

Fernanda Costa Ribas

Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de
escola pública

São José do Rio Preto
2008

Fernanda Costa Ribas

Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de
escola pública

Tese apresentada para obtenção do título de
Doutor em Estudos Lingüísticos, área de
Lingüística Aplicada junto ao Programa de
Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos do
Instituto de Biociências, Letras e Ciências
Exatas da Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São
José do Rio Preto.

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

São José do Rio Preto
2008

Ribas, Fernanda Costa.

Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública / Fernanda Costa Ribas. - São José do Rio Preto : [s.n.], 2008.

410 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Maria Helena Vieira Abrahão

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Motivação na educação. 3. Escola pública – Ensino de línguas. 4. Conscientização cultural. I. Abrahão, Maria Helena Vieira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título..

CDU – 811.111-07

FERNANDA COSTA RIBAS

Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em Estudos Lingüísticos, área de Lingüística Aplicada junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Vieira Abrahão
Professor Assistente Doutor
UNESP – São José do Rio Preto
Orientador

Prof^a. Dr^a. Matilde Virgínia Ricardi
Scaramucci
Professor Associado
Universidade Estadual de Campinas

Prof^a. Dr^a. Walkyria Monte Mór
Professor Assistente
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
Professor Adjunto
UNESP – São José do Rio Preto

Prof^a Dr^a Ana Mariza Benedetti
Professor Assistente Doutor
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto, 16 de maio de 2008.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por ter estado sempre ao meu lado, me dando força, determinação e inspiração durante a realização deste trabalho e em todos os momentos de minha vida;

- aos meus pais, Zilda e Olavo, pelo amor, dedicação, apoio e incentivo que foram extremamente importantes na superação de obstáculos.

- ao meu irmão, Renato, que me ajudou imensamente com seu conhecimento e habilidade na área de informática, que se fizeram muito úteis para esta pesquisa.

- a minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Helena Vieira Abrahão, pelo apoio, paciência, amizade e incentivo durante todos os momentos do desenvolvimento deste trabalho.

- a minha co-orientadora, Dr^a. Rebecca L. Oxford, que com sua vasta experiência me ajudou a aprofundar determinadas questões desta pesquisa.

- à CAPES pela bolsa de doutorado sanduíche, que permitiu que eu aprofundasse minha pesquisa no exterior e vivenciasse uma nova cultura.

- à direção e coordenação da escola onde esta investigação foi desenvolvida e principalmente à professora e aos alunos participantes, sem os quais esse projeto não teria sentido.

- a todos os colegas e professores do programa de mestrado em Estudos Lingüísticos pelo apoio, compreensão e sugestões para a melhoria deste trabalho.

- ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, do Programa de Mestrado em Estudos Lingüísticos, pela oportunidade de realizar meu estágio de docência em suas aulas.

- à Prof^a Dr^a Cláudia Ceneviva Nigro, professora do curso de Licenciatura em Letras e orientadora do meu estágio de iniciação científica, pelo incentivo para meu ingresso no programa de pós-graduação.

- aos meus amigos que, mesmo distantes em alguns momentos, se preocuparam em dar atenção, carinho e alguma palavra de conforto.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa.

Ribas, F.C. Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública [tese]. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista; 2008.

RESUMO

Baseando-se no conceito de Okada, Oxford e Abo (1996) de que o ensino de aspectos culturais pode proporcionar um aumento da motivação para aprender uma língua, a presente pesquisa teve por objetivo analisar de que maneira o desenvolvimento da conscientização cultural, por meio de um trabalho de intervenção pedagógica, pode influenciar na motivação. Este estudo contou com a participação de uma professora e alunos de ensino médio de uma escola pública, e foi desenvolvido em duas fases: fase de diagnóstico, em que se observou as aulas de língua inglesa da professora/participante e fase de intervenção pedagógica, em que aspectos culturais foram introduzidos pela professora/pesquisadora. Dada à impossibilidade de medir a motivação, pretendeu-se oferecer uma caracterização da motivação dos alunos, verificar os fatores que podem influenciá-la tanto positiva quanto negativamente e perceber a interação desses fatores na geração, sustentação e inibição da motivação. A análise dos dados foi baseada em diversas pesquisas sobre motivação, estudos sobre cultura, usados no projeto de intervenção pedagógica e trabalhos da sociolinguística interacional, importantes para a análise da participação dos alunos durante as aulas e, conseqüentemente, da motivação. Além disso, teorias psicológicas da década de 80 e 90 (HIGGINS, 1987; MARKUS E NURIUS, 1986; NORTON, 1995, 2000, 2001) foram incorporadas para entender o papel dos fatores pessoais no grau de interesse e esforço dos aprendizes. Os resultados obtidos mostraram que: 1) a motivação dos alunos é variável, ou seja, pode oscilar entre níveis altos e baixos em decorrência de diferentes tipos de fatores, principalmente aqueles relacionados à postura e forma de trabalhar dos professores e 2) a motivação dos alunos é caracterizada por uma relação de interdependência entre três tipos de fatores – pessoais (percepções, crenças, objetivos e expectativas); metodológicos (conteúdos e atividades desenvolvidos); físicos, materiais e administrativos da escola (número de aulas semanais, número de alunos por sala, materiais e recursos disponíveis), com foco para o papel exercido pelo professor.

PALAVRAS-CHAVE: motivação, conscientização cultural, escola pública

Ribas, F.C. Motivational variations in English Language Teaching and Learning in the public school context [thesis]. São José do Rio Preto: Institute of Bioscience, Letters and Exact Science of São José do Rio Preto, UNESP – São Paulo State University; 2008

ABSTRACT

Based on the idea that the teaching of cultural aspects can increase the motivation to learn a language (OKADA, OXFORD and ABO, 1996), the aim of this work is to analyze the way the development of cultural awareness, by means of an intervention work, can influence motivation. This study was developed with a second year high school teacher and her students in a public school, and was divided in two phases: diagnosis, in which observation of the participant teacher's classes was held and pedagogical intervention, in which cultural aspects were introduced in the language classes. Given the impossibility of measuring motivation, it was intended to offer a characterization of the students' motivation, to verify the factors that might influence the increase and decrease of motivation and to analyse the interaction between these factors in the generation, maintenance and inhibition of motivation. Data analysis was based on a variety of research studies on motivation, as well as cultural studies, which were important in the organization of the intervention project. Interactional Sociolinguistic concepts were also used to understand students' engagement in the learning activities and, thus their motivation. To analyze the role of personal factors on students' motivation, psychological theories from the 80s and 90s were considered. The results obtained show that: 1) students' motivation can vary, that is, it can increase or decrease due to the influence of different types of factors, especially those related to the teacher's attitude and practice and 2) it is the result of the interdependence relationship of three types of factors - personal factors (perceptions, beliefs, goals and expectations), teachers' methodological choices (content and activities developed) and physical affordances of school (frequency of classes, number of students per group, materials and resources available), with a focus on the role of the teacher.

KEYWORDS: motivation, cultural awareness, public school

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1: Características das pesquisas qualitativas e quantitativas.....	23
Quadro 2: Calendário e conteúdos desenvolvidos pela PPA (professora/participante).....	29
Quadro 3: Calendário e conteúdos desenvolvidos pela PPE (professora/pesquisadora).....	32
Quadro 4: Objetivos e instrumentos de coleta de dados.....	37
Figura 1: Modelo sócio-educacional.....	55
Figura 2: Modelo sócio-educacional revisado.....	57
Figura 3: Modelo interativo da motivação.....	79
Quadro 5: Fatores internos e externos influenciadores da motivação.....	80
Figura 4: Fatores do macro e micro contexto de aprendizagem influenciadores da motivação...	134
Gráfico 1: Expectativas dos alunos em relação às aulas de LI (questionário 2).....	177
Gráfico 2: Objetivos dos alunos.....	180
Figura 5: Auto-conceitos dos alunos.....	183
Figura 6: Relação entre as imagens ideal, atual e temida dos alunos.....	185
Quadro 6: Alinhamentos formal e informal (fase 1).....	220
Quadro 7: Principais atividades desenvolvidas pela PPA.....	229
Quadro 8: Atividades motivadoras segundo a opinião dos alunos.....	230
Quadro 9: Resumo dos fatores contextuais favorecedores da motivação para aprender a LE (fase 1).....	237
Quadro 10: Resumo dos fatores contextuais inibidores da motivação para aprender a LE (fase 1).....	237
Figura 7: Auto-conceitos da PPA.....	243
Figura 8: Relação entre as imagens ideal, atual e temida da PPA.....	245
Quadro 11: Alinhamento informal (fase 2).....	276

Quadro 12: Principais atividades desenvolvidas pela PPE.....	280
Quadro 13: Resumo dos fatores contextuais favorecedores da motivação para aprender a LE (fase 2).....	302
Quadro 14: Resumo dos fatores contextuais inibidores da motivação para aprender a LE (fase 2).....	302
Gráfico 3: Expectativas dos alunos em relação às aulas de LI (questionário 4).....	305
Figura 9: Objetivos e expectativas dos alunos.....	319
Figura 10: Relação entre as crenças, auto-conceitos, fatores metodológicos, fatores físicos, materiais, administrativos e a motivação.....	320
Figura 11: Fatores metodológicos e a motivação (fases 1 e 2).....	322
Figura 12: Estilos de ensinar do professor e a motivação dos alunos.....	323
Figura 13: Relação entre os auto-conceitos do professor e dos alunos.....	325
Figura 14: Representação da motivação para aprender.....	328

CÓDIGOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES

(Du Bois et al., 1993; Marcuschi, 2000)

/.../	Indicam corte em algum trecho da transcrição (início, meio ou fim)
...	Pausa
[	Sobreposição de vozes (quando a concomitância de falas não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto)
[[	Fala simultânea (quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno)
- -	Truncamento de unidade de intonação
-	Truncamento de palavra
/	Parada brusca ou interrupção
“ “	Reprodução da fala de outra pessoa ou texto
()	Inaudível
CAPS	Ênfase
(RISOS)	
(TOSSE)	Sinais vocais
(SUSPIRO)	
(())	Comentário da pesquisadora
{ }	Suposições
:::	Alongamento de palavra
‘	Entonação ascendente
,	Entonação descendente
P	Professora
A (J)	Uso da inicial do nome do aluno
A (?)	Aluno não-identificado
As	Quando dois ou mais alunos falam algo (respondem) juntos
A01, A02 etc	Seqüência de alunos entrevistados
E	Entrevistador

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

CÓDIGOS DE TRANSCRIÇÃO

INTRODUÇÃO.....13

CAPÍTULO 1: MEDODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....20

1.1 Caracterização da pesquisa.....21

1.2 Contexto e participantes 24

1.2.1 A escola pesquisada 24

1.2.2 A turma observada.....25

1.2.3 A professora participante..... 25

1.2.4 A professora pesquisadora.....26

1.3 Fases da investigação 27

1.4 Instrumentos de pesquisa.....33

1.4.1 Primeira fase da pesquisa..... 33

1.4.2 Segunda fase da pesquisa.....34

1.5 O projeto Jornal Cultural: metodologia.....38

1.6 Procedimentos de análise de dados.....39

CAPÍTULO 2: ARCABOUÇO TEÓRICO.....43

2.1 Definições de motivação.....44

2.2 Os três períodos no estudo da motivação.....53

2.2.1 O período sócio-psicológico.....54

2.2.2.1 A teoria da motivação de Gardner.....54

2.2.2	O período cognitivo situacional.....	62
2.2.2.1	A pesquisa de Crookes e Schmidt.....	62
2.2.2.2	A teoria da auto-determinação.....	65
2.2.2.3	A teoria da auto-eficácia.....	71
2.2.2.4	A teoria das metas.....	74
2.2.3	O período processual.....	77
2.2.3.1	A pesquisa de Williams e Burden.....	77
2.2.3.2	A pesquisa de Dörnyei.....	81
2.3	Pesquisas qualitativas brasileiras sobre motivação.....	89
2.4	Fatores influenciadores da motivação.....	91
2.4.1	O macro-contexto de aprendizagem.....	92
2.4.2	O micro-contexto de aprendizagem.....	92
2.4.2.1.	A influência das crenças, percepções, objetivos e expectativas dos alunos na motivação.....	93
2.4.2.1.1	Percepções dos alunos quanto à própria aprendizagem.....	93
2.4.2.1.2	Crenças, objetivos e expectativas dos alunos quanto às aulas de LE.....	105
2.4.2.2	A influência dos pais.....	116
2.4.2.3	A influência do grupo.....	117
2.4.2.4	A influência da escola.....	119
2.4.2.5	A influência dos professores.....	123
2.5	A motivação e a interação em sala de aula: princípios da sociolingüística interacional.....	135
2.6	A motivação e o ensino de cultura.....	143
2.6.1	O conceito de cultura.....	147
2.6.2	O papel da cultura no ensino e aprendizagem de LE.....	154

2.6.3	O desenvolvimento da conscientização cultural na escola pública.....	164
2.6.4	Os trabalhos sobre motivação e cultura e a presente pesquisa.....	167
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....		172
3.1	A motivação dos alunos para aprender a língua inglesa: aulas com foco na gramática e leitura de textos.....	173
3.1.1	A influência dos fatores pessoais na motivação dos alunos.....	174
3.1.2	A influência dos fatores metodológicos na motivação dos alunos.....	189
3.1.2.1	Aspectos gerais da interação em sala de aula.....	193
3.1.2.1.1	As estruturas de participação nas aulas de discussão gramatical e textual.....	194
3.1.2.1.2	Os alinhamentos formal e informal entre professor e alunos.....	209
3.1.2.2	A organização da interação e a motivação dos alunos.....	219
3.1.2.3	Os conteúdos e atividades desenvolvidos e a motivação dos alunos.....	226
3.1.3	A influência dos fatores físicos, materiais e administrativos da escola na motivação do professor.....	239
3.2	A motivação dos alunos para aprender a língua inglesa: aulas com foco no desenvolvimento da conscientização cultural.....	248
3.2.1	O projeto Jornal Cultural: reações dos participantes da pesquisa.....	249
3.2.2	A influência dos fatores metodológicos na motivação dos alunos.....	251
3.2.2.1	Aspectos gerais da interação em sala de aula	251
3.2.2.1.1	As estruturas de participação nas aulas de conscientização cultural.....	253
3.2.2.1.2	O alinhamento informal entre professor e alunos.....	270
3.2.2.2	A organização da interação e a motivação dos alunos.....	275
3.2.2.3	Os conteúdos culturais e atividades desenvolvidos e a motivação dos alunos...	279

3.2.3	A influência do trabalho de conscientização cultural nas percepções, crenças, objetivos e expectativas dos participantes.....	303
3.2.4	Dificuldades e imprevistos ao longo do projeto Jornal Cultural: limitações da pesquisa.....	310
3.3	A interação dos fatores na geração sustentação e inibição da motivação.....	319
CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS.....		333
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		341
ANEXOS.....		357

INTRODUÇÃO

Com a globalização e a expansão do inglês como língua internacional, os indivíduos têm desenvolvido uma identidade global, ou seja, um sentimento de imersão e identificação virtual, metafórica com os eventos e práticas de uma cultura mais ampla, mundial. A globalização estabeleceu “uma nova sociedade na qual o inglês é compartilhado entre muitos grupos de falantes não-nativos”¹ (WARSCHAUER, 2000, p. 512), não sendo mais propriedade apenas dos americanos ou britânicos.

Atualmente, o indivíduo não precisa viajar para entrar em contato com uma cultura diferente da brasileira. Mesmo em se tratando dos contextos de aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE), em que há pouca (ou nenhuma) interação com falantes da L-alvo, a mídia, a música, a Internet e o turismo tornam possível esse confronto entre culturas. Nesse sentido, a inserção de aspectos lingüístico-culturais nas aulas de LE se torna cada vez mais imprescindível no mundo globalizado. Integrando língua e cultura, os professores podem levar os alunos a reconhecer a existência de uma diversidade cultural no mundo e a se comportar diante dela, a partir da análise, reflexão e interpretação de fenômenos culturais. A explicitação cultural dá aos alunos senso de realidade, uma vez que estarão lidando com valores, normas e comportamentos de pessoas reais pertencentes a diferentes comunidades falantes de língua inglesa (MENG-CHING, 1998). O entendimento e a aceitação de outras culturas podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas, as quais podem gerar motivação.

Considerando-se, portanto, que o ensino de aspectos culturais pode proporcionar um aumento da motivação para aprender uma língua, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a influência de um trabalho de conscientização cultural² na motivação de alunos para aprender a língua inglesa em contexto de escola pública. Procuramos observar não só a influência dos temas culturais trabalhados no decorrer deste trabalho, mas também a repercussão da forma como esses foram trabalhados pelo professor na motivação dos participantes do estudo. Acredita-se que o emprego de atividades que permitem a comparação entre a cultura de língua materna e a cultura

¹ A new society, in which English is shared among many groups of non-native speakers rather than dominated by the British or Americans.

² “Conscientização cultural” é uma tradução do termo *cultural awareness*, muito comum na literatura sobre ensino de cultura. Sabemos que não há como afirmar que um aluno se tornará consciente com o desenvolvimento de atividades culturais. Por isso, procuramos elaborar atividades que possibilitassem que os alunos refletissem sobre certas diferenças e semelhanças culturais que podem surgir quando culturas diversas entram em contato, o que não significa que esses irão adquirir “consciência” ao longo desse processo.

de outros povos e a forma de tratá-las possa fazer com que os alunos se interessem e demonstrem esforço em aprender.

Para atingir tal objetivo, a presente pesquisa, empregando métodos e instrumentos característicos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, foi desenvolvida em duas fases: fase de diagnóstico e fase de intervenção pedagógica³. Na primeira fase, foram observadas aulas de uma professora/participante, doravante PPA, numa sala de segundo ano do ensino médio, de forma a verificar a motivação dos alunos para aprender a língua inglesa, bem como os diversos fatores, tanto individuais como contextuais, que influenciam essa motivação. Na segunda fase, foi realizado um trabalho de conscientização cultural, em que a professora/pesquisadora, doravante PPE, ministrou aulas para a mesma turma observada na fase anterior. Nessa fase, pretendeu-se envolver os alunos na elaboração de um Jornal Cultural, comparando a cultura brasileira com as estrangeiras, o qual será explicado de forma mais detalhada no capítulo 1. Para analisar o impacto desse projeto na motivação dos alunos, procuramos caracterizá-la antes (fase 1) e durante (fase 2) o desenvolvimento do programa cultural para observar, dessa forma, se haveria alguma mudança no interesse dos participantes com a introdução dos aspectos culturais e os fatores responsáveis pela mesma.

Inicialmente, nosso foco eram as reações dos alunos durante a fase 2, ou seja, no decorrer do projeto de conscientização cultural. A fase 1 foi conduzida no intuito de nos ajudar a visualizar quaisquer mudanças na motivação dos alunos que pudessem surgir por influência do projeto de intervenção. Entretanto, durante o trabalho de análise, os dados da fase 1 se mostraram bastante ricos e complexos, principalmente no que diz respeito ao papel exercido pelo professor na motivação dos alunos, o que nos levou a ampliar nosso foco de pesquisa. Foi feito, assim, um aprofundamento de certas questões, principalmente quanto ao impacto dos fatores pessoais na motivação (crenças, objetivos, expectativas e percepções dos alunos/participantes) e a relação desses com fatores ligados à prática do professor e aos fatores físicos, materiais e administrativos da escola. Ressaltamos que essa ampliação do foco da pesquisa ocorreu durante o Estágio de

³ O termo intervenção está sendo empregado nesta pesquisa no sentido de intervenção pedagógica. Com o emprego de certos procedimentos e o desenvolvimento de atividades culturais, pretendeu-se intervir no contexto de sala de aula e analisar como os participantes da pesquisa em questão reagiam perante tal trabalho. Diferentemente de uma pesquisa denominada interventiva, não pretendemos verificar os possíveis resultados de tal trabalho na prática da professora/participante da pesquisa, ou seja, não objetivamos intervir na maneira de ensinar dessa professora, apesar de termos relatado algumas contribuições que esse projeto pôde trazer tanto para a professora quanto para os alunos participantes deste estudo.

Doutorando (PDDE), financiado pela Capes no período de fevereiro a agosto de 2007 na Universidade de Maryland, Estados Unidos.

De forma a analisar o impacto da introdução de elementos culturais nas aulas de LE no interesse e participação dos alunos, três objetivos específicos foram estabelecidos:

1. observar como se configura a motivação dos alunos antes (fase 1) e durante o desenvolvimento do trabalho de conscientização cultural (fase 2);
2. verificar quais os fatores do micro-contexto de aprendizagem (e.g. crenças, expectativas, professores, escola, dentre outros) podem afetar a motivação dos alunos positiva e negativamente nas duas fases do estudo;
3. analisar de que maneira diferentes fatores do micro-contexto de aprendizagem interagem e afetam a motivação dos alunos em relação à língua inglesa.

As duas fases do projeto foram guiadas pelas seguintes perguntas de pesquisa, as quais estão relacionadas aos objetivos gerais e específicos apresentados:

1. Como se configura a motivação dos alunos:
 - a) nas aulas ministradas por PPA (fase 1)?
 - b) durante o projeto de intervenção pedagógica, cujo foco foi o desenvolvimento da conscientização cultural dos alunos (fase 2)?
2. Que fatores afetam positiva e negativamente a motivação dos alunos em ambas as fases do estudo?
3. Como se dá a interação desses fatores na geração, sustentação ou inibição da motivação?

A motivação é vista por muitos autores como um elemento chave para que o ensino e aprendizagem de uma língua ocorram de maneira eficiente (NOELS, CLÉMENT e PELLETIER, 1999), estando entre os fatores que influenciam o sucesso ou insucesso dos aprendizes. Isto porque, como afirma Dörnyei (2005, p. 65), ela “provê o impulso primário para iniciar a aprendizagem de segunda língua e, mais tarde, a força poderosa que sustenta o longo e, freqüentemente, tedioso processo de aprendizagem”⁴. Entretanto, ela pode ser influenciada por

⁴ It provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process.

diversos fatores, fluindo entre níveis altos e baixos. Interesses, atitudes, expectativas, crenças, auto-conceitos e ansiedade estão entre alguns dos fatores que podem influenciar a motivação dos aprendizes (GARDNER, 1985; PINTRICH e SCHUNK, 1996; WILLIAMS e BURDEN, 1997; DÖRNYEI, 2001). Pais, colegas e professores também podem exercer influência positiva ou negativa na motivação dos alunos. Dentre esses fatores, o professor é aquele que desempenha papel chave na geração e sustentação do grau de esforço e persistência dos aprendizes para desenvolverem as atividades de aprendizagem, principalmente no contexto das escolas públicas onde os alunos têm maior contato com a língua na sala de aula.

Desde a década de 50, pesquisadores vêm analisando o fenômeno da motivação, o que tem gerado inúmeras publicações sobre o tema e variadas definições. Entretanto, apesar do grande número de publicações internacionais que analisam a variedade de fatores que podem afetar a motivação tanto dos alunos como dos professores, não há muitos estudos qualitativos no Brasil que indiquem como esses diferentes fatores interagem entre si e influenciam a motivação. Além disso, a maioria desses estudos geralmente focaliza a motivação dos aprendizes e, apesar de reconhecerem a influência da postura e da forma de trabalhar do professor na motivação dos alunos, eles não tentam explicar porque os professores agem da forma que agem ou analisar a relação de interdependência entre a motivação do professor e a dos alunos. Também não há muitos trabalhos que explorem a relação entre a motivação e o ensino de cultura, o que justifica a importância desta pesquisa.

Falta de motivação dos alunos para aprender é uma reclamação constante entre os professores brasileiros, principalmente nas escolas públicas. Entender o que faz com que os aprendizes se sintam motivados ou desmotivados é importante para que os professores possam estar conscientes dos fatores que afetam seu entusiasmo e esforço e consigam, assim, melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, analisar os diferentes fatores do contexto de aprendizagem influenciadores da motivação pode levar à reflexão e ao desenvolvimento de estratégias para que superemos as restrições contextuais (e.g. falta de materiais, de recursos, número reduzido de aulas) comuns nas escolas públicas, que fazem com que a motivação de professores e alunos diminua consideravelmente.

Visando responder às perguntas desta pesquisa, revisamos diversos estudos, quantitativos e qualitativos, livros e artigos sobre motivação humana e motivação para ensinar e aprender (VIANA, 1990; GARDNER e McINTYRE, 1993; OXFORD, 1996; PINTRICH e SCHUNK,

1996; WILLIAMS e BURDEN, 1997; STIPEK, 1998; DÖRNYEI, 2001, 2005; GARDNER, 2001; JACOB, 2004, dentre outros), os quais abordam diferentes perspectivas na caracterização do fenômeno (e.g. sócio-psicológica, cognitiva, processual). Apesar de privilegiarmos, nesta pesquisa, a perspectiva processual que caracteriza os estudos motivacionais mais recentes, desenvolvidos nos últimos cinco anos, não ignoramos as pesquisas pioneiras, mesmo com suas limitações, como é o caso do modelo sócio-educacional de Gardner e Lambert. Além disso, empregamos teorias das décadas de 80 e 90, como a teoria da discrepância de Higgins (1987), a teoria dos “eus” possíveis de Markus e Nurius (1986) e a teoria do investimento de Norton (1995, 2000, 2001) para entender o papel dos fatores pessoais no grau de interesse e esforço dos aprendizes⁵. Essas teorias não se restringem à análise da motivação e têm sido usadas atualmente por diversos autores (CAMERON, 1999; KAO, 2000; KERPELMAN, SHOFFNER E ROSS-GRIFFIN, 2002; OYSERMAN, TERRY e BYBEE, 2002; SHEPARD, 2003; OYSERMAN et al., 2004; DÖRNYEI, 2005; DAY et al., 2006; DÖRNYEI, CSIZER e NEMETH, 2006) para tratar de questões educacionais, como auto-estima, identidade, desempenho escolar e futuro acadêmico, em alguns casos reinterpretando conceitos antigos, como a noção de integratividade de Gardner, de 1985 (ver LAMB, 2004; DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI, CSIZÉR e NEMETH, 2006).

A presente tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia empregada no estudo em questão. Caracterizamos a presente pesquisa e descrevemos as duas fases de desenvolvimento deste trabalho, bem como os instrumentos de pesquisa empregados, contexto e perfil dos participantes. Além disso, descrevemos os procedimentos empregados na análise dos dados.

No segundo capítulo, trazemos o arcabouço teórico que sustentou a presente investigação. Apresentamos algumas definições de motivação, modelos teóricos que se mostraram importantes para a caracterização da motivação dos alunos, além de fatores que podem influenciar a motivação para aprender uma língua. Pelo fato de analisarmos a influência das aulas sobre cultura na motivação dos alunos, trazemos também definições de cultura comuns na literatura e discorremos acerca da relação entre motivação e ensino de cultura, do papel do ensino de aspectos culturais na escola e do desenvolvimento de um trabalho de conscientização cultural na

⁵ Cumpre lembrar que essas teorias foram incorporadas no presente estudo durante o estágio de doutorando realizado na Universidade de Maryland (EUA).

escola pública. Princípios da sociolinguística interacional empregados na análise das interações em sala de aula, imprescindíveis para se observar o comportamento dos alunos e, conseqüentemente, a motivação, também fazem parte do referencial teórico adotado.

No terceiro capítulo, nos dedicamos à análise e à discussão dos dados da pesquisa. Tal capítulo é dividido em três partes: primeiramente, apresentamos a análise dos dados da primeira fase da pesquisa (fase de diagnóstico). Em seguida, trazemos a análise dos dados da segunda fase (fase de intervenção pedagógica). Por fim, com base nos resultados obtidos em ambas as fases do estudo, resumimos os fatores que podem influenciar a variação da motivação, tanto de forma positiva quanto negativa e propomos um esquema teórico que aborda a relação de interdependência entre os fatores motivacionais que se mostraram mais importantes neste estudo. No último capítulo, trazemos as considerações finais e encaminhamentos para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DA

INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo, apresentamos a metodologia utilizada nesta investigação. Primeiramente, caracterizamos a pesquisa em questão e apresentamos o contexto e o perfil dos participantes. Em seguida, apresentamos as duas fases envolvidas no presente estudo e os instrumentos de pesquisa utilizados. A metodologia usada durante o trabalho de intervenção pedagógica também é descrita na seção 1.5. Finalizamos o capítulo abordando os procedimentos utilizados na análise dos dados.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho se enquadra no escopo da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Segundo Watson-Gegeo (1988), **pesquisa qualitativa** é um termo que engloba vários tipos de abordagens e técnicas de pesquisa, dentre eles a etnografia.

A etnografia foi originalmente desenvolvida pelos antropólogos para descrever e analisar a cultura e a sociedade, ou seja, o modo de vida, o comportamento de um determinado grupo social em ambientes naturais. Como os pesquisadores em Lingüística Aplicada se preocupam com o processo educativo, certos aspectos da etnografia não são abordados pelos estudiosos de questões educacionais, tal como mostra André (2000). Assim, muitos pesquisadores têm adaptado a etnografia à educação, o que nos leva a falar em pesquisas de caráter ou cunho etnográfico e não em etnografia em seu sentido estrito.

Segundo Moita Lopes (1994, p. 334), “a pesquisa etnográfica leva em conta que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se leve em consideração a visão que os participantes (...) têm do contexto e o todo do contexto social” e apresenta, de acordo com André (op.cit.), as seguintes características:

1. Emprego de técnicas como a observação participante (aquela em que o pesquisador, de certa forma, interage com a situação estudada), entrevistas (para esclarecimento e aprofundamento de certas questões) e documentos (para a contextualização do fenômeno estudado e complementação de dados);
2. Pesquisador como instrumento principal na coleta e análise de dados⁶;
3. Ênfase no processo e não no produto (resultados finais);
4. Preocupação com a visão dos participantes sobre o fenômeno pesquisado;

⁶ Discordamos da idéia de André (2000) de que o pesquisador seja um instrumento. Na verdade, ele é sujeito, agente na pesquisa, justamente por se envolver no contexto de coleta de dados.

5. Trabalho de campo: contato com os participantes da pesquisa, eventos, situações (pesquisa naturalística);
6. Uso da descrição e indução: dados descritivos são reconstruídos pelo pesquisador;
7. Formulação de hipóteses, conceitos, teorias (e não sua testagem);
8. Elaboração de um plano de trabalho flexível, sujeito a constantes revisões dos focos de investigação, instrumentos de pesquisa e fundamentos teóricos (ANDRÉ, 2000).

Além das características anteriormente apontadas, Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 137) ressaltam ainda que a pesquisa etnográfica **não** opera com categorias pré-estabelecidas, ou seja, com o “ideal positivista da objetividade”, característico das pesquisas quantitativas. Trabalha com diversos instrumentos, como entrevistas, questionários, diários, gravações de aulas e documentos e toma como ponto de partida alguma questão ou questões que guiarão o estudo sem que haja a definição de categorias a serem observadas antes da entrada do pesquisador em campo.

Por envolver a observação sistemática em contextos naturais (trabalho em campo), a pesquisa etnográfica pode ser considerada qualitativa - considera variações nos dados durante o período de observação, sistemática e naturalística - o pesquisador faz as observações num ambiente natural, onde as pessoas normalmente vivem, trabalham ou estudam (e.g. sala de aula⁷) e não em ambientes artificiais, controlados (e.g. laboratório).

É importante ressaltarmos que a **pesquisa qualitativa** está associada a uma visão de mundo interpretativista e subjetiva, preocupando-se com a observação, descrição e geração de hipóteses e não com sua formulação, testagem, confirmação ou desconfirmação, como ocorre nas pesquisas de caráter quantitativo. De acordo com Burns (1999), nesse tipo de estudo, a atenção é voltada para os dados coletados pelo pesquisador no intuito de tentar compreender o comportamento humano num contexto específico, sendo esses usados, então, na elaboração de percepções e implicações sobre tal contexto. Tais percepções se constituirão na base para

⁷ Apesar da sala de aula ser um ambiente, de certa maneira, controlado pelo professor, o qual planeja, com antecedência, as atividades e discussões que serão desenvolvidas, podemos considerá-la, de maneira geral, um ambiente natural por se tratar de um contexto social em que as pessoas (alunos e professores) interagem habitualmente. Diferentemente da sala de aula, o laboratório é visto como um ambiente mais controlado, por se tratar de um local onde experimentos são desenvolvidos. Sabemos que muitas aulas são conduzidas em laboratório de idiomas, por exemplo, mas nesses há, geralmente, uma tentativa do professor de tornar esse ambiente o mais natural e aconchegante possível.

análises subseqüentes, que levarão ao aprofundamento ou mudança das perguntas de pesquisa.

A pesquisa qualitativa se opõe, de certa forma, à **pesquisa quantitativa**, a qual está associada a uma visão positivista, objetiva do mundo, preocupando-se com a testagem de hipóteses. De acordo com Silverman (1993, p. 21), esse tipo de pesquisa “usa um conjunto de procedimentos *a priori* para definir, contar e analisar suas variáveis”⁸, as quais são passíveis de padronização e generalizações. Burns (1999) explica que o pesquisador detecta relações de causa e efeito entre os fenômenos estudados, por meio do controle e eliminação de variáveis no contexto pesquisado. Essa abordagem envolve, portanto, procedimentos para descrever o que pode ser contado e medido, sendo, por esse motivo, considerada objetiva, por muitos teóricos. Como ressalta Moita Lopes (1994, p. 332), “o elemento objetividade a qualquer preço é o que interessa” nesse tipo de estudo.

Segundo Wallace (1998), a questão chave que diferencia a abordagem qualitativa da quantitativa é o fato de que a primeira envolve “dados que não são controlados para serem contados ou medidos de maneira objetiva, sendo, então, considerados subjetivos”⁹. O foco, na abordagem qualitativa, é voltado para o processo, e não para um produto padronizado, tal como na visão positivista. Os pesquisadores que adotam essa perspectiva criticam a pesquisa puramente quantitativa, pelo fato de a mesma “não levar em consideração como as situações humanas, experiências e comportamentos constroem realidades que são inerentemente subjetivas”¹⁰ (BURNS, 1999, p. 22/23). Nesse tipo de pesquisa, é impossível desprezar a visão que os participantes apresentam do mundo que os cerca.

No quadro a seguir, resumimos as principais características e diferenças entre as pesquisas qualitativa e quantitativa:

PESQUISA QUALITATIVA	PESQUISA QUANTITATIVA
Propósito exploratório	Propósito confirmatório
Observação, descrição e geração de hipóteses	Formulação e testagem de hipóteses
Visão subjetiva do pesquisador	Visão objetiva do pesquisador
Análise de conteúdo	Análise estatística
Particularidade	Generalização, padronização
Foco no processo	Foco nos resultados

Quadro 1: Características das pesquisas qualitativas e quantitativas

⁸ ... use a set of ad hoc procedures to define, count and analyse its variables.

⁹ Data which are not amenable to being counted or measured in an objective way, and are therefore subjective.

¹⁰ It is failure to take into account how human situations, experiences and behaviors construct realities which are inherently subjective.

A preferência pela pesquisa positivista ou quantitativa é marcante no cenário de pesquisa, principalmente nos trabalhos sobre motivação, sendo considerada, por muitos, o verdadeiro fazer científico, por envolver dados estatísticos, objetivos, padronizados e generalizáveis. No entanto, questionamos que seja possível pensar em objetividade no fazer científico. Sabemos que a visão do pesquisador, ou seja, sua subjetividade está sempre subjacente em qualquer estudo, mesmo naqueles de caráter quantitativo, visto que desde a escolha do objeto de estudo temos a presença do ponto de vista do pesquisador. Como enfatiza Van Lier (1988), nenhuma observação de um fenômeno é livre de valor. Para o autor, até mesmo médicos, ao analisarem partículas num microscópio, verão certas coisas e não outras, dependendo do que estiverem procurando.

1.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES

A presente pesquisa foi realizada com uma turma de segundo ano do ensino médio numa escola pública do Estado de São Paulo durante o ano de 2004. A seguir, detalhamos o perfil da escola, da turma observada, da professora/participante e da pesquisadora.

1.2.1 A ESCOLA PESQUISADA

Tal como mencionado anteriormente, trata-se de uma escola pública de ensino médio muito conhecida na região por sua tradição. A escola foi fundada em 1920, está situada num bairro de classe média e tem cerca de 1.600 alunos matriculados. Possui vários recursos, dentre eles, alguns laboratórios (como o de informática), sala de vídeo, biblioteca, anfiteatro, quadra coberta, entre outros. Além disso, é sede de um centro de estudos de línguas que oferece cursos de idiomas à comunidade.

O livro didático¹¹ adotado pela escola nas aulas de inglês era **Inglês: volume único para o ensino médio**, da Editora Scipione, o qual era usado pela PPA como uma espécie de “guia”. A professora tinha total autonomia em suas aulas para trabalhar com tal material da forma que desejasse, complementando-o com atividades-extras e projetos.

¹¹ FERRARI, M.; RUBIN, S.G. Inglês: volume único para o ensino médio. São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

1.2.2 A TURMA OBSERVADA

A turma escolhida para participar da pesquisa foi uma classe de segundo ano do ensino médio, como já exposto. A escolha de tal grupo foi motivada por questões de disponibilidade de horário da pesquisadora e da PPA, e do perfil dos alunos quanto à disciplina. Acreditou-se que o grupo escolhido não apresentaria problemas quanto à indisciplina e que participaria ativamente do projeto proposto.

Com a aplicação do primeiro questionário (ver anexo A), pudemos fazer um breve levantamento do perfil da turma escolhida para esta pesquisa. Trata-se de uma turma constituída de cerca de trinta e dois alunos, que estão em torno dos 16 anos de idade. Cerca de 60% dos alunos são do sexo feminino. São poucos os que têm contato com a língua estrangeira fora da escola regular: dos vinte e oito alunos que responderam ao questionário, apenas cinco, ou seja, 18% dos alunos, sendo todos do sexo feminino, afirmaram estudar inglês fora da escola e apenas três alunos, ou seja, 11%, declararam já terem estudado a língua alguma ocasião fora da escola regular.

Percebe-se, por meio desses resultados, que a maioria dos alunos não estuda ou estudou a língua a não ser na escola regular. A maioria, cerca de 66% dos alunos, declara ter contato com a língua fora do ambiente da sala de aula por meio de músicas (97% dos alunos), filmes (89% dos alunos) e Internet (44% dos alunos). Várias razões explicam as respostas dos alunos ao questionário. Primeiramente, dado o caráter do inglês como LE no contexto brasileiro, os alunos não encontram oportunidades de interagir com outras pessoas, o que explica o fato de não terem apontado a interação em LE como uma forma de usarem a LE fora da escola. Em segundo lugar, dada a grande influência que o cinema e a música americanos exercem na cultura brasileira, é comum esse interesse relatado pelos alunos. Finalmente, como atesta Kumaravadivelu (2006), a importância exercida pela Internet atualmente para o processo de globalização justifica o fato dos alunos terem-na apontado dentre as principais situações em que fazem uso da língua inglesa.

1.2.3 A PROFESSORA/PARTICIPANTE

O perfil da PPA foi traçado a partir de um questionário aplicado ao término do presente projeto (ver anexo L). A professora em questão realizou seu curso superior numa universidade pública do Estado de São Paulo. Concluiu o curso de Licenciatura em Letras no

ano de 1997 e fez dois cursos de especialização *Latu sensu*, sendo um na área de Literatura Comparada e outro em Psicopedagogia. Participou de palestras, minicursos e cursos de capacitação profissional de Língua Estrangeira oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação. No período em que os dados foram coletados, a professora já trabalhava na rede pública de ensino, como professora efetiva do Estado, há 6 (seis) anos, tendo lecionado a língua materna durante dois anos e a língua inglesa há quatro anos. Suas aulas estão concentradas no período da manhã, apesar de lecionar nos três períodos. A carga horária semanal de aulas é de 32 horas, além de três horas destinadas ao HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo). A PPA também já ministrou aulas particulares para pequenos grupos, trabalhou durante um ano numa escola particular de idiomas e ofereceu um curso básico de inglês de capacitação e recapacitação profissional pela Secretaria Estadual da Educação.

1.2.4 A PROFESSORA/PESQUISADORA

A pesquisadora concluiu o curso de Licenciatura em Letras no ano de 2002 numa universidade pública do Estado de São Paulo. Foi bolsista PIBIC/CNPq no período de agosto de 2001 a agosto de 2002, tendo desenvolvido pesquisa sobre correção de erros na oralidade. Em 2004, ingressou no curso de mestrado na mesma instituição na condição de bolsista da CAPES. Em 2006, por indicação da banca examinadora em seu exame de qualificação, mudou para nível de doutorado. Em 2007, realizou estágio de doutorando (PDDE) na Universidade de Maryland, Estados Unidos, financiado pela Capes, sob orientação da Dra. Rebecca L. Oxford. Trabalhou de 2002 a 2004 como professora de língua inglesa, ministrando aulas para crianças, jovens e adultos em escolas particulares de idiomas. Desde 2006 trabalha como professora e consultora de língua inglesa num centro de consultoria lingüística. Dentre os cursos que oferece, estão: inglês instrumental para leitura, preparatório para viagens, preparatório para exames de proficiência (Toefl e Michigan), inglês para negócios, dentre outros. Tem participado de diversos eventos (cursos, seminários, congressos) desde o ano de 1999 quando ingressou no curso de graduação em Letras e tem apresentado resultados de pesquisa da iniciação científica e do doutorado desde então em vários eventos regionais e nacionais.

1.3 FASES DA INVESTIGAÇÃO

Conforme discurremos anteriormente, a pesquisa de cunho etnográfico trabalha com pressupostos que nortearão o desenvolvimento da investigação, procurando, assim, responder à determinada(s) questão(ões). Para responder a essas questões, a presente pesquisa é dividida em duas fases:

FASE 1: período de diagnóstico. Nessa fase, foram observadas aulas da PPA em uma sala de segundo ano do ensino médio com o objetivo de caracterizar a motivação desses alunos para aprender a língua inglesa e analisar os fatores que a afetam positiva e negativamente. A coleta de dados, nessa primeira fase, ocorreu de março a junho de 2004. Foram observadas 30 aulas com duração de 50 minutos cada, duas vezes por semana, totalizando 25 horas de observação, como resumimos no quadro a seguir:

	DATA	AULA	CONTEÚDOS E ATIVIDADES
MARÇO	01/03/04	01	Discussão do conteúdo a ser trabalhado no primeiro bimestre (revisão de tópicos gramaticais, estratégias de leitura, presente e passado contínuo, adjetivos possessivos, caso possessivo e passado simples) Correção de tarefa (leitura de um texto, exercícios de compreensão e vocabulário, tradução de palavras)
	02/03/04	02	Explicação da tarefa para a aula seguinte - Leitura do texto <i>You can make a difference</i> do livro didático; Uso de estratégias de leitura e exercícios de compreensão; Revisão gramatical – pronomes possessivos
	08/03/04	03	Correção da tarefa – texto <i>You can make a difference</i> ; discussão do assunto do texto, exercício de leitura e compreensão oral, discussão das palavras transparentes e conhecidas, correção oral das perguntas de compreensão (livro)
	15/03/04	04	Discussão gramatical – forma e uso dos verbos no passado simples
	16/03/04	05	Texto: <i>Footprints</i> - leitura, identificação do assunto principal e palavras transparentes (cognatos), revisão gramatical (passado simples e contínuo), reflexão sobre a mensagem do texto
	22/03/04	06	Continuação da atividade da aula anterior – leitura do texto <i>Footprints</i> Determinação de exercícios de tarefa (livro didático) – leitura e compreensão de texto e exercícios de gramática
	29/03/04	07	Avaliação escrita – leitura de texto e emprego de estratégias
	30/03/04	08	Exercício (em grupos) sobre o passado simples – elaboração de frases nas formas afirmativa, negativa e interrogativa
ABRIL	06/04/04	09	Discussão do trabalho realizado na aula anterior
	12/04/04	10	Discussão gramatical – <i>to do</i> x <i>to make</i> e resolução de exercícios do livro didático
	13/04/04	11	Distribuição das provas e atribuição de notas na caderneta; visto na tarefa; exercício (teste) sobre a diferença entre os verbos <i>to do</i> e <i>to make</i> discutida na aula anterior
	19/04/04	12	Exercícios de revisão gramatical (livro didático); distribuição do exercício (teste) realizado na aula anterior – verbos <i>to do</i> e <i>to make</i>
	20/04/04	13	Exercício de revisão gramatical – verbos no passado

	DATA	AULA	CONTEÚDOS E ATIVIDADES
MAIO	03/05/04	14	Discussão do conteúdo a ser trabalhado no segundo bimestre – caso possessivo, passado simples e futuro simples; correção da prova; aplicação do questionário 1 pela pesquisadora – coleta de dados
	04/05/04	15	Continuação da correção da prova
	10/05/04	16	Discussão de texto – exercício de pré-leitura, estratégias de leitura (<i>skimming</i> e <i>scanning</i>)
	11/05/04	17	Continuação da discussão textual da aula anterior – releitura do texto e identificação de palavras transparentes e conhecidas
	17/05/04	18	Finalização da discussão textual das aulas anteriores – resolução de exercícios de compreensão
	18/05/04	19	Leitura de texto do livro didático – <i>The Beatles</i> , identificação de palavras transparentes e desconhecidas e resolução de exercícios de vocabulário
	24/05/04	20	Discussão do assunto do texto trabalhado na aula anterior – <i>The Beatles</i> ; releitura do texto e identificação do assunto principal de cada parágrafo
	25/05/04	21	Atividade de compreensão oral e escrita - texto <i>The Beatles</i> ; repetição de palavras (a partir da gravação) e associação entre som e forma escrita (busca das palavras no texto)
	31/05/04	22	Projeto Transitando (educação no trânsito)
	01/06/04	23	Projeto Transitando (educação no trânsito)
JUNHO	07/06/04	24	Projeto Transitando (educação no trânsito)
	08/06/04	25	Projeto Transitando (educação no trânsito)
	14/06/04	26	Trabalho em grupo – Elaboração de frases no presente e passado
	15/06/04	27	Continuação do trabalho da aula anterior – colagem de figuras que representem as ações no presente e passado elaboradas
	21/06/04	28	Projeto Transitando (educação no trânsito); aplicação do questionário 2 pela pesquisadora– coleta de dados
	28/06/04	29	Trabalho em duplas – exercícios de leitura e gramática
	29/06/04	30	Continuação do trabalho em duplas

Quadro 2: Calendário e conteúdos desenvolvidos pela PPA (fase 1)

FASE 2: trabalho de intervenção pedagógica. Nessa segunda fase, foram ministradas aulas pela pesquisadora à mesma turma observada na fase 1, com o objetivo de caracterizar a motivação dos alunos, bem como os fatores que a influenciam positiva e negativamente, no decorrer do desenvolvimento de tal trabalho, em que os participantes se dedicaram à elaboração de um Jornal Cultural (ver anexo Q). Essa segunda fase ocorreu de agosto a novembro de 2004. Foram ministradas 24 aulas com duração de 50 minutos cada, duas vezes por semana, totalizando 20 horas de aulas ministradas. Por ocasião de modificações no calendário da escola, que fizeram com que a pesquisa fosse finalizada antes do planejado, foram realizadas duas aulas-extras de 90 minutos cada, fora do horário de aula, no laboratório de informática da escola, com um grupo formado por 4 alunos, totalizando 21 horas e 30 minutos de aulas dadas (26 aulas). O quadro abaixo resume as aulas ministradas nessa fase:

	DATA	AULA	CONTEÚDOS E ATIVIDADES
AGOSTO	02/08/04	01	Introdução ao projeto Jornal Cultural; escolha do título do jornal (em grupos)
	03/08/04	02	Introdução ao uso do laboratório de informática
	09/08/04	03	Discussão sobre estereótipos: exercícios de associação de figuras, nacionalidades e adjetivos
	10/08/04	04	Correção do exercício sobre estereótipos: discussão em semi-círculo
	16/08/04	05	Video “O feitiço de Lisa” – Os Simpsons e exercício (fatos tipicamente brasileiros e fatos estranhos) - estereótipos
	17/08/04	06	Pesquisa na internet – conceito de estereótipo (laboratório de informática)
	23/08/04	07	Conceito de estereótipo – discussão em grupo e elaboração de uma definição em português
	24/08/04	08	Leitura de 3 textos jornalísticos sobre a repercussão do episódio dos Simpsons “O feitiço de Lisa” –uso de estratégias de leitura (identificação de cognatos e assunto principal de cada parágrafo)
	30/08/04	09	Continuação da leitura dos textos jornalísticos (grupos) – reflexão sobre diferenças e semelhanças entre os textos
	31/08/04	10	Correção dos exercícios das aulas anteriores – textos jornalísticos e discussão sobre diferenças culturais quanto ao ponto de vista sobre um assunto
SETEMBRO	13/09/04	11	Análise de propagandas de cerveja (vídeo); exercício de comparação entre as propagandas brasileiras e estrangeiras
	14/09/04	12	Elaboração do primeiro artigo para o Jornal Cultural – conceito de estereótipo e exemplos
	20/09/04	13	Continuação da aula anterior – elaboração do primeiro artigo
	21/09/04	14	Finalização do primeiro artigo
	27/09/04	15	Aplicação do questionário 3 – coleta de dados; discussão sobre comportamento; exercícios sobre formas de cumprimento (associação entre figuras e diferentes formas de cumprimento)
	28/09/04	16	<i>Role-play</i> : encenação de propagandas de refrigerante, em que os alunos apresentam suas percepções culturais após refletirem sobre estereótipos comuns em várias propagandas de cerveja brasileiras

	DATA	AULA	CONTEÚDOS E ATIVIDADES
OUTUBRO	04/10/04	17	Discussão sobre linguagem corporal – gestos usados em diferentes países (transparência com gravuras); leitura do texto <i>Foreign Bodies</i> – gestos, contato visual e distanciamento; uso de estratégias (identificação de cognatos e do assunto principal de cada sub-parte do texto)
	05/10/04	18	Finalização da leitura e discussão do texto <i>Foreign Bodies</i>
	18/10/04	19	Análise de três trechos do filme “Quatro casamentos e um funeral” – linguagem corporal dos personagens
	19/10/04	20	Correção do exercício sobre o filme “Quatro casamentos e um funeral” – linguagem corporal; análise de propagandas do Banco HSBC – diferenças culturais quanto aos hábitos alimentares e visões de mundo em diferentes países; exercício <i>Culture Check</i> – discussão sobre comportamentos e atitudes dos indivíduos em certas situações do cotidiano
	25/10/04	21	Discussão sobre choque cultural a partir da análise de uma charge; elaboração do segundo artigo para o Jornal Cultural: semelhanças e diferenças culturais quanto ao comportamento, linguagem não-verbal e atitudes
	26/10/04	22	Continuação da aula anterior – elaboração do segundo artigo
NOVEMBRO	08/11/04	23	Finalização do segundo artigo
	09/11/04	24	Discussão dos artigos selecionados para o jornal; aplicação do questionário 4 – coleta de dados
	10/11/04	25 ¹²	Discussão sobre humor – comparação de piadas americanas e brasileiras
	17/11/04	26	Elaboração do terceiro artigo para o Jornal Cultural – semelhanças e diferenças entre o humor brasileiro e norte-americano

Quadro 3: Calendário e conteúdos desenvolvidos pela PPE (fase 2)

¹² As aulas 25 e 26 foram ministradas no laboratório de informática com a participação de quatro alunos voluntários, que se propuseram a ajudar na escrita do terceiro artigo para o jornal. Por ocasião do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e dos jogos inter-classe, o projeto teve que ser encerrado com um mês de antecedência.

1.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nas duas fases do desenvolvimento da pesquisa, utilizamos instrumentos característicos da pesquisa qualitativa de base etnográfica descritos na seção 1.1. Na sequência, oferecemos uma descrição detalhada dos instrumentos empregados em cada uma das fases da investigação.

1.4.1 PRIMEIRA FASE DA PESQUISA

Na **primeira fase** foi realizada a coleta de dados por meio dos seguintes instrumentos:

1. **Observações de aulas e elaboração de notas de campo:** como mencionado anteriormente, foram observadas 30 aulas¹³ de inglês em uma sala de segundo ano do ensino médio de uma escola pública, procurando focalizar o envolvimento dos alunos nas situações de interação (professor-aluno/ aluno-aluno), bem como suas reações diante da postura e abordagem de ensinar implementadas pela PPA, organização da aula e atividades propostas. Durante a observação dessas aulas, foram elaboradas notas de campo, usadas na confecção de diários reflexivos. As notas relatavam fatos que pudessem ajudar a responder a primeira pergunta de pesquisa, que foram.
2. **Confecção de diários:** após cada aula observada, foram elaborados diários reflexivos (ver anexo D) acerca do comportamento dos alunos diante do trabalho desenvolvido por PPA, com ênfase para o envolvimento dos mesmos nas interações. Esses diários foram elaborados com base nas notas de campo.
3. **Questionários aplicados aos alunos:** foram aplicados dois questionários, de forma a detectar: a) as características do grupo pesquisado (faixa etária e contato que tem com a língua estrangeira); b) o tipo de motivação que apresentam para aprender a língua; c) percepções dos alunos acerca do processo de ensino/aprendizagem de LE; d) objetivos e expectativas; e) grau de esforço; f) ansiedade apresentada durante as aulas e g) atitudes em relação à postura e abordagem de ensinar da professora pesquisada. O primeiro deles era composto de perguntas abertas (ver anexo A), em sua maioria, e o

¹³ No entanto, na análise dos dados dessa primeira fase da pesquisa levamos em consideração apenas 25 aulas ministradas pela professora, visto que em 5 das 30 aulas foi desenvolvido um projeto denominado “Transitando”. Pelo fato de este projeto, de educação no trânsito, não ter incorporado de forma efetiva aspectos da língua estrangeira, ficando restrito à discussão de textos em língua materna, optamos por desconsiderá-lo na análise dos dados.

segundo de perguntas fechadas (ver anexo B). Apesar das críticas existentes na literatura em relação aos questionários fechados, optou-se pela aplicação desse tipo de instrumento na tentativa de captar aspectos da motivação dos alunos que não foram possíveis de serem detectados com o primeiro questionário, dada a recorrência de respostas evasivas. Além disso, nossa intenção ao usar esse tipo de questionário foi confirmar dados coletados por meio de critérios qualitativos. Acreditamos que as limitações no que diz respeito ao seu uso podem ser reduzidas com a triangulação.

4. **Questionário aplicado à PPA:** esse tinha por objetivo traçar o perfil da PPA da pesquisa, a partir do levantamento de informações sobre sua formação acadêmica, cursos de especialização/capacitação realizados, participação em eventos, experiência profissional, carga horária de trabalho, dentre outros (ver anexo L).
5. **Entrevista semi-estruturada:** foi realizada uma entrevista (ver anexo C) com os alunos (cerca de 33), de forma a confirmar dados observados durante as aulas e com a aplicação dos questionários. O objetivo de tal instrumento, da mesma forma que os questionários, era caracterizar a motivação dos alunos para aprender a língua estrangeira. Focalizava, portanto, os mesmos aspectos anteriormente apresentados a respeito dos questionários. O emprego de tal instrumento ajudou também a contornar as limitações que surgiram com a aplicação dos dois questionários anteriormente descritos.
6. **Gravações de aulas (em áudio e vídeo):** foram gravadas nove aulas em áudio e quatro aulas em vídeo. Como as interações em sala de aula são imprescindíveis para a caracterização da motivação dos alunos, sendo consideradas dados primários, tais gravações foram importantes para se fazer a análise das interações em questão.
7. **Transcrições de aulas:** foram transcritos duas aulas típicas da PPA (ver anexo E), bem como trechos de algumas aulas, relevantes para a caracterização da motivação dos alunos, foco da presente investigação.

1.4.2 SEGUNDA FASE DA PESQUISA

A **segunda fase** deste trabalho envolveu os instrumentos descritos a seguir:

1. **Elaboração de diários reflexivos:** após cada aula ministrada pela pesquisadora, foram feitos diários (ver anexo I), descrevendo fatos ocorridos durante as aulas que

despertaram a atenção da pesquisadora, com foco nas reações dos alunos diante das atividades propostas.

2. **Questionários aplicados aos alunos:** foram administrados dois questionários nessa segunda fase da pesquisa, tendo ambos o objetivo de caracterizar a motivação dos alunos ao longo do trabalho de intervenção pedagógica. O primeiro deles, composto de perguntas abertas, procurou levantar a opinião dos alunos a respeito das aulas sobre cultura, ou seja, suas expectativas em relação ao projeto desenvolvido, sua opinião sobre as atividades e o modo como foram trabalhadas e seu grau de interesse em relação às mesmas (ver anexo F). O segundo, por sua vez, composto de perguntas fechadas, aplicado também na primeira fase da pesquisa, foi reaplicado aos alunos no intuito de verificar se haveria alterações na opinião dos alunos com o trabalho de intervenção pedagógica (ver anexo G).
3. **Entrevista informal com os alunos:** ao término de cada aula, foram realizadas entrevistas informais com dois ou três alunos com o objetivo de registrar a opinião dos mesmos a respeito do que havia sido discutido em sala de aula. Foi feita a seguinte pergunta aos alunos: “o que vocês acharam da aula?”, o que possibilitou uma ênfase no aspecto processual da motivação, a partir do levantamento das reações dos alunos a cada tipo de atividade proposta.
4. **Entrevista semi-estruturada com os alunos:** tal como ocorreu na primeira fase da pesquisa, tal entrevista (anexo H) tinha por objetivo confirmar dados obtidos por meio de outros instrumentos, como os diários de aula e questionários. Por meio de tal instrumento, procurou-se obter a opinião dos alunos a respeito da própria motivação e esforço durante o trabalho de intervenção pedagógica e a respeito das aulas sobre cultura (importância em se estudar cultura e atividades que foram mais e menos motivadoras no decorrer do projeto).
5. **Entrevista com a PPA:** foi realizada uma entrevista (anexo M) com a PPA do projeto ao término do trabalho, com o objetivo de levantar a opinião da professora: a) a respeito do processo de ensino/aprendizagem (e.g. papel do professor e do aluno, atividades trabalhadas, dificuldades encontradas na aplicação das mesmas) e motivação para trabalhar na escola pública e b) a respeito do projeto cultural conduzido pela pesquisadora em suas aulas (e.g. aspectos positivos e negativos, possíveis contribuições para as aulas da professora, reações dos alunos ao projeto).
6. **Gravações de aulas (em áudio e vídeo):** foram gravadas duas aulas em áudio e nove aulas em vídeo. Como foi mencionado anteriormente, tais gravações foram muito

importantes para a caracterização da motivação dos alunos, visto que as interações em sala de aula (captadas pelo vídeo, principalmente) foram consideradas dados primários na presente pesquisa.

7. **Transcrições de aulas:** da mesma forma que na primeira fase da pesquisa, foram transcritos duas aulas típicas (anexo J), representativas do trabalho de intervenção pedagógica, e trechos de algumas aulas, utilizados para exemplificar as situações descritas neste trabalho.

No quadro a seguir, resumimos as ações realizadas em ambas as fases do presente estudo:

OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS

OBJETIVO GERAL	Analisar a influência de um trabalho de conscientização cultural na motivação de alunos para aprender a língua inglesa em contexto de escola pública	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1. Observar como se configura a motivação dos alunos antes (fase 1) e durante o desenvolvimento do trabalho de conscientização cultural (fase 2); 2. Verificar quais os fatores do micro-contexto de aprendizagem (e.g. crenças, expectativas, professores, escola) podem influenciar a motivação dos alunos positiva e negativamente nas duas fases do estudo; 3. Analisar de que maneira diferentes fatores do micro-contexto de aprendizagem interagem e afetam a motivação dos alunos em relação à língua inglesa.	
PERGUNTAS DE PESQUISA	1. Como se configura a motivação dos alunos: a) nas aulas ministradas por PPA (fase 1)? b) durante o projeto de intervenção pedagógica, cujo foco foi o desenvolvimento da conscientização cultural dos alunos (fase 2)? 2. Que fatores afetam positiva e negativamente a motivação dos alunos em ambas as fases do estudo? 3. Como se dá a interação desses fatores na geração, sustentação ou inibição da motivação?	
INTRUMENTOS	FASE 1	a) observações de aulas e elaboração de notas de campo; b) diários reflexivos; c) dois questionários - alunos; d) questionário – perfil da PPA e) entrevista semi-estruturada - alunos; f) gravações de aulas em áudio e vídeo; g) transcrições de duas aulas típicas gravadas em áudio e trechos de algumas aulas.
	FASE 2	a) diários reflexivos após cada aula ministrada; b) dois questionários - alunos; c) entrevista informal (três alunos) – final de cada aula; d) entrevista semi-estruturada – alunos; e) entrevista com a PPA ao término do projeto; f) gravações de aulas em áudio e vídeo; g) transcrições de duas aulas típicas gravadas em áudio e trechos de algumas aulas;

Quadro 4: Objetivos e instrumentos de coletas de dados

1.5 O PROJETO JORNAL CULTURAL: METODOLOGIA

Após termos apresentado a metodologia empregada nas duas fases da presente pesquisa, cumpre descrevermos, nesse momento, a metodologia empregada durante o trabalho de intervenção pedagógica, implementado na segunda fase deste estudo.

Como já mencionado, na segunda fase desta investigação, que ocorreu de agosto a novembro de 2004, foi implementado um projeto com a participação dos alunos e da PPA, denominado Jornal Cultural. Neste, foram ministradas aulas pela PPE, cujo objetivo era envolver os alunos na elaboração de um Jornal Cultural, comparando a cultura brasileira com a estrangeira. Os alunos desenvolveram atividades sugeridas pela PPE que permitiam uma comparação entre as duas culturas e a cada novo tópico trabalhado, escreviam um artigo (em grupo) a ser colocado no jornal em questão. Foi feita uma seleção e alguns desses artigos foram publicados no jornal. Cumpre ressaltar que esse jornal, intitulado pelos alunos *Discovering Cultures* (anexo Q), teve circulação apenas na escola e foi produzido no laboratório de informática da instituição com a colaboração de uma comissão formada por cinco alunos.

Para este trabalho foram escolhidos temas que, além de permitirem uma comparação entre culturas, fossem interessantes aos alunos, estando de acordo, em parte, com o conhecimento de mundo que traziam.

Dado o curto período de tempo que os alunos tiveram para desenvolver tal projeto (duas aulas de 50 minutos por semana durante quatro meses), os alunos produziram apenas **um** jornal, o qual foi apresentado a outras turmas, à direção, à coordenação da escola e ao corpo docente ao final do ano letivo. O jornal incluiu as seguintes categorias:

1. **Comportamento:** discussão sobre o conceito de estereótipos;
2. **Curiosidades:** diferenças entre as nacionalidades quanto à linguagem não-verbal;
3. **Entrevista:** realizada com duas alunas intercambiárias, no intuito de apresentar alguns dos costumes, comportamentos e pontos de vista de pessoas de culturas diversas (brasileira e estrangeira);
4. **Humor:** comparação entre piadas brasileiras e estrangeiras;
5. **Propagandas:** propagandas de bebida, elaboradas por alguns alunos com o objetivo de “romper” com alguns dos estereótipos comumente presentes nas mesmas, como ocorre, por exemplo, com as propagandas de cerveja vinculadas no Brasil, as quais enfatizam a sexualidade, explorando a figura feminina.

Considerando que os alunos não estavam acostumados a produzir textos em língua estrangeira, optou-se pela produção escrita, do artigo em si, em língua materna. Apenas o título dos artigos foi escrito em língua estrangeira.

Ao término de cada tópico discutido em sala, os alunos produziam tais artigos em grupos, os quais foram corrigidos pela PPE e devolvidos aos grupos para que o reescrevessem caso necessário. Um trabalho intenso de releitura e reconstrução de sentido foi realizado até se chegar a um produto final que foi publicado. Pelo fato da classe ser numerosa (cerca de 30 alunos), nem todos os artigos produzidos pelos grupos foram publicados. Foram escolhidos apenas três trabalhos sobre cada tópico abordado em aula e o restante das produções foram organizadas pelos alunos em dois murais fixados no pátio da escola (anexo R). A pesquisadora escolheu as produções que apresentavam alto nível de coerência e coesão, respeitando às normas gramaticais (língua culta), que traziam uma discussão mais madura dos tópicos selecionados para a pesquisa e que continham exemplos claros.

Para a discussão dos tópicos selecionados foram empregados diversos tipos de materiais autênticos, em sua maioria retirados da Internet. Os alunos entraram em contato com vídeos de desenhos animados, comerciais de TV e trechos de filmes e fizeram algumas pesquisas utilizando a Internet no laboratório de informática da escola. Textos de jornais e revistas, além de piadas encontradas na Internet também fizeram parte do material selecionado pela PPE¹⁴.

Durante essa fase, questionários e entrevistas foram aplicados aos participantes, de forma a traçar as reações dos mesmos em relação ao projeto implementado. Os critérios usados na análise desses instrumentos são descritos a seguir.

1.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após termos caracterizado a presente investigação, traçado o perfil da escola e dos participantes envolvidos e apresentado as duas fases da pesquisa e os instrumentos empregados em cada uma delas, passamos, então, para a descrição dos procedimentos empregados na análise dos dados. Esses procedimentos são os mesmos para as duas fases da presente pesquisa, cujos instrumentos são detalhados nas seções 1.4.1 e 1.4.2. Os dados obtidos por meio dos diários e gravações de aulas, instrumentos esses que focalizam as interações em sala de aula, são considerados primários, ou seja, trata-se dos dados mais

¹⁴ Exemplos dessas atividades se encontram em anexo.

importantes dos quais partimos para responder as perguntas de pesquisa. Aqueles coletados por meio de questionários e entrevistas, destinados aos alunos e à PPA, por sua vez, são tomados como secundários, ou seja, serviram de suporte para as asserções construídas durante a análise das interações, e são utilizados na triangulação.

Esse critério seletivo adotado pelo pesquisador é comentado por Van Lier (1988), o qual enfatiza a necessidade do pesquisador iniciar a análise dos dados com base em uma questão pré-selecionada, derivada de algum tipo de observação ou hipótese feita ao longo da pesquisa. Em se tratando desta pesquisa, vimos a importância de se considerar o comportamento dos alunos em sala de aula para caracterizar sua motivação, uma vez que essa não é facilmente observável e medida. Por esse motivo, optamos, portanto, por partir das reações dos alunos em face dos conteúdos, atividades e maneira de trabalhar dos professores, observadas nas gravações e relatadas nos diários da pesquisadora, para tratar da motivação e triangularmos esses dados com aqueles oferecidos por outros instrumentos secundários de forma a responder as perguntas de pesquisa.

Segundo Burns (1999, p. 163), “a triangulação é uma das maneiras mais comumente usadas e mais conhecidas para verificar a validade de uma pesquisa”¹⁵. Com o objetivo de coletar diferentes perspectivas sobre o estudo, empregando diversos instrumentos para confrontar a perspectiva do pesquisador, do professor pesquisado e dos alunos participantes à respeito da situação pesquisada, a triangulação possibilita a superação do problema da subjetividade do pesquisador. Usando pelo menos três interpretações sobre o que ocorreu na sala de aula é possível “estabelecer a validade da interpretação por parte do pesquisador” (MOITA LOPES, 1994, p. 334), dando, assim, maior cientificidade à pesquisa. Como ressalta Gillham (2000a, p. 29), “se o que as pessoas dizem e o que fazem e o que os registros mostram estão todos de acordo então você tem uma imagem válida”¹⁶.

Os dados da presente pesquisa são triangulados da seguinte forma: primeiramente, fazemos uma categorização dos diários de pesquisa e levantamos os temas mais recorrentes presentes nesse instrumento. Esse procedimento permite, além do levantamento de temas, a escolha de aulas típicas, representativas de cada fase do desenvolvimento do trabalho, bem como de trechos de aulas relevantes para a exemplificação de algumas afirmações feitas no decorrer da pesquisa. As aulas típicas e trechos dessas aulas são transcritos. Com base nos temas levantados, são feitas, então, asserções, ou seja, afirmações que sintetizam o que

¹⁵ Triangulation is one of the most commonly used and best known ways of checking for validity.

¹⁶ If what people say, and what they do, and what records show all concur then you have a straightforward picture.

ocorreu nas aulas. Em seguida, buscamos a confirmação ou não dessas asserções nas evidências levantadas dos dados secundários. Dessa forma, podemos, então, caracterizar a motivação do grupo pesquisado nas duas fases da investigação, respondendo, assim, às perguntas de pesquisa.

Cumpramos ressaltar que cada instrumento de pesquisa é analisado separadamente para, então, ser utilizado na triangulação. Da mesma forma que os diários, os questionários e entrevistas tanto da PPA como dos alunos também são categorizados (ver anexo N - categorização do questionário 3, aplicado na fase 2). Utilizamos, para isso, critérios quantitativos (por exemplo, porcentagem de respostas afirmativas ou negativas a uma determinada questão e número de ocorrências de determinado tema) e qualitativos (interpretação dos números levantados pela análise quantitativa).

Em se tratando dos questionários, por exemplo, as respostas dos alunos às perguntas do tipo fechadas são calculadas em termos de porcentagem e agrupadas de acordo com temas levantados a partir da bibliografia consultada sobre motivação. Já para as respostas às perguntas do tipo abertas (questionários 1 e 3, destinados aos alunos, e entrevistas com os alunos e com a PPA), seguimos o critério definido por Gillham (2000b): para cada resposta analisada, grifamos as palavras recorrentes (palavras-chave que se repetiam) e levantamos categorias (temas). Essas categorias foram colocadas numa tabela e, em seguida, exemplos das respostas dos alunos (palavras recorrentes) foram inseridos. A análise das respostas a cada uma das perguntas é feita de duas formas: de uma maneira qualitativa, ou seja, interpretativa e quantitativa, como por exemplo, a contagem de respostas afirmativas ou negativas a uma determinada pergunta. Ambos os critérios (qualitativo e quantitativo) são, portanto, aplicados, pelo fato de esses serem vistos como dependentes e complementares. É realizada também a contagem de ocorrências para cada categoria levantada para, então, chegarmos às asserções ou afirmações a respeito dos participantes, dados esses usados na triangulação mencionada.

As aulas típicas, por sua vez, selecionadas a partir da categorização dos diários, foram primeiramente transcritas segundo códigos baseados em Du Bois et al (1993) e Marcuschi (2000) e, em seguida, analisadas de acordo com os princípios da sociolinguística interacional (PHILIPS, 1972; CAZDEN, 1988; GOFFMAN, 1998; ERICKSON e SCHULTZ, 1998; GUMPERZ, 2001).

Identificamos pistas de contextualização usadas pelos professores, ou seja, pistas sociolinguísticas, como escolha de palavras, pausas e entonação (DURANTI, 1997; GUMPERZ, 1998). Com base nessas pistas, identificamos as estruturas de participação usadas pelos professores para organizar a interação. Trata-se da maneira como os professores

interagem com os alunos e como esses interagem entre si, incluindo como e quando tomam o turno (e.g. de forma voluntária ou quando escolhidos pelo professor). A partir dessas estruturas, chegamos, então aos estilos de ensinar dos professores (PPA e PPE), ou seja, a relação de maior simetria ou assimetria entre os professores e os alunos em cada aula e as implicações dessas relações no grau de participação dos alunos, o qual pode revelar, então, o quanto se sentem motivados.

No presente capítulo, apresentamos a metodologia empregada nesta investigação. Primeiramente, discorremos acerca dos paradigmas qualitativo e quantitativo observados nas pesquisas em Lingüística Aplicada e sobre a pesquisa etnográfica, a qual se insere no escopo da pesquisa de caráter qualitativo. Em seguida, caracterizamos o presente estudo, apresentamos o contexto em que o mesmo foi desenvolvido, bem como as fases e instrumentos de pesquisa utilizados ao longo da investigação. Descrevemos também a metodologia empregada no projeto Jornal Cultural e os procedimentos utilizados na análise dos dados. No capítulo seguinte, apresentamos os pressupostos teóricos que deram suporte ao estudo, os quais giram em torno de três tópicos principais: motivação, cultura e interação.

CAPÍTULO 2

ARCABOUÇO TEÓRICO

No presente capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que deram embasamento para esta pesquisa. Como ressaltado anteriormente, o capítulo é dividido em três temas principais: motivação, cultura e interação. Primeiramente, são apresentadas definições de motivação comuns na literatura, bem como a definição que norteou o desenvolvimento desta pesquisa. São também discutidas as três fases que norteiam as pesquisas sobre motivação, seguindo a proposta de Dörnyei (2005), e alguns modelos teóricos que exemplificam as mudanças que ocorreram no foco de estudo do fenômeno, de uma perspectiva mais estática para uma perspectiva mais dinâmica e contextual. Citamos ainda alguns dos trabalhos brasileiros que se dedicam a estudar tal fenômeno. Na sequência, tratamos dos fatores influenciadores da motivação ou desmotivação dos aprendizes, os quais foram essenciais para respondermos as perguntas desta pesquisa. Pelo fato da motivação não ser um fenômeno facilmente observável, a não ser quando consideramos o comportamento apresentado pelos alunos em sala de aula, adotamos princípios da sociolinguística interacional para caracterizar a participação e envolvimento dos alunos nas discussões, os quais são apresentados na seção 2.6.

Como o propósito desta pesquisa é analisar a influência do trabalho de conscientização cultural na motivação dos aprendizes de LE, não poderíamos deixar de incluir no referencial teórico desse estudo definições de cultura comumente encontradas na literatura, além do papel da cultura no ensino e aprendizagem de LE, discussões essas que deram embasamento para a elaboração do projeto Jornal Cultural.

2.1 DEFINIÇÕES DE MOTIVAÇÃO

Dentre os vários fatores que influenciam o sucesso ou insucesso do aprendiz no processo de ensino/aprendizagem, tem-se a motivação para aprender uma nova língua. Trata-se, segundo Dörnyei (2005), de um aspecto de grande importância na área de aquisição de segunda língua ou aprendizagem de língua estrangeira.

Para Dörnyei (2005), o indivíduo que não é suficientemente motivado, mesmo apresentando habilidades notáveis, não conseguirá alcançar objetivos a longo prazo. A motivação encoraja, portanto, o esforço e sucesso do aluno no aprendizado da língua (OKADA et. al, 1996).

Por ser um aspecto de grande importância no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de LE, há grandes discussões acerca de sua definição. Surgem, assim, conceitos variados e grande desentendimento entre os teóricos quando se tenta indicar a natureza do termo (PINTRICH E SCHUNK, 1996).

Segundo Viana (1990, p. 41), o termo motivação tem sido comumente usado no contexto de sala de aula em seu sentido popular, ou seja, “como sinônimo de estímulo (...), impulso, entusiasmo, interesse, vontade, prontidão...”, características essas que o aluno deve demonstrar em suas atitudes para ser considerado motivado.

Originalmente, o termo motivação surge a partir do verbo latino *movere*, ou seja, mover, algo que, segundo Pintrich e Schunk (op. cit.), nos leva a agir, a persistir numa ação e que nos ajuda a finalizar nossas tarefas. Seria o “impulso” ou “estímulo” citados por Viana (op.cit.) ou como comenta Brown (1994, p.153), trata-se de “uma força interna, impulso, emoção ou desejo que move o indivíduo em direção à uma ação particular¹⁷”.

As primeiras pesquisas sobre motivação, as quais, segundo Dörnyei (2005), constituíram o chamado **período sócio-psicológico** (de 1959 a 1990), viam a motivação como um traço estável. Nesse período se enquadram estudos como os de Gardner e Lambert (1959, 1972 apud Gómez, 1999). Para Gardner (2001), um dos precursores no estudo da motivação, essa pode ser definida como uma força que impulsiona o ser humano, dependente de três elementos: esforço, desejo e atitudes positivas em relação ao estudo da língua¹⁸. Segundo o autor,

Primeiramente, o indivíduo motivado esforça-se para aprender a língua, ou seja, há uma tentativa persistente e consistente em aprender o material, fazendo as tarefas, procurando oportunidades para aprender mais, fazendo atividades extras etc. Em segundo lugar, o indivíduo motivado quer atingir um objetivo (...) Em terceiro lugar, o indivíduo motivado irá apreciar a tarefa de aprender uma língua¹⁹ (GARDNER, 2001, p. 8).

¹⁷ Motivation is commonly thought of as an inner drive, impulse, emotion, or desire that moves one to a particular action.

¹⁸ Effort, desire and positive affect (Gardner, 2001, p. 8)

¹⁹ First, the motivated individual expends effort to learn the language. That is, there is a persistent and consistent attempt to learn the material by doing homework, by seeking out opportunities to learn more, by doing extra work, etc. Second, the motivated individual wants to achieve the goal (...) Third, the motivated individual will enjoy the task of learning the language.

Para Gardner, a motivação seria, então, entendida como o grau de persistência do indivíduo em aprender uma língua, resultado do desejo de atingir um objetivo e da satisfação que irá sentir ao se engajar nesse tipo de tarefa (DÖRNYEI, 1994).

Tal como Gardner, Ehrman (1996) e Gómez (1999) também associam a motivação ao grau de esforço e persistência dos indivíduos na realização das tarefas. Para a primeira, a motivação está relacionada a investimento de tempo, energia e esforço por parte do aprendiz, podendo ser positiva ou negativa. Segundo a autora, a motivação é positiva quando leva o aluno a usar suas habilidades e capacidades de maneira proveitosa, e negativa, quando impede ou interfere na prática dessas habilidades. Para Gómez, a motivação está associada “ao interesse, à atenção, à atitude, à aptidão, ao esforço, à persistência, ao desejo, ao nível ou grau de participação, à relevância, às expectativas ou objetivos, ao sucesso ou fracasso etc” (GÓMEZ, 1999, p. 70).

Tais definições, entretanto, caracterizam a motivação como um traço que o indivíduo pode ou não apresentar, não considerando os vários fatores que podem influenciá-la e as mudanças que podem ocorrer no nível de motivação através do tempo. Como ressalta Dörnyei (2001c, p. 9), “motivação é, na verdade, um termo guarda-chuva que envolve uma ampla gama de diferentes fatores”²⁰.

Após o surgimento do modelo sócio-educacional de Gardner, o qual marca o início das pesquisas sobre motivação em segunda língua, houve uma expansão das teorias até então provenientes dos campos da psicologia social. Outros modelos como os de Richard Clément (1980), Deci e Ryan (1985), Noel et al. (1999, 2000), Schumann (1998), Dörnyei e Otto (1998), citados por Dörnyei (2001a), foram propostos na tentativa de expandir o modelo inicial de Gardner. O próprio autor, Gardner, reconheceu a importância de se expandir o modelo de forma a incluir fatores provenientes do contexto de aprendizagem como influenciadores da motivação. Gardner (2001) afirma que “os fatores situacionais podem aumentar ou diminuir a motivação”²¹ e que o professor pode contribuir para tais mudanças.

Como ressaltam Dörnyei (1994) e Oxford e Shearin (1996), reconhece-se a importância dos estudos pioneiros de Gardner na descrição da motivação e não se pretende apenas criticar o

²⁰ Motivation is indeed an umbrella-term involving a wide range of different factors.

²¹ Situational factors can raise or lower motivation...

modelo sócio-educacional, mas ampliar e esclarecer alguns conceitos que tenham gerado certos problemas ao serem aplicados em determinados contextos. A maioria das pesquisas sobre motivação foram conduzidas em contexto de aprendizagem de segunda língua na Europa e na América do Norte (SCHMIDT, BORAE E KASSABGY, 1996). Portanto, quando se consideram outros contextos, como os de aprendizagem de língua estrangeira, adaptações ou modificações precisam ser conduzidas na tentativa de explicar tal fenômeno. Na verdade, sempre haverá discrepâncias entre os teóricos quando se estuda a motivação. Isso porque a maneira como cada pesquisador explica tal fenômeno difere.

Ao longo dos anos, nota-se, então, uma mudança de foco nas pesquisas sobre motivação. A década de 90 é caracterizada pelas teorias cognitivas da psicologia social, período esse denominado por Dörnyei (2005) de **cognitivo-situacional**. A abordagem cognitiva focaliza “como as atitudes, pensamentos, crenças e interpretação dos eventos, de forma consciente, influenciam o comportamento dos indivíduos”²² (DÖRNYEI, 2001c, p. 8). Trata-se da transformação dos processos mentais em ações. Dentro dessa perspectiva, temos, por exemplo, os trabalhos de Deci e Ryan (1985 apud Dörnyei, 2005), com a teoria da auto-determinação e Weiner (1992 apud Dörnyei, 2005), com a teoria da atribuição. Apesar de tais estudos serem vistos como “muito racionais”, eles trazem resultados bastante significativos para o entendimento da motivação, ao ligá-la a fatores da situação de aprendizagem, tais como a influência do professor, da grade curricular e do grupo. Os resultados dessas pesquisas apontam para uma visão mais dinâmica da motivação, a qual se modifica, portanto, por influência de recompensas fornecidas pelo professor, regras e normas do grupo, valor ou importância das atividades para os alunos, sensações de estímulo e conquista que o aprendiz experiencia, bem como sucessos ou fracassos obtidos no passado em outros ambientes de aprendizagem.

A teoria da auto-determinação de Deci e Ryan, a qual será apresentada mas detalhadamente na seção 2.2.2.2, relata diferentes graus de motivação como parte de um continuum, que vão desde uma **motivação intrínseca**, ou seja, uma motivação interna para aprender a língua, que engloba sensações prazerosas que o indivíduo experiencia durante as atividades de sala de aula até uma **motivação extrínseca**, ou seja, uma motivação influenciada

²² how the individual's conscious attitudes, thoughts, beliefs, and interpretation of events influence their behavior.

por fatores externos ao indivíduo, tais como recompensas oferecidas pelo professor, normas do grupo, valor das atividades para o indivíduo, entre outros.

A teoria de Weiner, por sua vez, liga as experiências passadas dos alunos aos seus esforços futuros. Para o autor, os motivos que atribuímos às experiências educacionais que tivemos no passado irão determinar nossa motivação para executarmos ações futuras. Quando atribuímos nossos fracassos a uma falta de habilidade de nossa parte para executar uma tarefa, provavelmente teremos receio em tentar executar tal tarefa novamente. No entanto, quando atribuímos nosso fracasso a um esforço insuficiente para executar uma tarefa, provavelmente nos sentiremos à vontade para tentarmos desenvolvê-la novamente (DÖRNYEI, 2005).

Quando passamos a considerar os comportamentos dos alunos em face das práticas de sala de aula, surge a necessidade de adotarmos uma perspectiva orientada para o processo, ou seja, para o caráter dinâmico e temporal da motivação, tal como proposto por Williams e Burden (1997) e Dörnyei (2001a).

Williams e Burden (op.cit.) propõem um modelo baseado numa perspectiva sócio-construtivista, que considera a motivação como resultado de uma combinação de diferentes influências internas (e.g. interesse em determinada atividade ou desejo de obter sucesso) e externas (e.g. influência de outras pessoas). Segundo os autores, a motivação é um estado de estímulo emocional e cognitivo que leva à uma decisão consciente de agir e que origina um período de sustentação de esforço intelectual e/ou físico, visando a obtenção de um objetivo ou objetivos previamente estabelecido(s). O modelo proposto pelos autores, tendo em vista essa perspectiva de motivação, inclui razões para fazer algo, decisões para fazer algo e sustentação do esforço ou persistência numa tarefa, elementos esses que são vistos numa relação de interação, não linear e dentro de um contexto social. Apesar do modelo ter um caráter essencialmente cognitivo, ele é inovador por considerar o caráter temporal da motivação ao incluir a influência de diferentes fatores provenientes do contexto educacional.

Essa perspectiva temporal, dinâmica da motivação também é aparente na caracterização da motivação oferecida por Pintrich e Schunk (1996, p. 4-5):

A motivação é o processo onde as atividades orientadas por um objetivo são instigadas e sustentadas (...) é um processo e não um produto. Enquanto processo, nós não a observamos diretamente, mas a inferimos a partir de comportamentos apresentados como por exemplo a escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações (...) A motivação envolve objetivos que geram o ímpeto e a direção para uma ação”²³.

Dörnyei, também compartilha dessa visão, ao afirmar que a motivação “está em um constante processo de evolução e muda de acordo com diversas influências internas e externas às quais o aluno está exposto”²⁴ (DÖRNYEI, 2001b, p. 44). Dörnyei estaria entre os autores que possibilitam a expansão do modelo sócio-educacional, enfatizando o desenvolvimento gradual da motivação, vista, então, como um processo, que envolve: “planejamento inicial e estabelecimento de objetivos, formação de intenção, geração de tarefas, implementação de ação e controle, além da avaliação dos resultados”²⁵ (DÖRNYEI, 2001a, p. 16).

Para Dörnyei (op.cit.), portanto, a motivação é responsável pelas razões que levam o indivíduo a escolher determinadas ações, pela sustentação que esse dará à atividade, ou seja, por sua persistência, além do grau de esforço que apresentará para conseguir atingir suas metas. Nessa perspectiva, a motivação é encarada como um elemento que difere de indivíduo para indivíduo, de acordo com os seus estilos, preferências e concepções de aprender, oscilando entre altos e baixos, em resposta às influências (internas e externas) de um contexto específico.

O conceito trazido por Jacob (2004, p. 34), num estudo brasileiro bastante recente sobre a motivação, também traz uma visão da motivação enquanto processo, semelhante à de Pintrich e Schunk e Dörnyei:

²³ Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained (...) Motivation is a process rather than a product. As a process, we do not observe motivation directly but rather we infer it from such behaviors as choice of tasks, effort, persistence, and verbalizations (...) Motivation involves goals that provide impetus for and direction to action.

²⁴ ... that is in a continuous process of evolutions and change according to the various internal and external influences the learner is exposed to.

²⁵ Motivation to do something usually evolves gradually, through a complex mental process that involves initial planning and goal setting, intention formation, task generation, action implementation, action control and outcome evaluation.

Algo que orienta um indivíduo, em um dado momento, a tomar uma decisão consciente sobre a busca do novo, orienta-o 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 entendimento ou não da motivação prévia que possuía.

Também, para Ushioda (2001, p. 122), a motivação não deve ser vista como produto das experiências de aprendizagem, mas enquanto processo, que envolve “como o aprendiz pensa sobre ou interpreta eventos em experiências relevantes de segunda língua ou relacionadas à segunda língua e como tais cognições e crenças moldam o envolvimento subsequente na aprendizagem”²⁶. Para o autor, portanto, a motivação envolve crenças sobre a própria aprendizagem do aprendiz, a qual influencia o grau de persistência do indivíduo em atividades futuras.

Pelo fato da motivação não ser algo diretamente observável, visto que lida com crenças, atitudes, expectativas dos aprendizes em nível cognitivo, para analisá-la é preciso observar o comportamento apresentado dentro da sala de aula. Assim, apesar das inúmeras definições discutidas nesta seção, cumpre ressaltar que não pretendemos fugir do sentido popular do termo, uma vez que para caracterizar o fenômeno será necessário observar, basicamente, o interesse e o grau de envolvimento dos alunos pesquisados com as atividades desenvolvidas em sala de aula.

O indivíduo motivado, de acordo com Masgoret e Gardner (2003, p. 173),

se esforça, é persistente, atento, tem desejos e objetivos, gosta das atividades propostas em sala de aula, experiencia reforço advindo do sucesso e desapontamento proveniente de seu fracasso, faz atribuições quanto a seu sucesso e/ou fracasso, é interessado e se utiliza de estratégias para atingir seus objetivos (...) o que não acontece com aquele que não apresenta motivação para aprender²⁷.

²⁶ How the learner thinks about and interprets events in relevant L2 learning and L2 related experience and how such cognitions and beliefs then shape subsequent involvement in learning.

²⁷ The motivated individual expends effort, is persistent and attentive to the task at hand, has goals, desires, and aspirations, enjoys the activity, experiences reinforcement from success and disappointment from failure, makes attributions concerning success and/or failure, is aroused, and makes use of strategies to aid in achieving goals. That is, the motivated individual exhibits many behaviors, feelings, cognitions, etc., that the individual who is unmotivated does not.

Segundo Gardner et al (2004, p. 4), o aluno motivado não só apresenta esforço, desejos e satisfação ao realizar uma atividade, tal como havia sido proposto inicialmente. Ele também apresenta “objetivos específicos, faz atribuições, demonstra atenção e persistência, têm interesses intrínsecos e/ou extrínsecos para aprender a língua...”²⁸. Trata-se daquele que “participa ativamente na tarefa proposta pelo professor e que mantém esse grau de participação sem necessidade de estímulo e incentivo contínuos por parte do docente” (GOMEZ, 1999, p. 58). Mesmo diante das adversidades do contexto escolar, como por exemplo, um professor desmotivado, esse aluno consegue manter uma motivação alta para aprender.

O aluno desmotivado, por outro lado, não vê relação entre suas ações e as consequências das mesmas. Por esse motivo, não tem razões para se engajar numa atividade e acaba desistindo facilmente de realizá-la. A desmotivação está relacionada a um alto grau de ansiedade, ausência de interesse e esforço em realizar uma atividade, menor intenção de continuar a estudar a língua e até mesmo desistência escolar (NOELS, CLÉMENT e PELLETIER, 1999).

Por isso, a sustentação da motivação, tal como ressaltam Noels, Clément e Pelletier (1999) e Dörnyei (2001a, c), torna-se um elemento chave no ensino e aprendizagem de segunda língua. Quanto mais motivado o aluno for, maior facilidade terá em se engajar nas atividades, se esforçando para atingir seus objetivos, o que o conduzirá a um desenvolvimento cada vez maior da competência lingüística e comunicativa. Portanto, como ressaltam Oxford e Shearin (op.cit.), Gardner (2001), entre outros autores, a motivação está diretamente ligada ao desenvolvimento da aprendizagem, determinando o sucesso do aprendiz no contexto de sala de aula:

A motivação determina a extensão de envolvimento pessoal e ativo no aprendizado de segunda língua ou língua estrangeira. Alunos desmotivados não são suficientemente envolvidos e são, portanto, incapazes de desenvolver habilidades potenciais²⁹ (OXFORD e SHEARIN, 1996, p. 121).

²⁸ ... have specific goals, may make certain attributions, may show attention and persistence, may have intrinsic and/or extrinsic interest in learning the language...

²⁹ Motivation determines the extent of active, personal involvement in foreign or second language learning. Conversely, unmotivated students are insufficiently involved and therefore unable to develop their potential L2 skills.

No entanto, Gómez (1999, p. 61) alerta que é difícil determinar “se a motivação é que produz uma aprendizagem com sucesso ou se é a aprendizagem com sucesso o que aumenta a motivação”. De forma a resolver tal dilema, o autor sugere que se considere a relação entre motivação e aprendizado como “bidirecional e interdependente”, uma vez que se torna difícil saber a direção ou origem de tal relação.

Neste trabalho, nosso intuito não é explorar a relação entre a motivação e a aprendizagem de língua inglesa, uma vez que nossos dados não são suficientes para suportar tal evidência. Nosso objetivo é analisar os principais fatores que proporcionam o aumento ou diminuição da motivação dos aprendizes no contexto estudado, empregando, para isso, diferentes perspectivas motivacionais de forma a tentar capturar a complexidade do fenômeno.

Como afirma Dörnyei (2001c), as diversas teorias motivacionais, consideradas isoladamente, fazem sentido ao tentar indicar a natureza do fenômeno. O problema é que elas tendem a ignorar os resultados alcançados por estudos anteriores e tentam encontrar uma única e simples resposta para explicar o que motiva os alunos. Entretanto, de acordo com Dörnyei (op.cit., p. 13),

há tanta coisa acontecendo ao mesmo tempo na sala de aula que não há um único princípio motivacional que possa capturar tal complexidade. Assim, de forma a entender porque os alunos agem da forma que agem, precisamos de um construto detalhado e eclético que represente múltiplas perspectivas³⁰.

Como também afirma Oxford (1996, p. 1), “a motivação é um construto importante, extraordinariamente complexo e multifacetado”³¹, cabendo a nós pesquisadores não olhar para tal fenômeno como se fosse algo simples e único ou como uma lista de tipos diferentes de motivação, mas como um traço altamente influenciável (SCHMIDT, BORAIE E KASSABGY, 1996).

Incorporando diversas perspectivas teóricas, principalmente as concepções mais dinâmicas da motivação, apresentadas por Viana (1990), Pintrich e Schunk (1996), Williams e

³⁰ So much is going on in a classroom at the same time that no single motivational principle can possibly capture this complexity. Therefore, in order to understand why students behave as they do, we need a detailed and most likely eclectic construct that represents multiple perspectives.

³¹ Motivation is an extraordinarily complex, multifaceted, and important construct.

Burden (1997), Dörnyei (2001a, 2005) e Jacob (2002, 2004), sem fugir totalmente do sentido popular do termo, tratamos a motivação, neste estudo, como um impulso, força, desejo ou estímulo, que varia de indivíduo para indivíduo e que o conduz à ação, fazendo-o se esforçar e persistir numa tarefa. Ela é dependente de fatores pessoais (crenças, auto-conceitos, objetivos, expectativas), metodológicos (postura e forma de trabalhar do professor) e físicos, materiais e administrativos da escola (normas e recursos oferecidos), estando, por isso, em constante mudança.

Na seqüência, apresentamos alguns dos modelos teóricos que dominaram as pesquisas motivacionais desde a década de 50, cujos princípios foram importantes para chegarmos à definição de motivação e modelo construído para entendermos o que influencia a motivação dos participantes deste estudo. Seguindo a proposta de Dörnyei (2005), dividimos esses trabalhos em três períodos distintos.

2.2 OS TRÊS PERÍODOS NO ESTUDO DA MOTIVAÇÃO

Nesta seção, apresentamos alguns construtos teóricos empregados para explicar o fenômeno da motivação, os quais predominam nas pesquisas, nos últimos anos. Trata-se de teorias, em sua maioria, provenientes do campo da psicologia e que foram com o tempo adaptadas, por muitos pesquisadores, ao contexto de sala de aula.

Seguindo a proposta recente de Dörnyei (2005) para o estudo da motivação, dividimos os estudos sobre esse fenômeno em três períodos: período sócio-psicológico (1959-1990), período cognitivo-situacional (década de 90) e período processual (últimos cinco anos). Primeiramente, trazemos a teoria da motivação de Gardner, que caracteriza o período sócio-psicológico, cujas descobertas serviram de base para teorias subseqüentes. Em seguida, apresentamos a teoria de Crookes e Schmidt (1991), a teoria da auto-determinação de Deci e Ryan (1985), a teoria da auto-eficácia de Bandura (1986) e a teoria das metas de Locke e Latham (1990). Por fim, apresentamos as pesquisas de Williams e Burden (1997) e Dörnyei (1996, 2001a, 2005). Mostramos, assim, as mudanças que ocorreram no estudo da motivação com o surgimento de abordagens que passaram a levar em consideração as características do contexto de sala de aula.

Cumprе ressaltar que tanto as teorias pioneiras, como a de Robert Gardner (1985), como as mais recentes, que procuram incluir o contexto de sala de aula, são encaradas nesta pesquisa como complementares no entendimento do fenômeno da motivação.

2.2.1 O PERÍODO SÓCIO-PSICOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos a teoria de Robert Gardner (1985). Com o objetivo de entender o contexto bilíngüe canadense, Robert Gardner, juntamente com seus colegas, fundou no Canadá o campo das teorias motivacionais em segunda língua. Com seu modelo sócio-educacional e com a distinção entre as motivações integrativa e instrumental³², Gardner estabelece um dos mais famosos construtos no estudo da motivação.

2.2.1.1 A TEORIA DA MOTIVAÇÃO DE GARDNER

Um dos mais conhecidos construtos no estudo da motivação para aprender uma segunda língua foi o desenvolvido por Gardner e seus colegas, denominado modelo sócio-educacional (*Socioeducational model*). Nesse modelo três atributos são considerados na definição da motivação: a **intensidade da motivação**, o **desejo de aprender a língua** e as **atitudes em relação ao aprendizado da língua** (GARDNER et al., 2004, p. 4), os quais são também levados em consideração na caracterização da motivação nesta pesquisa. Para o autor, a motivação seria, então, uma força que requer esforço, desejo de atingir um objetivo e prazer (resultados positivos) advindo da tarefa de aprender a língua (GARDNER, 2001, p. 8).

³² Esta distinção entre as motivações integrativa e instrumental muitas vezes é confundida com a distinção entre as motivações intrínseca e extrínseca proposta por Deci e Ryan e discutidas na seção 2.2.2.2. No entanto, como ressaltam Schmidt, Boraie e Kassabgy (1996), as motivações instrumental e integrativa devem ser vistas como parte da motivação extrínseca, pois envolvem objetivos e resultados a serem atingidos.

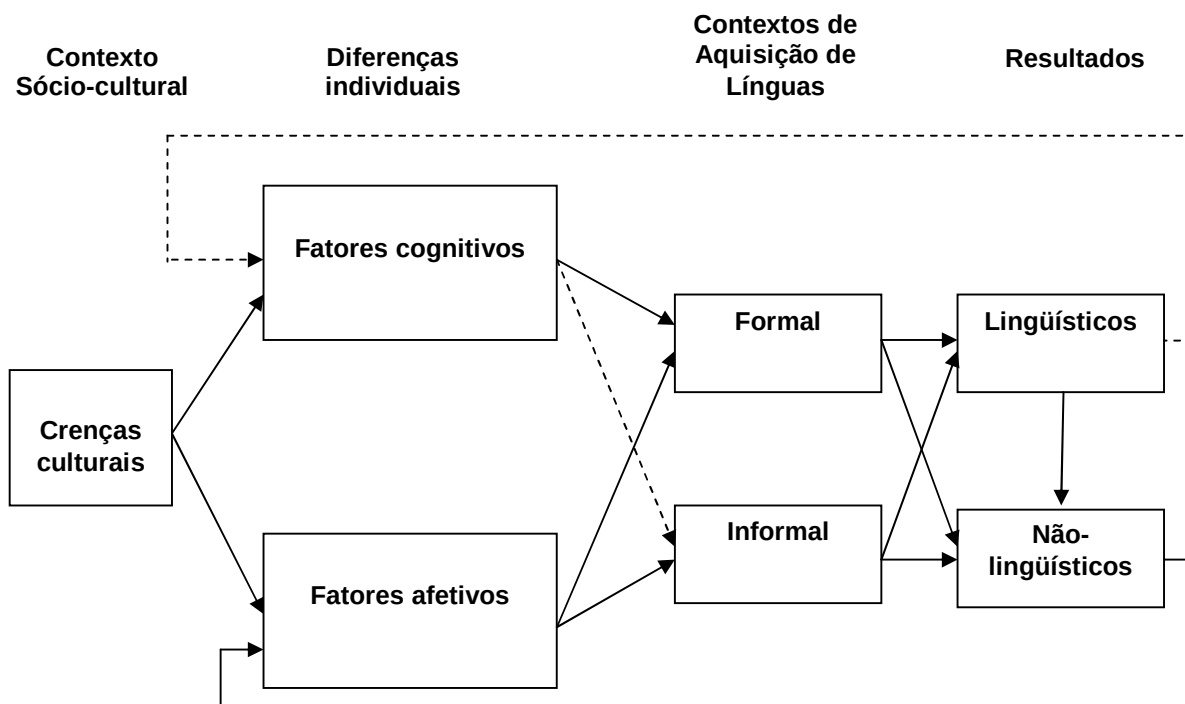


Figura 1: Modelo sócio-educacional (GARDNER & MACINTYRE, 1992)

No modelo sócio-educacional, como pode ser visto na figura 1, há quatro partes principais: contexto sócio-cultural, diferenças individuais, contextos de aquisição e resultados do aprendizado da língua. Nesse modelo, o contexto sócio-cultural do qual o indivíduo faz parte, ou seja, as crenças presentes na comunidade no que diz respeito ao aprendizado de uma língua irão determinar o quanto as variáveis cognitivas (inteligência, aptidão e estratégias de aprendizagem) e afetivas (atitudes, motivação, ansiedade e auto-confiança), as quais são vistas como diferenças individuais, irão influenciar o aprendizado. O contexto irá também influenciar a percepção do indivíduo do que seja aprender uma língua. Dependendo do contexto cultural, essas variáveis apresentarão diferentes papéis no aprendizado da língua.

As variáveis individuais exercem influência sobre os contextos **formais** (situações que envolvem instruções diretas na língua, como por exemplo, os contextos de sala de aula) e **informais** (situações voluntárias em que o indivíduo pode adquirir algum conhecimento sobre a língua ou praticá-la). Os fatores cognitivos e afetivos afetam diretamente o contexto formal. Acredita-se que as variáveis cognitivas facilitam o aprendizado na medida em que ajudam na transmissão de conteúdos. As variáveis afetivas, por sua vez, influenciam as reações dos indivíduos ao ambiente formal de instrução. Em relação ao ambiente informal, acredita-se que, devido à natureza voluntária desse contexto, em que o indivíduo tem a opção de participar ou não

do mesmo, somente a motivação irá influenciar diretamente tal contexto. Uma vez que o indivíduo opta por participar desse contexto, outras variáveis, como as variáveis cognitivas irão influenciá-lo. Portanto, a ligação entre os fatores cognitivos e os ambientes informais é indireta, dependendo da motivação e envolvimento do indivíduo com tais contextos.

Tanto o contexto formal como o contexto informal apresentam reflexos nos resultados lingüísticos e não-lingüísticos. Ao tomar parte no aprendizado de uma língua, o indivíduo está sujeito a mudanças em relação à competência, conhecimento e habilidade na língua estudada, os quais são considerados como resultados lingüísticos, bem como a mudanças em relação às reações à língua, à situação e/ou fatores associados à língua, considerados como resultados não-lingüísticos.

O modelo inicial de Gardner, apesar de considerado dinâmico uma vez que as variáveis cognitivas e afetivas aparecem como influenciadoras do sucesso ou insucesso no aprendizado da língua, foi muito criticado dada à relação linear entre as variáveis individuais, os contextos de aprendizado (formais/ informais) e os resultados (lingüísticos/não-lingüísticos). Isso fez com que o autor, juntamente com Tremblay, apresentasse, mais tarde, uma versão revisada do modelo, incluindo novos componentes provenientes de outras teorias (DÖRNYEI, 2001a).

Nessa nova versão do modelo, quatro seções são apresentadas, tal como no modelo inicial, mas contendo novos componentes e relações, como mostramos a seguir:

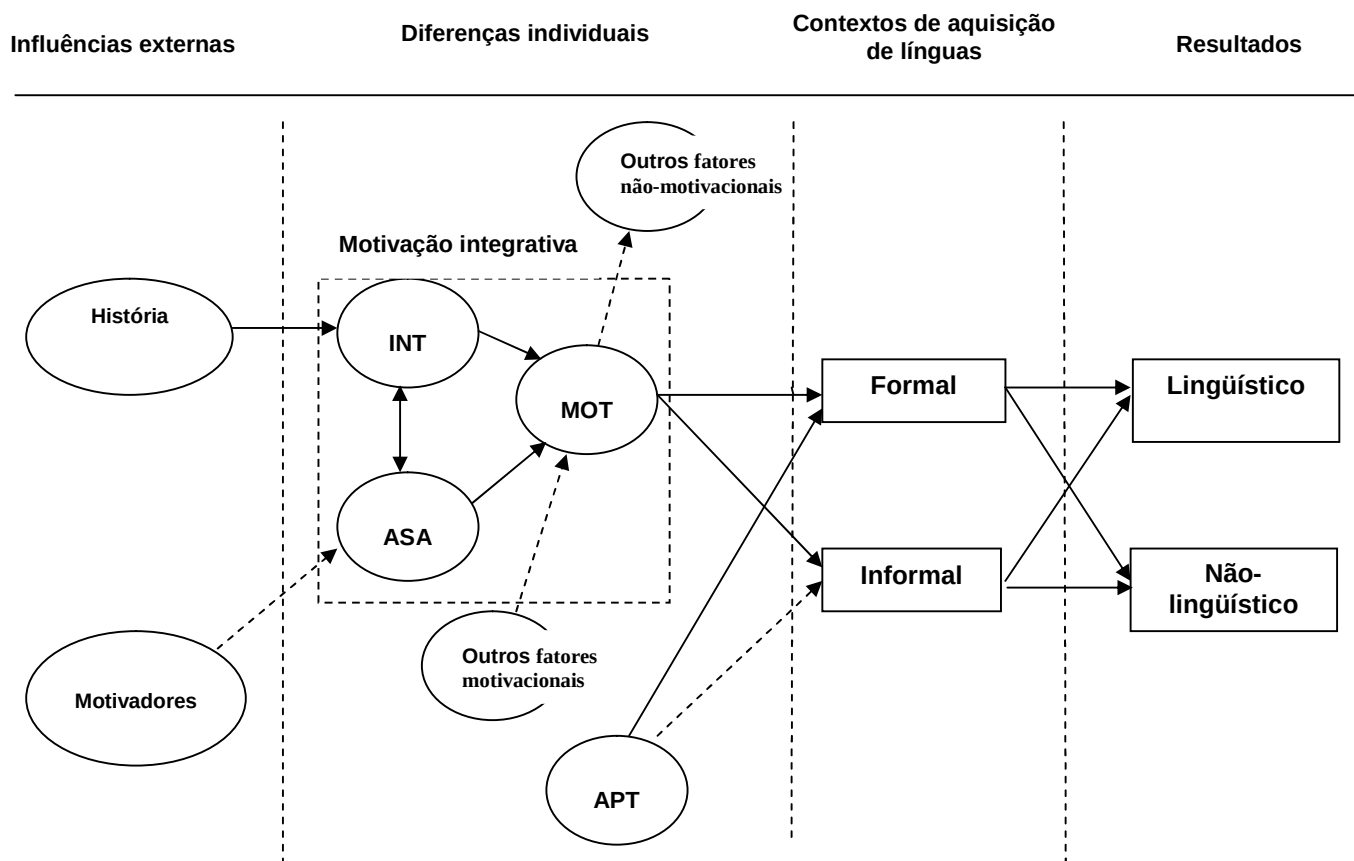


Figura 2: Modelo sócio-educacional revisado (GARDNER, 2001)

Como explica Gardner (2001), a seção **contexto sócio-cultural** foi substituída por **influências externas**, as quais são divididas em **história** - variáveis pessoais e sociais que o indivíduo carrega consigo, como por exemplo, o ambiente sócio-cultural em que vive e o *background* cultural e familiar - e **motivadores** – como é o caso do professor em sala de aula, o qual apresenta papel importante na motivação ou desmotivação dos alunos. Tanto a história de vida do aluno como os motivadores apresentam influência na **integratividade** (INT), ou seja, no “interesse em aprender uma segunda língua no intuito de se aproximar psicologicamente da comunidade onde essa língua é falada”³³ (GARDNER, 2001, p. 7) e nas **atitudes em relação à situação de**

³³ ... interest in learning the second language in order to come closer psychologically to the other language community.

aprendizagem (ASA), ou seja, “atitudes em relação a qualquer aspecto da situação na qual a língua é ensinada”³⁴ (GARDNER, 2001, p. 8), como por exemplo, as atitudes em relação ao professor, aos colegas de classe e aos materiais adotados.

Essas duas variáveis (INT e ASA), consideradas como diferenças individuais juntamente com outras quatro, além de estarem relacionadas entre si, apresentam influência direta na variável motivação³⁵ (MOT). Cumpre ressaltar que as diferenças individuais, antes compostas de duas classes de fatores (fatores cognitivos e afetivos), aparecem no modelo revisado distribuídas em seis variáveis: **integratividade, atitudes em relação à situação de aprendizagem, motivação, aptidão lingüística, outros fatores motivacionais** (e.g. fatores instrumentais) e **outros fatores não-motivacionais** (e.g. estratégias de aprendizagem). Os fatores instrumentais, ou seja, “razões práticas para se aprender uma língua, sem que o indivíduo tenha algum interesse em se aproximar da comunidade onde a língua estudada é falada”³⁶ aparecem no modelo como possíveis influenciadores da motivação, os quais, por sua vez, pode levá-lo a fazer uso ou não das estratégias de aprendizagem (fatores não-motivacionais). A ligação entre a motivação e o uso dessas estratégias se dá pelo fato dessas últimas desempenharem papel importante no aprendizado de uma língua, sendo esperado que o indivíduo motivado as utilize. O uso dessas estratégias pode influenciar o sucesso do aprendiz, fornecendo técnicas que podem auxiliar no aprendizado dos conteúdos de uma aula.

As três variáveis apresentadas anteriormente (integratividade, atitudes em relação à situação de aprendizagem e motivação) compõem a **motivação integrativa** no modelo revisado, que está ligada a “razões para aprender uma segunda língua, que são reflexo de uma identificação com a comunidade estrangeira”³⁷. Trata-se de um complexo composto de atributos atitudinais, motivacionais, o que é movido por objetivos. O indivíduo é motivado em aprender por ter interesse em se comunicar com membros onde a língua é falada e por ter desejo de se integrar com a sociedade e a cultura da comunidade em questão. Além disso, segundo Gardner (2001), o indivíduo movido por esse tipo de motivação geralmente avalia a situação de aprendizagem de uma maneira positiva. Apesar da integratividade e das atitudes em relação à situação de

³⁴ ...attitudes toward any aspect of the situation in which the language is learned.

³⁵ Segundo Gardner (2001), esta variável, tal como exposto anteriormente, requer três elementos: esforço, desejo em atingir uma meta e reações positivas em relação à situação de aprendizagem.

³⁶ practical reasons for learning the language, without implying any interest in getting closer socially to the language community.

³⁷ reasons for learning the second language that emphasize the notion of identification with the community.

aprendizagem darem suporte à motivação, é essa última a responsável pelo sucesso do aprendiz na aquisição de uma segunda língua.

A variável motivação (MOT), juntamente com a variável aptidão lingüística (APT), exerce influência nos contextos formais e informais de aprendizagem, os quais foram explicitados no primeiro modelo. No entanto, cumpre ressaltar que a aptidão lingüística terá influência indireta nos contextos informais, uma vez que não entrará em jogo a não ser que o indivíduo decida se engajar na situação de aprendizagem.

Finalmente, como foi mostrado no modelo anterior de Gardner, os contextos formal e informal, por sua vez, influenciarão os resultados **lingüísticos** (e.g. compreensão e produção oral) e **não-lingüísticos** do indivíduo (e.g. atitudes, ansiedade).

O modelo de Gardner foi muito questionado por várias razões. Em primeiro lugar, como discute Dörnyei (2005), o termo integração aparece em três momentos distintos no construto teórico de Gardner, o que pode gerar confusão: para definir um tipo de orientação, para se referir à integratividade e para se referir ao tipo de motivação que o indivíduo apresenta.

Em segundo lugar, o termo motivação, que aparece como um sub-componente da motivação integrativa, dificulta o entendimento do termo, ou seja, se o autor está se referindo a uma motivação geral para aprender a L-alvo ou a uma motivação integrativa apenas.

Em terceiro lugar, a dicotomia motivação integrativa/motivação instrumental gera controversas. Alguns pesquisadores defendem não haver barreiras rígidas entre esses tipos de motivação. Segundo Schmidt, Boraie e Kassabgy (1996, p. 13),

Apesar desses dois fatores da motivação serem vistos como opostos algumas vezes (...) isso não acontece sempre, pois podemos nos deparar com aprendizes que apresentam uma motivação integrativa e instrumental para aprender uma língua estrangeira ao mesmo tempo, como também alguns que não apresentam nenhum tipo de motivação³⁸.

³⁸

Although these two motivational factors are sometimes seen as being in opposition to each other (...) this is not necessarily the case, since one can find learners who are both instrumentally and integratively motivated to learn a foreign language and those with neither type of motivation.

O próprio autor dessa distinção, Gardner, em obras mais recentes, revê essa relação dicotômica e concorda que a caracterização desse fenômeno em termos da oposição entre as motivações integrativa e instrumental é estática (GARDNER e MACINTYRE, 1993). Gardner cita estudos que mostram que a aquisição de uma língua pode ser facilitada por uma motivação instrumental, como também integrativa, podendo envolver também outros fatores.

Devido à ênfase dada à motivação integrativa no modelo sócio-educacional, muitos teóricos passaram a declarar que a motivação integrativa seria superior à instrumental. Na verdade, essa idéia de superioridade da orientação integrativa não reflete a posição de Gardner. Devido à descoberta de que a motivação integrativa seria mais influente e determinante do sucesso ou insucesso do indivíduo no aprendizado de segunda língua (GÓMEZ, 1999), segundo os resultados obtidos com a aplicação do Teste de Atitudes e Motivação (*Attitude and Motivation Test Battery*) desenvolvido por Gardner em 1985, muitos autores passaram a considerar esse tipo de motivação como mais importante do que a motivação instrumental (WILLIAMS e BURDEN, 1997). A ligação entre a orientação integrativa e atitudes positivas em relação à comunidade de segunda língua, descoberta a partir do teste de Gardner (1985), sugere que “os indivíduos com esse tipo de orientação demonstram maior esforço em aprender a língua e alcançam maior competência na língua do que os indivíduos com uma orientação instrumental”³⁹ (NOELS, CLÉMENT e PELLETIER, 1999, p. 24), o que não significa que tal motivação seja superior à instrumental.

Além disso, dependendo do contexto estudado, podem-se encontrar alunos que apresentam maior motivação instrumental. É o caso dos contextos de ensino de inglês como língua estrangeira. Como dificilmente nesses contextos os alunos terão oportunidade de interagir com falantes nativos constantemente, podendo se comunicar e se integrar à comunidade onde a língua em questão é falada, a motivação instrumental talvez seja mais importante para esses alunos do que a motivação integrativa. Como ressalta Oxford (1996, p. 4),

³⁹ ... individuals with this orientation would demonstrate greater motivational effort in learning and thus achieve greater L2 competence than individuals with an instrumental orientation.

Estudantes de inglês como língua estrangeira (...) geralmente recebem insumo na nova língua somente na sala de aula e por meios artificiais (...) o estudante de inglês como segunda língua está cercado de estímulo na língua alvo, tanto visual como auditivo, tendo muitas vantagens motivacionais e instrucionais⁴⁰.

Apesar das modificações feitas no modelo inicial, os estudos de Gardner continuaram com uma visão limitada na caracterização da motivação para aprender uma língua estrangeira ou segunda língua. Isso porque, de acordo com Viana (1990) e Gómez (1999), esses estudos tratam a motivação como uma variável estática que está presente ou não, não enfocando o contexto de sala de aula, ou seja, um contexto artificial de aprendizagem, mas o contexto natural de aprendizagem de língua, uma vez que a maioria dos estudos foram conduzidos no Canadá, um país bilíngüe.

No entanto, são inegáveis as contribuições do autor no estudo da motivação, as quais são consideradas na presente pesquisa. Ao integrar a psicologia individual e social, Gardner possibilita mudanças no cenário de pesquisa, as quais fizeram com que os pesquisadores, trinta anos mais tarde, passassem a considerar o contexto social no estudo da motivação. Como ressalta Dörnyei (2001a), Gardner já estava consciente da importância em se considerar o contexto de aprendizagem na análise da motivação, uma vez que um dos componentes da motivação integrativa eram as “atitudes em relação à situação de aprendizagem”. É interessante notar que tal modelo considera fatores não somente individuais como influenciadores da motivação e do sucesso ou insucesso do aprendiz, mas também fatores contextuais, como por exemplo, a ansiedade ao usar a língua na sala de aula e o papel do professor.

Como já comentado, as contribuições da pesquisa de Gardner e de outros teóricos da psicologia são levadas em consideração por pesquisadores recentes. Alguns autores, como Lamb (2004) e Dörnyei (2005), propõem uma reinterpretação da noção de integratividade introduzida por Gardner (1985), devido principalmente à ambivalência dos conceitos de integratividade e motivação integrativa no modelo sócio-educacional e às mudanças que têm ocorrido na sociedade com a globalização. Os autores, no entanto, procuram não fugir do termo original proposto, evitando contradizer os resultados importantes alcançados até o momento. Essa discussão é apresentada na seção 2.2.3.2.

⁴⁰ Foreign language learners (...) typically receive input in the new language only in the classroom and by rather artificial means. (...) The learner of the second language is surrounded by stimulation, both visual and auditory, in the target language and thus has many motivational and instructional advantages.

2.2.2 O PERÍODO COGNITIVO-SITUACIONAL

As pesquisas cognitivo-situacionais dominaram a década de 90 e focalizam como os processos mentais (atitudes, pensamentos e crenças) são transformados pelos indivíduos em ação. A escolha aparece como elemento central na abordagem cognitiva, ou seja, o fato de que o indivíduo tem controle sobre suas ações, podendo escolher como agir (WILLIAMS e BURDEN, 1997). A motivação, dentro dessa perspectiva, tem a ver com as razões que levam as pessoas a decidirem agir de uma forma e não de outra, bem como aquilo que influencia suas escolhas. Assim, as crenças dos indivíduos no que diz respeito às suas habilidades, limitações, desempenho no passado, objetivos são cruciais para sua motivação (DÖRNYEI, 2005). Os trabalhos de Crookes e Schmidt (1991), Deci e Ryan (1985), Bandura (1986) e Locke e Latham (1990) nos dão uma idéia das mudanças que ocorreram nesse período. Com o artigo “Reabrindo a agenda das pesquisas motivacionais”, Crookes e Schmidt (1991) inauguram o período cognitivo-situacional, dando início às mudanças que já se anunciavam no final da década de 80.

2.2.2.1 A PESQUISA DE CROOKES E SCHMIDT

Baseando-se nas concepções de Keller (1983) e Maehr e Archer (1987), Crookes e Schmidt (1991) adotam uma visão de motivação baseada em fatores atitudinais, que vinham sendo foco das pesquisas sobre motivação⁴¹ como em fatores ligados aos processos de aprendizagem em contexto de sala de aula. Para os autores, a motivação envolve escolhas que o indivíduo faz, atenção que volta para as tarefas, envolvimento com as atividades e persistência durante um longo tempo, mesmo com interrupções. Esses são influenciados pelo:

1. **Interesse** pela língua, que envolve a geração e sustentação da curiosidade dos aprendizes;
2. **Relevância**, que envolve a percepção da importância em aprender a língua para satisfazer necessidades pessoais na situação de aprendizagem;

⁴¹ Esse foco pode ser observado na pesquisa de Gardner (1985), em que o autor diferencia dois tipos de motivação, uma integrativa e outra instrumental.

3. **Expectativas** de sucesso ou fracasso; indivíduos que acreditam que irão atingir sucesso são mais motivados do que aqueles que acreditam que não conseguirão ser bem sucedidos na aprendizagem de uma língua;
4. **Resultados**, ou seja, as recompensas ou punições advindas do processo de ensino e aprendizagem.

Os autores organizam tais influências motivacionais, apontadas por diversas pesquisas, em quatro níveis, como descrevemos a seguir.

1. Micro-nível

Esse nível está relacionado com “os efeitos motivacionais no processamento cognitivo dos estímulos em segunda língua”⁴² (CROOKES e SCHMIDT, 1991, p. 483), com foco para a ligação entre atenção ao insumo e motivação. A atenção e a persistência são consideradas por muitos pesquisadores como manifestações da motivação, ou seja, o indivíduo motivado é aquele que está atento ao conteúdo apresentado e demonstra engajamento, esforço e persistência na realização das tarefas.

A atenção pode ser voluntária ou involuntária. Ela é voluntária quando o indivíduo decide conscientemente prestar atenção em algo. Ela é involuntária quando alguma coisa chama nossa atenção. Segundo os autores, a atenção é influenciada pelo interesse, objetivos e expectativas, mesmo quando involuntária.

2. Nível de sala de aula

Esse nível está relacionado às atividades e técnicas empregadas na sala de aula no intuito de motivar os alunos. Dentre elas, Crookes e Schmidt (op.cit., p. 487-92) citam:

- a) Comentários sobre as atividades que serão desenvolvidas em determinada aula;
- b) Relevância das atividades;
- c) Trabalho cooperativo;

⁴²

... motivational effects on the cognitive processing of L2 stimuli.

- d) Emprego de atividades que estimulem a curiosidade;
- e) Variedade no intuito de captar a atenção dos alunos;
- f) *Feedback* do professor
- g) Percepções dos alunos quanto ao próprio desempenho;
- h) Materiais utilizados pelo professor, em termos de formato e conteúdo.

3. Nível curricular

Esse nível diz respeito à escolha de conteúdos de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos. Segundo os autores, “o currículo que vai ao encontro das necessidades dos alunos será mais motivador, mais eficiente e, conseqüentemente, alcançará sucesso”⁴³ (CROOKES e SCHMIDT, 1990, p. 492). Crookes e Schmidt também destacam que o ensino de estratégias de auto-controle e estratégias metacognitivas, proposto por McCombs (1984), pode contribuir para o aumento da motivação e desempenho dos aprendizes.

4. Nível extra-curricular

Esse nível está relacionado aos fatores provenientes de outros contextos informais que não o da sala de aula, os quais interferem na manutenção da motivação do indivíduo (CROOKES e SCHMIDT, 1991; DÖRNYEI, 2001a). A motivação nesses contextos, tal como nos contextos formais, é dependente das oportunidades que os indivíduos têm para usar a língua, de seu esforço e de fatores que podem facilitar sua persistência (CROOKES e SCHMIDT, op.cit.).

Segundo Dörnyei (2001a), Crookes and Schmidt foram os responsáveis em dar início às mudanças nos estudos da motivação, os quais passaram a considerar as influências do ambiente de sala de aula na motivação do aprendiz. Os autores criticam as pesquisas sobre motivação antes limitadas ao campo da psicologia e procuram encorajar os teóricos a desenvolverem mais pesquisas que incluam a realidade do contexto escolar, além de fatores que os professores considerem essenciais para que seus alunos consigam aprender uma língua.

⁴³ ...a program which appears to meet the students' own expressed needs will be more motivating, more efficient, and thus more successful.

2.2.2.2 A TEORIA DA AUTO-DETERMINAÇÃO

A teoria da auto-determinação enfatiza o papel da autonomia: a necessidade do ser humano de ser autônomo e se engajar em uma tarefa porque ele deseja. Ser auto-determinado, segundo Pintrich e Schunk (1996), é saber decidir como agir em um contexto, de forma autônoma.

De acordo com a teoria da auto-determinação, há dois tipos de motivação que impulsionam o indivíduo à ação: uma **motivação intrínseca**, interna, que faz com que o indivíduo se envolva em uma determinada atividade pelo prazer e satisfação que essa pode trazer (por exemplo, prazer em satisfazer a curiosidade), e uma **motivação extrínseca**, externa, que faz com que o aluno se envolva com alguma atividade para obter algum tipo de recompensa material ou social (de reconhecimento), para atender aos comandos ou pressões de outras pessoas (por exemplo, evitar punição), para demonstrar competência em certas tarefas ou para alcançar certos objetivos, como a obtenção de uma melhor oportunidade de emprego ou a aprovação em algum exame. Essa distinção entre motivação intrínseca e extrínseca é uma das mais conhecidas no estudo da motivação, tendo sido explorada e citada por diversos autores (BROWN, 1994; PINTRICH E SCHUNK, 1996; STIPEK, 1998; NOELS, CLÉMENT E PELLETIER, 1999; NOELS, CLÉMENS E PELLETIER, 2001; DÖRNYEI, 2001a; GUIMARÃES, 2001a; NOELS, PELLETIER, CLÉMENT E VALLERAND, 2003, entre outros).

A teoria também considera um terceiro tipo de motivação, a **amotivação**, ou seja, a ausência de motivação. Ao contrário da desmotivação que está relacionada com a perda de motivação ou interesse causada, geralmente, por forças ou acontecimentos externos ao indivíduo, a amotivação (inexistência de motivação) surge quando o indivíduo não vê razões (intrínsecas ou extrínsecas) para se envolver em uma tarefa, sendo geralmente associada a sentimentos de incompetência e não a causas externas, como é o caso da desmotivação (DÖRNYEI, 2001a).

Segundo Deci et al. (1991), os primeiros estudos sobre motivação consideravam as motivações intrínseca e extrínseca como antagônicas e excludentes. No entanto, atualmente, os dois tipos de motivação não são vistos como opostos. Como exemplificado por Ehrman (1996), muitos alunos começam a estudar uma língua porque se sentem obrigados, movidos, portanto, por uma motivação extrínseca, mas com o tempo começam a sentir satisfação em aprender,

demonstrando grande motivação intrínseca. O contrário também pode ocorrer: a motivação intrínseca pode levar as pessoas a escolherem certas profissões em que a língua estrangeira é exigida.

Pelos motivos acima exemplificados, as motivações intrínseca e extrínseca são vistas como parte de um continuum (PINTRICH e SCHUNK, 1996; NOELS, PELLETIER, CLÉMENT e VALLERAND, 2003; DÖRNYEI, 2001a). Segundo o modelo de Deci e Ryan, há vários tipos de reguladores, que vão desde as formas reguladoras auto-determinadas (intrínsecas) até as formas controladas (extrínsecas), dependendo de quão internalizadas elas se encontram, ou seja, transferidas de fora (contexto externo) para dentro do indivíduo (DÖRNYEI, 2001a). Os autores apresentam, assim, sub-divisões para as motivações intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca aparece subdividida em:

1. **Para aprender** (*IM-Knowledge*): motivação associada à exploração de novas idéias e desenvolvimento do conhecimento;
2. **Para realização** (*IM-Accomplishment*): sensações de superação envolvidas quando o indivíduo atinge um objetivo, ou seja, realiza uma tarefa;
3. **Para estímulo** (*IM-Stimulation*): sensações de prazer e divertimento que o indivíduo experiencia ao realizar uma tarefa.

A motivação extrínseca, por sua vez, aparece subdividida em quatro níveis, a saber:

1. **Regulação externa** (*External regulation*): o envolvimento do aluno com a atividade é determinado por fontes externas, como por exemplo, prêmios ou punições; essa é a forma menos auto-determinada de motivação externa (DECI et al., 1991);
2. **Regulação introjetada** (*Introjected regulation*): o envolvimento do aluno com alguma atividade é determinado por pressões impostas e incorporadas pelo indivíduo (mas não aceitas); envolve sedução e coerção;
3. **Regulação identificada** (*Identified regulation*): o envolvimento do aluno com a atividade se dá por razões pessoais, por se tratar de algo importante para atingir seus objetivos; ocorre quando o indivíduo passa a valorizar certo tipo de comportamento, aceitando o processo de regulação (e.g. um aluno que faz tarefas

extras de inglês por acreditar serem importantes para dominar a língua); trata-se da forma mais auto-determinada;

4. **Regulação integrada** (*Integrated Regulation*): engloba fontes de informação internas e externas ao indivíduo que passam a fazer parte dos seus esquemas internos. Ela envolve escolhas que fazem parte das crenças e valores dos alunos, como por exemplo, aprender inglês por que isso faz parte da cultura cosmopolitana na qual o indivíduo está inserido (PINTRICH e SCHUNK, 1996; DÖRNYEI, 2001a).

Segundo Otis, Grouzet e Pelletier (2005), a motivação intrínseca e a regulação identificada são as melhores formas de motivação, pois permitem que os indivíduos experienciem auto-determinação, considerada necessária para a aprendizagem efetiva. De acordo com os autores, “alunos com motivação auto-determinada demonstram emoções mais positivas na sala de aula e mais interesse pela escola”⁴⁴ (OTIS, GROUZET E PELLETIER, 2005, p. 172). Trata-se, de acordo com Guimarães et al. (2003, p. 17), do “estado educacionalmente mais desejável”. Por esse motivo, diversos estudos relatam maneiras como os professores podem colaborar para o aumento desse tipo de motivação e, conseqüentemente, para o sucesso dos aprendizes.

De acordo com Dörnyei (op.cit.) e Deci et al (1991), os indivíduos serão mais auto-determinados no envolvimento com certas atividades, caso tenham a oportunidade de se sentirem:

1. **autônomos**, ou seja, perceberem que são a fonte de determinado comportamento, capazes de regular as próprias ações;
2. **competentes**, ou seja, perceberem que são eficazes para realizarem alguma tarefa, “entendendo como atingir diversos resultados externos e internos”⁴⁵ (DECI et al., 1991, p. 327);
3. **associados** a outros indivíduos, ou seja, sentirem-se próximos de outras pessoas, “desenvolvendo conexões seguras e satisfatórias”⁴⁶ (DECI et al., 1991, p. 327).

⁴⁴ Students with more self-determined motivation report more positive emotions in class, as well as more interest towards school.

⁴⁵ Understanding how to attain various external and internal outcomes...

⁴⁶ Developing secure and satisfying connections with others...

Para Deci et al. (op.cit.), a motivação será alta em ambientes que proporcionem oportunidades para que os aprendizes satisfaçam essas três necessidades básicas – competência, autonomia e associação. Guimarães e cols. (2003, p. 17) também compartilham dessa mesma idéia ao afirmarem que “para se conseguir esse tipo ideal de motivação, o ambiente educacional deve propiciar que os alunos experimentem liberdade para iniciar e regular o comportamento e que os faça sentirem-se competentes, emocional e pessoalmente ligados às pessoas”. Trata-se de necessidades fundamentais que o ser humano precisa satisfazer. Por outro lado, à medida em que o contexto não contribui para o preenchimento dessas necessidades, haverá repercussões negativas para a motivação dos aprendizes, podendo levar à alienação e ao baixo desempenho (DECI et al., 1991).

Muitos autores defendem a relação bidirecional entre motivação intrínseca e aprendizagem. Acredita-se que aqueles que se envolvem numa atividade por razões intrínsecas têm, conseqüentemente, maior facilidade de aprender. O aprendizado, por sua vez, promove a motivação intrínseca. Segundo Pintrich e Schunk (1996, p. 258),

conforme os alunos vão desenvolvendo novas habilidades, eles percebem seu progresso e se sentem mais eficazes em relação ao próprio aprendizado. O alto senso de auto-eficácia e as expectativas positivas em relação aos resultados aumentam a motivação intrínseca e levam a um maior aprendizado⁴⁷.

Stipek (1998) cita as seguintes vantagens da motivação intrínseca para o aprendizado:

1. **aprendizado de atividades fora da escola:** muitas vezes recompensas externas não estão sempre disponíveis, o que faz com que comportamentos intrinsecamente motivados sejam mais interessantes para o aprendizado. Quando um aluno é motivado apenas extrinsecamente, ele geralmente não se engaja em atividades fora da sala de aula em que, muitas vezes, recompensas, como notas, não estão disponíveis⁴⁸;

⁴⁷ As students develop skills, they perceive their progress and feel more efficacious about learning. Heightened self-efficacy and positive outcome expectations raise intrinsic motivations and lead to further learning.

⁴⁸ Essa visão de Stipek (1998), quanto à superioridade da motivação intrínseca, é questionável. Isto porque muitos indivíduos apresentam outras razões extrínsecas para se engajarem numa atividade, além da obtenção de notas, como é o caso da busca por melhores oportunidades de emprego e pela aprovação num exame específico.

2. **preferência por desafios:** muitos estudos apontam que os indivíduos intrinsecamente motivados têm mais facilidade em se envolverem em atividades desafiadoras do que aqueles que só agem para obter uma recompensa externa;
3. **entendimento conceitual:** condições que produzem interesse e satisfação, como por exemplo, a leitura de textos que são de interesse do aluno, facilitam o entendimento e o aprendizado de conceitos, uma vez que ajudam no processamento e memorização daquilo que foi lido;
4. **criatividade:** condições que estimulam a motivação intrínseca auxiliam no desenvolvimento da criatividade. Se um aluno só recebe estímulo extrínseco, isso pode diminuir sua atenção e fazer com que escolha sempre os caminhos mais fáceis e rápidos para resolver uma tarefa, o que, por sua vez, não permite que desenvolva a criatividade;
5. **prazer e envolvimento:** a motivação intrínseca é geralmente mais associada com sentimentos de prazer e envolvimento ativo na resolução de atividades se comparada à motivação extrínseca. Estudos indicam que os alunos que se envolvem numa atividade por razões intrínsecas apresentam maior envolvimento, persistência, participação e curiosidade (e menos tédio) do que aqueles que fazem algo por razões extrínsecas (e.g. para receberem boas notas).

Pintrich e Schunk (1996, p. 273) também apontam quatro fontes de motivação intrínseca semelhantes às vantagens anteriormente apresentadas por Stikek (1998): desafio, curiosidade, controle e fantasia. Segundo os autores:

A motivação intrínseca pode depender do fato de os alunos acharem as atividades desafiadoras, como quando as metas são de dificuldade intermediária e o sucesso é incerto. A motivação intrínseca também pode depender da curiosidade dos alunos ser provocada por atividades surpreendentes, incongruentes e discrepantes das idéias que apresentam. A motivação intrínseca surge em parte do sentimento de controle que o aluno experiencia sobre o aprendizado e sobre sua participação nas tarefas. E, finalmente, as atividades que ajudam os alunos a se envolverem num mundo de faz-de-conta e fantasia podem aumentar a motivação intrínseca⁴⁹ (PINTRICH e SCHUNK, 1996, p. 259).

⁴⁹ Intrinsic motivation may depend on students finding activities challenging, as when goals are of intermediate difficulty, and success is uncertain. Intrinsic motivation also may depend on learners' curiosity being

Apesar da ênfase dada à motivação intrínseca, não pretendemos rejeitar a importância da motivação extrínseca no envolvimento dos alunos com determinadas atividades. Apesar da motivação intrínseca ser vista como superior, não podemos esquecer que os alunos aprendem por razões intrínsecas e/ou extrínsecas (EHRMAN, LEAVER e OXFORD, 2003). Ou seja, a motivação intrínseca nem sempre é positiva e a motivação extrínseca não deve ser vista como negativa. Como defende Ehrman (1996), sentimentos de culpa e vergonha, os quais são considerados processos internos, estando, assim ligados à motivação intrínseca, podem gerar ansiedade, a qual pode interferir negativamente na aprendizagem. Por outro lado, a motivação extrínseca pode ser uma ferramenta bastante poderosa e positiva, como por exemplo, o desejo do indivíduo de alcançar resultados em seu emprego (EHRMAN, 1996).

No entanto, Stipek (1998) explica que oferecer recompensas extrínsecas em demorado pode diminuir o interesse dos alunos em participar de determinadas atividades. Isto porque quando os estímulos externos são retirados, os alunos se sentem menos motivados como se nenhuma recompensa tivesse sido oferecida.

Os efeitos das recompensas variam de situação para situação, dependendo de quando são usadas, como são usadas e como são percebidas pelos indivíduos. Alguns autores distinguem dois tipos de recompensas:

1. aquelas que servem de incentivo para o aluno se envolver numa atividade;
2. aquelas que servem para informar os alunos a respeito de seu desempenho em alguma atividade (STIPEK, op. cit.).

O primeiro tipo de recompensa é visto como controlador do comportamento dos alunos, podendo causar uma redução do sentimento de autonomia e, conseqüentemente, da motivação intrínseca. O segundo tipo, por sua vez, pode ter efeitos diferentes dependendo da informação transmitida aos alunos, isto é, se positiva, sugerindo competência, ou negativa, sugerindo incompetência. Acredita-se que esse segundo tipo de recompensa tenha influência menos negativa do que o primeiro tipo (controle do comportamento). Como ressalta Stipek (op.cit., p.

piqued by activities that are surprising, incongruous or discrepant with their existing ideas. Intrinsic motivation derives in part from students experiencing a sense of control over their learning and task participation. And, finally, activities that help learners become involved in make-believe and fantasy may enhance intrinsic motivation.

129): “as recompensas são efetivas e recomendadas em muitas situações, mas precisamos estar atentos se elas serão interpretadas como controladoras ou informativas”⁵⁰.

Acreditamos, portanto, na influência tanto da motivação intrínseca quanto extrínseca no aprendizado dos alunos e na idéia de que esses dois tipos de motivação são vistos como parte de um continuum, que pode variar de situação para situação e de indivíduo para indivíduo. Segundo Pintrich e Schunk (1996, p. 258), “uma mesma atividade pode ser intrínseca ou extrinsecamente motivadora para pessoas diferentes”⁵¹. Além disso, uma pessoa pode ter razões intrínsecas e/ou extrínsecas para se engajar numa tarefa, o que nos leva a ver tais conceitos como relacionados ao invés de dicotômicos.

2.2.2.3 A TEORIA DA AUTO-EFICÁCIA

A teoria da auto-eficácia estaria entre as chamadas teorias sócio-cognitivas que, segundo Stipek (1998), defendem que as crenças dos indivíduos, como por exemplo, suas expectativas, influenciam o comportamento dos mesmos em situações futuras. Seria a crença do indivíduo na própria capacidade para atingir o sucesso (EHRMAN, 1996). Essas crenças determinam a escolha das atividades que os aprendizes irão se engajar, influenciam a quantidade de esforço que colocarão na tarefa e o grau de persistência diante dos obstáculos e fracassos (DORNYEI, 2001a; EHRMAN, LEAVER e OXFORD, 2003), tendo relação direta, portanto, com a motivação. Como ressalta Ehrman (1996, p. 144), “alto senso de eficácia – ou seja, expectativas de bons resultados – tende a aumentar a motivação”⁵².

Os teóricos dessa perspectiva acreditam que os alunos se esforçam porque suas experiências passadas fazem com que eles acreditem que esse esforço será recompensado no futuro. Esses indivíduos reconhecem o valor de determinados comportamentos. Tais expectativas podem, no entanto, ser baseadas não somente em experiências anteriores, ou seja, comportamentos apresentados por esses indivíduos os quais foram recompensados ou punidos,

⁵⁰ Rewards are effective and advisable in many situations, but careful attention needs to be given to whether they are likely to be interpreted as controlling or informational.

⁵¹ ... the same activity can be intrinsically or extrinsically motivating for different people”.

⁵² Enhanced self-efficacy – that is, more expectation of good results – tends to increase motivation.

mas também na observação do que acontece com outras pessoas quando elas se comportam de determinada maneira ou simplesmente em situações relatadas por outros.

Para Bandura (apud STIPEK, 1998; DÖRNYEI, 2001a), há quatro fontes principais que determinam a auto-eficácia, ou seja, “os julgamentos pessoais que um indivíduo faz sobre suas capacidades de realização de um determinado tipo de tarefa...”⁵³ (STIPEK, op.cit., p. 41). São elas:

1. A **experiência exata** do indivíduo, ou seja, sucessos ou fracassos anteriores. O sucesso aumenta o senso de auto-eficácia enquanto o fracasso o diminui;
2. As **experiências vicárias**, ou seja, experiências provenientes da observação do comportamento de outros indivíduos. Por exemplo, ao observar o comportamento de uma outra pessoa, o indivíduo pode sentir que também é capaz de fazer o mesmo, aumentando assim seu senso de auto-eficácia;
3. A **persuasão (ou encorajamento) verbal** de outros indivíduos: outras pessoas (amigos, professores e os pais) podem persuadir um indivíduo ou encorajá-lo de que é capaz de realizar uma determinada atividade, o que pode aumentar seu senso de auto-eficácia;
4. As **reações psicológicas**: se a ansiedade afetou uma pessoa no passado, ela pode perder a confiança na sua capacidade de atingir um objetivo, o que causará, conseqüentemente, uma diminuição de seu senso de auto-eficácia.

Segundo Stipek (1998, p. 43), “a percepção da eficácia pode afetar os comportamentos, pensamentos e reações emocionais do indivíduo em contextos de realização”⁵⁴. Pessoas com um baixo senso de auto-eficácia irão evitar se engajar em determinadas atividades, principalmente aquelas vistas como difíceis, ou seja, que excedem sua capacidade. Terão, portanto, medo de se arriscarem na realização de determinadas tarefas, desistindo facilmente ao encontrarem algum tipo de obstáculo. Por outro lado, pessoas com um alto senso de auto-eficácia apresentam grande confiança em suas habilidades, tendem a estabelecer objetivos mais altos, a escolher atividades

⁵³ ...individual's personal judgments of their performance capabilities for a particular type of task...

⁵⁴ Perceived efficacy can affect individuals' behaviors, thoughts, and emotional reactions in achievement settings.

difíceis e a persistir por mais tempo na finalização de certas tarefas mesmo correndo o risco de fracassarem.

O modelo da auto-eficácia de Bandura trouxe grandes contribuições para teorias mais recentes da motivação ao enfatizar, principalmente, a relação triádica de reciprocidade e interdependência entre fatores pessoais (senso de auto-eficácia), comportamentais (escolha de atividades, persistência e esforço) e contextuais (*feedback* do professor) na motivação (PINTRICH e SCHUNK, 1996).

Pintrich & Schunk (1996) nos alertam que o senso de auto-eficácia não deve ser confundido com o senso de auto-estima (*self-worth* ou *self-esteem*). A auto-estima está mais ligada a uma reação emocional e afetiva em relação ao “eu”. Trata-se, portanto, da imagem que o indivíduo faz de si mesmo. Por exemplo, uma pessoa pode apresentar uma baixa percepção quanto ao seu desempenho para aprender uma língua, mas isso não afeta, necessariamente, o que sente a seu respeito, ou seja, a imagem (positiva ou negativa) que faz de si, enquanto ser humano. A auto-estima está, portanto, ligada a outras áreas da vida do indivíduo e não somente ao contexto de sala de aula.

Além disso, de acordo com Bzuneck e Guimarães (2003), o senso de auto-eficácia não está restrito somente às crenças dos alunos, mas também leva em consideração as crenças de eficácia dos professores, ou seja, “crenças nas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ação necessários para produzir determinados resultados” (BZUNECK e GUIMARÃES, 2003, p. 137). Para os autores, as crenças de auto-eficácia e a motivação dos alunos influenciam as crenças de auto-eficácia e a motivação dos professores, ou seja, “o nível de aspiração do professor, o esforço aplicado no ensino e o seu comportamento em sala de aula, principalmente quanto ao planejamento e à organização das atividades escolares” (BZUNECK e GUIMARÃES, op.cit., p. 137).

Muitas pesquisas têm mostrado que os professores que apresentam crenças sólidas de auto-eficácia revelam atitudes e comportamentos positivos mesmo nas situações mais adversas.

Segundo Bzuneck e Guimarães (2003, p. 138), esses

apresentam níveis mais elevados de comprometimento com o ensino; adotam procedimentos mais eficazes para lidar com alunos portadores de algum problema na aprendizagem; são mais propensos a introduzir práticas inovadoras; assumem uma postura mais democrática em classe, promotora de autonomia e confiança; e administram eficazmente fatores acadêmicos estressantes mediante estratégias de solução de tais problemas.

As crenças de auto-eficácia discutidas por Bzuneck e Guimarães (op.cit.) estão ligadas, portanto, à questão da motivação do professor para ensinar e, neste trabalho, são vistas como imprescindíveis para se entender e superar o sentimento pessimista, em face das condições de trabalho, que domina muitos professores nas escolas públicas.

2.2.2.4 A TEORIA DAS METAS

Segundo Dörnyei (2001a), estudos iniciais sobre a motivação geral do ser humano focalizaram as necessidades humanas básicas, como uma espécie de energia que impulsiona o indivíduo à ação. Um dos paradigmas de pesquisa mais importantes que surgiu durante esse período foi o modelo hierárquico de Maslow (1970), o qual distingue cinco necessidades básicas do ser humano que vão desde necessidades baixas (*Lower needs*), como a necessidade fisiológica, até necessidades altas (*Higher needs*), como as necessidades de auto-atualização:

1. **Necessidades fisiológicas** (*Physiological needs*): fome e sede;
2. **Necessidades de segurança** (*Safety needs*): proteção contra a dor, a ansiedade e o medo, além da necessidade de abrigo, de dependência e de leis comportamentais;
3. **Necessidade de amor** (*Needs for love*): amor, afeição, aceitação social;
4. **Necessidades de aprovação** (*Esteem needs*): reconhecimento e aprovação da sociedade;
5. **Necessidade de auto-atualização** (*Self-actualization needs*): crescimento através da prática das capacidades intelectuais. (PINTRICH e SCHUNK, 1996; DÖRNYEI, 2001a).

Listas de necessidades como a de Maslow parecem ser insuficientes para explicar a complexidade do comportamento humano. Assim, o conceito de necessidades foi sendo substituído por um conceito mais específico – o termo **meta**, entendida como as razões que levam um indivíduo a revelar determinado comportamento e a se engajar numa atividade específica (STIPEK, 1998).

Segundo Dörnyei (2001c), as metas podem afetar o desempenho dos aprendizes devido a quatro razões principais:

1. elas direcionam a atenção e o esforço dos alunos, impedindo-os de se distrair;
2. elas regulam a quantidade de esforço dos alunos, o qual pode variar dependendo do grau de dificuldade da tarefa;
3. elas encorajam os aprendizes a persistirem até que consigam alcançá-las;
4. elas fazem com que os alunos procurem planos de ação e estratégias para que consigam atingi-las.

Duas teorias do campo da psicologia tratam da importância das metas: a teoria do cenário das metas (*Goal-setting Theory*) e a teoria da orientação das metas (*Goal-orientation Theory*), as quais são brevemente apresentadas a seguir.

1. Teoria do cenário das metas

Locke e Latham (1990 apud PINTRICH e SCHUNK, 1996; DÖRNYEI, 2001a) se propuseram a estudar a motivação e o desempenho dos indivíduos em seus ambientes de trabalho. Para os autores, “a motivação humana é causada por um propósito e, para uma ação acontecer, metas têm que ser definidas e atingidas por opção”⁵⁵ (DÖRNYEI, 2001a, p. 25).

De acordo com Pintrich e Schunk (op.cit.), há dois aspectos importantes da teoria de Locke e Latham que devem ser considerados ao se analisarem as metas: a **escolha das metas** (*Goal Choice*), ou seja, as metas específicas que os indivíduos estão tentando atingir, e o

⁵⁵ ... human action is caused by purpose, and, for action to take place, goals have to be set and pursued by choice.

comprometimento com as metas (*Goal commitment*), ou seja, o quão disposto e determinado o indivíduo está para alcançar uma meta, o que é influenciado por fatores pessoais (internos) e contextuais (externos). A análise da escolha e do comprometimento do indivíduo com as metas se torna importante uma vez que as mesmas são vistas como reguladoras do comportamento humano, apresentando, portanto, relação com o desempenho. Como mostra Dörnyei (2001a), as metas direcionam e regulam a atenção e o esforço do indivíduo em direção a uma atividade particular, estimulam a persistência e promovem a busca por planos e estratégias úteis para atingi-las.

2. Teoria da orientação das metas

Como ressaltam Pintrich e Schunk (1996) e Dörnyei (2001a), ao contrário da teoria anteriormente apresentada, a teoria da orientação das metas foi desenvolvida para explicar o aprendizado e o desempenho de crianças na realização de tarefas em ambiente escolar, tendo grande influência nas pesquisas mais recentes que envolvem a análise da sala de aula. As orientações funcionam como crenças ou padrões que guiam o comportamento do indivíduo no emprego de diferentes planos e estratégias para escolherem e se engajarem em determinadas atividades. Elas são divididas basicamente em duas categorias:

1. As **metas de aprendizado** (*Learning goals*): relacionadas com o “domínio e desenvolvimento do entendimento”⁵⁶ (STIPEK, 1998, p. 146), sendo o foco, portanto, o aprendizado de determinado conteúdo;
2. As **metas de desempenho** (*Performance goals*): que envolvem “a demonstração de habilidade, obtenção de boas notas ou a superação de outros alunos”⁵⁷ (DÖRNYEI, 2001a, p. 27).

Esses dois tipos de orientação trazem implicações distintas para o aprendizado. Indivíduos com metas de aprendizado, as quais são consideradas intrínsecas, geralmente procuram atividades desafiadoras que permitem colocar em prática novas habilidades. Essas metas estão relacionadas

⁵⁶ ...mastery and developing understanding.

⁵⁷ ... demonstrating ability, getting good grades, or outdoing other students.

com o esforço e enfatizam o crescimento do ser humano. Por outro lado, indivíduos com metas de desempenho, as quais são consideradas extrínsecas, estão mais interessados com o reconhecimento público de suas habilidades ao atingir certos objetivos. Eles tendem a julgar suas capacidades em comparação com outros indivíduos, sem levar em conta o progresso ou o domínio de um conteúdo (STIPEK, 1996; DÖRNYEI, 2001a).

A teoria das metas se faz importante para o entendimento da motivação no presente estudo pelo fato dessas servirem como estímulo à ação, levando os alunos a se esforçarem para atingir o que desejam. Entretanto, como pode-se observar na análise dos dados, não fazemos distinções entre os diferentes tipos de metas discutidos nesta seção. Nossa preocupação é analisar as oportunidades concedidas aos alunos de atingirem ou não seus objetivos em relação à aprendizagem da língua inglesa e de que forma isso repercute na motivação para aprender.

2.2.3 O PERÍODO PROCESSUAL

Segundo Ehrman, Leaver e Oxford (2003), muitos modelos teóricos motivacionais propostos desde a década de 50 não passam de variações daqueles considerados tradicionais, como é o caso da teoria de Gardner e de Deci e Ryan, criticados por serem “muito gerais, muito simplistas e muito ambíguos”⁵⁸ (EHRMAN, LEAVER e OXFORD, op.cit., p. 328). De acordo com os autores, mudanças mais significativas começaram a ocorrer quando se passou a considerar a motivação em contexto educacional, enfatizando-se o caráter processual do fenômeno.

2.2.3.1 A PESQUISA DE WILLIAMS E BURDEN

Adotando uma perspectiva cognitivista, construtivista, sócio-contextualizada e interativa, que enfoca as diferenças motivacionais entre os indivíduos, Williams e Burden (1997) consideram a motivação como um estado de estímulo emocional e cognitivo que leva a uma

⁵⁸ ... too broad, too simplistic, and too ambiguous.

decisão consciente de agir e que origina um período de sustentação de esforço intelectual e/ou físico, visando à obtenção de um objetivo ou objetivos previamente estabelecido(s).

Apesar dessa definição focalizar o aspecto cognitivo, mostrando as diferenças pessoais, individuais, os autores também acreditam no papel exercido pelo contexto e situação de aprendizagem. Para eles, “a motivação ocorre como resultado de uma combinação de influências diferentes. Algumas delas são internas, ou seja, elas se originam no interior do aprendiz, como um interesse na atividade ou um desejo de obter sucesso. Outras são externas, como por exemplo, a influência de outras pessoas” (WILLIAMS e BURDEN, 1997, p. 121).

Mesmo havendo essa ênfase nos aspectos cognitivos no estudo da motivação, a teoria de Williams e Burden (op.ci.t) é bastante inovadora e, de certa forma, se assemelha aos modelos processuais mais recentes (e.g. Dörnyei, 2001a), pois se baseia nas noções de tempo e contexto. Essa perspectiva temporal é percebida no modelo desses autores com a divisão da motivação em fases ou estágios, o que nos levou a descrever essa teoria como parte do período processual.

De acordo com Williams e Burden (op.cit.), são três os estágios envolvidos na geração e sustentação da motivação:

1. Razões para o indivíduo se engajar numa determinada atividade, às quais são influenciadas por fatores internos e externos ao indivíduo;
2. Razões que levam o indivíduo a decidir fazer algo, ou seja, o que leva o indivíduo a investir tempo e esforço numa tarefa;
3. Sustentação do esforço ou persistência, necessários para que o indivíduo complete uma tarefa com satisfação (WILLIAMS e BURDEN, op.cit., p. 121).

Os dois primeiros estágios estão ligados ao início da motivação, enquanto o último está relacionado à sustentação da motivação. Entretanto, essas fases não devem ser vistas como lineares: os três estágios devem ser considerados dentro de um contexto social e relacionados entre si, tal como mostramos na figura a seguir:



Figura 3: Modelo interativo da motivação (WILLIAMS e BURDEN, 1997)

Os autores exemplificam as relações entre as três fases desse modelo dizendo que as razões que os indivíduos apresentam para se engajarem numa tarefa podem afetar seu esforço, o que, por sua vez, pode originar outras razões e levarem à ação.

O elemento-chave na teoria de Williams e Burden (1997, p. 137) é o fato de que “a motivação envolve essencialmente escolha a respeito de ações e comportamentos”⁵⁹. Tal escolha é influenciada por fatores internos, como por exemplo, personalidade e confiança do indivíduo e externos, como a influência de outras pessoas. Esses dois tipos de fatores são, por sua vez, afetados pelas “crenças, sociedade e cultura do mundo que os cerca”⁶⁰ (WILLIAMS e BURDEN, 1997, p. 137), ou seja, pelos fatores do macro-contexto social.

No quadro 5, trazemos os fatores internos e externos considerados por Williams e Burden (1997, p. 138-140), bem como seus sub-componentes:

⁵⁹ Motivation essentially involves choice about actions or behaviors.

⁶⁰ The beliefs, the society and the culture of the world surrounding them”.

FATORES INTERNOS	FATORES EXTERNOS
1. Interesse intrínseco da atividade ▪ Estímulo da curiosidade ▪ Grau de desafio 2. Valor da atividade ▪ Relevância pessoal ▪ Valor antecipado dos resultados ▪ Valor intrínseco atribuído à atividade 3. Sentimento de controle ▪ Posição de causalidade (origem x manipulação) ▪ Posição de controle (processo e resultados) ▪ Habilidade para estabelecer objetivos apropriados 4. Domínio ▪ Sentimentos de competência ▪ Consciência do desenvolvimento de certas habilidades e domínio de numa área específica ▪ Auto-eficácia 5. Auto-conceito ▪ Consciência realística dos pontos pessoais fortes e fracos em relação às habilidades exigidas ▪ Definições e julgamentos pessoais sobre sucesso e fracasso ▪ Preocupação com o mérito ▪ Incapacidades 6. Atitudes ▪ em relação à aprendizagem da língua em geral ▪ em relação à língua-alvo ▪ em relação à comunidade e cultura alvos 7. Outros estados afetivos ▪ Confiança ▪ Ansiedade, medo 8. Idade e estágio de desenvolvimento 9. Sexo	1. Influência significativa dos outros ▪ Pais ▪ Professores ▪ Colegas 2. A natureza da interação com outras pessoas cuja influência é significativa ▪ Experiências de aprendizagem mediadas ▪ Natureza e quantidade do <i>feedback</i> ▪ Recompensas ▪ Natureza e quantidade de elogio apropriado ▪ Punições, sanções 3. O ambiente de aprendizagem ▪ Conforto ▪ Recursos ▪ Hora do dia, semana, ano ▪ Tamanho da classe e da escola ▪ Crenças e atitudes presentes no grupo e na escola 4. O contexto mais amplo ▪ Relações familiares mais amplas ▪ O sistema educacional local ▪ Interesses conflitantes ▪ Normas culturais ▪ Expectativas e atitudes da sociedade

Quadro 5: Fatores internos e externos influenciadores da motivação (WILLIAMS e BURDEN, 1997)

É importante ressaltar que, para Williams e Burden, a motivação é um construto complexo e multi-dimensional. Sendo assim, as influências internas-externas consideradas pelos

autores não devem ser vistas em termos dicotômicos. Os autores advogam a impossibilidade de separação dessas influências e a necessidade de pesquisas que analisem que tipos de influências externas são mais prováveis de estimular os pensamentos e emoções dos indivíduos e de que maneira esses entendem ou internalizam tais pensamentos e emoções para que decidam atingir certos objetivos.

Na presente pesquisa, estamos considerando também a interdependência de diferentes fatores na caracterização da motivação dos alunos. No entanto, como podemos observar na análise dos dados, não adotamos os termos interno e externo, proposto por Williams e Burden (1997). Fazemos distinção entre fatores que chamamos de **pessoais**, os quais estão ligados ao nível do aprendiz (crenças, auto-conceitos, objetivos e expectativas dos alunos), fatores **metodológicos**, ligados ao papel exercido pelos conteúdos e atividades do professor, bem como sua forma de trabalhar, e **físicos, materiais e administrativos da escola**, que dizem respeito aos recursos e normas da instituição. Uma vez que professor e alunos se influenciam mutuamente, discordamos do emprego do termo **externos**, adotado pelos autores, para caracterizar a influência dos professores na motivação dos aprendizes. Apesar dos autores enfatizarem que os fatores internos e externos não são dicotômicos, mas interdependentes, a opção pelo termo externo parece contradizer tal relação.

2.2.3.2 A PESQUISA DE DÖRNYEI

Atualmente, Zóltan Dörnyei é um dos pesquisadores mais influenciadores no campo de pesquisas sobre motivação e atitudes e suas obras foram de extrema importância para a análise da motivação para aprender que oferecemos neste trabalho, principalmente no que concerne à variação da motivação e à influência dos auto-conceitos no comportamento dos aprendizes.

Dörnyei é um dos responsáveis pelas mudanças que ocorreram nas pesquisas sobre motivação na década de 90 ao adotar uma perspectiva orientada para a sala de aula. O modelo proposto pelo autor em 1994, numa tentativa de sintetizar os quatro níveis da motivação descritos por Crookes e Schmidt (1991) exemplifica esse interesse em questões educacionais. Três níveis passam a ser considerados por Dörnyei: o **nível da linguagem**, o **nível do aprendiz** e o **nível da situação de aprendizagem**.

O **nível da linguagem** (*Language Level*) é composto por componentes relacionados a diferentes aspectos da língua, ou seja, valores culturais, intelectuais e pragmáticos, associados à comunidade da segunda língua. Inclui, assim, dois subsistemas motivacionais: o integrativo e o instrumental.

O **nível do aprendiz** (*Learner Level*) inclui características individuais do aprendiz, ou seja, traços de personalidade que o indivíduo desenvolveu no passado e que traz para a situação de aprendizagem, tais como: ansiedade, senso de auto-eficácia e competência, necessidade de atingir seus objetivos, dentre outros.

O **nível da situação de aprendizagem** (*Learning Situation Level*) é associado a aspectos específicos do ambiente de sala de aula, apresentando três diferentes tipos de fontes:

1. Componentes motivacionais específicos do curso relacionados ao currículo, aos materiais, aos métodos e às tarefas empregados pelo professor e que apresentam quatro condições básicas que precisam ser satisfeitas (interesse, relevância, expectativa e satisfação);
2. Componentes motivacionais específicos do professor relacionados à sua postura, personalidade e estilo de ensinar;
3. Componentes motivacionais específicos do grupo relacionados à dinâmica do grupo do qual o indivíduo faz parte, incluindo normas, coesão, objetivos, entre outros.

Como ressalta Dörnyei (1996), cada um desses três níveis pode exercer influência na motivação do indivíduo de maneira autônoma, podendo anular o efeito dos outros dois níveis. O objetivo de Dörnyei, ao desenvolver esse construto, era unir diferentes linhas de pesquisa sobre motivação, focalizando o contexto de sala de aula.

Essas influências motivacionais anteriormente descritas são organizadas por Dörnyei e Otto (1998 apud DÖRNYEI, 2001a) em um modelo que contempla uma perspectiva de motivação orientada para o processo, ou seja, os processos motivacionais ao longo do tempo.

Para Dörnyei (2001c, p. 19), as mudanças da motivação ao longo do tempo são importantes, pois

Quando falamos em uma atividade de aprendizagem prolongada, como a aprendizagem de segunda língua, a motivação não pode ser vista como um atributo estático que permanece constante por vários meses ou anos. Na verdade, o que a maioria dos professores percebe é que a motivação dos alunos flutua, aumentando e diminuindo⁶¹.

Segundo o modelo de Dörnyei e Otto, os desejos são transformados em objetivos, depois em intenções, levando à ação e à conquista das metas iniciais. Esse processo é energizado por fontes ou influências motivacionais, que podem auxiliar a motivação ou inibi-la, dependendo da contribuição ou não que trazem para a implementação dos objetivos do indivíduo. Além disso, o processo passa por uma avaliação ao final. Três fases são marcantes nesse modelo:

1. **Fase pré-acional:** envolve a escolha da ação que acontecerá na fase seguinte, sendo caracterizada por desejos e expectativas que influenciam a escolha das oportunidades de ação. Inclui três sub-processos: estabelecimento de uma meta, formação de intenção e início da realização da intenção;
2. **Fase acional:** envolve a execução da ação propriamente dita, caracterizada pela implementação de tarefas definidas anteriormente, comparação entre as ações que estão ocorrendo com aquilo que foi planejado na fase anterior e aplicação de estratégias de forma a atingir os objetivos definidos pelo indivíduo;
3. **Fase pós-acional:** envolve a análise dos eventos depois que a tarefa foi realizada, comparando-se expectativas e planos iniciais com as ações implementadas na fase anterior, ou seja, comparam-se os planos com a realidade.

É interessante observar que a noção de motivação apresentada tanto por Crookes e Schmidt (1991) como por Dörnyei (2001a), numa perspectiva mais recente, não deixa de lado algumas das idéias introduzidas no campo da psicologia, pelo fato de considerarem a questão da persistência e esforço do indivíduo na realização de uma meta. No entanto, tais modelos trazem inovações ao verem a importância do contexto de aprendizagem na motivação para aprender línguas. O conceito de Dörnyei (op.cit.) vai ainda além ao apresentar a motivação como

⁶¹ When we talk about a prolonged learning activity, such as mastering an L2, motivation cannot be viewed as a stable attribute of learning that remains constant for several months or years. Instead, what most teachers find is that their students' motivation fluctuates, going through certain ebbs and flows.

caracterizada por um processo que pode sofrer mudanças ao longo do tempo, ocasionadas por diversos fatores.

Em obra mais recente, Dörnyei (2005) oferece uma nova visão de motivação como parte da teoria da identidade e do “eu” (*self*), ampliando, assim, o escopo de pesquisa sobre o fenômeno. O autor apresenta uma nova perspectiva do conceito de integratividade introduzido por Gardner em 1985, conceito esse bastante criticado no passado. Como discutido na seção 2.2.1.1, o conceito de integratividade engloba três componentes: a) uma motivação integrativa para aprender línguas, b) interesse em relação à L-alvo e c) atitudes favoráveis em relação à comunidade de L2. Envolve, assim, o desejo de identificação com a comunidade estrangeira (falantes da língua alvo). No entanto, tal conceito se torna inviável quando pensamos nos contextos de ensino de língua estrangeira, em que os aprendizes não encontram tantas oportunidades de se comunicar com falantes nativos. Para Dörnyei (2005), a integratividade, assim conceitualizada, parece servir apenas em alguns contextos.

Como ressalta Lamb (2004), desde que Gardner e Lambert introduziram o conceito de integratividade o mundo sofreu várias mudanças, devido, principalmente, à globalização. Essa estabeleceu “uma nova sociedade na qual o inglês é compartilhado entre muitos grupos de falantes não-nativos” (WARSCHAUER, 2000, p. 512), não sendo mais propriedade apenas dos americanos ou britânicos. Considerando, portanto, o caráter do inglês como língua internacional, atualmente, vários autores têm proposto uma reformulação das idéias de Gardner, com a introdução de conceitos como identificação virtual, identidade global e comunidades imaginárias para entender o processo motivacional (NORTON, 1995, 2001; LAMB, 2004; DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI, CSIZER e NEMETH, 2006).

Integratividade passa a ser vista, portanto, como o desejo de integração com uma comunidade global e não necessariamente com falantes nativos (DÖRNYEI, 2005). Trata-se de uma identificação virtual e metafórica, com os “valores culturais e intelectuais associados à língua e à comunidade de L2”⁶² (idem, p. 97), que incorpora tanto razões integrativas como instrumentais para se estudar uma língua⁶³.

⁶² ...cultural and intellectual values associated with the language, as well as to the actual L2.

⁶³ Ressaltamos que Dörnyei emprega o termo L2 para se referir tanto à segunda língua como à língua estrangeira. Outros autores, como Norton (2001) empregam o termo L2 para se referir somente à segunda língua.

Como afirma Lamb (2004), para os aprendizes, a língua inglesa não está necessariamente ligada a comunidades específicas. Ela traz valores culturais, os quais incorporam “negócios, inovação tecnológica, valores de consumo, democracia, viagens ao redor do mundo, bem como diversos ícones da moda, esporte e música”⁶⁴ (LAMB, 2004, p. 5). Através da mídia e da internet, as pessoas têm desenvolvido uma **identidade global**, ou seja, um sentimento de imersão e identificação com uma cultura mais ampla, mundial, que inclui “eventos, práticas, estilos e informações que fazem parte da cultura global”⁶⁵. Essa noção de cultura global também é discutida por Norton (2001), ao explorar os conceitos de comunidade imaginária (*imagined community*) e investimento na aquisição de L2.

A autora se baseia nas teorias da imaginação de Wenger (1998), que define imaginação como o “processo de expandir nosso ser, transcendendo tempo e espaço e criando novas imagens do mundo e de nós mesmos”⁶⁶ (NORTON e KAMAL, 2003, p. 303). Para Wenger (1998 apud NORTON, 2001), há três maneiras de definir um indivíduo como pertencente a uma comunidade:

1. **Engajamento:** trata-se do envolvimento do indivíduo nos processos de negociação de sentido;
2. **Imaginação:** envolve imagens que o indivíduo cria do mundo e as relações que estabelece quando extrapola sua própria experiência, as quais transcendem tempo e espaço;
3. **Alinhamento:** diferentemente da imaginação, o alinhamento envolve ação propriamente dita; trata-se do esforço que o indivíduo faz para se enquadrar numa estrutura mais ampla, ou seja, é a energia que investe para fazer parte de uma comunidade.

Norton (2001) alerta que a imaginação não deve ser confundida com fantasia ou fuga da realidade. Na verdade, trata-se de um processo criativo em que o indivíduo produz imagens

Neste trabalho, fazemos distinção entre L1, L2 e LE, já que o foco do mesmo é a motivação em contexto de aprendizagem de inglês como LE.

⁶⁴ ... business, technological innovation, consumer values, democracy, world travel, and the multifarious icons of fashion, sport and music.

⁶⁵ ... events, practices, styles and information that are part of the global culture.

⁶⁶ The process of expanding our self by transcending our time and space and creating new images of the world and ourselves.

futuras de si mesmo, criando novas possibilidades para si. A imaginação, entretanto, não implica ação. Segundo a autora, “é através do alinhamento que os aprendizes fazem o que têm que ser feito para se tornarem parte de uma comunidade mais ampla”⁶⁷ (NORTON, op.cit., p. 164). Alinhamento envolve, portanto, esforço, investimento e quanto mais o aprendiz se esforça e investe na aprendizagem de uma língua, maior sua motivação. No caso dos contextos de ensino de inglês como LE, essa comunidade mais ampla pode ser a comunidade global, discutida por Lamb (2004).

Para Norton (2001), quando os alunos entram na sala de aula, eles investem em comunidades que transcendem, em tempo e espaço, as quatro paredes da sala de aula. Essas comunidades imaginárias são imagens de comunidades que os aprendizes querem participar no futuro, as quais podem influenciar a aprendizagem por estarem ligadas ao grau de investimento na língua alvo (NORTON, 2001). Esses aprendizes não fazem parte dessas comunidades, sendo vistos como novos participantes situados na periferia (NORTON, 2001), mas, um dia, esperam ter acesso a elas e se tornarem membros completamente inseridos. A percepção que os aprendizes têm de proximidade com essas comunidades imaginárias, globais irá influenciar o quanto eles irão investir na aprendizagem da língua. Norton e Kamal (2003) exemplificam o conceito de comunidades imaginárias ao relatarem um estudo desenvolvido numa escola paquistanesa. Para os alunos envolvidos nessa pesquisa, a língua inglesa é uma língua de possibilidades, ou seja, uma língua que pode dar acesso a fontes que lhes darão melhores oportunidades na vida, por estar associada à ciência e à tecnologia. Para esses alunos, portanto, “o inglês é visto como uma ferramenta de avanço social, político e econômico”⁶⁸ (NORTON e KAMAL, 2003, p. 310).

Os aprendizes podem apresentar diferentes comunidades imaginárias e para entendê-las é necessário considerarmos, então, a noção de investimento na língua-alvo, introduzida pela autora. Trata-se das “relações social e historicamente construídas entre os aprendizes e a língua-alvo e seu desejo geralmente ambivalente de aprendê-la e praticá-la”⁶⁹ (NORTON, 2001, p. 166). Seria o comprometimento do aprendiz com a aprendizagem da língua. Segundo a autora:

⁶⁷ It is through alignment that learners do what they have to do to take part in a larger community.

⁶⁸ English as an important tool for social, economic, and political advancement.

⁶⁹ The socially and historically constructed relationships of learners to the target language, and their often ambivalent desire to learn and practice it.

Se os aprendizes investem numa segunda língua, eles o fazem pensando que irão adquirir uma gama maior de fontes simbólicas e materiais, as quais irão aumentar seu valor no mundo social⁷⁰ (NORTON, 2001, p. 166).

Fontes simbólicas, para Norton (op.cit.), incluem língua, educação, amigos e religião, enquanto as fontes materiais são entendidas como bens materiais, propriedades e dinheiro. Os indivíduos que têm acesso a tais fontes simbólicas e materiais numa sociedade, conseqüentemente, terão acesso ao poder e a certos privilégios, os quais, por sua vez, podem ampliar as possibilidades dessas pessoas no futuro. Portanto, os aprendizes investem na L-alvo esperando ter um grande retorno desse investimento, o qual irá ajudá-los a acessar as comunidades imaginárias tão desejadas. Norton (1995, 2000, 2001) opta pelo termo investimento ao invés de motivação, mas ressalta que o mesmo não deve ser confundido com a noção de motivação instrumental de Gardner (1985).

Motivação instrumental é um traço fixo que o aprendiz apresenta, o qual “deseja ter acesso às fontes materiais que são privilégio das pessoas que falam a língua alvo”⁷¹ (NORTON, 2000, p. 10). Investimento, por sua vez, pressupõe a relação do aprendiz com o mundo social, que está em constante mudança. O aprendiz não apresenta um traço fixo de personalidade, mas uma identidade social complexa e vários desejos. Enquanto a motivação concebe o indivíduo como apresentando uma única identidade, responsável pela intensidade de sua motivação, a teoria do investimento entende a motivação como algo bem mais complexo. Segundo Norton (1995, p. 19), “a motivação de um aprendiz para se comunicar é mediada pelos investimentos que podem entrar em conflito com o desejo de falar”⁷². Ele pode apresentar, assim, uma alta motivação e desejo para aprender, mas se recusar a interagir, devido a outras forças atuantes.

Segundo a proposta mais recente de Dörnyei, os conceitos de identidade global, identificação virtual e comunidades imaginárias são relacionados à **teoria do “eu”** de Markus e Nurius (1986) e Higgins (1987) e ampliada por diversos autores desde então. Ao se imaginarem membros de uma comunidade global, os indivíduos apresentam idéias ou imagens de si mesmos

⁷⁰ If learners invest in a second language, they do so with an understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will increase their value in the social world.

⁷¹ ... desires to have access to material resources that are the privilege of target language speakers.

⁷² A language learner's motivation to speak is mediated by investments that may conflict with the desire to speak.

no futuro, daquilo que “podem se tornar, do que gostariam se tornar e do que têm medo de se tornar” (DÖRNYEI, 2005, p. 99). São os chamados “**eus**” **possíveis** (*possible selves*) descritos por Markus e Nurius (1986), conceito que será introduzido mais detalhadamente na seção 2.4.2.1.1. Dentre essas imagens possíveis, temos imagens positivas (e.g. indivíduo bem sucedido, criativo, rico, admirado e ideal) como também negativas (e.g. indivíduo depressivo, incompetente, desempregado, solitário).

Dörnyei ressalta as noções de “**eu**” **ideal** (*Ideal Self*) e “**eu**” **recomendável** (*Ought Self*) introduzidas por Higgins (1987), que estariam entre os “eus” possíveis que os indivíduos são capazes de formar. O “eu” ideal seria a “representação dos atributos que o indivíduo ou alguém gostaria que você possuísse”⁷³ (HIGGINS, op.cit., p. 320), que inclui desejos, aspirações e sonhos. Segundo o autor, o “eu” ideal não corresponde ao “eu” atual, ou seja, aos atributos que apresenta no presente, o que pode gerar uma grande força motivacional uma vez que o indivíduo irá tentar se aproximar dessa imagem ideal, investindo na aprendizagem. O “eu” recomendável corresponde à “representação dos atributos que alguém acredita que você deva possuir”⁷⁴ (HIGGINS, op.cit., p. 320), que inclui o senso de obrigação e responsabilidade.

Baseando-se nos conceitos anteriormente apresentados, Dörnyei propõe um modelo chamado Sistema Motivacional do Eu (*Motivational Self System*), que engloba três dimensões:

1. **Falante ideal de L2** (*Ideal L2 Self*): seria o “eu” idealizado. Para Dörnyei (2005), se idealizamos um falante competente, tal imagem servirá de estímulo para estudarmos a língua alvo;
2. **Falante recomendável** (*Ought to L2 Self*): engloba os atributos que o indivíduo acredita serem importantes para evitar resultados negativos;
3. **Experiência de aprendizagem da L2**: envolve motivos relacionados ao contexto de aprendizagem e à experiência do indivíduo com a L2.

⁷³ Your representation of the attributes that someone (yourself or another) would like you, ideally, to possess.
⁷⁴ Your representation of the attributes that someone (yourself or another) believes you should or ought to possess.

Podemos dizer que as duas primeiras dimensões propostas por Dörnyei estão ligadas ao nível individual, pessoal ou interno do aprendiz (CROOKES e SCHMIDT, 1991; WILLIAMS e BURDEN, 1997), enquanto a terceira dimensão está relacionada aos fatores metodológicos e contextuais, ambos influenciadores da motivação. Dörnyei ressalta que tal modelo ainda não foi bem explorado, principalmente no que diz respeito à ligação entre essas três dimensões e as fases pré-acional, acional e pós-acional da motivação.

No presente trabalho, procuramos explorar aspectos da teoria do “eu” e a noção de investimento, na tentativa de criar um esquema que comporte, além da variação da motivação devido às influências metodológicas, físicas, materiais e administrativas, a relação dessas com os fatores pessoais, ou seja, com as percepções, objetivos, crenças e expectativas dos aprendizes na escola pública.

2.3 PESQUISAS QUALITATIVAS BRASILEIRAS SOBRE MOTIVAÇÃO

Como ressaltam Pintrich & Schunk (1996), os estudos sobre motivação empregam diferentes paradigmas de pesquisa. Há estudos correlacionais e experimentais, os quais são quantitativos, bem como estudos interpretativos ou qualitativos. Nos estudos correlacionais, o pesquisador analisa as relações que existem entre diferentes variáveis no estudo da motivação sem intenção de alterá-las, enquanto que nos estudos experimentais o pesquisador altera algumas variáveis e testa os efeitos dessa alteração em outras variáveis. Esses tipos de pesquisas apresentam vantagens e desvantagens. Levando em consideração o contexto complexo de sala de aula na análise da motivação, esses estudos de base quantitativa apenas se fazem insuficientes. Assim, outro paradigma começa a ser reconhecido e empregado pelos pesquisadores: o paradigma qualitativo ou interpretativo, o qual fornece fontes mais ricas para o entendimento desse fenômeno, por fazer uso da interpretação na análise dos dados.

Dentre as pesquisas motivacionais de natureza qualitativa, citamos quatro pesquisas brasileiras que inspiraram este trabalho, por focalizarem a motivação no contexto de sala de aula: os estudos de Viana (1990), Baghin (1993), Jacob (2002) e Costa (2004).

O estudo de Viana (1990) tem como objetivo descrever e analisar o que ocorre com a motivação durante o processo de aprendizagem de russo e quais os fatores que a influenciam positiva ou negativamente. Para isso, o autor considera o aspecto dinâmico do fenômeno, utilizando dados obtidos por técnicas de introspecção, ou seja, diários de estudo que descrevem o que o sujeito estava sentindo durante as aulas. O autor, também participante da pesquisa, estava cursando o quinto semestre de língua russa em nível de extensão universitária. O curso tinha carga horária de quatro horas semanais, as quais eram divididas em dois encontros semanais (com duração de 2 horas cada). Oitos alunos, todos de nível universitário que já sabiam ou conheciam pelo menos uma língua estrangeira, estavam freqüentando as aulas. Os resultados do trabalho de Viana evidenciam que a motivação varia em ambiente formal, influenciada pelos fatores lingüístico, metodológico, físico-humano, físico-ambiental e sócio-ambiental, sendo os dois primeiros os mais recorrentes por manifestarem-se em cada aula registrada nos dados. O autor pôde perceber, assim, como esses fatores se inter-relacionavam e influenciavam o nível de motivação do aluno tanto negativa como positivamente, o que pretendemos também fazer nesta pesquisa.

O estudo de Baghin (1993) tem como participantes cerca de 32 alunos de uma classe de 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública localizada num bairro de classe média. O objetivo dessa pesquisa é analisar a manifestação da motivação dos alunos para aprender inglês em contexto de ensino interdisciplinar. Os resultados de tal trabalho são bastante positivos: os alunos sentiram-se satisfeitos com o curso e reconheceram que puderam aprender conteúdos de outras disciplinas, além do inglês. Aspectos negativos também foram identificados pela autora, como: a utilização de material artesanal e o pouco intercâmbio com professores das disciplinas cujos conteúdos estavam sendo abordados por ela nas aulas de LE. A autora se baseia nos seis fatores influenciadores da motivação descritos por Viana (op.cit.) e, da mesma forma que esse nota que os fatores lingüísticos e metodológicos aparecem como os maiores influenciadores da motivação, segundo a opinião dos alunos participantes.

O estudo de Jacob (2002) considera três contextos distintos de ensino de espanhol como LE: um centro de línguas, uma escola pública e uma escola particular. O objetivo da pesquisadora é verificar qual a motivação prévia dos alunos nesses três contextos e como a atuação dos professores e atividades desenvolvidas por eles podiam contribuir para um aumento ou diminuição do interesse desses alunos. A autora pôde perceber que os alunos, nos três contextos

pesquisados, apresentavam uma motivação extrínseca para aprender o espanhol e que os professores exerciam grande influência na sua motivação, a qual se deu por meio de suas abordagens de ensino, atividades desenvolvidas, formas de organizar a interação e corrigir erros, relações e afetividade com os alunos e expectativas.

O estudo de Costa (2004) tem por objetivo analisar a eficácia do uso de obras de arte como um recurso facilitador da produção escrita em língua inglesa e identificar a influência de tal técnica sobre a motivação dos alunos para o aprendizado da escrita em LE. Trata-se de uma pesquisa-ação de natureza interpretativa, ou seja, um trabalho de intervenção realizado pelo próprio pesquisador em contexto universitário, que contou com a participação de 18 alunos matriculados em duas turmas de uma disciplina de Produção Textual em língua inglesa. Os resultados obtidos indicam uma alta motivação por parte dos alunos em relação à técnica de uso da arte em sala de aula. Os alunos mostraram grande entusiasmo com a técnica empregada, o que favoreceu a criatividade para a escrita em língua estrangeira e a interação entre eles.

É interessante notar que, nos quatro estudos acima descritos, fatores relacionados principalmente à prática do professor em sala de aula, ou seja, fatores ligados aos conteúdos e atividades propostos pelo professor aparecem como os principais influenciadores da motivação para aprender.

Após termos apresentado as principais pesquisas internacionais e brasileiras sobre motivação que inspiraram essa investigação, passamos para a discussão dos fatores que podem influenciá-la, com foco para o papel exercido pelos professores.

2.4 FATORES INFLUENCIADORES DA MOTIVAÇÃO

De acordo com Dörnyei (2001a), uma das grandes inovações no campo da psicologia motivacional foi a inclusão de fatores provenientes do macro-contexto de aprendizagem (contexto sócio-cultural do qual o indivíduo faz parte) e do micro-contexto de aprendizagem (contexto educacional) como influenciadores da motivação. Assim, aspectos desses dois contextos passam, então, a ser considerados nas pesquisas sobre motivação e não somente

características individuais do aprendiz, uma vez que esses parecem influenciar a cognição, o comportamento e o sucesso dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

2.4.1 O MACRO-CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

O macro-contexto de aprendizagem inclui aspectos sociais e culturais como influenciadores da motivação do indivíduo. Como exemplo, temos os estudos da motivação social de Weiner (1994) entendida pelo autor como um conjunto de razões que estão diretamente ligadas ao ambiente social do indivíduo e que se inter-relacionam com a motivação individual. A motivação social inclui ações associadas ao bem-estar social, solidariedade e aprovação do indivíduo na sociedade e difere da motivação pessoal, a qual envolve a satisfação dos desejos e das curiosidades individuais. Como o indivíduo está inserido num ambiente social, esses dois tipos de motivação aparecem inter-ligados, sendo difícil entendê-los separadamente.

Um outro aspecto que muitos teóricos acreditam ser também de extrema importância no estudo da motivação é a influência dos valores sócio-culturais que o indivíduo carrega consigo, tais como as crenças compartilhadas por membros de um grupo social ou cultural no que diz respeito ao aprendizado de uma língua, ao valor da educação e ao papel da família e dos colegas na formação acadêmica do aprendiz.

2.4.2 O MICRO-CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

Segundo Dörnyei (2001a), os alunos podem sofrer diversas influências motivacionais provenientes do contexto imediato de aprendizagem (ou micro-contexto). Dentre essas, o autor cita aquela exercida pelos pais, pela escola, pelo grupo do qual o aluno faz parte e pelos professores. Entretanto, a motivação também é dependente de características individuais, tais como aptidão, atitudes em relação à situação de aprendizagem, grau de esforço, ansiedade, competência, estratégias, objetivos e orientações dos indivíduos (WILLIAMS e BURDEN, 1997; GARDNER, 2001). Por esse motivo, consideramos neste trabalho, além das quatro influências

citadas por Dörnyei (op.cit.), o papel dos **fatores pessoais** na motivação, ligados às características individuais dos alunos. Privilegiamos a influência de quatro tipos de fatores: crenças, percepções, objetivos e expectativas dos alunos, com base nos trabalhos de Scheibe (1970), Markus e Nurius (1986), Higgins (1987), Pajares (1992), Barcelos (2003, 2004, 2006), dentre outros. Tratamos tanto da influência dos auto-conceitos na motivação – percepções ou visões que os aprendizes formam sobre si mesmos, como das crenças, objetivos e expectativas dos alunos quanto ao contexto de aprendizado da LE. Na seqüência, abordamos o papel dos pais, do grupo, da escola e dos professores na motivação.

2.4.2.1 A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS, PERCEPÇÕES, OBJETIVOS E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS

Esta seção é dividida em duas partes. Primeiramente, discutimos a influência das percepções ou imagens que os alunos criam quanto à própria aprendizagem, ou seja, seu potencial para aprender a LE, com base nos conceitos de imagens possíveis, atuais, ideais e recomendáveis (MARKUS e NURIUS, 1986; MARKUS e WURF, 1987; HIGGINS, 1987; CAMERON, 1999; OYSERMAN, TERRY e BYBEE, 2002; SHEPARD, 2003; OYSERMAN et. al, 2004; OYSERMAN e FRYBERG, 2006). Em seguida, discutimos a influência das crenças, objetivos e expectativas dos alunos quanto às aulas de LE na motivação, apresentando conceitos de Scheibe (1970), Pajares (1992), Eccles e Wigfield (1995 apud PINTRICH e SCHUNK, 1996; DÖRNYEI, 2001c), Redish et al. (1998), White (1999), Niehoff et al. (2001), Barcelos (2003, 2004, 2006), dentre outros, além de princípios da teoria das metas já discutidos.

2.4.2.1.1 Percepções dos alunos quanto à própria aprendizagem

Na seção 2.2.3.2, apresentamos uma nova visão do conceito de integratividade, baseada nas obras de Lamb (2004) e Dörnyei (2005), importante para entendermos os dados deste estudo no que se refere às influência dos fatores pessoais na motivação dos alunos. Vimos que com a

globalização, que transformou a língua inglesa em língua internacional, não é mais possível falar em motivação em termos de integração com uma comunidade específica de falantes de L2, tal como proposto inicialmente por Gardner (1985). A globalização tem feito com que a distância espacial e temporal diminua e as fronteiras desapareçam (KUMARAVADIVELU, 2006). Assim, “as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensas e imediatamente interligadas” (KUMARAVADIVELU, op. cit., p. 131).

Atualmente, precisamos, portanto, pensar em um desejo de identificação virtual, imaginária dos indivíduos com uma comunidade global, ou seja, com os valores culturais associados a essa língua que é usada mundialmente como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira. Como ressaltam Kachru, Kachru e Nelson (2006), há no mundo cerca de 375 milhões de falantes de inglês como língua materna, 375 milhões de falantes de inglês como segunda língua e de 750 milhões a 1 bilhão de pessoas que usam o inglês como língua estrangeira, o que nos faz perceber a expansão dessa língua internacionalmente.

Discutimos também que os aprendizes investem esforço para se tornarem, no futuro, membros dessa comunidade global imaginária (NORTON, 2001) que transcende, em tempo e espaço, o contexto de sala de aula. Ter acesso a essa língua e comunidade globais significa para os aprendizes ter melhores oportunidades na vida. Esse desejo de acesso a fontes simbólicas e materiais faz com que projetem imagens futuras de si mesmos como integrantes dessa comunidade, ou seja, imagens geralmente positivas de si mesmos enquanto falantes competentes e participativos. São essas imagens que nos interessa discutir nesta seção.

Markus e Nurius (1986), Markus e Wurf (1987) e Oyserman (2001) se baseiam na noção de **auto-conceito**⁷⁵ (*self concept*) para explicar o que regula o comportamento humano, o qual, como já explicitado, nos revela dados sobre a motivação. Trata-se das imagens ou percepções que os indivíduos formam a respeito de si mesmos, os quais os auxiliam a interpretar ações e experiências. De acordo com Oyserman (2001), é tudo aquilo que vem à mente das pessoas quando pensam em si mesmas, incluindo as identidades pessoais e sociais. O auto-conceito provê incentivos, padrões, planos e regras a serem seguidos pelo ser humano, apresentando, portanto, conseqüências motivacionais.

⁷⁵ Lembrando que os auto-conceitos, no modelo de Williams e Burden (1997), estão entre os fatores internos influenciadores da motivação.

A definição de auto-conceito pode variar nas diferentes áreas e disciplinas. Alguns pesquisadores acreditam que se trata de uma entidade global, relativamente estável, uma vez que há aspectos que não respondem às mudanças das circunstâncias sociais, permanecendo constantes ao longo do tempo; outros acreditam se tratar de uma entidade variável, maleável e dinâmica, passível, portanto, de mudanças estruturais e funcionais, dependendo do estado motivacional do indivíduo e das condições no ambiente (MARKUS e NURIUS, 1986; MARKUS e WURF, 1987; OYSERMAN, 2001; DAY et. al, 2006). Segundo Garcia e Pintrich (1995), formulações mais recentes retratam o auto-conceito de forma dinâmica, formado por esquemas cognitivos ou redes de conhecimento sobre o “eu”. Neste trabalho, consideramos o caráter variável dos auto-conceitos, pois como veremos na análise dos dados deste estudo, os mesmos sofrem influências do contexto de ensino e aprendizagem.

De acordo com Oyserman (2001), os auto-conceitos se formam na infância, a partir do contato das crianças com outros indivíduos. Ao interagir com outras pessoas, as crianças vão formando sua identidade; elas aprendem quem são a partir da visão que os outros provêm daquilo que são. A visão do outro está entre as fontes apontadas por Markus e Wurf (1987) como responsáveis pelo surgimento dos auto-conceitos. Para os autores, os auto-conceitos surgem a partir de:

1. Inferências que os indivíduos fazem a respeito de suas próprias atitudes ao refletirem sobre suas ações;
2. Inferências provenientes das reações internas psicológicas dos indivíduos, bem como suas cognições, emoções e motivações;
3. Auto-avaliação do indivíduo;
4. Interações com outras pessoas.

Os auto-conceitos incluem uma variedade de imagens semânticas, afetivas, verbais, imagéticas, sensorial-motoras, tanto passadas, presentes ou futuras, sendo que as imagens passadas e futuras que os indivíduos formam são as mais significativas para a formação de imagens que projetam no presente. Essas imagens englobam tanto os **“eus” possíveis** (que o indivíduo pode vir a se tornar) como **atuais** (atributos que acredita apresentar no presente). Pensando na relação das imagens possíveis e atuais com o ensino e aprendizagem de LE, podemos dizer que as imagens que os aprendizes projetam daquilo que podem vir a se tornar (e.g.

alguém competente na LE, sensível às diferenças culturais, conhecedor da língua) podem servir de estímulo para se empenharem em estudar a LE, principalmente quando essas imagens são bem divergentes da visão que têm de si no presente.

As pessoas podem apresentar imagens positivas ou negativas de si mesmos. As imagens positivas são poderosas e podem facilitar o otimismo, uma vez que permitem que o indivíduo perceba que o “eu” atual (presente) é mutável. Quando o indivíduo se vê no futuro falando a LE de forma fluente, tal imagem pode estimulá-lo fortemente a buscar maneiras de atingir esse “eu” possível. Entretanto, em alguns casos, essas imagens podem também ser desmotivadoras caso o indivíduo crie padrões muito altos, impossíveis de serem alcançados. As imagens negativas também podem tanto estimular o processo de mudança, causando motivação, como aprisionar o indivíduo, provocando desmotivação. Isso porque as baixas expectativas associadas a elas podem impedir as pessoas de tentar desenvolverem seu potencial (MARKUS e NURIUS, 1986; MARKUS e WURF, 1987). Portanto, o aprendiz que se vê como alguém incapaz de atingir certa fluência na LE, pode tanto se auto-motivar para tentar reverter essa imagem, como se desestimular.

Garcia e Pintrich (1995) distinguem as características dos auto-conceitos em torno de quatro dimensões:

1. **Dimensão afetiva:** se refere às crenças positivas e negativas que formamos a respeito de nós mesmos;
2. **Dimensão de valor:** se refere ao fato de que, apesar do auto-conceito ser uma entidade multifacetada e presente num nível mais inconsciente, certas imagens são centrais e acessíveis à memória;
3. **Dimensão instrumental:** se refere ao senso de auto-eficácia dos indivíduos quanto à manutenção das imagens positivas e modificação das imagens negativas;
4. **Dimensão temporal:** se refere às imagens presentes, passadas e futuras que formamos.

Para os autores, os indivíduos podem apresentar os mesmos tipos de imagens. Entretanto, eles irão se diferenciar quanto à maneira como percebem a própria competência e regulam o comportamento, dependendo das variações que ocorrem nas quatro dimensões apresentadas. Por

exemplo, duas pessoas podem desejar serem bem-sucedidas. No entanto, irão se diferenciar dependendo da importância que atribuem para atingirem esse “eu” ou da eficácia em atingi-lo.

Dentre os elementos que constituem os auto-conceitos, alguns autores como Markus e Nurius (1986) e Ruvo e Markus (1992) enfatizam o papel dos “eus” possíveis na motivação e desempenho dos indivíduos. Os **“eus” possíveis** seriam “elementos do auto-conceito que representam o que os indivíduos poderiam se tornar, gostariam de se tornar e que têm medo de se tornar”⁷⁶ (RUVOLLO e MARKUS, 1992, p. 95). Trata-se de imagens específicas do indivíduo em situações futuras, as quais podem facilitar o desempenho. Tal conceito está relacionado “às propriedades dinâmicas do auto-conceito” (MARKUS e NURIUS, 1986, p. 954), dentre elas a motivação e a mudança, tanto momentânea como aquela mais duradoura. Isto porque tais pensamentos, imagens ou sentidos servem de fontes motivacionais, as quais organizam e energizam comportamentos futuros. As imagens possíveis influenciam o processo motivacional de duas maneiras: a) elas fornecem objetivos claros a serem atingidos (quando positivos) ou evitados (quando negativos) e b) elas estimulam o indivíduo a organizar informações relevantes e desempenhar certas ações necessárias para atingirem tais objetivos (GARCIA e PINTRICH, 1995; LEONDARI, SYNGOLLITOU e KIOSSEOGLOU, 1998).

Enquanto o auto-conceito focaliza imagens e percepções gerais que o indivíduo faz de si, podendo apresentar propriedades estáticas, o conceito de “eus” possíveis é dinâmico e trata de “como os indivíduos vêem seu próprio potencial e futuro” (MARKUS e NURIUS, 1986, p. 954), incluindo “idéias sobre o que é possível nos tornarmos, pensarmos, sentirmos ou experienciarmos”⁷⁷, às quais dão “direção e ímpeto à ação, mudança e desenvolvimento”⁷⁸ (MARKUS e NURIUS, 1986, p. 960). Trata-se da manifestação dos objetivos, aspirações e medos dos indivíduos, a qual pode ser tanto individual e personalizada, como social, ou seja, resultado das comparações que as pessoas fazem entre si.

Segundo Oyserman et al. (2004), há evidências na literatura que mostram que quando os alunos têm objetivos e aspirações claros, eles apresentam melhor desempenho na escola, o que nos indica a importância das visões futuras na regulação do comportamento. Os autores afirmam que “quando jovens adolescentes se sentem comprometidos e investem em trabalhar para

⁷⁶ Elements of the self-concept that represent what individuals could become, would like to become, and are afraid of becoming.

⁷⁷ Ideas about what is possible for us to be, to think, to feel, or to experience.

⁷⁸ ... direction and impetus for action, change, and development.

adquirirem imagens possíveis e ligar seus comportamentos atuais à obtenção desses objetivos futuros, então os “eus” possíveis podem apresentar um papel auto-regulador”⁷⁹ (OYSERMAN et al., 2004, p. 133). Os autores sugerem o uso dessa teoria para ajudar os alunos, principalmente os que geralmente têm baixas expectativas quanto ao futuro (e.g. alunos de baixa renda ou de classes minoritárias) a estabelecerem objetivos e desenvolverem estratégias de comportamento de forma a conseguirem alcançar sucesso escolar.

Isso é possível uma vez que os “eus” possíveis permitem a ligação entre presente e futuro, “especificando como os indivíduos podem mudar o que são nesse momento para aquilo que podem se tornar”⁸⁰ (MARKUS e NURIUS, op.cit., p. 961). De acordo com Cameron (1999), as imagens presentes e futuras que os seres humanos projetam se influenciam de forma recíproca. Assim, as imagens possíveis podem servir de contexto para o estabelecimento das imagens atuais que os indivíduos fazem de si mesmos, ou seja, eles podem moldar os objetivos e visões presentes. Ao mesmo tempo, as imagens atuais podem formar o contexto para a formação dos “eus” possíveis.

Segundo Markus e Nurius (1986) e Oyserman e Fryberg (2006), as pessoas podem livremente criar imagens possíveis, mas o contexto e suas experiências sociais influenciam os tipos de imagens que escolhem, suas aspirações, valores e ideais. Oyserman e Fryberg (op.cit.) exemplificam tal relação entre os “eus” possíveis e o contexto, dizendo que as aspirações são moldadas por estereótipos comumente relacionados a certos tipos de pessoas (e.g. uma mulher, um rapaz da zona rural, um afro-americano). Ou seja, as imagens que criamos vão ser influenciadas por aquilo que certas pessoas, tendo em vista nossa nacionalidade, status social, *background* familiar, acreditam que podemos nos tornar. Portanto, as pessoas com as quais interagimos diariamente exercem papel importante na criação e manutenção dos “eus” possíveis.

Os indivíduos podem criar tanto imagens desejadas, tais como o eu criativo, admirado, bem sucedido, ideal, como aquelas temidas, como por exemplo, o eu depressivo, desempregado, solitário e incompetente (DÖRNYEI, 2005). Tendo em mente o contexto escolar, teríamos, dentre as imagens desejadas: o eu inteligente, pontual, prestativo, competente e o eu estúpido, desatencioso, desorganizado, incompetente, dentre as imagens temidas.

⁷⁹ When young adolescents feel committed to and invested in working toward attaining possible selves and link current behaviors to attaining these future goals, then possible selves can serve a self-regulatory role.

⁸⁰ ...specifying how individuals may change from how they are now to what they will become.

As imagens possíveis são importantes pelo fato de servirem como incentivos para comportamentos futuros, uma vez que os indivíduos se esforçarão para se identificar com elas ou evitá-las. Nesse sentido, podemos dizer que eles estão relacionados à motivação para aprender, ou seja, os alunos projetam imagens futuras possíveis de si mesmos (positivas e negativas) e investem esforço para alcançá-las ou evitá-las. Os “eus” possíveis são vulneráveis e podem mudar de acordo com as influências do contexto de aprendizagem, dependendo das possibilidades que cercam os aprendizes. Por exemplo, o professor pode influenciar o grau de investimento dos alunos para tentarem alcançar seus “eus” possíveis, dependendo da sua postura e da forma como trabalha. Certas práticas podem ajudá-los a se aproximarem de imagens positivas ou afastá-los das mesmas, em direção àquilo que temem (“eus” possíveis temidos).

Dentre os “eus” possíveis que os indivíduos podem projetar, temos o **“eu” ideal** e o **“eu” recomendável**, discutido por Higgins (1987). Diferentemente de Markus e Nurius (1986), o autor distingue três domínios do “eu”:

1. **“Eu” atual** (*Actual Self*): “sua representação dos atributos que alguém (você ou outro) acredita que você realmente possui”⁸¹;
2. **“Eu” ideal** (*Ideal Self*): “sua representação dos atributos que alguém (você ou outro) gostaria que você idealmente possuísse”⁸², tais como desejos e aspirações;
3. **“Eu” recomendável** (*Ought Self*): “sua representação dos atributos que alguém (você ou outro) acredita que você deva ou tenha que possuir”⁸³, que inclui o senso de obrigação e responsabilidade (HIGGINS, 1987, p. 320).

Apesar do “eu” ideal e do “eu” recomendável serem aparentemente semelhantes, podemos dizer que no primeiro, o foco é o alcance dos desejos e aspirações, com vistas à obtenção de prazer, enquanto no segundo, o foco é a prevenção de sensações negativas. Higgins (op.cit.) exemplifica de forma clara a diferença entre esses dois seres com a figura da mulher, a qual muitas vezes se encontra dividida entre o desejo de ser bem sucedida profissionalmente e seu senso de obrigação de ser uma boa mãe e esposa.

⁸¹ Your representation of the attributes that someone (you or another) believes you actually possess.

⁸² Your representation of the attributes that someone (yourself or another) would like you, ideally, to possess.

⁸³ Your representation of the attributes that someone (yourself or another) believes you should or ought to possess.

Tal como Markus e Nurius (1986) e Markus e Wurf (1987), Higgins (1987) também inclui a visão dos outros como determinantes das imagens que o indivíduo projeta. Os três domínios do “eu” são intercalados com dois pontos de vista: o do próprio indivíduo e o do outro (e.g. mãe, professor, amigos), gerando, assim, seis tipos básicos de imagens:

1. Atual/própria;
2. Atual/outro;
3. Ideal/própria;
4. Ideal/outro;
5. Recomendável/própria;
6. Recomendável/outro.

As duas primeiras imagens constituem para Higgins (op.cit.) auto-conceitos, principalmente a percepção que os indivíduos têm de si, segundo seu próprio ponto de vista, enquanto as quatro últimas listadas constituem guias, padrões que os indivíduos tentam atingir. O autor alerta que nem todos os indivíduos possuem todos os guias atuantes. Algumas pessoas são movidas pelos guias recomendáveis, outras pelos guias ideais.

A motivação para o autor surge quando o indivíduo se esforça para que seus auto-conceitos (imagens atuais) se equiparem com os guias que acreditam serem relevantes, quer sejam eles ideais ou recomendáveis. A motivação seria então o desejo de reduzir a discrepância entre a imagem atual (presente) e as imagens ideal ou recomendável (possíveis). Nesse sentido, a teoria se assemelha aos conceitos propostos por Markus e Nurius (1986) e Markus e Wurf (1987) sobre os “eus” possíveis, os quais também servem como forças motivacionais. Portanto, quando o “eu” atual se aproxima do ideal ou recomendável, temos uma alta motivação. Quando o “eu” atual se distancia do ideal ou recomendável, temos uma baixa motivação.

A teoria da discrepância é geralmente associada aos sentimentos de desconforto que surgem quando a pessoa se distancia dos “eus” ideal e recomendável. Higgins (op.cit.) afirma não saber a repercussão da teoria para prever sentimentos positivos, como felicidade, satisfação e segurança. No presente trabalho, consideramos a repercussão tanto positiva (alta motivação) quanto negativa (baixa motivação) da teoria.

É importante deixar claro que as discrepâncias atuam de forma inconsciente e automática e são acionadas pelos indivíduos de acordo com o contexto social. Quanto mais forem ativadas,

mas serão usadas para interpretar os eventos sociais. Segundo o autor, seu acesso dependerá da “recência de ativação, frequência de ativação e aplicabilidade ao evento estimulado”⁸⁴ (HIGGINS, 1987, p. 323).

Apesar do estudo dos auto-conceitos não ser recente, tendo surgido na década de 80, alguns autores vêm usando tais princípios para tratar de questões relativas à motivação, auto-estima, identidade, desempenho escolar e futuro profissional, como é o caso dos trabalhos de Cameron (1999), Kao (2000), Kerpelman, Shoffner e Ross-Griffin (2002), Oyserman, Terry e Bybee (2002), Shepard (2003), Oyserman et al. (2004), Dörnyei (2005); Day et al. (2006), Dörnyei, Csizer e Németh (2006), dentre outros. Gostaríamos de ressaltar os resultados de quatro desses trabalhos: Kao (2000), Oyserman, Terry e Bybee (2002), Kerpelman, Shoffner e Ross-Griffin (2002) e Shepard (2003).

A pesquisa de Kao (2000) teve por objetivo examinar como as imagens positivas ou negativas associadas a certos grupos étnicos (e.g. negros, hispânicos, brancos e asiáticos) influenciam as imagens possíveis que adolescentes formam e como essas levam ao surgimento de diferenças nos tipos de imagens formadas. Os dados foram coletados numa escola de ensino médio no subúrbio de Chicago composta de 47% de brancos, 43% de negros, 7% de hispânicos e 3% de asiáticos. 30 homens e 33 mulheres participaram do estudo, dentre eles 8 asiáticos, 15 negros, 22 hispânicos, 16 brancos e 2 alunos de outras nacionalidades. Os resultados da pesquisa de Kao mostram que os adolescentes formam diversas imagens estereotipadas, ligando raça a determinados comportamentos, e essas têm grande impacto na formação de suas imagens possíveis e até mesmo na participação em atividades extracurriculares. Por exemplo, os negros são vistos como indivíduos que não se desempenham bem na escola, usam muitas gírias e são barulhentos. Isso faz com que acabem enfatizando imagens temidas ao invés daquelas desejadas, na tentativa de evitar o indesejado fracasso escolar. Os asiáticos, por sua vez, são vistos como inteligentes, especialistas nas áreas de matemática e ciências, quietos e estudiosos. Essas imagens acabam impelindo-os a lutar para alcançar as expectativas altas que são formadas pelos outros, como os pais.

O autor conclui, então, que as imagens que ligam grupos étnicos a certas habilidades de maneira positiva, como é o caso dos asiáticos, contribuem para a formação de imagens desejadas. Por outro lado, as imagens que associam grupos étnicos (como ocorre com os negros) a

84

Recency of activation, frequency of activation and its applicability to the stimulus event.

determinadas habilidades, de forma negativa, contribuem para a formação de imagens temidas. As imagens que os adolescentes formam, positivas e negativas, além de variar entre os grupos, podem influenciar a busca para alcançarem seus objetivos acadêmicos.

O estudo de Oyserman, Terry e Bybee (2002), desenvolvido por três anos, contou com a participação de 208 alunos afro-americanos de classe baixa de uma escola de ensino fundamental localizada na zona urbana. Foi desenvolvido um programa de intervenção durante nove semanas após as aulas, em pequenos grupos, com o objetivo de aumentar a capacidade dos alunos de formar imagens bem-sucedidas de si mesmos no futuro, procurando conectá-las com imagens atuais na escola, por meio do desenvolvimento de estratégias. A intenção dos pesquisadores era aumentar o envolvimento e participação atual dos alunos na escola.

Várias pesquisas têm apontado que aprendizes de grupos minoritários, devido ao racismo e à exclusão social, têm dificuldade em imaginar que poderão alcançar sucesso. A falta de planos futuros pode levá-los a fracassarem na escola, aumentando as chances de desemprego no futuro. Os autores adotaram uma abordagem sócio-cognitiva na área de processamento da informação e motivação. Durante as atividades desenvolvidas, as quais contaram também com a participação dos pais e membros da comunidade, os alunos tinham que criar e detalhar imagens acadêmicas possíveis de forma explícita e, então, praticar as habilidades necessárias para se engajarem e se esforçarem na escola. Essa abordagem influenciaria o esforço e resultados futuros dos alunos, criando um ciclo positivo de mudanças. Primeiramente, os autores procuraram trabalhar os “eus” possíveis dos alunos a curto prazo, ligados à escola e, posteriormente, conectar essas imagens às imagens futuras desejadas, a longo prazo. Em umas das atividades, por exemplo, os alunos tinham que mapear imagens possíveis para o ano seguinte e para a vida adulta e explicitar as estratégias que estariam usando no presente para alcançarem essas imagens futuras a curto e longo prazo. Essa atividade permite que os participantes expliquem suas ações e pode guiar aqueles que não estão usando estratégias de forma eficiente na superação de obstáculos. Os resultados desse estudo mostram que o trabalho interventivo pode aumentar e fortalecer as imagens possíveis acadêmicas futuras de alunos de classes minoritárias, além de melhorar o engajamento atual dos mesmos na escola, evitando o fracasso escolar.

Kerlperman, Shoffner e Ross-Griffin (2002) se propuseram a analisar as imagens possíveis sobre o futuro acadêmico criadas por 22 adolescentes afro-americanas e suas mães. O estudo foi desenvolvido numa comunidade rural no sudeste dos Estados Unidos e teve dois

objetivos específicos: a) explorar as percepções que mães e filhas apresentam sobre as imagens possíveis das adolescentes e as estratégias usadas para alcançar imagens acadêmicas desejadas e objetivos profissionais e b) examinar como a variação nas imagens possíveis nas áreas de atributos pessoais, papéis e circunstâncias de vida, tendo em vista a prioridade estabelecida pelas mães e filhas, se relaciona com o uso de estratégias.

Os resultados dessa pesquisa mostram que apesar das barreiras potenciais, tais como raça, sexo, classe social e contexto, tanto mães e como filhas apresentam imagens otimistas e desejáveis sobre o futuro acadêmico das adolescentes, dentre elas: ter formação superior, ser responsável, ser independente financeiramente e emocionalmente, ter bons valores morais e conseguir associar carreira e família. Além disso, tanto mães quanto filhas empregam diversas estratégias para conseguirem alcançar objetivos futuros. As filhas se esforçam para terem boas notas, se manterem motivadas e focadas nos estudos, juntarem recursos para pagar uma faculdade, obterem informações sobre cursos, universidades e bolsas de estudo, dentre outras. As mães procuram encorajar as filhas, dar apoio financeiro e psicológico, monitorar as tarefas escolares, servir de modelo e mentora, dentre outras. Entretanto, os autores perceberam algumas diferenças entre os pares mães-filhas, apesar de todos terem expectativas altas em relação ao futuro das adolescentes. Algumas mães deram maior importância para os atributos pessoais, tais como ser organizada, criativa, útil, inteligente, boa aluna e boa mãe. Outras deram maior destaque para as circunstâncias de vida, tais como ser religiosa, rica, famosa e seguir carreira nas áreas de negócios, advocacia e religião. Essa variação pode afetar a forma como mães e filhas usam estratégias na obtenção das imagens desejadas, bem como os tipos de estratégias empregadas.

Com base nos resultados alcançados no que diz respeito às imagens formadas e estratégias usadas por mães e filhas, os autores concluem que as imagens possíveis podem motivar as adolescentes a se esforçarem na escola e a fazerem planos quanto a seu futuro acadêmico. No entanto, muitas não conseguirão atingir seus objetivos devido à falta de oportunidades, encorajamento ou auxílio, considerando o contexto social mais amplo. Daí a necessidade de continuarmos investigando a influência dos “eus” possíveis na motivação, bem como maneiras de prover assistência aos aprendizes.

O último estudo que ressaltamos foi desenvolvido por Shepard em 2003 com 8 adolescentes do sexo feminino entre 17 e 19 anos numa área rural no interior de British

Columbia, no Canadá. O objetivo de Shepard foi mapear as imagens possíveis desejadas e temidas das jovens, identificando-as e separando-as em diferentes domínios. 64 imagens desejadas foram identificadas, as quais foram distribuídas em seis domínios: atributos pessoais, relacionamentos, bens, estilo de vida, emprego e família, sendo “atributos pessoais” o domínio mais mencionado e “emprego” e “família” os menos mencionados pelas jovens. 52 imagens temidas foram identificadas, distribuídas também em seis domínios: atributos pessoais, relacionamentos, saúde, estilo de vida, bens e emprego, respectivamente. Portanto, o domínio mais importante para as participantes foi “atributos pessoais” e os menos importantes os relacionados a “emprego” e “educação”, o que contraria resultados obtidos por outros estudos que mostram que os domínios educacional, ocupacional e familiar são os mais ressaltados pelos adolescentes (ver YOWELL, 2000).

Os resultados do estudo de Shepard apontam para a influência do contexto social na formação das imagens possíveis. Pelo fato da zona rural não oferecer tantas alternativas para os jovens, principalmente profissionais, as imagens que formam estão mais relacionadas a atributos pessoais (“ser alguém que as pessoas gostem e que possam confiar”) do que a atributos ocupacionais (“ter um emprego interessante”). Devido à falta de exposição e conhecimento sobre o mundo profissional, os “eus” possíveis ocupacionais e educacionais dessas adolescentes são bem mais vagos e ambíguos. O autor ressalta que para que haja mudanças nas imagens futuras das jovens, elas precisariam desenvolver atividades extracurriculares, ter oportunidades de viajar, participar de programas cooperativos e de intercâmbio, no intuito de expandir seus horizontes. Dessa forma, superariam as barreiras que dificultam a criação de imagens possíveis para si e conseguiriam se desenvolver profissionalmente.

Ao indagarmos os participantes desta pesquisa a respeito de seus objetivos e expectativas em relação às aulas de língua inglesa na escola pública, nos deparamos com certa discrepância entre seu dizer, ou seja, as atitudes positivas reveladas em relação às aulas e o comportamento observado em sala de aula, caracterizado por uma baixa motivação em diversos momentos. No entanto, usando os conceitos de imagens desejadas e temidas, descritas em diversos estudos, pudemos tecer considerações interessantes sobre os motivos dessa discrepância e relacionar as percepções, crenças, objetivos e aspirações dos alunos à abordagem de ensinar do professor e ao contexto de ensino.

2.4.2.1.2 Crenças, objetivos e expectativas dos alunos quanto às aulas de LE

Após termos analisado a relação dos auto-conceitos com a motivação para aprender, discutimos, nesta seção, o papel das crenças, objetivos e expectativas no aumento ou diminuição do interesse dos aprendizes. Apesar dos auto-conceitos não serem chamados de crenças e sim visões ou percepções, veremos que eles apresentam pontos em comum com as noções que apresentamos nesta seção, pelo fato de guiarem o comportamento dos indivíduos e serem influenciados pelo contexto social.

Os objetivos, crenças e expectativas dos alunos guiam suas ações e comportamentos, apresentando, portanto, conseqüências motivacionais. Ao interagirem com fatores do contexto de sala de aula, eles podem tanto gerar motivação, quanto inibi-la. Na seção 2.2.2.4, discorreremos a respeito dos princípios da teoria das metas, os quais mostram a importância do estabelecimento de objetivos para motivar os alunos. Acredita-se que as metas ou objetivos – razões que levam os aprendizes a se engajarem em atividades específicas (STIPEK, 1998) - ajudam os alunos a se esforçarem e persistirem na realização de uma tarefa, uma vez que são elas que direcionam a atenção (DÖRNYEI, 2001a).

O indivíduo se sentirá mais motivado quando conseguir atingir uma meta pré-estabelecida a curto ou longo prazo. Nesse sentido, o papel do contexto de aprendizagem será de extrema importância, na medida em que oferece ou não condições para que o aluno atinja seus objetivos. Podemos dizer, portanto, que há uma relação entre a influência dos objetivos e aquela exercida pelo professor em sala de aula. Isto porque quando o professor trabalha com conteúdos e atividades que vão ao encontro das metas dos alunos pode haver grande motivação. Por outro lado, quando os professores trabalham de maneira totalmente oposta àquilo que o aluno considera importante, pode surgir desmotivação, uma vez que esse não verá sentido em se esforçar para aprender.

Da mesma forma que os objetivos, as crenças também exercem papel importante na motivação do indivíduo, tanto aquelas que esse apresenta em relação ao seu próprio desempenho (senso de auto-eficácia) quanto aquelas em relação ao processo de ensino e aprendizagem num determinado contexto.

Como explica Pajares (1992), as crenças são estudadas por diferentes áreas de pesquisa, o que faz com que surjam várias definições e até mesmo diferentes termos para tal conceito, tornando difícil sua definição.

Ao longo dos anos, houve mudanças na conceitualização das crenças e no emprego dos métodos para estudá-las. De acordo com Barcelos (2006), as primeiras pesquisas sobre crenças apresentavam uma concepção estática do termo. Acreditava-se que se tratava de estruturas mentais, estáveis e fixas. Juízos de valor também eram aplicados às crenças, ou seja, alguns pesquisadores adotavam uma visão normativa, acreditando haver crenças certas e erradas. Essa visão foi aos poucos substituída por uma perspectiva contextual, dinâmica e social das crenças, que vem sendo adotada atualmente.

De acordo com essa perspectiva social, acredita-se que as crenças estão inter-relacionadas com o meio em que os indivíduos vivem, por fazerem parte de suas experiências. Não estão, portanto, em nível cognitivo somente, mas também social, pois segundo Barcelos (2004, p. 132), elas “nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

A importância do contexto no estudo das crenças também é ressaltada por Alanen (2003, p. 66/67), que diz que “as crenças não podem ser examinadas enquanto propriedades da mente do indivíduo de forma isolada (...) o desenvolvimento das crenças está ligado irrevogavelmente ao tipo de atividade e contexto no qual parecem ser construídas”⁸⁵. Segundo a autora, as crenças são, portanto, individuais e sociais. Essa mesma visão é apresentada por Dufva (2003), a qual acredita que as crenças podem ser individuais ou únicas, por refletirem um ponto de vista pessoal dos indivíduos e sociais ou compartilhadas, por refletirem os discursos da sociedade. A autora, adotando um ponto de vista Bakhtiniano, ressalta que a maioria das crenças é mediada pela linguagem, uma vez que elas são baseadas no discurso de outros, principalmente daqueles que têm certa autoridade.

Pensando no contexto de sala de aula, em que temos o professor exercendo o papel de autoridade, vemos a influência que seu discurso, com suas crenças e valores, pode exercer nas crenças dos alunos. No entanto, como explica Barcelos (2003), a relação entre as crenças do professor e dos alunos é ainda pouco explorada. A autora nos mostra que a maioria das pesquisas

⁸⁵ Beliefs cannot be examined as properties of the individual mind in isolation (...) the development of beliefs is irrevocably linked with the type of activity and context in which they appear to be constructed.

que trata dessa relação traz um problema principal: analisam somente a influência das crenças do professor nas crenças dos alunos e não o contrário. Acaba-se, assim, deixando de lado a questão da dinamicidade das crenças, explicada anteriormente, e a cultura de sala de aula, “onde a subjetividade de professores e alunos é negociada”⁸⁶ (BARCELOS, 2003, p. 171).

Além de terem relação com o contexto, as crenças estão também relacionadas à ação dos indivíduos. Barcelos (2006) identifica três tipos de relações entre crenças e ações:

1. **Relação de causa e efeito:** as crenças influenciam as ações, ou seja, o comportamento dos indivíduos;
2. **Relação interativa:** as crenças e as ações dos indivíduos se influenciam mutuamente, ou seja, as crenças influenciam as ações, e as experiências dos indivíduos num determinado contexto também as influenciam, podendo levar à mudança ou formação de novas crenças;
3. **Relação hermenêutica:** relação de complexidade entre as crenças e as ações; por exemplo, pode haver um desencontro entre o dizer (crenças) e o fazer (ações) dos indivíduos, o qual pode ocorrer por influência de fatores contextuais.

Em suma, segundo uma perspectiva atual, as crenças apresentam as seguintes características:

1. são dinâmicas, ou seja, elas mudam ao longo da vida ou numa mesma situação;
2. são construídas socialmente e situadas contextualmente;
3. são experienciais, ou seja, elas resultam das interações entre as pessoas e das pessoas com o ambiente;
4. são mediadas, ou seja, servem de instrumentos que podem ser usados ou não, dependendo da situação em os indivíduos se encontram, da tarefa que têm que realizar e das pessoas envolvidas;
5. são paradoxais e contraditórias, ou seja, elas são ao mesmo tempo sociais e individuais;
6. estão relacionadas à ação indiretamente e de forma complexa, ou seja, as crenças podem influenciar as ações (relação de causa-efeito), elas podem influenciar o

⁸⁶

... where students' and teachers' subjectivities are negotiated.

comportamento e serem influenciadas (relação interativa) e podem se relacionar de forma complexa com as ações;

7. não são facilmente distintas do conhecimento (BARCELOS, 2006, p. 19/20).

Concordamos com a definição de Barcelos (2001, p. 72), de que as crenças sobre aprendizagem de línguas são “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”, num determinado contexto. Neste trabalho, entendemos crenças como opiniões, idéias, visões ou suposições que professores e alunos apresentam sobre o que significa ensinar e aprender línguas, as quais são influenciadas por fatores do macro e micro contexto do qual fazem parte. Essas crenças, de caráter tanto individual como social, guiam as ações desses indivíduos, ao mesmo tempo, influenciando as percepções, julgamentos, decisões e eventos que realizam e sendo influenciadas pelas ações. Consideramos, portanto, o caráter dinâmico, interativo e contextual das crenças e sua influência na motivação para aprender.

Assim como as crenças, acreditamos que as expectativas também “podem influenciar como os indivíduos reagem, respondem e experienciam um novo ambiente”⁸⁷ (WHITE, 1999, p. 444), exercendo papel importante na motivação. Trata-se de um conceito que tem sido bastante explorado, mas que pode causar confusão pela diversidade de definições que podem ser encontradas em diferentes áreas.

Ao realizarmos uma pesquisa bibliográfica no intuito de conceitualizar o termo e entender melhor sua relação com a motivação, encontramos diversos trabalhos sobre o assunto, os quais aqui dividimos em quatro grupos de acordo com o ponto de vista apresentado pelos pesquisadores.

No primeiro grupo, temos trabalhos que exploram a relação entre crenças e expectativas de professores e alunos sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Ressaltamos três trabalhos: Scheibe (1970), Redish et al (1998) e White (1999). Scheibe (1970, p. 26) entende as expectativas como uma sub-classe das crenças que se referem ao futuro e guiam o comportamento declarado⁸⁸. Para o autor, trata-se de “crenças sobre ocorrências futuras”, as quais

⁸⁷ expectations may influence how individuals react, respond and experience a new environment.

⁸⁸ refer to the future and guide overt behavior

são previsíveis, ou seja, incorporam aquilo que os indivíduos esperam que irá ocorrer num determinado contexto. Segundo o autor, as expectativas exercem influência nas escolhas que o indivíduo faz, nas chances com as quais se arrisca e nas hipóteses que adota (SCHEIBE, 1970), influenciando, portanto, suas ações. Há, portanto, uma relação de causa e efeito entre expectativas e ações.

White (1999) também explora tal relação entre expectativas e crenças, mas para a autora as expectativas não são constituintes das crenças, mas moldadas por elas, podendo já existir antes de uma situação ou experiência. Por exemplo, se um indivíduo acredita que a língua inglesa é uma língua difícil de ser aprendida, ele pode apresentar baixas expectativas e não esperará desenvolver bem várias habilidades, conseqüentemente, se esforçando pouco. O baixo esforço, por sua vez, pode dificultar a obtenção de resultados positivos, o que pode contribuir para a manutenção da crença de que o inglês é difícil de ser aprendido.

A pesquisa de Redish et al (1998), desenvolvida na Universidade de Maryland com alunos de um curso introdutório de física, também aborda a influência das expectativas no comportamento e aprendizagem dos alunos. Segundo os autores, o que os alunos esperam aprender durante um curso influencia o que eles irão de fato aprender. As expectativas irão afetar no que os alunos prestam atenção e o que ignoram, bem como as atividades que irão selecionar para construir o próprio entendimento e conhecimento sobre física. Diferentemente de Scheibe (1970) e White (1999), Redish et al (op.cit.) vêem as expectativas como um conjunto de crenças, atitudes e suposições que os alunos trazem para a sala de aula sobre o que irão aprender, que habilidades irão adquirir e sobre o que o professor espera que façam. Expectativas e crenças aparecem como termos sinônimos.

É importante ressaltar que os autores consideram não somente as expectativas dos alunos sobre o processo de aprendizagem de física, como também sobre a estrutura do conhecimento científico. Por exemplo, alguns alunos vêem a ciência como dinâmica, interpretativa e integrada à vida, outros a vêem como algo estático, ou seja, baseada na memorização, fixa e irrelevante no dia-a-dia. Não só as expectativas que têm sobre os conteúdos, como também a maneira como esses alunos entendem a ciência irá afetar como interpretam o que ouvem e aprendem nas aulas. Apesar do estudo de Redish et al (1998) focalizar a aprendizagem de física, a qual difere da

aprendizagem de línguas, foco deste estudo, o trabalho não deixa de ter certa importância para esta pesquisa, pois fornece-nos uma nova maneira de entender o termo expectativas e sua relação com a aprendizagem e a motivação.

No segundo grupo de pesquisas, temos os trabalhos que enfatizam o papel das expectativas na obtenção de sucesso na aprendizagem de uma língua. Dentre eles, temos a pesquisa de Eccles e Wigfield (1995 apud PINTRICH e SCHUNK, 1996; DORNYEI, 2001a, c), os quais defendem a idéia de que as antecipações que os aprendizes fazem sobre eventos futuros, principalmente no que diz respeito à obtenção de resultados positivos, podem influenciar suas ações, ou seja, as tarefas que escolhem, o esforço e a persistência em completá-las, fatores relacionados à motivação. Em outras palavras, se os aprendizes acreditam em sua própria capacidade para desenvolverem uma determinada tarefa e que irão alcançar resultados positivos, há grandes chances de obterem sucesso, pois se esforçarão mais e não desistirão facilmente. O significado que o indivíduo atribui ao sucesso em tal tarefa também será importante e influenciará seu grau de esforço e motivação. Como explica Dörnyei (2001c), o indivíduo provavelmente não iniciará uma tarefa que não goste ou que não o leve à obtenção de resultados que considera importantes, mesmo que sinta que irá obter sucesso na mesma. Portanto, quanto maior a percepção do sucesso e o valor ou significado que esse representa ao aprendiz, maior seu grau de motivação.

No terceiro grupo, temos os trabalhos que abordam as expectativas dos professores sobre o desempenho dos alunos, tais como Rosenthal e Jacobson (1968 apud STIPEK, 1998), Brophy e Good (1974 apud PINTRICH e SCHUNK, 1996) e Miller e Satchwell (2006). Essas pesquisas apresentam em comum o fato de que as expectativas dos professores podem afetar o quanto e como os alunos aprendem. Segundo Stipek (1998, p. 203),

as expectativas afetam o conteúdo e o andamento do currículo, a organização das aulas, a avaliação, as interações com alunos individualmente e muitas mensagens sutis e não-tão-sutis que afetam as expectativas dos alunos para aprender e, conseqüentemente, o comportamento⁸⁹.

⁸⁹ Expectations affect the content and pace of the curriculum, the organization of instruction, evaluation, instructional interactions with individual students, and many subtle and not-so-subtle messages that affect students' own expectations for learning, and thus their behaviors.

Stipek (op.cit.) traz uma relação de estudos que mostram que professores que apresentam expectativas altas em relação aos alunos, ou seja, que acreditam que os alunos são capazes de obter sucesso na aprendizagem têm grandes chances de alcançar resultados positivos. De acordo com os resultados alcançados por Rosenthal e Jacobson (1968 apud STIPEK, 1998), isso ocorre pois as expectativas dos professores funcionam como profecias; o sucesso ou insucesso dos alunos reflete as expectativas de seus professores⁹⁰.

Segundo Pintrich & Schunk (1996), as expectativas dos professores são baseadas no desempenho passado dos alunos, em informações fornecidas por outros professores, ficha médica e psicológica dos alunos, status econômico, etnia, sexo, dentre outros. Por se originarem, muitas vezes, de diversas fontes, os autores ressaltam que essas expectativas geralmente fazem sentido e refletem o desempenho que os alunos realmente demonstram em sala de aula. Por esse motivo, os autores explicam que os efeitos das expectativas dos professores no desempenho dos alunos é fraco e que ter expectativas altas quanto ao sucesso dos mesmos não necessariamente melhora seu desempenho, ao contrário do que mostram Rosenthal e Jacobson (op.cit.). Entretanto, os autores dizem que quando há algum tipo de influência, essa tende a ser negativa. Em outras palavras, o desempenho dos alunos pode diminuir quando os professores mantêm baixas expectativas em relação ao seu sucesso. Apesar de haver divergências quanto ao grau de influência das expectativas dos professores no desempenho dos alunos, é fato que elas podem causar problemas e afetar a motivação dos aprendizes de forma negativa quando os professores formam crenças fortes sobre o que alguns conseguem ou não aprender, o que pode impedi-los realmente de obter sucesso.

No quarto e último grupo de pesquisas, temos os estudos que focalizam as expectativas que os aprendizes formam sobre os comportamentos dos professores em sala de aula. Dentre eles, cumpre ressaltar as pesquisas de Niehoff et al (2001) sobre as diferenças culturais entre alunos taiwaneses e americanos no que diz respeito às expectativas que apresentam sobre o papel do professor e dos alunos em sala de aula; Gigliotti (1987) e Frymier e Weser (2001) sobre as expectativas dos alunos quanto ao comportamento comunicativo dos professores, tanto verbal

⁹⁰ Esse grupo de pesquisas apresenta um conceito de expectativa semelhante ao dos estudos sobre expectativa-valor anteriormente apresentados.

quanto não-verbal (e.g. maneira de apresentarem exemplos, clareza de idéias, habilidade de organizar a fala e responder perguntas, proximidade física e psicológica, emprego do humor).

Niehoff et al (2001) ressaltam que os alunos formam expectativas sobre como o professor deve agir em sala de aula, por exemplo, quanto às atividades desenvolvidas e a forma de trabalhá-las (de forma individual ou em grupo), grau de formalidade e disponibilidade para esclarecer dúvidas e prestar auxílio e que essas podem diferir de uma cultura a outra. Os alunos também formam expectativas quanto às suas próprias obrigações em sala de aula, ou seja, grau de participação e resolução de tarefas.

O objetivo do estudo de Niehoff et al (op.cit.) é analisar se as expectativas dos aprendizes quanto às práticas dos professores diferem de uma cultura a outra. Para isso, os autores compararam as expectativas de alunos norte-americanos e taiwaneses. Dentre os resultados alcançados, os autores ressaltam as diferenças nas expectativas dos alunos quanto ao trabalho em grupo dentro e fora da sala de aula. Pelo fato da cultura taiwanesa ser considerada coletivista se comparada à cultura norte-americana, vista como individualista, os autores esperavam que os alunos taiwaneses fossem ter preferência pelas atividades desenvolvidas em grupo (tanto dentro como fora da sala de aula), hipótese essa confirmada pelo estudo. No entanto, os autores perceberam haver uma distinção entre as expectativas dos participantes quanto aos trabalhos em grupo desenvolvidos dentro e fora da sala de aula. Os alunos taiwaneses preferiam os trabalhos realizados fora da sala de aula, muito provavelmente devido à natureza coletivista dessa comunidade. Os alunos norte-americanos, por sua vez, mesmo sendo caracterizados pelo individualismo, tinham preferência por trabalhos desenvolvidos em classe por estarem acostumados a esse método não-tradicional de trabalho desde crianças, se comparados aos taiwaneses que não eram expostos a esse tipo de prática.

Niehoff et al (2001) justificam a importância de seu trabalho dizendo não haver estudos que abordem as expectativas de alunos estrangeiros. Além disso, os autores ressaltam o papel das expectativas no grau de satisfação/ insatisfação dos aprendizes. Os autores acreditam haver uma relação entre o atendimento das expectativas dos alunos quanto ao papel dos professores e a

satisfação para aprender⁹¹. Para eles, o não-atendimento das expectativas dos aprendizes, por outro lado, pode afetar a aprendizagem e levar até mesmo à desistência em aprender.

Niehoff et al (op.cit.) se baseiam na teoria de Porter e Steers (1973) que trata da satisfação dos indivíduos no ambiente de trabalho (ver também Wanous et al., 1992). Antes de entrar numa empresa, o indivíduo forma expectativas sobre como será sua rotina de trabalho, seu relacionamento com os colegas e diretores, as atividades que irá desenvolver, o retorno financeiro que receberá por sua dedicação, dentre outras, as quais são comparadas com as experiências posteriores que esse têm na empresa. Quando essas expectativas iniciais são atendidas, há grandes chances do indivíduo se sentir satisfeito e motivado. Por outro lado, as expectativas que não são atendidas podem resultar em insatisfação, a qual pode levar à demissão. A satisfação aparece, assim, como mediadora entre as expectativas não-atendidas e a demissão (WANOUS et al, 1992). Apesar de tal teoria estar relacionada à área de psicologia industrial e organizacional, podemos relacioná-la à área de ensino para explicar a repercussão do atendimento ou não-atendimento das expectativas dos alunos quanto às práticas e comportamentos dos professores em sala de aula na motivação, como propomos neste trabalho.

O estudo de Gigliotti (1987) focaliza as expectativas dos alunos sobre a forma do professor se comunicar (e.g. uso de exemplos, organização da fala, clareza das explicações, dentre outros) num curso de sociologia, analisando como essas expectativas, bem como as violações das mesmas, podem afetar a avaliação que os alunos fazem de um curso. Gigliotti (op.cit., p. 365) define expectativas como “uma previsão sobre o que ocorrerá em certa situação”⁹², ou seja, “um julgamento de probabilidade baseado no aprendizado passado”⁹³, o qual pode afetar o comportamento dos indivíduos e os resultados que irão alcançar. Para o autor, as expectativas podem repercutir de duas formas no comportamento: a) elas moldam sua percepção quanto às atividades desenvolvidas em sala de aula, ou seja, “levam os alunos a perceberem, interpretar e definirem a atividade de sala de aula de forma que essa confirme suas

⁹¹ Apesar de acreditarem nas consequências negativas do não-atendimento das expectativas dos aprendizes, no presente estudo, Niehoff et al (2001) não analisam tal repercussão, focalizando apenas as diferenças culturais no que diz respeito às expectativas de alunos norte-americanos e taiwaneses.

⁹² An expectation is a prediction about what will happen in some situation.

⁹³ It is a probability judgment based on previous learning.

expectativas iniciais⁹⁴” (GIGLIOTTI, 1987, p. 365) e b) elas servem de base, de acordo com a qual eles irão reagir, podendo se sentir desapontados ou frustrados, quando as expectativas iniciais não são atendidas, ou felizes e entusiasmados, quando as expectativas iniciais são atendidas ou excedidas. As violações podem gerar, portanto, reações positivas ou negativas. Segundo o autor, elas ocorrem quando o comportamento que esperamos dos outros não é consistente com as expectativas que formamos inicialmente.

Os resultados do estudo de Gigliotti (op.cit.) mostram que os alunos, antes de iniciarem o curso de sociologia, apresentam altas expectativas quanto à relevância do mesmo em suas vidas, à forma do professor trabalhar e ao sucesso que alcançarão. Além disso, o autor conclui que essas expectativas são atendidas ou excedidas, o que pode levar há uma melhoria da aprendizagem, altos níveis de satisfação e grandes chances dos alunos finalizarem a graduação e, até mesmo, fazerem cursos extras.

O estudo de Frymier e Weser (2001) também tem por objetivo examinar as expectativas dos alunos quanto ao comportamento comunicativo (verbal e não-verbal) do professor. Da mesma forma que Gigliotti, Frymier e Weser acreditam que “as experiências passadas influenciam o que esperamos de certas situações e das pessoas” e que essas expectativas podem ser influenciadas por diferentes fatores, como por exemplo, características individuais (e.g. ansiedade e distanciamento físico e psicológico). Considerando tais influências, Frymier e Weser investigam a relação entre as expectativas que os alunos formam e as predisposições individuais. Os autores focalizam três tipos de predisposições: a) apreensão comunicativa, ou seja, medo ou ansiedade de se comunicar com outras pessoas, b) orientação dos alunos, ou seja, se esses são orientados por notas ou se valorizam mais a aprendizagem (e.g. aprendizagem de informações significativas, tanto pessoal quanto profissionalmente) e c) uso ou apreciação do humor na aprendizagem. O estudo contou com alunos de um curso de comunicação que responderam a diversos tipos de questionários fechados, empregados na tentativa de analisar cada tipo de predisposição.

⁹⁴ ... lead students to perceive, interpret, and define class activity in a manner that confirms their initial expectations.

Os resultados desse estudo indicam que os alunos diferem entre si no que diz respeito ao que esperam dos professores e essas diferenças estão relacionadas a características individuais. Por exemplo, alunos com grande apreensão comunicativa, ou seja, alunos que tinham medo de interagir com outras pessoas não esperavam que o professor encorajasse-os a interagirem e a fazerem perguntas. Os autores ressaltam, no entanto, que apesar das correlações entre as predisposições e as expectativas sobre os professores terem sido observadas, elas são baixas. Na opinião dos autores, isso indica que as experiências anteriores têm maior impacto nas expectativas que os alunos formam do que as predisposições individuais.

Após termos analisado as diferentes conotações do termo expectativas encontradas em diversos trabalhos, chegamos, então, à definição que adotamos nesta pesquisa. Entendemos expectativas como julgamentos, antecipações, previsões, idéias que os alunos formam sobre o que ocorrerá num determinado contexto futuramente. Essas expectativas são baseadas em experiências de ensino anteriores, podendo ser tanto previsíveis, ou seja, aquilo que os alunos assumem que irá ocorrer ou ideais, ou seja, aquilo que os alunos gostariam que idealmente ocorresse. Além disso, essas expectativas podem ser influenciadas por crenças existentes no macro e no micro-contexto de aprendizagem. Por exemplo, existe uma forte crença nas escolas públicas, tanto entre os alunos quanto entre professores, coordenadores e diretores, de que não é possível ensinar ou aprender bem a língua inglesa nesse contexto devido a reduzida carga horária da disciplina, falta de recursos, desinteresse dos alunos, dentre outros fatores. Essa crença pode influenciar aquilo que os alunos esperam aprender nas aulas de LE em termos de conteúdos e, conseqüentemente, como irão se comportar durante as atividades propostas pelo professor.

Por guiarem as ações e o comportamento dos indivíduos, tanto as crenças como as expectativas podem ser encaradas como influenciadoras da motivação, exercendo papel tanto positivo quanto negativo na motivação. Se os indivíduos, por exemplo, acreditam na qualidade do ensino num determinado contexto e sentem que as atividades propostas pelo professor possibilitarão que aprendam a LE (elas vão ao encontro do que esperam ou excedem suas expectativas), se sentirão mais motivados, se esforçarão e persistirão para completar as atividades propostas. Por outro lado, se não acreditam que determinado ambiente pode lhes ajudar no aprendizado da língua, apresentando baixas expectativas em relação ao processo de ensino/aprendizagem, poderão se sentir desmotivados.

As crenças, percepções, expectativas e objetivos dos alunos, associados a outras características do contexto escolar, tais como a influência dos pais, da escola, do grupo e do professor, relatados a seguir, exercem papel importante na motivação ou desmotivação dos alunos, devendo ser considerados em conjunto na caracterização de tal fenômeno.

2.4.2.2 A INFLUÊNCIA DOS PAIS

Passamos agora para a discussão dos fatores do micro-contexto de aprendizagem chamados por Williams e Burden (1997) de externos. O primeiro fator apresentado é aquele relacionado ao papel dos pais na motivação dos alunos.

Para Robert Gardner (1985 apud DÖRNYEI, 2001a), a influência dos pais na motivação dos alunos é bem forte e é, portanto, considerada no modelo sócio-educacional. Dentre as influências externas, consideradas pelo autor nesse construto teórico, está o *background* familiar do aluno. Segundo o autor, “crianças de lares que valorizam a aprendizagem da língua têm uma história diferente do que aquelas de lares onde essa não é valorizada”⁹⁵ (GARDNER, 2001, p. 6), o que denota a importância do papel dos pais na motivação para aprender.

Gardner identificou dois tipos de influências que os pais podem exercer na motivação de seus filhos: a) uma influência direta, que ocorre quando os pais desempenham um papel ativo na aprendizagem do aluno, dando apoio, encorajando-o e estimulando-o em seus estudos e b) uma influência indireta, que ocorre quando os pais desempenham um papel mais passivo, transmitindo apenas atitudes positivas em relação à aprendizagem e aos povos e cultura estudados.

Já segundo Eccles et al. (1998 apud DÖRNYEI, 2001a), há quatro principais influências advindas dos pais: a) confiança na capacidade dos filhos; b) pressão quanto ao tempo despendido pelos filhos na aquisição da língua; c) clima de apoio e segurança oferecido e d) alta motivação que servirá como modelo.

⁹⁵ Children from homes who value language learning have a different history than those from homes where it is not valued”.

Devido a esse grande impacto causado pelos pais⁹⁶ na motivação dos alunos, relatados nos estudos anteriormente citados, Pintrich e Schunk (1996) ressaltam a importância de envolver os pais na rotina da escola e da sala de aula. No entanto, os autores nos alertam para as consequências que esse envolvimento pode trazer quando há divergências entre o julgamento e opinião dos professores e da direção da escola e os interesses e objetivos que os pais têm em mente em relação à aprendizagem de seus filhos. Tais conflitos, ao invés de serem vistos como entraves para o ensino e aprendizagem da língua, revelam, na verdade, a necessidade de uma negociação entre os pais e a escola no que diz respeito aos interesses, valores, objetivos, principalmente quando novas reformas e mudanças são estudadas.

2.4.2.3 A INFLUÊNCIA DO GRUPO

Segundo Dörnyei (2001a), tratar a motivação do indivíduo de forma isolada seria um truísmo. A própria natureza social da sala de aula revela a impossibilidade de tratar o fenômeno de maneira estanque. Isto porque de acordo com alguns estudos, como o de Swezey et al (1994 apud DÖRNYEI, 2001a), as ações conduzidas no grupo, visto enquanto unidade social, podem revelar certas características da motivação dos aprendizes. Por exemplo, um aluno pode se sentir desmotivado por medo (real ou imaginário) de ser isolado do grupo ou rejeitado pelos colegas e ser tachado de *nerd*. Como ressaltam Pintrich e Schunk (1996, p. 192), “os grupos têm regras, expectativas e pressões que, explícitos ou implícitos, afetam a motivação do indivíduo”⁹⁷.

Devido a essa influência, de acordo com Dörnyei (2001a), alguns estudos têm enfatizado construtos típicos observados nos grupos, como é o caso da eficácia e dos objetivos. Outros têm se voltado para a influência dos processos interpessoais na motivação do indivíduo nos grupos, focalizando a importância da pressão dos colegas no comportamento dos alunos. Para o autor, a coesão do grupo (a relação que liga os indivíduos entre si), bem como suas normas (regras e padrões sociais, implícitos ou explícitos, que guiam o comportamento numa comunidade) e

⁹⁶ É importante lembrar que essa influência dos pais ressaltada por diversos autores, na sociedade atual, tem diminuído. Como sabemos, muitos pais hoje em dia trabalham e não convivem tão diretamente com seus filhos, como ocorria no passado. Na sociedade moderna, as crianças muitas vezes são mais influenciadas, portanto, por outros membros da família, como por exemplo, irmãos mais velhos.

⁹⁷ Groups have rules, expectations, and pressures that, whether explicit or implicit, affect individual's motivation”.

objetivos podem contribuir para a motivação dos aprendizes, uma vez que podem aumentar a produtividade do grupo.

O estudo de Ehrman e Dörnyei (1998 apud DÖRNYEI, 2001a) incorpora três fatores principais, no que diz respeito ao impacto do grupo na motivação, ao considerar o relacionamento entre os colegas: a) a estrutura do grupo, ou seja, os papéis desempenhados pelos indivíduos e as normas do grupo; b) o nível de desenvolvimento do grupo, ou seja, a coesão, a autonomia e a produtividade e c) o comportamento e estilo de liderança assumidos pelo professor.

Como ressalta Stipek (1998), o grupo pode ter influência positiva ou negativa no sucesso dos aprendizes. O grupo pode fazer com que os aprendizes desenvolvam um sentimento de ligação e respeito, fatores esses que estão relacionados positivamente ao sucesso. No entanto, os colegas de classe, como também o professor, podem também levar ao insucesso dos alunos, uma vez que esses, muitas vezes, excluem aqueles que não atingem de maneira satisfatória os objetivos numa tarefa (STIPEK, 1998).

Devido à natureza competitiva e individualista que pode surgir em sala de aula, que muitas vezes leva à exclusão de certos alunos e, conseqüentemente, à desmotivação, muitos autores sugerem a adoção de uma trabalho cooperativo, conhecido como “aprendizagem cooperativa” (*Cooperative Language Learning*). Trata-se do uso de diferentes métodos para organizar a instrução de maneira que se possam atingir objetivos comuns por meio da cooperação. Os alunos trabalham, portanto, em pequenos grupos e dividem a responsabilidade na obtenção dos resultados, completando uma tarefa em conjunto.

Nesse tipo de estrutura, os alunos são recompensados igualmente, ou seja, pelo produto geral obtido com os esforços de todos os integrantes do grupo (PINTRICH e SCHUNK, 1996; DÖRNYEI, 2001a). A cooperação é organizada na tentativa de melhorar o desempenho dos alunos por meio do auxílio e encorajamento entre os mesmos (PINTRICH e SCHUNK, 1996). Esse aumento da colaboração, segundo alguns estudos, pode levar a um aumento da motivação, uma vez que permite que os aprendizes assumam maior autonomia e responsabilidade pelo próprio aprendizado. Por esse motivo, a aprendizagem colaborativa é vista como superior em relação à aprendizagem competitiva.

No entanto, segundo Pintrich e Schunk (1996), há também alguns problemas que podem surgir com o trabalho cooperativo. De acordo com os autores, quando o grupo falha é comum que

os alunos culpem os membros mais “fracos” por tal fracasso, o que pode afetar o senso de auto-eficácia e a motivação. Por esse motivo, os autores ressaltam que os professores devem ser cuidadosos ao optarem por esse trabalho, procurando selecionar atividades que o grupo possa cumprir (com um grau de dificuldade que esteja em conformidade com as características do grupo), definindo papéis específicos para cada membro do grupo e fazendo com que cada indivíduo seja responsável pelo próprio aprendizado.

2.4.2.4 A INFLUÊNCIA DA ESCOLA

O papel exercido pela escola na motivação dos alunos não é considerado nas pesquisas desenvolvidas no passado, principalmente no campo da psicologia, a qual tendia a focalizar o indivíduo, ou seja, apenas os fatores pessoais, internos, como influenciadores da motivação. Quando se optou por considerar a influência da escola, portanto, houve uma mudança no foco do estudo desse fenômeno, que passou de uma perspectiva psicológica para uma perspectiva mais sociológica e cultural.

Segundo Dörnyei (2001a), analisar as características da escola pode nos ajudar a entender porque há diferenças, em se tratando da competência lingüística dos alunos, considerando-se diferentes contextos de ensino/aprendizagem, como por exemplo, escola pública/escola de línguas.

Além disso, de acordo com Pintrich e Schunk (1996), as normas, os valores e as crenças presentes na escola, o clima entre a direção, a coordenação e o corpo docente e discente, o sistema de avaliação adotado, a maneira de gerenciar as atividades, a autoridade e o tempo, bem como o sistema de recompensas adotado pela instituição estão entre os fatores que podem influenciar a motivação e o comportamento tanto dos professores como dos alunos, como detalhamos a seguir.

1. Normas, valores e crenças compartilhados na escola

São construídos pelos indivíduos e refletidos nas práticas diárias de professores e alunos, podendo exercer diversas influências na motivação. Dentre essas, Pintrich e Schunk (1996) citam quatro principais:

- a) **Crença global sobre o caráter da natureza humana:** diz respeito às características (positivas e negativas) dos alunos, bem como o nível de motivação intrínseca que apresentam em relação às tarefas, os quais terão influência no tipo de disciplina e práticas administrativas adotadas pela escola. Dependendo do tipo de prática adotada, poderá haver um aumento ou redução da motivação dos alunos. Geralmente, nas práticas em que os alunos têm menos controle e escolha em relação ao processo de ensino e aprendizagem, há diminuição da motivação intrínseca;
- b) **Crenças sobre a maleabilidade ou estabilidade da aprendizagem e habilidade do aluno:** se os professores acreditam na maleabilidade da aprendizagem, as práticas de sala de aula quanto à instrução serão mais positivas, uma vez que acreditarão que todos os alunos são capazes de aprender. Ao deixarem de considerar, portanto, a habilidade como estável, os professores poderão também desenvolver expectativas altas quanto ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua, o que interfere de maneira positiva nas expectativas e, conseqüentemente, na motivação dos alunos;
- c) **Crenças e normas sobre ensino e instrução:** trata-se das normas sobre como a instrução deve ocorrer na sala de aula. Essas podem entrar em conflito, caso os professores, por exemplo, resolvam adotar uma prática que incentiva maior interação e discussão entre os alunos e a escola tenha normas quanto ao silêncio na sala de aula, visto como indício de boa instrução. Esse choque pode afetar de maneira negativa a motivação de professores e alunos;
- d) **Objetivos e propósitos compartilhados:** escolas com objetivos claros, estabelecidos pela direção como uma espécie de guia para professores e alunos, apresentam poucos casos de indisciplina, mais tempo despendido na realização de tarefas, poucos casos de ausência nas aulas e professores com uma “moral em

alta”, aspectos esses que podem ser relacionados a uma alta motivação para aprender.

2. Clima

Inclui um bom relacionamento, sentimento de segurança, respeito e preocupação entre alunos, professores e funcionários da escola. Além disso, de acordo com Pintrich e Schunk (1996), ceder oportunidades para que os alunos participem das decisões tomadas pela escola pode proporcionar o desenvolvimento de autonomia e controle por parte dos alunos, o que pode influenciar na motivação de forma positiva.

3. Estruturas de recompensa e reconhecimento

Dizem respeito à maneira como os alunos são reconhecidos por seu desempenho, dado o critério usado pela escola. Segundo os autores, se esse critério é prescritivo e incentiva a competição, nem todos os alunos serão reconhecidos. Por isso, sugere-se que o reconhecimento e as recompensas privilegiem o aperfeiçoamento pessoal, ao invés da competição.

4. Práticas de agrupamento

Ligadas às políticas institucionais no que diz respeito aos tipos de agrupamento interacionais usados em sala de aula (por exemplo, trabalho individual ou cooperativo), podendo haver conflitos entre o tipo de agrupamento privilegiado pelo professor e aquele esperado pela escola, afetando, assim, a motivação de professores e alunos. Cumpre ressaltar nesse caso, a questão da autonomia do professor na escolha do tipo de agrupamento que deseja adotar em sala de aula. Em certas instituições, tal decisão é deixada para o professor, sem que haja interferência da direção e coordenação. Já em outros casos, dependendo do tipo de trabalho privilegiado pelo professor, podem surgir críticas por parte da direção e até mesmo uma interferência indireta, caso essa não veja de forma positiva o trabalho desenvolvido pelo docente.

5. Sistemas de avaliação

Dizem respeito à natureza e ao uso de procedimentos de avaliação. Segundo Pintrich e Schunk (1996), a política da escola quanto à avaliação pode auxiliar ou prejudicar a tentativa dos professores de mudar as práticas avaliativas caso desejem, afetando a motivação dos mesmos. Além disso, as políticas de avaliação também podem afetar a motivação dos alunos.

Se os procedimentos usados para avaliar os alunos enfatizam a comparação, é bem provável que isso traga conseqüências negativas para a sua percepção quanto à própria competência e para o seu senso de auto-eficácia, no caso daqueles que não estão se desempenhando bem. Por isso, sugere-se a redução da ênfase nas comparações sociais que são extremamente públicas, o que pode ser feito estabelecendo procedimentos nos quais os alunos podem acessar o próprio desempenho em relação aos objetivos estabelecidos.

Cumprе ressaltar, no entanto, que, para isso, a escola deve também adotar certa política que permita que os alunos tenham chance de estabelecer objetivos a serem cumpridos a médio e curto prazo. No caso das escolas públicas, como observado nesta pesquisa, sabemos que tal política não costuma ser adotada. Geralmente, os objetivos são estabelecidos pelos professores, sem que haja participação dos alunos.

6. Uso do tempo

Tal dimensão diz respeito à maneira como o tempo é usado nas escolas. Em muitas instituições, como é o caso das brasileiras, os professores não têm muito tempo para se dedicarem ao planejamento de suas aulas, para consultarem a opinião dos colegas de trabalho e da direção e para avaliarem o trabalho dos alunos, dada à enorme carga horária de aulas. Isso acaba comprometendo a qualidade do trabalho desenvolvido na escola, como também o entusiasmo dos professores para ensinar, o que reflete na motivação dos alunos. Por isso, Pintrich e Schunk (1996) ressaltam a importância dos professores encontrarem formas de trabalharem juntos e colaborarem para o aperfeiçoamento das escolas e da instrução, mas sem que isso os sobrecarregue drasticamente, visto que eles já passam várias horas dentro da sala de aula.

Além dessas dimensões da cultura e da organização da escola discutidas por Pintrich e Schunk (1996), os autores também comentam sobre outras características externas do contexto

escolar mais amplo, as quais podem influenciar indiretamente essas dimensões, como é o caso do tamanho das escolas, dos tipos de alunos que a instituição recebe (por exemplo, aluno da periferia x aluno do centro), do envolvimento dos pais e da comunidade e das restrições impostas pelo Estado. No entanto, optamos por privilegiar apenas as dimensões apresentadas que podem exercer um impacto mais direto no contexto de sala de aula, como é o caso do papel dos professores, o qual é discutido na seção seguinte.

2.4.2.5 A INFLUÊNCIA DOS PROFESSORES

Dada a importância da motivação para o sucesso do aluno no aprendizado da língua, tal como ressaltado na seção 2.1 acerca das definições de motivação, “as habilidades do professor em *motivar* os alunos devem ser vistas como centrais para que o ensino ocorra de maneira eficaz”⁹⁸ (DÖRNYEI, 2001a, p. 116). Por isso, acreditamos que os professores são os que exercem maior influência no micro-contexto de aprendizagem.

Tendo em vista a importância do papel exercido pelo professor na motivação dos alunos, Dörnyei e Otto (1998 apud DÖRNYEI, 2001a) desenvolveram um modelo, orientado para o aspecto processual da motivação, que inclui quatro elementos-chave na ativação e proteção da motivação dos alunos durante as aulas, os quais podem ser trabalhados pelo professor:

1. Criação de condições motivacionais básicas: diz respeito à manutenção de um bom relacionamento com os alunos, da coesão grupal com normas apropriadas e de uma atmosfera agradável na sala de aula;
2. Geração da motivação do aluno, o que pode ser feito: a) melhorando os valores e atitudes dos alunos em relação à língua estudada; b) aumentando a orientação para um objetivo específico; c) tornando o planejamento relevante para os alunos e d) criando crenças realísticas;
3. Manutenção e proteção da motivação: o estabelecimento de objetivos a curto prazo, a melhoria da qualidade da experiência de aprendizado, o aumento da autoconfiança dos alunos, o desenvolvimento da autonomia e a utilização de

⁹⁸

... teacher skills in *motivating* learners should be seen as central to teaching effectiveness.

estratégias auto-motivadoras constituem técnicas a serem empregadas para proteger a motivação dos aprendizes;

4. Encorajamento de auto-avaliação positiva: relacionar as atribuições ao esforço e não à capacidade do aluno, dar *feedback* aos aprendizes e aumentar sua satisfação em relação a recompensas e notas permite que os alunos vejam seu desempenho de forma positiva e, assim, se sintam motivados.

Não somente o emprego de estratégias motivacionais pode atuar na motivação dos alunos, como as características pessoais do professor (motivação, competência, empatia etc.), suas crenças, expectativas, abordagem de ensinar e postura em sala de aula (planejamento, apresentação, gerenciamento e avaliação das atividades; administração da sala de aula, estabelecimento de normas e tipo de autoridade) podem interferir na motivação dos mesmos para aprender uma língua (PINTRICH e SCHUNK, 1996; DÖRNYEI, 2001a). Como argumenta Dörnyei (2001a, p. 120), “quase tudo o que o professor faz na sala de aula tem influência na motivação dos aprendizes, o que faz do comportamento do professor um ‘instrumento motivacional poderoso’”⁹⁹. Por esse motivo, Oxford (2001, p. 107) salienta que:

Os professores deveriam reconhecer o papel importante que desempenham na vida de muitos alunos e a responsabilidade que isso implica. Acima de tudo, os professores precisam estar atentos às fortes ligações entre seu próprio comportamento e atitudes e a motivação e desempenho de seus alunos¹⁰⁰.

Entretanto, Gómez (1999) ressalta que muitas vezes os professores, por não conhecerem profundamente o que torna sua aula motivadora ou desmotivadora, ao se depararem com aprendizes que parecem desinteressados, se utilizam de estratégias de forma intuitiva para lidar com a desmotivação. O autor ressalta que, por esse motivo,

⁹⁹ Almost everything a teacher does in the classroom has a motivational influence on students, which makes teacher behavior a powerful ‘motivational tool’.

¹⁰⁰ Teachers should recognize the major role they play in many language students’ lives and the responsibility that this entails. Above all, teachers need to be alert to the strong links between their own behaviors and attitudes and the motivation and performance of their students.

...precisamos saber porquê as variáveis que definem o contexto da atividade do discente (os conteúdos, a forma de apresentação, as tarefas a serem realizadas, o modo como são propostas, a maneira de organizar a atividade, o tipo e forma de interação com os colegas, os recursos, as mensagens dadas pelo professor, os resultados obtidos pelo aluno, a avaliação, etc) algumas vezes motivam e outras vezes não (GÓMEZ, 1999, p. 60).

Segundo Viana (1990), os procedimentos adotados pelo professor em sala de aula, anteriormente descritos por Gómez (op.cit.), são importantes para observar o que pode influenciar ou não a motivação dos alunos em relação às atividades propostas. O autor revela também a importância do professor mostrar

conteúdos e procedimentos metodológicos cuja relevância seja perceptível a eles ou então que o professor explicita os objetivos e o valor das atividades que propõe tanto para a realização na sala de aula quanto para casa. Uma vez que o aluno veja na tarefa ou atividade, aspectos de relevância para sua aprendizagem, ele se motivará para a interação com a língua estrangeira e isso provavelmente o conduzirá à aprendizagem (VIANA, 1990, p. 157).

No entanto, é interessante ressaltar que o reconhecimento da importância das atividades trabalhadas pelo professor irá depender dos objetivos, crenças e expectativas dos alunos em relação ao que seria importante ou não em termos de conteúdo e atividades para o aprendizado eficaz da língua. Tais idéias, de acordo com Viana (op.cit.), estão relacionadas com a experiência de vida do aluno, sendo consideradas também como influenciadoras da motivação, tal como proposto por teorias já apresentadas neste capítulo (como por exemplo, a teoria das metas).

Dependendo dos conteúdos trabalhados pelo professor e da maneira como esses são apresentados, das atividades propostas e da forma de apresentá-las aos alunos, da forma de organizar as atividades em sala de aula, da maneira como os professores interagem com seus alunos, dos recursos e materiais empregados e da forma como os avalia, a aula será considerada mais motivadora ou menos motivadora (GÓMEZ, 1999). Viana (1990) nos lembra que os conteúdos ligados à realidade do aluno são mais significativos para os mesmos, o que pode levar a um aumento da motivação. Além disso, Sleeter e Grant (1986) observam que os conteúdos devem também levar em consideração os interesses e as experiências dos alunos. Os professores

não devem esquecer, no entanto, que o interesse está geralmente ligado à curiosidade, sendo importante “a variedade e a mudança para captar e para manter a atenção do aluno posto que, caso contrário, chegaríamos ao hábito, à rotina e, conseqüentemente, ao tédio” (GÓMEZ, op.cit., p. 64). A repetição e a rotina podem, portanto, levar à desmotivação.

Dörnyei (2001c) sugere que para quebrar a monotonia e evitar a queda na motivação dos alunos, o professor varie diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem, tais como: a) o estilo de apresentação dos conteúdos e atividades; b) o foco das atividades (e.g. lingüístico ou sociocultural); c) as habilidades trabalhadas (e.g. leitura, escrita etc); d) o canal de comunicação (e.g. visual, tátil, oral); e) os materiais empregados; f) o grau de participação e autonomia dos alunos na condução das atividades e g) a organização interacional (e.g. trabalho individual ou em grupos).

Além das influências já expostas, relacionadas à postura e à metodologia empregadas pelo professor, pode-se acrescentar o ambiente físico da sala de aula, incluindo o modo com os alunos estão dispostos, e o clima (relacionamento entre professores e alunos) como fatores influenciadores da motivação. Viana (1990) apresenta quatro fatores, além dos dois relacionados diretamente à prática do professor, como influenciadores da motivação. São eles:

1. **Fatores Lingüísticos:** ligados ao conteúdo trabalhado pelo professor e relacionamento dos alunos com esse conteúdo;
2. **Fatores metodológicos:** ligados à influência dos materiais, recursos e procedimentos adotados pelo professor na apresentação do conteúdo aos alunos;
3. **Fatores físico-humanos:** ligados à influência do estado físico do aluno;
4. **Fatores físico-ambientais:** ligados aos aspectos físicos da sala de aula;
5. **Fatores sócio-ambientais:** ligados ao relacionamento entre professores e alunos na sala de aula;
6. **Fatores externos**¹⁰¹: ligados a influências externas (fora do contexto de sala de aula), como, por exemplo, informações sobre o povo, países e língua estudada trazidas por pessoas fora da sala de aula ou por jornais, revistas, filmes etc (VIANA, 1990, p. 93).

¹⁰¹ Note-se que o uso que Viana (1990) faz do termo “externo” é diferente daquele empregado por outros autores, tais como Williams e Burden (1997), os quais consideram como externos os fatores metodológicos, ambientais e as influências exercidas por outras pessoas (pais, colegas) na motivação do aprendiz.

Esses fatores são considerados pelo autor como interdependentes e inter-relacionados, sendo os fatores lingüísticos e metodológicos os maiores responsáveis pela oscilação da motivação para a aula. No entanto, como ressalta o autor, para que esses dois fatores sejam vistos de forma positiva pelos alunos, outros como os fatores físico-humanos, físico-ambiental e sócio-ambiental, devem ter sido já satisfeitos. Portanto, um clima de descontração entre os aprendizes, associado a um ambiente de sala de aula confortável e a uma ótima condição física podem fazer com que se sintam motivados, reagindo de forma positiva ao conteúdo e à metodologia empregados pelo professor (fatores lingüísticos e metodológicos). O contrário também pode acontecer: o cansaço do aluno, um ambiente de sala de aula desconfortável e um clima de tensão entre professores e alunos podem inibir a motivação para aprender, fazendo com que reajam de maneira negativa aos conteúdos e à metodologia empregados pelo professor, sentindo-se desmotivados.

A criação de uma atmosfera relaxante e agradável, anteriormente discutida por Viana (op.cit.), é um dos dez mandamentos, descritos por Dörnyei e Csizér (1998, p. 215), que podem ser adotados pelos professores de forma a motivar os alunos, os quais são reproduzidos a seguir:

1. Traga exemplos pessoais nas aulas sobre seu próprio comportamento;
2. Crie uma atmosfera relaxante e agradável em sala de aula;
3. Apresente as atividades de maneira apropriada;
4. Desenvolva um bom relacionamento com os alunos;
5. Aumente a auto-confiança dos alunos quanto à competência lingüística;
6. Faça com que as aulas de língua sejam interessantes;
7. Promova a autonomia dos alunos;
8. Personalize o processo de ensino e aprendizagem;
9. Aumente a orientação dos alunos em direção aos objetivos;
10. Familiarize os alunos com a cultura da língua-alvo¹⁰².

¹⁰²

Esse foi o objetivo do presente estudo.

Cumpra ressaltar que apesar desses mandamentos apresentarem um tom um tanto prescritivo, podem ser encarados como sugestões para que os professores consigam desenvolver uma atmosfera amigável e um relacionamento menos assimétrico em relação aos seus alunos, o que pode contribuir para uma alta motivação. Podemos ainda acrescentar a esses mandamentos outras duas sugestões, discutidas por Cornelius e Herrenkohl (2004): a) problematização do conteúdo, ou seja, os professores devem encorajar os alunos a levantarem questões e propostas para o enriquecimento das aulas e b) desenvolvimento da autoridade, ou seja, os professores devem tratar os alunos como participantes ativos das aulas, como colaboradores. Geralmente, em aulas mais tradicionais, nos deparamos com professores que adotam um estilo mais autoritário, não dando chances para os alunos desenvolverem a autonomia e o senso crítico.

A partir da análise de narrativas de aprendizes ao redor do mundo, Oxford, Massey e Anand (2005) distinguem três estilos ou modos de ensinar dos professores¹⁰³, os quais podem apresentar diferentes repercussões na motivação dos aprendizes. Os autores analisaram narrativas em que os alunos descreviam: a) um professor, atual ou passado, que gostaram ou não ou b) um professor com o qual tiveram uma relação harmoniosa ou conflituosa. A partir da análise dos conteúdos dessas narrativas, os autores puderam, então, chegar aos estilos apresentados a seguir.

O **estilo autocrático** é caracterizado pela centralização do poder por parte do professor, o qual “deposita conhecimento na mente nos alunos”¹⁰⁴ (OXFORD, MASSEY e ANAND, 2005, p. 250) e tenta controlar tudo o que ocorre na sala de aula. O professor de estilo autocrático permanece distante dos alunos, é ditatorial e, às vezes, sarcástico. Há grande ênfase nos incentivos extrínsecos e na punição, mas geralmente os alunos param de produzir quando o professor não está presente, vigiando-os, o que denota uma relação de dependência. Alguns professores que adotam esse estilo foram caracterizados na pesquisa de Oxford, Massey e Anand (op.cit.) por metáforas do “professor enquanto fabricante” (*teacher as manufacturer*), ou seja, um professor que tenta cobrir todo o conteúdo do livro didático num curto período. Tal estilo gera um sentimento nos aprendizes caracterizado pelos autores como “síndrome da corrida” (*racing syndrome*).

Tal estilo é característico de métodos como a gramática-tradução, em que a língua é vista como um objeto de estudo, ao invés de um meio de comunicação, a qual dever ser apreciada e

¹⁰³ Esses estilos são usados na análise das interações nas duas fases da presente pesquisa.

¹⁰⁴ ... who deposited knowledge into the heads of the students.

ingerida pelos aprendizes, sem questionamentos ou negociação (OXFORD et. al, 1998). O professor é visto como o detentor de conhecimento, um especialista no assunto, enquanto os alunos são vistos como receptores do conhecimento. Segundo McCombs e Whistler (1997), nas aulas tradicionais, em que o professor tenta controlar o processo de aprendizagem e fazer com que os alunos se tornem responsáveis segundo seus parâmetros, pode haver maior obediência, mas não responsabilidade.

O **estilo *laissez-faire*** é caracterizado pelo caos na sala de aula. Nem professores, nem alunos detêm o poder, ou seja, não há controle das interações e os objetivos a serem atingidos se tornam confusos. Os professores são geralmente desmotivados para ensinar, desorganizados e desengajados (física e emocionalmente) e os alunos, tendo em vista o comportamento apresentado pelo professor, se sentem ansiosos, perdidos e insatisfeitos. Sentem que o professor não se importa com a aprendizagem e que estão deixando de cumprir seu dever. Apesar do professor permitir que os alunos manifestem suas opiniões, aceitando diversas perspectivas, ele não os escuta, o que gera grande distância social entre os mesmos e anarquia, ao invés de autonomia. Foi o estilo indicado pelos alunos na pesquisa de Oxford, Massey e Anand (op.cit.) como o mais indesejado.

O **estilo democrático** é caracterizado por um grande envolvimento do professor, o qual atua como um facilitador, procurando tornar os alunos ativos, autônomos e responsáveis pelo processo de aprendizagem. Ao contrário do que ocorre com o estilo autocrático, professores democráticos enfatizam incentivos intrínsecos (OXFORD, 2001). Há estrutura, mas também flexibilidade. O foco passa a ser o interesse dos aprendizes e não a disciplina e controle dos mesmos (OXFORD et al., 1998). Alunos e professor compartilham o poder e se comportam como co-aprendizes que se respeitam mutuamente.

Aplicando as idéias de forças centrípetas e centrífugas de Bakhtin (1998), Oxford, Massey e Anand (2005) mostram que em toda sala de aula, há forças que atuam em direção ao centro, ou seja, ao professor (centrípetas) e forças que atuam fora do centro, em direção aos alunos (centrífugas), no que diz respeito às relações de poder. As primeiras caracterizam um estilo de ensinar autocrático e últimas, um estilo de ensinar *laissez-faire*. Pode ocorrer também uma combinação de forças centrípetas e centrífugas, tal como ocorre nas aulas caracterizadas por um estilo de ensinar democrático. Oxford (2001, p. 107) ressalta que “a combinação de

abordagens de ensinar é útil em certas circunstâncias”¹⁰⁵, considerando “a ocasião, a tarefa lingüística e as características dos alunos”¹⁰⁶. Não há, portanto, modelos corretos ou errados de se ensinar, visto que os aprendizes podem se identificar com qualquer um dos estilos apresentados pelo professor (WHITE, 1977).

Além do trabalho de Oxford, Massey e Anand (op.cit), há outros estudos que descrevem as relações de poder entre professor e alunos. Wolfgang e Glickman (1985 apud CHAMBERS, 2005) citam três abordagens adotadas pelos professores de forma a administrar as interações em sala de aula:

1. **Intervencionista:** nesse tipo de abordagem o professor exerce grande controle das interações e do comportamento dos alunos;
2. **Não-intervencionista:** trata-se da forma menos controladora usada pelos professores; o professor que adota esse tipo de estilo acredita que os alunos apresentam uma motivação intrínseca para aprender e devem se expressar livremente, sem a imposição do professor;
3. **Interacionista:** esse estilo se situa entre os dois extremos – intervencionista e não-intervencionista; segundo os autores, o professor que adota esse estilo procura resolver questões de tal forma que satisfaçam seus próprios desejos e necessidades, como os de seus alunos.

Essas três formas de administração da interação descritas por Wolfgang e Glickman se assemelham aos três estilos de ensinar apresentados por Oxford, Massey e Anand (op.cit.). O estilo intervencionista, bastante controlador se assemelha ao estilo autocrático; o estilo não-intervencionista tem a ver com o estilo *laissez-faire*, estilo esse em que não há direcionamento por parte do professor; finalmente, o estilo interacionista está para o estilo democrático descrito por Oxford, Massey e Anand (op.cit.), uma vez que se coloca entre os dois extremos anteriormente citados, se apresentando como o mais positivo de todos na medida em que estabelece controle, mas também flexibilidade.

¹⁰⁵ A combination of teaching approaches might be useful in certain circumstances.

¹⁰⁶ ... the occasion, the language task, and the characteristics of the students.

Anderson, Brewer e Reed (1946 apud WHITE, 1977) apresentam classificação semelhante às anteriores. Entretanto, apontam duas formas de controle:

1. **Dominadora:** professores que usam de punição para controlar o comportamento dos alunos;
2. **Integrativa:** professores que tentam ajudar os alunos e mostram interesse pelos mesmos.

Os autores afirmam que alunos que têm professores dominadores são mais agressivos, enquanto alunos que têm professores integrativos são mais amigáveis e cooperativos. O estilo dominador se assemelha ao que Oxford, Massey e Anand (2005) descrevem como autoritário. O estilo integrativo, por sua vez, se relaciona com o estilo democrático, sendo este último o que apresenta resultados mais desejados e positivos para a aprendizagem dos alunos.

Woolfolk et al (1990) também enfatizam duas formas de controle das interações em sala de aula ao longo de um contínuo, que lembram os estilos autocrático/democrático e dominador/integrativo, anteriormente discutidos. São eles:

1. **Custodial:** caracterizado pelo controle rígido dos alunos de forma a manter a ordem. Os alunos são vistos como irresponsáveis e indisciplinados, os quais devem ser controlados por meio da punição. A atmosfera da sala de aula é caracterizada pelo autoritarismo, impessoalidade, punição e pessimismo;
2. **Humanístico:** caracterizado pela cooperação, auto-disciplina e preocupação com as necessidades dos alunos. Segundo Woolfolk et. al (1990, p. 139), no modelo humanístico, a escola é vista como uma “comunidade educacional na qual os alunos aprendem por meio da interação cooperativa e experiência”¹⁰⁷.

Como veremos na análise dos dados, os estilos autocrático, dominador ou custodial, bem como o *laissez-faire* estão geralmente associados a uma baixa motivação, enquanto os estilos democrático, integrativo ou humanístico são vistos como geradores de motivação.

¹⁰⁷ ... the school as an educational community in which students learn through cooperative interaction and experience.

Segundo White (1977), o poder do professor é um pré-requisito para estabelecer o controle da sala de aula. Entretanto, a maneira como ele estabelece esse poder é que varia e pode afetar o clima da sala de aula de diferentes maneiras. A autora cita cinco tipos de poder desempenhados pelos professores:

1. **Especialista:** os professores apresentam certas habilidades no assunto que ensinam, o que gera certo respeito e confiança por parte dos alunos; no entanto, tal postura pode também trazer repercussões negativas: os alunos podem se sentir inferiorizados diante de um professor que detém o conhecimento, resistindo em participar das discussões;
2. **Avaliador:** os professores oferecem incentivos ou punem os alunos; os incentivos extrínsecos podem servir como motivadores, mas o contrário também ocorre: o esforço dos alunos pode diminuir nos momentos em que não estão sendo recompensados, trabalhando somente “sob pressão”;
3. **Modelo:** uma vez que são vistos como sábios e membros experientes da sociedade, os professores passam a servir de modelo aos alunos. As aulas giram em torno, portanto, da personalidade do professor, o que pode ser positivo ou negativo, dependendo da forma como os alunos se identificam com a mesma;
4. **Autoridade:** como os professores são responsáveis pela sala de aula, eles têm o poder, de certa forma, de levar os alunos a fazerem o que querem. Professores que adotam essa postura apresentam um papel autoritário, que como visto anteriormente, muitas vezes, traz repercussões negativas para a motivação dos alunos;
5. **Legitimador:** os professores têm certos direitos e deveres que sua função lhe confere; eles orientam, julgam a qualidade do trabalho dos alunos e disciplinam o grupo; essa postura é comum em aulas focadas nos aprendizes (democrática), os quais vêem o professor como uma fonte pronta a prestar auxílio (WHITE, 1977, p. 159).

White (op.cit.) ressalta que, teoricamente, os professores têm liberdade de escolher e balancear tais relações de poder. No entanto, na prática, sabemos que podem haver certas limitações nas escolhas dos professores, dependendo das expectativas dos alunos, das normas das escolas e da personalidade do professor. Dificuldades do contexto de sala de aula podem também influenciar a postura adotada pelo professor.

Diariamente, o professor se depara com certas limitações no contexto em que trabalha, as quais exercem grande influência na maneira como conduz suas aulas e se relaciona com o tópico ensinado e com os alunos. Segundo Bzuneck e Guimarães (2003, p, 137),

inúmeros obstáculos, reveses, fracassos e frustrações podem abalar a motivação dos professores para persistirem em seu empenho profissional. Em tais condições, tem-se constatado que muitos tendem a abandonar a carreira. Quando não desistem, mantêm apenas uma postura burocrática em seu trabalho, ou se tornam vítimas crônicas de estresse físico e psicológico.

Esses obstáculos podem levar à diminuição da motivação dos professores, o que, por sua vez, pode influenciar a motivação dos alunos negativamente. Tem-se, assim, uma relação de interdependência entre a motivação dos professores e dos alunos. Se o professor não apresenta entusiasmo para ensinar, os alunos não apresentarão entusiasmo e interesse em aprender. A desmotivação dos alunos, por sua vez, refletirá na motivação dos professores, os quais não mais se esforçarão para tornar sua aula motivadora, tachando os alunos como desinteressados.

Nesta seção, abordamos fatores do macro-contexto de aprendizagem e do micro-contexto de aprendizagem influenciadores da motivação. Vimos que várias das influências relacionadas ao contexto escolar estão, de certa forma, ligadas a um contexto maior, ou macro-contexto, que inclui fatores sócio-culturais como influenciadores da motivação. Vimos o papel tanto dos fatores pessoais (percepções, crenças, objetivos e expectativas dos alunos) quanto externos (influência dos pais, da escola, do grupo e do professor) na motivação dos alunos, ressaltando principalmente as influências da postura e da abordagem de ensinar do professor.

Com base nesses fatores influenciadores da motivação presentes na literatura (ver Gardner, 1985 apud NOELS, CLÉMENT e PELLETIER, 1999; Crookes e Schmidt, 1991 apud

OXFORD, 1996, DÖRNYEI, 1996, 2001a), podemos estabelecer a seguinte relação entre o macro e micro contexto de aprendizagem:

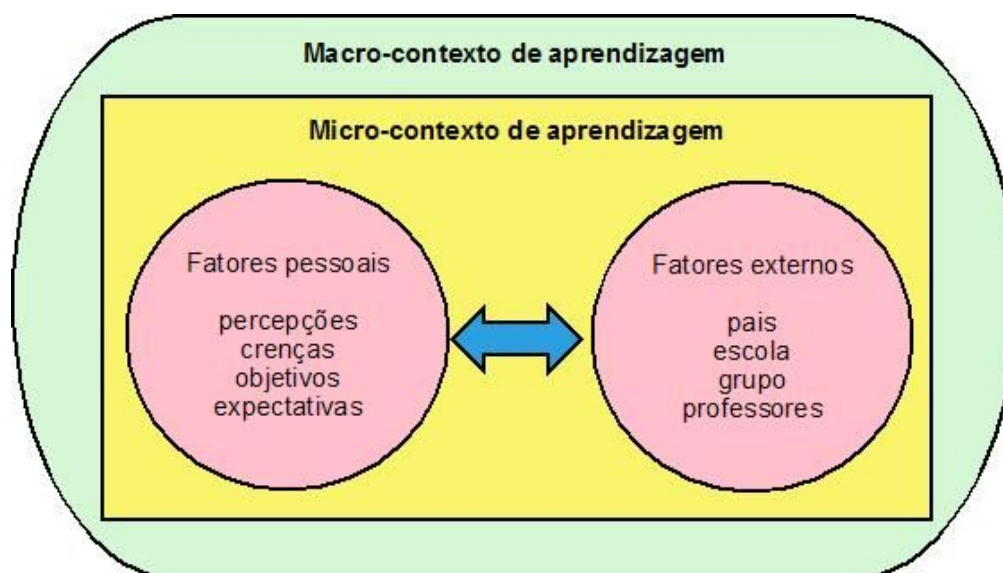


Figura 4: Fatores do macro e micro contexto de aprendizagem influenciadores da motivação
(Gardner, 1985; Crookes e Schmidt, 1991)

Neste esquema, ressaltamos os fatores pessoais e externos influenciadores da motivação, os quais estão inter-relacionados, como indicado pela seta dupla. Tais fatores, que fazem parte do contexto imediato de aprendizagem (contexto educacional), estão inseridos num contexto maior (macro-contexto) que exerce influência constante nesses fatores, ou seja, crenças, valores, percepções compartilhados pelos membros de uma sociedade influenciam as ações, comportamentos, crenças e atitudes dos participantes do contexto educacional (e.g. professores, pais, alunos, diretores, coordenadores).

Após a apresentação dos fatores influenciadores da motivação dos alunos para aprender uma língua e da inter-relação entre esses fatores e contextos de aprendizagem no qual estão inseridos, passamos, então, para considerações acerca da forma como os alunos interagem como indício de sua motivação nas aulas de LE.

2.5 A MOTIVAÇÃO E A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: PRINCÍPIOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL

Como vimos, a motivação para aprender uma língua é resultado de vários fatores interdependentes, os quais são manifestados por meio do comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula (PINTRICH e SCHUNK, 1996, MENG-CHING, 1998, STIPEK, 1998). Portanto, para inferi-la, podemos fazer uso da observação direta do comportamento, como também de questionários, entrevistas, diálogos, entre outros. Como cada um desses instrumentos utilizados separadamente apresenta certas limitações, os pesquisadores sugerem o emprego de instrumentos variados para se obter dados mais ricos.

A observação do comportamento dos alunos em sala de aula e a realização de notas de campo muitas vezes são insuficientes para traçarmos características do comportamento dos alunos. É difícil detalhar em diários a forma de participação dos alunos durante a aula e o grau de interesse que apresentam em relação às atividades trabalhadas, ou seja, as reações dos alunos em face da postura adotada pelo professor, tipos de atividades trabalhados, maneira de organizar a interação etc. Por esse motivo, o uso das gravações em áudio e vídeo é importante no sentido de captar as interações para que, a partir delas, percebamos o envolvimento dos alunos com as atividades e as reações diante da postura e forma de trabalhar do professor, os quais, segundo vários autores, exercem grande influência na motivação dos aprendizes.

Para a análise das interações que ocorrem em sala de aula e, conseqüentemente, o grau de envolvimento dos alunos com as discussões, optamos pelo emprego da sociolingüística interacional. O objetivo da sociolingüística interacional, de acordo com Gumperz (2001), é mostrar como os indivíduos, em situações de interação reais, usam a fala para atingir objetivos comunicativos. O foco é o processo de construção de significados e o contexto social no qual os participantes atuam. Essa abordagem considera, além de dados lingüísticos, as reações não-lingüísticas dos participantes durante as interações, oferecendo, assim, a possibilidade de uma descrição e análise minuciosa da interação em sala de aula.

De acordo com Dettoni (1995, p. 18),

Toda interação é um trabalho social construído conjuntamente por seus participantes, obedecendo a princípios organizacionais próprios. Por isso mesmo, na interação, os participantes atribuem um sentido ao que se passa entre eles e agem de acordo com essas interpretações pessoais que atribuem às ações uns dos outros.

Da mesma forma que a interação face-a-face, a interação em sala de aula também segue tais princípios: é negociada entre os participantes, segue certos princípios organizacionais e leva em consideração aspectos do contexto sócio-cultural. Segundo Rech (1992, p. 34), “a aula é um evento sócio-cultural e, em virtude disso, está sujeita a normas e regras sociais que determinam seu funcionamento”. Trata-se, no entanto, de uma interação que costuma ser desigual pelo fato de ser controlada e administrada por apenas um dos participantes – o professor.

As atividades desenvolvidas na escola costumam ser tradicionalmente centradas na figura do professor, o qual geralmente ocupa a frente da sala de aula (BORTONI e LOPES, 1991). De acordo com Cazden (1988), a fala do professor costuma ocupar dois terços da aula; eles iniciam quase todas as interações e controlam o comportamento dos alunos (participação) e as atividades desenvolvidas. O professor tende a dominar as interações e “os alunos participam respondendo às perguntas do professor e sendo avaliados por suas respostas”¹⁰⁸ (CAZDEN, 1988; MEHAN, 1979 apud CORNELIUS e HERRENKOHL, 2004). Além disso, “os professores têm o direito de falar a qualquer hora e se dirigir a qualquer pessoa; eles podem preencher o silêncio ou interromper qualquer falante”¹⁰⁹ (CAZDEN, 1988, p. 54). Assim, na interação entre professores e alunos, os direitos e deveres desses participantes costumam ser distintos e desiguais (DETTONI, 1995).

É comum que o professor conduza as atividades, se colocando como falante primário¹¹⁰ das interações, ratificando os alunos como falantes/ouvintes primários (para os quais a mensagem é dirigida), os quais respondem às suas perguntas individualmente ou em coro. É geralmente ele quem define os tópicos de discussão e escolhe se deseja explicitá-lo com ou sem a participação dos alunos. Os alunos podem intervir, mas a palavra final sempre é dada pelo professor. Aos

¹⁰⁸ Students participate by responding to teacher's questions and receiving evaluations on their responses.

¹⁰⁹ Teachers have the right to speak at any time and to any person; they can fill any silence or interrupt any speaker.

¹¹⁰ O falante que tem a palavra e que é ouvido por aqueles a quem se dirige (BORTONI e LOPES, 1991, p. 40).

aprendizes, cabe estarem sempre atentos ao que é colocado, prontos a reagir quando lhes for dada a palavra.

Em suma, na sala de aula, geralmente, tem-se um alinhamento assimétrico¹¹¹ entre professores e alunos, uma vez que é o professor quem “determina tanto quem deve tomar o turno, como dá indicações de quando essa pessoa deve parar de falar” (BOLOGNINI, 1991, p. 63). Segundo Cazden (1988), os professores geralmente se utilizam de uma **fala metacognitiva**, ou seja, fala usada para controlar e monitorar a comunicação em sala de aula, a qual é considerada assimétrica. Tal fala é usada de diferentes formas, para:

1. Atrair a atenção dos alunos: “Gente, presta atenção agora”, “Vamos fazer silêncio que isso é importante”;
2. Controlar a quantidade de fala dos alunos: “Mais alguma pergunta ou comentário?”, “podemos passar para o próximo tópico?”;
3. Confirmar entendimento: “você entenderam?”, “alguma dúvida?”;
4. Resumir o que foi explicado: “bom, isso quer dizer que...”;
5. Definir: “o que vocês entendem por verbo?”;
6. Especificar um tópico: “hoje nós vamos falar sobre...”;
7. Corrigir: “verbo não quer dizer apenas ação, mas...” (CAZDEN, 1988)

O aluno geralmente desempenha um papel passivo, pois não toma decisões sobre o tópico que será discutido, nem costuma iniciar as interações, ao contrário do que ocorre numa interação mais simétrica, em que os participantes têm o direito de se posicionar ora como falantes ora como ouvintes, participando ativamente da construção do diálogo.

É certo que, como ressalta Rech (1992), ao professor cabe organizar a interação de forma que os alunos saibam como agir, ou seja, como interpretar o que o professor fala e como reagir apropriadamente a tais enunciados enquanto alunos. No entanto, essa organização de direitos e deveres de professores e alunos na sala de aula pode ser feita de maneira mais ou menos rígida, dependendo da forma como o professor vê seu papel e de seus alunos na sala de aula (RECH, 1992). Ao adotar uma postura mais formal (assimétrica) ou informal (simétrica), o professor indica a seus alunos o que espera deles, ou seja, quais comportamentos serão aceitos ou não

¹¹¹ Os papéis ocupados por falantes e ouvintes são desiguais, cabendo ao professor o papel de falante e aos alunos o papel de ouvinte.

(RECH, 1992). Durante uma mesma aula, por exemplo, o professor pode modificar sua postura, ou seja, a maneira de interagir com os alunos, passando de um estilo conversacional ou informal (simétrico) para um estilo institucional ou formal (assimétrico) e vice-versa (RECH, op.cit.).

Na verdade, em qualquer interação, para sabermos como nos comportar de maneira aceitável devemos saber quais comportamentos verbais e não-verbais são apropriados para cada tipo de contexto (ERICKSON e SCHULTZ, 1998). O contexto não se limita ao ambiente físico ou às pessoas que nele se encontram. Segundo Erickson e Schultz (op.cit., p. 143), “um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem”. Trata-se, de acordo com Cazden (1986), da situação em que os falantes se encontram, como também das regras de comunicação apropriadas que devem ser usadas por eles em tal contexto, o qual é criado e que muda constantemente conforme os falantes usam a linguagem.

O comportamento comunicativo dos indivíduos, ou seja, a maneira de agir em uma situação de interação (contexto) é conduzido por esquemas de conhecimento, ou seja, “padrões de expectativas e hipóteses sobre o mundo, seus habitantes e objetos” (TANNEN e WALLAT, 1998, p. 140). Esses esquemas, além de conduzirem nosso comportamento comunicativo, atuam na organização do discurso, sendo “responsáveis pela estrutura de expectativas que identifica o papel social e as obrigações de cada participante na interação” (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996, p. 32). De acordo com Dettoni (1995), a organização da interação em sala de aula se dá em decorrência dos esquemas de conhecimento de professores e alunos. São esses esquemas que irão determinar os papéis assumidos por professores e alunos e o relacionamento entre eles.

É interessante notar que, conforme mudam-se os contextos, os papéis dos participantes na interação são redistribuídos, produzindo-se novas configurações, as quais são denominadas **estruturas de participação** (ERICKSON e SCHULTZ, op.cit.). As estruturas de participação são definidas como a relação de todos os participantes de uma interação com uma determinada elocução, ou seja, um conjunto de elementos tais como a maneira de falar, de ouvir, de tomar ou manter o turno, de conduzir a interação, os quais co-ocorrem de forma coerente numa situação de interação e que são usados pelo professor para organizar a interação com os alunos (PHILIPS, 1972; ERICKSON e SCHULTZ, 1998; GOFFMAN, 1998b). Diz respeito, portanto, aos “direitos e obrigações dos participantes da interação quanto a quem fala o quê, quando e para quem”¹¹²

¹¹²

The rights and obligations of participants with respect to who can say what, when, and to whom.

(CAZDEN, 1986, p. 437). É através dessas estruturas que autoridade e subordinação são constituídas.

Segundo Philips (1972, p. 377), “os professores usam diferentes estruturas de participação (...) para comunicar diferentes tipos de materiais educacionais e para variar a apresentação do mesmo material de forma a manter o interesse das crianças”¹¹³. Para isso, se valem de determinadas pistas denominadas **pistas de contextualização**, que “sinalizam como as mensagens devem ser interpretadas de momento a momento” (ERICKSON e SCHULTZ, 1998, p. 144). Segundo Gumperz (1998, p. 98), essas pistas ou convenções de contextualização são “pistas de natureza sociolingüística que utilizamos para sinalizar as nossas intenções comunicativas ou para inferir as intenções conversacionais do interlocutor”. Tais pistas são geralmente usadas pelos interlocutores, mas não são percebidas conscientemente (GUMPERZ, 1982 apud DURANTI, 1997).

As pistas de contextualização podem atuar em diferentes níveis de fala: a) gramatical (fonologia, morfologia, léxico e sintaxe); b) prosódia (entonação, acento, tom); c) sinais paralingüísticos (e.g. sussurro, respiração, rouquidão); d) marcadores de tempo (pausas e hesitações); e) sobreposições, risos e expressões formulaicas (GUMPERZ, 1992 apud DURANTI, 1997). Elas podem ser, portanto, divididas em:

1. **pistas lingüísticas:** alternância de código, dialeto ou estilo;
2. **pistas paralingüísticas:** valor das pausas, tempo de fala, hesitações;
3. **pistas prosódicas:** entonação, acento, tom;
4. **pistas não-vocais:** direcionamento do olhar, distanciamento entre os interlocutores e uso de gestos (GUMPERZ, 1998).

Essas pistas são adquiridas pelos indivíduos por meio do contato direto com outros indivíduos (por exemplo, membros da família, amigos), os quais compartilham conhecimentos em comum que permitem que os falantes entendam o sentido do que é transmitido (GUMPERZ, 2001). Elas são implícitas e só ocorrem dentro de um contexto. De acordo com Gumperz (1998), quando as pistas são reconhecidas e entendidas por todos os participantes de uma interação, a interpretação ocorre sem maiores problemas. Entretanto, quando algum participante não

¹¹³ Teachers use different participant structures (...) for communicating different types of educational material, or for providing variation in the presentation of the same material to hold children's interest.

reconhece uma das pistas, podem surgir problemas de interpretação e mal-entendidos entre os interlocutores.

Segundo Tannen e Wallat (1998), as pistas de contextualização ajudam as pessoas a identificar o quadro ou enquadre interacional do momento, ou seja, as pessoas interpretam uma elocução com base nas pistas de contextualização, as quais indicam o que está acontecendo no momento da interação (GUMPERZ, 1998). Com base num quadro identificável e familiar, as pessoas irão, portanto, conduzir a interação. Como ressalta Goffman (1998b, p. 70), “o enquadre formula a metamensagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem”. Para entender uma mensagem, os interlocutores devem saber dentro de qual enquadre se situam, ou seja, se trata-se, por exemplo, de uma piada ou discussão (TANNEN E WALLAT, 1998).

Desdobrando o conceito de enquadre para o discurso, nos deparamos com a noção de *footing* de Goffman (1998). Para o autor, o *footing* caracteriza o aspecto dinâmico dos enquadres. Representa “o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (GOFFMAN, 1998b, p. 70). Duranti (1997, p. 296) ressalta que

Da mesma forma que os atores incorporam diferentes personalidades e agem de formas diferentes quando assumem o papel de um personagem específico numa peça, os falantes na vida real desempenham diferentes papéis constantemente¹¹⁴.

Segundo Goffman (1998b, p. 75), “uma mudança de footing implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção e a recepção de uma elocução”.

Para analisarmos a mudança de *footing* numa interação, ou seja, a mudança de alinhamento ou postura é preciso considerarmos as estruturas de participação, pois são elas que, segundo Goffman (1998b, p. 89), fornecem a “base estrutural para a análise da mudança de *footing*”, permitindo que identifiquemos os alinhamentos com maior facilidade. Portanto, mudanças na estrutura de participação produzem mudanças de alinhamento, as quais, por sua vez, acarretam mudanças nos quadros ou enquadramentos interacionais (DETTONI, 1995). Devido à

¹¹⁴ Just as actors take on different personalities and behave differently when they assume the role of a particular character in a play, speakers in real life continuously enter different roles.

dinamicidade das interações que ocorrem em sala de aula, o *footing*, os contextos e quadros interacionais estão sempre se modificando, ou seja, “as pessoas estão continuamente trabalhando sua postura, seus alinhamentos, negociando seus objetivos e, sobretudo, negociando o contexto de fala, dentro de um consenso de trabalho” (RECH, 1992, p. 32). A análise das estruturas de participação e da mudança de quadros presentes numa aula permite, assim, que identifiquemos essas mudanças de alinhamento do professor na situação de interação, ou seja, se esse apresenta uma postura mais simétrica ou assimétrica em relação aos alunos.

Segundo Cornelius e Herrenkohl (2004, p. 468),

Conforme uma nova estrutura é desempenhada na sala de aula, cria-se o potencial de transformar muitas relações de poder, incluindo as relações entre os membros da sala de aula, além das relações entre os alunos e a matéria que está sendo estudada¹¹⁵.

De forma a entender as relações de poder presentes na sala de aula, os autores ampliam o conceito de estruturas de participação de Phillips, optando por adotar o conceito de modelos de participação (*participant frameworks*). Tal conceito, segundo os autores, denota interesse nos direitos e responsabilidades dos participantes (idéia de estrutura de participação), bem como o posicionamento social desses participantes, ou seja, “as maneiras pelas quais certas discussões, dentro das estruturas de participação, situam os falantes, linguisticamente, em relação ao tópico e aos outros participantes”¹¹⁶.

As relações de poder que emergem na sala de aula não são vistas como algo estático pelos autores, ou seja, força externa, imposta aos participantes. Para Cornelius e Herrenkohl (op.cit.), poder é algo instável, afetado por fatores situacionais, os quais fazem com que os posicionamentos das pessoas num ambiente mudem constantemente. Isso significa que numa mesma aula, o professor pode mudar seu posicionamento em relação aos alunos, de um relacionamento assimétrico (desigual, com o professor como detentor do poder) para um relacionamento mais simétrico (igualitário, com professores e alunos dividindo o poder).

¹¹⁵ As a new participant structure is enacted in a classroom, this creates the potential for transforming many relationships of power, including the relationships among members of the classroom and the relations between students and the subject matter being studied.

¹¹⁶ The ways in which particular discussions within participant structures linguistically place speakers in relation to subject matter and other classroom participants.

Por se tratar de algo instável, gerado a partir dos discursos construídos em sala de aula, diferentes estruturas ou modelos de participação são identificados pelos teóricos nos estudos da interação em sala de aula. Philips (1972), ao estudar o comportamento de crianças indígenas em sala de aula, define quatro tipos de estruturas de participação comumente usadas pelos professores. No **primeiro tipo**, tem-se o professor interagindo com todos os alunos; ele determina se fala com todos ou com um aluno, se recebe respostas de forma individual ou em coro, de forma voluntária ou compulsória. No **segundo tipo**, o professor interage com apenas alguns dos alunos, como por exemplo, em grupos de leitura. A participação dos aprendizes nesse caso é obrigatória e individual. Nesses grupos, os alunos restantes, que não estão interagindo com o professor, geralmente trabalham sozinhos. No **terceiro tipo**, todos os alunos estão trabalhando independentemente em suas carteiras e o professor se coloca à disposição para atendê-los quando solicitado, o que ocorre de forma individual. No **quarto tipo**, os alunos estão trabalhando em grupos, supervisionados à distância pelo professor. Nesses grupos, encontramos geralmente um aluno que assume o papel de professor (líder) e regula a interação.

Rech (1992), Dettoni (1995) e Vieira-Abrahão (1996), que também se ocupam do estudo da interação em sala de aula, apresentam uma classificação diferente daquela de Philips (op.cit.), as quais também serviram de suporte para a análise das interações em sala de aula desta pesquisa. Essa variação nas estruturas se dá pois são os dados obtidos em sala de aula que nos permitem identificar tais estruturas de participação, as quais são importantes para entendermos a maneira como professor e alunos organizam a interação, tal como mostramos mais detalhadamente no capítulo 3.

Como explicitado, os princípios da sociolinguística interacional, por permitirem uma análise detalhada na forma como professores e alunos interagem, são importantes se pretendemos analisar os fatores que influenciam a motivação dos alunos para aprender a língua inglesa. Pelo fato da motivação não ser medida, cabe aos pesquisadores analisá-la a partir do comportamento dos participantes em sala de aula. A participação dos alunos nas discussões é que evidencia se esses estão motivados ou não. A variação na forma como participam pode ocorrer não só devido ao interesse que apresentam em relação aos tópicos discutidos e maneira de trabalhar do professor, como também dependem das oportunidades de participação que lhes são concedidas. A baixa participação dos alunos pode ocorrer devido à centralização do poder por parte do professor e não por falta de interesse. A análise das pistas de contextualização e estruturas de participação

usadas pelos professores possibilitam, portanto, que verifiquemos como os aprendizes participam e o impacto da forma como professores lidam com o poder na sala de aula (de forma mais assimétrica ou menos assimétrica) na participação e motivação desses.

2.6 A MOTIVAÇÃO E O ENSINO DE CULTURA

Considerando que o objetivo das pesquisas atuais não é negar o paradigma proposto por Gardner, mas ampliá-lo, Oxford e Shearin (1996) defendem a utilização de uma visão interdisciplinar no entendimento da motivação que considera cinco grandes classes de teorias: teorias da necessidade (*Need theories*), teorias instrumentais (*Instrumentality theories*), teorias da igualdade (*Equity theories*), teorias do reforço (*Reinforcement theories*) e teorias socioculturais (*Sociocultural theories*). A utilização desse paradigma, segundo os autores, traz as seguintes implicações ao estudo da motivação:

1. Os professores podem identificar as razões que levam os alunos a estudar uma determinada língua e o quê os motiva, o que pode ser feito por meio da aplicação de questionários;
2. Os professores podem ajudar os alunos a moldar ou modificar suas crenças sobre sucesso ou fracasso anteriores, as quais podem interferir na motivação, tanto de forma positiva quanto negativa;
3. Os professores podem ajudar os alunos a aumentar a motivação que possuem, mostrando que a aprendizagem de uma língua pode ser um desafio interessante, uma maneira de obter sucesso profissional, um veículo para se fazer novas amizades e conhecer a cultura de outros povos;
4. Os professores podem tornar a sala de aula um ambiente aconchegante, tentando diminuir a ansiedade dos alunos, por meio da aplicação de uma variedade de atividades, de monitoramento durante a realização das atividades, de *feedback* apropriado;
5. Os professores podem levar os alunos a desenvolver recompensas internas, por meio de discussões e auto-avaliações.

As sugestões oferecidas anteriormente mostram, portanto, que a elaboração de atividades variadas, bem como o uso de diversos recursos, além do apoio do professor durante a realização das tarefas, incentivo e grande interação podem levar a um aumento da motivação dos mesmos. Segundo Crookes e Schmidt (1991), atividades que lidam com o interesse, relevância, auto-confiança e o fornecimento de *feedback* apropriado aos alunos podem auxiliar no desenvolvimento da motivação. Para os autores, o interesse pode ser estimulado por meio do uso de materiais variados que suscitem a curiosidade, além de comentários sobre as atividades que serão desenvolvidas nas aulas. A relevância está ligada ao emprego de atividades que estejam em conformidade com os interesses e objetivos dos alunos. A auto-confiança pode ser reforçada enfatizando-se a possibilidade de controle dos eventos por parte dos alunos, ou seja, seu senso de auto-eficácia. Como ressaltam Schmidt, Boraie e Kassabgy (1996), os professores devem levar os alunos a experienciar sucesso, fazendo-os ver que esse é produto de seus esforços. O uso da cooperação ao invés da competição pode promover um aumento de sua confiança e seu senso de auto-eficácia dos aprendizes. Por fim, o *feedback* do professor é essencial para a motivação, o qual, segundo os autores, deve ser informativo, focalizando a atenção dos alunos para a maneira como agiram que os teria levado ao sucesso na realização de uma atividade. *Feedback* que mostra apenas as falhas dos aprendizes pode ser desmotivador.

Dörnyei (2001c) também sugere diversas características das atividades de sala de aula que podem proporcionar alta motivação para aprender, dentre elas: o caráter desafiador, o elemento surpresa, a fantasia, o caráter pessoal, ligado à realidade dos alunos, a oportunidade de competição¹¹⁷ e o humor.

Dentre essas atividades relevantes e interessantes citadas por Crookes e Schmidt (1991) e Dörnyei (2001c), pode-se considerar aquelas que lidam com aspectos culturais como possíveis promotoras da motivação. Como mostram Okada, Oxford e Abo (1996, p. 118),

¹¹⁷ Para Dörnyei, a competição pode aumentar a motivação dos alunos uma vez que lança desafios a serem superados com certo grau de esforço e dedicação. No entanto, acreditamos que um ambiente competitivo possa também gerar resultados negativos para aqueles que apresentam dificuldade na realização das tarefas. Nesse caso, a ênfase na competição pode gerar grande ansiedade nesses alunos. A cooperação entre os aprendizes pode gerar resultados mais positivos, uma vez que permite que os aprendizes se dediquem em conjunto para atingir objetivos em comum.

Para maximizar o aprendizado da língua é desejável que se utilizem atividades que estimulem a motivação dos alunos. (...) a motivação pode ser estimulada abordando a cultura nas aulas de língua de maneira mais efetiva. A cultura pode ser usada como conteúdo de conversas, gravações e leituras. A introdução de aspectos sociolingüísticos, que estão intimamente ligados à cultura, pode melhorar a competência comunicativa dos alunos e levar a um aumento da motivação. Elementos culturais em jogos, simulações e *role-plays* podem motivar os alunos e reduzir a ansiedade¹¹⁸.

Percebe-se, assim, a importância da inserção de elementos culturais nas aulas de LE para o aumento da motivação e, conseqüentemente, a melhoria do aprendizado da língua. Como resalta Dörnyei (2001c), aprender uma LE não é semelhante a aprender qualquer outra matéria. O aprendizado de LE é um evento social e envolve não somente o desenvolvimento de diversas habilidades ou sistema de regras, como também o contato com elementos da cultura de L2. Daí a importância da explicitação cultural nas aulas de LE, pois como defende Meng-Ching (1998, p. 166),

Introduzir a cultura na sala de aula de língua estrangeira fornece aos alunos um senso de realidade uma vez que estarão estudando modos de vida, comportamentos, pensamentos, ou valores e normas de pessoas reais. Além disso, o ensino de cultura vai ao encontro das necessidades dos alunos em estudar uma língua estrangeira, pois eles querem viajar, conhecer amigos estrangeiros ou satisfazer a curiosidade sobre as culturas estrangeiras. Quando os alunos percebem que o curso de língua estrangeira é relevante à satisfação das suas necessidades, é mais provável que eles tenham motivação para aprender a língua¹¹⁹.

¹¹⁸ To maximize language learning in the classroom, it is desirable to employ activities that engage and enhance the learners' motivation (...) motivation might be stimulated by weaving culture into language classes more effectively. Culture can be used as the content of conversations, tapes, and readings. Introductions of sociolinguistic aspects, which are closely related to culture, can improve communicative competence while simultaneously enhancing motivation. Cultural elements in games, simulations, and role-plays can motivate learners and also reduce anxiety.

¹¹⁹ Introducing culture in a foreign language classroom gives learners a sense of reality because they will be studying ways of life, behaviors, thoughts, or values and norms, of real people. In addition, teaching culture can meet school pupils' needs to learn a foreign language because they want to travel, to know foreign friends, or to satisfy their curiosity about foreign cultures. When pupils feel that the foreign language course is relevant to their needs, they are more likely to have motivation to learn the language.

Dentre os estudos que têm como objetivo analisar o papel do ensino de cultura, cumpre mencionar os realizados no exterior por Lessard-Clouston (1996) e Meng-Ching (1998) e no Brasil, por Santos (2004).

A pesquisa realizada por Lessard-Clouston (op.cit.) envolveu 16 professores chineses de inglês como LE, os quais participaram de um programa de verão durante seis semanas em uma faculdade. O objetivo desse programa era levar esses professores a melhorarem a habilidade oral a partir do contato com falantes nativos e também introduzir métodos de ensino ocidentais. O estudo mostra as visões de cultura desses professores a partir de uma entrevista realizada ao final do programa. Os resultados dessa entrevista mostraram a dificuldade dos professores em definir o termo “cultura” e em trabalhar com questões culturais em sala de aula. Apesar de acreditarem na importância do ensino de cultura, não sabem como incorporá-la explicitamente na sua prática pedagógica, o que sugere a necessidade de pesquisas em educação que tratem desse aspecto.

A pesquisa de Meng-Ching (op.cit.) foi realizada em Taiwan, na cidade de Taipei, e envolveu 480 alunos de ensino médio, os quais responderam a um questionário de perguntas fechadas, cujas escalas foram baseadas no Teste de Atitudes e Motivação de Gardner (1985). Os resultados dessa pesquisa indicaram que os aspectos culturais são um possível incentivo para os alunos investigados e que há correlações fortes entre os desejos dos alunos de aprender sobre cultura e suas orientações, atitudes e motivação em relação ao aprendizado de inglês. A pesquisa mostrou que os estudos culturais podem exercer uma força direta na orientação, atitudes e motivação dos alunos em relação à língua inglesa.

A pesquisa de Santos (op.cit.), realizada no Brasil, teve como objetivo desenvolver uma teoria e uma metodologia específicas para o ensino de línguas estrangeiras ou segunda língua, denominada Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). O cenário de pesquisa foi uma sala de aula de L2, de português para falantes de espanhol. O curso, no qual foi desenvolvida tal abordagem, foi promovido numa universidade do Estado de São Paulo ao longo de duas semanas e contou com a participação de 10 alunos, cuja faixa etária variava entre 22 e 46 anos. Os dados da pesquisa mostraram que os alunos e o professor participantes desse curso tiveram reações bastante positivas em relação à abordagem adotada. Isto porque ao se posicionarem como sujeitos culturais, puderam encontrar satisfação em aprender com suas próprias experiências e com as experiências dos outros, num diálogo entre culturas. A implementação de tal abordagem permitiu que aprendessem a língua principalmente através do uso, da interação na língua-alvo (português),

revelando, por meio dessa interação, suas vidas, culturas, interesses, dificuldades, o que gerou uma grande afetividade entre todos. Os resultados promissores apontados nessa pesquisa se apresentam como um estímulo para os profissionais na área de ensino de línguas, os quais poderão vir a desenvolver tal abordagem em outros contextos, sempre tendo em mente o desenvolvimento do aprendizado a partir do diálogo da cultura que cada participante traz para a sala de aula.

Os resultados dessas três pesquisas nos apontam a necessidade de se incorporar questões culturais na sala de aula de língua estrangeira, as quais não são comumente abordadas pelos professores, de forma a incentivar os alunos a estudarem a LE e a desenvolverem a competência intercultural. Acredita-se que o emprego dessas atividades culturais faz com que os alunos se interessem e demonstrem maior esforço em aprender a LE, levando, conseqüentemente, a um aumento da motivação. Essa alta motivação, por sua vez, pode incentivá-los a buscar diferentes formas de entrar em contato com a LE e com os falantes dessa língua, melhorando, assim, a aprendizagem.

Cumprе lembrar, entretanto, que ao decidirmos tratar a cultura nas aulas de LE, devemos ter em mente qual a definição de cultura que estará guiando nosso trabalho. Como discutimos na seção seguinte, o termo “cultura” vem sendo muito debatido pelos teóricos, dado o seu caráter polêmico, tendo sido ampliado e transformado ao longo de décadas nas mais diversas áreas que se dedicam a estudá-lo, como a antropologia, as ciências sociais, a lingüística aplicada e a etnografia.

2.6.1 O CONCEITO DE CULTURA

De acordo com Kramsch (1995), as diferentes interpretações do termo cultura encontradas na literatura giram, basicamente, em torno de duas idéias gerais: a) cultura no sentido de produção material, ou seja, estudo das artes, música, literatura, política, folclore dos povos nativos da LE ou b) cultura no sentido de hábitos e práticas sociais, ou seja, crenças, maneiras de pensar e agir, atitudes do dia-a-dia de falantes nativos, os quais são compartilhados pelos membros de determinada comunidade.

Hinkel (1999), ao fazer uma revisão das definições de cultura encontradas em diferentes áreas de estudo, ressalta que os antropólogos tratam de um conceito de cultura enquanto modo de vida de um grupo social, ou seja, se voltam mais para o segundo sentido de cultura apresentado anteriormente por Kramsch (op.cit.), o qual inclui as “maneiras de pensar, sentir, acreditar e se comportar que são transmitidas aos membros de um grupo nos processos de socialização”¹²⁰ (HINKEL, 1999, p. 3). Para o antropólogo Kluckhohn (1944 apud GEERTZ, 1989), por exemplo, que dedica várias páginas de uma de suas obras discutindo tal conceito, cultura poderia ser vista como “modo de vida global de um povo”; “legado social que o indivíduo adquire de seu povo”; “uma forma de pensar, sentir e acreditar”; “comportamento aprendido”, entre outros. Enfatiza, portanto, a questão de normas e padrões de comportamento que seriam transmitidos de geração para geração, idéia essa também trazida por Sysoyev (2001), o qual define o termo como

Um sistema de símbolos, significados e normas passados de uma geração a outra, que diferencia grupos de pessoas unidos por certas características como origem, raça, etnia, sexo, religião, classe socioeconômica ou visões políticas¹²¹ (SYSOYEV, 2001 apud SAVIGNON e SYSOYEV, 2002, p. 513).

O autor, além de enfatizar o fato da cultura ser transmitida entre as gerações, ressalta o caráter semiótico do termo. Esse sentido de cultura enquanto conjunto de significados é observado também na definição de Geertz (1989) que, após fazer uma descrição densa dos conceitos de cultura encontrados na literatura em sua obra **A Interpretação das Culturas**, define-a como algo público, um sistema simbólico, de signos convencionais, que encontra articulação através do comportamento e da ação social:

¹²⁰ ... the ways of thinking, feeling, believing, and behaving that are imparted to members of a group in the socialization processes.

¹²¹ A system of symbols, meanings and norms passed from one generation to the next, which differentiates groups of people united by certain characteristics such as origin, race, ethnicity, gender, religion, socioeconomic class, or political views.

Rede semiótica construída pelos humanos, historicamente transmitida, que permite que os indivíduos desenvolvam, comuniquem e perpetuem seus conhecimentos, crenças e atitudes sobre o mundo¹²² (GEERTZ, 1973 apud LANTOLF, 1999, p. 30).

Burity (2002), partindo de conceitos de cultura apresentados por diversos autores, também define o termo como processo de construção de significados numa sociedade, rejeitando a visão de cultura meramente enquanto produção material de um povo:

Cultura deixa de ser vista como o conjunto das expressões espirituais de cada sociedade (nacional) materializadas nas artes, na literatura, nos monumentos e no “caráter nacional”, ou como ideologia dominante na sociedade, e passa a ser definida como um processo constante de produção de sentido inseparavelmente ligado a práticas individuais e coletivas (BURITY, 2002, p.36).

Nota-se, portanto, uma visão dinâmica de cultura como conjunto de significados construídos constantemente por uma comunidade, os quais fazem parte de um sistema, compartilhado por um grupo determinado.

Kramsch (1998) trabalha também com essa questão cultural enquanto algo expresso por meio de um sistema de signos arbitrários culturalmente definidos numa comunidade lingüística específica. Segundo a autora, a língua expressa a realidade cultural, ou seja, fatos, idéias e situações são expressos por meio da linguagem verbal (palavras), que está ligada a um conhecimento compartilhado pelos falantes de determinado grupo. Ela também incorpora a realidade cultural, ou seja, a maneira como as pessoas fazem uso das palavras cria significados que são compartilhados e entendidos pelo grupo ao qual pertencem. Além disso, ela simboliza a identidade cultural de um povo, na medida que as pessoas vêem a língua como símbolo de identidade social. Assim, “os falantes se identificam e identificam os outros por meio do uso da língua”¹²³, sendo essa definida pela autora como um sistema de símbolos que apresenta valor cultural (KRAMSCH, op.cit., p.3).

¹²² Historically transmitted semiotic network constructed by humans and which allows them to develop, communicate and perpetuate their knowledge, beliefs and attitudes about the world.

¹²³ Speakers identify themselves and others through their use of language.

Para tal autora, portanto, língua e cultura estariam numa relação de interdependência, o que também é observado por Brown (1994, p. 185) ao dizer que

A cultura é realmente uma parte integral da interação entre linguagem e pensamento. Padrões culturais, costumes e modos de vida são expressos pela linguagem; visões de mundo culturalmente específicas são refletidas pela linguagem. As culturas possuem maneiras diferentes de dividir as cores, por exemplo, o que ilustra diferentes visões de mundo acerca do que seria cor e como defini-la (...) os rótulos providos pela linguagem tendem a moldar a organização cognitiva geral de um indivíduo a respeito da organização das cores, causando graus variados de discriminação. As tribos esquimós possuem sete palavras diferentes para definir neve¹²⁴.

Além da interação língua e cultura, discutida pelos autores, há também uma relação de interdependência entre linguagem e pensamento refletida nas idéias de Brown (op.cit.), a qual é explicada pela chamada hipótese Sapir-Whorf (1940). Segundo essa hipótese, elaborada pelos lingüistas Edward Sapir e seu aluno Benjamin Lee Whorf em pesquisas sobre a língua dos índios americanos, “a estrutura da língua que uma pessoa usa habitualmente influencia a maneira como esta pensa e se comporta”¹²⁵, visto que “a língua filtra nossa percepção e a maneira como categorizamos nossa experiência”¹²⁶ (KRAMSCH, 1998, p.11/12), ou seja, a maneira como nomeamos o que nos cerca, o que explica porque as diferentes línguas levam as pessoas a agirem de formas diferentes.

Tal hipótese foi muito criticada desde seu surgimento em 1940, dada a não-aceitação de que somos prisioneiros da própria linguagem (KRAMSCH, 1998), uma vez que a mesma sugere que a maneira como pensamos e organizamos a realidade é moldada pela linguagem. No entanto, tal como mostra Santos (2004), uma versão mais fraca passou a ser aceita ultimamente, a qual ressalta ao invés do aprisionamento da linguagem, as diferenças culturais entre os povos no que diz respeito à maneira de categorizar a experiência, a realidade que os cerca. A linguagem

¹²⁴ Culture is really an integral part of the interaction between language and thought. Cultural patterns, customs, and ways of life are expressed in language; culture-specific world views are reflected in language. Cultures have different ways of dividing the color spectrum, for example, illustrating differing world views on what color is and how to identify color (...) the labels that the language provides tend to shape the person's overall cognitive organization of color and to cause varying degrees of color discrimination. Eskimo tribes commonly have as many as seven different words for snow.

¹²⁵ The structure of the language one habitually uses influences the manner in which one thinks or behaves.

¹²⁶ Language filters their perception and the way they categorize experience.

aparece, então, como algo que influencia a maneira como pensamos e agimos e que pode ser enriquecida a partir da interação com outros falantes (SANTOS, 2004), e não como algo que nos torna prisioneiros.

Cultura, portanto, na visão anteriormente apresentada,

modela e une os conceitos sociais e cognitivos de um indivíduo e esses conceitos provavelmente não serão entendidos e apreciados por pessoas de fora (...) o mundo cultural serve como um contexto no qual as subjetividades das pessoas são formadas e expressas¹²⁷ (HINKEL, 1999, p. 2).

Trata-se, de acordo com Brown (1994, p. 163), do “contexto dentro do qual existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros”¹²⁸, o qual é diferente de uma cultura para outra (SCOLON, 1999; ARDILA, 2000). É desejável que tais diferenças culturais sejam contempladas no processo de ensino/aprendizagem de uma língua. De acordo com Cortazzi e Jin (1999, p. 197), “é crucial que os aprendizes de uma língua estrangeira estejam conscientes dos diferentes padrões culturais, tanto dos padrões da própria língua como daqueles de outros povos”¹²⁹. Isto porque temos o costume de olhar para outras culturas de acordo com a percepção de mundo que nossa cultura oferece, ou seja, através de uma realidade criada, que não é necessariamente objetiva. Segundo Brown (1994), a percepção tende a ser subjetiva. Sendo assim, aquilo que acreditamos ser objetivo e correto sobre determinado costume ou idéia, pode ser visto de forma completamente diferente pelos membros de uma outra cultura. O autor defende, então, que devemos saber lidar com essas diferenças de percepção, as quais podem gerar mal-entendidos quando duas culturas são postas em contato.

Pelo fato da percepção que temos de outras culturas ser moldada por nossas crenças, atitudes e visões de mundo, as quais são definidas por nossa cultura (KRAMSCH, 1993; HINKEL, 1999), temos dificuldade de entender os códigos culturais. Segundo Kramsch (1993), o que muitas vezes dificulta o aprendizado de uma língua não é o código gramatical ou lexical, mas

¹²⁷ Culture shapes and binds one's social and cognitive concepts and these concepts are not likely to be understood and appreciated by outsiders (...) the cultural world serves as a background against which people's subjectivities are formed and expressed.

¹²⁸ Culture is the context within which we exist, think, feel, and relate to others.

¹²⁹ It is crucial that foreign language learners should become aware of differing cultural frameworks, both their own and those of others.

o código cultural, visto que a cultura é uma “realidade social, política e ideológica”¹³⁰ (KRAMSCH, 1993, p. 188), que se diferencia de um país a outro. Assim, se torna impossível tratar a cultura de forma isolada, visto que “a história e a ideologia fazem parte dos aspectos culturais, definindo-os, determinando-os. Pelo discurso” (BOLOGNINI, 1998, p. 13).

Não só nossas crenças, comportamentos, atitudes e percepções de mundo diferenciam de uma cultura a outra, como também padrões sociais usados na interação. Trata-se de um sentido pragmático do termo, o qual é incorporado por Cortazzi e Jin (1999). Considerando o contexto escolar e adotando um aspecto interpretativo para o termo, os autores definem cultura como “sistemas de expectativas e normas de interpretação por meio do qual as culturas mediam o aprendizado e a comunicação na sala de aula”¹³¹, revelando, assim, as diferenças e semelhanças entre os indivíduos.

Revisando vários trabalhos que se dedicam ao estudo de aspectos culturais, nos deparamos com diversas definições para o termo. Algumas delas enfatizam o caráter semântico de cultura, mostrando a relação entre língua e cultura, outras tratam do caráter pragmático do termo e há ainda aquelas que abordam o caráter comportamental, vendo a cultura enquanto costumes, valores e atitudes de um povo. Segundo Bolognini (1998, p. 7), as diversas definições de cultura presentes na literatura são “resultado dos discursos que prevaleceram durante um determinado período da história da humanidade”. Entretanto, podemos notar certas características universais que permeiam tais conceitos, como por exemplo, o fato de se tratar de algo coletivo, ou seja, aprendido e compartilhado pelos membros de uma comunidade, mas que também pode variar no tempo e espaço. Cultura não deve ser vista, portanto, como algo estático. Isto porque, segundo Kachru (1999, p. 77), ela “evolui conforme as pessoas vão conduzindo suas vidas diariamente”¹³² e pode mudar de acordo com quem está percebendo-a e interpretando-a (HARKLAU, 1999).

Esse caráter dinâmico do termo cultura também é ressaltado no trabalho de Santos (2004). A autora resume o conceito em torno de quatro idéias principais:

¹³⁰ Culture is a reality that is social, political, and ideological.

¹³¹ The frameworks of expectations and norms of interpretation through which cultures mediated learning and classroom communication.

¹³² It evolves as people conduct their daily lives.

1. A cultura engloba uma teia de significados (tradições, valores, crenças, atitudes, conceitos) que são identificados e interpretados pelos membros de uma mesma comunidade, que a modificam e são modificados por ela;
2. A cultura não tem existência independente da realidade social da qual faz parte (vida em sociedade e relações dos indivíduos);
3. A cultura não é estática, mas um produto histórico, que se transforma através do tempo e espaço;
4. A cultura não é pura e homogênea, mas constrói-se e renova-se a partir das mudanças que acontecem no seu interior e do contato com outras culturas.

Dada à heterogeneidade e dinamicidade do termo, seria mais interessante falarmos em culturas ao invés de cultura. Discussões culturais não devem ficar restritas a padrões de um único país, por exemplo, Estados Unidos ou Inglaterra.

Cultura, ou culturas, o que se percebe nas definições apresentadas nesta seção, é um conceito amplo que, segundo Adaskou et al. (1990), pode ser resumido em quatro linhas. De acordo com os autores, quatro sentidos de cultura estão envolvidos no ensino de uma língua:

1. **Sentido estético:** envolve produtos culturais, como mídia, cinema, música e literatura (cultura com C maiúsculo); essas formas de cultura são vistas como fontes de informação no segundo sentido de cultura discutido a seguir;
2. **Sentido sociológico:** envolve costumes e instituições relacionadas à organização familiar, trabalho e lazer, relações interpessoais e condições materiais (cultura com c minúsculo);
3. **Sentido semântico:** envolve o sistema de conceitos transmitidos pela linguagem que condiciona nossa percepção e pensamento (hipótese Sapir-Whorf, 1940);
4. **Sentido pragmático:** envolve o conhecimento prévio, além das habilidades sociais e paralingüísticas que, associadas ao conhecimento lingüístico que o indivíduo possui, fazem com que a comunicação ocorra.

Como ressalta Hinkel (1999, p. 1), “há tantas definições de cultura quanto há campos de investigação sobre as sociedades humanas, grupos, sistemas, comportamentos e atividades”¹³³ e todas elas contribuem, em certa medida, para o entendimento do pensamento e do comportamento humano na sociedade. Para os fins deste trabalho, procuramos reunir os quatro sentidos de cultura discutidos no decorrer desta seção, no intuito de oferecer uma definição mais abrangente, incorporando diversos pontos de vista no entendimento do termo. Assim, chegamos a uma definição de cultura enquanto visões de mundo, padrões de comportamentos, atitudes e crenças dos falantes de uma determinada comunidade, os quais são expressos por meio da língua, transmitidos de geração a geração e que variam no tempo e espaço. Como as pessoas de diferentes grupos não vêem o mundo da mesma forma, ou seja, não categorizam ou nomeiam a realidade de forma idêntica, o que faz com que pensem, se comportem e se expressem de maneira diferente, cabe ao professor fazer os alunos perceberem e aceitarem tais diferenças, por meio de um processo comparativo e reflexivo.

O aprendizado de cultura, segundo Kramsch (1993), não deve se limitar à aquisição de conhecimento sobre os falantes nativos da língua alvo. Deve ser introduzida no ensino de LE não como uma quinta habilidade a ser adquirida pelos alunos (da mesma forma que as habilidades de compreensão e produção oral e escrita), mas como algo que está subjacente à língua, implícito. Mesmo que um aluno consiga manipular perfeitamente formas gramaticais e vocabulário, se não tiver consciência dos padrões culturais envolvidos na língua, encontrará obstáculos à comunicação efetiva, que podem provocar incompreensão e desentendimento. Além disso, como discutimos na seção a seguir, estar ciente dos padrões culturais dos falantes de inglês como L1, L2 ou LE é importante para que se desenvolva maior tolerância e atitudes positivas em relação a outras línguas e culturas, o que pode contribuir positivamente para a motivação.

2.6.2 O PAPEL DA CULTURA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE

Com o avanço tecnológico, que permite o acesso a outras culturas, o mundo se tornou globalizado, aumentando, assim, o contato entre falantes de línguas e culturas diferentes. Assim,

¹³³ There are nearly as many definitions of culture as there are fields of enquiry into human societies, groups, systems, behaviors, and activities”.

o conhecimento de aspectos puramente lingüísticos torna-se insuficiente para que o indivíduo se comunique de forma efetiva com falantes de outros países, ou seja, a fluência em uma determinada língua não é garantia de que o indivíduo não irá enfrentar algum tipo de constrangimento ou choque cultural ao entrar em contato com falantes de uma outra comunidade (MORAIN, 1986; MORGAN, 1998; PETERSON E COLTRANE, 2003). Os indivíduos devem estar conscientes dos padrões de comunicação verbais e não-verbais usados pelos falantes da língua estudada (TOMALIN E STEMPLSKI, 1993). A globalização exige, portanto, que tenhamos um conhecimento mais apurado de outras culturas e pontos de vista, e que os aceitemos (KRAMSCH, CAIN E MURPHY-LEJEUNE, 1996, LIMA, 2000).

No entanto, como ressalta Kramsch, Cain e Murphy-Lejeune (1996), muitos professores, nativos ou não-nativos, se sentem inseguros para abordar questões culturais nas aulas de LE. Os professores não-nativos sentem que não apresentam conhecimento suficiente da cultura estrangeira para abordá-la e os professores nativos¹³⁴, por sua vez, têm dificuldade em descobrir quais aspectos culturais seus alunos desconhecem. Tal insegurança faz com que esses professores se sintam, muitas vezes, despreparados para trabalhar com cultura da mesma maneira como trabalham com aspectos lingüísticos. Conseqüentemente, a cultura é deixada de lado por muitos professores, os quais acabam enfatizando apenas regras gramaticais - a parte interna da língua, sem considerar questões sócio-culturais - a parte externa da língua (LO BIANCO, 2003). Há também aqueles professores que, segundo Tang (1999), deixam para ensinar a cultura ao final do curso, como uma espécie de bônus caso consigam organizar seu tempo para contemplar um pouco da música e das danças tradicionais do país onde a língua é falada.

Os livros didáticos, usados como ferramentas pelo professor no ensino da língua, muitas vezes também não mencionam questões culturais ou retratam a cultura de forma superficial (BARRO, JORDAN e ROBERTS, 1998; CORTAZZI E JIN, 1999), dificultando o trabalho do professor. Segundo Kramsch (1993), duas abordagens são comumente empregadas pelos professores no ensino de cultura, ambas superficiais. A primeira focaliza apenas informações sobre a cultura de determinado país (fatos da literatura, artes, civilização, folclore etc), impedindo

¹³⁴ Cumpre ressaltar que nem todos os professores nativos se sentirão inseguros para tratar da cultura. Isso dependerá da formação que esse profissional teve. Por exemplo, um professor nativo formado em Letras ou línguas, o qual tem conhecimento de questões relativas ao ensino não apresentará dificuldade em abordar a cultura em suas aulas. No entanto, isso se tornará difícil em se tratando de nativos com formação em outras áreas, sem experiência na área de ensino.

os alunos de entenderem os valores, crenças e atitudes de povos estrangeiros. A segunda focaliza um conceito interpretativo de cultura: “aos aprendizes é dada a chave para interpretar os fenômenos da cultura-alvo¹³⁵” (KRAMSCH, 1993, p. 24). Tal visão aparece como sinônimo de cultura nacional e, apesar de considerar algumas diferenças, não focaliza os conflitos que podem surgir quando culturas diversas entram em contato (por exemplo, a cultura do aluno x a cultura-alvo). Assim, o ensino de línguas, segundo Kramsch (1995, p. 89), apesar dos avanços, continua operando, segundo uma visão limitada de língua e cultura

A língua continua sendo ensinada como um sistema fixo de estruturas formais e funções universais, um condutor neutro para a transmissão de conhecimento cultural. A cultura é incorporada somente na medida em que reforça e enriquece as fronteiras tradicionais do ser e do outro, sem questioná-las. Na prática, os professores ensinam língua e cultura, ou cultura na língua, mas não língua enquanto cultura¹³⁶.

Santos (2004), ao contrário de Kramsch (1995) e Lo Bianco (2003), apresenta uma visão bem mais otimista a respeito do ensino de aspectos culturais nas aulas de LE. Segundo a autora:

Os professores, sejam eles nativos ou não, vão sempre levar para a sala de aula visões parciais sobre o mundo, sobre o que significa ensinar e aprender, sobre os papéis dos sujeitos envolvidos no processo, sobre a sua própria cultura e sobre a língua-cultura que estão ensinando. Às vezes, o conteúdo não é tudo, mas sim o modo como agimos quando decidimos ensinar e aprender algo (SANTOS, 2004, p. 314).

Na visão de Santos, portanto, o pouco conhecimento que o professor apresenta sobre determinada cultura não é visto como um entrave para o ensino de aspectos culturais. Na verdade, a maneira como ele abordará a cultura será mais relevante do que o conhecimento que apresenta.

¹³⁵ Language learners are given a key to interpret phenomena in the target culture.

¹³⁶ Language continues to be taught as a fixed system of formal structures and universal speech functions, a neutral conduit for the transmission of cultural knowledge. Culture is incorporated only to the extent that it reinforces and enriches, not that it puts in question, traditional boundaries of self and other. In practice, teachers teach language and culture, or culture in language, but not language as culture.

O aprendizado efetivo da língua e cultura de um país, na visão de Lo Bianco (2003), se dá quando passamos a considerar os contextos histórico e social de determinada comunidade. Segundo o autor, isto significa estarmos atentos para o fato de que as “línguas são reflexos dos fenômenos culturais e que elas são também fenômenos culturais e que os aprendizes já apresentam um sistema funcional de significados e estão adquirindo outro”¹³⁷ (LO BIANCO, 2003, p. 34).

Fica claro, portanto, nas palavras de Lo Bianco (op.cit.), que uma das formas pela qual a cultura de um povo se manifesta é através da língua, a qual serve como um espelho da cultura, uma vez que os indivíduos podem ver a cultura através dela (KRAMSCH, 1995; JIANG, 2000). Isto porque, segundo Charaudeau (1984), uma língua não possui existência própria, mas está intrinsecamente ligada aos discursos produzidos por um grupo social específico, refletindo os valores da sociedade onde é falada. Sendo assim, ela só estará separada da cultura se não for usada. Uma vez que ela é empregada na comunicação, estará de acordo com um conjunto de normas culturais de determinada comunidade que a usa para se comunicar com outras pessoas (BENTAHILA e DAVIES, 1989).

Atualmente, essa interação e relação de interdependência entre língua e cultura é comumente defendida, como ressalta Jiang (2000, p. 328): “A língua simultaneamente reflete a cultura e é influenciada e moldada por ela”¹³⁸. Ela carrega os valores e significados de uma cultura, além de marcar a identidade cultural de um povo (BYRAM, 1989). No entanto, essa visão nem sempre foi aceita.

De acordo com Kramsch (1995), ao longo da história do ensino de línguas, podemos identificar três tipos de ligação entre língua e cultura. A primeira delas é uma ligação **universal**. No tempo em que o Latim, o Grego e o Hebreu eram ensinados nas escolas, acreditava-se que uma cultura universal era adquirida juntamente com a língua. Estudar essas línguas representava a entrada para a cultura universal da elite européia.

A segunda ligação descrita pela autora seria **nacional**. Com o crescimento da lingüística, a separação entre língua e cultura aumentou. Nessa época, acreditava-se que a aquisição de uma língua, ou seja, aquisição de habilidades e padrões comportamentais, não apresentava valor

¹³⁷ Languages are reflections of cultural phenomena, and that they themselves are cultural phenomena, and that learners already have a functioning meaning system and are acquiring another.

¹³⁸ Language simultaneously reflects culture, and is influenced and shaped by it.

cultural. A aquisição dessas habilidades poderia, posteriormente, proporcionar o acesso à literatura nacional, essa sim dotada de um valor cultural único. A cultura se desenvolveu, então, separada da língua, sendo considerada uma quinta habilidade.

A terceira e última ligação seria a **local**. Na década de 70, o ensino de LE deixou de ser um serviço exclusivo da elite e passou a atender os interesses locais de falantes/ouvintes, em contextos específicos de comunicação. O ensino de LE passou, então, a enfatizar situações específicas e transações entre amigos, vendedores e clientes, patrões e empregados. No entanto, era baseado no princípio da universalidade, o qual defendia a existência de necessidades humanas que eram compartilhadas, expressas, interpretadas e negociadas por meio de funções universais. Tal visão, segundo Kramsch (op.cit.), é bastante ilusória e imperialista, visto que não há maneiras de pensar e se comunicar que sejam universais, ou seja, usadas por todas as comunidades lingüísticas. Sabemos que há diferenças lingüísticas e culturais quando comparamos diversos povos ao redor do mundo.

Essa visão local levanta uma outra discussão, quanto à idéia de falante nativo. A prática dessas funções universais implica numa aproximação em relação às convenções e normas de uso da língua de falantes nativos, o que, muitas vezes, faz com que os aprendizes tenham que negar sua própria cultura para aprender uma LE. Kramsh (1995) questiona em que medida os professores devem se ater a esse ideal do falante nativo e oferece uma visão mais atual do ensino de aspectos culturais, com o surgimento das abordagens intercultural e multicultural no ensino de línguas. Essas duas abordagens são usadas na tentativa de traçar ligações entre as diferentes culturas.

O termo intercultural, segundo a autora, é usado para designar a comunicação entre povos de diferentes etnias, classes sociais e sexo dentro de um mesmo país. Trata-se da aquisição de informações sobre os costumes, instituições e história da sociedade da cultura-alvo e gera muitos debates. Alguns políticos e estudiosos acreditam que o professor deva se preocupar apenas em ensinar língua e não cultura e que os aprendizes devam participar de programas de intercâmbio caso queiram experienciar uma outra cultura. As experiências de aprendizes em diversos países têm sido documentadas por lingüistas aplicados e resultados indicam que esses programas, que visam aumentar a proficiência lingüística dos aprendizes, não garantem conscientização acerca de padrões culturais ou desenvolvimento da competência intercultural.

Diferentemente desses programas que insistem numa visão de cultura restringida a uma única nação, temos o termo multicultural que enfatiza o pluralismo cultural. De acordo com Kramsh (1998), esse termo pode apresentar dois sentidos: 1) sentido social: indica a co-existência de pessoas de *backgrounds* e etnias diferentes e 2) sentido individual: caracteriza indivíduos que pertencem a mais de uma comunidade discursiva¹³⁹ e que se utilizam de dados lingüísticos e estratégias sociais para se identificar com diferentes culturas e maneiras de usar uma língua. Trata-se de um “circular entre culturas”. Multicultural tem a ver com diversidade social, racial e de sexo que existe dentro de uma mesma nação, muitas vezes percebida dentro da própria sala de aula de LE.

Com o surgimento da abordagem comunicativa, houve uma maior aceitação dessas abordagens inter e multi-culturais e muitos professores passaram a reconhecer que o ensino de língua envolve inevitavelmente o ensino de cultura, ou seja, passaram a perceber a impossibilidade de não ensinar cultura ao ensinar a língua (LESSARD-CLOUSTON, 1996), apesar de muitos ainda terem dificuldade em relacionar a língua ao contexto sócio-cultural do qual fazem parte.

Tang (1999) ressalta que, dada a relação intrínseca entre língua e cultura, é impossível que os professores ainda se questionem a respeito do quanto da cultura de um país deve ser ensinada junto com a língua, visto que

A língua por si só já é cultura, sendo desnecessário discutir a inclusão ou não da cultura no planejamento da língua estrangeira. Talvez devamos rever a situação, considerando o contraste entre uma imersão ativa e deliberada na cultura e uma exposição não deliberada¹⁴⁰ (TANG, 1999, p. 2).

Enquanto para Tang (op.cit) o que é discutível é o ensino implícito ou explícito da cultura na sala de aula, para Thanasoulas (2001) e Santos (2004), o mais importante é analisar o

¹³⁹ Para Kramsh (1998, p. 7), comunidades discursivas são “maneiras comuns pelas quais os membros de um grupo social usam a língua para alcançar suas necessidades sociais”. Envolve não somente características gramaticais, lexicais e fonológicas, como também tópicos de discussão, maneiras de apresentar informação e estilos de interação, que diferenciam os indivíduos pertencentes a diferentes comunidades.

¹⁴⁰ Language itself is already culture, and therefore it is something of a moot point to talk about the inclusion or exclusion of culture in a foreign language curriculum. We might perhaps want to re-envision the situation as a contrast between an active and deliberate immersion in culture, and a non-deliberate exposure to it.

significado do termo “cultura” e como a mesma está sendo integrada no ensino e aprendizagem da LE, ou seja, deve-se ter uma perspectiva bem clara do termo e do modo como a mesma será abordada, tanto no planejamento das aulas como nos materiais didáticos empregados.

Para Peterson e Coltrane (2003), por exemplo,

a cultura associada a uma língua não pode ser aprendida através de algumas lições sobre celebrações, músicas típicas ou costumes da região onde tal língua é falada. Cultura é um termo muito mais amplo que está atrelado inerentemente a diversos conceitos lingüísticos ensinados nas aulas de segunda língua¹⁴¹ (PETERSON e COLTRANE, 2003, p. 1).

O ensino de cultura, segundo esses autores, não deve considerar, portanto, somente fatos ou informações acerca dos costumes e rituais de determinado país onde a língua ensinada é falada. Uma vez que a língua é considerada reflexo da cultura de uma comunidade, o contexto sócio-cultural dos países que usam tal língua será também expresso por meio dela, devendo ser, então, considerado, permitindo, assim, que os alunos desenvolvam o senso crítico e reflexivo. Portanto, além da relação intrínseca entre língua e cultura, os professores devem também levar seus alunos a reconhecerem as diferenças culturais existentes entre os povos que usam a língua ensinada (enquanto primeira língua, segunda língua ou língua estrangeira). Segundo Brown (1994, p. 169), os alunos precisam reconhecer que

Cada pessoa no mundo não é “exatamente como eu”, que as pessoas *não* são todas iguais sob a pele. Há diferenças reais entre os grupos e culturas. Podemos aprender a perceber tais diferenças, apreciá-las e, acima de tudo, respeitar e valorizar a individualidade de cada ser humano (...) Os professores podem ajudar a dissipar os mitos relacionados a outras culturas, substituindo-os por um entendimento realístico da outra cultura que é diferente da nossa cultura, mas que deve ser respeitada e valorizada¹⁴².

¹⁴¹ The culture associated with a language cannot be learned in a few lessons about celebrations, folk songs, or customs of the area in which the language is spoken. Culture is a much broader concept that is inherently tied to many of the linguistic concepts taught in second language classes.

¹⁴² ... everyone in the world is not “just like me”, that people are *not* all the same beneath the skin. There are real differences between groups and cultures. We can learn to perceive those differences, appreciate them, and above all to respect, value, and prize the person-hood of every human being (...) Teacher can aid in dispelling what are

O desenvolvimento da tolerância em relação a outras culturas também é sugerido por Tomalin e Stempleski (1993), que defendem a seguinte visão sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa

Se os aprendizes de inglês querem se comunicar de forma efetiva em nível pessoal com indivíduos de culturas que falam o inglês, eles precisam não somente reconhecer as diferenças quanto aos padrões culturais que estão em jogo no comportamento das pessoas de países onde o inglês é falado; eles também precisam estar conscientes dos momentos em que seu próprio contexto cultural influencia seu comportamento e desenvolver tolerância em relação aos padrões comportamentais que são diferentes dos seus¹⁴³ (TOMALIN e STEMPLESKI, 1993, p. 82).

Os alunos devem estar conscientes, portanto, não somente dos padrões de comportamento de membros da cultura estrangeira, mas também do comportamento característico de sua própria cultura que, muitas vezes, impedem que esses aceitem e tolerem as diferenças existentes entre os grupos culturais. Segundo Thanasoulas (2001), ao abordar a cultura em sala de aula, os professores podem mostrar aos alunos que: “não há culturas superiores ou inferiores e que há também diferenças dentro da própria cultura-alvo”¹⁴⁴ (THANASOULAS, 2001, p. 11), de forma a ajudar os alunos a entenderem e a valorizarem tais diferenças. Perceber a diversidade existente dentro do nosso próprio país pode ajudar os alunos a reconhecerem, aceitarem e tolerarem as diferenças que surgem quando se entra em contato com uma cultura diferente.

De acordo com Santos (2004), os professores devem levar em conta a relação dialética, construída em duas vias ao ensinar cultura, relação essa que vai da língua/cultura-alvo para a língua/cultura do aluno e vice-versa. Para isso, os professores podem partir da análise de elementos da cultura do próprio aluno (cultura materna), comparando-a com a cultura estrangeira.

often myths about other cultures, and replace those myths with a realistic understanding of the other culture as one that is different from one's own, yet to be respected and valued.

¹⁴³ If learners of English are to communicate successfully on a personal level with the individuals from English-speaking cultures, they need not only to recognize the different cultural patterns at work in the behavior of people from English-speaking countries; they also need to become aware of the ways in which their own cultural background influences their own behavior, and to develop a tolerance for behavior patterns that are different from their own.

¹⁴⁴ ... there are no such things as superior and inferior cultures and that there are differences among people within the target culture, as well.

Esse método comparativo é defendido também por Sercu (1998), o qual traz exemplos de diversas atividades que permitem uma comparação intercultural, de forma a

Sensibilizar as pessoas em relação aos padrões verbais e não-verbais que marcam as diferenças culturais. A atenção é dedicada aos elementos do vocabulário, da gramática e pistas comunicativas verbais e para-verbais e às diferenças em relação aos estilos de comunicação que podem causar dificuldades de compreensão recíprocas nos encontros diretos entre pessoas de diferentes culturas¹⁴⁵ (SERCU, 1998, p. 266-67).

Hughes (1986) também comenta sobre o uso do método comparativo como uma das técnicas a serem empregadas para a conscientização cultural. O autor sugere que o professor apresente certos aspectos da cultura-alvo que diferem da cultura do aluno (cultura materna), promovendo assim uma discussão acerca dos problemas que podem surgir como resultado dessas diferenças. Uma maneira de promover essa discussão de padrões culturais, partindo-se da cultura do próprio aluno, é tornando explícito o que está implícito na língua ensinada. Segundo Peterson e Coltrane (2003),

tornando os alunos conscientes a respeito das características culturais refletidas por meio da língua, os professores podem transformar tais características culturais em um tópico explícito de discussão relacionados às formas lingüísticas que estão sendo estudadas (PETERSON e COLTRANE, 2003, p. 2).

Abordando a cultura na sala de aula refletida na língua, ou seja, tratando dos aspectos culturais por meio da língua, o professor pode desenvolver a conscientização cultural dos alunos a respeito da presença de um componente cultural no uso da língua, o qual difere de uma sociedade a outra, ao invés de simplesmente impor normas sobre como a LE deve ser usada pelo aluno (BENTAHILA e DAVIES, 1989). Os alunos devem estar conscientes não somente do componente lingüístico, mas também das “maneiras culturalmente apropriadas de se dirigir às

¹⁴⁵ ... sensitize people to verbal and non-verbal markers of cultural differences. Attention is devoted to elements of vocabulary, grammar, non-verbal and para-verbal communicative clues and to differences in communicative styles which may cause reciprocal comprehension difficulties in direct encounters between people of different cultures.

peessoas, expressar gratidão, fazer pedidos e concordar ou discordar com alguém”¹⁴⁶ (PETERSON e COLTRANE, 2003, p. 1), as quais podem diferir de uma sociedade a outra.

Além desses princípios a serem considerados pelos professores ao ensinar cultura discutidos até agora, ou seja, fazer com que os alunos estejam conscientes das diferenças nos padrões culturais (tanto verbais como não verbais) expressos por meio de uma língua, a partir da comparação entre a cultura materna e a cultura estrangeira, Tomalin e Stempleski (1993) apresentam ainda os seguintes objetivos do ensino de cultura, os quais são levados em consideração na presente pesquisa:

1. Levar os alunos a perceberem que o comportamento das pessoas é condicionado culturalmente;
2. Levar os alunos a perceberem que diferenças quanto à idade, sexo, classe social e moradia influenciam a maneira como as pessoas falam e se comportam;
3. Levar os alunos a reconhecerem certos comportamentos convencionais em situações comuns da cultura-alvo;
4. Levar os alunos a perceberem as conotações culturais presentes nas palavras e frases da língua-alvo;
5. Fazer com que os alunos evitem as generalizações sobre a cultura-alvo a não ser na presença de algum tipo de evidência que dêem suporte a elas;
6. Ajudar os alunos a organizarem as informações sobre a cultura-alvo a partir do desenvolvimento de certas habilidades;
7. Estimular a curiosidade dos alunos em relação à cultura-alvo e encorajar atitudes positivas em relação às pessoas pertencentes a essa cultura.

Kramsch (1993) também apresenta algumas sugestões a serem acatadas pelos professores quanto ao ensino de cultura. A autora sugere que os professores ajudem os alunos a refletirem a respeito da própria cultura e da cultura estrangeira, ensinando a cultura enquanto caracterizada pela diferença, ou seja, pela diversidade e não homogeneidade e que se baseiem, para isso, em estudos provenientes de outras áreas e não somente da Lingüística Aplicada. Tal trabalho pode

¹⁴⁶ ... the culturally appropriate ways to address people, express gratitude, make requests, and agree or disagree with someone.

ser desenvolvido por meio de um processo de conscientização cultural, o qual é discutido na seção seguinte.

2.6.3 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIENTIZAÇÃO CULTURAL NA ESCOLA PÚBLICA

O crescente interesse pelo estudo da língua inglesa no Brasil é nítido. Como ressalta Bastos (1996), saber inglês se tornou símbolo de ascensão social, ou seja, uma maneira de arrumar um emprego melhor, conseguir uma bolsa para estudar no exterior, assumir um cargo de chefia, ou simplesmente melhorar de vida.

O inglês não está presente somente nos campos profissionais, como também em tudo que rodeia o povo brasileiro. Como atesta Bastos (op.cit.), a presença da língua é observada desde as diversas marcas de produtos (cremes dentais *Close up* e *Colgate*, bolachas do tipo *cream cracker* e *waffles*), até os nomes de lojas (*Zoomp*, *Wrangler*) e pequenos bares e lanchonetes (*Turbo Dog*, *Vinan's*). Por meio da indústria cultural (cinema, rádio, televisão, jornais) não só palavras estrangeiras, como também valores culturais são introduzidos na sociedade brasileira.

Paiva (1996) propõe o aproveitamento desse material que invade o país, como material didático, promovendo uma discussão sobre as implicações da presença da língua e cultura inglesa na cultura brasileira. É interessante que os professores levem os alunos a perceber que pessoas de diferentes culturas podem apresentar visões diferentes sobre o mundo, não havendo culturas melhores ou piores, mas diferentes. Conscientizá-los de que para aprender a LE não têm que, necessariamente, negar a cultura brasileira e incorporar os valores da cultura-alvo. É desejável fazê-los perceber a existência dessas diferenças e a construir seu próprio discurso, sua identidade enquanto falantes da cultura brasileira.

Uma questão, que foi discutida por Moita Lopes (1996), pode intrigar muitas pessoas quanto ao que foi anteriormente exposto. Trata-se da utilidade em estudar cultura, no sentido de tornar possível o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, evitando, assim, problemas de comunicação se, dificilmente, alunos da escola pública, público selecionado para tal estudo, terão chance de fazer uso de tal conhecimento.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que ser competente comunicativamente não engloba somente a produção oral na língua alvo, a qual, como se sabe, não é enfatizada na escola pública. Inclui também interação por meio de textos, algo bastante próximo da realidade de alunos da escola pública, e em especial do Ensino Médio, considerando-se a grande ênfase dada à leitura e compreensão de textos nos documentos oficiais para o ensino de LE, propostos pelo MEC (em 1999 e em 2002).

Em segundo lugar, sabemos que o modo com as pessoas percebem o mundo difere de uma cultura para outra. Muitas vezes, palavras ou expressões na LE não apresentam correspondentes específicos na língua materna. Há casos também em que se têm formas similares em duas ou mais línguas, mas que representam significados diferenciados. Isto ocorre porque cada cultura desenvolve uma maneira específica de nomear, de categorizar a realidade. É importante, assim, que o professor faça com que os alunos estejam atentos à maneira como o mundo é organizado e expresso na LE, para evitar interpretações errôneas.

Por último, como ressaltamos nas seções 2.2.3.2 e 2.4.2.1.1, com a globalização, os aprendizes têm desenvolvido um desejo de identificação com uma comunidade global de falantes da língua alvo. Abordar a cultura nas aulas de LE atende às necessidades desses jovens que aspiram se tornarem membros dessa comunidade imaginária, o que valida, portanto, a inclusão do estudo da cultura nas escolas públicas.

De acordo com Zaid (1999), o ensino de inglês deve permitir que os alunos entendam o esquema cultural envolvido na língua alvo, levando-os a serem capazes de compreender referências culturais, sem encorajar estereótipos, confrontar regras sobre o funcionamento da língua e saber as diferentes conotações das palavras.

No entanto, como ressalta Judd (1999), não há muito material publicado que ajude os professores a tratar da cultura, o que faz com que surja a necessidade de confeccionarem o próprio material, como fizemos neste projeto. Nosso objetivo foi realizar um trabalho que pudesse proporcionar um maior contato dos alunos da escola pública com exemplos e situações autênticas da língua inglesa, introduzindo aspectos culturais, no intuito de estimular a motivação e interesse dos alunos em relação à LE. Procurou-se criar condições para que os alunos desenvolvessem a conscientização cultural, ou seja, a “sensibilidade ao impacto do

comportamento culturalmente induzido no uso da língua e comunicação”¹⁴⁷ (TOMALIN e STEMPLSKI, 1993, p. 5).

Segundo os autores, a conscientização cultural envolve: a) conscientização dos alunos em relação ao próprio comportamento, o qual é culturalmente induzido, ou seja, conscientização em relação à língua e cultura maternas; b) conscientização dos alunos em relação ao comportamento de membros de outras comunidades, os quais também são culturalmente induzidos e c) habilidade dos alunos em explicar seu próprio posicionamento ou ponto de vista em face dessas questões culturais. A conscientização cultural, segundo Cortazzi e Jin (1999), envolve não somente o entendimento do comportamento, expectativas e valores das pessoas de outros países, mas também o entendimento das razões que levam as pessoas a agirem e terem certas crenças.

De acordo com Lessard-Clouston (1996), há muita discussão acerca de como abordar a cultura na sala de aula. Há diversas abordagens propostas para o ensino de cultura: abordagens culturais, interculturais, multiculturais e transculturais (ver KRAMSCH, 1995 e RISAGER, 1998). Optamos pelo emprego da conscientização cultural devido ao contexto e participantes envolvidos nesta pesquisa. Acreditamos que para o desenvolvimento de uma competência intercultural, tal como sugerida por diversos autores, ou seja, o conhecimento de padrões culturais e a habilidade de saber agir face às diferenças culturais encontradas, seja necessário, primeiramente, que os alunos estejam conscientes da existência daquilo que diferencia uma comunidade da outra, como também daquilo que os une enquanto seres humanos. Como defende Lessard-Clouston (1997, p.5), “a conscientização cultural é necessária para que os alunos entendam a natureza dinâmica da cultura-alvo, como também da própria cultura”¹⁴⁸.

Byram e Cain (1998) sugerem três estágios no ensino de cultura, nos quais nos baseamos para o desenvolvimento do projeto de conscientização cultural. São eles:

1. **Estágio 1:** estágio dedicado à observação das percepções e conhecimentos que os alunos trazem a respeito de outras culturas;
2. **Estágio 2:** estágio dedicado à discussão das percepções e estereótipos trazidos pelos alunos na fase anterior;

¹⁴⁷ ... sensitivity to the impact of culturally-induced behavior on language use and communication.

¹⁴⁸ Cultural awareness is necessary if students are to develop an understanding of the dynamic nature of the target culture, as well as their own culture.

3. **Estágio 3:** estágio dedicado à discussão das informações trazidas pelo professor no que diz respeito às diferenças culturais, a partir da justaposição de diferentes sistemas culturais.

Acreditamos que o primeiro passo para o desenvolvimento de uma conscientização cultural seja a ruptura de impressões simplistas ou errôneas a respeito de determinada cultura, tal como sugerido nos dois primeiros estágios anteriormente descritos. De acordo com Brown (1994), “se as pessoas reconhecem e entendem que existem diferentes visões de mundo, elas adotarão atitudes abertas e positivas em relação às diferenças culturais”¹⁴⁹. A quebra desses estereótipos, segundo Kramsch (1995, p. 85), pode fazer com que os alunos entendam que somos “irredutivelmente singulares e diferentes”¹⁵⁰. Reconhecendo aquilo que nos distancia e o que nos aproxima, os alunos podem desenvolver maior aceitação e respeito a outros povos. Além disso, a conscientização cultural pode levá-los a se aproximarem de seus “eus” desejados, ou seja, imagens de um falante competente lingüística e culturalmente, membro da comunidade global de falantes da língua alvo. Tais atitudes podem motivar os alunos, contribuindo, assim, para a persistência e sucesso no aprendizado da LE.

Após termos apresentado as diversas teorias motivacionais e culturais que serviram de base para o desenvolvimento da presente pesquisa, finalizamos o capítulo teórico discutindo os componentes desses modelos que foram empregados na análise dos dados.

2.6.4 OS TRABALHOS SOBRE MOTIVAÇÃO E CULTURA E A PRESENTE PESQUISA

As pesquisas sobre motivação e cultura descritas nas seções anteriores foram de extrema importância para a análise da motivação dos participantes deste estudo, bem como para a elaboração do projeto de intervenção pedagógica.

Tal como mostram as teorias mais recentes sobre motivação em contexto de ensino (VIANA, 1990; JACOB, 2003; WILLIAMS e BURDEN, 1997; DÖRNYEI, 2001a,b,c, dentre

¹⁴⁹ If people recognize and understand differing world views, they will usually adopt a positive and open-minded attitude toward cross-cultural differences.

¹⁵⁰ We are irreducibly unique and different.

outros), acreditamos na oscilação da motivação para aprender uma língua, resultante de fatores do micro-contexto de aprendizagem. No entanto, diferentemente de Viana (op.cit.), que distingue dois tipos de motivação, uma motivação geral para aprender línguas e uma motivação para a aula, enfatizando a manifestação desse segundo tipo, não fazemos distinção entre essas. Além disso, não tentamos medir a motivação dos alunos e não nos limitamos em detectar a presença ou não dessa variável, tal como foi feito em muitas pesquisas de caráter quantitativo. Analisamos os dados por meio de procedimentos em sua maioria qualitativos ou interpretativos, os quais, segundo Dörnyei (2001b), comparados àqueles de natureza quantitativa, possibilitam lançar um novo olhar sobre questões antigas, focalizando aspectos do contexto de sala de aula.

As teorias incorporadas na análise dos dados desta investigação não são consideradas como excludentes, mas complementares. Consideramos tanto as teorias pioneiras no estudo do fenômeno, como é o caso do modelo de Robert Gardner (1985), que enfatiza o papel do esforço e da persistência no grau de motivação dos indivíduos, como teorias mais recentes, as quais se ocupam do caráter dinâmico do fenômeno, como a pesquisa de Dörnyei (2001a,b,c, 2005). Além disso, trazemos diversos fatores que podem afetar o grau de envolvimento dos aprendizes com o processo de aprendizagem da LE. Dentre esses fatores, Williams e Burden (1997) e Dörnyei (2001a) destacam: a) fatores internos ou aqueles relacionados ao que Dörnyei chama de nível do aprendiz, tais como: auto-eficácia, auto-confiança, auto-conceitos, ansiedade, interesse, atitudes, dentre outros e b) fatores externos ou ligados à situação de aprendizagem, que incluem: influência do professor (e.g. estilos de ensinar, personalidade, maneira de apresentar as tarefas), influência do grupo (normas, coesão, objetivos), influência dos pais (crenças, atitudes, incentivo) e aspectos contextuais (recursos, horário da aula, tamanho das salas, conforto).

Como discutimos na seção seguinte, ao contrário de Williams e Burden e Dörnyei, enfatizamos, na presente investigação, o papel de três tipos de fatores, os quais se mostraram os maiores influenciadores da motivação dos participantes: **pessoais**, que incluem as percepções, crenças, objetivos e expectativas dos alunos, **metodológicos**, ligados à influência do professor e **físicos, materiais e administrativos da escola**, relacionados aos recursos e normas da instituição pesquisada. Optamos por essas classes de fatores por acreditarmos que os termos internos e externos, oferecidos por Williams e Burden (1997), não sejam apropriados, uma vez que é difícil dizer até que ponto algo é essencialmente interno, ligado ao indivíduo (e.g. crenças) ou influenciado por outras pessoas (e.g professor). Professor e alunos, com suas crenças, auto-

conceitos e modos de agir se influenciam mutuamente e não devem ser vistos como “externos” uns aos outros.

Para a análise dos fatores que chamamos de pessoais, incorporamos aspectos da teoria dos “eus” possíveis (MARKUS e NURIUS, 1986; MARKUS e WURF, 1987, OYSERMAN, 2001; OYSERMAN, BYBEE e TERRY, 2002), teoria da discrepância (HIGGINS, 1987) e teoria do investimento (NORTON, 1995, 2000, 2001). Tais teorias nos permitiram analisar o papel das imagens que os indivíduos fazem a respeito de si enquanto aprendizes de LE no grau de esforço e investimento no aprendizado da língua, bem como a relação dessas com os objetivos, crenças e expectativas que formam sobre suas aulas de inglês. Essas teorias nos ajudaram também a traçar as imagens que a PPA forma a respeito de seu papel enquanto professora de línguas e a entender aspectos de sua prática, como por exemplo, a variação nos seus estilos de ensinar, suas crenças e sua desmotivação. Além disso, essas teorias nos possibilitaram estabelecer a relação de interdependência entre os fatores pessoais, metodológicos e físicos, materiais e administrativos da escola e, assim, entender a motivação dos participantes em ambas as fases do estudo.

Aspectos relacionados às teorias das metas, crenças e expectativas também foram incorporados na análise das influências dos fatores pessoais na motivação. Acreditamos que os objetivos, crenças e expectativas sirvam como estímulo para que os alunos se engajem nas atividades de sala de aula, direcionando sua atenção e guiando seu comportamento. Por influenciarem o comportamento dos aprendizes, tais fatores apresentam conseqüências motivacionais.

Pelo fato da motivação não ser facilmente medida, para analisá-la nos apoiamos tanto na opinião dos alunos nos questionários e entrevistas quanto no comportamento que eles apresentaram em sala de aula. Usando princípios da sociolingüística interacional, observamos como alunos e professores interagem e se engajam nas atividades. Pudemos perceber, assim, como o professor desempenha papel essencial na motivação dos alunos, principalmente dependendo do estilo de ensinar adotado. Para a análise desses fatores metodológicos, bem como físicos, materiais e administrativos da escola, nos apoiamos em diversos teóricos que discutem sobre a motivação do professor e seu papel na motivação dos alunos, tais como Sleeter e Grant (1986), Viana (1990), Pennington (1991), Barnabe e Burns (1994), Gomez (1999), Dörnyei (2001a,c), Bzuneck e Guimarães (2003), Oxford, Massey e Anand (2005), dentre outros. Essas

teorias foram utilizadas, então, na elaboração do esquema teórico motivacional apresentado na seção 3.3., construído a partir da análise dos fatores influenciadores da motivação ou desmotivação dos participantes em ambas as fases desta pesquisa.

Trabalhos sobre cultura também foram importantes para a elaboração do projeto de intervenção pedagógica desenvolvido na segunda fase do estudo. Como vimos nas seções 2.6, há diversos conceitos de cultura e inúmeras maneiras de trabalhá-la nas aulas de LE. Acreditamos que o desenvolvimento da competência intercultural, ou seja, a habilidade de reconhecer a existência de uma diversidade cultural no mundo e de se comportar diante dela, atuando como um mediador entre duas culturas, a partir da análise, reflexão e interpretação de fenômenos culturais (KRAMSCH, 1998) seja importante num mundo globalizado como o nosso. Atualmente, o contato com uma cultura diferente da brasileira é possível mesmo à distância. Portanto, o desenvolvimento da competência intercultural no mundo contemporâneo torna-se imprescindível e pode evitar que os alunos tenham que negar sua própria cultura, seus próprios valores para aprender uma língua estrangeira, o que ajudaria na diminuição de barreiras psicológicas que muitas vezes dificultam o aprendizado de uma língua.

Objetivando ajudar os alunos no desenvolvimento dessa competência, optamos por um programa de conscientização cultural, contrastando aspectos das culturas materna e estrangeira. Acreditamos que para que os alunos entendam as convenções, crenças e sistemas de significados de um outro país, os quais estão vinculados à língua, e para que desenvolvam a competência intercultural seja importante, primeiramente, se sensibilizarem acerca da diversidade cultural existente entre os povos. Por esse motivo, selecionamos temas, como estereótipos, comportamento não-verbal e humor que permitissem que os alunos visualizassem a existência de semelhanças e diferenças culturais no mundo e que se posicionassem de forma crítica em relação a elas por meio da escrita de artigos. Esses tópicos foram selecionados e trabalhados de acordo com as sugestões oferecidas por Adaskou et al (1990), Tomalin e Stempleski (1993), Byram e Cain (1998), Peterson e Coltrane (2003), entre outros.

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço teórico que deu embasamento para este estudo. Primeiramente, discorreremos sobre algumas definições do termo motivação, comumente encontradas na literatura. Apresentamos alguns dos modelos teóricos empregados no estudo de tal fenômeno, provenientes do campo da psicologia e da área de ensino e aprendizagem de LE ou L2. Mostramos também fatores do macro e do micro contexto de aprendizagem que podem

exercer influência na motivação para aprender uma língua. Abordamos, na seqüência, a relevância dos princípios da sociolingüística interacional no estudo do comportamento dos alunos nas aulas de língua estrangeira e, conseqüentemente, da motivação. Estabelecemos a ligação entre o ensino de aspectos culturais e a motivação para aprender uma língua estrangeira, antes de termos passado para a apresentação de conceitos de cultura comumente encontrados na literatura. Discutimos também a respeito do papel da cultura no ensino e aprendizagem de uma língua e do desenvolvimento de um trabalho de conscientização cultural em contexto de escola pública de forma a justificar a relevância desta investigação. Finalizamos o capítulo, apresentando um resumo das teorias que se mostraram mais importantes para a análise dos dados, que é apresentada no capítulo 3.

CAPÍTULO 3
ANÁLISE E DISCUSSÃO
DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados referentes às duas fases da presente investigação: fase de diagnóstico (fase 1), em que se observou as aulas convencionais de língua inglesa de uma professora/participante (PPA) numa sala de segundo ano de ensino médio e fase de intervenção pedagógica (fase 2), em que se implementou um trabalho de conscientização cultural com a turma em questão. Primeiramente, discutimos aspectos das aulas convencionais de língua estrangeira, cujo foco foi o ensino de gramática, leitura e interpretação de textos. Em seguida, discutimos a repercussão do trabalho de conscientização cultural desenvolvido pela PPE na motivação dos alunos, em que esses se dedicaram à elaboração de um Jornal Cultural. Finalizamos a seção de análise, apresentando um resumo dos principais fatores influenciadores da motivação ou desmotivação dos participantes, os quais são esquematizados num modelo teórico. Apesar de termos consciência da influência de diversos fatores na motivação dos alunos, como por exemplo, a ansiedade, o senso de auto-eficácia, a influência dos pais e dos colegas, apresentados na seção 2.4.2, focalizamos, em ambas as fases da pesquisa, apenas três tipos de fatores: a) a influência exercida pelas crenças, percepções, objetivos e expectativas dos alunos, fatores esses que chamamos de **pessoais**; b) a influência exercida pelo professor, ou seja, a repercussão dos fatores **metodológicos** na motivação do grupo, tais como conteúdos e atividades desenvolvidos, bem como a maneira de trabalhá-los e c) a influência dos fatores **físicos, materiais e administrativos da escola**, ou seja, fatores ligados ao contexto da escola pública, tais como recursos oferecidos e normas da instituição.

3.1 A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA APRENDER A LÍNGUA INGLESA: AULAS COM FOCO NA GRAMÁTICA E LEITURA DE TEXTO

Nesta seção, analisamos e discutimos os dados referentes à primeira fase da pesquisa, denominada fase de diagnóstico, em que a pesquisadora observou as aulas da PPA. Procuramos verificar as percepções, crenças, objetivos, expectativas dos alunos em relação às aulas com foco mais tradicional e analisar a maneira como esses afetavam a motivação do grupo. Buscamos também analisar a repercussão dos conteúdos, atividades e forma de trabalhar da PPA no aumento ou diminuição da motivação dos aprendizes. Além disso, objetivamos entender a relação

entre diferentes fatores do contexto de sala de aula que poderiam influenciar o grau de interesse e esforço dos alunos para aprender a LI.

Primeiramente, enfatizamos os fatores que chamamos de **peçoais**. Consideramos tanto as imagens que os alunos criam sobre si mesmos no processo de ensino/aprendizagem da LE (percepções ou auto-conceitos), como suas crenças, objetivos e expectativas em relação às aulas no contexto estudado. Em seguida, devido à variação no interesse e esforço dos alunos observada durante as aulas, focalizamos os fatores **metodológicos**. Discutimos aspectos da interação em sala de aula enquanto reflexo da motivação e interesse dos alunos para aprender e tratamos da relação entre a postura e a abordagem de ensinar adotados pela PPA e a motivação dos alunos, enfatizando os conteúdos abordados, as atividades desenvolvidas e a forma de trabalhar da PPA. Finalizamos a seção 3.1, refletindo a respeito das dificuldades enfrentadas pela PPA no contexto de escola pública e a repercussão desses problemas tanto em sua motivação para ensinar, como na motivação dos alunos.

3.1.1 A INFLUÊNCIA DOS FATORES PESSOAIS NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Mostramos no arcabouço teórico desta pesquisa que a motivação é resultado da influência de diversos fatores, provenientes tanto do macro quanto do micro-contexto de aprendizagem. Dentre esses fatores, destacamos nessa seção o papel dos fatores pessoais, ou seja, aspectos ligados às características individuais dos alunos, tais como suas percepções sobre si mesmos enquanto aprendizes da língua-alvo, bem como seus objetivos, expectativas e crenças em relação às aulas de LI na escola que freqüentam. A partir da triangulação de questionários, entrevistas, gravações e diários, percebemos que esses fatores pessoais interagem com os fatores ligados à prática do professor, determinando, assim, o esforço e a persistência dos alunos na realização das tarefas.

Como vimos, os objetivos, crenças e expectativas dos aprendizes podem servir de guia para suas ações e comportamentos, apresentando, portanto, relação com a motivação. Isto porque ao interagirem com fatores do contexto de sala de aula, tais como tipos de atividades trabalhados pelo professor e sua forma de trabalhar, eles podem tanto gerar motivação, quanto inibi-la.

As expectativas, ou seja, os julgamentos, antecipações, previsões, idéias que os alunos formam sobre o que ocorrerá futuramente numa determinada situação (e.g. aulas de língua inglesa) podem afetar as percepções e interpretações que fazem sobre as atividades de sala de aula, bem como suas escolhas, influenciando a ação e os resultados que irão alcançar (SCHEIBE, 1970; GIGLIOTTI, 1987). Como apontam Gigliotti (1987), Schmidt, Boraie e Kassabgy (1996), Niehoff et al (2001), quando os alunos apresentam altas expectativas para aprender e essas são atendidas nas aulas, ou seja, os procedimentos metodológicos adotados pelo professor e os conteúdos e atividades selecionados vão ao encontro do que os alunos esperam aprender e da forma como esperam que isso ocorra, há grandes chances de se sentirem mais motivados, demonstrando maior interesse, persistência e esforço na realização das atividades em sala de aula. Por outro lado, baixas expectativas para aprender ou expectativas não-atendidas estão associadas a níveis baixos de motivação.

Ao serem entrevistados sobre o que esperavam aprender nas aulas de inglês, a maioria dos alunos afirmou que gostaria de aprender noções básicas da língua inglesa¹⁵¹ ou que gostaria de desenvolver a proficiência oral em LE, como observamos nos trechos a seguir:

E: o que você espera aprender nas aulas de inglês?

A02: ah acho que é isso tipo assim mais o BÁSICO mais não assim conversação essa coisas... mais aquela parte de gramática

A08: Ah um conteúdo assim para que eu possa falar assim - - ter uma certa::: ... um aprendizado assim eu acho... legal pra eu poder conversar assim até - - entender um pouco o que eles estão falando... cê entendeu?

A10: ah o que eu espero é pelo menos ter uma noção do inglês pra um serviço pra algum dia eh::: por exemplo eu quero eu quero mexer na parte de computação aí tem muito inglês de repente vou precisar um pouco mais do inglês

A19: Ai eu espero aprender a gramática eh a escrever a ler bem entender interpretar texto e saber escrever né' porque se eu precisar mandar alguma coisa fazer alguma coisa eu acho importante e falar principalmente né' ... pronunciar certo

Cumpramos ressaltar que muitos alunos, na entrevista 1, não explicitam, de maneira clara, o que consistiria o “básico” que mencionam. Analisando as respostas de diversos alunos, podemos

¹⁵¹ É interessante observar nesses excertos, por meio do uso de certas palavras, como os alunos apresentam expectativas baixas em relação ao ensino na escola pública, o que acaba limitando o que esperam aprender nas aulas – noções básicas. Isto pode ser percebido pelo uso dos vocábulos “certa”, “parte”, “um pouco”, “noção” e “de repente”.

dizer que essas noções básicas englobam principalmente questões gramaticais e expressões que possam ajudar os alunos a entenderem textos, músicas, conversas e servirem de base para cursos que venham a fazer eventualmente.

Alguns alunos apontam, de forma mais explícita, gramática, vocabulário, leitura e tradução dentre as habilidades que gostariam de desenvolver durante as aulas de inglês:

E: o que você espera aprender nas aulas de inglês’

A03: ::: aprender a a interpretar texto essas coisas escrever um pouco

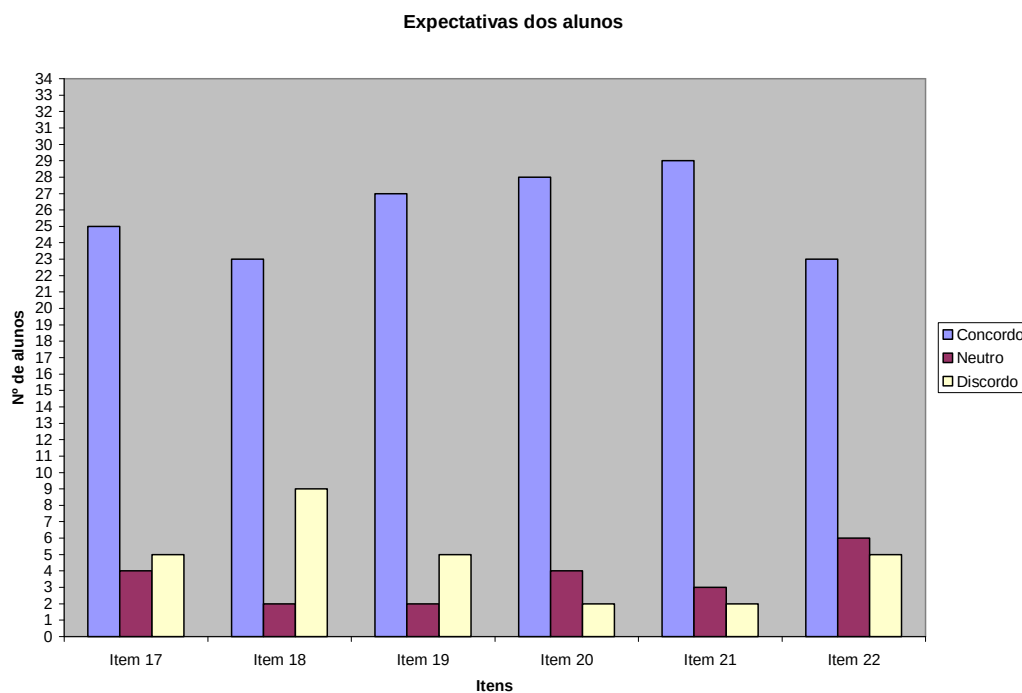
A05: Ah eu queria assim eu particularmente queria aprender mais tradução sabe’ porque a gente às vezes na rua alguma música a gente vê alguma::: palavra em inglês a gente não sabe o significado sabe’ eu queria assim aprender mais isso

A15: O que eu tenho mais dificuldade /.../ eh::: a parte de gramática textos essas coisas

É interessante notar que a maioria dessas expectativas parecem ser previsíveis, ou seja, trata-se de expectativas sobre o que os alunos assumem que irá ocorrer nas aulas, as quais são provenientes de experiências anteriores como aprendizes de LE. Essas expectativas representam aquilo que é tradicionalmente trabalhado no contexto de escola pública, uma vez que essas habilidades (gramática, leitura e tradução) são aquelas geralmente enfatizadas desde o ensino fundamental, com exceção da fala, a qual não é uma preocupação dos professores. Por outro lado, podemos observar que as expectativas que os alunos apresentam não se limitam àquilo que acreditam que possa ser alcançado nas aulas de inglês no contexto de escola pública. Nos exemplos anteriormente apresentados, o aluno 19, por exemplo, menciona que gostaria de desenvolver diferentes habilidades nas aulas, o que indica que esse aluno também apresenta expectativas ideais, ou seja, expectativas sobre o que gostaria que idealisticamente ocorresse nas aulas de inglês. Além disso, na entrevista 1, a maioria dos alunos demonstra desejar falar a língua inglesa, o que pode ser entendido também como uma expectativa ideal, considerando que essa não é uma habilidade comumente trabalhada nas aulas de LE nas escolas públicas.

Esses resultados são confirmados com a aplicação do questionário 2, instrumento esse composto de perguntas fechadas. Nesse questionário, foram apresentados cinquenta afirmações aos alunos e eles deveriam assinalar se concordavam, discordavam ou se não tinham opinião formada sobre cada afirmação, que incluía itens sobre: a) atitudes em relação ao processo de

ensino/aprendizagem; b) tipo de motivação apresentada (intrínseca ou extrínseca); c) objetivos e expectativas em relação às aulas de LE; d) grau de esforço para aprender a LE; e) ansiedade em relação às aulas de LE; f) influência dos pais na motivação e g) atitudes em relação à postura e abordagem de ensinar de PPA. Os itens 17 a 22 desse questionário correspondiam às expectativas dos alunos em relação às aulas da língua inglesa, os quais foram baseados em categorias presentes nos trabalhos de Gardner (1985 apud DÖRNYEI, 2001a), Schmidt, Boraie e Kassabgy (1999) e Dörnyei (2001a): falar inglês, entender a língua, ler e interpretar textos, escrever bem, traduzir textos e aprender a gramática. Os resultados em relação a essa categoria indicam um equilíbrio nas respostas dos alunos em relação aos seis itens apresentados, como podemos visualizar no gráfico a seguir:



1. Item 21 Espero aprender a traduzir textos.
2. Item 20 Espero aprender a escrever bem em inglês.
3. Item 19 Espero aprender a ler textos em inglês e interpretá-los de maneira satisfatória.
4. Item 17 Espero aprender a falar inglês.
5. Item 18 Espero aprender inglês para entender o que outras pessoas falam.
6. Item 22 Espero aprender a gramática da língua.

Gráfico 1: Expectativas dos alunos em relação às aulas de LI (questionário 2)

No gráfico 1, percebemos que a maioria dos alunos concorda com as afirmações apresentadas e as expectativas mais apontadas (21, 20 e 19) dizem respeito à tradução, escrita e

leitura de textos, as quais são explicadas, muito provavelmente, devido à ênfase dada pelos professores ao desenvolvimento dessas habilidades no ensino médio, contexto desta pesquisa. Essas habilidades denotam uma visão tradicional de ensino, bastante recorrente ainda nas salas de aula e que parecem ter influenciado as escolhas dos alunos. Entretanto, podemos notar que a diferença de percentual nas respostas dos alunos não é grande em relação aos outros três itens (17, 18 e 22), havendo certo equilíbrio quanto aos seis itens apresentados. Podemos dizer, portanto, que esses alunos esperam ter oportunidades de desenvolver várias habilidades da língua (compreensão/produção oral e escrita, conhecimento da gramática e habilidade em traduzir), as quais são importantes para que se tornem competentes comunicativamente. Demonstram expectativas altas em relação à aprendizagem da LI, reconhecendo a importância de estudar a língua para se inserirem no mundo globalizado. Algumas dessas expectativas, como vimos anteriormente, são mais previsíveis, como é o caso da leitura, interpretação e tradução de textos, outras são mais ideais, como é o caso da produção oral.

Os alunos reconhecem a importância e a necessidade de usar a língua inglesa atualmente, pelo fato da mesma ser vista como uma língua internacional empregada em diversas áreas (e.g. pesquisa, viagens, internet), o que é evidenciado nesses excertos da entrevista 1:

A02: hoje em dia praticamente tudo você precisa ter o inglês

A07: a primeira língua que se fala no mundo é o inglês

A10: qualquer coisa que a gente fazer hoje tem o inglês tem tudo inglês tem que ter uma noção do inglês pra pra::: tentar ser alguma coisa na vida

A13: a importância de se ter o inglês é tá ligada no mundo

Emprego e viagens são as razões mais citadas pelos entrevistados para aprenderem a língua inglesa, podendo servir de incentivo para se engajarem nas atividades de sala de aula. A hipótese existente na literatura é a de que quando os aprendizes apresentam metas específicas para alcançar e quando encontram oportunidades para atingi-las, ou seja, quando seus interesses são levados em consideração pelos professores, irão, conseqüentemente, se sentir mais motivados e interessados em aprender. Como ressalta Gómez (1999), a motivação é caracterizada pelo interesse, esforço e persistência na realização de uma atividade, bem como expectativas e

objetivos dos alunos em relação à língua. Observe-se os exemplos a seguir extraídos da entrevista com os alunos:

E: Que importância você acha que a aprendizagem de inglês tem na escola?

A08: eu acho que {no caso de} você se relacionar com outras pessoas né' porque ir pro exterior assim é - - muito estrangeiro vem então tem que precisa saber um pouco ter uma noção básica

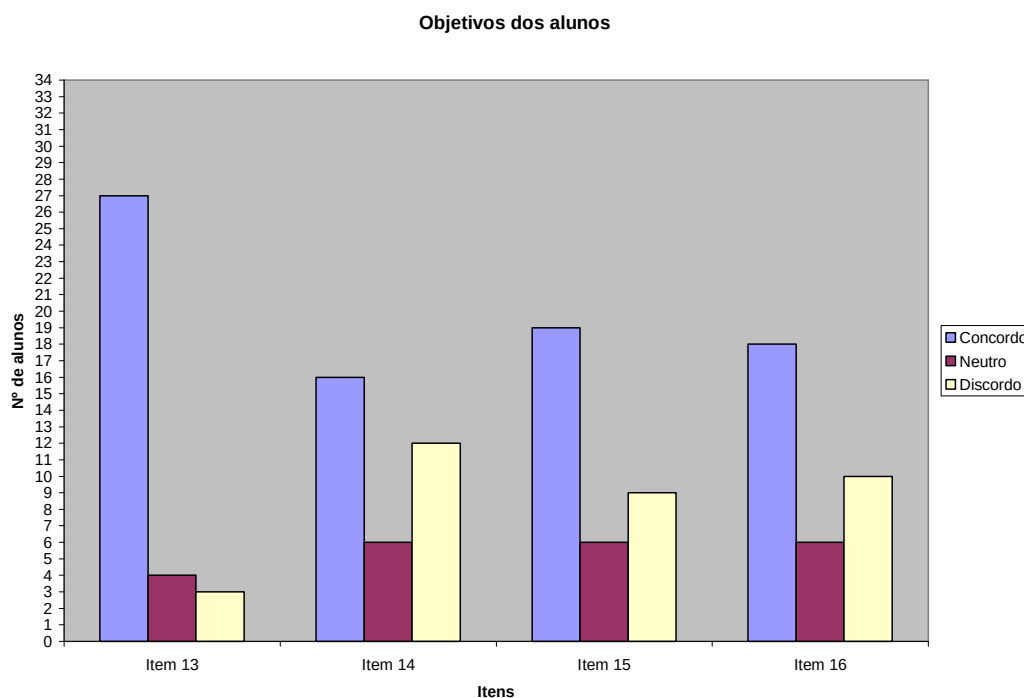
A13: eu estudo mesmo o inglês eu acho que::: só pra pro::: mer- mercado depois ... de trabalho porque também todas - - gira em torno do inglês mundialmente as notícias mundialmente tanto que o dólar aparece todo dia no jornal brasileiro então eu acho que tem importância pra gente ficar assim eh::: percebidos do mundo né' conhecendo as coisas do mundo porque se a gente for querer aprender alguma coisa de outro país vai ta lá na Internet em inglês então eu acho assim que a importância de se ter o inglês é tá ligada no mundo

E: Que utilidade você acha que o inglês terá em sua vida?

A16: Acho que seria no meu emprego mesmo assim porque - - pra caso eu ter que ir pra outro país essas coisas me comunicar com outras línguas o inglês seria como uma língua mundial mais conhecida né'

Nos exemplos anteriormente apresentados, ficam claras as razões instrumentais que os alunos apresentam para estudar a língua inglesa, ou seja, razões práticas para aprenderem de forma a alcançarem certos objetivos, como conseguir um bom emprego futuramente, um dos itens mais apontados pelos entrevistados. Dos 28 alunos entrevistados, 27 revelaram interesse no aprendizado da língua para a inserção no mercado de trabalho, ou seja, tendo em vista a obtenção de um bom emprego no futuro. No questionário 1, esse resultado se repete. Foi apresentada aos alunos uma lista com 11 razões para estudarem inglês. Mais uma vez, as razões mais apontadas pelos alunos foram emprego e viagens: 66% dos alunos apontam que se interessam pela LI devido à importância que essa tem para o currículo (quando forem se candidatar a uma vaga de emprego) e 52% afirmam estudar a LI por terem interesse em viajar futuramente para o exterior, situação esta em que a LI poderá ser útil para se comunicarem.

Esses objetivos, anteriormente citados, são corroborados também pelos resultados obtidos por meio do questionário 2 aplicado aos alunos, composto de perguntas fechadas. Da mesma forma que as expectativas, foram apresentados quatro itens aos alunos e esses deveriam assinalar se concordavam, discordavam ou se não sabiam opinar sobre os mesmos. Os resultados referentes à categoria objetivos são organizados no gráfico a seguir:



- Item 13 Tenho interesse em aprender inglês para, um dia, conseguir um bom emprego.
 Item 15 Tenho interesse em aprender inglês para me comunicar com pessoas de outros países.
 Item 16 Tenho interesse em aprender inglês por causa do vestibular.
 Item 14 Tenho interesse em aprender inglês para viajar para o exterior.

Gráfico 2: Objetivos dos alunos (questionário 2)

Podemos notar, no gráfico 2, que, dos quatro itens apresentados aos alunos, a maioria indicou como meta futura a obtenção de um bom emprego, tal como ocorre na entrevista 1. A comunicação com pessoas de outros países aparece como o segundo item mais apontado pelos alunos. Entretanto, podemos notar, com exceção do item 13, que a opinião dos alunos parece dividida se considerarmos o número de alunos concordantes, neutros ou discordantes em relação aos itens comunicação, vestibular e viagens. O item 14 – interesse em aprender inglês para viajar para o exterior – é o que apresenta maior equilíbrio quanto ao número de alunos que concordam, não sabem opinar ou discordam de tal afirmação. Apesar de grande parte dos alunos revelarem interesse em usar a LI em viagens futuras, para muitos essa meta pode ser muito idealista, distante de sua realidade, o que explica o número de alunos neutros e discordantes. Dos 28 alunos entrevistados, por exemplo, somente um parece ter planos mais concretos para atingir seu “eu” ideal. O aluno afirma que estuda a língua para conseguir um emprego futuramente, principalmente no exterior, onde sua tia mora:

E: que importância você acha que a aprendizagem de inglês tem na escola’

A12: na escola talvez não tenha tanta importância porque::: ela vai vir a ser importante mais tarde /.../ pra conseguir um emprego melhor ... eu pelo menos - - minha tia mora fora do Brasil e eu pretendo ir pra lá

Em geral, notamos que as razões instrumentais que os alunos apontam para estudar a LI refletem situações a médio ou longo prazo em que provavelmente precisarão usar a língua de maneira eficaz. Analisando as respostas dos alunos na entrevista, percebemos que a maioria vê tais situações como futuras e incertas e acredita que estudar a LE no presente será importante “caso um dia precisem dela”. Grande parte dos alunos reconhece a importância da língua inglesa como uma língua internacional e a necessidade de aprendê-la para se inserirem numa sociedade globalizada. Ao investirem na língua no presente, sentem que poderão ter um retorno desse investimento futuramente, principalmente se e quando tentarem uma vaga no mercado de trabalho.

Como ressalta Lamb (2004), através da media, da música e da internet, as pessoas têm desenvolvido uma identidade global, ou seja, um sentimento de imersão e identificação virtual com uma cultura mais ampla, mundial, que incorpora tanto razões integrativas como instrumentais para se estudar uma língua. Ao se imaginarem membros dessa comunidade imaginária global, os indivíduos formam idéias ou imagens de si mesmos no futuro, daquilo que podem se tornar (imagens possíveis), do que gostariam se tornar (imagens ideais) e do que têm medo de se tornar (imagens temidas). Essas imagens estão ligadas à motivação e à mudança, pelo fato de funcionarem como incentivos para comportamentos futuros e representarem seus desejos, aspirações e medos.

Para os participantes desse estudo, saber inglês representa melhores oportunidades de vida, desde um emprego melhor até viagens e acesso às informações disponíveis na Internet. Apesar de algumas das expectativas dos alunos serem baseadas naquilo que acreditam que irá ocorrer nas aulas (basicamente aprendizagem de regras gramaticais e desenvolvimento de atividades de leitura), eles também têm expectativas que representam atributos que vêem como ideais ou desejados, tais como o desenvolvimento da proficiência oral para que se comuniquem com falantes da língua alvo ao viajar ou para que consigam um bom emprego. Essas imagens ideais futuras são parte de seus auto-conceitos, ou seja, imagens que formam sobre si mesmos que “funcionam como um depósito de memórias auto-biográficas, como um organizador da

experiência e como um protetor emocional e fonte motivacional”¹⁵² (OYSERMAN, 2001, p. 500).

Os auto-conceitos contêm várias imagens do “eu” que podem servir de incentivo para o comportamento, incluindo expectativas ideais. A partir das respostas dos alunos a respeito de suas expectativas sobre as aulas de inglês, a utilidade do inglês em suas vidas e a importância de se estudar a LI na escola pública e com base nas expectativas e objetivos assinalados no questionário 2, pudemos traçar algumas das imagens ideais que os alunos formam a respeito de si mesmos enquanto aprendizes de LE. Dentre elas, temos: a) ser competente na LE; b) saber as regras da LE; c) ter as habilidades necessárias para usar a língua alvo efetivamente (e.g. no trabalho, em viagens, ao navegar na internet) e d) ser parte da comunidade global de falantes de LI. Entretanto, como explicamos a seguir, podemos dizer que esses atributos ideais não correspondem exatamente aos atributos que os alunos acreditam possuir no presente ou que são observados pela pesquisadora, principalmente considerando que a maioria não consegue se comunicar efetivamente na LE.

Os “eus” ideais representam uma classe de imagens possíveis que os indivíduos criam. Podem surgir também imagens negativas ou temidas que irão regular o comportamento dos aprendizes. Tanto as imagens positivas, quanto aquelas negativas representam os desejos, aspirações e medos dos aprendizes e podem servir como incentivos para que se engajem em situações reais de aprendizagem, mudando, assim, seus “eus” atuais, ou seja, as imagens dos atributos que eles ou outras pessoas (e.g a professora, a pesquisadora) acreditam que apresentam no presente. Na figura 5, esquematizamos as imagens ideais, atuais e temidas que os alunos formam a respeito de seu potencial e a influência dos mesmos na motivação¹⁵³, as quais puderam ser obtidas a partir da análise das respostas dos alunos à entrevista, questionário e em observações de aulas, conforme a teoria de Markus e Nurius (1986) e Higgins (1987):

¹⁵² ... function as a repository of autobiographical memories, as an organizer of experience, and as an emotional buffer and motivational resource.

¹⁵³ Gostaríamos de destacar que nosso intuito, inicialmente, não foi fazer um levantamento das imagens que os alunos apresentaram quanto ao próprio desempenho. Essas surgiram a partir dos dados coletados a respeito do que os alunos esperavam aprender nas aulas de LI, seus objetivos e comportamento demonstrado em sala de aula e registrado pela pesquisadora em gravações e diários.

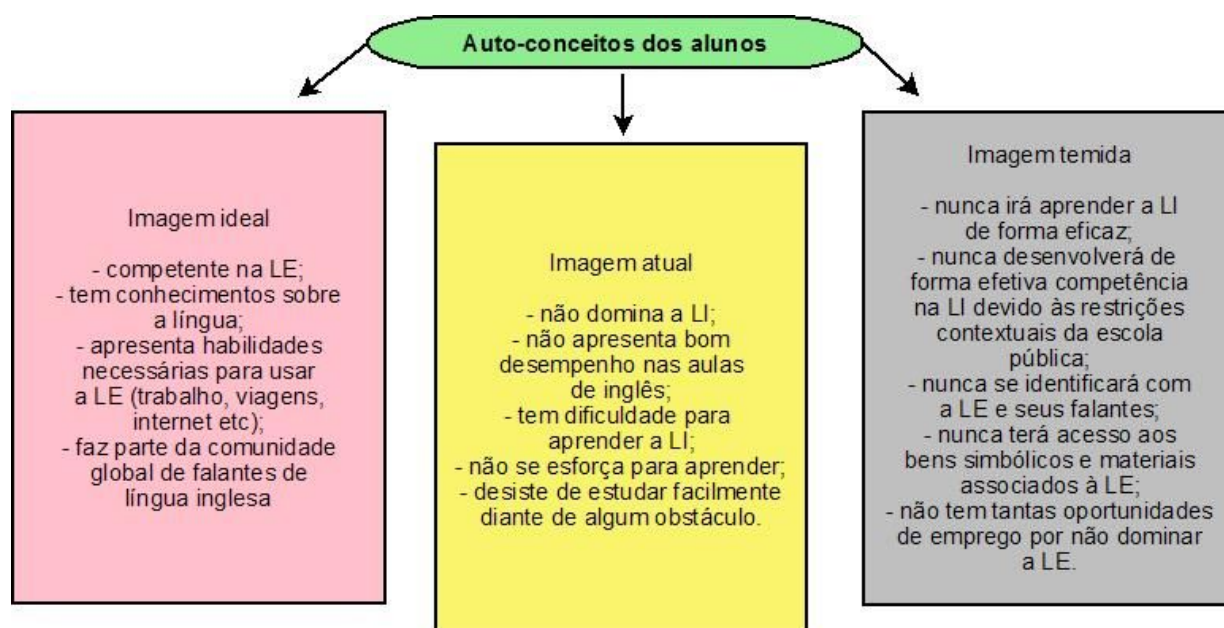


Figura 5: Auto-conceitos dos alunos

Os comentários dos alunos às seguintes perguntas, na entrevista 1, exemplificam esses três tipos de imagens: ideal, atual e temida, consecutivamente:

E: que importância você acha que a aprendizagem de inglês tem na escola'

A26: na escola eu não sei mas futuramente pra arrumar um emprego /.../ acho que é mais fácil pro meu futuro né' porque agora hoje em dia tá muito concorrido um emprego então

E: o que você espera aprender nas aulas'

A26: Ah eu queria poder falar o certo /.../ pra mim... me comunicar com as com as outras pessoas

E: como você descreveria o seu esforço durante as aulas'

A05: Ai não é muito assim... bom não é muito bom não /.../ Porque:: às vezes eu deixo de fazer alguma tare::fa sabe' mas é justamente porque eu não entendo porque sabe' desde quando:: - - é quinta série que eu aprendo inglês sabe' e eu não consigo as- ter assim muita aprendizagem sabe' eu não consigo aprender

E: você acha que ela motiva os alunos a aprender inglês'

A22: eu acho que sim só que a gente não dá muita atenção... eu falo a gente assim eu incluída também eu acho que ela:: - - só que eu... num num num me esforço muito

E: por que assim você acha que vocês não dão muita atenção pra professora' o que vocês o que você acha que acontece'

A22: ah é porque eu acho assim eu sei eu sei que eu não vou conseguir eu penso assim que eu acho que eu não vou conseguir aprender o inglês então aí eu não fico prestando atenção entendeu' eu acho assim que não entra na minha cabeça o inglês então aí eu não presto atenção nas nas coisas

Parte dos objetivos e expectativas em relação às aulas de inglês demonstrados pelos alunos no questionário 2 e entrevista 1 parecem representar imagens daquilo que gostariam de idealmente alcançar para fazerem parte da comunidade global de falantes de LI. O conjunto de atributos que os alunos gostariam de apresentar (imagens ideais) pode servir como estímulo para se dedicarem ao estudo da língua. De acordo com Markus e Wurf (1987, p. 308),

Apesar do comportamento não ser exclusivamente controlado pelas auto-representações, tem se tornado incrivelmente aparente que as representações do que os indivíduos pensam, sentem ou acreditam sobre si mesmos estão entre os reguladores mais poderosos de diversos comportamentos importantes

¹⁵⁴

Dörnyei (2005, p. 106) também ressalta que “se a pessoa que gostaríamos de nos tornar fala a L2, o “eu” ideal é um motivador poderoso para aprendermos a L2 devido ao desejo de reduzirmos a discrepância entre nossos eus ideais e atuais”¹⁵⁵. Na figura 5, podemos notar, tal como anteriormente comentado, que a imagem atual não é equivalente às imagens ideais que os alunos projetam para si. Com base nos comentários de vários alunos na entrevista, notamos que a imagem que muitos têm de si enquanto aprendizes é a de alguém que ainda não domina a LI, apresenta dificuldade em aprender, não se esforça tanto para atingir o que deseja e desiste facilmente diante de obstáculos.

No questionário 1¹⁵⁶, notamos que o contato dos alunos com a LE se dá, em sua maioria, por meio de filmes, música e sites na Internet. Precisam, portanto, investir para tentar atingir as imagens desejadas, as quais permitem que acessem recursos que darão maiores oportunidades em suas vidas, ao mesmo tempo em que se mantém afastados das imagens temidas, as quais impedem que acessem os bens simbólicos e materiais associados à LI. Quando os alunos sentirem que as imagens atuais que têm de si se aproximam de suas imagens desejadas, se sentirão cada vez mais motivados e investirão tempo e esforço no aprendizado da língua.

¹⁵⁴ Although behavior is not exclusively controlled by self-representations, it has become increasingly apparent that the representations of what individuals think, feel or believe about themselves are among the most powerful regulators of many important behaviors.

¹⁵⁵ If the person we would like to become speaks an L2, the Ideal L2 Self is a powerful motivator to learn the L2 because of the desire to reduce the discrepancy between our actual and ideal selves.

¹⁵⁶ Nesse questionário, os alunos deveriam dizer se usavam a língua inglesa fora da escola e assinalar em quais situações isso ocorria: ao ler jornais e revistas em inglês, ao conversar com nativos, ao enviar e-mails em inglês, ao conversar nos chats, ao assistir filmes, ao ouvir música, ao acessar sites na Internet em inglês. Os alunos poderiam também acrescentar outras situações.

Por outro lado, caso percebam que essas imagens atuais estão distantes daquelas possíveis, indo em direção às imagens temidas, podemos ter uma diminuição no esforço e interesse dos alunos. Essa relação entre as imagens ideais, atuais e temidas e o aumento ou diminuição da motivação pode ser visualizada na figura 6:

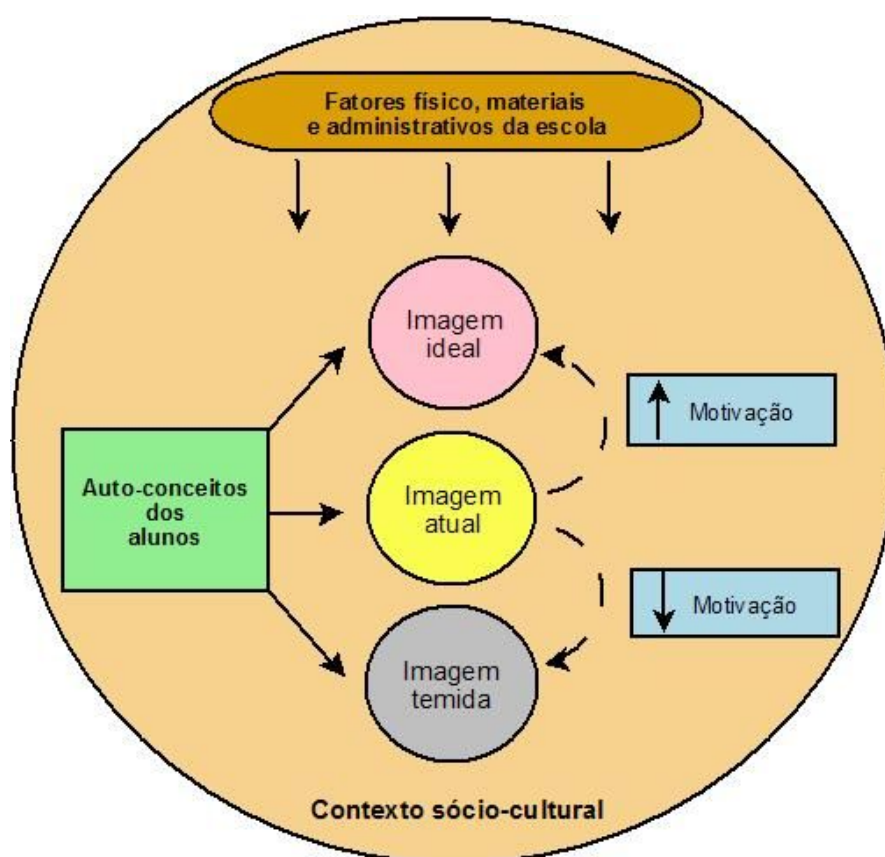


Figura 6: Relação entre as imagens ideal, atual e temida dos alunos

Apesar das imagens possíveis serem personalizadas e individualizadas, segundo Markus e Nurius (1986) e Oyserman (2001), elas apresentam também um componente social, sendo, portanto, influenciadas por fatores contextuais. Os indivíduos são livres para criar quaisquer imagens possíveis, mas o contexto histórico, social e sociocultural restringe as imagens que criam. Como ressalta Oyserman (2001, p. 507), “os contextos sociais permitem, elicitam e dão suporte para o surgimento de certos eus, ao mesmo tempo que desabilitam, suprimem e

desmontam outros¹⁵⁷ . O estudo de Shepard (2003) é um ótimo exemplo de como o contexto sociocultural influencia a formação de imagens desejadas e temidas. O autor percebeu que as imagens ocupacionais eram as mais vagas e ambíguas dentre as participantes de sua pesquisa. Considerando que tal estudo foi desenvolvido na zona rural, onde as participantes tinham poucas oportunidades de emprego, ficaram evidentes os motivos pelos quais tais imagens não foram as mais apontadas pelas participantes. Oyserman, Terry e Bybee (2002) também apontam a influência do contexto social na formação e obtenção de imagens futuras desejadas. Os autores mostram que devido ao racismo e à exclusão, jovens afro-americanos ou de classes minoritárias, em geral, têm menos oportunidades educacionais e ocupacionais e mais chances de fracassarem na escola e se tornarem desempregados no futuro. Isso ocorre pela dificuldade de perceberem como o envolvimento com a escola no presente pode ajudá-los a obter melhores oportunidades de vida quando adultos.

As influências tanto do macro quanto do micro contexto de aprendizagem na formação e busca dos “eus” possíveis são percebidas nos dados deste estudo. Primeiramente, podemos notar que o interesse dos alunos participantes em aprender a LI para garantirem futuramente uma vaga no mercado de trabalho ou para viajarem reflete um discurso comumente encontrado na sociedade brasileira, que percorre todas as classes sociais. Em segundo lugar, podemos perceber a influência das crenças presentes no sistema público de ensino e no contexto de sala de aula nas imagens formadas pelos alunos. Apesar do desejo dos alunos participantes de fazerem parte do mundo globalizado, muitos **não** acreditam que seja possível alcançar isso na escola pública. Dez dos 28 alunos entrevistados afirmam que na escola pública só é possível aprender o básico e 8 alunos revelam a necessidade de estudarem em escolas de idiomas caso queiram aprender bem a língua inglesa, como transcrevemos a seguir:

E: que importância você acha que a aprendizagem de ens- de inglês tem na escola’ que importância você acha que têm’

A01: Na escola’ facilita muito assim pra você entende::: o básico né’ que nem falar um oi boa tarde... na escola mesmo não tem tanta importância o bom seria você fazer um curso fora e na escola você já tá bem encaminhado assim aliás facilita muito conciliar os dois juntos porque na escola infelizmente... não tem futuro assim o inglês né’

E: o que você espera aprender nas aulas de inglês’

¹⁵⁷

Social contexts enable, elicit, and scaffold certain selves while dis-enabling, suppressing, and dismantling others.

A11: O básico também porque na escola não é não se pode aprender mais do que o básico né' eu acho que não tem o tempo necessário pra aprender então

E: as aulas de inglês estão correspondendo às suas expectativas

A11: Olha eu acho que o que tá sendo trabalhado na sala de aula acho que é menos que o básico né' mas não é por ser do pro- a professora não acho que é por ser também dentro da sala de aula que é um pouco difícil trabalhar o suficiente

Mesmo não tendo sido demonstradas pela maioria dos alunos, essas crenças a respeito do ensino no contexto educacional em questão podem ser um fator forte de desmotivação. Isto porque, como afirmam Scheibe (1970), Pajares (1992), Woods (2003) e Barcelos (2003, 2004, 2006), as crenças que os alunos carregam em relação ao processo de ensino e aprendizagem guiam suas ações, seu comportamento, influenciando suas percepções e decisões. Por acreditarem que o inglês ensinado na escola pública é pouco eficiente se comparado àquele ensinado nas escolas particulares de idiomas, os alunos não vêem futuro para o ensino e se contentam em aprender o básico. Segundo Markus e Wurf (1987), as pessoas geralmente selecionam metas que acreditam serem capazes de atingir, apesar de também fantasiarem sobre aquelas menos possíveis (imagens ideais). Assim, apesar de quererem aprender a falar o idioma, habilidade necessária para que se tornem membros da comunidade global de falantes de LI (visão ideal), os alunos acabam se preocupando mais em aprender noções básicas e a trabalhar com textos, o que explica suas expectativas previsíveis no questionário 2 e na entrevista 1.

Na visão dos alunos, o trabalho gramatical e textual desenvolvido pela PPA na maioria das aulas representa aquilo que é possível ser feito, tendo em vista as restrições contextuais nas escolas públicas (e.g. falta de livros, dicionários, computadores, número de aulas semanais, dentre outros), como percebemos no comentário de um dos alunos:

E: as aulas de inglês (...) estão correspondendo às suas expectativas quer dizer o que você esPERa aprender tá sendo trabalhado na aula'

A01: Ah eu vejo que a professora esforça... em cima eh::: em cima dos conteúdos que ela tem pra passar pra gente mas... agora esperar mesmo aprender assim dentro do que ela pode do que eu quero aprender {tá ruim assim} mas **eu não posso exigir também** que nem eu falei a escola infelizmente não tem um número de aulas

No questionário 2, quando indagados se gostavam de estudar a língua inglesa, 16 de 34 alunos concordaram com tal afirmação, 11 não souberam opinar e 7 afirmaram desgostar da

língua. Podemos perceber, portanto, que cerca da metade do grupo demonstra atitudes positivas em relação ao estudo da LE e se interessam em investir na aprendizagem. A possibilidade de usufruírem futuramente dos bens que o conhecimento dessa língua pode trazer faz com que desejem aprendê-la. No entanto, para muitos essa motivação não é suficiente para que persistam. Essas atitudes positivas precisam ser constantemente estimuladas em sala de aula para que a motivação seja sustentada. Fatores ligados ao contexto de aprendizagem, como por exemplo, a postura e abordagem de ensinar adotados pelo professor talvez expliquem o alto número de alunos que não souberam dizer se gostam ou não de estudar a língua. Daí a influência exercida pelas ações principalmente do professor na geração e sustentação da motivação dos alunos¹⁵⁸, as quais são discutidas mais detalhadamente na seção seguinte.

Como afirma Norton (2001), quando os alunos começam a estudar uma língua, eles investem esforço e tempo em comunidades imaginárias que extrapolam as quatro paredes da sala de aula. Geralmente, apresentam maior investimento naquelas pessoas que representam ou dão acesso a essas comunidades. No caso desse estudo, pelo fato da maioria dos alunos ter contato com a LE no ambiente formal de sala de aula, podemos dizer, então, que é o professor quem dá acesso à comunidade global imaginária e, por esse motivo, seu papel é imprescindível para o grau de investimento e motivação dos alunos. No momento em que o professor deixa de validar essa comunidade, os alunos podem resistir ou até mesmo desistir de participar das aulas (NORTON, 2001; NORTON e KAMAL, 2003).

A resistência dos alunos em participar das atividades de sala de aula pode ser, muitas vezes, resultado da disjunção entre a comunidade imaginária dos alunos e os objetivos do professor (NORTON, 2001). Quando os fatores pessoais (e.g. objetivos, percepções, crenças dos indivíduos) entram em choque com os fatores contextuais (e.g. conteúdos e atividades trabalhados e forma de trabalhar do professor) pode surgir o que Dörnyei (2005) chama de **conflito motivacional**, o qual apresenta repercussões negativas no comportamento dos alunos.

Quando os professores agem de forma a contribuir para a sustentação dos “eus” desejados, os alunos demonstram maior motivação para aprender. O acionamento das imagens possíveis dos alunos também contribui para a eficácia da auto-regulação, ou seja, para que os

¹⁵⁸

Os pais e colegas podem também influenciar o grau de motivação dos alunos, mas acreditamos ser o professor o principal responsável pelo interesse ou desinteresse dos alunos em relação à LI, visto que o grupo pesquisado não tem muito contato com a LI fora do contexto de sala de aula.

alunos se tornem mais autônomos e utilizem de estratégias para regular a motivação e a forma como aprendem (OYSERMAN, BYBEE e TERRY, 2006). As informações que são sinalizadas, ou seja, salientadas pelo professor situacionalmente são usadas pelos alunos para julgar e tomar decisões futuras, contribuindo, assim, para seu engajamento nas atividades de sala de aula e motivação. Por outro lado, quando os objetivos e expectativas são ignorados pelo professor, como por exemplo, o desenvolvimento da habilidade oral, ou seja, quando os alunos sentem que suas imagens atuais se distanciam daquelas possíveis em direção àquelas que temem, podemos ter uma diminuição no esforço e interesse dos alunos, como discutimos na seção seguinte.

3.1.2 A INFLUÊNCIA DOS FATORES METODOLÓGICOS NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Ao traçarmos a relação entre as crenças, percepções, objetivos e expectativas dos alunos em relação às aulas de inglês e a motivação para aprenderem, a partir dos dados obtidos por meio de questionários e entrevistas, podemos perceber que esses, considerados de forma isolada, se tornam insuficientes para caracterizarmos a motivação do grupo. Em geral, os alunos demonstram atitudes positivas em relação à prática da PPA: na entrevista 1, a maioria dos alunos (57%) revela que aquilo que espera aprender em relação à língua é trabalhado pela professora em sala de aula; 57% dos alunos também afirmam sentir-se motivados com a postura adotada pela professora, ou seja, em relação a sua personalidade e maneira de lidar com os aprendizes; 64% dos alunos dizem gostar das atividades trabalhadas e 71% acredita que a PPA os motiva, o que é percebido por meio das explicações detalhadas que fornece e pelo incentivo constante durante a realização das atividades. Os trechos da entrevista, transcritos a seguir, exemplificam as atitudes positivas dos alunos em relação à postura da professora:

A02: /.../ ela é uma pessoa assim bem transparente com a gente sabe' ela num num num fica::: uma coisa confusa sabe' ela é bem CLARA e objetiva nas coisas que ela passa pra gente

A04: Eh::: a professora::: esse ano ela deu bastante texto e ela pe- perguntava::: das palavras transpare::ntes palavras desconheci::das e eu acho que isso... ajuda bastante também a - - aí a gente tinha que traduzir as palavras que a gente não conhecia e a gente ficava sabendo mais

A09: /.../ a professora né' eu acho que ela se importa muito assim pra tentar passar uma coisa ela explica muito assim /.../

A14: /.../ eu acho que ela é uma boa profissional sim ela tenta fazer aquilo que::: foi proposto ela tenta fazer a obrigação dela tal e::: eu acho bom eu acho legal o jeito dela trabalhar a maneira que ela trata a gente assim eu acho legal

Podemos perceber, nos excertos anteriormente apresentados, que as noções básicas da língua trabalhadas pela professora em termos de vocabulário e textos, bem como sua preocupação com o aprendizado dos alunos e as explicações detalhadas que fornece revelam a correspondência entre o que os alunos esperam das aulas de LI e o que é realmente trabalhado pela professora. Parte dos objetivos e expectativas dos alunos são atendidos nas aulas de LI, quando a PPA focaliza a gramática, leitura e interpretação de textos, atividades essas que os alunos, na entrevista 2, indicam ter interesse em desenvolver. Isso explica as atitudes positivas reveladas em relação à prática da professora.

Retomando a questão da descrença na qualidade do ensino na escola pública revelada por alguns alunos na entrevista 2, podemos também entender os motivos que os levam a demonstrar satisfação em relação às aulas. Os alunos desejam atingir certas imagens ideais e se tornarem membros competentes da comunidade imaginária global, mas têm consciência das restrições que o contexto educacional impõe e que limitam a formação das imagens atuais que projetam. Tendo em vista as enormes dificuldades que os professores enfrentam dia-a-dia, os alunos se sentem satisfeitos quando a PPA atinge alguns de seus objetivos e se esforça para ensiná-los algumas noções básicas da língua e estratégias para lerem textos. Sentem que ela está cumprindo seu papel de professora, trabalhando dentro daquilo que é “possível” desenvolver em tal ambiente.

Entretanto, analisando as reações dos alunos nas aulas observadas, percebemos que em diversos momentos há certo desinteresse, desatenção e desengajamento por parte dos alunos, apesar da alta motivação revelada nos questionários e entrevista quanto à maneira de trabalhar da PPA. Essa discrepância nos leva, então, a analisar outros fatores que podem estar afetando a motivação e desmotivação do grupo. Observe-se esse excerto do diário da pesquisadora da aula de 15/03/04, em que a PPA fornece explicações na lousa sobre verbos no passado simples:

A professora explica que farão um estudo gramatical dos verbos que representam ações passadas (...) Algumas alunas esclarecem suas dúvidas com a professora. Uma delas pergunta: “se eu quiser dizer ‘eu dormi ontem’ como é que fica?”. A professora coloca a afirmação em inglês na lousa. Outra aluna pergunta novamente a diferença entre “do/does” e “did”. A professora explica que o primeiro se refere ao presente e o segundo ao passado. A maioria dos alunos conversa e não presta atenção à aula. São poucos os que demonstram interesse. Apesar de a professora tentar fazer os alunos refletirem sobre a gramática, a interação fica restrita entre professor-aluno.

A professora interrompe a explicação para chamar a atenção dos alunos. Reclama que a maioria não está interessada na aula e nunca traz material. Fala da necessidade de prestarem atenção na explicação sobre tais verbos para que consigam ler os textos abordados nas aulas. Reclama que não está conseguindo concluir as aulas. Fala que posteriormente terão que fazer um trabalho e que precisarão de tal informação.

(Diário da pesquisadora de 15/03/04)

No exemplo apresentado anteriormente, o desinteresse dos alunos fica claro. A própria professora comenta sobre a desatenção do grupo e repreende os alunos, procurando conscientizá-los sobre a importância de tal discussão gramatical para o andamento das aulas.

Segundo Stipek (1996 apud DÖRNYEI, 2001a, p. 106),

Apesar de os alunos trazerem certa bagagem motivacional – crenças, expectativas e hábitos – para a sala de aula, o contexto imediato de instrução afeta fortemente sua motivação. Decisões acerca da natureza das tarefas, sobre como o desempenho dos alunos é avaliado, como as recompensas são usadas, quanta autonomia os alunos têm e inúmeras outras variáveis sob o controle do professor determinam amplamente a motivação do aluno¹⁵⁹.

Como apontam diversas pesquisas, os fatores lingüístico e metodológico, os quais são associados ao papel do professor em sala de aula, são os que exercem maior influência na motivação dos alunos para aprender uma língua estrangeira. Tanto as crenças, expectativas, percepções quanto sua prática, bem como a postura e abordagem de ensinar, segundo Pintrich e Schunk (1996) e Dörnyei (2001a), podem interferir na motivação dos alunos positiva ou negativamente. Além disso, como vimos na seção anterior, o professor também é uma figura

¹⁵⁹ Although students bring some motivational baggage – beliefs, expectations, and habits – to class, the immediate instructional context strongly affects their motivation. Decisions about the nature of the tasks, how performance is evaluated, how rewards are used, how much autonomy students have, and myriad other variables under a teacher’s control largely determine student motivation.

imprescindível para que os alunos se aproximem das imagens ideais e lutem para serem membros da comunidade global imaginária, demonstrando investimento e motivação nesse percurso.

É importante ressaltar que, ao mostrarmos a influência exercida pela professora na motivação dos alunos, não pretendemos fazer nenhum tipo de julgamento no que diz respeito à competência da PPA como professora de LI. Tais fatores, ligados à postura e abordagem de ensinar do professor, são enfatizados pelo fato dos mesmos terem se mostrado bastante influenciadores da motivação dos alunos no decorrer das aulas observadas e terem sido também apontados por diversos autores brasileiros (VIANA, 1990; BAGHIN, 1993; JACOB, 2002, COSTA, 2004) e estrangeiros (STIPEK, 1996; PINTRICH & SCHUNK, 1998; DÖRNYEI, 2001a, b, c, dentre outros). Tendo em vista os resultados alcançados por diversos estudos motivacionais, seria impossível, nesta pesquisa, tratar da motivação dos alunos sem considerar o papel exercido pelo professor. Professores e alunos formam uma unidade sociocultural interdependente, os quais são influenciados por fatores do ambiente de aprendizagem (e.g. normas da escola, posicionamento dos pais, recursos oferecidos pela instituição) e se influenciam mutuamente.

De forma a analisar os fatores metodológicos responsáveis pela variação na motivação dos alunos ao longo das aulas, discutimos, primeiramente, aspectos da interação entre professores e alunos a partir da análise de duas aulas típicas gravadas em áudio, segundo os pressupostos da sociolingüística interacional. Detalhamos diferentes estruturas de participação presentes nessas duas aulas, ou seja, maneiras de falar, de ouvir, de tomar ou manter o turno, de conduzir a interação, usadas pela PPA, bem como a relação dessas com uma maior ou menor motivação. A partir dessas estruturas, identificamos os alinhamentos ou relações de poder entre a professora e os alunos nas interações, e a influência desses na motivação do grupo. Analisamos, então, a relação entre os conteúdos e atividades trabalhados pela professora e a motivação dos alunos. Finalizamos a seção, abordando a motivação da professora para ensinar em face das dificuldades encontradas no contexto de escola pública, a qual pode explicar a postura adotada por ela no decorrer das aulas, e procuramos relacioná-la à motivação dos alunos.

3.1.2.1 ASPECTOS GERAIS DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Segundo Dörnyei (2001a), são três as dificuldades que os pesquisadores mais encontram ao estudar a motivação: a) o fato de a motivação ser abstrata e não-observável diretamente; b) o fato de a motivação ser um construto multi-dimensional e c) o fato de a motivação ser inconstante. Por esse motivo, Pintritch e Schunk (1996), Meng-ching (1998) e Stipek (1998) sugerem que ela seja inferida a partir do comportamento dos alunos em sala de aula. Isto porque ela é influenciada por vários fatores interdependentes (por exemplo, interesses, expectativas, crenças dos alunos, influência dos pais, professores e colegas), os quais são manifestados no comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula.

O emprego da observação direta (notas de campo) como também das gravações em áudio e, principalmente em vídeo, se torna importante para a análise das reações dos alunos para, assim, se chegar à motivação. Por esse motivo, elegemos as gravações em áudio e vídeo como dados primários, pelo fato de essas permitirem analisarmos as reações dos participantes em sala de aula. Segundo Bzuneck (2001, p. 11), “os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem (...) Tal envolvimento consiste na aplicação de esforço no processo de aprender e com a persistência exigida para cada tarefa”. Portanto, quando os alunos se sentem motivados em relação aos assuntos e atividades desenvolvidos pelo professor, conseqüentemente, participam de forma ativa nas interações e mostram grande envolvimento em relação às atividades, o que, de acordo com Turner e Patrick (2004), pode ocorrer de diversas formas: os alunos podem apresentar suas idéias espontaneamente, responder alguma questão de forma voluntária, responder às perguntas do professor quando chamado, resolver algum exercício na lousa, conversar com o professor ou com os colegas sobre as atividades ou completar tarefas escritas. Além disso, podem também participar em silêncio, prestando atenção à explicação do professor.

A discussão que é apresentada nesta seção é baseada na análise de duas aulas típicas da PPA gravadas em áudio, ocorridas nos dias 12/04/04 e 10/05/04. O uso do vídeo nos ofereceria dados mais ricos para a análise das pistas lingüísticas e não-lingüísticas usadas pela professora e pelos alunos ao se comunicarem. No entanto, pelo fato de as gravações em vídeo realizadas não refletirem aulas típicas da PPA, optamos pela análise das gravações em áudio de duas aulas que

mostram atividades de gramática, leitura e interpretação de textos, freqüentemente trabalhadas pela professora durante o semestre (ver anexo O).

Essas duas aulas selecionadas são transcritas (anexo E) segundo códigos elaborados pela pesquisadora baseados em Du Bois et al. (1993) e Marcuschi (2000). A análise de pistas verbais de contextualização usadas pela professora durante essas aulas permite que se chegue às estruturas de participação e que se perceba as mudanças nos quadros interativos, ou seja, as mudanças de situações, assuntos ou atividades desenvolvidas pelos participantes. A partir dessas estruturas, podemos, então, definir e analisar os estilos adotados por ela, ou seja, os alinhamentos entre a professora e os alunos durante as interações, os quais podem repercutir de diferentes formas na motivação dos alunos.

A análise das aulas típicas permite que identifiquemos cinco tipos de estruturas de participação, bem como suas subdivisões, e dois alinhamentos diferentes adotados pela professora. Para chegarmos a essas estruturas e estilos, os turnos da professora e dos alunos são divididos, conforme novas estruturas vão surgindo. Tais estruturas são também cronometradas, de forma que percebamos quais são mais recorrentes nas aulas, as quais tinham em média 30 minutos¹⁶⁰. Essas estruturas são explicadas de forma detalhada a seguir.

3.1.2.1.1 AS ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE DISCUSSÃO GRAMATICAL E TEXTUAL

1. ESTRUTURA I

Nesse tipo de estrutura, temos a PPA como falante primária interagindo com os alunos. Ela se dirige aos alunos de maneira geral, a grupos de alunos ou a um aluno específico. Portanto, tal estrutura pode ser desdobrada em outras quatro, como mostramos a seguir.

¹⁶⁰ As aulas tinham a duração de 50 minutos. No entanto, devido ao tempo usado pela professora para organizar a sala e dar início à aula, foram registrados cerca de 30 a 35 minutos da aula propriamente dita.

Estrutura Ia

Nesse tipo de estrutura, a PPA, falante primária, dirige a palavra a todos os alunos, esperando que qualquer um se candidate, voluntariamente, ao papel de falante primário. Tal estrutura aparece nas duas aulas típicas no decorrer da discussão gramatical, quando a professora tenta envolver os alunos na reflexão acerca das diferenças entre os verbos *to do* e *to make*, e na discussão de perguntas de pré-leitura trazidas em um texto intitulado *Jefferson High News* (Anexo O), que fala de experiências científicas realizadas por alunos de ensino médio de escolas norte-americanas. O excerto 3.1 apresentado a seguir exemplifica esse tipo de estrutura:

1	T60	P	/.../ agora vem aqui OH a letter b... “what is the topic or main idea of the text”...
2			vamos ver quem vai conseguir observar... a segunda::: - - o segundo exercício a
3			letra b
4	T61	A (F)	[[qual é o tópico ... do texto]]
5	T62	A (?)	[[()]]
6	T63	P	não o tópico literal não é:::
7	T64	A (?)	tópico de idéia ó lá a idéia ((Referindo-se à pergunta presente no texto))
8	T65	P	o tópico disso a::: o assunto a idéia principal
9	T66	A	eh::: o ovo escorregadio’
		(N)	
10	T67	P	é sobre um ovo ele fez uma experiência OH ((Chama a atenção daqueles que
11			conversam)) é uma iniciação científica de alunos de ensino fundamental e médio
12			tá’ então há um fundo verídico é um assunto verídico

Excerto 3.1

No excerto 3.1, a professora, falante primária, lança perguntas à sala, que fazem parte do exercício do texto discutido. Ela atrai a atenção dos alunos, como percebemos no turno 1 “agora vem aqui OH” e ativa o conhecimento prévio dos alunos, antes de iniciarem a leitura, por meio de perguntas, dirigidas a todos os alunos. Alguns deles respondem à pergunta da professora voluntariamente como acontece, por exemplo, nas linhas 4, 5, 7 e 9, mostrando participação ativa na discussão. No entanto, os turnos ocupados pela professora (linhas 1-3, 6, 8, 10-12) são bem mais extensos do que os turnos dos alunos. A participação dos alunos, portanto, apesar de voluntária, é limitada a algumas palavras, o que também é observado na aula de discussão gramatical.

Essa estrutura é a segunda mais predominante nas duas aulas típicas analisadas. Na aula de explicação gramatical, ela aparece em 4 minutos e 38 segundos dos 31 minutos e 10 segundos

de aula gravada. Já na aula de discussão de texto, ela aparece em 10 minutos e 37 segundos dos 35 minutos de aula gravada. Note-se que na aula em que a professora tem como objetivo explicar gramática, tal estrutura não é tão recorrente quanto na aula de discussão de texto. Isto pode ter ocorrido pelo fato de que, na aula de interpretação de texto, o assunto debatido é um assunto mais ligado à realidade dos alunos, presente no cotidiano, na mídia. Isso faz com que se envolvam mais com a discussão e participem de forma voluntária, ao contrário do que ocorre na aula de discussão gramatical, em que o objetivo da professora é apenas “transmitir” informações acerca de um conteúdo gramatical.

Estrutura Ib

Nesse tipo de estrutura, a PPA, falante primária, se dirige a todos os alunos, sem desejar ser interrompida. É um tipo de estrutura que aparece comumente nos momentos de explicação de algum tópico gramatical e explicações sobre procedimentos em relação às atividades. É a estrutura mais recorrente nas duas aulas típicas analisadas, aparecendo em 11 minutos e 43 segundos do tempo total da aula de explicação gramatical (31 minutos e 10 segundos) e em 14 minutos e 31 segundos do tempo total da aula de discussão de texto (35 minutos de aula). O excerto da aula típica de discussão gramatical transcrito a seguir exemplifica a presença dessa estrutura:

1	T47	P	vocês sabem qual é o verbo' OH vamos só recordar um pouquinho Simple Present a
2			ação é presente é uma ação que tem uma::: uma frequência... (S) presta atenção que
3			isso é importante ... que eu faço com o verbo quando ele está no::: no infinitivo
4			ao qual eu tenho que transformar na terceira pessoa do presente' o que eu vou
5			fazer'... ((A professora não dá tempo para os alunos responderem. Alguns alunos
6			mantém conversas paralelas que parece fugir ao assunto discutido pela professora))
7			normalmente eu coloco S ES ou IES na terminação do verbo principal nesse caso ele
8			não levou o auxiliar porque eu to afirmando a frase... tá'... quando eu afirmo eu
9			estou colocando o verbo sem o auxiliar então eu tenho que colocar uma marca nesse
10			verbo no presente e essa marca vai justamente nesse verbo aqui então (F) () vamos
11			usar a mesma ação' everyday... ((A professora fornece explicações e escreve o
12			exemplo na lousa)) ele faz a tarefa ele faz a lição todos os dias... entenderam por que
13			que eu usei aqui'... Oh que fique bem gravado isso aqui não é o auxiliar dessa frase
14			eu estou a-fir-man-do... tá' eu estou afirmando a frase eu não estou negando e nem
15			fazendo pergunta aqui eu estou afirmando o que ele faz então isso aqui é a ação
16			principal e quando eu afirmo eu só altero o verbo mas eu tenho uma marca nesse
17			verbo pra dizer que ele está no presente a mesma situação que aconteceu o verbo
18			() e eu coloquei de forma que apareça no passado... tá difícil né'... ((A professora

19 chama a atenção de alguns alunos que conversam durante a explicação)) () dez
 20 minutos é o tempo que dá pra explicar a matéria e depois a gente pode trocar idéia o
 21 momento da explicação é importante ... () que preste atenção... no momento em
 22 que vocês vão realizar o exercício é onde vocês vão tirar dúvidas... e esse é um
 23 aspecto muito importante porque às vezes um pequeno detalhe faz diferença... tá'
 24 BOM agora vamos tirar mesmo as dúvidas pra que não tenha assim mais () mas
 25 vamos tentar () um pouquinho é o exercício um pequeno texto do exercício ... eu
 26 vou trazer um exercício complementar é um pouco difícil esses verbos aqui com o
 27 qual a gente tá praticando então eu quero que vocês façam AGORA esse aí ... BOM
 28 já sabem quem não tem precisa marcar no caderno vai tentando () porque é de
 29 interesse do aluno tá' eu vou buscar um {exercício} que eu tenho lá preparado tá
 30 bom' alguma dúvida do que tem que ser feito'... quem não tem o livro ou quem não
 31 trouxe vai marcar no caderno... por quê'... pra dar tempo pra eu poder então pelo
 32 menos dar uma geral aí antes de terminar a aula tá'... a prova eu não corrigi ainda
 33 por isso que eu não trouxe eu achei que eu tivesse::: corrigido não levei mas pra
 34 amanhã acho que vai dar tempo

Excerto 3.2

No excerto 3.2, a professora, ao notar que os alunos apresentam dúvidas, revisa as estruturas de presente e passado ao explicar a diferença entre os verbos *to do* e *to make*. No turno 1, percebemos que ela atrai a atenção dos alunos para o tópico que será discutido “Oh, vamos recordar um pouquinho”. A professora domina o turno por 3 minutos e 20 segundos, fazendo uma revisão de tais formas gramaticais sem desejar ser interrompida.

É interessante notar, no exemplo apresentado anteriormente, que essa estrutura é intercalada com outras duas (Ic e Id), as quais serão explicadas a seguir, de forma a impedir que conversas paralelas (tipo de estrutura V), interrompam o curso da explicação, ou seja, o turno ocupado pela professora. Isso ocorre nas linhas 2 e 3 “(S) presta atenção que isso é importante” e 18 a 23 (“tá difícil né'...”) no excerto 3.2, quando a professora chama a atenção dos alunos que estão conversando no momento da explicação.

Estrutura Ic

Nessa estrutura, a PPA, falante primária, se dirige a alguns alunos, seus ouvintes primários (aqueles a quem dirige a palavra), ratificando os outros alunos como ouvintes secundários (aqueles que ouvem o que está sendo discutido, mas não participam). Tal estrutura é adotada em poucos momentos da aula: em 47 segundos da aula de explicação gramatical e em 7 segundos da aula de discussão de textos. Isto porque a mesma é empregada pela professora

somente para chamar a atenção de alguns alunos que estavam mantendo conversas paralelas ou nos momentos de explicação ou naqueles em que deveriam estar resolvendo exercícios individualmente. O excerto a seguir exemplifica tal situação:

1	T52	P	tô vendo vários alunos conversarem aqueles que estão conversando já
2			terminaram'... OH a partir de amanhã vocês três vão () eu vou mudar vocês de
3			lugar tá bem' ((A professora avisa alguns alunos que irá mudá-los de lugar para
4			não conversarem durante a aula. Trata-se de três alunos que conversaram durante
5			a explicação da professora))
6	T53	A (?)	tá bom professora ((em tom de desdém))
7	T54	A(L)	eu'
8	T55	P	você o (F) ()
9	T56	A(L)	tá bom () ((Os alunos reagem de forma negativa diante da repreensão da
10			professora))
11	T57	P	eu só não vou mudar agora porque ta quase no final da aula ((Alunos conversam
12			entre si. Alguns terminam os exercícios e vão até a mesa da professora para
13			receberem visto))

Excerto 3.3

Podemos observar no excerto 3.3 que a professora conversa com um grupo de alunos (cerca de três ou quatro) que não estavam fazendo os exercícios tal como havia sido indicado, ratificando-os como falantes/ouvintes primários e o restante da classe como ouvintes secundários. Dada a sua autoridade na sala de aula enquanto professora, ela os repreende na presença de todos os outros alunos, o que foi sentido de forma negativa pelo grupo.

Estrutura Id

Essa estrutura, da mesma forma que a estrutura 1c anteriormente descrita, também é observada em poucos momentos das aulas típicas, tendo aparecido em 30 segundos da aula de explicação gramatical e em 26 segundos da aula de discussão de textos.

Nessa, a PPA, falante primária, se dirige a um aluno específico, seu falante/ouvinte primário, ratificando o restante dos alunos como ouvintes secundários. Tal estrutura aparece nos momentos de interação professor-aluno em que a professora nomeia um dos alunos para responder alguma pergunta e nos momentos em que repreende algum aluno específico por estar conversando durante a explicação ou resolução de atividades, como podemos observar no exemplo a seguir:

1	T22	P	to do' fazer e to make'
2	T23	A (?)	fazer
3	T24	P	fazer também e quando usar um e quando usar o outro' você já ouviram falar na
4			diferença'... fala (P)
5	T25	A(P)	() não
6	T26	P	() "não entendi'" começou bem você não conhece a diferença então'
7	T27	A(P)	to make é produzir fazer uma ação () ((O aluno fornece uma explicação para
8			tais verbos))

Excerto 3.4

No excerto 3.4, podemos notar, portanto, que a professora, falante primária se dirige a apenas um aluno, seu falante/ouvinte primário, definindo o restante dos alunos como ouvintes secundários. A professora inicia a explicação da diferença entre os verbos *to do* e *to make*, pedindo a opinião dos alunos a respeito do significado em português de tais verbos. Tem-se, nesse momento, a estrutura de participação Ia já descrita, em que a professora, falante primária se dirige a todos os alunos esperando que qualquer um se apresente como voluntário para responder à pergunta. Pelo fato de os verbos *to do* e *to make* apresentarem um único significado na língua materna (fazer), a professora nomeia o aluno (P), seu ouvinte/falante primário, para explicar a diferença entre os verbos na linha 4. O aluno toma a palavra e nas linhas 7 e 8 tenta fornecer uma explicação, enquanto os outros alunos, ouvintes secundários, estão atentos. No turno 6, podemos perceber um tom um pouco sarcástico na fala da professora ("não entendi" começou bem") em resposta à dificuldade do aluno (P) em fornecer uma explicação para a diferença entre os verbos discutidos. A escolha do aluno (P) pode ter se dado pelo fato do aluno estar conversando com os colegas durante a explicação, o que explica o tom sarcástico, repreensivo da professora. Tal atitude, segundo Oxford, Massey e Anand (2005), é típica de um estilo de ensinar autocrático ou autoritário, centrado no professor, como discutido na seção 2.4.2.5.

Tanto a configuração Ic quanto Id aparecem em pouquíssimas situações nas duas aulas típicas analisadas. Trata-se, portanto, de estruturas pouco utilizadas pela PPA, a qual adota de maneira mais recorrente a estrutura Ia, dando abertura aos alunos para participarem da discussão, ou Ib, dominando o turno sem esperar ser interrompida.

2. ESTRUTURA II

Essa estrutura é caracterizada por um único espaço ou piso conversacional¹⁶¹, sendo subdividida em outras duas estruturas IIa e IIb, apresentadas a seguir.

Estrutura IIa

Nessa estrutura, temos um único piso conversacional (um único tema de discussão) com vários níveis primários e secundários. Uma conversa do tipo I está ocorrendo entre falantes e ouvintes primários. Um ou mais ouvintes secundários dizem algo relacionado ao assunto principal que está se desenvolvendo, mas o mesmo não é interrompido.

Essa estrutura aparece em apenas 2 minutos e 26 segundos de uma aula típica (aula de discussão de textos), durante a discussão de exemplos e situações relacionados ao assunto do texto, como se observa no exemplo a seguir:

1	T91	P	eu penso particularmente né' essa não seria uma resposta pronta mas que esse
2			tipo de reportagem ela seria eh::: direcionada pra quem está na escola mas pra
3			outras pessoas () e até mesmo um público jovem né' porque vocês são uma
4			classe de desafios então isso é um desafio é importante que vocês tenham
5			essa::: - não é verdade' porque () você falar "eu vou seguir ali será que eu vou
6			cair' ah eu vou seguir pra testar ah eu vou atrapalhar a aula da professora será
7			que eu vou conseguir' ah eu vou atrapalhar porque eu quero ver no que vai dar'
8	T92	A (?)	a gente ta atrapalhando'
9	T93	P	né' "eu quero - - eu quero eu prefiro levar uma advertência ficar marcado no
10			meu prontuário do que do que tentar participar um momento da aula" ((A
11			professora chama a atenção dos alunos que não estão participando da
12			discussão))
13	T94	A(AC)	vocês são uns retardado
14	T95	P	ah::: não {pra mim colocar umas pessoas na na} - - como é que ela chama'
15			aquela::: a Solange () de repente há a possibilidade de tudo né' GENTE ,,,

Excerto 3.5

No excerto 3.5, a professora comenta sobre o público jovem a que o texto discutido se dirige por tratar de experiências científicas realizadas por alunos de ensino médio de uma escola

¹⁶¹ Os termos piso e espaço conversacional são usados neste trabalho como sinônimos. Para Erickson, Shultz e Florio (1982 apud Dettoni, 1995), o piso conversacional (*floor*) seria o direito que um indivíduo tem ao um turno num momento de fala. Preferimos adotar a definição de Dettoni (1995, p. 96) de piso ou espaço conversacional, definido pela autora como o "espaço conversacional interacionalmente construído em torno de um tópico comum".

norte-americana. A professora, falante primária, exemplifica a situação com o fato de os jovens serem um público que gosta de desafios. Ela usa exemplos de forma a chamar a atenção de alguns alunos que costumam conversar durante as explicações. Usa, para isso, um recurso denominado por Duranti (1997) de *pointed indirectness*, que ocorre quando um falante fala algo para alguém que é, na verdade, intencionado ou direcionado a outra pessoa e é reconhecido pela mesma. Um desses alunos “indisciplinados”, citados pela professora, se posiciona na linha 8, fazendo uma pergunta, a qual é ignorada pela mesma. Diante do comportamento desse aluno, (AC), que estava na posição de ouvinte secundária, visto que a professora não estava se referindo a ela como indisciplinada, faz um comentário relacionado ao assunto abordado pela professora (indisciplina dos alunos) na linha 13, se dirigindo aos alunos que estavam atrapalhando a aula. Note-se que o comentário feito pela aluna (AC) não requer necessariamente uma resposta. Na verdade, o mesmo é lançado aleatoriamente.

Estrutura IIb

Nessa estrutura há um piso conversacional primário intercalado com outro piso primário, ou seja, há um piso primário e desse piso se origina um segundo, no qual, momentaneamente, os participantes estão engajados. O assunto inicial fica, assim, suspenso por um tempo sendo retomado a seguir. Essa estrutura aparece em apenas 24 segundos da aula de explicação gramatical e em 52 segundos da aula de discussão de textos em três situações: preparação para o início de uma atividade, explicitação de exemplos ligados à realidade dos alunos, repreensão do comportamento dos alunos, sendo esse último apresentado no excerto a seguir:

1	T101	P	/.../ bom então como eu já comentei o exercício com vocês antes de - - ah não
2			(S) eu vou mudar você de lugar ()
3	T102	A (L)	é o bonito aí oh ()
4	T103	A (F)	ele saiu daqui ()
5	T104	P	não ele engoliu uma vitrola sei lá o quê que ele engoliu um CD alguma coisa
6			desse gênero
7	T105	A (?)	()
8	T106	A (?)	ele ta virado pra trás
9	T107	P	o tempo todo que eu to explicando ele ta pi pi pi pi pi pi acho que deve ser
10			algo interessante do assunto vamu compartilhar com a gente'
11	T108	A (L)	()
12	T109	P	()
13	T110	A (?)	é se ele tiver dando aula né'

14	T111	P	falar o quê'
15	T112	A (S)	()
16	T113	A(AC)	ê meu deus do céu
17	T114	As	u:::: ((Vários alunos emitem sons debochando do comentário do aluno S))
18	T115	P	() ((A professora repreende o comportamento do aluno que estava conversando durante toda a explicação)) OH vamu lá então que que vocês vão
19			fazer nesse momento até terminar a aula /.../
20			

Excerto 3.6

Nesse excerto, extraído da aula de discussão de texto, percebemos que a PPA, na linha 1, interrompe as instruções que iria passar sobre os exercícios para chamar a atenção de um dos alunos (S) que estava conversando (“AH não (S) eu vou muda você de lugar”). A partir da observação da professora quanto ao comportamento de (S), os alunos (ouvintes secundários) fazem comentários acerca da indisciplina do aluno na presente aula. A conversa inicial (instruções sobre os exercícios) fica suspensa durante alguns segundos (linhas 2 a 18) sendo retomada a seguir (linha 19).

3. ESTRUTURA III

Nesse tipo de estrutura, os alunos trabalham individualmente em suas carteiras. Tal estrutura pode ser desdobrada em outras duas, IIIa e IIIb, as quais são explicadas a seguir.

Estrutura IIIa

Nesse tipo de estrutura, os alunos trabalham de maneira individual, enquanto o professor está em sua mesa, envolvido com outras tarefas. Apesar de essa estrutura ter aparecido em apenas 5 minutos da aula de discussão gramatical e em 2 minutos e 41 segundos da aula de discussão de texto ao final das aulas, trata-se de uma estrutura bastante adotada pela professora, aparecendo em 60% das aulas observadas, geralmente em duas situações: a) os alunos estão fazendo determinada atividade em suas mesas e apresentam alguma dúvida, se dirigindo até a mesa da professora para esclarecê-las; b) os alunos finalizam alguma atividade e vão até a mesa da professora para receberem visto em seus livros ou cadernos. O excerto a seguir exemplifica tal estrutura:

- 1 T123 P /.../ ((A professora passa as notas do primeiro bimestre aos alunos)) um D dois A
 2 três B quatro B cinco B seis B sete A oito C nove D [dez ()]
 3 T124 A (?) [nove o quê']
 4 T125 P D onze nunca compareceu doze B quatorze A quinze B dezesseis B dezessete B
 5 dezoito B dezenove B vinte C vinte e um B vinte e dois C... vinte e três B vinte e
 6 quatro A vinte e cinco C vinte e seis C vinte e sete D vinte e oito A vinte e nove
 7 não tem vinte eh::: trinta B trinta e um B trinta e dois B trinta e três B trinta e
 8 quatro C trinta e cinco B trinta e seis C trinta e sete C... alguém tem dúvida da
 9 nota'
 10 T126 A (F) professora' nove'
 11 T127 P nove' nove é D ((Alguns alunos vão até a mesa da professora discutir suas notas
 12 com a professora. Perguntam sobre as formas de avaliação utilizadas pela
 13 professora. Outros conversam))
 14 T128 A(AC) podia ter me dado um A né' ((Faltam poucos minutos para o término da aula, os
 15 alunos conversam e são poucos os que fazem os exercícios. A professora está a sua
 16 mesa, resolvendo a questão das notas. Bate o sinal))

Excerto 3.7

Nos comentários feitos pela pesquisadora nesse excerto (linhas 14 a 16), baseados no diário da presente aula, notamos que os alunos realizam os exercícios indicados pela PPA (individualmente), enquanto ela está em sua mesa acertando as notas de alguns alunos do bimestre anterior. Como a aula está quase chegando ao fim, muitos alunos mantêm conversas paralelas, o que caracteriza a estrutura V, comum nos momentos em que os alunos trabalham individualmente e que será explicada posteriormente. O excerto 3.3 apresentando anteriormente também serve para exemplificar a estrutura IIIa, em que os alunos, após terminarem seus exercícios, se dirigem à mesa da professora para receberem visto (linhas 11 a 13).

Estrutura IIIb

Nesse tipo de estrutura, os alunos trabalham de maneira individual e o professor fica disponível para atendê-los quando solicitado, interagindo com os mesmos à distância ou se deslocando até suas carteiras. Essa estrutura, apesar de ter ocorrido em algumas aulas observadas, não aparece em nenhum momento das aulas típicas analisadas nessa primeira fase da pesquisa, tendo sido recorrente apenas nos dados da fase 2.

4. ESTRUTURA IV

Esse tipo de estrutura não foi identificado nas duas aulas típicas analisadas, uma vez que é caracterizada pelo trabalho coletivo. Nela, os alunos trabalham em grupo com a supervisão da professora (monitoramento). A professora percorre a sala interagindo com os alunos nos grupos e os alunos solicitam a ajuda da professora quando necessário se dirigindo até ela ou chamando-a até o grupo. Essa estrutura é encontrada em apenas 20% das aulas observadas conforme os relatos da pesquisadora nos diários reflexivos. Como se trata de uma estrutura que aparece constantemente na segunda fase da pesquisa (fase de intervenção pedagógica), achamos necessário incluí-la entre as estruturas de participação descritas neste momento. No entanto, ela só é apresentada detalhadamente da seção 3.2.1.1.1.

5. ESTRUTURA V

A estrutura V é caracterizada por interações do tipo I que ocorrem simultaneamente. São as chamadas conversas paralelas. Essa estrutura ocupa cerca de 10 minutos e 55 segundos da aula de discussão gramatical e 13 minutos e 18 segundos da aula de discussão textual, estando presente em diversos momentos, como: a) início da aula, quando a professora e os alunos estão se preparando para darem início às atividades; b) transição entre atividades, ou seja, finalização de uma atividade e início de uma nova; c) durante a interação entre a professora e alguns alunos; d) momentos em que a professora é a falante primária e não deseja ser interrompida (estrutura 1b); e) realização de atividades individualmente; f) final da aula, quando a professora e os alunos estão encerrando as atividades, se organizando para a aula seguinte.

Pelo fato de, nessa estrutura, diversos falantes interagirem ao mesmo tempo, transcrever tais interações se torna uma tarefa difícil. No entanto, na aula de discussão gramatical, a conversa que estava ocorrendo entre alguns alunos ressalta na gravação, sendo apresentada a seguir:

1	T03	P	peessoal vamos continuar então'
2	T04	A (?)	NÃO
3	T05	P	eh:::
4	T06	As	((Alunos conversam ao mesmo tempo. Reclamam em ter que dar continuidade à aula))
5			
6	T07	P	não () a hora que eu passar atividade () ((A professora se dirige a algum

7			aluno))
8	T08	A(L)	Ôooo Alguém veio quinta-feira'
9	T09	A (?)	não
10	T10	A (?)	eu vim
11	T11	A(L)	eu quem'
12	T12	As	() ((Alunos conversam ao mesmo tempo. A voz da professora e dos alunos se confundem)))
13			

Excerto 3.8

Podemos notar, no excerto 3.8, a ocorrência simultânea de diversas interações do tipo I quando os alunos se preparam para darem início às atividades da presente aula, que é a discussão da diferença entre os verbos *to do* e *to make*. A PPA, fazendo uso de pistas como “pessoal” para chamar a atenção dos alunos, indica a finalização de um quadro (conversas paralelas) e início de um novo (atividades que havia preparado para a aula). O início da discussão é interrompido por alguns alunos que conversam com a professora ou entre si. As vozes da professora e dos alunos se confundem nesse momento, sendo difícil determinar o tópico de discussão. No entanto, a conversa iniciada por (L), na linha 8, se sobressai. O aluno se dirige aos colegas de maneira geral (estrutura Ia), perguntando sobre a aula ocorrida na quinta-feira anterior. Podemos inferir pela pergunta do aluno que o mesmo esteve ausente nesse dia e gostaria de saber o que foi trabalhado pelos professores. Enquanto tal conversa se desenvolve, outras também ocorrem entre a professora e alguns alunos e entre os alunos, como é relatado nas linhas 12 e 13.

A partir da descrição das estruturas de participação identificadas nas duas aulas típicas analisadas, podemos perceber que algumas dessas podem favorecer a motivação dos alunos, enquanto outras podem comprometê-la. Como foi explicado no início desta seção, a motivação não é um fenômeno que pode ser medido. Para inferi-la, temos que considerar o comportamento apresentado pelos aprendizes. Como ressaltam Turner e Patrick (2004, p. 1760), “a participação é um hábito produtivo, que pode contribuir para a aprendizagem, como também evidência da motivação de um aluno para aprender”¹⁶². Portanto, dependendo da maneira como os alunos se engajam nas discussões, ou seja, como interação com a professora (de forma voluntária ou quando nomeados) e a extensão de seus turnos, podemos ter indícios de uma maior ou menor motivação.

162 Participation is both a productive work habit, likely to contribute to learning, as well as evidence of student motivation to learn.

Os autores ressaltam, no entanto, que a participação pode variar entre os alunos e alguns podem não se engajar nas discussões, devido a dois fatores principais: a) falta de motivação e b) tipo de ambiente de aprendizagem, o qual pode não dar suporte à participação. Podemos dizer, então, que as oportunidades de participação concedidas pelo professor estão também ligadas à motivação. Se o professor cria oportunidades para os alunos expressarem suas idéias, temos maior participação e, conseqüentemente, maior interesse nos conteúdos abordados. Por outro lado, professores que dominam as interações, não cedendo o turno aos alunos, restringem as chances de participação dos mesmos, dificultando o desenvolvimento da autonomia e autoridade, a qual, segundo Dörnyei (2001c) e Cornelius e Herrenkohl (2004), estão ligadas a uma alta motivação. Portanto, dependendo de como o professor interage com os alunos, a aula será mais motivadora ou menos motivadora (GÓMEZ, 1999). Tudo o que o professor faz na sala de aula, incluindo a maneira como organiza as interações, tem repercussões positivas ou negativas na motivação dos alunos (DÖRNYEI, 2001a).

A primeira estrutura de participação parece estar relacionada tanto a uma motivação positiva quanto negativa, dependendo da sub-estrutura em questão. Nessa estrutura, temos a professora como falante primária, interagindo com os alunos de diferentes formas: dirigindo-se a todos os alunos para que qualquer um responda, conversando com um aluno ou grupos de alunos ou falando com a classe sem ser interrompida. Das quatro estruturas identificadas nas aulas típicas, a estrutura Ia, em que a professora se dirige a todos os alunos esperando que qualquer um se candidate ao papel de falante primário, é a que dá indícios de maior participação dos alunos e é a que mais parece contribuir para a motivação do grupo. Isto porque aos alunos é dada a chance de expressar suas opiniões livremente e, como vimos, quanto mais participarem das discussões, mais oportunidades terão de aprender e desenvolver a autonomia, fatores esses que proporcionam alta motivação. Tal estrutura foi a segunda mais predominante nas aulas típicas e contribuiu para um grande envolvimento dos alunos para com o tópico abordado.

Por outro lado, a estrutura Ib, em que a professora domina o turno sem desejar ser interrompida, está mais relacionada a índices menores de motivação, pelo fato de inibir a participação dos alunos. As conversas paralelas (estrutura V) que geralmente intercalam essa estrutura e o uso de mecanismos para chamar a atenção dos alunos por parte da professora podem ser indícios de que os alunos não estão tão atentos e engajados com o tema discutido. Além disso, esse discurso centrado na figura do professor impossibilita, muitas vezes, o desenvolvimento da

autonomia dos alunos que, segundo Dörnyei e Csizér (1998), pode promover a motivação. Cumpre ressaltar, no entanto, que apesar da estrutura Ib ter sido a mais recorrente nos dados analisados, não podemos afirmar que em todos os momentos em que aparece temos indícios de uma baixa motivação. Isto porque ela é bastante empregada em situações em que a professora fornece instruções para a atividade que será desenvolvida, momentos esses cruciais para o esforço subsequente que os alunos empregarão nas atividades e, conseqüentemente, para a motivação. Dependendo da clareza dos objetivos, das instruções das atividades e da importância dessas para os alunos, podemos ter uma alta ou baixa motivação.

Considerando as características das estruturas Ic e Id, que ocorrem quando a professora interage com um grupo de alunos ou com apenas um aluno, podemos dizer que essas não parecem estimular, nem inibir a participação dos alunos, mas restringi-la. Isto porque elas envolvem a nomeação de certos alunos como falantes/ouvintes primários, fazendo com que a interação fique restrita ao professor e alguns alunos. Nas aulas típicas analisadas essas estruturas foram identificadas em momentos em que a professora repreendeu o comportamento de alguns alunos que não estavam atentos à aula. O tom autoritário observado em tais excertos, por sua vez, pode gerar dois tipos de reações: aumento do esforço dos alunos para não decepcionarem a professora, que por sua vez pode levar a um aumento da motivação, ou queda do interesse dos alunos, ou seja, desmotivação devido à perda da face.

A segunda estrutura de participação, em que há o abandono temporário do tema de discussão, nos exemplos apresentados, parece estar relacionada a uma menor motivação. Isto porque ela aparece nos momentos em que a professora repreende os alunos que não estão atentos à explicação ou que não estão fazendo as atividades determinadas. No entanto, é importante ressaltar que nem sempre o desmembramento temático comprometerá a motivação dos alunos.

A estrutura III, em que os alunos trabalham individualmente sem o monitoramento da professora, parece não estimular a motivação. Quando os alunos não podem contar com o auxílio do professor, caso apresentem dúvidas durante a execução das atividades, surgem conversas paralelas sobre assuntos não-relacionados aos conteúdos trabalhados e há diminuição do esforço e persistência dos alunos em cumprir as atividades. Como enfatizam Pintrich e Schunk (1996), a maneira como o professor monitora os alunos pode influenciar na motivação dos mesmos para desempenharem as atividades, como veremos mais detalhadamente na seção 3.1.2.2 a respeito dos conteúdos e atividades desenvolvidos pela professora. Além disso, o fato da professora não

auxiliar os alunos pode ser sentido como falta de atenção ou desinteresse, como vimos na seção 2.4.2.5 a respeito do estilo de ensinar *laissez-faire*, descrito por Oxford, Massey e Anand (2005). Assim, ao sentirem que o professor não está cumprindo seu dever ou que não se importa com o progresso dos alunos, esses podem, por sua vez, se sentir insatisfeitos, confusos e se desmotivar em relação às aulas.

Finalmente, a estrutura V¹⁶³, presente nas aulas típicas, pode ser indicativa de alta ou baixa motivação. Essa estrutura é caracterizada por conversas paralelas, ou seja, várias conversas do tipo I que ocorrem ao mesmo tempo. Como discutido anteriormente, uma vez que temos vários falantes interagindo simultaneamente, se torna difícil transcrever tais falas e determinar o conteúdo dessas conversas. Por esse motivo, não conseguimos traçar se essa estrutura pode gerar ou não motivação. Caso os conteúdos dessas conversas estejam relacionados aos assuntos propostos pela professora, podemos dizer que se trata de um indício de motivação, uma vez que os alunos se mostram interessados em estender a discussão de tais conteúdos entre os colegas. Por outro lado, caso o conteúdo dessas interações não estejam relacionados ao assunto da aula, podemos ter indícios de uma baixa motivação. Os temas discutidos parecem não interessar aos alunos, o que os leva a se engajarem em outras conversas.

Analisando a recorrência das estruturas descritas, percebemos que as mais comuns nas duas aulas típicas são a Ia, Ib, IIIa e V, as quais, como descrevemos, podem estar relacionadas a uma alta motivação, como é o caso da Ia, ou baixa motivação, como ocorre com as estruturas Ib e IIIa. As estruturas Ic, Id e IIa apareceram em poucos momentos das aulas analisadas, não afetando consideravelmente o interesse e a participação dos alunos.

Tratar somente da influência dessas estruturas na motivação dos alunos não nos permite uma caracterização muito apurada da repercussão das formas de interação entre professor e alunos no interesse dos últimos. Por isso, nas seções seguintes, tratamos dos alinhamentos entre a professora e os alunos, identificados a partir da análise das estruturas de participação: o alinhamento formal e o alinhamento informal, a partir dos quais pudemos traçar as formas como a PPA lida com o poder na sala de aula e a influência das mesmas na motivação do grupo.

¹⁶³ Não discutimos sobre a estrutura IV, caracterizada pelo trabalho coletivo, pelo fato dessa não ter aparecido nas aulas típicas analisadas.

3.1.2.1.2 OS ALINHAMENTOS FORMAL E INFORMAL ENTRE PROFESSOR E ALUNOS

A análise das pistas de contextualização e das estruturas de participação presentes nas duas aulas típicas permite que percebamos como a PPA e os alunos se posicionam durante as interações, ou seja, o relacionamento entre os participantes da interação. Podemos, assim, identificar dois alinhamentos diferentes: um alinhamento mais formal, caracterizado por uma relação de maior assimetria entre a professora e os alunos e um alinhamento mais informal, caracterizado por uma relação de menor assimetria¹⁶⁴.

É interessante ressaltar, no entanto, que a simetria total entre professor e alunos não existe. Como ressaltam Oxford et. al (1998, p. 7), “os professores têm uma posição reconhecida indicada pelo seu título”¹⁶⁵, ou seja, o professor é a autoridade máxima em sala de aula e é ele quem toma as decisões quanto à organização da interação. De acordo com Oxford (op.cit.), mesmo nas aulas com foco no aprendiz há certa forma de controle atuando. No entanto, há momentos em que o professor tenta atenuar essa assimetria, adotando um comportamento mais informal. Quando nos referimos, portanto, a um alinhamento mais simétrico entre a professora e os alunos, temos em mente essa atenuação, ou seja, queremos dizer que se trata de uma relação menos assimétrica.

Tendo isso em vista, podemos perceber, na aula típica caracterizada pela discussão gramatical acerca da distinção entre os verbos *to do* e *to make*, realizada no dia 12/04/04, um **alinhamento formal** adotado pela PPA. Segundo Rech (1992), esse alinhamento é caracterizado por um posicionamento tradicional que vai ao encontro do papel do professor esperado em sala de aula segundo as expectativas institucionais. Outras denominações encontradas na literatura para esse alinhamento são: **estilo autocrático** (OXFORD, MASSEY e ANAND, 2005), **intervencionista** (WOLFGANG e GLICKMAN, 1980 apud CHAMBERS, 2005), **dominador** (ANDERSON, BREWER e REED, 1946 apud WHITE, 1977) e **custodial** (WOOLFOLK et al, 1990). Optamos pelo termo formal, pelo fato do mesmo apresentar uma conotação menos

¹⁶⁴ Esses alinhamentos não devem ser vistos como dicotômicos. Em uma mesma aula, um professor pode variar seus estilos, indo de um alinhamento formal para um alinhamento mais informal e vice-versa. No entanto, pudemos perceber uma predominância de um dos alinhamentos em cada uma das aulas analisadas.

¹⁶⁵ Teachers have a recognized position indicated by the job title.

pejorativa se comparado aos outros termos, os quais, por sua vez, parecem suscitar uma visão negativa do professor.

O alinhamento formal revela uma relação de maior assimetria entre professor e alunos, ou seja, o professor centraliza o poder, determinando quem fala, quando fala e por quanto tempo fala e, geralmente, domina a maior parte dos turnos na interação. O professor adota uma postura mais rígida e mantém certa distância em relação aos alunos (CAZDEN, 1988; (OXFORD, MASSEY e ANAND, 2005) no que diz respeito aos papéis de falantes e ouvintes, sinalizando, assim, um quadro interacional assimétrico. Aparece, portanto, como um falante primário a maior parte do tempo, ratificando os alunos como ouvintes. O professor mantém a palavra por mais tempo, sem a intervenção dos alunos, e suas falas são mais longas se comparadas às falas dos últimos. Os papéis assumidos pelo professor e pelos alunos são, portanto, bem definidos nesse tipo de estilo.

A análise das pistas de contextualização juntamente com a predominância de determinadas estruturas de participação (Ib e IIIa) nos leva a caracterizar o alinhamento da professora em relação aos alunos, na presente aula, como formal. Dentre as pistas observadas que indicam uma relação de maior assimetria entre a professora e os alunos, podemos citar:

1. o uso de verbos no imperativo, que revelam certo tom autoritário: a professora ordena que os alunos realizem determinadas atividades e que memorizem as explicações;
2. o uso da terceira pessoa do plural (“vocês”) para se referir aos alunos, diferenciando aquilo que é obrigação do aluno (se esforçar para aprender) e aquilo que é obrigação do professor (transmitir conhecimentos aos alunos). Segundo Duranti (1997), a escolha dos pronomes tem repercussões para o estabelecimento das relações de poder num aula. Ao usar o pronome “vocês”, a professora aumenta a distância em relação aos alunos, deixando clara a distinção entre direitos e deveres dos professores e alunos;
3. o aumento da voz e uso de ameaça para conter a indisciplina e “obrigar” os alunos a participarem das discussões.

Cada uma dessas pistas é analisada a partir dos excertos apresentados a seguir:

- 1 T12 As () ((alunos conversam ao mesmo tempo. A voz da professora e dos alunos se
2 confundem)))
- 3 T13 P () pronto::: ... pronto' OH depois não adianta vir com tarefa atrasada () que eu
4 não vou olhar mais não {eu combinei com a classe} eu to olhando até terminar o
5 bimestre que eu sei que tem aluno que ainda ta pegando material ta xerocando ta
6 providenciando o livro mas passar os dias passar o ano ((A professora aumenta o
7 volume de sua voz, na tentativa de manter a disciplina. Alguns alunos conversam
8 enquanto a professora fala com a classe)) OH se amanhã eu for passar a matéria e
9 não trouxe eu já cancelo... bom eu acredito que quem tem o livro tenha trazido...
10 pronto' ((alguns alunos ainda conversam uns com os outros, enquanto abrem seus
11 livros)) ... OH se você está sem o livro () mesmo assim há a oportunidade de
12 entender o que que eu to falando abram o livro aí na página 172

Excerto 3.9

No excerto 3.9, percebemos na linha 3, que a professora usa a palavra “pronto” para atrair a atenção dos alunos, marcando, assim, o fim de um quadro, caracterizado pela conversa entre os alunos durante a preparação para o início das atividades, e o início de um novo – discussão gramatical acerca da distinção entre os verbos *to do* e *to make* trazida pelo livro didático. A professora usa tal palavra duas vezes, mas como os alunos continuam conversando, ela aumenta o volume de sua voz (pista de contextualização prosódica), tal como consta no comentário feito pela pesquisadora nas linhas 6, 7 e 8, usando de sua autoridade enquanto professora para manter a ordem e dar início às atividades. Percebemos também, na linha 3, uma grande ênfase nos incentivos extrínsecos e na punição, quando a professora avisa os alunos que não irá dar nota àqueles que não fizeram a tarefa no prazo estabelecido.

Os relatos da pesquisadora nos diários reflexivos indicam que a **motivação extrínseca** é aquela que parece levar os alunos à ação, sendo evidente em 60% das aulas. Lembrando que os indivíduos que apresentam esse tipo de motivação se envolvem nas atividades para obter algum tipo de recompensa material ou social, para atender aos comandos ou pressões de outras pessoas (por exemplo, evitar punição), para demonstrar competência em certas tarefas ou para alcançar certos objetivos, como a obtenção de uma melhor oportunidade de emprego ou a aprovação em algum exame (BROWN, 1994; PINTRICH E SCHUNK, 1996; STIPEK, 1998; NOELS, CLÉMENT E PELLETIER, 1999; NOELS, CLÉMENS E PELLETIER, 2001; DÖRNYEI, 2001a; GUIMARÃES, 2001a; NOELS, PELLETIER, CLÉMENT E VALLERAND, 2003, entre outros).

Percebemos, ao longo do semestre, que a maioria das atividades desenvolvidas em sala de aula visa a obtenção de notas, sem levar em consideração o prazer dos alunos, ou seja, a **motivação intrínseca**, a qual é vista por muitos como a melhor forma de motivação, por facilitar o aprendizado. Até mesmo um trabalho desenvolvido em grupos não é feito pelo prazer em compartilhar experiências e trocar idéias, mas tendo como finalidade a obtenção de notas. A professora usa também as notas para disciplinar os alunos, ao perceber que está perdendo o controle da sala, ou seja, quando os alunos começam a conversar e não prestam atenção às explicações ou quando não participam de forma tão ativa.

Alguns autores vêem o oferecimento de incentivos extrínsecos como algo desvantajoso. Stipek (1998), por exemplo, afirma que tal atitude pode levar a uma diminuição da motivação intrínseca dos alunos para fazerem determinada atividade e, conseqüentemente, uma diminuição do interesse, principalmente em se tratando de atividades consideradas intrinsecamente motivadoras, como é o caso do trabalho em grupo. Esse desinteresse pode surgir, pois uma vez que as recompensas externas são retiradas, os alunos não vêem razão para realizar tal tarefa, o que seria mais negativo do que se nenhum estímulo tivesse sido oferecido.

No entanto, como afirma Dörnyei (2001a), não podemos esperar que os alunos se esforcem, voluntariamente, em todas as tarefas. Segundo o autor, o oferecimento de incentivos extrínsecos pode proporcionar, em certas ocasiões, um aumento do esforço e dedicação dos alunos, desde que usados de forma moderada. Caso contrário, as notas podem acabar levando à desmotivação, quando, por exemplo, são usadas com o objetivo de forçar os alunos a participar das atividades. A coerção está entre os fatores que Turner e Patrick (2004) associam a uma baixa motivação, juntamente com: a) a ênfase nas respostas corretas; b) a ênfase na conclusão das atividades e no desempenho perfeito e c) o uso de comparação social (entre os alunos).

Além do tom da ameaça comentado, na linha 12 do excerto anterior, percebemos também o uso do verbo “abrir” no imperativo, indicando ordem, característica essa que também transparece no excerto a seguir:

1	T32	P	então isso aqui forma uma expressão chamada idiomática então ce tem que prestar
2			atenção também né' nessas expressões tá' se vocês olharem no livro ele cita
3			algumas vocês tem que estar bem atentos pra resolver os exercícios “sometimes the
4			use of to do or to make is idiomatic to do the () to do the cleaning to do () aí vem
5			to make to make the bed to make () friends to make ()” agora o que eu quero que
6			vocês façam/ gente tem alguma dúvida primeiro a diferença entre um e outro porque

7 é um resumo do to do e to make vocês entenderam a diferença de uma ação e de
 8 outra depois vocês vão perguntar na minha mesa fazer fazer o quê' o uso pra que eu
 9 tenha uma aplicação gramatical correta eu tenho que saber quando usar o quê... a
 10 mesma coisa () se nós não fizemos uma leitura corretamente () os verbos as
 11 ações o vocabulário corretamente () então pra isso eu expliquei a diferença entre
 12 um e outro () então fazer em que situação'

Excerto 3.10

No excerto 3.10, da mesma forma que no anterior, notamos mais uma vez o emprego de verbos que assinalam um tom de ordem e marcam uma relação mais assimétrica entre a professora e os alunos. Ao invés do imperativo, a professora usa, na linha 5, o verbo “querer” no presente, ordenando que os alunos façam os exercícios do livro após a explicação gramatical.

Também nas linhas 1 e 3, ela utiliza o verbo “ter” (“cê tem que prestar atenção”, “vocês tem que estar atentos”) e a terceira pessoa do plural (vocês) para marcar a distinção dos papéis (direitos e deveres) do professor e dos alunos. Após a professora ter “passado” um conhecimento aos alunos, como é visto na linha 11, quando diz “eu expliquei a diferença...”, ela determina que cumpram suas obrigações enquanto alunos, que é resolver os exercícios do livro sobre tal assunto. Ela ameniza a relação assimétrica na linha 10, quando faz uso da primeira pessoa do singular “nós”, colocando-se mais próxima dos alunos ao se incluir na ação (“se nós não fizemos uma leitura correta dos verbos”).

Podemos observar também nesse exemplo que, na linha 8, a professora repreende os alunos que poderão vir a apresentar dúvidas posteriormente quanto ao tópico discutido, caso não as esclareçam naquele momento, quando lhes é dada a oportunidade para tal. Os alunos parecem ser vistos como irresponsáveis e indisciplinados, os quais necessitam do controle constante da professora¹⁶⁶. Essa repreensão pode aumentar ainda mais o distanciamento entre a professora e os alunos, os quais podem se sentir inibidos em procurá-la para esclarecerem dúvidas quanto aos exercícios.

Essa relação de maior assimetria entre a professora e os alunos pode ser identificada também a partir dos tipos de estruturas de participação predominantes na presente aula típica e que podem ser também visualizadas nos excertos anteriormente apresentados. Tal como mostrado na seção 3.1.2.1, a estrutura de participação predominante na aula de discussão gramatical foi a primeira, mais especificamente a Ib que dominou 11 minutos e 43 segundos do tempo total de aula (31 minutos e 10 segundos).

¹⁶⁶

Ver características do estilo custodial de Woolfolk et al (1990) na seção 2.4.2.5.

Relembrando, nessa estrutura, a professora, falante primária, se dirige a todos os alunos sem desejar ser interrompida. Ela é característica dos momentos em que a professora fornece explicações ao grupo. Como a presente aula foi destinada à explicação da distinção entre os verbos *to do* e *to make* é nítido o predomínio dessa estrutura. O alinhamento mais assimétrico fica evidente com a predominância dessa estrutura em quase toda a aula, visto que a professora ocupa o papel de falante primária, dominando o turno, cabendo aos alunos o papel de ouvintes. Esses têm a obrigação de ouvirem atentos à explicação, expressando suas dúvidas e conhecimento sobre o assunto apenas quando solicitados, momentos esses em que a professora adota, então, a estrutura Ia, esperando que alguém se candidate ao papel de falante primário.

Como discutido na seção anterior, a estrutura Ib, observada a maior parte do tempo na aula de discussão gramatical, restringe a participação dos alunos e o desenvolvimento da autoridade (posicionamento de colaboradores na construção do conhecimento) e autonomia, tornando a aula desmotivadora. O estilo formal também parece contribuir para a diminuição da motivação. Quando a professora usa de mecanismos para controlar o comportamento dos alunos, centralizando o poder, parece haver uma diminuição do interesse e esforço dos alunos, como veremos mais detalhadamente na seção seguinte.

Entretanto, se analisarmos a aula típica sobre discussão de texto realizada em 10/05/04, percebemos um comportamento diferente no que diz respeito à distribuição do poder. Segundo Bourke (1985), tanto o comportamento dos professores quanto dos alunos é mutável, variando de acordo com a natureza do contexto de sala de aula e comportamento dos participantes. Notamos que, na aula em questão, a professora adota um posicionamento diferente, caracterizado por uma menor assimetria entre os participantes da interação.

A segunda aula típica analisada, realizada no dia 10/05/04 e caracterizada pela discussão do texto intitulado *Jefferson High News*, texto extra trazido pela professora, revela um alinhamento mais **informal** entre a professora e os alunos. Tal estilo também é chamado de **democrático** (OXFORD, MASSEY e ANAND, 2005), **interacionista** (WOLFGANG e GLICKMAN, 1980, 1986 apud CHAMBERS, 2005), **integrativo** (ANDERSON, BREWER e REED, 1946 apud WHITE, 1977) e **humanístico** (WOOLFOLK et al, 1990).

Segundo Rech (1992), esse alinhamento mostra uma relação mais simétrica entre os participantes da interação. Apesar do professor ser ainda aquele que controla a interação, ou seja, a autoridade em sala de aula, ele administra a interação com menos rigidez no que diz respeito à

alternância de turnos e se posiciona com menos formalidade. Há um compartilhamento do poder e professores e alunos se tornam co-aprendizes. O professor projeta um alinhamento de maior simetria, de forma que ele e os alunos tenham maior liberdade para conduzir a interação, ou seja, determinar o tópico de discussão, tomar o turno e conduzir a interação para um assunto específico, sinalizando, assim, um quadro interacional também mais simétrico. Nesse, o professor tenta estabelecer um relacionamento menos autoritário e menos ameaçador com os alunos, apesar de ser ainda aquele que centraliza as interações (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996). Portanto, há estrutura, mas também flexibilidade (OXFORD, MASSEY e ANAND, 2005). O professor atua como um facilitador, procurando tornar os alunos ativos, autônomos e responsáveis pelo processo de aprendizagem ao dar chances de expressarem suas idéias.

Esse alinhamento informal tem a ver com um estilo de ensinar mais personalizado, descrito por Duranti (1997), estilo esse caracterizado por relações mais próximas e afetuosas entre professores e alunos. Segundo o autor, o estilo personalizado pode ser percebido no uso freqüente de diminutivos, nas formas do professor se dirigir aos alunos (uso do pronome “nós”, que sinaliza uma relação de menor assimetria entre professor e alunos, os quais fazem parte do mesmo grupo), na ênfase do professor no respeito entre os colegas, dentre outros.

Na aula típica de discussão textual, podemos perceber que, apesar da professora controlar a interação, o que pode ser observado devido ao predomínio da estrutura de participação Ib, em que se dirige aos alunos sem querer ser interrompida, a relação entre ela e os alunos é mais flexível, ou seja, menos assimétrica. Em 14 minutos e 31 segundos dos 35 minutos de aula, temos a recorrência da estrutura de participação Ia, em que a professora, falante primária, se dirige a todos os alunos, esperando que alguém ocupe o papel de falante primário. Tal estrutura demonstra a participação voluntária dos alunos que, na presente aula, é bem mais ativa se comparada à aula de discussão gramatical.

Percebemos, entretanto, que não se trata apenas de uma questão de postura do professor no que diz respeito ao gerenciamento da interação. Na verdade, o tipo de atividade trabalhada contribui também para que haja uma relação de maior ou menor simetria entre professor e alunos. Na aula típica de 12/04/04, em que o objetivo era a explicação gramatical acerca dos verbos *to do* e *to make*, podemos perceber um maior controle das interações. A professora, preocupada em manter a disciplina e atenção dos alunos para com o tópico exposto, domina o turno e se utiliza

de estratégias para evitar que qualquer um desvie a atenção e se engaje em outras estruturas de participação, como é o caso da estrutura V (conversas paralelas).

Já na aula típica realizada no dia 10/05/04, em que o objetivo da professora é preparar os aprendizes para a leitura do texto *Jefferson High News*, podemos perceber que a participação dos alunos é bem maior e menos controlada pela professora. Como ressalta Oxford et al. (1998), o foco do professor que adota um estilo democrático passa a ser o interesse dos alunos e não a disciplina e controle dos mesmos (característicos de um estilo autocrático). O tema do texto em questão, o qual aborda experiências científicas realizadas por alunos, se torna um atrativo para a classe por tratar de um assunto do cotidiano, que aparece constantemente na mídia. Por ser, portanto, um tópico bastante conhecido pelos alunos, eles se sentem motivados, interessados e seguros para expressarem suas opiniões acerca de um assunto que apresentam certo domínio e conhecimento, o qual é compartilhado com a professora. Apesar da professora estabelecer o tópico que será discutido e determinar os momentos em que os alunos irão participar, ao lançar perguntas para a classe no intuito de que alguém tome o turno, os alunos se sentem à vontade para se candidatarem ao papel de falante primário, mesmo quando, às vezes não são solicitados, como é o caso do exemplo a seguir:

1	T07	P	num futuro nós vamos estar trabalhando com mais tipos de texto é bom vocês
2			estarem identificando essas palavrinhas... bom pensando agora no texto em si tá'
3			eh::: think of three famous scientists lá no primeiro exercício dessa dessa folha
4			que vocês tão em mãos o que que eu to pedindo pra vocês fazerem' OH think of
5			three famous scientists ((A professora lê a frase pausadamente para que os alunos
6			possam acompanhar a leitura)) quem entendeu essa afirmação que eu to falando'
7	T08	As	()
8	T09	P	tentem agora ler isso aqui () o que que vem na mente quando vocês falam
9			famous scientists'
10	T10	A (?)	famoso cientista
11	T11	A (?)	Famosos
12	T12	P	tá famoso' o que vem na sua mente (J) quando fala de famoso cientista' quem
13			você lembraria'... um cientista famoso'
14	T13	As	Einstein
15	T14	A(C)	[[aquele ()]]
16	T15	As	[[()]] ((Vários alunos expressam suas opiniões ao mesmo tempo))
17	T16	P	() não de quem que vocês tão falando' do Fantástico ontem'
18	T17	A(C)	é ()

Excerto 3.11

Podemos notar no excerto 3.11 que a PPA, nas linhas 8 e 9, lança uma pergunta à classe. Temos a presença da estrutura de participação Ia, em que a professora se dirige a todos os alunos,

esperando que qualquer um deles se candidate ao papel de falante primário. É o que acontece na linha 10 e 11 quando dois alunos respondem à pergunta lançada pela professora. Nas linhas 12 e 13, a professora, então, faz outra pergunta e nomeia um aluno específico para respondê-la, (J). No entanto, antes que o aluno consiga tomar o turno, outros alunos tomam a palavra, se candidatando ao papel de falantes primários da conversa, como é observado nas linhas 14, 15 e 16. O assunto, conhecido pelos alunos e presente na mídia, como se observa na referência ao programa Fantástico na linha 17, se torna tão envolvente que os alunos tomam a palavra da aluna ratificada pela professora como falante primária, respondendo à pergunta. Além disso, ao fazer referência ao programa citado pelos alunos, a professora mostra interesse pelos mesmos, ou seja, pela contribuição que podem trazer à discussão, atitude essa característica de um estilo integrativo, descrito por Anderson, Brewer e Reed (1946 apud WHITE, 1977).

Notamos certo envolvimento dos alunos com a discussão e a liberdade que sentem em expressarem suas idéias, tomando a palavra da colega. Algumas pistas de contextualização presentes no excerto 3.11 indicam o clima não-ameaçador estabelecido pela professora. O uso de verbos como “tentem” e “lembraria” (linhas 8 e 13, respectivamente), bem como o emprego do “pedido” ao invés da ordem (linha 4), diminuem a pressão sobre os alunos de fornecer a resposta adequada à pergunta. Além disso, o emprego de palavras no diminutivo, como ocorre na linha 2 (“palavrinhas”), indica que se trata de um assunto simples que os alunos conseguem entender com facilidade, o que serve como um incentivo, podendo gerar grande motivação.

Portanto, tal como ocorre na aula de discussão gramatical, o uso de determinadas pistas de contextualização, tais como aquelas anteriormente exemplificadas, aliado à recorrência de certas estruturas nos permitiram caracterizar o alinhamento entre a professora e os alunos, na presente aula, como informal. Dentre as pistas que nos ajudam a perceber a existência desse alinhamento estão:

1. o tom jocoso ao se dirigir aos alunos e até mesmo para repreender o comportamento dos mesmos;
2. o emprego da primeira pessoa do plural (*a gente*), estabelecendo uma relação de maior proximidade entre a professora e os alunos; professor e alunos são vistos como co-aprendizes;
3. o uso de palavras no diminutivo, que determinam a simplicidade de determinado assunto que pode ser dominado pelos alunos e não só pelo professor; o professor,

ao usar tais palavras, descentraliza sua posição de especialista¹⁶⁷ que, em alguns casos, pode fazer com que os alunos de sintam inferiorizados e

4. uso de palavras que indicam pedido ao invés de ordem.

Observe-se o excerto transcrito a seguir que exemplifica algumas dessas pistas:

1	T28	P	e algum cientista famoso aí que já fez algo muito importante pra humanidade'
2			quem lembra mais aí' tem bastante hein gente vamo pôr a cabecinha pra
3			funcionar é sete e pouco mas dá pra funcionar né' ((Alguns alunos conversam
4			enquanto a professora fornece essas explicações))
5	T29	A(AC)	nossa a minha ta entrando:::
6	T30	P	vamo acordar (AC)
7	T31	A(AC)	tá entrando em estado que eu não tô [()]
8	T32	P	[()] ((Vários alunos conversam entre si))
9	T33	A(F)	professora' () Thomas Bell é considerado um cientista'

Excerto 3.12

Podemos observar, no excerto 3.12, o tom jocoso empregado pela PPA nas linhas 2 e 3, na tentativa de fazer com que os alunos reflitam e participem da discussão sobre cientistas famosos. Diferentemente do que ocorre na aula de discussão gramatical, em que há o predomínio do estilo autoritário, percebemos que a professora ameniza a pressão em fazer os alunos agirem como quer e participarem da discussão. Um dos alunos, na linha 5, reage ao comentário da professora, expressando sua opinião voluntariamente. Trata-se da estrutura IIb, em que um comentário feito pela professora gera uma mudança no tópico de discussão, o qual é retomado após alguns instantes. O assunto principal (cientistas famosos) fica suspenso por um momento até ser retomado por um aluno na linha 9, voluntariamente. Note-se que esse tipo de estrutura, juntamente com aquela do tipo IIa, as quais sugerem um maior envolvimento e cooperação entre professor e alunos devido aos comentários tecidos por falantes e ouvintes primários, se fizeram mais presentes na aula de discussão textual, ou seja, na aula em que houve um predomínio da informalidade.

Apesar de termos o predomínio da estrutura Ib, caracterizada pela restrição da participação dos alunos e desmotivação, temos certo equilíbrio entre tal estrutura, que aparece em 14 minutos e 31 segundos da aula e a estrutura Ia, ligada à promoção da participação e maior

¹⁶⁷

Um dos cinco tipos de poder exercidos pelo professor, comentados por White (1977) na seção 2.4.2.5.

motivação, que aparece em 10 minutos e 37 segundos. Esse equilíbrio nos leva a caracterizar o estilo da professora, em geral, nessa aula como informal, o qual parece contribuir para a motivação do grupo. Isto porque quando a professora usa de mecanismos para envolver os alunos nas discussões, adotando uma postura menos assimétrica, mostrando interesse no que os alunos têm a dizer e preocupação por suas necessidades, parece haver um aumento do interesse, esforço e participação voluntária dos aprendizes. No entanto, gostaríamos de ressaltar que em certas situações, algumas das pistas usadas pelo professor podem caracterizar seu estilo e não serem necessariamente favorecedoras ou inibidoras da motivação, como acontece, por exemplo, com o uso do diminutivo e verbos no imperativo. As relações estabelecidas entre essas pistas e os alinhamentos adotados pelo professor fazem sentido no contexto deste estudo e em se tratando da PPA, a qual se posiciona claramente de maneira distinta nas duas aulas analisadas.

Na seção seguinte, passamos para a discussão das implicações da maneira como a interação é conduzida nas duas aulas típicas analisadas na motivação dos alunos para aprender a língua inglesa. Consideramos, para isso, dados obtidos por meio de outros instrumentos de pesquisa, como os diários da pesquisadora, questionários e entrevistas realizados com os alunos e com a PPA.

3.1.2.2 A ORGANIZAÇÃO DA INTERAÇÃO E A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Após termos apresentado aspectos gerais da interação em sala de aula, relacionando as estruturas de participação construídas, nas duas aulas típicas, com o aumento e diminuição da motivação dos alunos e traçado os dois tipos de alinhamento observados entre a professora e os alunos, cumpre discutirmos as implicações dessas descobertas na motivação dos alunos para aprender a língua inglesa. Para isso, apresentamos a seguir um quadro que resume os alinhamentos observados entre a professora e os alunos nas aulas típicas, bem como as estruturas de participação e pistas de contextualização, característicos de cada aula analisada:

ALINHAMENTO FORMAL	ALINHAMENTO INFORMAL
▪ Aula de discussão gramatical (12/04/04) – 31’10” ▪ Características: a) posicionamento autoritário do professor; b) maior assimetria entre professor e alunos; c) centralização do poder por parte do professor; d) distanciamento entre professor e alunos; e) ênfase nos incentivos extrínsecos e na punição; f) transmissão de conhecimentos; g) papel passivos dos alunos; h) baixa motivação. ▪ Pistas de contextualização: a) aumento de voz na tentativa de manter disciplina; b) uso de verbos no imperativo - tom autoritário da professora; c) uso da terceira pessoa do plural, diferenciando direitos e deveres do professor e dos alunos e d) ameaça para conter a indisciplina e “obrigar” os alunos a participar das discussões (ênfase na motivação extrínseca). ▪ Estruturas de participação: 1) Estrutura I a) Estrutura Ia: 4’38” b) Estrutura Ib: 11’43” c) Estrutura Ic: 47” d) Estrutura Id: 30” 2) Estrutura II a) Estrutura IIa: --- b) Estrutura IIb: 24” 3) Estrutura III a) Estrutura IIIa: 5’ b) Estrutura IIIb: --- 4) Estrutura IV: --- 5) Estrutura V: 10’55”	▪ Aula de discussão de texto (10/05/04) – 35’ ▪ Características: a) posicionamento democrático do professor; b) menor assimetria entre professor e alunos; c) menor rigidez no controle das interações – troca de turnos; d) relação mais afetuosa entre professor e alunos; e) ênfase na motivação intrínseca – interesse dos alunos; f) compartilhamento de conhecimentos; g) papel ativos dos alunos; h) alta motivação. ▪ Pistas de contextualização: a) tom de brincadeira ao se dirigir aos alunos; b) emprego da primeira pessoa do plural, denotando proximidade entre a professora e os alunos; c) uso de palavras no diminutivo - simplicidade dos conteúdos que podem ser dominados pelos alunos e não só pelo professor – professor e alunos como co-aprendizes; d) uso de palavras que indicam pedido ao invés de ordem. ▪ Estruturas de participação: 1) Estrutura I a) Estrutura Ia: 10’37” b) Estrutura Ib: 14’31” c) Estrutura Ic: 7” d) Estrutura Id: 26” 2) Estrutura II a) Estrutura IIa: 2’6” b) Estrutura IIb: 52” 3) Estrutura III a) Estrutura IIIa: 2’41” b) Estrutura IIIb: --- 4) Estrutura IV: --- 5) Estrutura V: 13’18”

Quadro 6: Alinhamentos formal e informal do professor (fase 1)

Pelo quadro anteriormente apresentado, podemos perceber a presença de diferentes tipos de estruturas de participação, tanto na aula em que se percebe um posicionamento mais formal entre a professora e os alunos quanto na aula em que há um posicionamento mais informal. Apesar das diferenças na recorrência de algumas estruturas não serem tão significativas, se compararmos as duas aulas típicas analisadas, elas permitem que percebamos as mudanças de alinhamento da PPA no decorrer das aulas.

Cumprе ressaltar, no entanto, pela variedade de estruturas de participação presentes nas duas aulas típicas analisadas, que nem sempre o alinhamento adotado pelo professor será caracterizado estritamente por tipos específicos de estruturas de participação. Como resalta Dettoni (1995), para entendermos um pouco mais a respeito do modo como o professor interage com os alunos, precisamos analisar não somente as estruturas de participação presentes nas aulas, mas também as pistas de contextualização e a maneira como o professor ratifica os alunos como falantes primários, ou seja, a maneira como gerencia a interação, cedendo o turno para que os alunos intervenham nos assuntos discutidos. Na verdade, como explica Rech (1992), as estruturas de participação vão surgir dependendo das atividades desenvolvidas numa aula. É o que ocorre nas aulas típicas analisadas, em que percebemos uma diferença no posicionamento da professora em face do tipo de atividade desenvolvido (explicação gramatical ou discussão de texto).

Na aula em que a professora adota um posicionamento mais formal (relação de maior assimetria entre a professora e os alunos), a estrutura Ib, aquela em que a professora fala com os alunos sem desejar ser interrompida, é a dominante, aparecendo por mais tempo do que a primeira (Ia), em que a professora interage com os alunos, permitindo que esses se expressem voluntariamente. Já na aula em que se percebe um posicionamento mais informal (relação de menor assimetria entre a professora e os alunos), há um equilíbrio entre as estruturas Ia e Ib. Os turnos ocupados, portanto, pela professora e pelos alunos estão mais balanceados, apesar de ser ainda a professora a que domina a maior parte da interação. Percebemos, portanto, que na aula em que a professora se dedica à explicação gramatical acerca da diferença entre os verbos *to do* e *to make*, em que se posiciona de maneira mais assimétrica em relação aos alunos, dominando a maioria dos turnos, apesar de tentar promover a reflexão, fazendo perguntas aos alunos, a participação da classe é baixa. O assunto discutido e a forma de apresentá-lo parece não motivar muito os alunos. Por outro lado, na aula de discussão textual, em que a professora traz um

assunto ligado à realidade dos aprendizes, assunto esse presente no cotidiano e de conhecimento dos alunos, o envolvimento da classe nas discussões é bem maior.

Segundo Oxford, Massey e Anand (2005), na sala de aula há forças de dois tipos atuando: **centrípetas**, que vão em direção ao centro, ou seja, ao professor e **centrífugas**, que vão em direção aos alunos. Pode ocorrer também uma combinação de forças centrípetas e centrífugas, havendo estrutura, mas também flexibilidade. Esse jogo de forças centrípetas e centrífugas fica claro nas aulas observadas. Há aulas em que a professora centraliza mais as interações e outras em que dá voz aos alunos.

No entanto, apesar da alternância nos alinhamentos observada nas aulas típicas em decorrência do tipo de atividade que estava sendo desenvolvida, a partir da análise da prática da PPA, registrada pela pesquisadora nos diários reflexivos, podemos, de maneira geral, notar a predominância de uma relação de maior assimetria entre ela e os alunos, ou seja, um posicionamento mais formal. Aulas como a de 12/04/04 sobre discussão gramatical são bastante recorrentes durante o semestre, dominando 40% das aulas observadas. Já a discussão textual, tal como ocorre na aula de 10/05/04, apesar de ter aparecido também em 40% das aulas observadas, não é sempre trabalhada de forma que proporcione um maior envolvimento dos alunos com o assunto trazido pelo texto. Na maioria das aulas de leitura de texto, os alunos trabalham individualmente em suas carteiras, sem que haja interação com os colegas ou com o professor, a não ser quando surgem dúvidas sobre a atividade. Portanto, esse alinhamento mais assimétrico comum nas aulas de gramática e em certas aulas de leitura de texto, pode ser observado no que diz respeito não só à maneira como a professora interage com os alunos, como também em relação aos conteúdos e atividades trabalhados por ela e a forma de trabalhá-los, os quais são discutidos na seção 3.1.2.3.

Analisando os diários da pesquisadora, percebemos um distanciamento entre a professora e os alunos, uma relação de maior assimetria entre os participantes, o qual traz certas repercussões para a motivação dos alunos em relação às aulas de LE. Percebemos não só nas aulas típicas, mas nas aulas em geral, a recorrência das estruturas de participação I, em que a professora se posiciona à frente da sala e interage com os alunos, e IIIa, em que a professora está em sua mesa enquanto os alunos trabalham individualmente em suas carteiras, o que evidencia esse distanciamento.

A análise dos diários reflexivos também nos mostra que, tal como observado na análise das duas aulas típicas, as interações que ocorrem em sala de aula são, geralmente, centradas na figura da PPA. Em quase 50% das aulas, percebemos a ocorrência da centralização da interação pela professora, a qual costuma dominar a maioria dos turnos, não dando tantas oportunidades para os alunos exporem suas idéias. A participação dos alunos, mesmo quando voluntária, acaba ficando restrita a poucas palavras. O trecho a seguir extraído do diário de 8 de março de 2004, em que se discute um texto do livro didático, exemplifica o que foi exposto:

A professora passa, então, para a discussão do texto intitulado *You can make a difference* que se encontra no livro didático. Pergunta aos alunos de que o texto trata. Uma aluna diz que o mesmo fala de adolescentes. Outro aluno diz “sei lá”, demonstrando, portanto, desinteresse. A professora pergunta que tipo de profissão o texto aborda. Uma aluna responde que o mesmo trata da profissão de jornalista. A professora, então, pede exemplos de jornalistas brasileiros. Alguns alunos fornecem exemplos, como Pedro Bial, Fátima Bernardes e William Bonner. Muitos alunos conversam e não prestam atenção na discussão. A professora comenta sobre a profissão de jornalista. Fala sobre ética e sensacionalismo. Pede aos alunos que tenham cuidado quanto ao que lêem. Segundo ela, devem ser críticos quanto ao tipo de informação transmitida pelos jornais e quanto ao modo como as notícias são apresentadas. Percebe-se que em alguns momentos, a professora tenta envolver os alunos na discussão sobre o texto, pedindo a opinião dos mesmos. No entanto, ao perceber que a maioria não mostra interesse ou que perde o controle da sala, no momento em que muitos tentam expressar suas opiniões ao mesmo tempo, ela centraliza a discussão, expressando somente sua opinião sobre determinado assunto, não permitindo reflexão. (Diário da pesquisadora de 08/03/04)

Percebemos nesse trecho que a professora lança perguntas aos alunos de forma a discutir o que entenderam sobre o texto. Interage, assim, com a classe, tentando envolver os alunos na discussão do assunto do texto. Ativa o conhecimento prévio dos mesmos, ao perguntar aspectos da profissão de jornalista, profissão essa comentada no texto em questão. Essa forma de trabalhar da professora parece motivar bastante os alunos, o que é percebido nos momentos em que alguns alunos se expressam voluntariamente, respondendo às perguntas da professora. No entanto, devido à baixa participação da maioria da classe e das conversas paralelas que começam a surgir, a professora acaba dominando a interação, fornecendo ela própria explicações acerca da profissão de jornalista.

Esse tipo de interação centrada no professor, bem como a interação entre professor e alunos, os quais refletem as estrutura de participação I comentada na seção anterior, são as que predominam nas aulas observadas. Intrinsecamente ligada a esse alinhamento mais assimétrico

adotado pela professora e observado dada a recorrência das estruturas de participação do tipo I e pistas de contextualização está a ênfase na realização das atividades de maneira individual, ou seja, a presença da estrutura IIIa. A disposição tradicional dos alunos em fileiras trabalhando individualmente com o professor em sua mesa é muito comum nas aulas, aparecendo em 64% das aulas observadas e, como vimos na seção 3.1.2.1.1, está ligada à baixa motivação para aprender. O trabalho cooperativo, coletivo, por sua vez, que permite uma maior interação entre os alunos durante a realização das atividades quase não aparece, sendo adotado em apenas 20% das aulas¹⁶⁸. A interação aluno-aluno, a qual contribuiria para uma maior motivação é, portanto, mínima.

Esse tipo de alinhamento formal anteriormente descrito é comentado por diversos autores, dentre eles Oxford, Massey e Anand (2005), os quais o denominam **estilo de ensinar autocrático**, cujas características são: a) discurso centrado no professor; b) distanciamento entre professor e alunos; c) transmissão de conhecimentos; d) dependência do professor, ou seja, os alunos param de produzir na ausência do professor, dentre outras. Tal estilo de ensinar, com ênfase na organização individual e interação controlada pelo professor de maneira rígida, pode ser um fator de desmotivação para os alunos, uma vez que o mesmo não oferece chances para expressarem seu ponto de vista e participarem de forma ativa no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, esse alinhamento não vai ao encontro das expectativas dos alunos quanto à organização interacional adotada em sala de aula. Na entrevista 1, com exceção de um aluno, todos declaram preferir trabalhar em grupo e não individualmente, pelo fato de tal organização permitir um maior envolvimento e colaboração entre a sala, como se observa nos trechos a seguir retirados da entrevista a respeito das razões dos alunos quanto à preferência pelo trabalho em grupo:

E: E::: o que te motiva mais... trabalhar em grupo ou individualmente'

A02: trabalhar em grupo /.../ porque::: eu posso impor as minhas idéias pros meus amigos entendeu' como eles também uma - - às vezes uma coisa assim que eu não sei eles expõe pra mim e é como uma idéia nova entendeu' pra mim entendeu'

¹⁶⁸

Cumprе ressaltar que no restante das aulas (16%), não houve como calcular o tipo de organização interacional adotada visto que não houve produtividade, ou seja, os alunos não estavam realizando atividade alguma por ocasião da necessidade da professora se ausentar das aulas.

A08: acho que em grupo /.../ porque:: em grupo você tem - - pode escuta:: uma segunda opinião... assim sabe' talvez o que você pensa não é o certo mas a pessoa tá lá a pessoa te ajuda vocês acabam se ajudando todo mundo aprende eu acho

A10: ah acho que em grupo porque dá pra você ter um diálogo com com com com os alunos que assim tem uma dúvida de uma coisa aí cê conversa a pessoa pode te ensinar explicar tua dúvida tirar a tua dúvida ou você pode explicar a dúvida dela tirar a dúvida dela

Percebemos, nos exemplos apresentados, que os alunos reconhecem a importância do trabalho em grupo no sentido de troca de idéias, experiências e ajuda mútua, demonstrando maior empatia por esse tipo de organização. No entanto, nas aulas observadas, notamos que essa estrutura, caracterizada na seção anterior como estrutura IV, não é a mais adotada. Segundo Stipek (1998), os professores geralmente apresentam certa dificuldade em abrir mão do controle da aula e deixar que os alunos trabalhem de forma mais autônoma. A autora diz que os professores têm medo de que o caos e a confusão surjam, ao deixar o controle nas mãos dos alunos e que o aprendizado não se dê de maneira efetiva. Esse fato talvez explique a opção da PPA pelo trabalho individual, o qual predomina nas aulas¹⁶⁹. Esse controle rígido das interações, ou seja, esse alinhamento formal faz com que surja uma barreira entre a professora e os alunos, dificultando a interação entre eles, a qual é relatada por seis alunos na entrevista 1 e que pode ser encarada como um fator de desmotivação. Observe-se os seguintes trechos da entrevista:

E: Eh:: você acha que a:: professora motiva os alunos a aprender inglês'

A01: Olha... na minha opinião não /.../ por causa que assim né' a explicação dela é uma explicação normal boa assim boa só que não tem uma motivação que nem eu falei né' um trabalho:: com diálogo... ela não trabalha com a classe em conjunto fica só ali nela e uns alunos assim uma barreira então se ela trabalhasse com a classe em conjunto acho que seria mais fácil

A28: Ah mais ou menos eu não acho muito /.../ eu acho que falta mais... vir mais perto do aluno conversar com o aluno perguntar né' fala assim "que que cê tá precisando'o que que cê tá' - - o que que você não tá entendendo direito"

Nos exemplos apresentados, os alunos 01 e 28 acreditam que a PPA não os motiva nas aulas e apontam a falta de uma maior interação entre ela e a classe como um indício dessa falta de

¹⁶⁹ Na entrevista realizada com a professora ao final do projeto, ao ser indagada quanto à ênfase dada ao trabalho individual, a professora/participante revela, na verdade, outras razões que a levaram a escolher esse tipo de organização interacional, como a dificuldade em lidar com o tempo para realizar trabalhos em grupo e o desgaste do professor ao optar por esse tipo de organização. Como a professora tem um grande número de aulas, ela acredita que ficará desgastada caso adote o trabalho coletivo, em invés do trabalho individual, em grande parte de suas aulas.

incentivo¹⁷⁰. Como ressalta Dörnyei (2001a), a cooperação e a comunicação entre professores e alunos são imprescindíveis para a motivação. Quando não há esse envolvimento entre professores e alunos, pode surgir um descontentamento e desmotivação, tal como já relatados.

Em suma, podemos afirmar que quando há uma relação de maior simetria entre o professor e os alunos, a participação da classe é bem mais ativa e a motivação é alta, se comparada aos momentos em que a professora controla as interações de maneira rígida, sem permitir que os aprendizes expressem suas opiniões (relação mais simétrica). Além disso, a maneira como a professora apresenta os conteúdos e conduz as atividades também exerce influência na motivação, como explicamos a seguir.

3.1.2.3 CONTEÚDOS E ATIVIDADES DESENVOLVIDOS E A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

De acordo com Dörnyei (2001a, p. 35),

O papel dos professores na definição da motivação do aluno é tão complexo quanto o papel dos pais. Isto porque os professores também agem como figuras-chave ou autoridades, que afetam a qualidade da motivação do processo de aprendizagem ao prover assistência, orientação, fomento, auxílio e limites¹⁷¹.

Essa influência dos professores, segundo Pintrich e Schunk (1996, p. 359), é sentida por meio da maneira como planejam suas aulas, dos conteúdos e atividades que organizam para serem desenvolvidos em sala de aula e da maneira como administram esses conteúdos e as interações.

¹⁷⁰ Gostaríamos de ressaltar que a maioria dos alunos entrevistados afirma que a professora os motiva a aprender. Talvez isso se dê por receio de apontar aspectos negativos na prática da professora e serem punidos ou pelo fato de reconhecerem que ela faz o possível para ensiná-los, mesmo com todas as limitações do contexto.

¹⁷¹ The teachers' role in shaping student motivation is just as complex as that of the parents. This is so because teachers also act as key figures, or authorities, who affect the motivational quality of the learning process by providing mentoring, guidance, nurturance, support and limit setting.

Devido a essa influência exercida pelos professores, nesta seção focalizamos, portanto, a repercussão dos conteúdos e das atividades desenvolvidas pela PPA e a forma de trabalhá-los na motivação dos alunos para aprender a língua inglesa. A partir dos diários reflexivos (ver anexo D), realizados pela pesquisadora para o registro da prática de sala de aula da professora, podemos perceber que os conteúdos abordados, bem como as atividades trabalhadas giram em torno de dois aspectos principais:

1. **gramática** da língua inglesa, tais como: presente e passado contínuo, passado simples (verbos regulares e irregulares), futuro simples, adjetivos possessivos, caso possessivo, os quais foram estabelecidos pela professora no início de cada bimestre;
2. trabalho com **textos**, o qual enfatizou o uso de estratégias de leitura, tais como *skimming* e *scanning* e identificação de palavras-chave.

Segundo Porter (2005), o foco na forma, ou seja, a ênfase nos aspectos gramaticais é necessária para que os aprendizes adquiram a LE. No entanto, isso não quer dizer que o professor deva enfatizar o ensino de gramática de forma estrutural. A autora ressalta que há duas maneiras de trabalhar o aspecto formal da língua:

1. **Foco nas formas:** as formas são apresentadas aos alunos de forma descontextualizada do uso comunicativo; tal prática é comum em cursos que adotam um estilo mais tradicional e estrutural;
2. **Foco na forma:** nessa perspectiva, há relação entre forma e uso, comum em abordagens de ensino comunicativas.

Nas aulas observadas, percebemos ora o foco nas formas, ora o foco na forma. Ou seja, a gramática é trabalhada às vezes de forma a permitir que os alunos reflitam sobre o uso de certas estruturas, outras de forma totalmente desvinculada do uso comunicativo. Percebemos a ênfase na estrutura sem reflexão sobre uso em 36% das aulas e a ênfase num ensino reflexivo, associando forma e uso em 16% das aulas observadas. Assim, apesar da professora ter declarado à pesquisadora, em uma entrevista realizada ao final do projeto, que o ensino da língua estrangeira **não** deva focalizar apenas os aspectos gramaticais da língua, devendo ser baseado na reflexão e atendendo às necessidades dos alunos, grande parte de suas aulas gira em torno da

discussão gramatical. A partir da atuação e do discurso da professora podemos inferir que a crença de que a língua é um conjunto de estruturas que os alunos adquirem por meio da prática em manipulá-las se faz bastante presente em suas aulas, tal como podemos observar no excerto a seguir da aula de 30/03/04:

1	T01	P	/.../ agora todo mundo prestando atenção aqui é importante porque eu não vou
2			ficar repetindo todas as informações () eh::: vocês viram que cada folha tem
3			um número e tem um balão que eu circulei e várias palavras dentro dos balões
4			tá' que que o grupo vai fazer' () essas frases essa frase () ela está na
5			afirmativa afirmativa e está na forma passada
6	T02	A (?)	ãhn professora ((A aluna parece não ter entendido a explicação da professora))
7	T03	A (?)	entendi tudo
8	T04	P	ela já está numa situação que é fato o que aconteceu tá' eh::: então vocês vão
9			montar num primeiro momento vocês vão montar a frase a frase na afirmativa
10			num segundo momento vocês vão pegar essa frase LOCALIZAR o verbo
11			colocá-lo no infinitivo pra eu saber que vocês sabem eh::: localizar o verbo ele
12			pode ser regular ou irregular ... em seguida eu quero que vocês transformem essa
13			frase numa pergunta e transformem essa frase numa negação... tá bom'

Excerto 3.13

No excerto 3.13, fica evidente a ênfase dada pela professora à manipulação de formas gramaticais desvinculadas de um contexto e uso reais, quando ela fala por exemplo em “montar” e “transformar” frases (linhas 9 e 13). A língua é vista enquanto um conjunto de regras e estruturas que devem ser “ingeridas” pelos alunos, para que, assim, consigam compreendê-la. É entendida como um objeto de estudo, que deve ser apreciado, e não um meio de comunicação, em que há negociação e questionamento. Aprender a LE é sinônimo de aprender a gramática da língua, segundo a postura da professora, observada no decorrer das aulas. Tal postura, segundo Oxford et al. (1998), faz parte de uma filosofia educacional denominada pelos autores de transmissão cultural. De acordo com essa perspectiva, o professor é aquele que exerce controle total sobre o currículo e os alunos. O professor é visto como um especialista e os alunos como receptores. Essa perspectiva é bastante comum em métodos tradicionais de ensino, como a gramática-tradução.

Ao analisarmos as atividades trabalhadas pela professora, percebemos mais uma vez essa ênfase dada à gramática e à leitura de textos. Os exercícios de gramática e a explicação gramatical, bem como as atividades de leitura e interpretação de texto são praticamente os únicos

trabalhados no decorrer do semestre, como podemos observar no quadro a seguir, elaborado a partir da análise dos diários reflexivos da pesquisadora. Nesse, trazemos a relação de tipos de atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula e a frequência das mesmas¹⁷²:

ATIVIDADES	FREQUÊNCIA
Leitura de texto	10 (40%)
Explicação gramatical e exercícios	10 (40%)
Exercícios de vocabulário	03 (12%)
Exercícios de tradução de palavras ou frases	03 (12%)
Atividades de compreensão oral e escrita	02 (8%)
Prática de pronúncia (repetição)	01 (4%)

Quadro 7: Principais atividades desenvolvidas pela PPA

No quadro 7, percebemos, ao longo do semestre, o predomínio das atividades de leitura de texto e gramática. Outras atividades aparecem em poucos momentos e geralmente estão ligadas às atividades de leitura de texto e gramática, como é o caso dos exercícios de tradução de palavras ou frases dos textos trabalhados.

Segundo Viana (1990), quando as atividades desenvolvidas pelo professor vão ao encontro dos objetivos, crenças e expectativas dos alunos e são percebidas como interessantes e relevantes, esses, conseqüentemente, se sentirão mais motivados. Por outro lado, como ressaltam Okada et al. (1996, p. 106), “se as atividades são percebidas como irrelevantes ou desinteressantes, o nível da atividade e engajamento [dos alunos] irá cair”¹⁷³. Portanto, tanto fatores pessoais (objetivos dos alunos) como do ambiente de aprendizagem (por exemplo, recompensas dadas pelo professor) podem afetar o comportamento dos alunos quando estão trabalhando (PINTRICH e SCHUNK, 1996).

Segundo o relato dos alunos na entrevista 1, notamos que as atividades consideradas mais motivadoras pelos alunos **não** são as mais enfatizadas pela professora em sala de aula. O não-atendimento das expectativas dos alunos quanto aos tipos de atividades que gostariam que fossem trabalhados, tal como outros fatores, podem explicar o desinteresse e desmotivação dos alunos observados em certas aulas.

¹⁷² Em algumas aulas foram trabalhadas mais de uma atividade, o que explica as porcentagens descritas.

¹⁷³ If the language activities are perceived as irrelevant or uninteresting, the level of activity and engagement will drop.

As atividades indicadas pelos alunos como mais motivadoras na entrevista¹⁷⁴ são as atividades com música, as traduções, os vídeos, os diálogos (conversação), os jogos, os trabalhos no computador e a leitura e interpretação de textos, como podemos observar no quadro a seguir que traz a relação dessas atividades e a porcentagem de alunos que as consideram motivadoras:

ATIVIDADES MAIS MOTIVADORAS	Nº DE ALUNOS
Música	17 (60%)
Traduções	16 (57%)
Vídeos	12 (43%)
Diálogos	12 (43%)
Jogos	10 (36%)
Trabalhos no computador	10 (36%)
Leitura de texto	10 (36%)
Interpretação de textos	08 (28%)
Pesquisas	06 (21%)
Discussões em geral	06 (21%)
Exercícios de gramática e vocabulário	05 (18%)
Explicação gramatical	05 (18%)

Quadro 8: Atividades motivadoras segundo a opinião dos alunos

Comparando o quadro 8 com o quadro 7, percebemos que as atividades que os alunos consideram mais motivadoras, como é o caso das músicas, traduções, vídeos, diálogos e jogos **não** são aquelas trabalhadas pela professora em sala de aula. Como vimos, tanto os conteúdos como as atividades desenvolvidas giram em torno do aprendizado da gramática, leitura e interpretação de textos, o que traz repercussões para a motivação dos alunos.

Apesar dos conteúdos e atividades trabalhados pela PPA irem ao encontro das expectativas reveladas pelos alunos na entrevista 1 e questionário 2, o que pode proporcionar motivação, a falta de variedade no desenvolvimento de atividades pode fazer com haja uma diminuição do interesse dos alunos. Isto porque, segundo Gómez (1999), a variedade e a mudança possibilitam que se obtenha a atenção dos alunos, gerando interesse. Mostrar aos alunos a relevância e a autenticidade das tarefas, ou seja, o valor e o significado das mesmas no mundo real pode também proporcionar um aumento da motivação (PINTRICH E SCHUNK, 1996). O hábito e a rotina, por sua vez, podem gerar tédio e provocar desmotivação (STIPEK, 1998). A repetição pode até mesmo levar a uma mudança no valor que os alunos atribuem a essas

¹⁷⁴

Na entrevista, a pesquisadora forneceu uma tabela com vários tipos de atividades e pediu que os alunos dissessem quais consideravam mais motivadoras. Os alunos poderiam indicar mais de uma atividade.

atividades, ou seja, devido à repetição os alunos podem passar a não gostar mais de certas atividades (PINTRICH e SCHUNK, 1996).

Tanto a desmotivação diante da rotina quanto a motivação diante do “diferente” são observados durante as aulas. Nos momentos em que a professora trabalha com atividades extras, que fogem à gramática e à leitura de texto trazida pelo livro didático, o interesse e envolvimento dos alunos ficam evidentes. Isso porque quando ela varia as atividades, ela possibilita o desenvolvimento de outras habilidades vistas pelos alunos como importantes para se tornarem competentes na LE, atingindo, assim, suas imagens ideais. Como ressalta Higgins (1987), a redução da discrepância entre aquilo que os alunos vêem como ideal e os atributos que acreditam ter no presente (“eu” atual) possibilita o aumento da motivação. É o que podemos visualizar, por exemplo, nas aulas em que a professora trabalha com a compreensão oral e escrita e com trabalhos em grupo, como mostram os trechos a seguir extraídos dos diários da pesquisadora de 30/03/04 e 25/05/04. No primeiro deles, os alunos trabalham em grupos, manipulando estruturas no passado simples. No segundo, os alunos, após escutarem uma gravação com o texto do livro didático sobre o grupo *The Beatles* e de terem acompanhado a leitura, tentam identificar algumas palavras trazidas na gravação no texto lido:

Os alunos conversam entre si enquanto a professora distribui uma folha para cada grupo. Esta contém várias palavras que devem ser usadas pelos alunos para compor frases nas formas afirmativa, interrogativa e negativa, todas envolvendo o passado simples dos verbos visto em aulas anteriores. Os alunos têm também que identificar o verbo entre tais palavras e colocá-lo no infinitivo (...) A professora percorre a sala ajudando os grupos. Vários alunos a chamam para esclarecerem dúvidas. Estão bastante envolvidos com a atividade. Parecem conversar estritamente sobre o trabalho. Parecem motivados por estarem trabalhando em grupos, o que não foi observado em aulas anteriores em que o trabalho era limitado à explicação gramatical e à resolução de exercícios individualmente.

(Diário da pesquisadora de 30/03/04)

A professora (...) explica aos alunos que eles irão ouvir algumas palavras (que não constam no livro) e que terão que repeti-las (...) Faz isso com as seis palavras retiradas do texto. Os alunos parecem animados com a atividade. Riem bastante (...) Após esse exercício de prática de pronúncia, a professora pede que tentem encontrar no texto as palavras que escutaram. Trata-se de um exercício de compreensão oral bastante interessante, que exige dos alunos a associação entre som e forma escrita. A professora percorre a sala, monitorando os alunos. Muitos verificam com a professora se encontraram as palavras corretas. Parecem bastante motivados por estarem “falando inglês” (ao repetir as palavras de acordo com a pronúncia correta).

(Diário da pesquisadora de 25/05/04)

Nos exemplos anteriormente apresentados, percebemos o envolvimento dos alunos com a atividade de compreensão oral e escrita e com o trabalho em grupo, indício de grande motivação. Apesar de tais atividades girarem em torno da gramática e leitura de texto, atividades essas bastante enfatizadas no decorrer do semestre e ligadas aos índices de desmotivação dos alunos, a maneira como são trabalhadas parece tê-los motivado. Na aula de 30/03, a gramática é trabalhada de forma cooperativa, ao contrário do que ocorreu em outras aulas. Já na aula de 25/05, a professora procura expandir o trabalho de leitura de texto trazido pelo livro didático, trabalhando com uma atividade de compreensão oral baseada no texto. Essas atividades contribuíram para um aumento da motivação do grupo por fugirem à rotina.

Na entrevista 1, o desejo por atividades diferentes, mais dinâmicas e fora do livro didático, tais como as que são trabalhadas nas aulas de 30/03/04 e 25/05/04 anteriormente discutidas, fica claro no discurso de alguns alunos. Alguns falam da vontade de trabalharem com atividades diferentes, outros comentam sobre a inclusão de atividades mais dinâmicas durante as aulas e há ainda aqueles que gostariam que o livro didático não fosse tão enfatizado nas aulas, como podemos notar nos trechos a seguir retirados da entrevista:

E: Como você gostaria que fosse a aula da professora?... como você gostaria que ela agisse?

A01: Cada::: cada aula fazê::: um um trabalho diferente uma aula uma música outra aula um texto fora do livro mesmo uma coisa::: - - uma pesquisa... conhecimentos em gerais assim textos em inglês

A12: Eu gostaria assim que tivesse mais... menos trabalho do livro assim que ela por exemplo passasse um texto que ela passasse aquela aula inteira explicando aquele texto palavras acho que seria melhor cê entenderia melhor

A24: Ah eu acho que deveria ter ter um pouco mais de dinâmica assim ter um pouco mais - - mudar um pouco a rotina... ter vídeo talvez mais jogos... música

Além do comentário feito em relação às atividades que os alunos gostariam que fossem desenvolvidas nas aulas, o aluno 12 faz referência também à forma como as atividades deveriam ser trabalhadas pela professora, com explicações mais claras. Na entrevista com a pesquisadora, alguns alunos também declaram um desejo por explicações mais detalhadas e com o apoio constante da professora, como notamos nos exemplos a seguir:

E: como você gostaria então que a professora agisse em sala de aula' como você gostaria que fosse a aula a aula ideal pra você

A19: Tá primeiro que ela ficasse dentro da sala porque ela resolve muito problema da escola e não fica dentro da sala aí eu acho que ela devia pegar a matéria e explicar pôr exemplos na lousa eh:: bom incentivar a conversar assim diálogos porque:: - - diálogos a gente nunca fez música música ela passa uma música por ano e olha lá quando dá certo... sabe' é assim dá umas atividades sabe' pausadamente pras pessoas aprenderem e tudo mas dá alguma coisa não dá um exercício no livro manda a gente fazer daí quem fez vai lá ganha visto

A20: A aula ideal'... explicasse muito bem... tudo:: tim tim por tim tim dar muita:: muito exercício entendeu' fazer que nós aprenda certo tirar todas as nossas dúvidas e dar u::ma eh dar uma aula e dar um exercício uma aula no final da aula pra tirar todas as nossas dúvidas e e pegar esses exercícios pra dar nota... acho que:: seria algo ideal

Percebemos, nesses exemplos, que a aula ideal para esses alunos seria aquela com atividades diversificadas (que permitem lidar com diversas habilidades) e com o apoio da professora (monitoramento). O aluno 19 também comenta a respeito da não permanência da professora em sala de aula, que pode ser também um fator de desmotivação. Nos diários da pesquisadora, percebemos que há muitas interrupções durante a aula e que a professora se ausenta em diversos momentos, o que pode prejudicar o andamento da aula e a motivação dos alunos durante a realização dos exercícios.

De acordo com Oxford, Massey e Anand (2005), a ausência física e emocional do professor pode fazer com que os aprendizes sintam que ele não se interessa por eles, o que pode causar a diminuição da motivação. Segundo os autores, esse tipo de atitude é característico de um estilo de ensinar *laissez-faire*. Como discutido na seção 2.4.2.5, professores que adotam esse posicionamento mostram preferência pela descentralização do poder, a qual, diferentemente do que ocorre com o estilo democrático, acaba resultando em caos e não em autonomia. Os alunos acabam se sentindo frustrados, o que é percebido nos excertos da entrevista anteriormente apresentados.

Portanto, não é somente a variedade ou a repetição no que diz respeito aos tipos de atividades trabalhados e o atendimento ou não das expectativas dos alunos quanto às atividades desenvolvidas que podem gerar maior ou menor motivação nos alunos, mas também a forma como os conteúdos e atividades são conduzidos pelo professor em sala de aula. Segundo Pintrich e Schunk (1996, p. 332), “a maneira como os professores fornecem instruções e monitoram o

desempenho dos alunos tem um impacto importante na motivação do aluno”¹⁷⁵. Analisando aspectos da prática da PPA registrados nos diários da pesquisadora, percebemos que na maioria das aulas ela fornece instruções claras sobre as atividades, com detalhamento na lousa que auxiliam os alunos no desenvolvimento das mesmas. No entanto, não costuma ativar o conhecimento prévio dos aprendizes ou revisar os assuntos trabalhados em aulas anteriores ao iniciar uma discussão ou atividade, nem monitorá-los durante o desenvolvimento das mesmas, o que pode deixar os alunos inseguros, gerando ansiedade e desmotivação. Essa falta de monitoramento talvez seja uma tentativa da professora de tornar os alunos mais autônomos. No entanto, tal atitude pode ser entendida pelo grupo como falta de estrutura, desinteresse do professor, o que acaba reduzindo a motivação ao invés de aumentá-la.

A ativação de conhecimento prévio é observada em apenas 28% das aulas e o monitoramento em apenas 24%. Essa postura da professora pode explicar, em parte, o desinteresse, desatenção e baixo esforço dos alunos observados pela pesquisadora em algumas aulas. Como explica Stipek (1998), a ativação do conhecimento prévio dos alunos, por meio de perguntas antes de iniciar uma discussão ou atividade, permite a indução do suspense e curiosidade e podem levar a um aumento da motivação. Além disso, segundo a autora, a observação cuidadosa dos alunos durante a realização das atividades também é importante para a motivação e o aprendizado da língua. A autora sugere que os professores percorram a sala enquanto os alunos estão trabalhando individualmente ou em grupos, de forma a fazer com que eles se engajem em interações, fazendo perguntas que encorajem a reflexão. Por outro lado, a falta de apoio, monitoramento e encorajamento do professor durante a realização das tarefas que, segundo Oxford, Massey e Anand (2005) caracterizam um estilo de ensinar *laissez-faire*, pode levar a uma diminuição do interesse e atenção dos alunos.

Segundo relato da pesquisadora nos diários de pesquisa, o desinteresse¹⁷⁶, a desatenção e a indisciplina dos alunos em relação aos temas e atividades trabalhados pela professora são observados em diversas aulas. Alguns trechos das aulas típicas analisadas, quando os alunos se engajam em uma estrutura de participação V, caracterizada por conversas paralelas, ao invés de

¹⁷⁵ ... how teacher deliver instruction and monitor student performance has an important impact on student motivation.

¹⁷⁶ Esse desinteresse pôde ser observado pelo fato de os alunos não estarem engajados nas discussões ou realização das atividades, se ocupando de outras tarefas ou conversando com os colegas.

resolverem os exercícios que haviam sido determinados pela professora exemplificam a baixa motivação dos alunos.

O baixo esforço dos alunos e desistência em fazer as atividades, os quais estão ligados ao desinteresse anteriormente relatado, também são detectados pela pesquisadora na entrevista realizada com os alunos. Dos 28 alunos entrevistados, 15 afirmam não se esforçar durante as aulas. Esse baixo esforço dos alunos aliado à desatenção e desinteresse pode ser mais um indício de desmotivação do grupo. Isto porque os alunos, ao se depararem com alguma dificuldade na realização das atividades, não podendo contar com o auxílio e apoio da professora, podem acabar se desestimulando e desistindo de cumpri-las. Tal desmotivação diante de uma situação difícil é relatada por 5 dos 28 alunos entrevistados pela pesquisadora, tal como mostram os trechos da entrevista 1 transcritos a seguir, quando a pesquisadora indaga-os a respeito do esforço durante as aulas de inglês:

E: Como você descreveria o seu esforço durante as- durante a aula pra realizar as atividades’

A08: ah de uma nota de::: de 0 a 10 acho que eu daria uns 7 /.../ porque::: as as coisas que eu aprendo assim é vamos supor se eu tô entendendo eu eu passo assim se eu não tô entendendo eu já num eu num eu num eu num me esforço muito pra::: pra aprender

A12: razoável /.../ Porque às vezes assim eu tenho vontade de aprender¹⁷⁷ e de fazer tudo as coisas mas às vezes eu fico tanto tempo tentando fazer uma coisa e eu não consigo e aí acaba desmotivando entendeu’

A16: razoável /.../ porque como eu vejo que eu tenho assim dificuldade de aprender o inglês eu desisto fácil então seria assim um razoável por causa da minha desistência rápido demais

Apesar de 64% dos alunos terem declarado gostar das atividades propostas pela professora na entrevista com a pesquisadora, o que seria um indício de motivação, quando a pesquisadora questiona-os a respeito da forma de trabalhar da professora, do atendimento de suas expectativas durante as aulas e do incentivo dado pela professora para aprenderem a língua, alguns alunos demonstram certa insatisfação em relação às aulas. Dos 28 alunos entrevistados, 13 demonstram desmotivação em relação à forma de trabalhar da professora e 7 em relação aos conteúdos trabalhados. Observe-se os exemplos a seguir:

¹⁷⁷

Percebemos na fala do aluno uma alta motivação em relação à LI. O aluno deseja se identificar com a comunidade global, tornando-se um falante competente.

E: Como você vê as ações da professora em sala quer dizer o modo como ela age as atividades que ela trabalha e o modo como ela avalia os alunos'

A25: O modo que ela avalia eu até concordo mas o jeito que ela trabalha eu não concordo porque eu acho que ela deveria diversificar as atividades dá mais trabalhos assim pra não ser uma aula chata

E: As aulas de inglês estão correspondendo às suas expectativas quer dizer o que você espera aprender tá sendo trabalhado'

A27: Não muito eu acho que em pequena quantidade

E: Umhum por quê' o que você espera'... que tenha a MAIS que não tá sendo trabalhado'

A27: Interatividade sabe' intere::sse tanto do do professor quanto dos alu::nos

Nesses exemplos, os alunos fazem referência à falta de interação entre a professora e os alunos em sala de aula e comentam sobre as atividades trabalhadas, as quais, por não serem diversificadas, geram também desmotivação.

Segundo Dörnyei (2001a, p. 26), “os alunos não se sentem motivados para aprender a não ser que considerem o conteúdo ensinado como importante para o aprendizado”¹⁷⁸, ou seja, se o conteúdo ensinado não corresponder ao que os alunos esperam e desejam aprender, pode haver desmotivação. Apesar dos conteúdos e atividades abordados pela professora irem, em parte, ao encontro das crenças, expectativas e objetivos dos alunos quanto ao ensino de língua inglesa na escola pública (por exemplo, aprender o básico e trabalhar com textos), o que seria um fator de motivação, ou seja, apesar das atitudes positivas mostradas pelos alunos ¹⁷⁹, o desinteresse, a falta de envolvimento com as atividades e o baixo esforço dos alunos ficam evidentes em algumas aulas, dependendo da forma como o professor trabalha.

Após as diversas considerações feitas, nas seções 3.1.2.1 e 3.1.2.2, sobre os fatores metodológicos favorecedores ou inibidores da motivação dos alunos, apresentamos um breve resumo dos mesmos nos quadros a seguir:

¹⁷⁸ Students are not motivated to learn unless they regard the material they are taught as worth learning.

¹⁷⁹ É importante lembrar que, em geral, os alunos se posicionaram positivamente nos questionários e entrevistas em relação a essa postura e abordagem de ensinar da professora, tal como foi relatado na seção 3.1.1 sobre as crenças, expectativas e objetivos dos alunos. Tal como explicitado na seção em questão, essa divergência entre a opinião dos alunos sobre as aulas, relatadas no questionário e na entrevista conduzida pela pesquisadora, e o comportamento dos alunos observado durante as aulas, se deve provavelmente a uma reprodução de uma ideologia dominante no contexto de escola pública. Os alunos, mesmo insatisfeitos com as aulas, mostram empatia pela postura e forma de trabalhar da professora por estarem acostumados com a mesma, visto que outros professores, tanto de outras disciplinas como professores de LE que tiveram no passado, provavelmente trabalham da mesma maneira.

FATORES FAVORECEDORES DA MOTIVAÇÃO
▪ Estilo de ensinar informal (democrático)
▪ Alternância de turnos entre professor e alunos (equilíbrio entre as estruturas de participação Ia e Ib);
▪ Proximidade entre professor e alunos (maior simetria)
▪ Relação afetiva entre professor e alunos
▪ Diversificação dos conteúdos e atividades
▪ Trabalho com diferentes habilidades
▪ Trabalho em grupo
▪ Introdução de assuntos ligados à realidade dos alunos
▪ Trabalho com atividades que os alunos consideram motivadoras
▪ Monitoramento e incentivo do professor
▪ Ativação do conhecimento prévio dos alunos e revisão dos tópicos trabalhados nas aulas anteriores
▪ Uso de mecanismos para envolver os alunos nas discussões sem obrigá-los
▪ Estrutura (explicações detalhadas e auxílio do professor) e flexibilidade (autonomia)

Quadro 9: Resumo dos fatores contextuais favorecedores da motivação para aprender a LE (fase 1)

FATORES INIBIDORES DA MOTIVAÇÃO
▪ Estilo de ensinar formal (autoritário)
▪ Centralização da interação (predomínio da estrutura de participação Ib)
▪ Trabalho individual sem monitoramento (estrutura IIIa)
▪ Distanciamento entre professor e alunos (maior assimetria)
▪ Foco na gramática e leitura de textos
▪ Tratamento da língua enquanto objeto de estudo
▪ Uso exclusivo do livro didático
▪ Ausência de monitoramento em atividades individuais e em grupos
▪ Introdução de novos tópicos sem ligação explícita com conhecimentos anteriores
▪ Punição para controlar o comportamento dos alunos (notas)
▪ Interrupções da aula
▪ Ausência do professor
▪ Proximidade do término da aula

Quadro 10: Resumo dos fatores contextuais inibidores da motivação para aprender a LE (fase 1)

Em geral, a repetição e a rotina no tratamento das atividades, além da forma de interagir com os alunos (posicionamento mais formal ou autocrático) comentada na seção 3.1.2.1.2, podem explicar o desinteresse e baixo esforço dos alunos observado durante as aulas. Geralmente, a professora determina as atividades a serem desenvolvidas, fornecendo instruções detalhadas no quadro negro e vai a sua mesa para resolver outras questões, enquanto os alunos resolvem os exercícios individualmente. Quase não há monitoramento dos alunos, os quais devem se dirigir à professora quando apresentam dúvidas. A interação professor-aluno e aluno-aluno ocorre, então, nos momentos de esclarecimento de dúvidas, não se fazendo tão presente. A interação é geralmente centrada na professora, a qual, se posicionando à frente da sala, distante dos alunos, determina o que deve ou não ser feito na aula, cabendo aos alunos acatar suas instruções e ficarem em suas mesas resolvendo as atividades.

Percebemos certo distanciamento entre a professora e os alunos, os quais apresentam papéis bastante definidos. A professora tem a função de “transmitir” seu conhecimento sobre a língua e promover atividades que permitam aos alunos praticar aquilo que foi explicado por ela, atividades essas importantes para o aprendizado da língua, na visão da professora. Os alunos, por sua vez, têm a função de permanecerem em suas mesas em silêncio resolvendo os exercícios, se dirigindo à professora, ou seja, interagindo com ela somente quando apresentam dúvidas.

Cumpra lembrar, no entanto, que mesmo com a ênfase dada ao ensino de formas gramaticais e ao trabalho com textos, de maneira centralizada na professora, sem permitir a reflexão acerca do uso, percebemos sua tentativa de implementar em suas aulas princípios teóricos que fazem parte da sua formação profissional. Isso é percebido pelo trabalho desenvolvido no decorrer do semestre acerca das estratégias de leitura e atividades de compreensão oral e escrita, as quais parecem ter deixado os alunos motivados, dependendo da forma como são conduzidas.

As estratégias de leitura, por exemplo, são trabalhadas em nove das dez aulas destinadas à leitura e interpretação de textos. Durante essas aulas, a professora procura mostrar aos alunos que é possível entender um texto baseando-se em palavras-chave, sem terem que recorrer à tradução de palavra-por-palavra com o uso do dicionário. Percebemos que ela tenta colocar em prática alguns dos princípios sugeridos pelas Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os quais enfatizam o ensino de gramática contextualizada, associando forma e uso, a partir da análise de textos diversos¹⁸⁰. Procura, assim, adotar um alinhamento mais informal, ou seja, um estilo de ensinar mais democrático (OXFORD, MASSEY e ANAND, 2005), trabalhando de forma estrutural (organizada) e flexível, dando voz aos alunos e encorajando a reflexão.

Notamos pelo discurso da professora durante as aulas e na entrevista realizada ao final do projeto que se trata, portanto, de uma profissional que investe em pesquisa, consciente do papel reflexivo do professor e que tem a preocupação de trabalhar com assuntos que possam motivar os alunos, o que é percebido pela classe e que explica as atitudes positivas demonstradas por diversos alunos em relação a sua abordagem e postura de ensinar. No entanto, como vemos mais

¹⁸⁰ A PPA tenta pôr em prática as sugestões oferecidas pelos PCNs+ no que diz respeito ao ensino de gramática contextualizada, partindo da discussão de textos, mas acaba fazendo tal trabalho de maneira estanque, abordando gramática e texto separadamente.

detalhadamente na seção 3.1.7, apesar de sua preocupação em implementar em sala de aula teorias com as quais teve contato, crenças ligadas a uma visão tradicional de ensino acabam guiando sua prática, sendo mais fortes. Ela acaba, assim, adotando um estilo de ensinar ora autoritário, dando ênfase às formas gramaticais e à discussão de textos, sem proporcionar a interação entre os alunos e a reflexão, ora *laissez-faire*, resultando em anarquia ao invés de autonomia. Percebemos que dificuldades encontradas no contexto da escola pública, relatadas pela professora em entrevista, associadas às crenças tradicionais sobre ensinar e aprender, podem explicar a postura formal adotada por ela e sua repercussão na motivação dos alunos, como discutimos a seguir.

3.1.3 A INFLUÊNCIA DOS FATORES FÍSICOS, MATERIAIS E ADMINISTRATIVOS DA ESCOLA NA MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR

Para Dörnyei (2001a), a motivação do professores, ou seja, seu entusiasmo e comprometimento com a aula, é um dos fatores que mais exerce influência na motivação dos alunos. De acordo com o autor, “se o professor é motivado para ensinar, há grandes chances de seus alunos se sentirem motivados para aprender”¹⁸¹. Fatores provenientes do ambiente de trabalho, ou seja, influências contextuais exercem grande poder na motivação do professor, afetando, de acordo com Dörnyei (op.cit), sua persistência e desempenho. Dentre elas, o autor cita:

1. as normas da escola e o clima geral da instituição;
2. os recursos oferecidos pela escola;
3. a estrutura padrão de atividades da instituição;
4. o relacionamento entre os professores, entre outros.

A esse respeito, Grant e Sleeter (1985) também citam alguns fatores do contexto escolar que determinam o trabalho do professor, tais como:

1. procedimentos burocráticos e organizacionais, como por exemplo, separar os alunos em grupos homogêneos e solicitar que sejam avaliados regularmente;

¹⁸¹

If a teacher is motivated to teach, there is a good chance that his or her students will be motivated to learn.

2. colegas: os professores lecionam de forma isolada, não havendo apoio entre eles, o que influencia seu trabalho; é como se cada um guardasse seu próprio território;
3. cultura técnica: professores novatos começam a trabalhar sem saber ao certo o que pode funcionar ou não com seus alunos, enquanto professores que possuem mais experiência não se mostram aptos a trocar informações de forma mais técnica;
4. materiais e currículo: a qualidade e quantidade de materiais disponíveis podem ajudar ou não os professores a atingirem seus objetivos; além disso, o tipo de material usado pode limitar o trabalho do professor e as oportunidades de preparar o próprio planejamento, como ocorre com o uso de livros didáticos;
5. características e comportamento dos alunos: a diversidade de alunos, seus interesses, comportamentos e empatia são alguns dos principais problemas que os professores enfrentam; os alunos determinam o trabalho do professor uma vez que são vistos como clientes que os professores devem ganhar e controlar de forma a serem vistos como competentes;
6. pais e comunidade: as expectativas dos pais influenciam o trabalho do professor; por exemplo, muitos pais esperam que os professores disciplinem seus filhos e que usem um currículo tradicional;
7. administração: as decisões da direção da escola influenciam as condições de trabalho do professor, quando por exemplo, distribuem espaço, materiais e equipamentos e determinam o cronograma de suas aulas;
8. experiências e *background* do professor: “a socialização no ensino é baseada em mentores que os professores tiveram anteriormente”¹⁸², ou seja, os professores do professor (GRANT e SLEETER, op.cit., p. 212); os professores trazem suas orientações pessoais para a sala de aula e sua prática não é somente influenciada por restrições contextuais, mas também por essas crenças.

Esses fatores citados por Dörnyei (op.cit.) e Grant e Sleeter (op.cit.) exercem influência tanto positiva quanto negativa na motivação para ensinar, dependendo da forma como possibilitam ou restringem o trabalho do professor. Se o clima na instituição e o relacionamento entre os professores é agradável, se a escola oferece os recursos necessários para que conduza sua

¹⁸²

Socialization into teaching is largely based on earlier mentors.

aula (qualitativamente e quantitativamente), se a estrutura de atividades adotada pela escola vai ao encontro das crenças do professor ele, conseqüentemente, se sentirá motivado para ensinar. Por outro lado, se há desunião entre os professores, se o clima geral da instituição é desagradável, se a escola não oferece recursos e materiais necessários para o professor trabalhar com seus alunos, se a estrutura de ensino não vai ao encontro do que é esperado pelo professor, ele se sentirá desmotivado, apresentando, assim, baixa persistência, frustração, ansiedade e grande dificuldade em conduzir suas aulas.

No intuito de entendermos alguns aspectos relacionados à motivação e atuação da PPA em sala de aula e objetivando analisar suas reações ao projeto Jornal Cultural foi realizada uma entrevista ao final da pesquisa (ver anexo M). Uma das perguntas feitas pela pesquisadora, que nos interessa analisar neste momento, é a questão das dificuldades enfrentadas pela professora no contexto da escola pública, as quais podem influenciar sua prática em sala de aula, tal como atestam Grant e Sleeter (1985) e Dörnyei (2001a). Dentre essas dificuldades, a professora comenta sobre:

1. o conteúdo a ser cumprido¹⁸³;
2. a excessiva carga horária de trabalho;
3. o tempo limitado para a preparação de material;
4. a falta de apoio da escola e de outros professores;
5. a falta ou dificuldade em lidar com os recursos que a escola oferece;
6. os problemas da escola que fazem com que tenha de se ausentar de suas aulas.

Tais problemas são comentados pela professora nos trechos a seguir extraídos da entrevista, quando a pesquisadora a indaga a respeito de seu papel enquanto professora, das dificuldades encontradas em atingir seus objetivos e de sua motivação para trabalhar na escola pública:

E: E:: como você vê o seu papel de professora em sala de aula'

P: Eu vejo assim talvez eu não pratique muito mas eu to tentando né' (RISOS) eh::: eu vejo como::: orientadora eh::: pesquisadora junto com os alunos que eu gosto que eles tragam

¹⁸³ Apesar da professora citar o conteúdo a ser cumprido como uma dificuldade, fica claro, em outros momentos da entrevista, que o mesmo é definido por ela própria. Assim, tal conteúdo não seria um entrave para o andamento das aulas, visto que ela tem a liberdade de trabalhar com o que desejar. É ela quem define, no planejamento, o que será trabalhado durante o ano letivo.

novidades que eles tenham aquela vontade de mostrar um papel alguma coisa que eles viram na Internet alguma coisa que eles eh leram então eu dou muita ênfase a isso

E: Você falou que talvez você não pratique muito por que'

P: eu não tenho muitas oportunidades de estar dentro das minhas aulas por exemplo eu tenho um conteúdo eh::: a cumprir em termos de plano de ensino então às vezes a gente fica muito preocupada em cumprir pra que o aluno não saia defasado em termos de conteúdo né' mas por outro lado eu também tenho a preocupação de estar buscando informações então muitas vezes eu mudo o sistema de aula eu trago texto que nem eu comentei outro dia com você a música né' de ta colocando a música eh como:: um tema vou trabalhar o present perfect então vou usar uma música voltada pra isso e mostrando pra eles pra aula ficar diferente então eu to eu sinto que eu posso fazer mais coisas mas pela quantidade de aulas que eu tenho pelo número de aulas que eu tenho semanais com o grupo eu acho que talvez eu não tenha cumprido isso como eu gostaria de fazer mas já teve classe que eu percebi que funcio- que funcionou bem

E: você já se deparou com alguma dificuldade pra atingir seus objetivos'

P: Já muitas muitas dificuldades ah::: a primeira delas é em termos de preparação do material porque é um tempo muito limitado né' em termos de escola nós não temos material então a gente tem que ta eh::: buscando esse material a gente tem que ta preparando tem que ta estudando e::: não que isso seja impossível mas a quantidade de tempo que nós temos pra fazer isso é pouco então muitas vezes quando sai um trabalho é com muito esforço do professor mesmo... né' eh::: outro problema também é administrativo eh::: a escola ultimamente eh fica muito preocupada com a permanência do professor na sala de aula e às vezes você sai com o aluno pra fazer alguma exposição ou você sai com o aluno pra ir a um laboratório você movimenta um pouco eh::: a escola já acha que você ta tirando já ta ficando fora da sala já ta eh::: fazendo bagunça

E: você se sente motivada pra trabalhar na escola pública'

P: Eh::: não /.../ Porque existem n fatores... eh::: o primeiro fator é::: é o trabalho sozinho é muito individualista o trabalho no estado eh::: a gente quando trabalha em escola particular você vê a diferença nitidamente no trabalho na escola particular você tem o aspecto remuneração... no trabalho eh::: estadual você tem o aspecto eh::: eh::: estabilidade de emprego só que por outro lado você não tem a remuneração vamos dizer esperada pelo que você faz então o professor é muito individualista cada um faz aquilo que quer... não tem uma linha uma reunião ou u trabalho em grupo então isso é muito deixa muito a desejar você desmotiva completamente pra pra trabalhar no Estado

Podemos notar, nesses excertos, a luta da professora em trabalhar de acordo com aquilo que considera ideal para seus alunos. Da mesma forma que os alunos, ela também apresenta auto-conceitos, ou seja, imagens e percepções a respeito de sua prática enquanto professora que guiam suas ações, seu trabalho durante as aulas. Dentre essas imagens, temos aquelas que considera ideal, aquelas que acredita representarem sua prática real em sala de aula e aquelas que teme atingir, vistas como negativas e pouco efetivas. Essas percepções são resumidas no esquema a seguir:

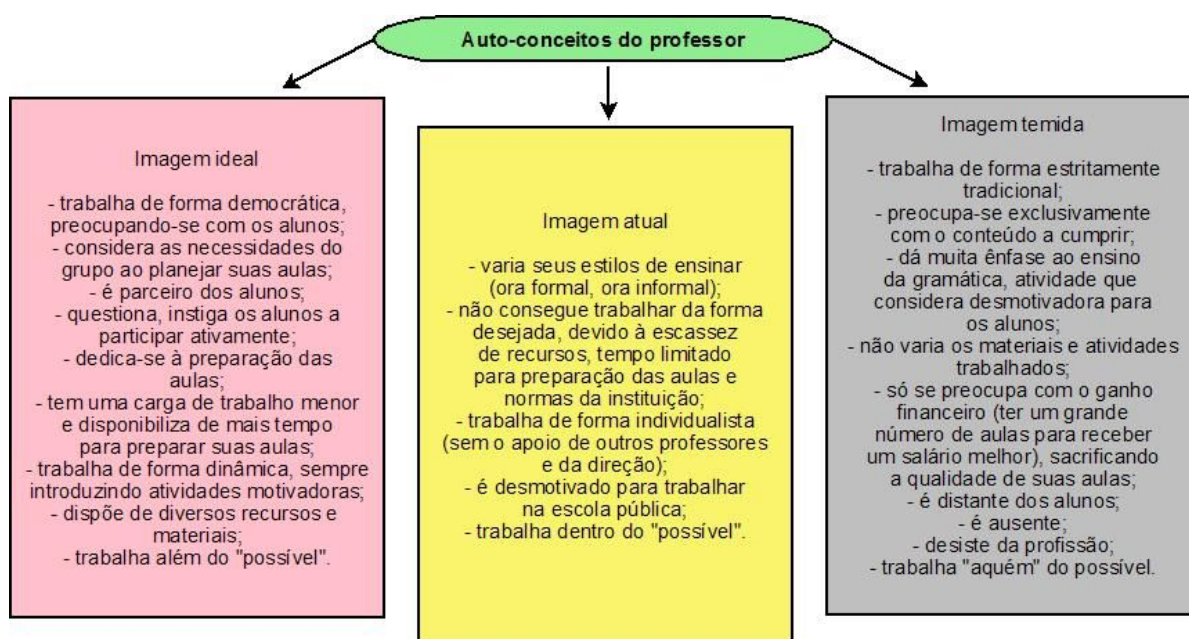


Figura 7: Auto-conceitos da PPA

A professora declara na entrevista que vê seu papel enquanto orientadora, parceira, uma pessoa que apresenta uma relação de simetria em relação aos seus alunos (“pesquisadora junto com os alunos”) e que os guia no aprendizado da língua. Quanto aos seus alunos, percebe que eles apresentam um papel autônomo, ativo e crítico. No entanto, revela que “talvez não pratique muito esse papel”, o que pôde ser observado durante a análise das interações (aulas típicas) e diários feitos pela pesquisadora. Como vimos nas seções anteriores, a professora, em geral, adota um estilo mais formal, não oferecendo tantas oportunidades para os alunos expressarem suas experiências, trocarem idéias em grupo e terem um comportamento mais ativo. Portanto, essa imagem declarada na entrevista representa aquilo que considera ideal, mas que, devido aos fatores contextuais, tem dificuldade em atingir.

As restrições do contexto da escola pública, anteriormente citadas, parecem gerar certa frustração e ansiedade na professora e explicam a discrepância entre seu discurso (o que considera ideal) e suas ações (seu “eu” atual). Como comenta no primeiro exemplo, ela gostaria de trabalhar com atividades diversificadas, mas a carga horária semanal nas turmas a impede de

desenvolver aquilo que gostaria. Além disso, segundo ela, outros problemas da escola¹⁸⁴ a forçam a se ausentar da sala de aula, o que também vê como prejudicial para seu trabalho. Essas dificuldades fazem com que a professora se sinta desmotivada, como se observa nesse último trecho anteriormente apresentado, principalmente devido à baixa remuneração dos professores e ao trabalho individualista existente na escola, ou seja, a desunião entre os professores, o que, como vimos, traz repercussões para a motivação dos alunos. Segundo Pintrich e Schunk (1996, p. 171), “professores entusiasmados ajudam a aumentar o interesse e motivação dos alunos no aprendizado”¹⁸⁵. Em contrapartida, a desmotivação do professor pode provocar desmotivação e falta de interesse nos alunos.

Pelo discurso da professora na entrevista e pela observação das aulas, percebemos que se trata de uma profissional que tenta colocar em prática sugestões oferecidas pelas teorias com as quais teve contato, mas que nem sempre consegue fazer isso de maneira satisfatória. Notamos a tentativa da professora em trazer materiais extras (por exemplo, textos e exercícios) de acordo com as necessidades percebidas do grupo, de abordar assuntos ligados à realidade dos alunos de forma descontraída (informal), fazendo-os refletir, de trabalhar com atividades que despertem o interesse dos alunos, como ocorreu com os trabalhos em grupo realizados e atividades de compreensão oral e escrita desenvolvidas. Percebemos, portanto, a tentativa da professora em adotar um estilo democrático, menos autoritário, o qual, como diversos estudos indicam, parece ser aquele que traz resultados mais promissores e efetivos para a aprendizagem dos alunos.

No entanto, as dificuldades enfrentadas no contexto de trabalho a levam, muitas vezes, a desistir de colocar isso em prática. Na tentativa de atingir seu “eu” ideal (democrático), problemas contextuais acabam levando-a a se aproximar do seu “eu” temido (autoritário), como podemos visualizar no esquema a seguir:

¹⁸⁴ Na entrevista a professora não deixa claro o que seriam esses “problemas” que a levam a se ausentar de suas aulas. No entanto, na aula de 18/05 temos um exemplo disso. A professora é chamada para filmar uma palestra que estava ocorrendo no auditório da escola.

¹⁸⁵ ... enthusiastic teachers help foster students’ interest and motivation in learning.

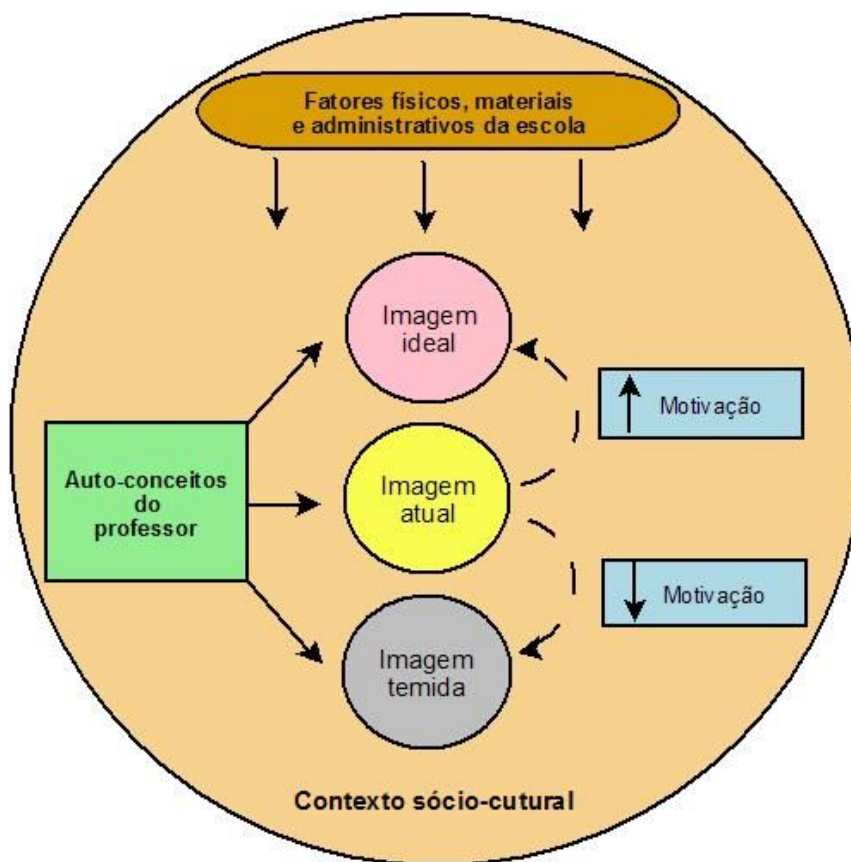


Figura 8: Relação entre as imagens ideal, atual e temida da PPA

Com base na entrevista realizada com a professora e nas observações das aulas, pudemos levantar os atributos que ela acredita ter no presente, bem como imagens daquilo que gostaria de se tornar (“eu” ideal) e daquilo que teme se tornar (“eu” temido). Como explicado no arcabouço teórico, os “eus” desejados e temidos dão incentivo aos comportamentos futuros, podendo gerar maior ou menor motivação. Como representamos na figura 8, a professora pode agir tanto de forma a se aproximar de seu “eu” ideal, se afastando das imagens negativas, como agir na direção contrária, ou seja, em direção àquilo que teme, o que é representado pelas setas tracejadas.

Os “eus” possíveis (desejados e temidos) podem desencadear ação (MARKUS e NURIUS, 1986), apresentando caráter dinâmico, da mesma forma que a motivação. Assim, quando a professora investe esforço em atingir o que considera ideal para seus alunos, de acordo com as teorias com as quais tem tido contato e sua experiência ao longo dos alunos, há um aumento de sua motivação para ensinar. Esse aumento da motivação é comentado pela professora

na entrevista, quando ela relata uma das atividades que trabalhou que parece ter gerado bastante motivação no grupo:

eu fui ensinar a correspondência comercial porque é um pessoal que tá voltado mais pro trabalho eles acharam interessante porque eles nunca tinham visto isso e ali eh:: em pequenas palavras em poucas palavras você mandar um e-mail você receber como você mandar uma correspondência como colocar o remetente (...) eles amaram essa aula eles não queriam sair (RISOS) (...) foi muito muito gostoso o dia

Podemos notar no excerto apresentado que ao trabalhar com uma atividade adaptada às necessidades do grupo (alunos que estudam no período noturno e trabalham), atingindo o que vê como ideal, os alunos demonstraram grande interesse, o que, por sua vez, contribuiu para a motivação e entusiasmo da professora (“foi muito gostoso o dia”). Esse excerto exemplifica como a motivação do professor e dos alunos estão intrinsecamente relacionadas.

Entretanto, como ressaltam Markus e Nurius (1986, p. 955), “os eus possíveis são vulneráveis e respondem às mudanças ambientais”¹⁸⁶. Assim, os problemas enfrentados diariamente no ambiente de trabalho, acabam levando a PPA a agir em direção ao que teme: trabalho estritamente tradicional, com ênfase no conteúdo a ser cumprido; trabalho gramatical, visto como desmotivador aos alunos; distanciamento e ausência da sala de aula e trabalho aquém do considerado “possível”. Na maioria das aulas, a PPA acaba recorrendo a uma abordagem segura, ou seja, uma abordagem tradicional amplamente difundida no contexto em questão e que provavelmente fez parte de seu passado enquanto aluna. Ela assume, assim, um alinhamento formal que, segundo Rech (1992, p. 47), “é fruto das expectativas institucionais no que se refere ao papel do professor em sala de aula”. Acaba, assim, enfatizando tudo o que condena: o ensino exclusivo de gramática e leitura de texto. Adota um alinhamento formal em relação aos alunos, centralizando as interações e não oferecendo tantas chances para intervirem de forma ativa e autônoma, como gostaria que ocorresse. Em outros momentos, percebemos que na intenção de desenvolver a autonomia dos alunos, a professora adota uma postura que parece deixar os alunos inseguros quando, por exemplo, não oferece apoio durante as atividades ou os monitora.

¹⁸⁶

Possible selves are vulnerable and responsive to changes in the environment.

Resultados de uma pesquisa desenvolvida por Grant e Sleeter (1985) indicaram que as experiências anteriores dos professores envolvidos no estudo e seu *background* exerciam mais influência na sua prática do que os fatores contextuais. Os autores perceberam que esses professores tinham sido expostos por muitos anos a métodos de ensino tradicionais, com grande ênfase no uso do livro didático e centralização das interações. Tais métodos atuaram como influenciadores do trabalho desses professores e impediram que fossem mais criativos ou variassem suas estratégias em sala de aula. Esses resultados levaram os autores a concluir que o trabalho do professor é determinado em grande parte por eles mesmos, ou seja, suas concepções sobre educação e sociedade.

Ao tentarmos caracterizar a motivação dos alunos em relação às aulas com foco na gramática e leitura de texto, percebemos, portanto, que a mesma é influenciada por uma gama de fatores pessoais e contextuais, os quais são interdependentes. Vimos que os auto-conceitos, as crenças, os objetivos e as expectativas que os alunos apresentam quanto ao ensino de inglês na escola pública podem afetar a motivação dos mesmos, mas que esses, tratados de forma isolada, são insuficientes para explicar a variação na motivação e esforço dos alunos no decorrer das aulas. Assim, apesar dos objetivos e expectativas dos alunos serem, em parte, atendidos durante as aulas de inglês, muitos alunos demonstravam desinteresse e baixo esforço, o que nos levou a analisar a influência dos aspectos metodológicos na motivação.

Vimos que quando a PPA adota um alinhamento menos assimétrico em relação aos alunos, varia os conteúdos e atividades, monitora-os e incentiva-os, esses se sentem mais interessados pelas aulas e participam de maneira mais ativa nas discussões. Tal alinhamento informal representa aquilo que considera ideal aos alunos e que também vai ao encontro do que os alunos percebem como ideal, por possibilitar que se aproximem da imagem de ser competente na LE. No entanto, quando a professora se posiciona de maneira mais assimétrica em relação aos alunos, quando aborda somente aspectos da gramática da língua e privilegia a leitura e interpretação de textos, de maneira que não permita que os aprendizes reflitam, interajam ou se expressem voluntariamente, podemos observar uma motivação menor durante as aulas. Ao adotar esse alinhamento mais formal, ela se aproxima daquilo que teme se tornar, o que, por sua vez, tem ligação com a visão temida dos alunos – alguém que não conseguirá aprender mais do que noções básicas e nunca aprenderá a usar a LE.

Procuramos mostrar, portanto, como as percepções e crenças de professores e alunos, bem como suas ações (comportamento em sala de aula) estão interrelacionadas e sujeitas às influências do ambiente de aprendizagem. Devido às dificuldades encontradas no contexto de escola pública, a PPA não consegue trabalhar da maneira que gostaria, o que faz com que se sinta desmotivada. Tal desmotivação, por sua vez, afeta também o entusiasmo dos alunos em relação ao aprendizado da língua inglesa nesse contexto. Professores e alunos acabam, assim, se tornando parte de um ciclo desmotivador, encontrando dificuldade em empregar estratégias para recuperarem o prazer em ensinar-estudar a LE.

Na seção seguinte, vemos, mais uma vez, o papel exercido pelo professor na motivação dos alunos, com foco no trabalho de intervenção pedagógica desenvolvido pela pesquisadora. Discutiremos a repercussão da introdução de aspectos culturais nas aulas de LE na motivação dos participantes, apontando os fatores que podem afetá-la de maneira positiva e negativa.

3.2 A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA APRENDER A LÍNGUA INGLESA: AULAS COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIENTIZAÇÃO CULTURAL

Nesta seção, analisamos e discutimos os dados referentes à segunda fase da pesquisa, denominada fase de intervenção pedagógica, em que foi desenvolvido um trabalho de conscientização pedagógica com a mesma turma participante da fase 1 (uma sala de segundo ano do ensino médio). Nosso intuito, com esse trabalho, foi analisar a repercussão da introdução de discussões culturais nas aulas de língua inglesa no interesse e participação dos alunos. Procuramos caracterizar, de forma geral, a motivação dos alunos no decorrer do projeto, verificar os fatores que influenciam sua motivação tanto positiva quanto negativamente e analisar como tais fatores interagem.

Primeiramente, apresentamos, em linhas gerais, as reações dos participantes da pesquisa em relação ao projeto Jornal Cultural. Passamos, então, para a discussão da influência dos fatores metodológicos na motivação dos alunos. Nessa seção, discutiremos sobre os aspectos da interação em sala de aula e a repercussão da organização da interação na motivação dos alunos durante o projeto. Tratamos, na sequência, da repercussão dos conteúdos e atividades culturais desenvolvidos e a forma de trabalhá-los na motivação. Mostramos, em seguida, a influência deste trabalho nas percepções, crenças, objetivos e expectativas dos alunos/participantes em relação à

língua inglesa. Discorreremos também acerca das dificuldades e imprevistos encontrados pela pesquisadora ao longo do desenvolvimento do projeto. Finalizamos o capítulo de análise dos dados com um resumo dos fatores influenciadores da motivação e desmotivação dos participantes em ambas as fases da pesquisa.

3.2.1 O PROJETO JORNAL CULTURAL: REAÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como descrito na seção 1.5, de forma a trabalhar a conscientização cultural, foi implementado um projeto com a participação dos alunos e da PPA durante o período de agosto a novembro de 2004. Esse projeto foi desenvolvido pela professora/pesquisadora (PPE), a qual ministrou aulas aos alunos participantes com a permissão e presença da PPA. O objetivo era envolver os alunos na elaboração de um Jornal Cultural, comparando a cultura brasileira com as culturas estrangeiras.

Para isso, os alunos desenvolveram atividades que permitiam uma comparação entre culturas e produziram um artigo (em grupo) sobre cada tópico trabalhado. Os tópicos discutidos durante esse projeto foram: estereótipos, linguagem não-verbal, costumes e comportamentos de brasileiros e estrangeiros e humor. Com base nesses tópicos, o jornal foi dividido em cinco seções:

1. **comportamento:** discussão sobre o conceito de estereótipos;
2. **curiosidades:** diferenças entre as nacionalidades quanto à linguagem não-verbal;
3. **entrevista:** realizada com duas alunas intercambiárias, no intuito de apresentar alguns dos costumes, comportamentos e pontos de vista de pessoas de culturas diferentes;
4. **humor:** comparação entre piadas brasileiras e estrangeiras e
5. **propagandas:** propagandas de bebida, elaboradas por alguns alunos com o objetivo de “romper” com estereótipos comumente presentes nas mesmas, como ocorre, por exemplo, com as propagandas de cerveja veiculadas no Brasil, as quais enfatizam a sexualidade, explorando a figura feminina.

Cumprir lembrar que, dado o grande número de alunos, somente algumas produções foram escolhidas para o jornal, sendo as outras organizadas em dois murais (ver fotografias no anexo R).

Analisando os resultados obtidos por meio da análise das interações, questionários e entrevistas, podemos perceber que tanto os alunos como a PPA reagiram de forma bastante positiva em relação ao trabalho implementado no decorrer do semestre, o que é apresentando mais detalhadamente na seção 3.2.2.

O projeto Jornal Cultural atende às expectativas de 94% dos alunos entrevistados (resultados da entrevista 2), os quais declaram terem se sentido mais motivados com as aulas sobre cultura. Além disso, 90% dos alunos declaram, na mesma entrevista, ter havido um aumento do esforço do grupo, devido aos tipos de atividades desenvolvidas e à forma como foram trabalhadas. Tais atividades são consideradas, pela maioria dos alunos, interessantes, diferentes e motivadoras.

A PPA também se mostrou bastante motivada e interessada pelo projeto. Segundo sua opinião na entrevista realizada ao término do trabalho, o projeto trouxe contribuições tanto para os alunos, que passaram a participar de forma mais ativa e espontânea nas aulas, a gostar da LE e a melhorar a escrita com as produções propostas, como para ela, que pôde perceber a importância e a relevância de abordar questões culturais nas aulas de inglês, a possibilidade de empregar diversos recursos no ensino da LE e o trabalho em grupo (cooperativo), apesar das limitações e dificuldades encontradas no contexto de escola pública.

O projeto desenvolvido parece ter servido de impulso motivacional, fazendo com que professores e alunos recuperassem a esperança em busca de formas de atingirem aquilo que acreditam ser importante para obterem sucesso no processo de ensino e aprendizagem de LE. Além disso, a partir da análise dos dados desse trabalho, fica evidente, da mesma forma como ocorreu na fase 1, que o papel do professor no que diz respeito à maneira como interage com os alunos e aos conteúdos e atividades desenvolvidos é imprescindível na geração e manutenção da motivação dos alunos, como relatamos a seguir.

3.2.2 A INFLUÊNCIA DOS FATORES METODOLÓGICOS NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Como vimos na seção 3.1.2, apesar da motivação ser caracterizada por uma gama de fatores (pessoais, metodológicos e físico, materiais, administrativos da escola), aspectos que dizem respeito ao papel do professor em sala de aula são os que exercem maior influência na motivação dos alunos, tanto positiva quanto negativamente, provocando, assim, sua oscilação. Ao analisarmos a motivação dos alunos na fase 1 da pesquisa, mostramos que essa era caracterizada pela oscilação entre níveis altos e baixos, principalmente devido a aspectos ligados à motivação e metodologia da professora em sala de aula. A postura do professor pode influenciar até mesmo o tipo de motivação recorrente num grupo – intrínseca ou extrínseca. O oferecimento de recompensas extrínsecas na maioria das aulas pode explicar os resultados obtidos, na entrevista 1, quanto ao tipo de motivação apresentada pelo grupo: dos 28 alunos entrevistados, 27 revelaram se interessar pela língua e se engajar nas atividades com vistas à obtenção de recompensas materiais ou simbólicas (emprego melhor no futuro). Foram poucos (apenas 4 alunos) os que demonstraram se engajar com as atividades pelo simples prazer em estudar a LE (serem movidos por uma motivação intrínseca).

Dada a importância do papel do professor na motivação dos alunos (e vice-versa), iniciamos esta seção, discutindo a respeito dos aspectos da interação em sala de aula, os quais podem revelar dados importantes para a caracterização da motivação dos alunos ao longo do trabalho de intervenção pedagógica. A discussão apresentada é baseada na análise de duas aulas típicas gravadas em vídeo, segundo os pressupostos da sociolingüística interacional. Discutimos acerca da maneira como a professora interage com os alunos, ou seja, seu estilo de ensinar e a influência desse estilo na motivação dos alunos. Analisamos, em seguida, a relação entre os conteúdos e as atividades trabalhados pela PPE e a motivação dos alunos.

3.2.2.1 ASPECTOS GERAIS DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Vimos na seção 3.1.2.1 que pelo fato de a motivação ser abstrata e não-observável diretamente, ser um construto multi-dimensional e ser inconstante, estudá-la se torna um desafio para o pesquisador. Por isso, diversos autores como Pintritch e Schunk (1996), Meng-Ching

(1998) e Stipek (1998) sugerem que ela seja inferida a partir do comportamento dos alunos em sala de aula, o que faz da observação direta (notas de campo) e gravações em áudio e vídeo instrumentos imprescindíveis para a caracterização da motivação para se aprender uma língua.

Diante desse fato, selecionamos as gravações em vídeo feitas nessa segunda fase da pesquisa como dados primários. O comportamento apresentado pelos alunos em sala de aula, observado por meio das interações durante o desenvolvimento das atividades culturais serviu de ponto de partida e foram, então, contrastados com os dados obtidos por meio dos questionários 3 e 4 e da entrevista 2 (anexos F, G e H). Como explicado na seção 3.1.2.1, a hipótese existente na literatura é a de que quando os alunos se sentem motivados em relação aos assuntos e atividades desenvolvidos pelo professor, conseqüentemente, participam de forma ativa nas interações e se engajam nas atividades propostas.

A discussão apresentada nesta seção é baseada na análise de duas aulas típicas da PPE gravadas em vídeo, ocorridas nos dias 13/09/04 e 19/10/04, as quais mostram atividades de vídeo, leitura, discussão de texto e exercício de comparação de comportamentos de pessoas de diferentes países (*Culture check*), atividades essas comumente trabalhadas durante o desenvolvimento do projeto (ver anexo P). Lembrando que nesta fase foram ministradas aulas pela PPE, em que aspectos culturais de diferentes países foram discutidos por meio de atividades variadas (e.g. leitura de textos, vídeos, pesquisas na internet) e utilização de materiais autênticos. A cada novo tópico trabalhado, os alunos escreviam um artigo em grupo a ser publicado no jornal cultural, o qual incluiu as seguintes categorias: a) comportamento (discussão sobre estereótipos); b) curiosidades (diferenças entre as nacionalidades no que diz respeito à linguagem não-verbal); c) entrevista com duas alunas intercambiárias (apresentação de costumes, comportamentos, pontos de vista de brasileiros e americanos); d) humor (comparação entre piadas estrangeiras e brasileiras); e) propagandas (elaboradas no intuito de romper com alguns dos estereótipos comumente presentes, principalmente nas propagandas de cerveja brasileiras, as quais enfatizam a sexualidade e exploram a figura feminina).

Da mesma forma como procedemos na fase 1, as duas aulas selecionadas são transcritas segundo códigos elaborados pela pesquisadora baseados em Du Bois et al. (1993) e Marcuschi (2000) e analisadas segundo os princípios da sociolinguística interacional¹⁸⁷. Partindo da

¹⁸⁷

Ver transcrição da aula típica de 13/09/04 no anexo B.

observação de pistas verbais de contextualização usadas pela professora durante essas aulas, chegamos às estruturas de participação e percebemos as mudanças nos quadros interativos, ou seja, as mudanças de situações, assuntos ou atividades desenvolvidas pelos participantes. A partir dessas estruturas e pistas usadas pela PPE na sala de aula, podemos, então, definir e analisar o estilo de ensinar adotado por ela, ou seja, o alinhamento entre a professora e os alunos durante as interações, seguindo as idéias de Goffman (1998b).

A análise das aulas típicas permite que identifiquemos cinco tipos diferentes de estruturas de participação adotados pela PPE durante as aulas, bem como suas subdivisões, e um tipo de alinhamento entre a professora e os alunos. Para chegarmos a essas estruturas e alinhamento, os turnos da professora e dos alunos são divididos, conforme novas estruturas iam surgindo. Tais estruturas são também cronometradas, de forma que percebamos quais são mais recorrentes nas aulas, as quais têm em média 30 minutos¹⁸⁸. Essas estruturas são apresentadas detalhadamente na seção que se segue.

3.2.2.1.1 AS ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE CONSCIENTIZAÇÃO CULTURAL

1. ESTRUTURA I

Nessa estrutura, a professora se comporta como falante primária interagindo com os alunos. Ela se dirige aos alunos de maneira geral, a grupos de alunos, a um aluno específico ou conversa com a classe sem desejar ser interrompida. Portanto, tal estrutura pode ser desdobrada em outras três, Ia, Ib e Id, conforme mostramos a seguir. A estrutura Ic, recorrente nos dados da fase 1, não aparece nas aulas típicas dessa segunda fase da pesquisa.

¹⁸⁸ Na verdade, a duração de cada aula era de 50 minutos, mas foram registrados apenas cerca de 30 minutos de gravação devido a atrasos em organizar a sala e o equipamento para o início das atividades. No caso da aula de 13/09/04, houve alguns momentos que não foram registrados pela professora/participante, que estava encarregada de filmar as aulas.

Estrutura Ia

Nesse tipo de estrutura, a professora, falante primária, se dirige a todos os alunos, esperando que qualquer um se candidate, voluntariamente, ao papel de falante primário. Trata-se da estrutura mais comumente adotada durante as duas aulas típicas analisadas, aparecendo em diversos momentos: a) revisão de assuntos de aulas anteriores; b) correção de exercícios e c) discussão de exercícios e textos sobre aspectos comportamentais, valores e costumes de diferentes povos. A presença dessa estrutura demonstra o alto nível de participação voluntária dos alunos e engajamento com as discussões sobre cultura, como observamos no excerto a seguir extraído da aula de 19/10/04, em que se discute um exercício intitulado *Culture check*. Nesse, os alunos deveriam ler as afirmações acerca do comportamento das pessoas em determinadas situações e dizer se o mesmo era comum ou não no Brasil:

1	T129	P	/.../ aí vem a segunda “people always arrive on time when they are invited to
2			someone’s house”
3	T130	A (?)	as pessoas sempre chegam na hora quando ()
4	T131	P	isso as pessoas são pontuais resumindo você é convidado pra um jantar você
5			chega no horário vocês acham que é - - isso acontece ou não’
6	T132	A (?)	depende do lugar
7	T133	A (?)	não
8	T134	A (?)	sim
9	T135	P	OH alguns acham que não outros acham que sim outros depende então aqui
10			((Escreve na transparência))... depende de vocês pode ser um yes um no ou um
11			d que é it depends it depends on the situation depende da situação
12	T136	A (?)	depende da situação’
13	T137	P	vamu colocar um d eu inventei o d agora tá’ (RISOS)... então alguns podem
14			achar que sim ou não ou depende da situação
15	T138	A (L)	depende da situação
16	T139	P	que situação vocês acham que a pessoa chega na hora’
17	T140	A (?)	numa reunião
18	T141	A (J)	mesmo assim depende {uma entrevista}
19	T142	A (?)	uma palestra
20	T143	P	() uma palestra depende também da pessoas ()
21	T144	A (J)	da pessoa ((Concorda com a opinião da professora))
22	T145	As	() ((Vários alunos expressam suas opiniões ao mesmo tempo))
23	T146	A (L)	na escola
24	T147	P	i:::sso depende também da pessoa né’ () não vamos generalizar

Excerto 3.14

No excerto 3.14, a professora lê a afirmação (linhas 1 e 2) sobre o comportamento das pessoas quanto ao conceito de tempo, dando a oportunidade de qualquer aluno interpretá-la e oferecer sua opinião sobre o assunto. Na linha 3, um aluno traduz a afirmação e nas linhas 6, 7 e 8 diversos alunos oferecem sua opinião a respeito da mesma. A fala metacognitiva, ou seja, recursos usados pela professora para controlar a interação pode ser identificada na linha 4, no momento em que a professora resume a afirmação trazida no exercício (“resumindo você é convidado para um jantar...”). Diante da diversidade de respostas, a professora elabora na linha 16 uma nova pergunta, levando os alunos a refletirem sobre tal afirmação. Vários alunos, nas linhas 17, 18, 19, 21, 22 e 23 se candidatam ao papel de falante primário e exprimem suas idéias de maneira voluntária.

É importante salientar que, tal como observado nos dados referentes à primeira fase da pesquisa, a participação dos alunos, apesar de voluntária é bem mais sucinta se comparada à participação da professora. Os turnos ocupados pela professora são mais extensos, o que pode ser observado também nesse outro excerto da aula de 13/09/04, em que se discute as diferenças entre propagandas de cerveja brasileiras e americanas:

1	T97	P	/.../ e as americanas apelam pra isso'
2	T98	A (L)	não
3	T99	As	((Acenam negativamente com a cabeça))
4	T100	P	apelam pro quê'
5	T101	A (L)	pro humor
6	T102	P	então o que que é marcante o que que o que que fica é justamente essa
7			situação engraçada que faz você lembrar da propaganda no caso da brasileira
8			não é a situação engraçada é o quê'
9	T103	A (S)	o peitão da mulher (RISOS)
10	T104	As	((Vários alunos respondem ao mesmo tempo))
11	T105	P	no caso das brasileiras são as mulheres eles usam a mulher pra chamar a
12			atenção do consumidor certo' agora vocês têm umas perguntas aqui como
13			não vai dar tempo de discutir em grupo a gente vai discutir assim todo
14			mundo () a primeira pergunta “comparando os comerciais brasileiros e
15			americanos quais as diferenças que mais chamam a atenção de vocês” a
16			gente acabou de falar
17	T106	A (S)	os americanos só mostram homem
18	T107	P	nos americanos aparecem muitos homens bem lembrado bem lembrado a
19			maioria são homens que estão bebendo cerveja não mostram muito a figura
20			da mulher () os brasileiros eles exploram bem a figura da mulher /.../

Excerto 3.15

Tal comportamento pode ter ocorrido devido a um choque entre a cultura de ensinar do professor e a cultura de aprender dos alunos, fato esse também comentado pela PPA nos dados da primeira fase desta pesquisa. Assim, pelo fato dos alunos não estarem acostumados com esse tipo de organização interacional que permite que expressem suas idéias de maneira voluntária, muitos preferem se manter em silêncio ou responder brevemente às perguntas da PPE, mesmo com toda a tentativa de envolvê-los na discussão e fazê-los refletir sobre as questões culturais.

Apesar de quantitativamente os turnos dos alunos serem bem menores do que os turnos da professora, o engajamento da classe nas discussões é evidente nas duas aulas típicas. Esse tipo de estrutura de participação, que demonstra a participação voluntária dos alunos, aparece em 8 minutos e 50 segundos da aula de discussão sobre os comerciais de cerveja brasileiros e americanos e em 18 minutos e 54 segundos da aula de discussão sobre as semelhanças e diferenças quanto aos costumes e comportamentos de brasileiros e estrangeiros. Tal como observado na análise das interações na fase 1, assuntos ligados ao cotidiano dos alunos parecem ser mais motivadores. Portanto, discutir sobre propagandas de televisão e costumes se torna um atrativo para os alunos. Observamos, principalmente na aula de discussão sobre costumes de brasileiros e estrangeiros, que a participação do grupo é ativa, por se tratar de um assunto relacionado ao seu modo de agir e pensar, ou seja, seus costumes e comportamentos enquanto brasileiros.

Estrutura Ib

Nesse tipo de estrutura, a professora, falante primária, se dirige a todos os alunos, sem desejar ser interrompida. É um tipo de estrutura que aparece comumente nos momentos em que fornece instruções sobre as atividades e na conclusão de discussões acerca de determinado tópico cultural. É a segunda estrutura mais recorrente nas duas aulas típicas analisadas, aparecendo em 4 minutos e 39 segundos do tempo total da aula de discussão sobre comerciais de cerveja (23 minutos e 10 segundos) e em 5 minutos e 52 segundos do tempo total da aula de discussão sobre as semelhanças e diferenças quanto aos costumes e comportamentos de brasileiros e estrangeiros (29 minutos e 30 segundos). O excerto a seguir, extraído da aula de 19/10/04, exemplifica tal estrutura:

1 T22 P /.../ BOM esse exercício... o objetivo dele foi foi vocês visualizarem essa questão
 2 de linguagem corporal que a gente tinha discutido por meio do texto e pra mostrar
 3 que- - lá naquele texto falavam assim que alguns pa- algumas pessoas de países
 4 europeus mantêm uma distância muito grande e um deles seriam os ingleses e
 5 nesses exemplos que os atores são ingleses o filme é inglês vocês viram que as
 6 distâncias às vezes são pequenas são médias eles dão beijo no rosto então isso de
 7 certa forma vai contra aquilo que a gente tinha discutido por quê' pra mostra que
 8 existem diferenças realmente se a gente for comparar o comportamento do
 9 brasileiro com o comportamento de uma pessoa de um outro país só que existem
 10 algumas semelhanças também por exemplo eles também dão beijo no rosto eles
 11 tavam tristes eles dão abraço não é assim "Ah eles mantêm a distância de um
 12 braço e ninguém chega perto" então foi pra mostrar que tudo depende da
 13 situação... existem diferenças mas vai depender da situação da mesma forma que
 14 aqui no Brasil dependendo da situação a gente dá beijo no rosto dependendo da
 15 situação a gente dá aperto de mão a gente dá um abraço dependendo da pessoa que
 16 você ta falando você vai se comportar de uma maneira ta bom' ((Os alunos se
 17 mantiveram em silêncio durante toda a explicação)) /.../

Excerto 3.16

No excerto 3.16 da aula de 19/10/04 a professora, após corrigir um exercício que os alunos tinham realizado na aula anterior sobre o comportamento não-verbal das pessoas a partir da análise de trechos do filme “Quatro casamentos e um funeral”, explica de maneira detalhada o objetivo de tal atividade, discorrendo a respeito das semelhanças e diferenças culturais entre povos de diferentes partes do mundo. Resume e conclui, dessa forma, uma discussão sobre linguagem não-verbal que vinha se desenvolvendo a algumas aulas.

Estrutura Ic

Essa estrutura ocorre quando a professora, falante primária, se dirige a alguns alunos, seus falantes/ouvintes primários (os quais passam a fazer parte dos eventos comunicativos), ratificando o restante da sala como falantes secundários (aqueles que ouvem o que está sendo discutido, mas não participam). Nas duas aulas típicas analisadas, não houve relatos da presença desse tipo de estrutura.

Estrutura Id

Essa estrutura é observada em apenas um momento na aula de 13/09/04 de discussão dos comerciais de cerveja, aparecendo em 12 segundos da aula. Nesse tipo de estrutura, a professora, falante primária, se dirige a um aluno específico, seu falante/ouvinte primário, ratificando o

restante dos alunos como ouvintes secundários. Tal estrutura aparece no momento de interação professor-aluno em que a professora nomeia um dos alunos para responder à pergunta, como podemos observar no excerto apresentado a seguir:

1	T81	P	/.../ todas apelando pro humor e as brasileiras'
2	T82	A (L)	mulher de biquíni
3	T83	A (Di)	() praia
4	T84	P	praia
5	T85	A (S)	()
6	T86	P	clima quente né' () que mais (H)'
7	T87	A (S)	é isso mesmo ((O aluno está sentado ao lado de (H) e havia respondido ao
8			exercício junto com o colega))
9	T88	A (Di)	estrada deserta ((O aluno olhando para a folha de (S), que está a seu lado,
10			responde à pergunta da professora))
11	T89	P	estrada deserta também muito'
12	T90	A (Di)	quente

Excerto 3.17

No excerto 3.17, a professora, falante primária, na linha 1, se dirige a todos os alunos esperando que qualquer um tome o turno, o que ocorre nas linhas 2, 3 e 5. Temos, assim a presença da estrutura Ia, discutida anteriormente. Na linha 6, a professora muda a estrutura de participação que vinha adotando e indica o aluno (H) como falante primário, procurando envolvê-lo na discussão do exercício. O aluno (S), que estava sentado ao lado de (H), toma o turno do colega (linhas 7 e 8), se candidatando ao papel de falante primário. O aluno (Di) procede da mesma maneira nas linhas 9 e 10, tomando o turno de (H) mais uma vez. Percebe-se nesse excerto constantes tomadas de turno, o que demonstra o envolvimento dos alunos na discussão do exercício.

2. ESTRUTURA II

Esse tipo de estrutura é caracterizado por um único piso ou espaço conversacional¹⁸⁹, sendo sub-dividida em outras duas estruturas IIa e IIb, apresentadas a seguir.

¹⁸⁹ Lembrando que os termos piso e espaço conversacional são usados como sinônimos e dizem respeito ao “espaço conversacional interacionalmente construído em torno de um tópico comum” (DETTONI, 1995, p. 96).

Estrutura IIa

Nessa estrutura, temos um único piso conversacional (um único tema de discussão) com vários níveis primários e secundários. Uma conversa do tipo I está ocorrendo entre falantes e ouvintes primários. Um ou mais ouvintes secundários dizem algo relacionado ao assunto principal que está se desenvolvendo, mas a conversa principal não é interrompida. Essa estrutura é observada em apenas 25 segundos dos 29 minutos e 30 segundos da aula típica de 19/10/04, em que se discutem os costumes e comportamentos de brasileiros e estrangeiros. Observe-se o excerto a seguir:

1	T168	P	bom a (Da) comentou que que é normal é normal no sentido de::: você vê
2			muita gente fazendo isso mas seria não seria educado fazer
3	T169	A (N)	eu acho que depende do ambiente também se ele ta na casa dele porque não
4			fazer'
5	T170	As	não é em público ((discordam da aluna))
6	T171	A (N)	eu ESCUTEI mas vamos supor ta numa classe na classe em público ta ali
7			((aponta para a aluna que está à sua direita)) e ela na minha frente ((aponta
8			para outra aluna)) vai lá e ele assoa o nariz tudo bem sabe' mas se ele ta numa
9			reunião parar a reunião e todo mundo ficar olhando

Excerto 3.18

Nas linhas 1 e 2, a professora, falante primária, conversa com a classe, informando os alunos a respeito da opinião da aluna (Da) quanto ao comportamento que estava sendo discutido: assoar o nariz em público. A aluna (N) nas linhas 3 e 4, se candidata, voluntariamente ao papel de falante primária, expressando sua opinião sobre o assunto. Temos, então, uma conversa se desenrolando entre a professora e a aluna (N) que alternam seus papéis de falantes primárias, enquanto o restante dos alunos ocupa a posição de ouvintes secundários. O comentário feito pela aluna (N) nas linhas 3 e 4 desencadeia reações nos alunos (ouvintes secundários) que fazem um comentário na linha 5, sem que a conversa principal seja interrompida, o que exemplifica, portanto, a presença da estrutura em questão.

Estrutura IIb

Nessa estrutura há um piso conversacional primário intercalado com outro piso primário, ou seja, há um piso primário e desse piso se origina um segundo, no qual, momentaneamente, os participantes estão engajados. O assunto inicial fica, assim, suspenso por um tempo sendo retomado a seguir. Essa estrutura aparece apenas em 1 minuto e 19 segundos da aula de discussão sobre os comerciais de cerveja americanos e brasileiros e em 12 segundos da aula de discussão acerca dos costumes e comportamentos de povos estrangeiros e brasileiros, como pode ser observado no excerto a seguir da aula de 13/09/04:

1	T117	P	((Aproveitando o comentário feito pelo aluno (R))) vão achar que aqui todo
2			mundo anda pelado a terceira pergunta tem a ver com isso “relacione o
3			conceito de estereótipo que foi discutidos nas/
4	T118	A (M)	ai (F) não deu pra escrever nada
5	T119	P	não não é só comentar
6	T120	As	AH::: ((Os alunos mostram insatisfação, pois estavam anotando as respostas
7			sem necessidade))
8	T121	P	ai gente vocês querem anotar pode anotar () tá’ olha a terceira “relacione o
9			conceito de estereótipo ao que foi discutido nas perguntas 1 e 2” que que era
10			estereótipo mesmo’
11	T122	A (F)	generalização
- Excerto 3.19**

Nesse excerto, a professora, na linha 2, passa para a discussão da questão três que se encontra no *handout* distribuído aos alunos. A aluna (M), dada a rapidez com que as questões estavam sendo discutidas, se manifesta na linha 4, indicando que não está conseguindo anotar as respostas. Diante do comentário feito pela aluna, a discussão da questão três fica suspensa, enquanto a professora e os alunos estão engajados na discussão acerca das anotações das respostas no *handout* (linhas 4 a 8). A discussão da questão é retomada, então, pela professora na linha 8.

É interessante notar também, no excerto em questão, o choque existente entre o estilo de ensinar da professora e o estilo de aprender dos alunos. No exercício em questão, os alunos deveriam discutir oralmente as perguntas. A professora inicia a correção, a qual também se dá de forma oral. No entanto, os alunos não estão acostumados a discutir questões, ou seja, a opinar sobre algum assunto. Geralmente, copiam o que o professor escreve na lousa, o que explica a

reação negativa de (M) na linha 4, ao perceber que não está conseguindo anotar as respostas fornecidas pela PPE.

3. ESTRUTURA III

Nesse tipo de estrutura, temos os alunos trabalhando individualmente em suas carteiras. Tal estrutura aparece desdobrada em outras duas, IIIa e IIIb, as quais são posteriormente discutidas.

Estrutura IIIa

Nesse tipo de estrutura, os alunos trabalham de maneira individual, enquanto o professor está em sua mesa, envolvido com outros afazeres, como por exemplo, anotações na caderneta, correção de exercícios e provas e atribuição de vistos nos cadernos e livros dos alunos. Como explicado na seção 3.1.2.1.1, tal estrutura é bastante recorrente nas aulas de discussão gramatical e textual durante a fase de diagnóstico (fase 1), mas não aparece em nenhum momento na fase 2. O trabalho individual também é adotado nessa segunda fase, mas de uma maneira um pouco diferente, como vemos a seguir.

Estrutura IIIb

Nesse tipo de estrutura, os alunos trabalham de maneira individual e a professora fica disponível para atendê-los quando solicitada, interagindo com os alunos a distância ou se deslocando até suas carteiras. Geralmente, são os alunos que iniciam o tópico de discussão, se dirigindo à professora.

Considerando as duas aulas típicas analisadas, observamos que essa estrutura aparece somente na aula típica de 13/09/04 de discussão das propagandas de cerveja, dominando 4 minutos e 33 segundos do tempo total de aula (23 minutos e 10 segundos). Ela aparece nos momentos em que os alunos completam o exercício que consta no *handout*, como mostramos no trecho a seguir:

1	T54	A (F)	((Após essa discussão sobre notas, a professora apresenta as propagandas brasileiras, trecho este que não foi gravado, e dá alguns minutos para que os
2			alunos respondam ao exercício que se encontra no handout distribuído
3			anteriormente. Alguns alunos respondem ao exercício individualmente, outros
4			trocaram idéias entre si. Alguns esclarecem dúvidas com a professora)) (F) a
5			Heineken não é americana não né'
6			a Heineken' não sei se é americana ou alemã é estrangeira
7	T55	P	()
8	T56	A (?)	((Olhando para o aluno que entrou na conversa)) é americana' {não sei} ()
9	T57	P	como eu fiz pra passar esses comerciais eu entrei num programa chamado
10			Kazaa coloquei comerciais de cerveja baixei em vídeo aí eu gravei num CD
11			em formato de DVD rodei no DVD e gravei na fita de vídeo
12			((O aluno emite um som do tipo "ufa" indicando que a professora teve
13	T58	A (F)	bastante trabalho para gravar os comerciais))
14			por isso que a imagem não é perfeita porque isso foi tirado da Internet as
15	T59	P	brasileiras não é tão difícil a gente - - assistindo TV até::: surgiu a
16			propaganda mas as estrangeiras não tinha como eu pegar por isso eu tive
17			que pegar da Internet
18			() ((A aluna, que está na primeira fileira de alunos bem próxima à
19	T60	A (Da)	professora, conversa com a professora sobre um comercial de cerveja
20			estrangeiro que tem passado no Brasil))
21			é da Heineken () ele pega a cerveja e sai ((A professora descreve o
22	T61	P	comercial)) /.../
23			

Excerto 3.20

No excerto 3.22, a professora está à frente da sala enquanto os alunos estão trabalhando individualmente, respondendo ao exercício sobre comparação das propagandas de cerveja americanas e brasileiras. Ela não monitora os alunos, mas fica disponível para esclarecer possíveis dúvidas. É o que ocorre na linha 6, quando o aluno (F) pergunta sobre a origem da cerveja Heineken. O aluno (Da) também se dirige à professora nas linhas 19, 20 e 21, quando comenta sobre um comercial de cerveja que assistiu há algum tempo. Note-se que a conversa entre professor e alunos é iniciada pelos próprios alunos, o que demonstra um relacionamento de menor assimetria (distância) entre eles.

Diferentemente da estrutura IIIa em que o professor está em sua mesa ocupado com outras tarefas enquanto os alunos trabalham individualmente, nessa a professora se coloca disponível para ajudar os alunos, apesar de não percorrer a sala. Cumpre ressaltar que tal estrutura não aparece em muitos momentos no decorrer do trabalho de intervenção, visto que a PPE optou pela organização dos alunos em grupos na maior parte do tempo, como vemos a seguir.

4. ESTRUTURA IV

Esse tipo de estrutura é caracterizado pelo trabalho coletivo. Nela, os alunos trabalham em grupo sob a supervisão da professora, ou seja, com o monitoramento da professora. Ela percorre a sala interagindo com os alunos nos grupos e os alunos solicitam sua ajuda quando necessário se dirigindo até ela ou chamando-a até o grupo. Considerando as duas aulas transcritas, essa estrutura aparece somente naquela do dia 19/10/04 de discussão sobre os costumes e comportamentos de brasileiros e estrangeiros, ocupando 3 minutos e 35 segundos do tempo total de aula (29 minutos e 30 segundos). O excerto a seguir exemplifica a presença desse tipo de estrutura:

1	T24	P	/.../ eu quero que vocês discutam qual é a mensagem da propaganda...
2			OLHEM nas figuras ((Alguns alunos conversam entre si durante a explicação.
3			Alguns começam a discutir sobre as propagandas)) olhem o que ta escrito e
4			descubram qual é a mensagem da propaganda ((Os alunos discutem a questão
5			em duplas ou grupos de três))
6	T25	A(?)	()
7	T26	P	knowledge é conhecimento conhecimento local ((A professora esclarece a
8			dúvida de algum aluno. Aproveita para discutir o significado do slogan da
9			propaganda com a classe toda)) que que isso quer dizer' "Never underestimate
10			the importance of local knowledge"
11	T27	A (?)	nunca fale
12	T28	P	never é o quê mesmo'
13	T29	As	Nunca
14	T30	P	nunca underestimate'
15	T31	A (F)	subestime
16	T32	P	subestime e importance'
17	T33	As	importância
18	T34	P	a importância ((Olha para os alunos esperando que alguém complete a
19			tradução da frase))
20	T35	A (P)	do conhecimento local
21	T36	P	do conhecimento local nunca subestime a importância do conhecimento local é
22			essa a mensagem e aí vem as figuras qual é a mensagem da::: da propaganda'
23			qual é o objetivo dela' ((Questiona novamente os alunos, lembrando-os
24			sobre o que devem discutir)) em duplas ou pequenos grupos... dois minutinhos

Excerto 3.21

No excerto 3.21, a PPE, nas linhas 1 a 4, fornece explicações sobre a atividade que deve ser realizada em duplas ou pequenos grupos, dominando a interação por alguns minutos. Tem-se, nesse momento, a presença da estrutura Ib, em que a professora interage com os alunos sem

desejar ser interrompida, estrutura essa muito comum nos momentos de instrução sobre as atividades. Após fornecer essas explicações, os alunos iniciam o trabalho em grupo (linha 5). No entanto, diante da dúvida apresentada por um aluno (linha 6), a professora muda a estrutura de participação, no momento em que passa a discutir o significado do slogan da propaganda (linhas 9 a 22). Nesse trecho temos a presença da estrutura Ia, em que a professora interage com os alunos, esperando que qualquer um se candidate ao papel de falante primário e expresse seu conhecimento acerca do vocabulário que está sendo discutido. O trabalho em grupo (estrutura IV) é retomado a seguir (linha 24).

Apesar de tal estrutura ter surgido somente na aula típica de 19/10/04, é a estrutura mais comum no decorrer do semestre, aparecendo em 20 das 26 aulas ministradas (77% das aulas).

5. ESTRUTURA V

Essa estrutura é caracterizada por interações do tipo I que ocorrem simultaneamente. São as chamadas conversas paralelas. Ela ocupa cerca de 4 minutos e 20 segundos da aula de 19/10/04 de discussão sobre costumes e comportamentos de brasileiros e estrangeiros, estando presente em momentos como: a) transição de atividades, ou seja, finalização de uma atividade e início de uma nova; b) interação entre a PPE e alguns alunos; c) instruções sobre atividades; d) ocupação com outra tarefa, como por exemplo, quando a PPE faz anotações na transparência que está expondo aos alunos; e) final da aula, quando a PPE está encerrando a discussão do dia. O trecho a seguir exemplifica tal estrutura:

1	T94	P	quer dizer é comida então qual que é a mensagem das duas propagandas ao
2			comparar esses países'
3	T95	A (L)	que cada país tinha sua::: comida típica
4	T96	A (M)	()
5	T97	P	que cada país tem os costumes diferentes suas comidas típicas uma cultura
6			diferente
7	T98	A (D)	()
8	T99	P	((Olha para a aluna tentando entender o que ela diz)) i:::sso GENTE só um
9			minutinho ((Pede a atenção dos alunos que começam a conversar)) as pessoas
10	T100	A (J)	no último ()
11	T101	P	não entendi ((Várias pessoas conversam ao mesmo tempo, sendo difícil para a
12			professora entender o que (J) diz))
13	T102	A (J)	no último ta dizendo o mesmo nome em cada país
14	T103	P	i:::sso foi o que a (Da) comentou quer dizer... eh::: cada país... ((Interrompe a

- 15 explicação, esperando o silêncio da turma))
 16 T104 A (?) perai ((O aluno chama a atenção daqueles que conversam))
 17 T105 P cada país encara uma mesma situação de maneiras diferentes /.../

Excerto 3.22

Após discutirem em grupos a mensagem das propagandas, a PPE inicia uma discussão envolvendo a sala como um todo. Alguns alunos (linhas 3, 4 e 7) expressam suas opiniões voluntariamente sobre o assunto (estrutura Ia). Nesse momento, outros alunos se engajam em conversas paralelas (linha 9), o que dificulta o entendimento desses alunos que se posicionam como falantes primários. Isso faz com que a professora, nas linhas 8 e 9, use de mecanismos para chamar a atenção dos alunos (“GENTE só um minutinho”). No entanto, com o uso do diminutivo (“minutinho”), a professora se preocupa em atenuar o tom de ordem. Os alunos continuam conversando, o que leva um aluno, na linha 16, a chamar a atenção da classe (“perai”).

Na aula de 13/09/04 de discussão dos comerciais de cerveja, tal estrutura não é muito recorrente, não aparecendo de maneira bem marcada em nenhum momento da interação. Isso pode ter ocorrido pelo fato dos alunos estarem bastante atentos aos vídeos se mantendo em silêncio a maior parte do tempo ou pelo fato de tal discussão não ter gerado tantas opiniões divergentes quanto à discussão da aula de 19/10/04. Como ressaltam Turner e Patrick (2004), o silêncio também é uma forma de participação. Os alunos podem demonstrar envolvimento apenas prestando atenção à explicação do professor e refletindo sobre as discussões.

Após termos descrito as estruturas de participação recorrentes nas duas aulas típicas analisadas, cumpre ressaltarmos, tal como fizemos na análise das interações da fase 1, quais estão associadas a níveis maiores ou menores de motivação. Consideramos que quando os alunos se envolvem ativamente nas discussões de sala de aula, temos um indício de forte motivação. Quando não há muitas trocas de turnos entre professor-alunos ou alunos-alunos e há engajamento em conversas paralelas sobre assuntos não-relacionados ao tema proposto pelo professor, temos indício de uma queda na motivação. Lembramos ainda que a participação dos alunos está também relacionada às oportunidades concedidas pelo professor. Quando os professores dão voz aos aprendizes e permitem o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e autônomo, há maiores chances desses se sentirem motivados. Isto porque, como ressalta Dörnyei (2001c, p. 106), a autonomia ou “a liberdade de escolher e ter opções, ao invés de sermos forçados a nos

comportarmos como alguém deseja é um pré-requisito para a motivação”¹⁹⁰. Já momentos em que os professores dominam as interações, restringindo a participação do grupo e considerando os alunos como repositórios do conhecimento a ser transmitido, dificultam o desenvolvimento da autoridade por parte dos alunos, inibindo a motivação. Portanto, a maneira como o professor conduz as interações pode exercer influência positiva ou negativa na motivação dos alunos.

Considerando a primeira estrutura de participação, podemos ter tanto uma motivação positiva quanto negativa para aprender a língua. Nessa estrutura, a professora se comporta como falante primária interagindo com os alunos. Ela se dirige aos alunos de maneira geral, a grupos de alunos, a um aluno específico ou conversa com a classe sem desejar ser interrompida. Com exceção da estrutura Ib, em que há um maior domínio do turno por parte da professora, em todas as outras formas de interação (Ia, Ic e Id) percebemos troca de informações entre os alunos e a professora, o que evidencia o engajamento do grupo nas discussões. Percebemos, no entanto, que algumas dessas estruturas podem ser mais benéficas para os alunos do que outras em termos motivacionais.

A estrutura Ia, em que a professora se dirige a todos os alunos esperando que qualquer um se candidate ao papel de falante primário, parece levar a uma maior motivação. Foi a estrutura mais adotada nas aulas analisadas, dominando 8 minutos e 50 segundos da aula de discussão sobre os comerciais de cerveja brasileiros e americanos e 18 minutos e 54 segundos da aula de discussão sobre as semelhanças e diferenças quanto aos costumes e comportamentos de brasileiros e estrangeiros. No excerto 3.17, por exemplo, notamos uma grande troca de turnos entre a professora e os alunos, apesar dos turnos ocupados por esses últimos serem menores se comparados aos daquela. Essa alta motivação pode ser atribuída à oportunidade dada aos alunos de expressarem suas idéias ou fazerem perguntas à professora voluntariamente. As relações de poder, nesse momento, são menos assimétricas e o professor age como um “guia (...) que leva os alunos a descobrirem e criarem seus próprios significados sobre o mundo”¹⁹¹ (DÖRNYEI, 2001c).

Os motivos dessa alta participação podem ser mal-interpretados, alegando-se que as atividades trabalhadas nessa segunda fase da pesquisa não constituem exatamente atividades de ensino de língua. A esse respeito, gostaríamos de afirmar que apesar das discussões terem sido

¹⁹⁰ ... the freedom to choose and to have choices, rather than being forced or coerced to behave according to someone else's desire.

¹⁹¹ ... a helper (...) who leads learners to discover and create their own meanings about the world.

conduzidas em língua materna, todos os materiais trabalhados eram em LE, exigindo que os alunos usassem seu conhecimento prévio e estratégias de leitura enfatizadas na fase 1 do estudo para entendê-los. Acreditamos que o fato das atividades não focalizarem aspectos gramaticais ou um vocabulário específicos não invalida os resultados positivos alcançados.

Passando para o exame da estrutura Ib, em que há a centralização da interação por parte da professora, notamos, na fase 1, que essa está ligada a índices menores de participação dos alunos e, conseqüentemente, de motivação. Apesar de ter sido a segunda estrutura mais recorrente nos dados analisados, é importante verificarmos os momentos em que aparece e as pistas de contextualização usadas pelo professor. Tal como discutido anteriormente, essa estrutura aparece quando a professora fornece instruções para as atividades ou quando resume as discussões sobre cultura trabalhadas, procurando sintetizar as idéias e opiniões diversas suscitadas durante as aulas. Nesses momentos, é comum os alunos se manterem em silêncio, prestando atenção aos comentários da PPE, o que também é uma forma de participação. Apesar da professora dominar o turno, seu comportamento não é ameaçador e ela não faz uso de mecanismos para controlar a indisciplina dos alunos. No excerto 3.16, percebemos que ao terminar a explicação, a professora checa se os alunos entenderam o que foi colocado (“tá bom”), possibilitando que qualquer um faça perguntas e comentários. Tal atitude demonstra que há centralização da interação, mas não de forma altamente autoritária que distancie os alunos.

Na estrutura Id, a professora, falante primária, se dirige a um aluno específico, ratificando o restante dos alunos como ouvintes secundários. Pelo fato da interação ficar restrita a apenas dois participantes, professora e aluno ratificado, tal estrutura pode restringir a participação dos alunos. Entretanto, a mesma aparece em apenas 12 segundos da aula de discussão dos comerciais de cerveja, não exercendo, assim, grande influência na participação geral dos alunos nessa aula e, conseqüentemente, na motivação do grupo.

A segunda estrutura de participação é caracterizada pela suspensão temporária de um tema de discussão. É difícil estabelecer se essa estrutura atua de forma positiva ou negativa na motivação do grupo, pelo fato da mesma ter aparecido em apenas alguns segundos nas duas aulas típicas analisadas. O fato dos alunos terem se desviado do assunto principal não nos permite afirmar que isso tenha ocorrido devido a uma queda na motivação. Na verdade, nos momentos em que notamos essa estrutura, a conversa principal é retomada facilmente e os alunos mantêm o mesmo nível de participação na discussão.

A terceira estrutura, em que os alunos trabalham individualmente com o monitoramento da professora à distância, parece estar relacionada positivamente à motivação. Essa estrutura apareceu na aula de discussão sobre comerciais de cerveja e ocupou 4 minutos e 33 segundos. Nesse momento, nota-se que os alunos esclarecem suas dúvidas com a professora sobre o tema de discussão de forma voluntária. A disponibilidade do professor para fornecer ajuda parece ser um fator que contribui para a motivação e participação do grupo. Segundo Stipek (1998), a observação cuidadosa dos alunos durante a realização das atividades é essencial para a motivação e o aprendizado da língua. No entanto, não podemos deixar de mencionar que a vigilância dos alunos pode gerar desmotivação quando o objetivo do professor não é o fornecimento de auxílio, mas a verificação da produção e do esforço dos alunos.

A estrutura IV, caracterizada pelo trabalho coletivo (em pequenos grupos), é a que, segundo vários autores, está mais ligada a uma alta motivação para aprender. Apesar de ter aparecido em apenas 3 minutos e 35 segundos da aula de discussão sobre os costumes e comportamentos de brasileiros e estrangeiros, é a estrutura mais recorrente nessa segunda fase do estudo, sendo comum em 77% das aulas ministradas. Nos trabalhos em grupo, os alunos interagem entre si com o intuito de trocar idéias sobre determinados tópicos ou completar atividades de forma colaborativa (e.g. escrita dos artigos para o jornal). A interação entre os aprendizes é, em geral, alta se comparada a outros tipos de estruturas, o que pode ser indício de que estão motivados.

De acordo com Turner e Patrick (2004), o encorajamento da colaboração entre os alunos está dentre os cinco padrões discursivos adotados pelos professores que podem facilitar a aprendizagem e gerar motivação. Uma outra razão para afirmarmos que tal estrutura pode contribuir para uma alta motivação é o fato da mesma ir ao encontro das expectativas dos alunos quanto à organização interacional adotada em sala de aula. Quando a prática do professor atende aos interesses dos alunos, podemos ter uma forte motivação para aprender. Na entrevista 1, com exceção de um aluno, todos declaram preferir trabalhar em grupo, pelo fato de tal organização permitir um maior envolvimento e colaboração entre a sala.

Como ressalta Dörnyei (2001a), a cooperação e a comunicação entre professores e alunos, como também entre os alunos, são imprescindíveis para a motivação. McCombs e Whistler (1997, p. 48) também afirmam que aulas centradas nos alunos, as quais caracterizam um alinhamento mais democrático e informal, “resultam no aumento da motivação, aprendizagem e

sucesso”¹⁹². De acordo com os autores isso ocorre pois nas aulas centradas no aluno, a relação entre o professor e o grupo é mais colaborativa, os aprendizes têm maior poder de participação e decisão e há respeito, o que não é comum em aulas mais tradicionais com foco no professor. Infelizmente, no dia-a-dia, os professores tendem a se preocupar mais em cumprir conteúdos, ao invés de investirem nos relacionamentos e no clima em sala de aula, os quais são os maiores determinantes do sucesso no processo de ensino e aprendizagem (McCOMBS e WHISTLER, 1997).

Finalmente, temos a estrutura V, caracterizada por várias conversas do tipo I ocorrendo simultaneamente, sendo difícil determinar o conteúdo das mesmas. No excerto 3.24 discutido anteriormente, as conversas paralelas surgem quando os alunos (D) e (J) interagem com a professora, respondendo a sua questão. Como explicado na análise dos dados da fase 1, devido à dificuldade em determinar sobre o que os alunos falam, não podemos afirmar se, nos momentos em que aparecem, eles estão motivados ou desmotivados ou se tal estrutura pode gerar ou inibir a participação e, conseqüentemente, a sua motivação. Tal estrutura estará relacionada positivamente à motivação se os aprendizes estiverem conversando sobre o conteúdo ou atividades culturais. Caso os alunos estejam engajados em assuntos não-relacionados à aula, por sua vez, podemos dizer que essa estrutura estará relacionada negativamente à motivação, pelo fato de ser um indício de desinteresse dos alunos em relação aos tópicos discutidos.

Percebemos, tal como na fase 1, que a professora interage e controla as interações de diferentes maneiras, o que nos levou a descrever as cinco estruturas de participação descritas. No entanto, percebemos que algumas delas são mais recorrentes e por esse motivo apresentam maior impacto na motivação e participação dos aprendizes. As estruturas mais adotadas nas duas aulas típicas analisadas são a Ia, Ib, IIIb, IV e V. Dessas, podemos dizer que as que estão mais relacionadas a uma alta motivação são a Ia, IIIb e IV, pelas seguintes razões: a) voz dada aos alunos; b) iniciativa e comportamento mais ativo por parte dos aprendizes; c) senso de cooperação; d) incentivo e apoio do professor, dentre outras. Quanto às estruturas Ib e V, não podemos afirmar que as mesmas geram ou inibem a motivação. No caso da estrutura Ib, apesar de haver centralização do poder, a atmosfera da sala de aula é agradável e há um relacionamento descontraído e amigável entre a professora e os alunos, fatores estes ligados à motivação. No caso da estrutura V, a questão é a impossibilidade de determinação dos conteúdos discutidos entre os

¹⁹²

... results in increased motivation, learning and achievement.

alunos de forma a saber se os mesmos contribuem ou não para a motivação por estarem ligados ou não ao tema da aula.

Após apresentarmos as estruturas de participação detectadas nas aulas típicas dessa segunda fase e discutirmos a relação das mesmas com o aumento ou diminuição da motivação dos aprendizes, cumpre, então, analisarmos o alinhamento da professora em relação aos alunos. Esse pôde ser analisado a partir das estruturas de participação e pistas de contextualização empregadas pela PPE, como mostramos a seguir.

3.2.1.1.2 O ALINHAMENTO INFORMAL ENTRE PROFESSOR E ALUNOS

Tal como procedemos em relação aos dados da primeira fase da pesquisa, a partir da análise das estruturas de participação apresentadas na seção anterior e das pistas de contextualização, ou seja, pistas de natureza verbal e não-verbal que indicam as intenções comunicativas dos falantes (GUMPERZ, 1998), podemos chegar ao tipo de alinhamento observado entre a professora e os alunos, também chamado de estilo de ensinar. Durante o trabalho de intervenção pedagógica podemos notar a recorrência de **um** tipo de alinhamento entre a professora e os alunos: o alinhamento informal, o qual é caracterizado por uma relação de menor assimetria entre a professora e os alunos.

Segundo Dettoni (1995), ao adotar esse estilo informal ou flexível, o professor apresenta uma postura mais simétrica em relação aos alunos e sinaliza um quadro interacional¹⁹³ também simétrico. Esse estilo também é chamado de **democrático** (OXFORD, ANAND e MASSEY, 2005), **interacionista** (WOLFGANG e GLICKMAN, 1980, 1986 apud CHAMBERS, 2005), **integrativo** (ANDERSON, BREWER e REED, 1946 apud WHITE, 1977) e **humanístico** (WOOLFOLK et al., 1990). Nesse alinhamento ou estilo, apesar do professor ser aquele que controla as interações, introduzindo os tópicos de discussão, os alunos têm maior liberdade de conduzi-las. De acordo com Dettoni (op.cit.), o professor de estilo flexível não se preocupa em agir de acordo com as expectativas institucionais, ou seja, não adota uma postura tradicional,

¹⁹³ Conjunto de instruções que o interlocutor sinaliza aos ouvintes, indicando como devem interpretar as mensagens (RECH, 1992)

conservadora e rígida, se posicionando como falante primário exclusivo nas interações. Na verdade, os alunos podem também introduzir um novo tópico e alternar os turnos com os colegas e com o professor. Há um grande envolvimento do professor, o qual atua como um facilitador, procurando tornar os alunos ativos, autônomos e responsáveis pelo processo de aprendizagem (OXFORD, MASSEY e ANAND, 2005).

Como ressalta Rech (1992), nesse estilo há maior espontaneidade e informalidade na condução das interações e maior equilíbrio entre a solidariedade e o poder, ou seja, alunos e professor se comportam como co-aprendizes que se respeitam mutuamente. Os professores tentam ajudar os alunos e mostram interesse por sua aprendizagem (ANDERSON, BREWER e REED, 1946 apud WHITE, 1977). Portanto, nesse estilo, apesar de não haver uma simetria total entre os participantes devido ao próprio poder que a instituição confere ao professor e à assimetria de conhecimentos, podemos dizer que o relacionamento entre o professor e os alunos é menos autoritário. O foco passa a ser o interesse dos alunos e não o controle dos mesmos, como ocorre no estilo autoritário.

Tanto na aula de 13/09/04, de discussão dos comerciais de cerveja, como na aula de 19/10/04, de discussão dos costumes e comportamentos de brasileiros e estrangeiros, percebemos a predominância desse alinhamento informal, dada a recorrência de determinadas estruturas de participação (Ia, IIb e IV) e pistas de contextualização usadas pela PPE. Dentre as pistas observadas que indicam uma relação de menor assimetria entre a professora e os alunos, estão:

1. emprego da primeira pessoa do plural (a gente), estabelecendo uma relação de proximidade entre a professora e os alunos, ou seja, um estilo mais personalizado (DURANTI, 1997);
2. uso de palavras no diminutivo, no intuito de: a) indicar a simplicidade de determinado assunto, que pode ser dominado pelos alunos e não só pelo professor e b) atenuar o caráter autoritário do professor;
3. emprego de palavras que indicam pedido ao invés de ordem, como é o caso do futuro do pretérito;
4. uso de palavras que caracterizam uma linguagem informal, como a gíria;
5. redução de palavras, que indica informalidade;
6. tom jocoso da professora ao se dirigir aos alunos, como podemos observar no excerto a seguir:

1	T149	P	((A professora olha em direção ao aluno tentando entender o que diz, pois
2			muitos querem falar ao mesmo tempo)) na escola () aqui o terceiro “it’s OK
3			to blow your nose in public”
4	T150	As	(RISOS)
5	T151	A (F)	essa é brabo (RISOS)
6	T152	P	o que seria blow your nose’... o que que é nose’
7	T153	A (L)	nariz
8	T154	A (F)	boca
9	T155	P	isso aqui é nose ((Aponta para seu próprio nariz)) e blow’
10	T156	A (?)	assoar
11	T157	P	assoar () então tudo bem se você assoar o nariz em público
12	T158	A (L)	iche
13	T159	A (F)	() é normal
14	T160	P	por exemplo a gente ta a gente ta conversando aí alguém pega ((Finge que está
15			assoando o nariz, emitindo sons))
16	T161	As	(RISOS)
17	T162	A (M)	no::ssa
18	T163	A (L)	tem um companheiro aqui que faz isso ()

Excerto 3.23

No excerto 3.23, percebemos a tentativa da professora de atrair a atenção dos alunos para a discussão na linha 2 (“aqui o terceiro”), visto que há várias interações ocorrendo ao mesmo tempo. Nas linhas 5, 17 e 18, notamos que os alunos se sentem à vontade para interferir na discussão, fazendo comentários mesmo quando não são questionados pela PPE. Além disso, temos o clima de descontração que também caracterizam o alinhamento informal e que são vistos por Cazden (1986) como essenciais nas interações sociais por torná-las mais humanas, aproximando os indivíduos. Podemos observar também, além dessas pistas, o emprego de uma linguagem informal, com a redução de verbos, como por exemplo “tá” na linha 14 e o emprego do pronome “a gente”, que sinalizam um quadro informal ou menos assimétrico.

Além das pistas de contextualização apresentadas, que sinalizam um alinhamento informal entre a PPE e os alunos, temos a recorrência de certas estruturas de participação que também indicam a presença desse quadro conversacional menos rígido e que nos permite associar tal alinhamento a uma alta motivação para aprender. Como vimos na seção anterior, nas duas aulas típicas analisadas, temos a predominância das estruturas de participação Ia, IIIb e IV. Lembrando que na estrutura Ia, temos a professora, falante primária, interagindo com os alunos, dando oportunidade para esses expressarem suas opiniões voluntariamente; na estrutura IIIb, os alunos trabalham individualmente e são monitorados pelos professor à distância; na estrutura IV,

temos os alunos trabalhando em grupos. Como discutido, essas três formas de interação são associadas a uma alta motivação para aprender a LE.

Na estrutura Ia, a mais recorrente, percebemos as oportunidades que os alunos têm de se expressar voluntariamente e fazer perguntas à professora. Como já explicitado, quando o professor cria oportunidades para os alunos expressarem suas idéias, temos maior participação e, conseqüentemente, maior interesse nos conteúdos abordados, uma vez que a participação ao mesmo tempo contribui para a aprendizagem e é indicio de motivação (PATRICK e TURNER, 2004).

Com o monitoramento do professor, característico da estrutura IIIb, percebemos um maior envolvimento entre a professora e os alunos. Como afirmam Rathunde e Csikszentmihallyi (2005, p. 61), “a qualidade do relacionamento entre professor e alunos e o apoio do professor são de grande importância para a motivação”¹⁹⁴. Assim, os alunos demonstram motivação por se sentirem seguros em contar com o apoio e disponibilidade da professora, apesar do trabalho individual não ser aquele que está associado a uma alta motivação para aprender.

Tabak e Baumgartner (2004) analisam a repercussão de três tipos de estruturas de participação na motivação dos alunos: a) quando o professor se posiciona como um **monitor**, estabelecendo as tarefas e os procedimentos a serem cumpridos pelos alunos; b) quando o professor se posiciona como um **mentor**, encorajando a reflexão, sem ditar normas e explicações e c) quando o professor se posiciona como um **parceiro**, se apresentando como uma figura menos autoritária, membro do grupo. Tais estruturas foram distinguidas considerando-se a relação de maior ou menor assimetria entre professor e alunos, padrões discursivos e natureza da instrução. Os autores constataram que quando o professor age como um parceiro, percorrendo a sala, se reunindo com os alunos e fazendo perguntas que encorajam a reflexão, o ensino ocorre de forma mais eficaz. Quando o professor se apresenta como um parceiro, numa relação menos assimétrica, ele deixa de ser visto como alguém que carrega a “bagagem histórica da educação” (TABAK e BAUMGARTNER, 2004, p. 415) que seu título lhe confere.

A relação de parceria entre professores e alunos também é sugerida por Sleeter e Grant (1986) como uma das ações desempenhadas pelos professores que podem enriquecer o processo de ensino/ aprendizagem. Segundo os autores,

¹⁹⁴ Of central importance to students’ motivation is the quality of teacher-students relations and teacher support.

Alunos e professores devem se ver como parceiros no processo de ensino e aprendizagem. Em cada classe, deve haver confiança e abertura suficientes de forma a encorajar o compartilhamento de idéias, a obtenção de informações e a discordância construtiva. Professores e alunos devem aprender a ver a sala de aula como um laboratório e não uma linha de montagem¹⁹⁵ (SLEETER e GRANT, 1986, p. 299).

Finalmente, o trabalho cooperativo (estrutura IV) é apontado por diversos autores como o que mais contribui para o desenvolvimento da autonomia por focalizar os aprendizes e não o professor (DÖRNYEI e CSIZÉR, 1998; JULKUNEN, 2001; TABAK e BAUMGARTNER, 2004). Segundo Tabak e Baumgartner (op.cit.), quando os alunos assumem papéis mais ativos no acesso à informação, os quais estão geralmente ligados ao professor, surgem efeitos pedagógicos poderosos, dentre eles grande motivação para aprender. Além disso, Sleeter e Grant (1986) apontam que o trabalho cooperativo é importante pelo fato de enriquecer a reflexão e a aprendizagem por meio do compartilhamento de idéias e experiências.

É interessante observar nos exemplos anteriormente apresentados, tal como também fora comentado na análise das interações da fase 1, que não somente a postura da professora no que diz respeito à maneira como conduz as interações exerce influência na motivação dos alunos de maneira positiva ou negativa como também o emprego de certos recursos, tipo de assunto discutido e atividades desenvolvidos, o que é discutido mais detalhadamente na seção 3.2.1.2. Nas duas aulas típicas analisadas, podemos perceber que essa influência na motivação dos alunos é positiva, uma vez que os recursos empregados como o retroprojeto e o vídeo, o tipo de assunto discutido ligado ao cotidiano dos alunos (propagandas; costumes e comportamentos) e as atividades desenvolvidas (discussões dos conteúdos culturais) parecem motivar os alunos e fazem com que esses demonstrem participação mais ativa e voluntária nas aulas.

Nesta seção, apresentamos dados de duas aulas típicas desenvolvidas pela PPE durante o trabalho de intervenção pedagógica, que revelam aspectos da interação em sala de aula que se mostram importantes para entendermos a motivação dos alunos para aprender a língua inglesa. Na seção seguinte, procuramos resumir as implicações da maneira como a interação é conduzida nas duas aulas típicas analisadas, ou seja, do tipo de organização interacional adotado pela

¹⁹⁵ Students and teachers must view one another as partners in the teaching/learning process. Within each classroom, enough trust and openness must exist to encourage the sharing of ideas, the picking of brains, and constructive disagreement. Teachers and students should learn to view the classroom as a laboratory, not as an assembly line.

professora na motivação dos alunos para aprender a LE. Tal como feito na primeira fase da pesquisa, consideramos, para isso, dados obtidos por meio de outros instrumentos de pesquisa, como os diários da pesquisadora, questionários e entrevistas realizados com os alunos e com a PPA.

3.2.2.2 A ORGANIZAÇÃO DA INTERAÇÃO E A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Como vimos no arcabouço teórico e na análise dos dados referentes à fase 1 deste estudo, o professor desempenha um papel importante na motivação dos alunos para aprender uma língua (VIANA, 1990; PINTRICH e SCHUNK, 1996; DORNYEI, 2001a; OXFORD, 2001). Segundo Gómez (1999), a maneira como o professor interage com os alunos, os conteúdos e tipos de atividades trabalhados e a forma de trabalhá-los podem tornar a aula mais motivadora ou menos motivadora. É o que também ressalta Stipek (1998) quando diz que o relacionamento entre o professor e os alunos e o clima em sala de aula são centrais para a educação efetiva.

A maneira como o professor se relaciona com os alunos, ou seja, como conduz as interações, associada a outros fatores que são trazidos nas seções seguintes desta tese, pode influenciar a motivação dos alunos positiva ou negativamente. Como vimos nos dados da primeira fase deste estudo, o alinhamento mais assimétrico entre o professor e os alunos, aliado a outros fatores do contexto de aprendizagem, está associado a níveis mais baixos de motivação. Isto porque tal alinhamento impede que os alunos desempenhem um papel ativo no processo de ensino/aprendizagem de LE, fazendo com que surja certa barreira entre o professor e os alunos. Em contrapartida, vimos que um alinhamento menos assimétrico permite uma maior interação entre professor e alunos e participação ativa e autônoma, o que pode gerar grande motivação e interesse entre os aprendizes, os quais passam a ser também responsáveis pelo aprendizado.

Na seção anterior, notamos que nas duas aulas típicas analisadas, a PPE atenua sua posição de assimetria em relação aos alunos, o que faz com que esses participem de forma mais ativa das discussões. No quadro abaixo, resumimos o alinhamento observado entre a professora e os alunos nas aulas típicas, bem como as estruturas de participação e pistas de contextualização característicos de cada aula analisada:

ALINHAMENTO INFORMAL

- Características:
 - a) posicionamento democrático do professor;
 - b) menor assimetria entre professor e alunos;
 - c) menor rigidez no controle das interações – grande troca de turnos;
 - d) relação mais afetiva entre professor e alunos;
 - e) ênfase na motivação intrínseca – interesse dos alunos;
 - f) compartilhamento de conhecimentos;
 - g) papel ativo dos alunos;
 - h) alta motivação.

 - Pistas de contextualização:
 - a) emprego da primeira pessoa do plural - proximidade entre a professora e os alunos;
 - b) uso de palavras no diminutivo - simplicidade de determinado assunto que pode ser dominado pelos alunos e não só pelo professor;
 - c) emprego de palavras que indicam pedido ao invés de ordem (futuro do pretérito);
 - d) uso de gírias - linguagem informal;
 - e) redução de palavras - informalidade;
 - f) tom jocoso do professor ao se dirigir aos alunos.

- Aula de discussão das propagandas de cerveja brasileiras e americanas (13/09/04) – 23’10”
 - Estruturas de participação:
 - 1) Estrutura I**
 - a) Estrutura Ia: 9’02”
 - b) Estrutura Ib: 4’39”
 - c) Estrutura Ic: ---
 - d) Estrutura Id: 12”
 - 2) Estrutura II**
 - a) Estrutura IIa: ---
 - b) Estrutura IIb: 1’19”
 - 3) Estrutura III**
 - a) Estrutura IIIa: ---
 - b) Estrutura IIIb: 4’33”
 - 4) Estrutura IV: ---**
 - 5) Estrutura V: ---**

- Aula de discussão sobre os comportamentos e costumes de brasileiros e estrangeiros (19/10/04) – 29’30”
 - Estruturas de participação:
 - 1) Estrutura I**
 - a) Estrutura Ia: 18’54”
 - b) Estrutura Ib: 5’52”
 - c) Estrutura Ic: ---
 - d) Estrutura Id: ---
 - 2) Estrutura II**
 - a) Estrutura IIa: 25”
 - b) Estrutura IIb: 12”
 - 3) Estrutura III**
 - a) Estrutura IIIa: ---
 - b) Estrutura IIIb: ---
 - 4) Estrutura IV: 3’35”**
 - 5) Estrutura V: 4’20”**
-

No quadro anterior, podemos perceber a presença de diferentes tipos de estruturas de participação nas duas aulas típicas analisadas. A recorrência da estrutura I, mais especificamente o sub-tipo Ia, em que a professora interage com os alunos permitindo que se expressem voluntariamente, é nítida nas duas aulas, aparecendo por mais tempo na aula de discussão acerca dos comportamentos e costumes de brasileiros e estrangeiros. Podemos afirmar, portanto, que na aula de 19/10/04, em que se aborda um tema bastante ligado à realidade dos alunos e de conhecimento dos mesmos pelo fato de tratar de fatos do dia-a-dia (costumes), a participação dos alunos é maior.

Em geral, os indivíduos costumam demonstrar maior interesse por assuntos sobre os quais têm algum conhecimento prévio (STIPEK, 1998; BERGIN, 1999). Diante de um assunto de conhecimento dos alunos, esses parecem se sentir, portanto, bastante motivados, demonstrando participação ativa voluntária. Além disso, percebemos nessa aula que a PPE quase não domina as interações dado o curto tempo ocupado pela estrutura do tipo Ib, estrutura essa em que ela interage com os alunos sem desejar ser interrompida. Portanto, os turnos ocupados por ela e pelos alunos estão mais balanceados, ao contrário da aula de discussão das propagandas de cerveja em que há um controle maior das interações, fato esse observado dado o tempo de aula ocupado pela estrutura Ib, em que a PPE domina os turnos.

Esse tipo de alinhamento informal entre a professora e os alunos, observado a partir da análise das duas aulas típicas aparece no decorrer de quase todo o semestre. A partir da análise da prática da pesquisadora registrada nos diários reflexivos, podemos, de maneira geral, notar a predominância de uma relação de menor assimetria entre ela e os alunos. Discussões como as que ocorreram nas aulas de 13/09/04 e 19/10/04, em que há uma grande interação entre a classe, são bastante enfatizadas no decorrer do semestre, aparecendo em 73% das aulas observadas, o que evidencia essa relação de proximidade e informalidade entre a professora e os alunos e que pode exercer influência positiva na motivação do grupo. Segundo Dörnyei (2001a), o comportamento verbal e não-verbal do professor no sentido de reduzir a distância física e psicológica em relação aos aprendizes afeta a motivação desses. Assim, a proximidade e a informalidade entre professor e alunos podem ter um efeito positivo, ao passo que o distanciamento, a relação de maior assimetria pode agir de forma negativa, gerando descontentamento.

Como vimos na seção 3.2.1.1.1, além da recorrência da interação professor-aluno durante o semestre (estrutura Ia), a qual está ligada à motivação, a organização dos alunos em grupos, que

também permite uma maior proximidade entre o professor e os alunos, interação e participação ativa e autônoma nos grupos, também é bastante adotada nas aulas, aparecendo em 77% das aulas ministradas. A adoção desse tipo de organização interacional (estrutura IV) pode ser um fator de motivação para os alunos, uma vez que a mesma vai ao encontro das expectativas que apresentam quanto à organização interacional adotada em sala de aula.

Na seção 3.1.2.1.3 mostramos que quase todos os alunos, na entrevista 1, declaram preferir trabalhar em grupo a trabalhar individualmente, pelo fato de tal organização promover a colaboração entre a sala. Nas entrevistas informais realizadas ao final das aulas, por exemplo, alguns alunos afirmam que o trabalho em grupo é importante no sentido de despertar o interesse da classe, por permitir um grande envolvimento entre os alunos e facilitar o aprendizado da língua devido à troca de experiências. De acordo com Stipek (1998), os alunos tendem a gostar mais dos trabalhos desenvolvidos em grupos do que aqueles desenvolvidos de maneira individual. Portanto, implementar esse tipo de organização interacional pode levar a um aumento da motivação intrínseca dos aprendizes, além de ajudá-los a desenvolver a autonomia. Além disso, como argumentam Pintrich e Schunk (1996, p. 179), “se eles [os alunos] acreditam que aprendem melhor quando trabalham em grupos e o professor geralmente emprega pequenos grupos, eles devem se sentir mais eficazes e motivados do que aqueles que acreditam aprender melhor em grupos grandes”¹⁹⁶. Vemos, assim, a importância das expectativas e do atendimento das mesmas no sentido de possibilitar o aumento da motivação dos alunos para aprender, a qual já foi comentada anteriormente.

Segundo Dörnyei (2001a), o senso de autonomia, ou seja, de independência dos aprendizes é importante para que aprendam uma língua. Por esse motivo, o autor sugere que os professores, de forma a desenvolverem a autonomia dos alunos, permitam que esses façam escolhas, dividam com eles a responsabilidade quanto ao aprendizado, dê senso de autoridade aos aprendizes e encoraje contribuições durante as aulas, além de projetos cooperativos. Foi o que foi feito durante o desenvolvimento do presente estudo, em que se procurou encorajar a reflexão e a participação ativa dos alunos durante as aulas, além do trabalho cooperativo.

A maneira de interagir com os alunos e o tipo de organização interacional adotado durante as aulas não são os únicos responsáveis pelos altos índices de motivação dos alunos ao longo do

¹⁹⁶ If they [the students] believe they learn best when they work in small groups and the teacher uses small groups often, they should feel more efficacious and motivated than students who believe they learn best in large groups.

projeto. Como vimos na primeira fase da pesquisa, os assuntos discutidos, a forma de apresentá-los e os recursos empregados também atuam na motivação dos mesmos. Nas seções seguintes, ao focalizarmos os conteúdos e as atividades trabalhadas durante o projeto, vemos que a diversidade quanto às atividades empregadas em sala de aula e o tipo de organização interacional adotados podem contribuir para o despertar do interesse dos alunos.

3.2.2.3 CONTEÚDOS CULTURAIS E ATIVIDADES DESENVOLVIDOS E A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Resultados de uma pesquisa desenvolvida no Egito por Schmidt, Boraie e Kassabgy (1996) mostram que os indivíduos se esforçavam nas atividades que consideravam relevantes e que correspondiam aos seus objetivos, os quais estavam ligados ao desenvolvimento da compreensão ou produção oral. Também se envolviam em atividades que consideravam prazerosas e que não lhes causavam muita ansiedade. Descobrir as motivações dos alunos, ou seja, os fatores que influenciam na motivação desses para aprender uma língua, além dos conteúdos e tipos de atividades que possibilitam o desenvolvimento e manutenção da motivação é, portanto, crucial no processo de ensino/aprendizagem de LE. Além disso, de acordo com Bourke (1985), diferentes atividades podem proporcionar ou restringir as oportunidades de interação e aprendizagem na sala de aula. Por esse motivo, tal como feito também na seção 3.1.2.3, analisamos, neste momento, as implicações dos conteúdos culturais e tipos de atividades trabalhados ao longo do projeto *Jornal Cultural* na motivação dos alunos.

Como descrito anteriormente, de agosto a novembro de 2004 foi desenvolvido um trabalho de conscientização cultural no intuito de sensibilizar os alunos sobre elementos culturais subjacentes a ações dos indivíduos e intrinsecamente ligados à uma língua, os quais se assemelham e diferem entre os povos. Ao definir um objetivo específico a ser atingido - a produção de um jornal - tal trabalho permite o desenvolvimento não só da conscientização cultural, como também do senso de responsabilidade e autonomia dos alunos, por exigir a participação ativa e a cooperação entre o grupo, o que, de acordo com Dörnyei (2001c) repercute de maneira positiva na motivação. Acredita-se que, quando os alunos têm objetivos específicos (e.g. informar outras classes a respeito das diferenças culturais) e um leitor definido (outros

alunos da escola), se sentem mais motivados. Isto porque, como explica Bastos (1996) a respeito da relação entre a produção escrita e a motivação,

A prática tem mostrado que o aluno “entra” nesse contexto proposto e, se ele for interessante, o aprendiz se solta, luta por sentido, aventura-se no sistema lingüístico. O produto final pode ser um texto criativo (BASTOS, 1996, p.203).

Nessa “luta por sentido” e “aventura no sistema lingüístico”, o aprendiz acaba se desempenhando, então, de maneira bastante independente e criativa, comportamentos esses associados a uma alta motivação.

Como detalhado na seção 3.2.1, para que os alunos se envolvessem na produção do jornal cultural, diversas atividades foram realizadas de forma a munir-los com as informações necessárias para que escrevessem os artigos que seriam publicados, atividades essas desenvolvidas sempre de forma que permitisse a reflexão e que fizesse com que os alunos atuassem de maneira mais independente. As principais atividades desenvolvidas no decorrer do projeto são detalhadas no quadro a seguir:

ATIVIDADES	FREQUÊNCIA
Leitura e discussão de texto	09 (34%)
Produção escrita	07 (27%)
Vídeos	03 (11%)
Pesquisas na Internet	03 (11%)
Exercício sobre estereótipos (associação entre nacionalidades e adjetivos)	02 (8%)
Exercício sobre formas de cumprimento	01 (4%)
Exercício de comparação dos costumes e comportamentos de brasileiros e estrangeiros (<i>Culture check</i>)	01 (4%)

Quadro 12: Principais atividades desenvolvidas pela PPE

Podemos perceber que, ao longo do semestre, foram trabalhadas atividades diversas, com ênfase na leitura e produção de texto. Procuramos trabalhar com diferentes tipos de textos (e.g. artigos, propagandas, texto de livro didático), de forma a evitar que a rotina no tratamento dos mesmos pudesse desmotivar os alunos. Ressaltamos também que em quase 50% das aulas há

discussão do vocabulário dos textos ou exercícios, o que demonstra a ênfase no sentido ao invés da forma (gramática). Nosso intuito, como explicado, foi promover discussões que levassem os alunos a se conscientizarem acerca das semelhanças e diferenças culturais, o que explica o foco no significado, o qual se fazia necessário para que os alunos compreendessem os textos, refletissem sobre questões culturais e produzissem os artigos para o jornal.

Na seção 3.1.1, quando discorremos a respeito da influência dos fatores pessoais na motivação (percepções dos alunos sobre si mesmos, além de seus objetivos, crenças e expectativas em relação às aulas de LI), mostramos que, de acordo com os dados obtidos por meio do questionário 2 e da entrevista 1, a maioria dos alunos espera aprender noções básicas da língua inglesa (36%) e desenvolver a produção oral (25%), tendo em vista, principalmente, conseguir um bom emprego futuramente ou viajar. Na entrevista 1, por exemplo, os alunos mencionam as seguintes expectativas: a) aprender o básico; b) desenvolver a produção oral; c) aprender a gramática da língua; d) aprender a ler e interpretar textos; e) aprender a traduzir e f) aprender vocabulário. Tais expectativas também são assinaladas pelos aprendizes no questionário 2, sendo as mais apontadas a tradução de textos, a produção escrita e a leitura. Salientamos que alguns desses objetivos e expectativas representam o que os alunos consideram ideal (e.g ser um falante competente), ou seja, imagens daquilo que gostariam de atingir, com as quais têm desejo de se identificar.

Analisando os tipos de atividades trabalhados no decorrer do projeto, percebemos que elas atendem algumas das expectativas mencionadas pelos alunos, ou seja, vão ao encontro do que os aprendizes esperam aprender: noções básicas da língua¹⁹⁷, ler, interpretar e produzir textos e aprender vocabulário. Tais atividades correspondem também a algumas das tarefas que os alunos, na entrevista 1 (ver anexo C), assinalam como mais motivadoras, tais como: música, vídeos, trabalhos no computador, leitura e interpretação de textos. Como mencionamos no arcabouço teórico desse estudo, o atendimento das expectativas dos alunos quanto aos procedimentos metodológicos adotados pelo professor e os conteúdos e atividades selecionados pode

¹⁹⁷ Nos questionários e entrevistas, há divergências quanto ao que esse “básico” englobaria. Para alguns alunos, trata-se de aspectos da gramática da língua inglesa e do léxico; para outros, trata-se de aspectos da língua que contribuem para o desenvolvimento da compreensão e produção escritas. Por isso, estamos considerando que há, de certa forma, um atendimento dos objetivos dos alunos, uma vez que o presente projeto, apesar de não enfatizar a gramática da língua inglesa e o aperfeiçoamento da produção escrita em LE, lida com aspectos do léxico, com informações acerca do comportamento e costumes de falantes de língua inglesa e com a compreensão escrita, os quais, por sua vez, podem fazer parte desse “básico”.

proporcionar alta motivação (GIGLIOTTI, 1987; SCHMIDT, BORAIE e KASSABGY, 1996; NIEHOFF et al, 2001).

Além disso, retomando os princípios da teoria da discrepância de Higgins (1987), podemos afirmar que essa correspondência entre o que os alunos desejam aprender e o que é trabalhado nas aulas auxilia-os na redução da discrepância entre aquilo que consideram ideal (ser um falante competente, inserido na comunidade global de falantes de LI) e os atributos que apresentam no presente (falante ainda não-competente). Ao entrarem em contato com aspectos da cultura de outros povos por meio de diferentes atividades, os alunos sentem que não precisam ficar limitados ao que é previsível (e.g. aprender o básico) e que podem ir além do considerado “possível” no contexto da escola pública.

Portanto, o atendimento dos objetivos e expectativas dos alunos quanto aos conteúdos e tipos de atividades trabalhados e a chance de atingirem seu “eu” ideal podem estimulá-los e levá-los a persistir mais na realização das tarefas em sala de aula. Como ressalta Viana (1990), quando as atividades desenvolvidas vão ao encontro do que os alunos esperam aprender e são percebidas como interessantes e relevantes, eles se sentem mais motivados. Portanto, os tipos de atividades desenvolvidos pelo professor e a forma de trabalhá-los em sala de aula exercem grande influência na motivação dos alunos (GÓMEZ, 1999).

Julkunen (2001) afirma que um mesmo conteúdo pode ser trabalhado de forma mais ou menos motivadora, dependendo dos tipos de tarefas¹⁹⁸ escolhidas pelo professor. O autor diferencia dois tipos de tarefas e a repercussão das mesmas na motivação: **tarefas fechadas**, que permitem somente uma resposta correta, e **tarefas abertas**, em que não há resposta certa ou errada, cabendo aos alunos produzir sua resposta (dar sua opinião). Para Julkunen (op.cit.), as tarefas fechadas envolvem menos riscos, mas são mais estruturadas que as tarefas abertas, sendo, portanto, mais apropriadas para alunos altamente ansiosos que encontram dificuldade em lidar com diversas opções. Lembrando que a ansiedade pode ser prejudicial ao aprendizado, afetando a motivação dos alunos negativamente. As tarefas abertas, por sua vez, envolvem mais riscos e são mais flexíveis, mas podem ser difíceis para aqueles que estabelecem critérios de sucesso ou fracasso. Nesse tipo de tarefa, por não haver uma única resposta correta, se torna impossível para o aluno determinar se obteve sucesso ou se fracassou na sua realização, o que pode ter influências

¹⁹⁸ Tarefa para Julkulnen (2001) seria tudo o que os alunos têm que fazer na sala de aula, como por exemplo, responder às perguntas do professor ou completar um exercício.

negativas na motivação. Portanto, a motivação em relação às tarefas depende também de como os alunos percebem as mesmas.

Devido às repercussões causadas pelos diferentes tipos de tarefas adotados pelo professor na motivação dos alunos, dependendo das características de cada indivíduo, autores como Gómez (1999) defendem a variedade e a mudança no tratamento das atividades. Variar o formato e o conteúdo das aulas e das tarefas, tornando-os desafiadores e interessantes, incluindo a novidade e o elemento surpresa e relacionando-os aos interesses dos alunos, pode aumentar o prazer intrínseco dos aprendizes para participar das atividades de sala de aula (PINTRICH E SCHUNK, 1996; STIPEK, 1998; BERGIN, 1999; DÖRNYEI, 2001a).

O atendimento dos objetivos e expectativas dos alunos, além da variação no tratamento das atividades e no emprego de recursos ao longo do desenvolvimento do projeto podem explicar as reações positivas dos alunos reveladas nos questionários 3 e 4¹⁹⁹ e nas entrevistas informais e semi-estruturada, aplicados na fase 2 (ver anexos F, G e H).

Tanto no questionário 3 quanto na entrevista 2, os alunos declaram que se sentem mais motivados com as aulas sobre cultura²⁰⁰, o que corrobora as idéias trazidas por Okada et al. (1996) e Meng-Ching (1998) que falam da importância da inserção de conteúdos culturais nas aulas de LE para o aumento da motivação dos alunos. Conteúdos culturais como os que foram discutidos ao longo do projeto Jornal Cultural (e.g. costumes, comportamentos, linguagem não-verbal, hábitos alimentares, entre outros) parecem ter proporcionado o aumento da motivação dos alunos, por se tratar de assuntos do cotidiano e de pessoas “reais” e não “presas” a um livro didático. Essa alta motivação é declarada por cerca de 94% dos alunos no questionário 3 e na entrevista 2, como mostram os exemplos a seguir:

Com certeza mais motivada, as aulas eram diferentes, nunca sabíamos o que íamos fazer na aula, e isso com certeza motiva (questionário 3)

É pelo fato mesmo de tá mais interessante os assuntos esti- isso faz com que você fique mais motivada (entrevista 2)

¹⁹⁹ Questionário de perguntas abertas e perguntas fechadas, respectivamente.

²⁰⁰ É importante ressaltar que a intenção da pesquisadora não era fazer comparações no que diz respeito à motivação dos alunos em face da atuação das professoras durante a fase de intervenção (aulas ministradas pela PPE) e durante a fase de diagnóstico (aulas ministradas pela PPA). Não se pretendeu comparar ou avaliar a prática dessas professoras. Tal comparação surgiu dos dados da pesquisa, como se observa, por exemplo, nos trechos dos questionários e entrevistas destinados aos alunos.

Ai o jeito que foram dadas as aulas eu gostei do::: das folhas eu acho legal aquele esse tipo de trabalho assim a gente responder as perguntas comentar fazer aquela roda que faz pra todo mundo conversar com todo mundo debater o assunto eu acho interessante eu acho legal (entrevista 2)

Nos exemplos anteriores, podemos levantar algumas características dos conteúdos e atividades que geraram motivação na opinião dos alunos, que vão ao encontro da visão de vários teóricos: a) a presença do elemento surpresa (“nunca sabíamos o que íamos fazer na aula”); b) tipo de assunto trabalhado (“interessante”) e c) caráter interativo (“pra todo mundo conversar com todo mundo”). Observe-se o seguinte trecho da aula de 19/10/04. Após lerem duas propagandas do Banco HSBC e discutirem a mensagem das mesmas em pares, a professora inicia a discussão, fazendo perguntas aos alunos. Essas propagandas tratam de diferenças nos hábitos alimentares e no significado atribuído a um mesmo animal (gafanhoto) entre diferentes países:

1	T46	P	/.../ GENTE vamu abrir pra discussão’ ((Os alunos fazem silêncio)) BOM na
2			primeira aqui... nessa primeira::: a primeira propaganda que que é isso aqui’
3			((Aponta para uma das figuras da propaganda))
4	T47	(L)	pé de galinha
5	T48	A (?)	pé de galinha
6	T49	P	pé de galinha chicken’s feet e isso aqui’
7	T50	As	peixe
8	T51	P	como fala peixe em inglês’
9	T52	As	fish
10	T53	P	fish e isso aqui’ ((apontando para outra figura da propaganda))
11	T54	A (F)	peixe sei lá
12	T55	A (P)	caracol ((o aluno faz gestos circulares com uma das mãos indicando a forma do caracol))
13	T56	A (?)	é um peixe ()
14	T57	A (?)	caracol caracol ((os alunos sugerem várias respostas, demonstrando grande envolvimento com a discussão))
15			
16	T58	P	é o que a gente chama de/
17	T59	A (?)	scargot
18	T60	P	snail ((anota a palavra na lousa))
19	T61	As	scargot
20	T62	A (?)	estragou
21	T63	P	é lesma snail... então na china- - e o quê que é isso aqui oh’ delicacy’ ta escrito
22			delicacy embaixo de todos
23	T64	A (L)	delícia’
24	T65	P	é um manjar o que as pessoas comem é uma coisa gostosa é um manjar dos
25			deuses
26	T66	A (F)	o que que é manjar’
27	T67	P	delicacy...seria uma comida gostosa uma iguaria então na china você tem o pé de
28			galinha que é gostoso que seria comum na holanda vocês teriam o peixe e na

29			frança snail a lesminha
30	T68	A (F)	como que é pé de galinha'
31	T69	P	ãhn'
32	T70	A (F)	como que é pé de galinha em inglês'
33	T71	P	chicken's feet
34	T72	A (M)	como'
35	T73	P	((A professora escreve a palavra na lousa)) chicken's feet pé de galinha
36	T74	A (M)	como'
37	T75	P	chicken's feet chicken's feet () feet são dois se fosse um só seria foot feet são
38			dois é plural foot é um só

Excerto 3.24

Podemos perceber no excerto 3.24 que o tipo de atividade trabalhado (propaganda) e o assunto envolvido (hábitos alimentares) parecem explicar a alta participação voluntária de vários alunos na discussão, o que pode ser evidenciado pela alternância entre os turnos da PPE e dos alunos. Não somente a questão cultural, mas o vocabulário e a gramática da língua inglesa são também enfatizados quando a PPE e os alunos discutem o significado de algumas palavras e quando a PPE explica a diferença entre “foot” e “feet” (linha 37 e 38).

Dentre as atividades trabalhadas ao longo do projeto, indicadas pelos alunos na entrevista 2 como as maiores responsáveis pelo aumento da motivação do grupo, estão os vídeos, a produção dos artigos e as discussões em grupos (e.g. propagandas, conceito de estereótipo), como podemos observar nesses trechos da entrevista:

A17: acho que foi quando a gente tava pesquisando sobre **estereótipo** sabe'

A21: Eu acho que foi a **redação** de::: você dá uma aula a gente escreve vai tirando dúvida com você você vai passando novas idéias eu acho isso legal

A23: Ai eu acho que no geral eu gostei de todas aproveitei todas acho que da melhor maneira que eu podia eu achei interessante a::: Internet sei que não é possível também tá indo sempre mas eu achei interessante **porque deu uma mudada** os vídeos de:: **os vídeos** mostrando lá do outros país aqui eu achei muito legal mas também **escrever** sobre isso colocar no papel aquilo que a gente aprendeu eu achei ah eu achei tudo no geral

A27: Ah **o comercial** foi boa o comercial **os vídeos** essas foram boas essas foi foram boas essas foram as que mais me motivaram mesmo

Mais uma vez podemos notar na fala do aluno 23 a influência da variedade no aumento da motivação dos aprendizes, a partir do emprego dos vídeos, das atividades de produção escrita em

grupos e das discussões. Como vimos na seção 3.2.1.2, as oportunidades dadas aos alunos para expressarem suas opiniões por meio de tarefas abertas (em que não há uma única resposta certa), que caracterizam um estilo de ensinar mais informal ou democrático, exercem influência positiva na motivação do grupo.

São poucas as atividades consideradas pelos alunos como pouco motivadoras, como é o caso da leitura de texto, como podemos notar nos trechos a seguir da entrevista 2:

A04: /.../ quando tem que ficar procurando coisa quando tem texto tem que ficar procurando /.../
Aí é mais chato

A11: Menos motivante' /.../ que nem aquela de leitura de texto essas coisas no diálogo ficou mais fácil agora na hora que tinha que ler aqueles textos já desanimava mais porque eu não conseguia saber o que tava escrito ali /.../

Nos exemplos anteriores, percebemos o conflito entre as crenças sobre aprendizagem e o estilo de ensinar adotado pela PPE como um fator que pode gerar desmotivação. O aluno 4 faz menção ao fato de ter que trabalhar de forma mais independente, fazendo consultas ao dicionário (“ficar procurando coisa”), como um fator de desmotivação. Lembrando que os alunos, em geral, estão acostumados a uma disposição tradicional (em fileiras) e a trabalhar individualmente, completando exercícios geralmente estruturais (tarefas fechadas) que não exigem tanta reflexão. A adoção de uma organização interacional diferente, que exigia a participação mais dinâmica, foi sentida por alguns como um obstáculo, sendo associada à desmotivação. O aluno 11, por sua vez, menciona o fato das discussões, que ocorriam em língua materna, serem mais fáceis e, por isso, motivadoras; já as atividades de compreensão escrita foram vistas como um obstáculo devido ao desconhecimento do vocabulário trazido no texto em LE.

Apesar da ênfase no uso de estratégias de leitura, percebemos que o aluno mantém uma visão tradicional de leitura de que é preciso entender todas as palavras do texto (e traduzi-las) para compreendê-lo de forma eficaz. Essas crenças ligadas a um ensino tradicional que vê a língua como um objeto de estudo são mais fortes e, quando o aluno se depara com um estilo de ensinar mais democrático, focado no aluno, que considera o uso da língua em situações mais autênticas, pode haver conflito e desmotivação. Isso nos leva a refletir que, diferentemente do que foi exposto nas seções anteriores quanto à relação entre o estilo de ensinar informal

(democrático) e o aumento da motivação, **nem todos** os alunos irão sentir-se sempre motivados quando o professor adota tal postura.

As atividades de leitura e interpretação de texto também são indicadas como pouco motivadoras na entrevista informal realizada com os alunos ao final das aulas, como podemos observar no excerto a seguir sobre a aula de 24/08/04, em que se discutiram três textos jornalísticos que abordavam a repercussão do episódio O Feitiço de Lisa (*Blame it on Lisa*) de Os Simpsons, episódio esse trabalhado em aulas anteriores:

1	T01	E	o que vocês acharam da aula'
2	T02	A01	ah eu gosto da aula só que::: eu tenho dificuldade pra texto que é mais - -
3			palavras mais fáceis assim as palavras que nem eu digo transparentes dá pra
4			entender mais ou menos né' tenho preguiça de ficar lá nã nã nã entendeu'
5	T03	A02	[[() traduzir]]
6	T04	A01	[[ah é verdade]] eu falo a verdade fica ir lá buscar ah eu fico contente com o
7			inglês mas sei lá é diferente () é diferente assim
8	T05	E	umhum
9	T06	A01	lógico tem mais atenção
10	T07	A02	ai às vezes é meio complicado assim porque tem que ficar traduzindo
11	T08	A01	isso
12	T09	A02	às vezes você não entende aí ce não acha a palavra aí depois é uma agonia
13	T10	A01	e eu quero saber mas eu tenho vontade de só olhar e saber não ter que ficar
14			procurando
15	T11	A02	as vezes a gente não acha palavra no dicionário fica complicado aí tem que
16			perguntar

Nesse trecho da entrevista, A01 deixa claro que a atividade de texto não é muito motivadora. A dificuldade em entender as palavras e, conseqüentemente, o texto teria deixado-a desmotivada, apesar de achar tal atividade importante para que aprenda a LE. Essa desmotivação pelo trabalho com textos também é relatada pela própria pesquisadora no diário da aula de 04/10/04, em que os alunos leram um texto sobre linguagem corporal, após terem feito uma comparação entre diferentes gestos comuns no Brasil e em outras partes do mundo, a partir da apresentação de uma transparência:

Os alunos apresentaram participação bastante ativa e voluntária durante as discussões. Mesmo aqueles que costumam ter certa resistência em participar, como (S), se sentiram à vontade para expressar sua opinião. Por se tratar de um tema que faz parte da rotina dos alunos, não sentiram dificuldade em discutir sobre um assunto que têm conhecimento. Já a atividade de leitura não os motivou tanto. Cerca de três alunos não mostram interesse pelo texto. Isso pode ter ocorrido por dois motivos: pelo fato de os alunos estarem um pouco cansados de ler, por se tratar de uma

habilidade que é bastante enfatizada no ensino médio ou porque faltavam apenas 15 minutos para o término da aula. Os alunos têm o costume de achar que não dá para produzir nada em 10 minutos.

(Diário da pesquisadora de 04/10/04)

No trecho apresentado, são levantadas duas razões para a desmotivação dos alunos em relação ao texto: a) o fato de tal trabalho ser, em geral, bastante enfatizado pelos professores no ensino médio, sendo visto, portanto, como enfadonho e repetitivo e b) o fato da aula estar chegando ao fim. Esse desinteresse dos alunos perto do término da aula é também observado nos dados referentes à fase 1 (fase de diagnóstico), quando os alunos se engajam em conversas paralelas e deixam de executar as atividades. Assim, apesar da discussão textual ter sido considerada pelos alunos como motivadora na entrevista 1, o que seria um fator gerador de interesse, a repetição e a rotina no tratamento dessa atividade e a queda no interesse dos alunos perto do término da aula podem explicar a reação da aluna na entrevista informal. Além disso, podemos levantar outras duas razões para esse desinteresse em relação às atividades de leitura: a) o fato dos alunos não estarem acostumados a trabalhar com materiais autênticos, sentindo o texto como além de seu nível de compreensão e b) a crença, que alguns alunos revelaram nas entrevistas, de que para entender um texto temos que traduzir palavra por palavra: uma vez que não conseguem fazer isso, muitos alunos acabam se desestimulando.

Essa dificuldade dos alunos pode ser observada no excerto a seguir da aula de 30/08/04. Nessa aula, os alunos deram continuidade a uma atividade de leitura e discussão textual. Deveriam ler três textos que falavam da repercussão do episódio O Feitiço de Lisa (*Blame it on Lisa*) no Brasil. Cada um desses artigos foi obtido de uma fonte diferente: o primeiro foi extraído de um site jornalístico britânico, o segundo de um site americano e o terceiro de uma revista brasileira. Os alunos teriam que, primeiramente, ler os três textos de forma superficial, usando, para isso, as estratégias de leitura que vinham sendo empregadas desde o primeiro semestre (e.g identificação de cognatos e palavras-chave). Esse trabalho foi realizado na aula de 24/08/04. Em seguida, os alunos deveriam responder a um exercício, procurando identificar semelhanças e diferenças entre os textos. De forma a facilitar a compreensão e a identificação de similaridades e diferenças quanto ao ponto de vista dos textos, alguns trechos desses textos foram destacados.

1	01	P	nesse trecho aqui... o que vocês entenderam'
2	02	A (Lu)	bart alguma coisa ()
3	03	P	você lembra o que acontece com o bart no desenho'... no final do desenho
4	04	A (Lu)	não... não lembro
5	05		aqui... o bart... o que é eat' ((A professora faz gestos ao perceber que o aluno não sabe o significado do verbo))
6			
7	06	A (?)	comer
8	07	P	comer... então o bart foi comido pela cobra e o que acontece com a marge
9			aquela hora que ela vai falar com o policial o que ele faz'... ele fala que ela
10			estava mentindo... que ela estava ali por outros motivos... ele tá dando uma
11			cantada nela... aqui assédio ((A professora aponta para a palavra "harrassed" no
12			texto))... ela foi assediada

Excerto 3.25

No excerto 3.25, nota-se a tentativa da PPE em relacionar o conteúdo do texto a algumas passagens do vídeo dos Simpsons, exibido na aula de 16/08/04, de forma a ajudar o aluno a entender o significado de algumas palavras-chave presentes nos artigos. Outra estratégia usada pela PPE inclui o uso de gestos (linhas 5 e 6). Podemos notar que o uso de uma linguagem informal ("dar uma cantada"), próxima daquela usada pelos alunos no dia-a-dia, proporciona maior descontração e faz com que a assimetria entre a PPE e o aluno diminua, o que, como vimos, pode contribuir para a motivação positivamente.

De maneira geral, percebemos, nos exemplos anteriormente apresentados, uma variação no interesse dos alunos dependendo do tipo de atividade trabalhado, o que corrobora as definições mais recentes do fenômeno encontradas na literatura que entendem a motivação como um processo que pode variar de indivíduo para indivíduo e de um momento a outro. Atividades consideradas pelos alunos como "diferentes", como é o caso dos vídeos e produção dos artigos, ou seja, atividades que não são rotineiramente trabalhadas nas aulas de LE no contexto da escola pública são encaradas como mais motivadoras pelos aprendizes, se comparadas às atividades de texto.

Apesar das reações negativas dos alunos em relação ao trabalho com textos, grande parte dos alunos considera, no questionário 3, as atividades interessantes, diferentes (da forma tradicional com que costumam trabalhar) e motivadoras e 42% dos alunos, na entrevista 2, declara não ter havido atividade menos motivadora. Observe-se os exemplos a seguir:

As atividades foram bem interessantes, de modo que me dava ânimo em fazê-las. (questionário 3)

Muito boas, consegui aprender muito mais do que o jeito antigo, atividades deste tipo consegue prender os alunos a elas (questionário 3)

Muito interessantes, porque foi um semestre diferente com atividades diferentes (questionário 3)

Ai (RISOS) eu acho que num... num teve nenhuma assim que... não me motivou eu gostei de todas (entrevista 2)

Nas entrevistas informais, realizadas com alguns alunos ao final de cada aula, essa alta motivação em relação às atividades desenvolvidas também fica bastante evidente: 44 dos 56 alunos entrevistados²⁰¹ (78% dos alunos), ao longo do semestre, relatam alta motivação em relação ao projeto, principalmente em se tratando das atividades de vídeo trabalhadas. Além disso, vários alunos declaram que as aulas foram interessantes, diferentes, dinâmicas e divertidas e que as atividades desenvolvidas despertaram a curiosidade, geraram descontração, além de terem contribuído para o desenvolvimento da criatividade e aprendizado de vocabulário. Observe-se os trechos a seguir das entrevistas informais em que essa alta motivação em relação às atividades transparece:

T01 E que que vocês acharam da aula'
T20 A03 assim eu gostei eu acho que a aula assim do jeito que é aqui é melhor por causa aprende mais assistindo filme em inglês porque na aula da escola que eu estudava era uma aula assim sempre textinho tradução e a gente não aprendia não aprendia nada assim eu acho que é bem melhor assistindo filme tal comentando sobre isso é melhor pra aprender o inglês

Aula de 16/08/04 – Vídeo dos Simpsons

T01 E o que vocês acharam da aula'
T02 A01 da apresentação dos/’ ah eu achei que ficou muito legal esse trabalho dinâmico assim que chama bastante atenção e::: estimula eu acho né’ fazer {coisas} novas e se interessar pelo inglês

Aula de 28/09/04 – Role-play: propagandas de refrigerante

T01 E o que vocês acharam das aulas'
T12 A04 é foi super legal porque::: a gente aprendeu a diferenciar algumas coisas a não ter tanto preconceito com os outros com os outros países que às vezes eles - - porque a gente sente nojo de algumas coisas e é o - - às vezes é o que eles comem é o que eles criam ou - - assim eu achei legal

Aula de 19/10/04 – Discussão de propagandas impressas (HSBC) e exercício de comparação entre costumes de diferentes povos (Culture check)

²⁰¹ Ao final de cada aula foi realizada uma entrevista informal com cerca de três a quatro alunos de forma a registrar suas impressões sobre os conteúdos e as atividades desenvolvidas. Apesar de a classe ser composta de 33 alunos em média, ao longo do semestre, um total de 56 alunos foram entrevistados, visto que alguns participaram mais de uma vez das entrevistas.

Nos exemplos apresentados, a alta motivação dos alunos é relacionada aos tipos de atividades trabalhados e à maneira como elas são conduzidas, de forma que despertam o interesse dos aprendizes. Como ressaltam Thanasoulas (2001) e Santos (2004), definir o que entendemos por cultura e como a mesma será integrada ao ensino e aprendizagem de LE, ou seja, o modo como a mesma será abordada no planejamento das aulas e nos materiais selecionados é mais importante do que discutir a inclusão ou não de aspectos culturais nas aulas de LE.

O modo como a cultura foi tratada nas aulas parece ter influenciado também o tipo de motivação apresentado pelo grupo. Durante a fase de intervenção pedagógica, cujo foco foi desviado das recompensas externas, advindas das notas²⁰², percebemos, em geral, um aumento da motivação intrínseca dos alunos. Como podemos notar nos excertos apresentados, os alunos reagem de forma bastante positiva em relação aos conteúdos culturais e aos tipos de atividades trabalhados e declaram ter havido um aumento da motivação e do esforço nas aulas de conscientização cultural: 90% dos alunos, por exemplo, declaram na entrevista 2, ter havido um aumento do esforço, devido aos tipos de atividades desenvolvidas e à forma como são trabalhadas. Observe-se os exemplos a seguir:

E: você acha que seu esforço mudou nesse semestre se comparado ao primeiro’

A5: Mudou tô mais interessada pelas aulas assim tô produzindo mais tá saindo mais coisas

A11: Ah mudou por causa da::: assim que é mais assim dá mais incentivo vendo vídeo fazendo atividade com a classe toda vendo o que o pessoal ... - - a ajuda do pessoal que entende então você::: começa a entender um pouco melhor você não fica tão tímido no meio do povo aí você consegue ver que muita gente também sabe o mesmo tanto que você

A17: /.../ agora as aulas tão sendo mais legais a gente ta aprendendo bastante::: trabalhando em grupo também o pessoal a gente ta::: se esforçando mais eu acho melhorou bastante o rendimento da classe

Esse alto esforço e motivação, mencionados pelos alunos na entrevista 2, são também percebidos pela PPE e relatados nos diários reflexivos elaborados logo após o término de cada aula, como exemplificamos a seguir:

²⁰² É importante ressaltar que os alunos estavam sendo avaliados pela participação em aula e produções escritas. No entanto, isso não era enfatizado pela PPE a todo o momento. A preocupação estava em envolver os alunos nas discussões culturais, levando-os a refletir sobre os tópicos apresentados.

O objetivo dessa aula era que os alunos pudessem visualizar a questão da linguagem corporal, discutida por meio de um texto em aulas anteriores, a partir de trechos extraídos do filme “Quatro casamentos e um funeral”(…) Os alunos deveriam assistir a três trechos do filme e responder três exercícios, os quais enfatizavam a questão da linguagem corporal dos personagens, formas de cumprimento, relacionamento entre os participantes, etc, assuntos estes discutidos em aulas anteriores (…). Os alunos se sentiram à vontade para me chamar e esclarecer dúvidas, enquanto faziam a atividade. Alguns alunos discutiram as respostas com os colegas, havendo, portanto, interação em pares de forma razoável (…). todos se empenharam em fazer a atividade e me chamaram quando tinham dúvida. Demonstraram, portanto, interesse em relação aos assunto trabalhado.

(Diário da pesquisadora de 18/10/04)

Pedi que os alunos se reunissem em duplas ou pequenos grupos para fazerem a produção (…). Distribuí um *handout* com sugestões para a elaboração do artigo. Os alunos deveriam escrever sobre as diferenças e semelhanças entre o comportamento dos brasileiros e estrangeiros, quanto à linguagem não-verbal, formas de cumprimento, costumes (hábitos alimentares, por exemplo), atitudes e visões de mundo (…). Os alunos se mostraram bastante participativos nesta aula. A maioria demonstrou interesse para com o tema abordado e se envolveram na produção escrita. Procuraram esclarecer suas dúvidas a todo o momento, sem receio de pedir ajuda. Somente dois ou três alunos não estavam participando da atividade.

(Diário da pesquisadora de 25/10/04)

Nos dois exemplos anteriormente apresentados, referentes às aulas de vídeo e produção textual, temos o relato do grande envolvimento dos alunos e participação ativa nas atividades. Além disso, a proximidade entre os alunos e a PPE (menor assimetria) faz com que se sintam à vontade para esclarecerem suas dúvidas.

Esse aumento do interesse e esforço durante as aulas com foco no desenvolvimento da conscientização cultural faz com que percebamos, mais uma vez, como a postura e maneira de trabalhar do professor pode influenciar a motivação dos alunos, até mesmo quanto ao tipo de motivação que esses apresentam para aprender a língua. Se os professores usam recompensas extrínsecas, principalmente notas, durante as aulas de forma demasiada, os alunos tendem a ser movidos por esse tipo de motivação e a demonstrar esforço e interesse apenas nas situações em que estão sendo recompensados. Por outro lado, se o professor desvia a atenção dos alunos da obtenção de notas para o prazer em se fazer determinada atividade, ou seja, para as recompensas intrínsecas, esses tendem a demonstrar maior esforço e interesse, tal como indicam os dados dos questionários e entrevista aplicados nessa segunda fase do estudo.

O papel do professor na motivação do grupo é comentado pelos alunos no questionário 3. 97% dos alunos declaram que a professora exerce influência na motivação para aprender a LE, citando:

1. a forma de trabalhar da professora;
2. o incentivo e atenção dados durante a realização das atividades;
3. as explicações oferecidas, a maneira de envolver os alunos com os assuntos abordados;
4. a motivação e dedicação apresentadas.

Observe-se as opiniões dos alunos no questionário 3 transcritas na sequência:

...ela explica bem e leva o aluno a se interessar pelo assunto; até mesmo se não fosse cultural, fosse outro assunto, ela faz com que o aluno goste da aula.

... as atitudes da professora nos demonstram que ela está realmente interessada a nos ensinar e isso me motiva.

... a maneira como ela age, como explica, como tá suas aulas fora de série, magnífico. Estou adorando suas aulas.

Vários alunos, no questionário 3, declaram que as atividades foram bem trabalhadas, de forma motivadora, dinâmica e de maneira que permitia que expressassem suas opiniões e trocassem idéias, demonstrando atitudes positivas em relação ao projeto. Observe-se esses trechos retirados do questionário 3:

Achei bem trabalhadas e sempre atividades positivas e que me motivam.

Elas foram passadas de modo que deixava todos os alunos motivados em fazer.

Foi muito mais dinâmico, autêntico, todos puderam expressar seu ponto de vista.

Com muito dinamismo e interesse dos alunos, foram as melhores atividades que já fiz desde que estudo inglês.

Achei atividades criativas e produtivas não deixando a aula monótona e repetitiva.

No excerto 3.26, apresentado a seguir, trazemos um trecho da aula de 17/08/04 em que é possível notar a participação dos alunos, tanto voluntária (e.g. linhas 3, 11, 13, 23 a 25) como nomeada (e.g. linhas 4, 5, 8 a 10). Trata-se de uma atividade em que os alunos tinham que associar diversos adjetivos (e.g. *cold, weak, intelligent, dirty, fun-loving, lazy*) a algumas nacionalidades (e.g. *Italian, American, Brazilian, French*) e explicar os motivos de sua escolha.

As respostas dos alunos já haviam sido discutidas anteriormente (na aula de 10/08/04). O assunto foi revisado de forma a relacioná-lo com a atividade que seria desenvolvida no dia: pesquisa na Internet sobre a definição do termo estereótipo:

1	01	P	no exercício que vocês têm sobre nacionalidades o que vocês acharam de
2			características que definiriam os americanos'
3	02	A (AC)	hard-working
4	03	P	os meninos... (D) (L) que palavras vocês usaram pra definir os franceses por
5			exemplo'
6	04	A (L)	os franceses' eh:::: inteligentes... fun-loving
7	05	A (?)	dirty
8	06	P	dirty... e os alemães'... as meninas aqui ((A professora anota os adjetivos na
9			lousa))
10	07	A (N)	sistemáticos... agressivos... arrogantes
11	08	P	tem mais algum aí' italian'
12	09	A (Da)	romantic...good-looking... weak.... weak que fala'
13	10	P	weak
14	11	A (Da)	weak
15	12	P	ok... vocês acham que o episódio dos simpsons retratou o que acontece no
16			brasil'
17	13	As	não
18	14	A (?)	foi exagerado
19	15	P	ok... foi exagerado... o que mais'... agora pensem comigo se esses americanos...
20			a visão que eles têm do brasil não corresponde totalmente à realidade como
21			vocês vão saber se a visão que vocês têm desses povos é a correta' ((Vários
22			alunos expressam suas opiniões ao mesmo tempo, sendo difícil identificar o
23			que dizem))
24	16	A (Fr)	só vivendo lá... que nem ela ta vivendo aqui ela ta vendo que o brasil num é
25			que nem eles pensam lá... ela ta gostando do brasil ((A aluna se refere a uma
26			aluna intercambiária que veio dos Estados Unidos))
27	17	P	a (AC) tinha comentado alguma coisa sobre isso quando a gente discutiu
28			quando a gente tava falando dos brasileiros serem folga:::dos serem
29			irresponsáveis
30	18	A (AC)	não gostam de trabalhar
31	19	P	you comentou alguma coisa lembra'
32	20	A (AC)	eh::: eu disse que::: eles tavam generalizando porque- aí as meninas me
33			explicaram que era como se fosse a maioria entendeu' a maioria de repente
34			num gosta de trabalhar mas tem quem goste num dá pra generalizar

Excerto 3.27

No excerto anteriormente apresentado, podemos perceber a tentativa de envolver os alunos nas discussões, nomeando-os para fornecerem suas respostas ou deixando-os à vontade para se candidatarem ao papel de falantes primários. Na linha 27, a professora convida a aluna (AC) a compartilhar com a classe sua opinião a respeito de algumas qualidades geralmente associadas aos brasileiros, objetivando, com isso, desviar o foco do professor e dar voz aos

alunos. Esse tipo de comportamento explica, portanto, as atitudes positivas apresentadas pelos alunos no questionário 3 em relação à maneira como as atividades culturais foram trabalhadas.

Nas entrevistas informais, essa alta motivação em relação à forma de trabalhar da professora também transparece: alguns alunos declaram que a maneira como as atividades foram conduzidas contribui para uma maior interação entre os alunos e participação ativa nas discussões, além de despertarem o interesse e motivação do grupo, como podemos observar nos trechos a seguir:

T01	E	o que que vocês acharam da aula'
T03	A02	esse jeito que você tá dando aula o pessoal enturma mais presta mais atenção assim... conversa menos até

Aula de 17/08/04 – Definição de estereótipo

T01	E	o que vocês acharam da aula'
T02	A01	bom eh::: as aulas para mim assim tem tem sido todas muito instrutivas a de hoje também porque da maneira que você passa a matéria é é uma maneira assim que deixa a gente empolgado e interessado entendeu' mesmo esses trabalho essas coisas que você passa deixa a gente motivado a aprender

Aula de 04/10/04 – Body Language

Essas reações positivas dos alunos em relação às aulas, anteriormente comentadas, são também identificadas nas aulas gravadas e nos relatos da PPE nos diários. Observe-se o seguinte trecho do diário da pesquisadora sobre a aula de 16/08/04:

Enquanto os alunos assistiam ao vídeo, procurei fazer alguns comentários sobre certas cenas para ajudá-los na realização da atividade. Os alunos riam bastante e faziam comentários sobre algumas cenas. Muitos estavam indignados com a imagem do Brasil passada e verbalizavam isso a todo o momento.
(Diário da pesquisadora de 16/08/04)

Esse trecho mostra o grande interesse dos alunos em relação à atividade de vídeo realizada na aula de 16/08/04, o qual foi relatado anteriormente pelos alunos na entrevista 2. A grande motivação em relação aos vídeos também pode ser observada na análise da aula típica de 13/09/04, apresentada na seção 3.2.2.1, em que se comparou comerciais de cerveja americanos e brasileiros.

Apesar da alta motivação observada em diversos momentos durante o projeto de conscientização cultural, há situações em que se nota queda na motivação e desinteresse do grupo, principalmente nas aulas de leitura e discussão de texto, como mostra o seguinte trecho do diário da pesquisadora de 24/08/04:

Os alunos se mostraram dispostos a trabalhar, mas não tão motivados em ler texto (algo que fazem bastante em outras disciplinas) como em aulas em que precisam fazer pesquisas no computador ou na aula em que assistiram a um vídeo (...) Alguns alunos perderam um pouco a motivação diante de palavras desconhecidas encontradas nos textos e ao invés de pedirem minha ajuda, preferiam ficar sem fazer nada. Com o monitoramento, pude perceber esse tipo de reação e agir, auxiliando os alunos.

(Diário da pesquisadora de 24/08/04)

Nesse trecho do diário, a desmotivação dos alunos diante da presença de obstáculos fica evidente, além da ansiedade e insegurança, tal como anteriormente declarado por uma aluna na entrevista informal. Podemos dizer, então, que o emprego de tarefas desafiadoras (textos autênticos retirados da Internet, por exemplo), a qual é vista por muitos pesquisadores da motivação como um fator que pode aumentar a motivação intrínseca dos alunos, em outros momentos pode levar à desmotivação e desistência, como ocorre na aula de 24/08/04. Na aula de 30/08/04, em que os alunos dão continuidade à leitura dos textos, iniciada na aula relatada anteriormente, os comentários da PPE revelam, mais uma vez, a baixa motivação dos alunos e desatenção:

1			((Os alunos trabalham em duplas ou trios. Alguns lêem o texto, enquanto o
2			colega procura palavras desconhecidas no dicionário. Alguns alunos parecem
3			impacientes diante de tal atividade. Passam a folha de um para outro,
4			decidindo quem irá anotar as respostas. Outros alunos não lêem o texto e
5			fingem que estão fazendo algo quando a câmera se aproxima. A professora se
6			aproxima de uma das duplas (N) e (J).
7	01	A (J)	o que é suing'
8	02	A (N)	(...)
9	03	A (J)	processando e processar... ela falou que tá anunciando que vai processar (...)
10			((A aluna conversa com a professora, confirmando seu entendimento dos
11			artigos))

Excerto 3.27

Observamos que não só o tipo de atividade trabalhada pode levar ao aumento ou diminuição da motivação dos alunos, como também fatores relacionados aos recursos da escola. No excerto a seguir da aula de 17/08/04 em que os alunos desenvolvem uma atividade no laboratório de informática isso é evidente. Nessa aula, cada grupo deveria acessar sites selecionados pela PPE, encontrar uma definição para o conceito de estereótipo, anotá-la, discuti-la no grupo e usar as próprias idéias para elaborar uma definição em português:

01	01	P	((Os alunos estão trabalhando no laboratório de informática. Estão dispostos em grupos de cerca de 4 alunos ao redor de um computador)) aqui nessa folha que eu distribui pra vocês depois vocês colocam nome número tudo certinho
02			vocês têm três sites aqui olha ta vendo no topo da folha' tem aqui stereotypes
03			definitions tem três sites quem for o grupo um vai olhar acessar o primeiro
04			quem for grupo dois vai acessar o segundo quem for grupo três vai acessar o
05			terceiro deu pra entender' ... vocês sabem onde entra pra acessar' Internet
06			Explorer e digita lá no topo da página ((Os alunos acessam a página indicada
07			pela professora. Conversam entre si enquanto aguardam a página carregar))
08			no::ssa que carroça... o computador é muito lerdo pelo amor de deus
09	02	A (AC)	é de graça
10	03	A (Si)	((Os alunos levam alguns minutos para acessar os sites designados visto que a
11	04	P	internet não é muito rápida. A professora percorre o laboratório, prestando
12			auxílio aos grupos que estão com dificuldades)) /.../ vocês vão olhar na
13			página e tentar achar uma definição para estereótipo... tá' ((A professora
14			conversa com um grupo que estava apresentando dúvidas))
15	05	A (?)	(F) depois você vem aqui'
16	06	T	Só um minutinho... depois que vocês acharem... olha aqui... write down the
17			definition you have found () vocês vão ter que explicar sem ficar
18			traduzindo palavra por palavra o que vocês entenderam primeiro anotem em
19			inglês depois vocês vão ler e definir com as suas palavras em português
20			
21			

Excerto 3.28

No excerto 3.28, percebemos a dificuldade e frustração de um dos alunos (linha 10) ao tentar usar a Internet devido à lentidão do sistema. Além disso, o considerável número de alunos por computador (cerca de 4)²⁰³ leva ao surgimento de conversas paralelas, as quais, por sua vez, desviam a atenção dos alunos e provocam queda no esforço para atingir os objetivos da atividade. Entretanto, há aspectos positivos relacionados ao emprego de pesquisas na internet como a que foi realizada. Os aprendizes têm a chance de usar um recurso tecnológico para entrar em contato com material autêntico em LE e podem compartilhar idéias em grupo, fatores esses motivadores.

²⁰³

Nossa intenção era distribuir apenas 2 ou 3 alunos por máquina, mas como duas delas apresentaram problemas, tivemos que redistribuir os alunos e alguns grupos ficaram com um número grande de alunos.

As situações evidenciadas nos excertos 3.27 e 3.28 mostram a importância do incentivo e auxílio do professor durante o monitoramento, os quais podem evitar o aumento da ansiedade, a queda na motivação dos aprendizes e a redução do esforço tanto durante atividades complexas quanto diante de problemas externos envolvendo o emprego de recursos da instituição.

Analizando as aulas típicas e trechos de aulas transcritas, bem como relatos dos alunos e da PPE, percebemos que o monitoramento durante as atividades, o fornecimento de instruções detalhadas, a explicitação dos objetivos de cada tarefa, a revisão de assuntos anteriormente trabalhados, a ativação do conhecimento prévio dos alunos antes de iniciar uma discussão e a ênfase na reflexão, com perguntas que permitam uma participação ativa nas discussões, constituem um conjunto de atitudes que podem levar ao aumento da motivação dos alunos, podendo gerar interesse em relação às aulas. Tais atitudes relacionadas a uma alta motivação são também discutidas por Turner e Patrick (2004). De acordo com os autores, dentre os padrões discursivos utilizados pelos professores considerados facilitadores da aprendizagem e geradores de motivação, estão:

1. Ênfase no entendimento por parte dos alunos e no auxílio durante as atividades;
2. Discussão do que os alunos puderam aprender com a realização das atividades;
3. Encorajamento do esforço e da persistência dos alunos;
4. Entusiasmo e atitudes positivas em relação ao ensino/aprendizagem;
5. Encorajamento da colaboração entre os alunos.

Portanto, como observado na análise dos dados da fase 1 (fase de diagnóstico), aliado aos conteúdos e atividades propostos pelo professor, os quais podem tornar a aula mais motivadora ou menos motivadora para os alunos, temos também a forma como tais conteúdos e atividades são administrados pelo professor em sala de aula. Como ressalta Mitchell (1993), atividades que exigem que os alunos participem de forma ativa são mais prazerosas do que aquelas em que eles têm que permanecer em silêncio, apenas ouvindo o professor. Por esse motivo, Stipek (1998) sugere que se trabalhe com atividades desafiadoras, que permitam o engajamento dos alunos em um trabalho substantivo e intelectual e que exijam a participação ativa da classe, tal como feito durante o presente projeto. Dessa forma, os alunos podem desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade, os quais estão ligados de forma positiva à motivação.

O excerto 3.29 exemplifica um dos tipos de atividades desenvolvidos durante o projeto Jornal Cultural com o objetivo de envolver os alunos em um trabalho colaborativo e de reflexão, ajudando-os a desenvolver a autonomia que, segundo alguns autores, contribui para a satisfação e motivação dos aprendizes. Nesse segmento da aula de 14/09/04, os alunos estão organizados em duplas e trios para escrever o primeiro artigo a ser publicado no Jornal Cultural. Para isso, se utilizam do material trabalhado em aulas anteriores, que focaliza o conceito de estereótipo. Nesse artigo, os alunos devem apresentar uma definição para o termo, fornecer exemplos e apresentar seu ponto de vista sobre o assunto, justificando-o.

01	01	A (Lu)	e já faz tudo e depois a gente escreve o conceito de estereótipo entendeu'... ao
02			invés de colocar o estereótipo é isso ah os exemplos são esses
03	02	A (F)	não estereótipo é uma coisa ... aí colocar por exemplo (...)
04	03	A (Lu)	tá
05	04	A (F)	estereótipo é::: (...) ((O aluno tenta elaborar uma definição para o termo,
06			discutindo com o colega))
07	05	A (Lu)	tem que ter um termo... estereótipo é::: (...) tem que ter um jeito prático de dizer
08			
09	06	A (F)	estereótipo é quando uma pessoa (...) tem uma visão errada de um país

Excerto 3.30

Nesse excerto, notamos que os alunos (F) e (Lu) trabalham de forma colaborativa na elaboração do artigo, refletindo sobre a definição que gostariam de apresentar para o termo estereótipo. Gostaríamos de ressaltar que esses alunos, no semestre anterior, apresentaram baixo rendimento e eram considerados por PPA como alunos “fracos” e “desinteressados”. Entretanto, na aula em questão, podemos notar que eles se envolvem com a atividade de produção escrita, mostrando esforço e interesse pelo tema debatido. Há, portanto, um aumento da motivação desses alunos, provavelmente causado pelo tema discutido, tipo de atividade, organização dos alunos e incentivo do professor.

Como vimos nos dados da primeira fase da pesquisa, mais especificamente na seção 3.1.2.4, a forma como os professores fornecem explicações e auxiliam os alunos durante a realização das tarefas traz repercussões para a motivação dos aprendizes (PINTRICH e SCHUNK, 1996). Durante o trabalho de intervenção pedagógica, houve uma grande preocupação em trabalhar juntamente com os alunos, incentivando-os e auxiliando-os no desenvolvimento das

tarefas. O Jornal Cultural foi resultado, portanto, da parceria entre a PPE e os alunos. Observe-se outro excerto da aula de 14/09/04, em que os alunos produzem o primeiro artigo para o jornal:

- 1 T09 P uma folha para o grupo vocês vão se ajudar nesse trabalho de escrever ()
 2 depois vão ser escolhidos vão ser publicados ou colocados no::: no mural outra
 3 coisa que eu queria falar pra vocês () que eu distribuí essas folhas pra vocês
 4 consultarem tem gente que não devolveu eu já tinha passado os nomes e tudo
 5 só que o que acontece' eu não sei se vocês perderam não sei se ta na casa de
 6 vocês no fichário se vocês acharem por favor devolvam () eu vou ajudá-los
 7 ((Faz gestos indicando que irá percorrer a sala))
 8 T10 A (F) (F) ((O aluno chama a professora))
 9 T11 P ((Dirige-se até à carteira do aluno (F)))
 10 T12 A (F) tem que colocar um exemplo de estereótipo ali né'... então um amigo meu me
 11 contou que::: um norueguês veio pra cá aí ele saiu com meu amigo que eles
 12 foram ver uma banda tocar aí ele perguntou porque ele tava vestido daquele
 13 jeito porque ele tinha visto o Carnaval aí ele achou que todo mundo andava
 14 daquele jeito todo
 15 T13 P aonde aqui'
 16 T14 A (F) é
 17 T15 P então é um exemplo de estereótipo é o que muita gente pensa sobre o Brasil...
 18 o que vocês têm que falar a idéia é... organizar essas idéias vocês tiveram
 19 várias aulas sobre isso muito material agora vocês vão informar os colegas de
 20 vocês... mas não assim "estereótipo traço definição" é uma redação tem que ter
 21 começo meio e fim tem que ter coerência tem que fazer sentido... não é só
 22 jogar várias informações... vocês têm que chamar a atenção do leitor de vocês
 23 ((A professora dá instruções ao grupo e, em seguida, começa a percorrer a
 24 sala, prestando auxílio aos demais))
 25 T16 A (Fr) ((Conversando com a professora)) eu quero falar assim eh::: mais ou menos
 26 assim o que você pensa do episódio americano de O Simpsons' aí falar dos
 27 estereótipos... tipo assim... ou descrever uma propaganda americana () ((A
 28 aluna pede a opinião da professora sobre uma idéia que teve para o artigo))
 29 T17 P OK você tem que lembrar que o artigo é pra uma pessoa leiga quer dizer que
 30 não participou das nossas aulas... vocês não vão colocar assim estereótipo
 31 ((Faz gestos)) dois pontos definição não é isso vocês vão escrever um artigo
 32 aquilo ((Aponta para as instruções que estão a lousa)) é um esquema pra
 33 ajudar vocês a escrever o que que eu vou colocar nesse artigo não é um- - é
 34 bem um esquema mesmo vocês podem mudar a ordem podem colocar o
 35 exemplo que vocês quiserem o objetivo é chamar a atenção do leitor de vocês
 36 tá' () ((Uma outra aluna chama a professora. A professora se distancia da
 37 aluna (Fr) e começa a conversar com aquela. O restante da classe parece
 38 empenhado com a tarefa. Discutem entre si e fazem anotações))

Excerto 3.30

No excerto 3.30, a professora, após fornecer explicações sobre a atividade (linhas 1 a 7), começa a monitorar o grupo. O aluno (F), na linha 8, chama a professora até sua carteira e começa a relatar um fato que teria ocorrido com ele ligado ao conceito de estereótipo que vinha

sendo discutido a algumas aulas. Notamos que o aluno se sente à vontade para pedir a opinião da professora e compartilhar com ela sua experiência de vida, o que demonstra uma relação de menor assimetria, de proximidade entre ela e os alunos.

Segundo Stipek (1998), aulas em que os alunos têm liberdade de expressar suas opiniões podem levar a um aumento da motivação, tal como observamos neste estudo. Nas linhas 25 a 28, uma outra aluna (Fr) também pede auxílio à professora, chamando-a até sua carteira. Compartilha com ela uma idéia que teve para iniciar seu artigo, demonstrando liberdade em se expressar. Novamente notamos, portanto, uma relação de menor assimetria entre a PPE e os alunos. Esse tipo de alinhamento, relatado na seção 3.2.2.1.2, repercute de forma positiva na motivação dos alunos, gerando grande interesse, atenção e alto esforço durante as aulas, como mostram os dados dos questionários e entrevista anteriormente apresentados a respeito da opinião dos alunos sobre as aulas. O tipo de organização interacional adotado na maioria das aulas – o trabalho em grupo – também contribui, como vimos, para essa alta motivação e esforço do grupo, uma vez que atende suas expectativas quanto ao tipo de organização esperada nas aulas e permite uma maior interação entre os participantes, fato esse comentado também por alguns alunos nas entrevistas informais.

Vimos, nas seções 3.2.1.1 e 3.2.1.2, que alguns fatores do contexto de aprendizagem podem contribuir para a motivação dos alunos, enquanto outros podem levar à diminuição do interesse do grupo, provocando, dessa forma, oscilação na motivação no decorrer das aulas. Esses fatores são resumidos nos quadros a seguir:

proporcionando, principalmente, o aumento da motivação intrínseca dos alunos. Essa repercussão positiva do projeto na motivação dos alunos acarreta também em algumas mudanças na visão dos participantes da pesquisa quanto ao ensino da LE na escola pública. Professores e alunos passam a ter uma visão mais otimista do ensino de inglês no contexto em questão e vêem a possibilidade de atingirem seus objetivos e expectativas (imagens ideais), como relatamos a seguir.

3.2.3 A INFLUÊNCIA DO TRABALHO DE CONSCIENTIZAÇÃO CULTURAL NAS PERCEPÇÕES, CRENÇAS, OBJETIVOS E EXPECTATIVAS DOS PARTICIPANTES

Como vimos nas seções anteriores, o trabalho de conscientização cultural repercute de forma positiva na motivação, possibilitando maior envolvimento e esforço por parte dos alunos durante as aulas de LE. Vários fatores contribuem para uma maior participação do grupo nas discussões, como resumimos no quadro 15, apresentado na seção anterior. No entanto, essa motivação não se mantém sempre alta; ela oscila durante o projeto por influência de fatores, como o tipo de atividade trabalhado, a ansiedade dos alunos diante de obstáculos, limitações do contexto de ensino, dentre outros.

Nessa seção, apresentamos outros tipos de repercussões do trabalho de conscientização cultural na motivação dos alunos que vão além daqueles relacionados aos conteúdos e atividades culturais trabalhados e à maneira como esses foram conduzidos.

Na seção 3.1.1, mostramos que alguns dos objetivos e expectativas que os alunos apresentam quanto à aprendizagem de língua inglesa na escola pública representam imagens ideais de um aprendiz de línguas que eles têm desejo de atingir. Vimos que as expectativas dos alunos (reveladas na entrevista 1) se resumem, basicamente, a aprender noções básicas da língua e a desenvolver a habilidade oral, no intuito de conseguirem um bom emprego futuramente, viajar ou serem capazes de se comunicar com outras pessoas. Mostramos também que os alunos apresentam expectativas altas em relação ao aprendizado da língua inglesa, desejando desenvolver diversas habilidades, como a compreensão e produção oral e escrita, entendimento da gramática e capacidade de traduzir, apesar de enfatizarem aquelas habilidades rotineiramente trabalhadas nas escolas públicas, como tradução e leitura.

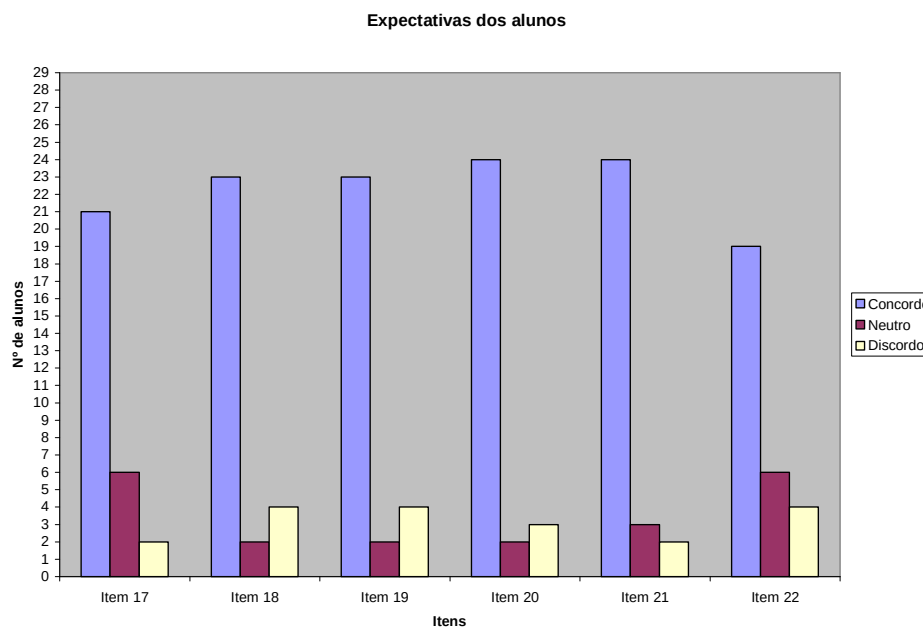
Tais propósitos e expectativas foram relacionados aos conceitos de identidade global, “eus” possíveis e comunidades imaginárias discutidos por diversos autores (MARKUS e NURIUS, 1986; MARKUS e WURF, 1987; NORTON, 2000, 2001; NORTON e KAMAL, 2003; LAMB, 2004; DÖRNYEI, 2005, dentre outros). Alguns dos objetivos e expectativas assinalados pelos alunos representam situações futuras ideais a respeito do que desejam se tornar: falantes competentes da língua inglesa, integrantes de uma comunidade distribuída ao redor do mundo, capazes de usar a LI em diferentes áreas e desfrutar de oportunidades que o conhecimento lhes oferece.

Entretanto, discutimos que apesar dessa alta expectativa, problemas físicos, materiais e administrativos da escola restringem as possibilidades presentes que os alunos vêem para si (imagens atuais). Crenças sobre a qualidade do ensino no contexto da escola pública podem fazer com que se desmotivem em buscar formas de se tornarem falantes competentes, atingindo, assim, seus “eus” ideais. Assim, o que esperam aprender acaba se limitando ao que consideram ser “possível” em se tratando do contexto em questão (e.g aprender conceitos básicos de gramática, trabalhar com textos e traduções).

Na entrevista 2, realizada com os alunos durante a fase de intervenção pedagógica, não houve mudanças significativas quanto aos objetivos e expectativas dos alunos. Ao serem indagados sobre o que consideram importante aprender nas aulas de inglês, 12 (36%) dos 33 alunos entrevistados demonstram que esperam aprender a **falar** a LI; 10 alunos (30%) declaram que esperam aprender **noções básicas** da língua e 7 alunos (21%) têm expectativas de aprender a **traduzir textos**. Outros aspectos mencionados pelos alunos são: aprendizado de cultura (18%); aprendizado da gramática (12%); aprendizado de vocabulário (10%); aprendizado de pronúncia (6%); desenvolvimento da compreensão oral (6%); desenvolvimento da compreensão escrita (3%) e desenvolvimento da produção escrita (3%), os quais aparecem em menor número.

Apesar de tais resultados serem semelhantes àqueles encontrados na entrevista 1, percebemos que há alterações quanto às porcentagens relativas ao aprendizado de noções básicas da língua e desenvolvimento da oralidade. Na entrevista 1, realizada na fase de diagnóstico, 36% dos alunos declaram que esperam aprender o básico, enquanto 25% dos alunos declaram que esperam desenvolver a oralidade. Nos dados da entrevista 2 esses resultados se invertem: a maioria dos alunos (36%) indica a oralidade como um aspecto importante a ser desenvolvido nas aulas de inglês, seguida da aprendizagem de noções básicas.

No questionário de perguntas fechadas, reaplicado na fase 2, há também certas mudanças quanto às expectativas mais assinaladas pelos alunos. Apesar de haver um equilíbrio nas respostas em relação aos seis itens apresentados, tal como foi também observado na fase 1, os itens mais assinalados são produção escrita e tradução de textos:



1. Item 20 Espero aprender a escrever bem em inglês.
2. Item 21 Espero aprender a traduzir textos.
3. Item 18 Espero aprender inglês para entender o que outras pessoas falam.
4. Item 19 Espero aprender a ler textos em inglês e interpretá-los de maneira satisfatória.
5. Item 17 Espero aprender a falar inglês.
6. Item 22 Espero aprender a gramática da língua.

Gráfico 3: Expectativas dos alunos em relação às aulas de LI (questionário 4)

Os tipos de atividades trabalhados durante o trabalho de conscientização cultural podem explicar as respostas dos alunos ao questionário 4. Os alunos entraram em contato com diferentes tipos de textos, elaboraram artigos para o Jornal Cultural e usaram dicionários durante a leitura e criação dos títulos para os artigos. A produção oral e a gramática não foram, por exemplo, trabalhadas, o que justifica o fato dessas habilidades não estarem entre aquelas que os alunos mais esperam desenvolver.

No que diz respeito aos objetivos dos alunos, obter um bom emprego no futuro é ainda o item mais assinalado no questionário 4, seguido de “aprender a língua por causa do vestibular”.

Por outro lado, na fase 1, os itens mais indicados pelos alunos são “aprender a língua para conseguir um bom emprego” e “aprender a língua para se comunicar com outras pessoas”. A ênfase na compreensão escrita em LE e na produção escrita em língua materna durante a segunda fase da pesquisa talvez explique essa mudança ocorrida nos objetivos dos alunos. O desenvolvimento de tais habilidades, exigidas no exame vestibular, faz com que alguns passem, assim, a demonstrar certo interesse em estudar a LI, considerando a entrada numa universidade como uma meta²⁰⁴.

Os resultados apresentados nos permitem tecer algumas considerações quanto à natureza dos objetivos e expectativas que os alunos formam. Em primeiro lugar, a recorrência de algumas respostas, na fase 2, nos faz notar que esses objetivos e expectativas são influenciados pelo contexto sócio-cultural mais amplo no qual os alunos estão inseridos. A necessidade de aprender a LI para se inserir no mercado de trabalho, apontada pelos alunos nas entrevistas e questionários, faz parte de um discurso comum no Brasil e tem levado muitos indivíduos a procurar cursos em escolas particulares de idiomas. Em segundo lugar, podemos dizer que os objetivos e expectativas que apresentam sobre as aulas de LE num certo contexto sofrem influência da prática do professor, ou seja, os conteúdos e atividades trabalhados pelo professor influenciam o que os alunos esperam aprender nas aulas de língua inglesa, suas expectativas previsíveis. Em terceiro lugar, devido a algumas mudanças na opinião dos aprendizes nos questionários e entrevistas, apesar de pequenas, comparando-se a primeira e a segunda fase deste estudo, podemos dizer que os objetivos e expectativas têm caráter variável.

Ao encontrarem oportunidades de trabalhar com conteúdos e atividades que vão além da gramática e leitura de textos e de se posicionarem de forma mais crítica e ativa durante as aulas, os alunos perceberem a possibilidade de alcançarem seus “eus” ideais (e.g alguém que sabe usar a língua no emprego, viagens, para acessar a Internet) e reagem positivamente. A manutenção dessas atitudes positivas no decorrer das aulas, por meio do monitoramento, incentivo, variação das atividades, dentre outros procedimentos, leva os alunos a se motivarem a buscar suas imagens ideais (e se afastarem de suas imagens temidas) e a reformularem seus objetivos e expectativas. Os alunos, assim, passam a levar em consideração outras metas futuras, como a entrada numa universidade.

²⁰⁴ Dois alunos, por exemplo, procuraram a pesquisadora, pedindo informações sobre exames vestibulares de uma instituição pública, demonstrando, assim, interesse em entrar numa universidade.

O trabalho de conscientização cultural parece ter exercido também influência nas crenças dos alunos quanto ao aprendizado da língua inglesa na escola pública. Tal trabalho parece ter contribuído para amenizar a descrença dos alunos na qualidade do ensino da escola pública - os alunos passam a sentir que é possível participar de atividades “diferentes” e desenvolver, de maneira proveitosa, certas habilidades no contexto em questão, extrapolando aquilo que vêm como “possível” (e.g. aprender somente o básico).

Como vimos na seção 2.2.3.2.1, as crenças, de acordo com Barcelos (2003), são dinâmicas, sociais e contextuais e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos. Devido a essa natureza interativa e dinâmica, elas acabam influenciando o comportamento e sendo por ele influenciadas (BARCELOS, 2004), podendo sofrer alterações ao longo do tempo. Essas características talvez expliquem as pequenas alterações que ocorrem nas respostas dos alunos, na entrevista 2 e no questionário 4, quanto aos objetivos, expectativas do grupo e as atitudes positivas que demonstraram durante o desenvolvimento do projeto Jornal Cultural. O trabalho de conscientização fornece novas alternativas aos alunos de se encarar o mundo, ao sensibilizá-los sobre características de outros povos. Isso faz com que a busca pelas imagens desejadas seja reforçada, a qual, por sua vez, acaba provocando mudanças na postura dos aprendizes.

Outro exemplo de mudança quanto às atitudes dos alunos na segunda fase do estudo diz respeito à motivação intrínseca para estudar a LI. Nos questionário 2 e 4, os alunos são questionados se gostam de estudar inglês. Na primeira fase do estudo, 47% dos alunos concordam com tal afirmação, demonstrando interesse e motivação pelo estudo da língua inglesa; 32% não sabem dizer se gostam ou não de estudar a língua e 21% discordam de tal afirmação, demonstrando baixa motivação em relação à LI. Ao reaplicarmos esse questionário na fase 2, observamos algumas mudanças nas atitudes dos alunos: houve um aumento da motivação do grupo em relação ao estudo da LI, o qual parece ter ocorrido por influência do trabalho de intervenção desenvolvido ao longo do semestre. 58% dos alunos concordaram com a afirmação “Gosto de estudar inglês”, demonstrando, portanto, maior motivação; 21% dos alunos não souberam opinar, o que representa uma queda no número de alunos que estavam indecisos; 21% dos alunos demonstraram desinteresse em estudar a LI, índice esse que se manteve desde a fase 1.

Para deixar os alunos mais confortáveis para responder os questionários, não exigimos que se identificassem ao respondê-los. Portanto, não sabemos se os alunos que afirmaram se sentirem desmotivados em relação à LI no questionário 2 são os mesmos que fizeram tal

afirmação no questionário 4. Podemos dizer, portanto, que nem sempre a motivação irá variar. Há a possibilidade dela permanecer inalterada durante um certo período para alguns alunos. Assim, mesmo que o professor varie sua maneira de trabalhar, ainda haverá alunos cuja motivação não será afetada. As variações motivacionais não dependem exclusivamente do papel exercido pelo professor.

Além das mudanças anteriormente citadas quanto às atitudes dos alunos, podemos acrescentar que o trabalho de conscientização cultural permite que os alunos passem a considerar não somente as noções básicas, o desenvolvimento da oralidade e o trabalho com textos, mas também os aspectos culturais como relevantes para o aprendizado da língua. Na entrevista 2, os alunos reconhecem a importância do aprendizado de cultura, bem como a existência de diferenças culturais, objetivos deste trabalho. A maioria dos alunos cita dois aspectos relevantes em se estudar a cultura de outros países: a) ter conhecimento sobre outras culturas e povos no intuito de se manterem atualizados e b) ter conhecimento dos costumes e comportamentos dos povos estrangeiros para evitar constrangimentos e possível choque cultural em situações de contato intercultural (e.g. viagens). Observe-se os trechos a seguir da entrevista 2:

E: você acha relevantes estudar cultura? Por quê?

A01: /.../ assim a gente ficar só na nossa cultura a gente vai saber só isso é bom saber de outras também pra:: pra:::... como é que fala' aumentar nosso conhecimento /.../

A02: /.../ se a gente tem conhecimento de de outros países se a gente for pra lá a gente já sabe o costume os costumes a gente não passa assim tanta vergonha

A03: /.../ eu acho interessante que aí::: que cada cada lugar tem um tipo de cultura né' eu acho interessante porque de um jeito - - a gente faz aqui no Brasil de uma forma a gente - - às vezes alguma coisa a gente faz aqui de uma forma lá eles entendem de outra forma eu acho legal isso

Esses dados revelam que os alunos percebem a importância das discussões sobre cultura, reconhecendo razões para estudar as semelhanças e diferenças nos hábitos, costumes e comportamentos sociais de povos diversos, o que pode exercer influência positiva na motivação. Isso porque, como ressalta Viana (1990), quando os aprendizes vêem certo conteúdo como relevante para sua aprendizagem, ou seja, reconhecem a importância de determinado conteúdo, irão se sentir mais motivados, o que nos ajuda mais uma vez a entender o que faz com que os alunos reajam positivamente em relação ao projeto Jornal Cultural.

O trabalho de intervenção pedagógica não só traz repercussões para as crenças, percepções, objetivos, expectativas e motivação dos alunos, como também influencia as visões e atitudes da PPA. Como vimos na seção 3.1.2.6, a PPA declara em entrevista realizada ao final do projeto que não se sente motivada para ensinar na escola pública. Essa desmotivação da professora traz diversas repercussões para a maneira como conduz sua aula e para a motivação dos alunos e é atribuída a vários fatores, tais como o conteúdo a ser cumprido, a grande quantidade de aulas semanais, o tempo limitado para a preparação de material, a falta de apoio da escola e de outros professores, a falta ou dificuldade em lidar com os recursos que a escola oferece e os problemas da instituição que fazem com que tenha de se ausentar da sala de aula. Discutimos também que as restrições contextuais determinam as imagens possíveis da PPA e a leva a se afastar do que considera ideal em direção ao que teme.

A participação da PPA no projeto é importante, portanto, para que ela possa renovar suas esperanças naquilo que acredita ser eficiente no processo de ensino/aprendizagem de LE (visão ideal), segundo as teorias com as quais teve contato e sua experiência enquanto professora. Na entrevista, a PPA revela que o projeto Jornal Cultural traz contribuições tanto para os alunos, que passam a participar de forma mais ativa e espontânea nas aulas, a gostar da LE e a melhorar a escrita em língua materna com as produções propostas, como para ela própria, que pode perceber a relevância de abordar a cultura nas aulas de inglês, a possibilidade de empregar diversos recursos e o trabalho em grupo (cooperativo) no ensino da língua, apesar das limitações e dificuldades encontradas no contexto de escola pública. Observe-se a fala da PPA na entrevista:

E: você acha que o projeto trouxe alguma contribuição pras suas aulas’

P: contribuições de::: eh::: aspectos de cultura contribuições eh::: em termos de::: lidar com o aluno em grupos... né’ acrescentar também eh::: outros recursos para o aprendizado como música vídeo eh::: que eu posso estar fragmentando usar o meu tempo que você usava o tempo da minha aula você não ultrapassava então trabalhar algo que interesse pra eles dentro da aula... então é um repensar pras próximas turmas

Considerando as reações dos alunos observadas na entrevista 2 e questionários 3 e 4 aplicados e as reações da PPA, reveladas na entrevista realizada ao final do projeto, pode-se dizer que tal trabalho atua não somente na motivação dos alunos, com o desenvolvimento de atividades culturais consideradas motivadoras, como também na motivação da PPA que passa a perceber as possibilidade de desenvolver um trabalho de qualidade na escola pública. No entanto, convém

ressaltarmos também, neste estudo, alguns fatos que dificultaram o desenvolvimento do projeto, os quais permitem que se compreenda algumas das aflições que muitos professores, que atuam na rede pública, muitas vezes sentem e que nos levaram às sugestões propostas na seção 3.3.

3.2.4 DIFICULDADES E IMPREVISTOS AO LONGO DO PROJETO JORNAL CULTURAL: LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Apesar dos aspectos positivos até agora citados, surgem também, ao longo do desenvolvimento do projeto, algumas dificuldades e limitações, as quais são tratadas nesta seção.

A primeira limitação é em relação aos objetivos do projeto. Além de sensibilizar os alunos a respeito das diferenças quanto aos hábitos, costumes, pontos de vista, comportamento entre culturas, tal pesquisa tinha como foco também a conscientização das semelhanças culturais, de forma a diminuir as barreiras que separam os povos, levando os alunos a reconhecerem aquilo que nos une enquanto seres humanos. No entanto, na entrevista 2, percebe-se que são poucos (apenas 10% dos alunos) os que mencionam ambos aspectos, ou seja, semelhanças e diferenças culturais, apesar de tal fato também ter sido discutido ao longo do projeto. A maioria (66%), ao ser indagada quanto à visão que apresentam das culturas estrangeiras, ressalta **apenas** as diferenças culturais e 10% dos alunos comenta **somente** sobre as semelhanças culturais. Considere-se esses trechos extraídos da entrevista 2:

A08: O que eu acho das pessoas de outros países'... interessante conhecer são bem diferentes e bem iguais também ao mesmo tempo é interessante

A03: /.../ eu acho interessante que aí::: que cada cada lugar tem um tipo de cultura né' eu acho interessante porque de um jeito - - a gente faz aqui no Brasil de uma forma a gente - - às vezes alguma coisa a gente faz aqui de uma forma lá eles entendem de outra forma eu acho legal isso

A11: Ah tem muita coisa assim que é quase igual a nossa né' porque::: acho que::: num tem muita diferença

Nesses excertos da entrevista 2, percebemos três posicionamentos distintos. O aluno 8 comenta sobre a existência de diferenças e semelhanças culturais; o aluno 3 ressalta apenas as diferenças existentes entre as culturas e o aluno 11 comenta apenas sobre a existência de

semelhanças entre as culturas. Percebemos ainda, nas entrevistas, que alguns alunos (15%) continuam com uma visão estereotipada, preconceituosa em relação a algumas culturas; outros (6%) demonstram grande valorização da cultura brasileira e há também os que demonstram supervalorização da cultura estrangeira, principalmente norte-americana (3%). Observe-se esses trechos extraído da entrevista 2:

A13: /.../ eu julgo um pouco os americanos meio que como se diz' se colocar como superiores ao outro

A22: /.../ quando vem uma pessoa de fora a gente tem que saber as culturas das outras pessoa e as pessoas que vem aqui saibam a nossa cultura também

A14: Olha eu gostei da cultura americana eu acho legal eu acho bem mais - - assim não porque eu goste mais dos americanos não é desse jeito não é isso mas assim eu acho muito mais interessante... tudo do americano eu acho muito mais interessante

Nos trechos apresentados anteriormente, percebemos que talvez os objetivos do projeto não tenham sido atingidos de forma efetiva, como era esperado. A idéia de que há tanto diferenças quanto semelhanças entre as culturas talvez não tenha sido captada por todos os alunos, o que explica o fato de muitos mencionarem somente a existência de diferenças ou de semelhanças e de alguns demonstrarem uma visão preconceituosa ou supervalorizada em relação a algumas culturas. Na verdade, trabalhar a conscientização não significa que os alunos irão atingi-la. É impossível colocar “consciência” na mente dos alunos. Podemos apenas promover situações que permitam que desenvolvam essa conscientização, o que nem sempre ocorre.

A segunda limitação é também em relação às reações de alguns alunos ao projeto. Apesar de vários alunos (27%) terem comentado na entrevista que há um aumento e melhoria do aprendizado da língua no decorrer das aulas, um dos alunos sente que há aprendizado de cultura, mas não da língua:

A15: /.../ como é um trabalho diferente eu num num tava muito “ah eu vou aprender inglês”... tava mais “ah eu vou aprender um pouquinho mais da cultura” tal mais nessa parte agora aprender inglês mesmo não

Percebemos na fala do aluno 15 que a relação entre língua e cultura talvez não tenha ficado clara para ele ou para o restante da turma. Na verdade, tal relação não foi tratada de forma

explícita durante o projeto, mas foi considerada, implicitamente, na preparação das atividades. Optamos pela reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre as culturas e não pela exploração da relação língua-cultura, devido ao público e contexto com os quais estávamos trabalhando. Acreditamos que uma discussão sobre a relação língua-cultura exigisse uma reflexão mais profunda e detalhada, para a qual não havia tempo, visto que tínhamos apenas cerca de quatro meses para concluir este trabalho.

Esse não-tratamento explícito da relação língua-cultura, associado ao fato de não termos trabalhado com atividades que privilegiassem a aprendizagem de aspectos lingüístico-comunicativos específicos (e.g. tópicos gramaticais) talvez explique a reação do aluno e pode ser visto como uma limitação da pesquisa. Da mesma forma que o aluno 15, pode ter havido outros que também não sentiram a importância desse estudo, considerando as atividades do projeto apenas divertidas e motivadoras, mas sem ligação com a aprendizagem da LI.

A fala do aluno 15 nos remete a uma outra possível limitação do projeto: o não-atendimento de um dos interesses mais citados pelos alunos nas entrevistas: o desenvolvimento da produção oral em LE. Quando indagamos o aluno 15 na entrevista 2 quanto ao que considera importante aprender nas aulas de inglês na escola pública, ele cita o aprendizado de noções gramaticais básicas e da cultura. O aluno acredita ser importante enfatizar a gramática pelo fato de não haver tempo suficiente para aprender a língua de maneira efetiva na escola pública, por exemplo, “pra saber sair daqui falando”. Já a cultura deve ser trabalhada nas aulas pelo fato de se tratar de algo que os alunos não têm muito contato. Assim, apesar de demonstrar interesse pela oralidade, sabe que se trata de algo difícil de ser desenvolvido nesse contexto, devido à limitação de tempo. Podemos dizer, portanto, que quando o aluno diz que aprendeu a cultura, mas não a língua durante o projeto, talvez esteja se referindo à produção oral em LE. Talvez tivesse expectativas altas em relação ao projeto, ou seja, estivesse esperando que essa realidade da escola pública fosse modificada consideravelmente com o trabalho de conscientização cultural e que a PPE levasse os alunos a desenvolver a produção oral em LE. Como a oralidade, citada por diversos alunos na entrevista 1 como um aspecto de interesse dos mesmos, não foi trabalhada, o aluno 15 sentiu que não aprendeu a língua.

Na entrevista 2, por exemplo, diferentemente da maioria dos alunos, o aluno não sentiu diferenças quanto ao seu esforço e motivação durante o projeto se comparados ao trabalho desenvolvido anteriormente, provavelmente devido ao não-atendimento de suas expectativas. No

questionário 3, 5% dos alunos declaram que o projeto não atende suas expectativas e 2% dos alunos afirma que as atividades desenvolvidas são um pouco cansativas e repetitivas. Percebe-se, assim, que alguns, apesar de fazerem parte de uma minoria, não apresentam reações positivas em relação às atividades e sentem que não estão aprendendo a língua ao estudarem semelhanças e diferenças entre as culturas.

A PPA acrescenta outros tipos de reações negativas nesse trecho da entrevista:

/.../ negativo em termos de reação dos alunos não teve a não ser uns casos que::: eles achavam que::: por ser alu- uma pesquisadora teve que tivemos que reforçar várias vezes que você também é uma professora formada que você está ali fazendo um papel de profissional também que aquilo não é uma brincadeira /.../

Pelo fato dos alunos estarem recebendo uma pesquisadora, alguém de fora da instituição, talvez não tenham percebido a seriedade de tal trabalho, sentindo as atividades como desenvolvidas apenas para entretê-los nas aulas de inglês, o que explica as reações negativas de alguns.

Cumpramos ressaltar, no entanto, que o desenvolvimento da produção oral em LE, comentada anteriormente, não estava entre os objetivos do projeto Jornal Cultural, não tendo sido, por essa razão, enfatizada nas aulas. Da mesma forma que a produção escrita em LE, acreditamos que enfatizar a oralidade em LE, em tão pouco tempo, seria utópico, pelo fato dos alunos não estarem habituados a esse tipo de trabalho. Tentar implementar atividades com foco no desenvolvimento da produção oral poderia até mesmo levar a uma diminuição da motivação em relação ao projeto e resistência em aceitar a PPE. Diante disso, nosso objetivo foi somente sensibilizar os alunos acerca de certas diferenças e semelhanças culturais. Para isso, procuramos trabalhar, principalmente, com a compreensão escrita e discussões em língua materna.

A terceira limitação encontrada é em relação a certas dificuldades provenientes do contexto pesquisado, que apontam para a influência exercida pela escola, principalmente na motivação de ensinar do professor, tal como também é discutido na seção 3.1.2.6. Como enfatizam Grant e Sleeter (1985), os professores não estão completamente livres para exercerem seu trabalho, tendo sua prática limitada por fatores contextuais, tais como materiais e administração, o que foi sentido durante a realização deste projeto.

Surgiram alguns imprevistos que dificultaram a finalização do mesmo. As aulas, que estavam previstas para ocorrerem até o final do semestre (final do mês de novembro de 2004), tiveram que ser encerradas no início do mês, por ocasião dos jogos inter-classe e de uma prova (SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) a que os alunos teriam que se submeter. Isso fez com que a pesquisadora tivesse que trabalhar com alunos voluntários fora da sala de aula para finalizar a seção sobre humor do projeto. Além disso, devido a essa mudança no término do projeto, não tivemos tempo para divulgar, de forma mais ampla, o jornal e os murais montados com a ajuda de alguns alunos. Exemplares do Jornal Cultural foram encaminhados à direção, coordenação, sala de professores, alunos e PPA do projeto. Dois exemplares foram fixados nos murais no pátio da escola e a PPA ficou encarregada de mostrar o projeto a outras classes nas quais leciona. No entanto, se o projeto tivesse sido finalizado na data prevista talvez pudéssemos ter envolvido também os alunos participantes da pesquisa na divulgação do jornal na escola ou preparado uma exposição com os trabalhos dos alunos de maneira mais organizada.

A limitação de tempo fez com que a PPE tivesse que modificar algumas atividades. Por exemplo, a entrevista com as alunas intercambiárias, que havia sido planejada para ser realizada em classe e em LE, contou com a participação de apenas uma aluna do grupo que atuou como entrevistadora. O objetivo dessa atividade era que os alunos elaborassem perguntas em inglês em duplas ou grupos e que entrevistassem as alunas em classe, fazendo as perguntas em inglês. Por restrições de tempo, os alunos elaboraram as perguntas ao final de uma das aulas em português, contrariando o que havia sido cuidadosamente planejado. Assim, sentimos que não houve muitos ganhos em termos de aprendizagem da língua com esse tipo de atividade como ocorreria se os alunos tivessem realizado a entrevista em LE. Esse fato exemplifica bem uma questão comentada por Barcelos (2006) de que às vezes os professores agem de forma contrária àquilo que acreditam ser eficiente, ou seja, aquilo que vai contra à imagem ideal que projetam, devido a restrições impostas pelo contexto, o que foi sentido também pela PPA e ressaltado na análise dos dados da fase 1 dessa pesquisa.

Além do fator tempo, a burocracia e a desorganização da instituição também foram aspectos negativos ao desenvolvimento do projeto, principalmente em relação à utilização de equipamentos e laboratórios. Algumas vezes, os alunos não puderam usar a Internet para a realização de pesquisas pelo fato de o sistema estar bloqueado por uma senha que somente o

diretor tinha acesso. Como o mesmo não se encontrava na escola, as pesquisas tiveram que ser canceladas, o que causou certa frustração nos alunos. Essa falta de apoio da instituição é comentada pela PPA como um aspecto negativo ao desenvolvimento da pesquisa, como mostra o trecho seguinte:

/.../ o que assim a gente pode dizer que é negativo foi em termos de escola né' que faltou um pouco do apoio da escola... no trabalho a escola ta voltada ta preocupada ta dando um suporte pra gente eles liberaram mas eh::: liberaram até um determinado ponto tem dia que você chegava lá pra fazer as coisas e não tinha então um é um liberar totalmente eh::: então deixava um pouco a desejar nisso aí mas foram esses aspectos que eu observei

Além dessa falta de apoio da instituição, a PPE pôde também vivenciar algumas dificuldades e ansiedades provenientes do contexto de sala de aula. Dentre elas, a pesquisadora ressalta nos diários reflexivos:

1. a dificuldade em lidar com alunos que demonstraram resistência em realizar certas atividades por falta de interesse, como por exemplo, a produção dos artigos em grupo, o que a levou a usar as notas como ameaça;
2. a dificuldade em monitorar um grande número de alunos;
3. a falta de tempo para concluir as atividades planejadas para cada aula;
4. a preocupação e ansiedade em lidar com o tempo para realização de cada atividade;
5. a disposição dos alunos em fileiras, a qual muitas vezes, dificultava as discussões e restringia a participação voluntária dos alunos;
6. o adiamento da apresentação e conclusão de atividades, dado o desinteresse dos alunos em realizar as tarefas de casa, dificuldades essas comentadas nos trechos dos diários reflexivos transcritos a seguir:

*(...) tive problema com um dos alunos (S). Este havia faltado na primeira aula que os alunos começaram a escrever as redações e na segunda não mostrou participação, apesar de minha tentativa de envolvê-lo com seu grupo. Nesta aula, como este aluno não estava ajudando seu colega na reescrita do artigo, sugeri que ele escrevesse uma redação sozinho. Expliquei que tal trabalho estava substituindo uma avaliação e que se ele não fizesse ficaria sem nota. Eu queria que ele percebesse que se trata de um trabalho sério e que não era algo extra. O aluno me tratou com desrespeito e se recusou a cooperar.
(Diário da pesquisadora de 21/09/04)*

Fico com medo de não estar monitorando as atividades de forma eficiente. Senti que não consegui dar atenção a todos os grupos. Muitos alunos me chamavam o tempo todo e acho que algum grupo pode ter ficado sem muita orientação.

(Diário da pesquisadora de 30/08/04)

Eu havia planejado finalizar a discussão na aula de hoje, mas o tempo não foi suficiente. Isso muitas vezes me deixa frustrada. Apesar de saber que um plano de aula é algo aberto, passível de mudanças, não gosto quando não consigo concluir o que havia planejado.

(Diário da pesquisadora de 30/08/04)

Acho que a aula não os deixou muito motivados da mesma forma que o trabalho em grupo. Optei por essa discussão em forma de plenário, por questões de tempo. Essa foi a terceira aula que trabalhávamos com o mesmo texto e achei que continuar com o mesmo assunto iria desmotivar os alunos.

(Diário da pesquisadora de 31/08/04)

Em geral, a participação dos alunos foi boa, mas a disposição dos mesmos em fileiras não contribuiu para que todos se expressassem. O trabalho em grupo continua sendo a melhor maneira de fazer com que os alunos interajam.

(Diário da pesquisadora de 13/09/04)

Iniciei a aula lembrando os alunos da entrega das redações. Como nem todos entregaram, estendi o prazo para a aula seguinte (dia 18/10).

(Diário da pesquisadora de 05/10/04)

Nos excertos apresentados, é clara a preocupação, ansiedade e, muitas vezes, frustração da PPE ao trabalhar no contexto em questão, problemas esses também sentidos e comentados pela PPA em entrevista. É interessante notar que, no primeiro exemplo, diante da resistência do aluno em participar, a professora acaba usando uma tática que acredita não ser eficaz, o que a deixa frustrada. Apesar de apresentar grande entusiasmo no decorrer do projeto, diante de uma dificuldade acaba se posicionando de uma forma mais autoritária (atitude esta que condena), o que gera desconforto. Retomando os conceitos de imagens ideal, atual e temida, explorados na primeira fase do estudo, notamos que quando a PPE adota esse posicionamento mais autoritário, percebe que se aproxima de seu “eu” temido e se distancia da imagem de professor que considera ideal para os alunos, o que provoca um sentimento de ineficácia e que, repetidamente, pode levar à desmotivação²⁰⁵.

²⁰⁵

Ressaltamos que os conceitos da teoria do “eu” e da teoria da discrepância não são aplicados de forma detalhada nessa segunda fase do estudo, tal como feito na fase 1. Pelo fato da PPE ter ministrado as aulas durante a fase de intervenção, não foi possível que essa traçasse suas próprias auto-imagens, as quais se dão em nível mais inconsciente. Além disso, essas teorias não faziam parte do referencial teórico da pesquisadora no início da pesquisa, não tendo sido, portanto, consideradas durante a coleta de dados desse estudo (em 2004). Esses conceitos foram

As limitações sentidas pela PPE foram importantes, de certa forma, para que sentisse as mesmas dificuldades que muitos professores da escola pública passam ao tentarem implementar projetos e para que pudesse propor sugestões para lidarem da melhor forma possível com tais dificuldades, as quais muitas vezes deixam os professores desmotivados para trabalhar nesse tipo de contexto.

No entanto, apesar das restrições contextuais terem sido um grande obstáculo para o trabalho do professor, como enfatizam Grant e Sleeter (1987), elas não devem ser vistos como único obstáculo. Segundo os autores,

Apesar de grande parte do que os professores fazem estar ligado às condições do ambiente de trabalho, eles também têm espaço para trabalharem de forma autônoma - ou, pelo menos, há espaço para ações parcialmente determinadas por fatores além daqueles do ambiente de trabalho²⁰⁶ (GRANT e SLEETER, 1987, p. 61).

Para os autores, afirmar que o trabalho do professor é totalmente determinado por fatores contextuais gera desculpas para que continuem a agir como agem, às vezes sem se preocuparem com os interesses e motivação dos alunos. “Os professores não são vítimas indefesas e não devem ser retratados como tal²⁰⁷” (GRANT e SLEETER, 1987, p. 63), ou seja, eles exercem controle sobre sua prática e podem trabalhar de maneiras diferentes, apesar das restrições impostas pelo contexto de trabalho, tal como tentamos propor com o projeto em questão.

Na seção 3.2, discutimos sobre a motivação dos alunos em face do trabalho de conscientização cultural desenvolvido na segunda fase desta pesquisa. Apesar das restrições contextuais e da queda na motivação dos alunos em face de algumas atividades (principalmente aquelas de leitura de textos autênticos), vimos que o projeto Jornal Cultural, de forma geral, repercutiu de maneira positiva na motivação dos alunos, proporcionando um aumento do esforço e interesse em relação à LE. O projeto também contribuiu para o aumento da motivação da PPA, a qual percebeu a possibilidade de desenvolver projetos desta natureza com outras turmas.

somente incorporados durante o estágio de doutorando realizado pela pesquisadora na Universidade de Maryland (em 2007).

²⁰⁶ While much of what teachers do can be traced to conditions in the workplace, teachers also have some room for autonomous action – or, at least, room for action which may be partially determined by factors other than the workplace.

²⁰⁷ Teachers are not helpless victims, and should not be portrayed as such.

Mostramos que tanto os conteúdos culturais quanto os tipos de atividades trabalhados contribuem para o aumento da motivação dos alunos. As discussões acerca de diferenças e semelhanças culturais no que diz respeito aos hábitos, costumes, comportamentos e visões de mundo de diferentes povos despertam o interesse dos alunos em relação à língua-cultura estrangeira. A variedade no tratamento das atividades e o emprego de diversos recursos e materiais durante as aulas também estão entre os fatores que contribuem para o aumento da motivação dos alunos, o que aponta, mais uma vez, para a influência exercida pelo professor na motivação dos aprendizes.

Além disso, vimos que a maneira como o professor organiza as interações e a forma como trabalha os conteúdos e atividades culturais também afetam o entusiasmo dos alunos. O auxílio, incentivo do professor durante a realização das atividades e o emprego do trabalho cooperativo para atingir um objetivo em comum (a produção de um jornal), bem como a relação de menor assimetria entre o professor e os alunos possibilitam uma maior participação dos aprendizes durante o projeto e um aumento da motivação intrínseca. Tais fatores exercem influência até mesmo nos auto-conceitos, crenças, objetivos e expectativas dos participantes da pesquisa, os quais passam a ter uma visão diferente e mais otimista do ensino de LE na escola pública, apesar das limitações relatadas nesta seção.

A análise apresentada nas seções 3.1 e 3.2 nos permite responder as duas perguntas de pesquisa introduzidas no início deste trabalho: 1) Como se configura a motivação dos alunos em ambas as fases da pesquisa? e 2) Que fatores afetam positiva e negativamente a motivação dos alunos em ambas as fases do estudo?. Em suma, a motivação dos aprendizes é caracterizada pela variação, ou seja, eles se sentem ora motivados ora desmotivados durante as aulas de inglês. Essa oscilação é causada por influência de fatores pessoais, metodológicos, físico, materiais e administrativos da escola, os quais estão numa relação de interdependência, como apresentamos na seção a seguir. Nesta, finalizamos o capítulo de análise dos dados retomando as três perguntas de pesquisa respondidas ao longo do capítulo 3.

3.3 A INTERAÇÃO DOS FATORES NA GERAÇÃO, SUSTENTAÇÃO E INIBIÇÃO DA MOTIVAÇÃO

Essa seção se destina a resumir os resultados apresentados nas seções 3.1 e 3.2 quanto aos **fatores pessoais** – percepções, objetivos, crenças e expectativas dos alunos, **fatores metodológicos** – postura e abordagem de ensinar do professor e **fatores físicos, materiais e administrativos da escola**, os quais, como vimos nas seções 3.1 e 3.2, podem influenciar a motivação para aprender de forma positiva ou negativa. Discutimos aspectos não só ligados à motivação dos alunos, mas também em relação à motivação dos professores e mostramos como esses são interdependentes. Finalizamos essa seção com propostas para que professores e alunos possam se auto-motivar e resistir aos problemas contextuais que podem causar desmotivação e desistência em ensinar ou aprender a LE.

Partindo da análise da influência dos **fatores pessoais** na motivação para aprender, vimos que os alunos/participantes, na primeira fase do estudo, apresentaram, em geral, os seguintes objetivos e expectativas em relação ao ensino da língua inglesa na escola pública:

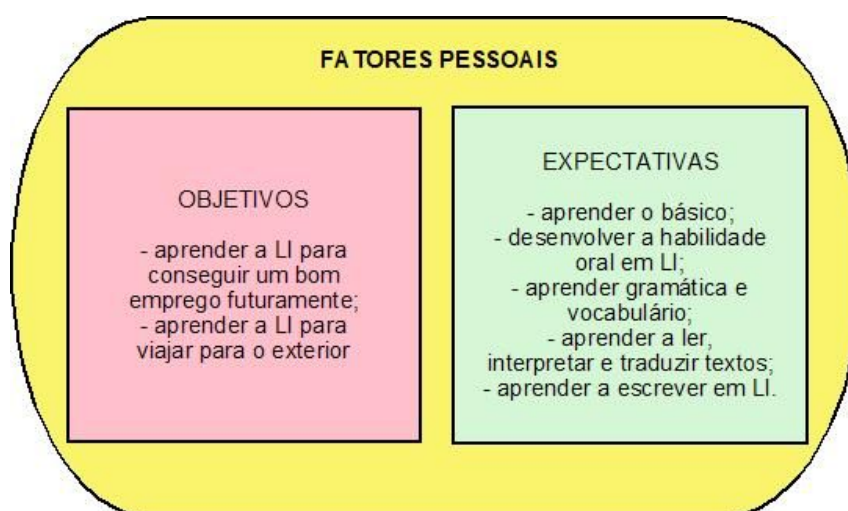


Figura 9: Objetivos e expectativas dos alunos

Algumas das expectativas mencionadas pelos alunos se baseiam naquilo que eles acreditam que irá provavelmente ocorrer nas aulas de inglês, considerando suas experiências anteriores e atuais no estudo da língua (e.g. aprender o básico, aprender gramática e vocabulário).

Outras têm a ver com atributos que gostariam de idealmente atingir, como desenvolver a habilidade oral ideal para se tornarem parte de uma comunidade mundial de falantes de língua inglesa e se beneficiarem dos bens materiais e simbólicos que essa pode oferecer. O mesmo ocorre com os principais objetivos citados pelos alunos, que também parecem representar situações desejáveis, futuras e incertas de médio a longo prazo em que podem vir a precisar da LE.

Entretanto, percebemos que crenças quanto ao ensino da língua inglesa presentes no contexto sócio-cultural brasileiro e, mais especificamente, nas escolas públicas, associadas aos fatores físicos, materiais e administrativos da escola e fatores ligados à prática do professor podem tanto fazer com que os alunos lutem para atingirem suas imagens ideais, se esforçando e persistindo em aprender a língua, apresentando, portanto uma alta motivação, ou desistam de atingir o que desejam, se aproximando das imagens que temem se tornar (alguém que nunca aprenderá a LE), se tornando, portanto, desmotivados. Observe-se o esquema a seguir, em que representamos a atuação de tais fatores:

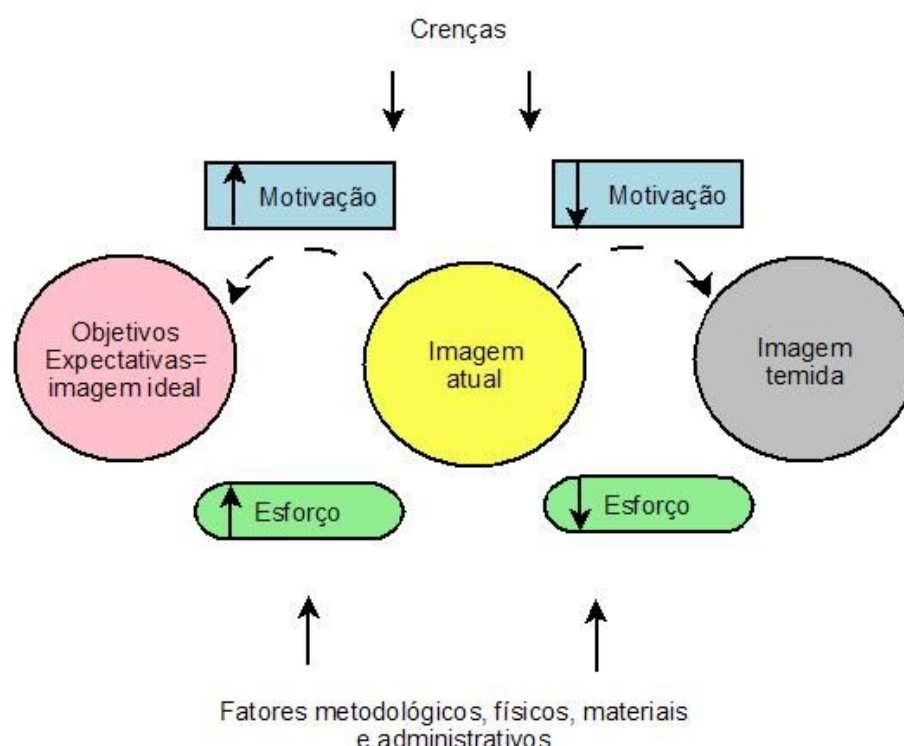


Figura 10: Relação entre as crenças, auto-conceitos, fatores metodológicos, fatores físicos, materiais, administrativos da escola e a motivação dos alunos

Na entrevista 1, vários alunos declaram ser impossível aprender mais do que noções básicas no contexto da escola pública, devido a fatores como: número de aulas, indisciplina de alguns alunos, número de alunos por sala, dentre outros. Essa descrença na qualidade do ensino acaba limitando as possibilidades que traçam, o que explica o interesse da maioria dos alunos de aprender somente o básico e trabalhar com textos, visto por eles como aquilo que é “possível” desenvolver nesse contexto²⁰⁸. Além disso, essa visão pessimista dos participantes pode levar à desmotivação, a qual foi observada em algumas aulas.

Notamos que em ambas as fases do estudo, a motivação dos aprendizes é caracterizada pela variação. Essa oscilação no interesse e engajamento dos alunos nas atividades nos faz perceber que os fatores metodológicos, ligados à prática do professor, são imprescindíveis para sustentar essa visão pessimista e desmotivadora em relação à escola pública ou mudá-la, proporcionando entusiasmo em relação ao estudo da LE. Alguns dos fatores metodológicos associados favorecedores ou inibidores da motivação para aprender, detectados nas duas fases dessa investigação, podem ser visualizados na figura que se segue:

²⁰⁸ Não podemos esquecer também que as expectativas podem ser influenciadas pela prática do professor em sala de aula, dependendo dos conteúdos e atividades com que ele trabalha. Por exemplo, se o professor enfatiza a gramática nas aulas, os alunos apresentarão expectativas altas de aprender gramática, as quais são baseadas em situações previsíveis.

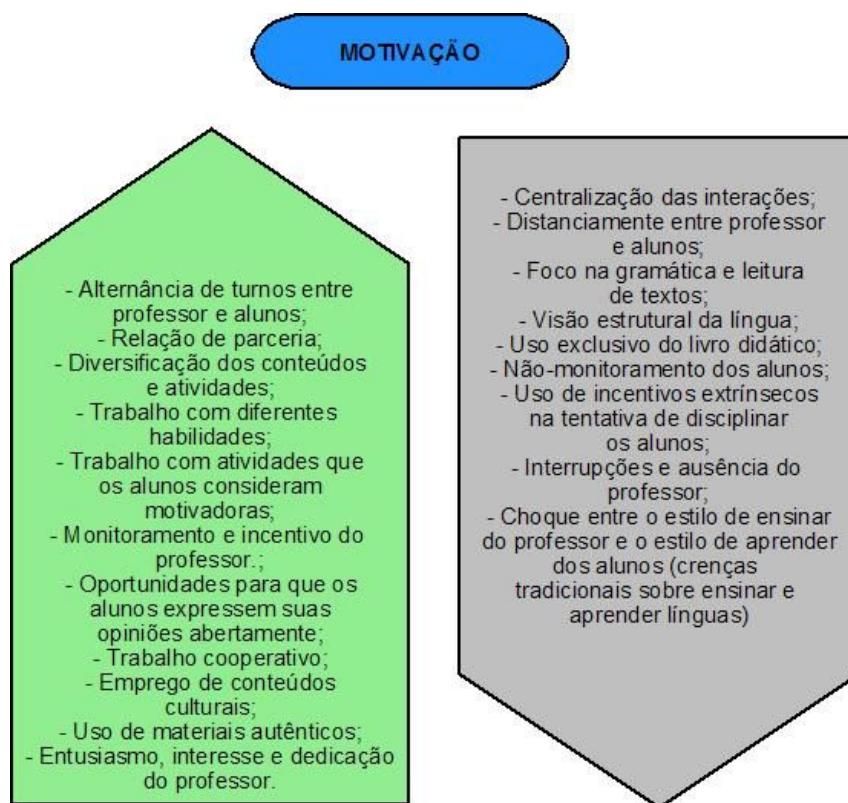


Figura 11: Fatores metodológicos e a motivação (fases 1 e 2)

Em suma, o estilo de ensinar **formal** do professor, caracterizado pela centralização das interações, distanciamento dos alunos, tratamento estrutural da língua, pouca variação dos conteúdos e atividades, uso de incentivos extrínsecos, dentre outros, está ligado a índices mais baixos de motivação. Esse estilo tem a ver com aquilo que os alunos esperam que ocorra nas aulas de LE, segundo experiências tradicionais anteriores, ou corresponde àquilo que acreditam ser possível desenvolver no contexto da escola pública, dados os problemas físicos, materiais e administrativos da escola. Como vimos, esse estilo parece não contribuir de forma eficaz para que os alunos atinjam suas imagens ideais, visto que limita suas oportunidades. O mesmo ocorre quando o professor adota um estilo de ensinar *laissez-faire*, se ausentando das aulas, não demonstrando interesse ou preocupação com os alunos. Ao adotar tal postura, o professor trabalha aquém daquilo que é esperado nesse contexto e, para os alunos, parece estar deixando de cumprir seu papel.

Em contrapartida, o estilo de ensinar **informal**, caracterizado pela alternância de turnos entre professores e aprendizes, proximidade, afeto, monitoramento e incentivo, variedade no

tratamento das atividades, trabalho com diversas habilidades, dentre outros, afeta a motivação dos alunos de forma positiva, pois permite que esses visualizem chances de atingirem aquilo que desejam e se afastem daquilo que temem. Ao adotar essa postura, os alunos sentem que o professor está se esforçando para ensiná-los, trabalhando além do “esperado” ou “possível”, o que pode proporcionar um aumento de sua motivação e da motivação do professor. Essa relação entre os estilos de ensinar do professor e a motivação ou desmotivação dos alunos é apresentada na figura 12:

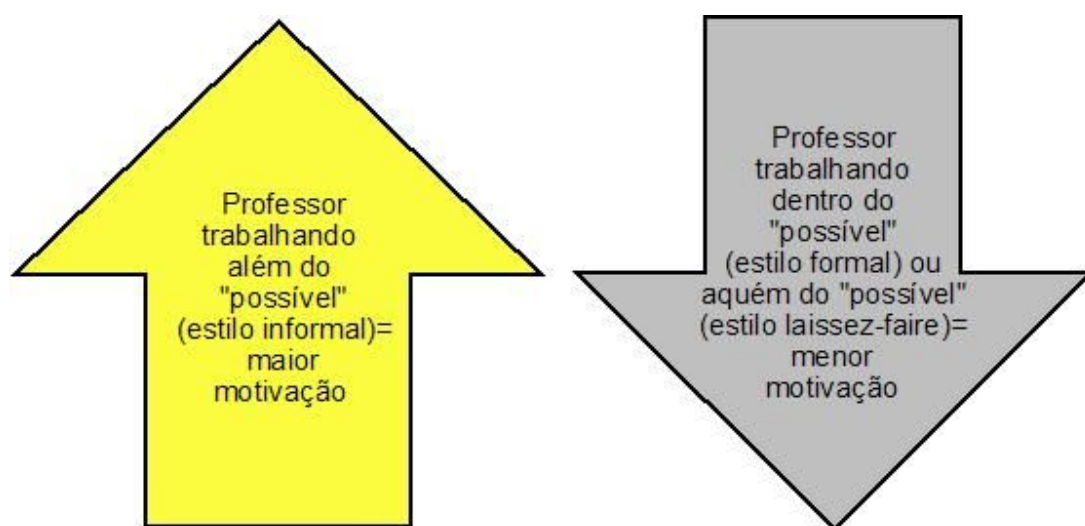


Figura 12: Estilos de ensinar do professor e a motivação dos alunos

Apesar do foco inicial dessa pesquisa ter sido a análise da motivação dos alunos/participantes em relação às aulas de língua inglesa, tornou-se impossível, no decorrer da análise, caracterizar a motivação do grupo sem discutir fatores pessoais e metodológicos ligados à figura dos professores (PPA e PPE). Na seção 3.1.3, fizemos considerações a respeito dos auto-conceitos da PPA, ou seja, suas visões ou percepções quanto a seu papel enquanto professora, a partir de seus comentários na entrevista realizada ao final do projeto. Percebemos que não só os alunos formam imagens a respeito de si mesmos, como também a PPA e que essas podem exercer influência na sua motivação para ensinar. Na tentativa de entender o que leva a PPA a agir da forma que age em suas aulas, concluímos que:

1. apesar do estilo formal caracterizar a maioria de suas aulas, a PPA se esforça para fugir da “rotina”, do “tradicional”;
2. se preocupa em trabalhar de acordo com as teorias de ensino comunicativas com as quais teve contato durante suas formação;
3. tem consciência daquilo que pode motivar seus alunos a aprender a língua inglesa;
4. preocupa-se em tentar atingir aquilo que considera ideal para seus alunos, atendendo a seus interesses e necessidades;
5. sente-se desmotivada devido à influência de fatores físicos, materiais e administrativos da escola, tais como carga horária das aulas, falta de livros e dicionários, falta de apoio da instituição e de outros professores;
6. a desmotivação em face das dificuldades encontradas em seu ambiente de trabalho a levam a se aproximar do seu “eu” temido (ora autoritário ora *laissez-faire*) e a se afastar de seu “eu” ideal.

Analisando os dados coletados na fase 1 por meio da entrevista com a PPA, dos questionários e da entrevista com os alunos, podemos notar uma associação entre as imagens ideal, atual e temida da professora e as imagens dos alunos e suas motivações, tal como esquematizamos a seguir:

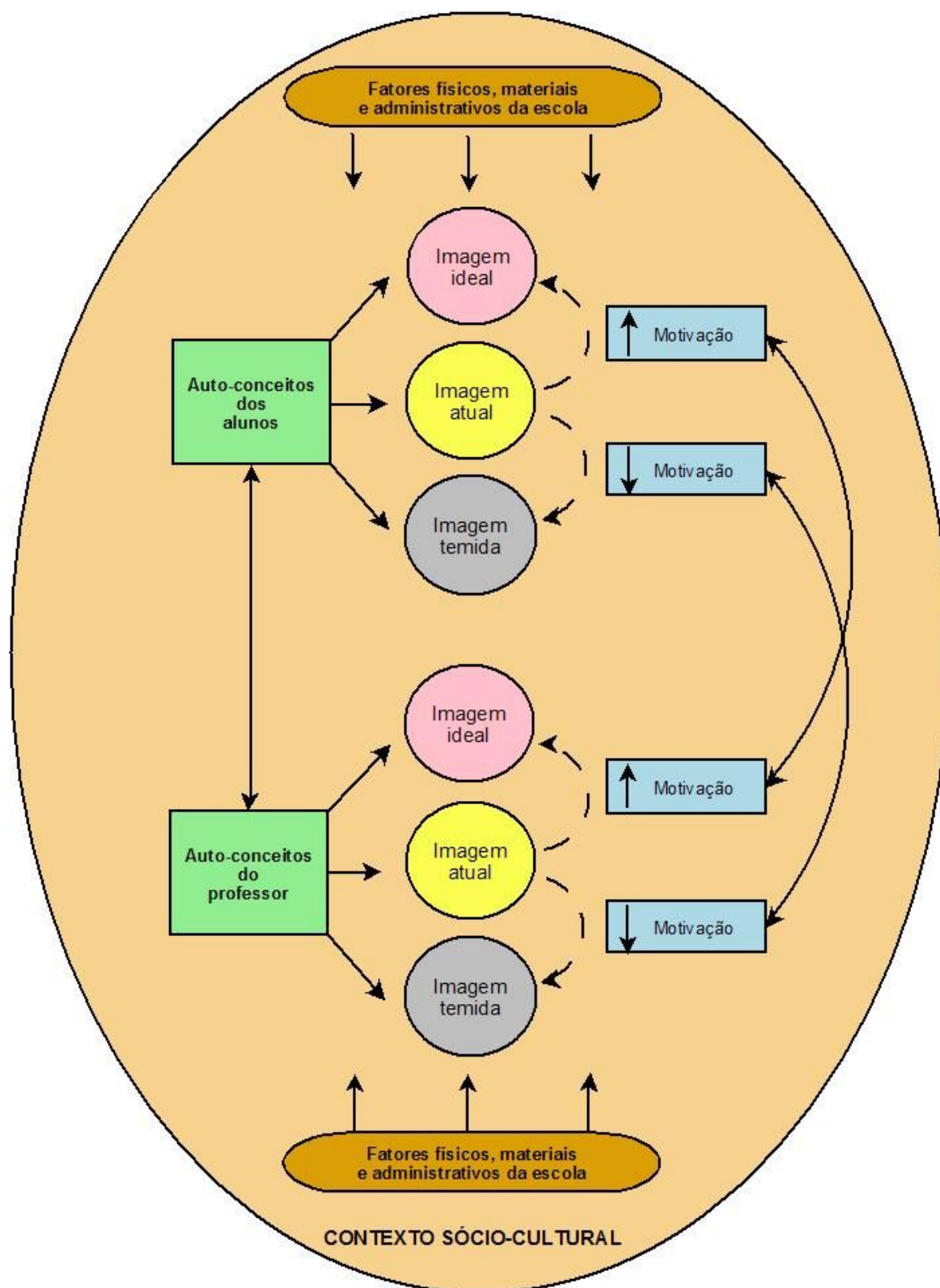


Figura 13: Relação entre os auto-conceitos do professor e dos alunos

Expandindo a relação entre os estilos de ensinar do professor e a motivação dos alunos apresentada na figura 12, percebemos, na figura 13, como professor e alunos, com seus auto-conceitos e motivações se influenciam mutuamente e são também influenciados por fatores do contexto escolar e do contexto sócio-cultural mais amplo. A imagem ideal que os alunos apresentam de si mesmos enquanto aprendizes é a de alguém capaz de usar a LE em diversas situações, pertencente à comunidade global de falantes da LE. A imagem ideal da PPA, por sua vez, é a de alguém que contribui para que os alunos atinjam essa imagem ideal, se dedicando à preparação de suas aulas, instigando o senso crítico-reflexivo dos aprendizes. Nos momentos em que consegue atingir esse ideal, os alunos se sentem motivados, o que reflete no entusiasmo da PPA. A motivação da professora, por sua vez, contribui para o empenho dos alunos nas aulas e pode fazer com que invistam no estudo da língua inglesa em situações extra-classe.

Apesar de alguns fatores pessoais contribuírem para a geração da motivação dos alunos e da PPA, por influência dos fatores físicos, materiais e administrativos da escola, tanto ela quanto os alunos podem encontrar dificuldade em sustentarem sua motivação para atingirem as imagens ideais que constroem para si. Quando isso ocorre, eles se aproximam das imagens que temem: os alunos sentem que nunca irão aprender a LE, nem acessar os valores simbólicos e materiais associados a ela e a professora sente que se tornará alguém que só se preocupa com ganhos materiais (e não com os alunos) e não varia suas aulas. A motivação ou desmotivação da professora reflete, portanto, no grau de esforço e motivação dos alunos e vice-versa. Além disso, as motivações da professora e dos alunos são afetadas por aspectos do contexto sócio-cultural em que esses estão inseridos. Crenças presentes na sociedade brasileira (e.g. para conseguir um bom emprego é preciso saber falar inglês) podem moldar a motivação dos participantes.

Essa relação de interdependência observada entre a motivação da PPA e dos alunos é reafirmada com os dados obtidos na fase de intervenção pedagógica. Apesar dos resultados positivos alcançados com o Jornal Cultural, no que diz respeito ao envolvimento e participação dos alunos nas aulas de língua inglesa, a PPE pôde também experimentar a influência dos fatores físicos, materiais e administrativos da escola e da motivação dos alunos em seu grau de entusiasmo, como relatado na seção 2.4.2. Os imprevistos, a burocracia, a desorganização da instituição e as dificuldades provenientes do contexto de sala de aula influenciaram seu comportamento e postura em relação ao grupo. Apesar de apresentar grande entusiasmo no decorrer do projeto, diante dessas dificuldades, a PPE algumas vezes adota um posicionamento

mais controlador (atitude essa que condena), o que gerou grande desconforto. Isto porque, ao adotar tal posicionamento, percebe que se aproxima de seu “eu” temido e se distancia da imagem de professor que considera ideal para os alunos, o que provoca um sentimento de ineficácia e que, repetidamente, pode levar à desmotivação.

Com base nos fatores pessoais da PPA e dos alunos, na metodologia empregada pela PPA e pela PPE e nos aspectos contextuais, concluímos, que os fatores pessoais, tanto do professor quanto dos alunos, metodológicos, físicos, materiais e administrativos da escola aparecem como interdependentes na definição da motivação dos participantes desse estudo e podem vir a influenciar o grau de investimento (presente e futuro) dos aprendizes no estudo da língua inglesa. Na figura 14, apresentada a seguir, procuramos representar com setas a interação entre esses três tipos de fatores. Entretanto, gostaríamos de destacar que a natureza dinâmica e interativa entre tais fatores é difícil de ser demonstrada num único diagrama.

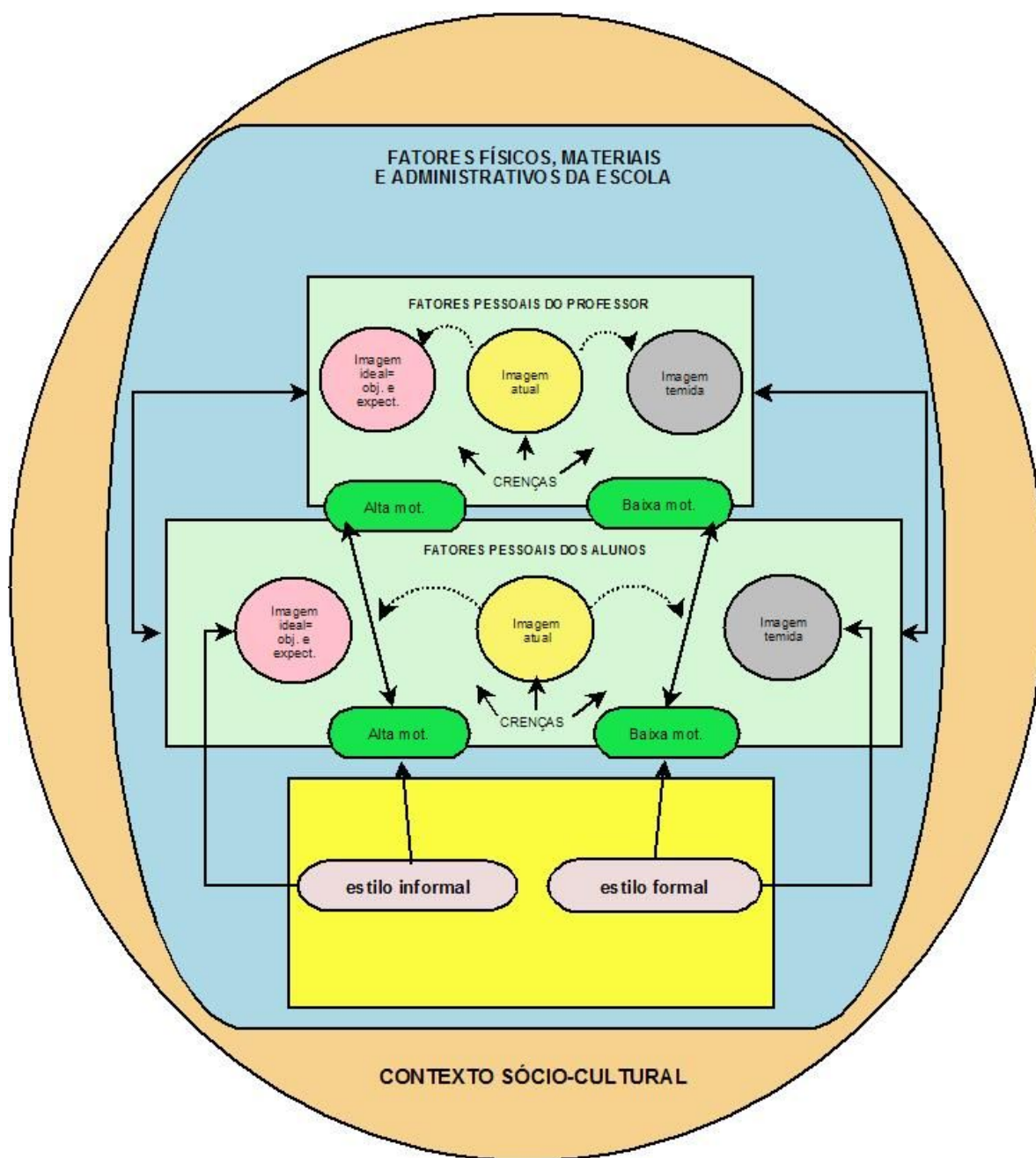


Figura 14: Representação da motivação para aprender

Na figura 14, sintetizamos: a) a relação de interdependência entre os três fatores influenciadores da motivação, apresentados neste trabalho; b) a relação entre professor e alunos (seus auto-conceitos, crenças, expectativas e objetivos); c) a relação dos três fatores com o

aumento e diminuição da motivação. Com essa figura, procuramos resumir, portanto, as respostas às três perguntas desta pesquisa.

É interessante ressaltar que no intuito de evitar a aproximação com suas imagens temidas, o que gera desmotivação, é interessante que o professor auxilie os alunos a empregar estratégias e planos de ação concretos de forma a atingirem suas imagens ideais e protegerem sua motivação. Contudo, não alcançará resultados efetivos se não acreditar na possibilidade de transformar ou melhorar suas condições de trabalho. É fato que os fatores físicos, materiais e administrativos da escola deixam o professor, na maior parte do tempo, desmotivado. Por isso, é necessário que além de ajudar os alunos, o professor consiga aumentar seu senso de auto-eficácia, ou seja, a crença de que pode alcançar o sucesso. Segundo Ehrman (1996, p. 144), “o alto senso de auto-eficácia – ou seja, maiores expectativas de alcançar bons resultados – tende a aumentar a motivação”.

De acordo com Day et. al (2006, p. 610), os professores precisam encontrar “espaço para manobrar”²⁰⁹ dentro do contexto educacional. Pesquisas realizadas nos Estados Unidos sobre a satisfação dos professores com seus empregos mostram que as principais fontes de insatisfação estão ligadas aos fatores extrínsecos da profissão, tais como salário, relacionamento com outros professores, equipamentos, tamanho da sala de aula e tempo para preparação das atividades (PENNINGTON, 1991; KASSABGY, BORAIE e SCHMIDT, 2001). Acredita-se que esses fatores extrínsecos impedem os professores de perceberem as recompensas intrínsecas relacionadas à profissão, tais como conquistas, reconhecimento, responsabilidade e crescimento profissional, fatores esses considerados fontes de satisfação e motivação.

Hackman & Oldham (1975) propõe três estados que podem gerar alta motivação intrínseca nos professores. De acordo com os autores, quando esses três estados são atingidos, os impulsos pessoais do professor são re-energizados, levando-o a agir de forma efetiva:

1. Os professores devem sentir seu trabalho como **significativo**: quando os professores sentem o valor de seu trabalho e a diferença que podem fazer na vida dos alunos, pode haver um aumento de sua motivação intrínseca. Apesar dos fatores extrínsecos (e.g. salário) também serem importantes, pesquisas mostram que os motivadores intrínsecos são bastante poderosos e estão ligados a altos índices de esforço e persistência;

²⁰⁹ ... room to manoeuvre

2. Os professores devem sentir senso de **responsabilidade** por seu trabalho: como vimos, os professores desempenham papel fundamental na motivação e desempenho de seus alunos. No entanto, devido à carga de trabalho, muitos não refletem sobre as conseqüências de seu discurso e comportamento. Além disso, as restrições impostas pelo contexto são usadas como desculpa para não assumirem responsabilidade por suas ações. Entretanto, como afirmam Grant e Sleeter (1987, p. 62), “o ensino pode ser diferente de seu estado atual, mesmo com as restrições atuando”²¹⁰. Quando professores se tornarem conscientes disso, serão, então, capazes de encontrarem formas de ajudarem seus alunos a aprender melhor e se sentirem motivados;
3. Os professores devem ter **conhecimento** dos resultados de seu trabalho: eles devem refletir e avaliar como estão desempenhando seu trabalho, ou seja, se sua forma de trabalho está sendo eficaz, levando os alunos a aprenderem. Caso percebam somente resultados negativos, é sinal de que precisam reavaliar e mudar sua prática.

Várias estratégias podem ser implementadas pelos professores no intuito de atingir esses três estados desejados descritos por Hackman & Odham (1975), ajudando-os a trabalhar apesar das restrições contextuais. Sugerimos quatro estratégias, depreendidas a partir de nossa experiência com o presente trabalho:

1. Dividir a responsabilidade pelo aprendizado com os alunos: professores e alunos podem, em parceria, estabelecer objetivos realistas a serem atingidos a curto prazo e escolher tarefas que possam ser desenvolvidas nas aulas. Os alunos podem ficar encarregados, por exemplo, de trazer materiais a serem usados pelos professores. Tais atitudes contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, ajudando-os na busca de outras formas de atingirem seus “eus” ideais fora do contexto de sala de aula;
2. Engajar-se em projetos que envolvam a escola como um todo, compartilhando objetivos com outros professores: uma das reclamações da PPA é a atitude individualista entre os professores. Muitos não compartilham idéias e experiências

²¹⁰

Teaching can be different from its usual state, even with the constraints currently existing.

entre si. Tal postura pode ser modificada com projetos desenvolvidos com diferentes salas por vários professores, compartilhando os resultados em reuniões semanais. Identificar e relatar aquilo que funciona pode ajudar os professores a superarem a negatividade presente no contexto das escolas públicas;

3. Introduzir discussões sobre cultura: como relatamos nesse estudo, os alunos demonstram desejo em se identificar com uma comunidade global de falantes de LI. De forma a contribuir para essa identificação, os professores podem introduzir aspectos da cultura de diversos países nas aulas de LE. Como afirma Meng-Ching (1998, p. 166), “introduzir cultura na sala de aula dá aos aprendizes certo senso de realidade, uma vez que estarão estudando modos de vida, comportamentos, pensamentos, valores e normas de pessoas reais”. Dessa forma, os alunos terão chance de estar em contato com valores e produtos culturais da comunidade global, o que irá contribuir para sua motivação. A alta motivação dos alunos, por sua vez, terá impacto positivo na motivação de ensinar do professor;
4. Ser um pesquisador das próprias aulas: de forma a avaliar os resultados de seu trabalho, os professores podem gravar suas aulas, entrevistar seus alunos ou coletar informações por meio de questionários. Dessa forma, conseguirão perceber o que motiva os alunos, bem como seus pontos fortes e dificuldades no aprendizado da língua. Poderão também mudar sua prática, caso percebam que seus alunos não estão aprendendo. Além disso, tal investigação permite que percebam não somente problemas a serem superados, como também resultados positivos alcançados, os quais podem ajudá-los a perceber a importância e significado de seu trabalho, contribuindo para a sustentação de sua motivação.

Precisamos romper com o círculo vicioso aluno desmotivado-professor desmotivado, pois esse só serve para reforçar a crença do “nada é possível nas escolas públicas”. Inovando suas aulas e refletindo sobre sua prática, os professores geram resultados positivos para a motivação dos alunos. Ao ver que esses estão motivados, os professores se sentem também mais entusiasmados e essa alta motivação é, então, mantida, o que garante resultados mais efetivos para a aprendizagem dos alunos. O círculo vicioso negativo é, assim, transformado em um círculo vicioso positivo.

As condições de trabalho do professor podem ser obstáculos para o sucesso do ensino. No entanto, se pretendemos ajudar professores e alunos a aumentarem sua motivação, o primeiro passo é deixar de pensar no professor como uma vítima indefesa (GRANT e SLEETER, 1987). A prática do professor não é completamente determinada pelo contexto e eles podem exercer controle sobre seu trabalho. Fortalecendo estados motivacionais intrínsecos e implementando estratégias comportamentais, eles podem manter ou redescobrir prazer e entusiasmo em sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

A análise e discussão dos dados, apresentados no capítulo 3 do presente trabalho, corroboram as idéias mais recentes de diversos autores, como Williams e Burden (1997) e Dörnyei (2001a, b, c; 2005), quanto à natureza dinâmica e processual da motivação para aprender, a qual, como vimos, é resultado de fatores pessoais (percepções, crenças, objetivos e expectativas), metodológicos (influência do professor) e contextuais (influência da escola). Mostramos que tais fatores devem ser considerados de maneira interdependente ao estudar a motivação de forma a permitir uma reflexão mais profunda a respeito do que pode gerar ou inibir a motivação para aprender.

Vimos que os fatores pessoais, considerados de forma isolada, se fazem insuficientes para explicar a variação do esforço dos alunos ao longo das aulas de língua inglesa. De acordo com os dados obtidos por meio de um questionário e uma entrevista, aplicados na primeira fase deste estudo, podemos perceber que parte dos objetivos e expectativas dos aprendizes são atendidos durante as aulas e que eles, de forma geral, parecem satisfeitos com as aulas de inglês na escola pública, demonstrando, assim, atitudes positivas. No entanto, esse atendimento das expectativas não explica o desinteresse e baixo esforço observados em algumas aulas, ou seja, a variação na motivação do grupo, o que nos faz recorrer aos fatores relacionados ao contexto de sala de aula, como a maneira de interagir do professor, os conteúdos e as atividades trabalhadas, entre outros, para explicá-la.

Analisando esses fatores provenientes do contexto de aprendizagem, podemos perceber, então, que, tal como ressaltam diversos estudos, o professor exerce grande influência na motivação dos alunos, dependendo da maneira como administra sua aula. Concordamos, portanto, com a visão de Guimarães (2001a, p. 54), que diz que “as ações do professor em situações de aprendizagem estão diretamente relacionadas com o padrão motivacional de seus alunos na medida em que podem favorecer um ambiente social controlador ou promotor de autonomia”. Na análise dos dados de ambas as fases da pesquisa, discutimos que um alinhamento formal nas interações, ou seja, mais assimétrico dificulta a participação dos alunos, enquanto que um alinhamento informal, caracterizado por uma relação de menor assimetria entre o professor e os alunos, aliado a outros fatores, permite que os aprendizes participem mais ativamente das discussões e que se sintam mais confortáveis para expressarem suas idéias, desenvolvendo, assim, a autonomia. Mostramos também que os conteúdos e os tipos de atividades abordados pelo

professor, bem como a maneira de trabalhá-los, também podem fazer com que o grupo se sinta mais ou menos motivado.

O tipo de conteúdo apresentado pelo professor, principalmente se este reflete apenas aspectos ligados à gramática da LE, a repetitividade no tratamento das atividades, o não-monitoramento dos alunos durante a execução das tarefas, o distanciamento entre professor e alunos são fatores associados à desmotivação. Em contrapartida, a variação nos conteúdos e atividades, o emprego de materiais e recursos diversos durante as aulas, o auxílio e o incentivo do professor e a relação de proximidade, de menor assimetria entre professor e alunos, se mostram como geradores de motivação.

Esses fatores metodológicos estão ligados ao aumento ou diminuição da motivação dos alunos na medida em que contribuem ou não para que os alunos alcancem as imagens de um aprendiz ideal e se distanciem de suas imagens temidas. Além disso, as imagens que os professores formam a respeito de sua prática enquanto docentes também interagem com as imagens que aprendizes criam, fazendo com que se influenciem mutuamente. Falar da motivação dos alunos sem caracterizar também o que motiva os professores se torna inviável.

No entanto, cumpre ressaltar que, ao darmos atenção especial à influência exercida pelo professor na motivação dos alunos nas duas fases do estudo, nosso objetivo não é comparar a atuação das professoras (PPA e PPE), nem responsabilizá-las por tudo o que ocorre em sala de aula, tachando-as como únicas responsáveis pela motivação ou desmotivação dos alunos. Na verdade, como vimos, a motivação para aprender é resultado de uma gama de fatores interdependentes. Não só o professor exerce grande influência na motivação dos aprendizes no que diz respeito à forma como interage com a classe, aos conteúdos e atividades propostos e à forma de trabalhá-los, como também os fatores físicos, materiais e administrativos da escola influenciam seu esforço e interesse.

Os fatores ligados ao contexto da escola, como por exemplo, normas e recursos oferecidos influenciam as crenças, metas, expectativas, auto-conceitos e motivação dos alunos e também os auto-conceitos, estilos de ensinar e entusiasmo dos professores. Lidar com tais fatores, os quais neste estudo geraram desmotivação entre os participantes, se torna imprescindível na sustentação da motivação e, conseqüentemente, para a qualidade das aulas de LE no contexto analisado.

Mesmo com as limitações que dificultaram muitas vezes o desenvolvimento desta pesquisa, descritas na seção 3.2.4, são inegáveis as contribuições e implicações que este trabalho

pode trazer para os participantes da pesquisa (alunos, PPA e PPE), para o ensino de LE nas escolas públicas e para as pesquisas em Lingüística Aplicada, ao focar questões relativas à motivação dos aprendizes e ao ensino de cultura.

No que diz respeito às contribuições aos participantes, podemos dizer que com o projeto *Jornal Cultural*, os alunos puderam entrar em contato com aspectos da cultura de outros países, os quais não são comumente trabalhados pelos professores nas aulas de LE, refletindo acerca das semelhanças e diferenças culturais. Puderam também desenvolver atividades de maneira colaborativa, consideradas por muitos estudiosos como dinâmicas e diferentes, com as quais não costumam rotineiramente trabalhar. A presente pesquisa também contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais crítica dos alunos enquanto leitores, na medida em que possibilitou o contato desses com diferentes tipos de textos. Este trabalho pode ser útil também como uma preparação dos alunos para o exame vestibular e para o mercado de trabalho, por ter contribuído para o desenvolvimento da compreensão escrita em LE e para o aperfeiçoamento da produção escrita dos alunos em língua materna.

A PPA²¹¹, além de ter aumentado seu conhecimento acerca dos aspectos culturais, pôde refletir a respeito da metodologia e materiais utilizados durante o projeto e aproveitar sugestões de algumas atividades, empregando-as em outras turmas. Sentiu-se mais motivada ao perceber o interesse dos alunos em relação às atividades desenvolvidas e as mudanças que é capaz de alcançar ao trabalhar de forma a atingir aquilo que considera ideal para os alunos. Além disso, este trabalho pode estimular o surgimento de novos projetos a serem desenvolvidos na escola pública.

A PPE, por sua vez, pôde vivenciar a rotina da escola pública, ao lidar com uma classe numerosa, com um tempo limitado para trabalhar o que havia planejado e com as dificuldades e imprevistos presentes nesse contexto, o que permitiu seu enriquecimento enquanto professora e pesquisadora de suas aulas. Essa experiência possibilitou, portanto, entender o processo motivacional em se tratando do contexto específico das escolas públicas, refletindo sobre os efeitos do emprego de procedimentos e estratégias de ensino em um ambiente com pouca infraestrutura e falta de entusiasmo para ensinar/aprender a língua inglesa.

Os resultados alcançados com o desenvolvimento do *Jornal Cultural* são, portanto, bastante encorajadores, o que nos leva a concluir que introduzir discussões culturais nas aulas de

²¹¹ Ver parecer da professora sobre sua participação no projeto (anexo R).

LE e trabalhar em parceria com os alunos, demonstrando interesse e entusiasmo pela aprendizagem dos mesmos pode levar a um aumento não só da motivação dos aprendizes, como também dos professores, que passam a reconhecer o impacto que causam na vida desses.

Segundo Bzuneck (2001), a desmotivação dos alunos é um assunto que preocupa professores de diversos níveis escolares, sendo motivo de queixa constante. O trabalho com atividades que permitem o desenvolvimento da conscientização cultural dos aprendizes pode levar, em certa medida, à superação dessa desmotivação, por possibilitar o aumento do esforço e do interesse dos alunos em relação às aulas de LE e o aumento do entusiasmo dos professores.

Não podemos nos esquecer, no entanto, que o processo motivacional é desenvolvido a longo prazo, sendo difícil provocar mudanças drásticas que transformem totalmente a maneira como professores e alunos pensam e se comportam em sala de aula (DÖRNYEI, 2001c). Para o autor, trata-se de um processo caracterizado por uma série de nuances que podem, eventualmente, culminar em mudanças mais duradouras. A motivação de professores e alunos pode ser aumentada, mas não há nenhum “botão mágico” que possa ser acionado e faça com que demonstrem entusiasmo, esforço e persistência no processo de aprender – ensinar uma LE.

Além das contribuições citadas, há também implicações que esse estudo gera para o ensino de LE no contexto de escola pública. A primeira delas diz respeito à inserção de aspectos culturais nas aulas de língua, os quais se mostram importantes para a geração de motivação. Um trabalho de conscientização cultural como o que foi desenvolvido, ao sensibilizar os alunos acerca do que nos distancia e nos aproxima enquanto seres humanos, pode permitir que esses desenvolvam atitudes mais positivas e tolerância em relação a culturas que sejam diferentes da brasileira, aspectos esses ligados à alta motivação. O entusiasmo, por sua vez, pode levar os aprendizes a se dedicarem ao estudo da LE e, até mesmo, buscarem oportunidades de adquirir conhecimento de forma mais autônoma fora da sala de aula.

A segunda implicação tem a ver com o favorecimento da autonomia de professores e alunos. O emprego de projetos, tais como o Jornal Cultural, pode fazer também com que os professores desenvolvam a própria autonomia e a de seus alunos, a qual também está relacionada positivamente à motivação. Apesar das dificuldades do contexto de ensino prejudiciais ao trabalho do professor, que às vezes escapam ao seu controle, de acordo com Bzuneck (2001, p. 28), “os professores precisam tomar consciência de que não estão totalmente de mãos amarradas. Resta-lhes amplo espaço de liberdade de ação no recinto das quatro paredes de sua classe”.

Muitos professores reclamam que precisam cumprir certo conteúdo durante suas aulas e que não há tempo, portanto, para trabalhar com diversos recursos e atividades de forma motivadora. No entanto, esse conteúdo pode ser definido por eles mesmos. Os professores, nesse contexto, têm liberdade de trabalhar da maneira que desejam, mas se esquecem disso. A crença de que o planejamento a cumprir é um entrave à execução de qualquer projeto é muito comum no discurso dos professores, o qual pode também ser evidenciado nos dados da presente pesquisa, devendo ser aos poucos superado para que o ensino de LE ocorra de maneira mais efetiva e para que os professores sintam prazer em ensinar.

Os resultados da presente pesquisa nos fazem refletir também a respeito do desenvolvimento da autonomia dos alunos. O projeto *Jornal Cultural* parece ter proporcionado a iniciativa e auto-expressão dos alunos, uma vez que possibilitou que desenvolvessem atividades de maneira colaborativa, expressando suas idéias voluntariamente, apesar do auxílio prestado pelo professor. Além disso, o atendimento dos interesses, expectativas e das imagens possíveis dos alunos pode favorecer a motivação, devendo ser considerados, portanto, pelos professores na elaboração de suas aulas. O estabelecimento de objetivos em conjunto, juntamente com a organização de um ambiente de forma que desperte o desejo, a vontade do aluno para atingi-los são ações sugeridas por Lima (2000) para fazer um aluno se motivar a aprender algo. Compartilhar decisões, apresentar desafios e promover a curiosidade, tal como foi feito durante o desenvolvimento do trabalho de conscientização cultural, são também algumas das ações educativas propostas por Guimarães (2001a) favoráveis à motivação dos alunos.

Esta pesquisa também traz contribuições para a área de pesquisa em *Linguística Aplicada*. Primeiramente, gostaríamos de mencionar o fato de que a maioria dos estudos sobre motivação em contexto educacional são desenvolvidos em países estrangeiros e apresentam caráter quantitativo. Este estudo pode contribuir, portanto, para as pesquisas brasileiras da área, visto que ainda há poucos estudos qualitativos, desenvolvidos principalmente em escolas públicas.

Em segundo lugar, ressaltamos a falta de estudos que abordem a relação entre ensino de cultura e motivação para ensinar e aprender, tal como proposto com o trabalho de conscientização cultural.

Em terceiro lugar, temos o uso de diversas teorias, como por exemplo, teoria das imagens possíveis, teoria do investimento, teoria da auto-determinação, teoria das metas, dentre outras, no intuito de fornecer um novo olhar sobre tal fenômeno. Apesar de outros trabalhos também

empregarem muitas dessas teorias para entender o que motiva alunos e professores, poucos ou nenhum as utilizam para entender a interação entre diversos fatores do contexto de aprendizagem que podem influenciar a motivação (e.g. fatores pessoais, fatores metodológicos, fatores físicos, materiais e administrativos da escola), tal como propomos nessa pesquisa. A maioria dos trabalhos aponta somente a **existência** de fatores internos e externos influenciadores da motivação dos alunos, sem explorar de forma detalhada alguns desses fatores (e.g. o papel das crenças e expectativas na motivação dos alunos), bem como a interação entre eles.

Os resultados alcançados com o desenvolvimento deste trabalho são, assim, bastante promissores, mas algumas lacunas ainda devem ser preenchidas. Uma delas diz respeito ao ensino de cultura nas aulas de LE, o qual, da mesma forma que a motivação, tem sido um tema bastante debatido ao longo dos anos. Na presente pesquisa, procuramos analisar somente como o trabalho de conscientização (e.g. conteúdos trabalhados, ações do professor) pode gerar ou inibir a motivação dos alunos. Entretanto, não tentamos estabelecer nenhum tipo de relação entre o ensino de cultura e o desenvolvimento da proficiência lingüística dos aprendizes. Por uma necessidade de enfoque e devido ao contexto com que trabalhamos, não foi possível trabalhar e analisar o impacto do projeto na produção lingüística dos alunos (oral e escrita). Os dados deste estudo são insuficientes para evidenciar a relação entre ganho motivacional, percebido no decorrer do projeto, e ganhos para a aprendizagem da língua inglesa em termos de nível de proficiência lingüístico-comunicativa. Este é um assunto que pode ser explorado em pesquisas futuras.

De acordo com Dörnyei (2001a), as pesquisas no passado se preocupavam mais em validar teorias motivacionais do que em desenvolver técnicas para aumentar a motivação de alunos e professores. Vemos, então, a necessidade de se investir em pesquisas futuras, principalmente aquelas voltadas para a análise de novos recursos, metodologias e procedimentos no ensino de línguas que possam promover a motivação, considerando-se as peculiaridades de cada contexto, tal como propusemos fazer no estudo em questão. Em geral, é esperado que os professores ensinem conteúdos. Motivar os alunos não costuma ser uma preocupação dos professores. No entanto, esquecemos que para ensiná-los, é preciso envolver os alunos nas aulas, despertando seu interesse em aprender. Focalizar a motivação dos aprendizes é, portanto, uma das maneiras de conhecermos melhor seus interesses, objetivos, expectativas e crenças, para que, assim, possamos implementar estratégias e metodologias para ajudá-los na aprendizagem da LE.

Esperamos que as considerações feitas no decorrer deste trabalho possam ajudar professores e pesquisadores a refletir sobre aspectos relacionados à motivação/ desmotivação dos alunos no contexto das escolas públicas. A ativação ou reativação da motivação dos aprendizes se tornam necessárias para o despertar de seu interesse em relação à LE, devendo ser incluída entre as medidas educacionais a serem tomadas pelos professores e pela instituição. Além disso, a sustentação da motivação dos professores e o aumento de seu senso de auto-eficácia em face das adversidades, assunto esse tão complexo quanto à motivação dos alunos, deve ser também melhor explorados se objetivamos aumentar a motivação dos alunos e a melhorar a qualidade do ensino. A preocupação com a satisfação, interesse e orgulho dos alunos e dos professores pela escola e pelo ensino, os quais estão ligados a uma motivação alta e expectativas positivas quanto a ensinar e aprender, é importante para que se obtenha qualquer tipo de avanço. A partir do momento em que começarmos a considerar os esforços de alunos, professores, instituição e pesquisadores em conjunto, ou seja, construídos de forma colaborativa para cumprir objetivos em comum, poderemos, então, visualizar o início de mudanças no contexto atual de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADASKOU, K.; BRITTEN, D.; FAHSI, B. Design decisions on the cultural component of a secondary English course in Morocco. **ELT Journal**, v. 44, n. 1, 1990, p. 3-10.

ALANEN, R. A Sociocultural Approach to Young Language Learners' Beliefs about Language Learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 55-85..

ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Etnografia na Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ARDILA, J.A.G. An assessment of paralinguistic demands within present-day cross-cultural foreign language teaching. **IRAL**, v. 39, 2001, p. 333-339.

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

BARCELOS, A.M. F. Researching Beliefs about SLA: a Critical Review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 7-33.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: A.M.F. Barcelos; M.H. Vieira-Abrahão (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

BARNABE, C.; BUERNS, M. Teachers' job characteristics and motivation. **Educational Research**, v. 36, n. 2, p. 171-185, 1994.

BARRO, A.; JORDAN, S.; ROBERTS, C. Cultural Practice in everyday life: the language learner as ethnographer. In: M. Byram; M. Fleming (eds). **Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 76-97.

BASTOS, H.M.L. A escrita no ensino de uma língua estrangeira: reflexão e prática. In: PAIVA, V.L.M.O. (org) **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996, p. 199-211.

BENTAHILA, A.; DAVIES, E. Culture and Language Use: a Problem for Foreign Language Teaching. **IRAL**, v. 27, n. 2, 1989, p. 99-112.

BERGIN, D.A. Influences on classroom interest. **Educational Psychologist**, v. 34, n.2, p. 87-98, 1999.

BOLOGNINI, C.Z. Tópico discursivo na aula de língua estrangeira: desfazendo a assimetria. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 18, 1991, p. 61-75.

_____. Relações de contato: a questão da cultura. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 32, 1998, p. 7-14.

BORTONI, S.M.; LOPES, I.A. A interação professora x alunos x texto didático. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 18, 1991, p. 39-60.

BOURKE, S.F. The study of classroom contexts and practices. **Teaching & Teacher Education**, v. 1, n.1, p. 33-50, 1985.

BROPHY, J.; GOOD, T.L. **Teacher-student relationships: causes and consequences**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974 apud PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D.H. Motivation in Education: Theory, Research, and Applications. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1996.

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.

BURITY, J.A. Mudança cultural, mudança religiosa e mudança política: para onde caminhamos? In: _____. **Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: DPeA, 2002, p. 29-63.

BURNS, A. Analysing action research data. In: _____. **Collaborative Action Reserach for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 152-180.

BYRAM, M. **Cultural Studies in Foreign Language Education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

BYRAM, M.; CAIN, A. Civilisation/Cultural Studies: an experiment in French and English schools. In: M. Byram; M. Fleming (eds). **Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 32-44.

BYRAM, M.; FLEMING, M. (eds) **Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BZUNECK, J.A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J.A. (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2001, p. 9-36.

BUZNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. **Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy**. Psico-USF, v.8, n.2, 2003, p. 137-143.

CAMERON, J. Social Identity and the pursuit of possible selves: implications for the psychological well-being of university students. **Group Dynamics: Theory, Research and practice**, v. 3, n. 3, p. 179-180, 1999.

CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L.P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 17, 1991, p. 133-144.

CAZDEN, C.B. Classroom Discourse. In: Merlin C. Wittrock (ed). **Handbook of Research on Teaching**: a Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Library Reference, 1986, p. 432-464.

CAZDEN, C.B. **Classroom Discourse**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

CHAMBERS et al. Length of time in student teaching: effects on classroom control orientation and self-efficacy beliefs. **Educational Research Quarterly**, v. 28, n. 3, p. 3-9, 2005.

CHARAUDEAU, P. Linguagem, cultura e formação. Trad. Lígia Fonseca Ferreira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 3, 1984, p. 111-119.

CHIARETTI, A.P. A performance do diálogo no livro didático de inglês. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino de Língua Inglesa**: reflexões e experiências. Campinas: Pontes, 1996, p. 123-135.

CORNELIUS, L.L.; HERRENKOHL, L.R. Power in the Classroom: how the classroom environment shapes students' relationships with each other and with concepts. **Cognition and Instruction**, v. 22, n. 4, p. 467-498, 2004.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In: HINKEL, E. (org) **Culture in Second Language Teaching and Learning**. CUP, 1999, p. 196-219.

COSTA, R.B. da. **Obras de arte em sala de aula: por uma pedagogia de escrita em língua estrangeira**. Fortaleza, 2004. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Ceará.

COUCEIRO, S. Os desafios da história cultural. In: _____. BURITY, J.A. (org) **Cultura e identidade**: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-28.

CROOKES, G.; SCHMIDT, R. W. Motivation: Reopening the Research Agenda. **Language Learning**, v. 41, n. 4, p. 469-512, 1991.

DAY, C.; KINGTON, A.; STOBART, G.; SAMMONS, P. The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities. **British Educational Research Journal**, v. 32, n. 4, p. 601-616, 2006.

DECI, E.L.; RYAN, R.M. **Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985 apud DÖRNYEI, Z. The Psychology of the Language Learner:

Individual Differences in Second Language Acquisition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005

DECI, E.L.; VALLERAND, R.J.; PELLETIER, L.G.; RYAN, R.M. . Motivation and education: the self-determination perspective. **Educational Psychology**, v. 26, p. 325-46, 1991

DETTONI, R.V. **Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor**. Brasília, 1995. Dissertação de mestrado. Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula. Universidade de Brasília.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. **Language Learning**, v. 40, n. 1, 1990, p. 45-73.

_____. Understanding L2 motivation: On with the challenge. **The Modern Language Journal**, 78, 1994, p. 515-523.

_____. Moving Language Learning Motivation to a Larger Platform for Theory and Practice. OXFORD, R.L. (org) **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century**. Second Language and Curriculum Center. University of Hawaii, 1996, p. 71-80.

_____. **Teaching and Researching Motivation**. England: Longman, 2001a.

_____. New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research. **Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge, Cambridge University Press, 2001b, p. 43. 61.

_____. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001c.

_____. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. **Language Learning**, v. 53, n. 1, 2003, p. 3-32.

_____. **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. **Language Teaching Research**, v. 2, p. 203-229, 1998.

DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K.; NÉMETH, N. **Motivation, Language Attitudes and Globalisation: a Hungarian Perspective**. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters Ltd, 2006.

DU BOIS, J.W.; SCHUETZE-COBURN, S.; CUMMING, S.; PAOLINO, D. Outline of Discourse Transcription. In: Edwards, J. A.; Lampert, M. D. (orgs) **Talking data: transcription and coding in discourse research**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1993, p. 45-89.

DUFVA, H. Beliefs in Dialogue: a Bakhtinian View. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dodrecht: Kluwer, 2003, p. 131-151.

DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ECCLES, J.S.; WIGFIELD, A. In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. **Personality and Social Psychology Bulletin**, n. 21, p. 215-225, 1995 apud DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001c.

ECCLES, J.S.; WIGFIELD, A.; SCHIEFELE, A. Motivation to succeed. In: W. Damon; N. Eisenberg (eds). **Handbook of child psychology**, v. 3: Social, Emotional, and Personality Development. New York: John Wiley & Sons, 1998, p. 1017-95 apud DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. England: Longman, 2001a

EHRMAN, M. E. **Understanding Second Language Learning Difficulties**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1996.

EHRMAN, M.E.; DÖRNYEI, Z. **Interpersonal dynamics in second language education: the visible and invisible classroom**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998 apud DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. England: Longman, 2001a

EHRMAN, M.E.; LEAVER, B.L.; OXFORD, R.L. A brief overview of individual differences in second language learning. **System**, v. 31, p. 313-330, 2003.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. O "quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: B.T. Ribeiro; P.M. Garcez (orgs). **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Age Ltda, 1998, p. 142-153.

FERRARI, M.; RUBIN, S.G. **Inglês: volume único para o Ensino Médio**. São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

FRYMIER, A.B.; WESER, B. The role of student predispositions on student expectations for instructor communication behavior. **Communication Education**, v. 50, n. 4, p. 314-326, 2001.

GARCIA, T.; PINTRICH, P.R. The role of possible selves in adolescents' perceived competence and self-regulation. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**. São Francisco, 18 a 22 de abril de 1995.

GARDNER, R.C. **Social Psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold, 1985 apud DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. England: Longman, 2001.

GARDNER, R. C. Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. **Texas Papers in Foreign Language Education**, v.6, 1, 2001, p. 1-18. Disponível em: <<http://studentorgs.utexas.edu/flesa/tpfle/contents1.doc>>. Acesso em: 09 jun 2004.

GARDNER, R.C.; MACINTYRE, P.D. A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. **Language Teaching**, v. 26, n. 1, 1993, p. 1-11.

GARDNER, R.C.; MASGORET, A.M.; TENNANT, J.; MIHIC, L. Integrative Motivation: Changes during a year-long intermediate-level language. **Language Learning**, v. 54, 2004, p. 1-34.

GEERTZ, C. **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, 1973 apud LANTOLF, J.P. Second Culture Acquisition: Cognitive considerations. In: HINKEL, E. (org) *Culture in Second Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 28-46.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989, p. 13-41.

GIGLIOTTI, R.J. Are they getting what they expect? **Teaching Sociology**, v. 17, p. 365-375, 1987.

GILLHAM, B. **Case Study Reserach Methods**. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000a.

_____. Displaying the Results for Analysis. In: _____. **Developing a Questionnaire**. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000b, p. 49-70.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: B.T. Ribeiro; P.M. Garcez (orgs). **Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Age Ltda, 1998a, p. 11-30.

_____. Footing. In: B.T. Ribeiro; P.M. Garcez (orgs). **Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Age Ltda, 1998b, p. 70-97.

GÓMEZ, P.C. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 34, 1999, p. 53-77.

GRANT, C.A.; SLEETER, C.E. Who determines teacher work: the teacher, the organization, or both? **Teaching &Teacher Education**, v. 1, n. 3, p. 209-220, 1985.

_____. Who determines teacher work? The debate continues. **Teaching &Teacher Education**, v. 3, n. 1, p. 61-64, 1987.

GUIMARÃES, S.E.R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J.A. (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Rio de Janeiro: d. Vozes, 2001a, p. 37-57.

_____. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta de aprender. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J.A. (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2001b, p. 78-95.

GUIMARÃES, S.E.R.; BZUNECK, J.A.; BUROCHOVITH, E. Estilos Motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, 2003, p. 17-24. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ptf/v19n1/a04v19n1.pdf>. Acesso em: 29 jan 2006.

GUMPERZ, J.J. Convenções de contextualização. In: B.T. Ribeiro; P.M. Garcez (orgs). **Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Age Ltda, 1998, p. 98-119.

_____. Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In: D. Schiffrin, D. Tannen, H.E. Hamilton (eds). **The Handbook of Discourse Analysis**. Oxford: Blackwell Publishers, 2001, p. 215-228.

HACKMAN, J.R.; OLDHAM, G.R. Development of the Job Characteristic Survey. **Journal of Applied Psychology**, v. 60, n. 2, p. 159-170, 1975.

HARKLAU, L. Representing culture in the ESL writing classroom. In: HINKEL, E. (org) **Culture in Second Language Learning and Teaching**. CUP, 1999, p. 109-130.

HIGGINS, E.T. Self-discrepancy theory. **Psychological Review**, v. 94, n. 3, p. 319-340, 1987.

HINKEL, E. Culture in research and second language pedagogy. In: _____ **Culture in Second Language Learning and Teaching**. CUP, 1999, p. 1-7.

HUGHES, G.H. An argument for culture analysis in the second language classroom. In: J. M. Valdes (ed). **Culture Bound: Bridging the cultural gap in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 162-169.

JACOB, L.K. **Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. São José do Rio Preto, 2002. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Instituto de Biociências, Letras e ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista.

_____. Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. In: CÔNSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org) **Pesquisas em Lingüística Aplicada: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 31-54.

JIANG, W. The relationship between culture and language. **ELT Journal**, v. 54, n. 4, 2002, p. 328-334.

JUDD, E.L. Some issues in the teaching of pragmatic competence. In: HINKEL, E. (org) **Culture in Second Language Learning and Teaching**. CUP, 1999, p. 152-166.

JULKUNEN, K. Situation and task-specific motivation in foreing language learning. In: Z. Dornyei; R. Schmidt (eds). **Motivation and Second Language Acquisition**. Second Language Teaching and Curriculum Center: University of Hawai, 2001, p. 29-41.

KACHRU, Y. Culture, context, and writing. In: HINKEL, E. (org) **Culture in Second Language Learning and Teaching**. CUP, 1999, p. 75-89..

KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dodrecht: Kluwer, 2003.

KAO, G. Group Images and Possible Selves among Adolescents: Linking Stereotypes to Expectations by Race and Ethnicity. **Sociological Forum**, v. 15, n. 3, p. 407-430, 2000.

KERPERMAN, J.L.; SHOFFNER, M.F.; ROSS-GRIFFIN, S. African American Mothers' and Daughters' Beliefs about Possible Selves and their Strategies for Reaching the Adolescents' Future Academic and Career Goals. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 31, n. 4, p. 289-302, 2002.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. The cultural Component of Language Teaching. **Language, Culture and Curriculum**, v. 8, n. 2, 1995, p. 83-92.

_____. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C.; CAIN, A.; MURPHY-LEJEUNE, E. Why should language teachers teach culture? **Language, Culture and Curriculum**, v. 9, n. 1, 1996, p. 99-107.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: L.P. Moita Lopes (org). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

LAMB, M. Integrative Motivaton in a globalizing world. **System**, v. 32, p. 3-19, 2004.

LANTOLF, J.P. Second Culture Acquisition: Cognitive considerations. In: HINKEL, E. (org) **Culture in Second Language Learning and Teaching**. CUP, 1999, p. 28-46.

LEONDARI, A.; SYNGOLLITOU, E.; KIOSSEOGLOU, G. Academic achievement, motivation and possible selves. **Journal of Adolescence**, v. 21, p. 219-222, 1998.

LESSARD-CLOUSTON, M. Chinese Teachers' Views of Culture in their EFL Learning and Teaching. **Language, Culture and Curriculum**, v. 9, n. 3, 1996, p. 197-224.

_____. Towards an understanding of culture in L2/FL education. **The Internet TESL Journal**, v. 2, n. 5, 1997, p. 1-12. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Culture.html>>. Acesso em: 02 jun 2004.

LIMA, L.M.S. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D.T. (orgs). **Leituras de Psicologia para formação de professores**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2000, p. 148-162.

LO BIANCO, J. Culture: visible, invisible and multiple. IN: J. Lo Bianco e C. Crozet (orgs). **Teaching Invisible Culture**. Melbourne: Language Australia Ltd, 2003, p. 11-38.

LOCKE, E.A.; LATHAM, G. P. **A theory of goal setting and task performance**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990 apud DÖRNYEI, Z. Teaching and Researching Motivation. England: Longman, 2001a

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible Selves. **American Psychologist**, v. 41, n. 4, p. 954-969, 1986.

MARKUS, H.; WURF, E. The dynamic self-concept. **Annual Review of Psychology**, v. 38, p. 299-337, 1987.

MASGORET, A.-M.; GARDNER, R.C. Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. **Language Learning**, v. 53, 2003, p. 167-210.

MASLOW, A.H. **Motivation and personality**. New York: Harper & Row, 1970 apud DÖRNYEI, Z. Teaching and Researching Motivation. England: Longman, 2001a

McCOMBS, B.L. Processes and skills underlying continued motivation to learn. **Educational Psychology**, v. 19, p. 199-218, 1984.

McCOMBS, B.L.; WHISTLER, J.S. **The learner-centred classroom and school**: strategies for increasing student motivation and achievement. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

MENG-CHING, H. Culture Studies and Motivation in Foreign and Second Language Learning in Taiwan. **Language, Culture and Curriculum**, v. 11, n. 2, 1998, p. 165-182.

MILLER, K.; SATCHWELL, C. The effect of beliefs about literacy on teacher and student expectations: a further education perspective. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 58, n. 2, p. 135-150, 2006.

MITCHELL, M. Situational Interest: its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. **Journal of Educational Psychology**, v. 85, n. 3, p. 424-436, 1993.

MOITA LOPES, L.P.da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

_____. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MORAIN, G.G. Kinesics and cross-cultural understanding. In: J.M. Valdes (ed). **Culture Bound**: Bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 64-76.

MORETTI, M.M.; HIGGINS, E.T. Relating Self-discrepancy to Self-esteem: The contribution of discrepancy beyond actual-self ratings. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 26, p. 108-123, 1990.

MORGAN, C. Cross-cultural encounters. In: M. Byram; M. Fleming (eds). **Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 224-241.

NIEHOFF, B.P.; TURNLEY, W.H.; YEN, H.J.R.; SHEU, C. Exploring cultural differences in classroom expectations of students from the United States and Taiwan. **Journal of Education for Business**, p. 289-293, 2001.

NOELS, K.A.; CLÉMENT, R.; PELLETIER, L.G. Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. **The Modern Language Journal**, 83, 1999, p. 23-33.

NOELS, K.A.; CLÉMENS, R.; PELLETIER, L.G. Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. **Canadian Modern Language Review**, v. 57, n. 3, 2001, p. 1-11. Disponível em: <www.utjournals.com/product/cmlr/573/573-noels.html>. Acesso em: 02 mai 2004.

NOELS, K.A.; PELLETIER, L.G.; CLÉMENT, R.; VALLERAND, R.J. Why are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. **Language Learning**, v. 53, 2003, p. 33-63.

NORTON PIERCE, B. Social Identity, Investment, and Language Learning. **Tesol Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, ethnicity and Educational Change**. Harlow, England; New York: Longman, 2000.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: M. Breen (ed). **Learner's contributions to Language Learning: New directions in research**. London: Longman, 2001, p. 159-171.

NORTON, B.; KAMAL, F. The Imagined Communities of English Language Learners in a Pakistani School. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 4, p. 301-317, 2003.

OKADA, M; OXFORD, R.L.; ABO, S. Not All Alike: Motivation and Learning Strategies among Students of Japanese and Spanish in an Exploratory Study. In: OXFORD, R.L. (org) **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century**. Second Language and Curriculum Center: University of Hawaii, 1996, p. 105-119.

OTIS, N.; GROUZET, F.; PELLETIER, L.G. Latent Motivational Change in an Academic Setting : a 3 year Longitudinal Study. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 2, p. 170-183, 2005.

OXFORD, R.L. New Pathways of Language Learning Motivation. In: _____. **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century**. Second Language and Curriculum Center. University of Hawaii, 1996, p. 1-8.

OXFORD, R.L. The Bleached bones of a story: learner's constructions of language teachers. In: M. Breen (ed). **Learner's contributions to Language Learning: New directions in research**. London: Longman, 2001, p. 86-111.

OXFORD, R.L.; SHEARIN, J. Language Learning Motivation in a New Key. In: OXFORD, R.L. (org) **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century**. Second Language and Curriculum Center. University of Hawaii, 1996, p. 121-144.

OXFORD, R.L.; TOMLINSON, S.; BARCELOS, A.; HARRINGTON, C.; LAVINE, R.Z.; SALEH, A.; LONGHINI, A. Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. **System**, n. 26, p. 3-50, 1998.

OXFORD, R.L.; MASSEY, R.; ANAND, S. Transforming Teacher-Student Style Relationships: Toward a more welcoming and diverse classroom discourse. In: J. Frodesen; C. Holten (eds). **The Power of Context in Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle & Heinle, 2005, p. 249-266.

OYSERMAN, D. Self-concept and Identity. In: A. Tesser; N. Schwarz (eds). **Blackwell Handbook of Social Psychology**. New York: Oxford University Press, 2001, p. 499 – 517.

OYSERMAN, D.; TERRY, K.; BYBEE, D. A possible selves intervention to enhance school involvement. **Journal of adolescence**, v. 25, p. 313-326, 2002.

_____. Possible Selves and academic outcomes: how and when possible selves impel action. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 91, n.1, p. 188 – 204, 2006.

OYSERMAN, D.; BYBEE, D.; TERRY, K.; HART-JOHNSON, T. Possible selves as roadmaps. **Journal of Research in Personality**, v. 38, p. 130-149, 2004.

OYSERMAN, D.; FRYBERG, S. **The Possible Selves of Diverse Adolescents: Content and Function across Gender, Race and National Origin**. In: C. Dunkel; J. Kerpelman (eds). **Possible Selves: Theory, Research, and Application**. Huntington, New York: Nova, 2006, p. 17-39.

PAJARES, M.F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, 1992, p. 307-332.

PAIVA, V.L.M. de Oliveira e (org). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996.

PENNINGTON, M.C. Work Satisfaction and the ESL Profession. **Language, Culture and Curriculum**, v. 4, n. 1, p. 59-86, 1991.

- PETERSON, E.; COLTRANE, B. **Culture in Second Language Teaching**. CAL Digest (Center for Applied Linguistics), 2003, p. 1-5. Disponível em: < www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html. Acesso em: 10 fev 2004.
- PHILIPS, S.U. Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom. In: C. B. Cazden; V.P. John; D. Hymes (eds). **Functions of Language in the Classroom**. New York e London: Teachers College Press, 1972, p. 370-394.
- PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D.H. **Motivation in Education: Theory, Research, and Applications**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1996.
- PORTER, P.A. Focusing on form: seven habits of highly skillful teachers. In: J. Frodesen; C. Holten (eds). **The Power of Context in Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle & Heinle, 2005.
- RECH, M.D. **O conflito de expectativas na interação em sala de aula**. Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade Federal de Santa Catarina.
- REDISH, E.F.; SAUL, J.M.; STEINBERG, R.N. Student Expectations in Introductory Physics. **American Journal of Physics**, v. 66, p. 212-224, 1998.
- RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. **Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: Ed. AGE, 1998.
- RISAGER, K. Language teaching and the process of European integration. In: M. Byram; M. Fleming (eds). **Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 242-254.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968 apud STIPEK, D. **Motivation to learn: from theory to practice**. Los Angeles: Universidade da Califórnia, 1998.
- RUVOLO, A.P.; MARKUS, H.R. Possible selves and performance: the power of self-relevant imagery. **Social Cognition**, v. 10, n. 1, p. 95-124, 1992.
- SANTOS, E.M.O. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Campinas, 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem.
- SAVIGNON, S.J.; SYSOYEV, P.V. Sociocultural Strategies for a Dialogue of Cultures. **The Modern Language Journal**, v. 86, 2002, p. 508-524.
- SCHEIBE, K.E. Beliefs. In: **Beliefs and Values**. Wesleyan University: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1970, p. 22-39.

SCOLON, S. Not to waste words or students: Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom. In: HINKEL, E. (org) **Culture in Second Language Learning and Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 13-27.

SCHMIDT, R.; BORAIE, D.; KASSABGY, O. Foreign Language Motivation: Internal Structure and External Connections. In: OXFORD, R.L. (org) **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century**. Second Language and Curriculum Center. Niversity of Hawaii, 1996, p. 9-70.

SERCU, L. In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence. In: M. Byram; M. Fleming (eds). **Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 255-289.

SHEPARD, B. Creating Selves in a Rural Community. In: W. M. Roth (ed). **Connections 03**, 2003, p. 111-120. Disponível em:
<www.educ.uvic.ca/Research/conferences/connections2003/07Shepard102.pdf. Acesso em: 18 set 2007.

SILVERMAN, D. The logic of Qualitative Methodology. In:____. **Interpreting Qualitative Data**. London: Sage Publications, 1993, p. 20-29.

SISTO, F.F. e colaboradores. Avaliando a satisfação escolar no ensino fundamental. In: In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J.A. (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Rio de Janeiro: d. Vozes, 2001, p. 167-183.

SLEETER, C.E.; GRANT, C.A. Success for all students. **Phi Delta Kappan**, v. 68, n. 3, p. 297-299, 1986.

STIPEK, D. **Motivation to learn: from theory to practice**. Los Angeles: Universidade da Califórnia, 1998.

SYSOYEV, P. **Individual Cultural identity in the context of a dialogue of cultures**. Tambov, Russia: The Tambov State University Press, 2001 apud SAVIGNON, S.J.; SYSOYEV, P.V. Sociocultural Strategies for a Dialogue of Cultures. *The Modern Language Journal*, v. 86, 2002, p. 508-524.

TABAK, I.; BAUMGARTNER, E. The teacher as partner: exploring participant structures, symmetry, and identity work in scaffolding. **Cognition and Instruction**, 22, n. 4, p. 393-429, 2004.

TANG, R. The Place of “Culture” in the Foreign Language Classroom: a Reflection. **The Internet TESL Journal**, v. 5, n. 8, 1999, p. 1-3. Disponível em: <[c](#)>. Acesso em: 31 mai 2004

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: B.T. Ribeiro; P.M. Garcez (orgs). **Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Age Ltda, 1998, p. 120-141.

THANASOULAS, D. The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. **Radical Pedagogy**, 2001. Disponível em: <radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html. Acesso em: 24/02/04.

TOMALIN, B.; STEMPLSKI, S. **Cultural Awareness**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

TURNER, J.C.; PATRICK, H. Motivational Influences on Student Participation in Classroom Learning Activities. **Teachers College Record**, v. 106, n. 9, p. 1759-1785, 2004.

USHIODA, E. Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking. In: Z. Dörnyei; R. Schmidt (eds). **Motivation and Second Language Acquisition**. University of Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001, p. 93-125.

VAN LIER, L. **The Classroom and the Language Learner**: Ethnography and second-language classroom research. New York: Longman Inc., 1988.

VIANA, N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula**. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas.

VIANA, N. **Sotaque Cultural**: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira. Belo Horizonte, 2003. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Universidade Federal de Minas Gerais.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Conflitos e incertezas do professor de LE na renovação de sua prática de sala de aula**. Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLACE, M. **Action Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WANOUS, J.P.; POLAND, T.D.; PREMACK, S.L.; DAVIS, K.S. The Effects of Met Expectations on Newcomer Attitudes and Behaviors: a Review and Meta-Analysis. **Journal of Applied Psychology**, v. 77, n. 3, p. 288-297, 1992.

WARCHAUER, M. The changing global economy and the future of English teaching. **TESOL Quarterly**, v. 34, p. 511 – 547, 2000.

WATSON-GECEO, K.A. Ethnography in ESL: defining the essentials. **TESOL Quaterly**, v.4, 22, p. 575-592, 1988.

WEINER, B. **Human Motivation: Metaphors, theories and research**. Newbury Park, CA: Sage, 1992 apud DÖRNYEI, Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005

_____. Integrating social and personal theories of achievement striving. **Review of Educational Research**, v. 64, n. 4, p. 557-573, 1994.

WHITE, M.N. Social Motivation in the Classroom. In: S. Ball (ed). **Motivation in Education**. New York: Academic Press, 1977, p. 147-172.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. **System**, v. 27, n. 4, 1999, p. 443-457.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. What makes a person want to learn? Motivation in Language Learning. In: _____. **Psychology for Language Teachers**: a social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 111-142.

WOLFGANG, C.H.; GLICKMAN, C.D. **Solving discipline problems: strategies for classroom teachers**. Boston: Allyn & Bacon, 1985 apud CHAMBERS et al. Length of time in student teaching: effects on classroom control orientation and self-efficacy beliefs. *Educational Research Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 3-9, 2005.

WOODS, D. The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 201-229.

WOOLFOLK, A.E.; ROSOFF, B.; HOY, W.K. Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. **Teaching and Teacher Education**, v. 6, n. 2, p. 137-148, 1990.

YOWELL, C.M. Possible Selves and Future Orientation: Exploring Hopes and Fears of Latino Boys and Girls. **The Journal of Early Adolescence**, v. 20, n. 3, p. 245-280, 2000.

ZAID, M. A. Cultural Confrontation and Cultural Acquisition in the EFL Classroom. **IRAL**, v. 37, 1999, p. 112-126.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário 1

- 1) Qual a sua idade? _____
- 2) Sexo: () Feminino () Masculino
- 3) **Estuda** inglês fora da escola, em cursos particulares, por exemplo? Há quanto tempo?

- 4) **Estudou** inglês fora da escola alguma vez? Se sim, por quanto tempo e o que o fez parar?

- 5) Usa a língua estrangeira em outras situações fora da escola?

() sim () não
- 6) Em caso afirmativo, assinale as alternativas abaixo:

() ao ler jornais/revistas em inglês
() ao conversar com nativos da língua (estrangeiros)
() ao enviar e-mails em inglês
() ao conversar nos chats em inglês
() ao assistir filmes
() ao escutar músicas
() ao acessar sites em inglês na Internet
() outros: _____

- 7) Quais as razões que o levam a se interessar em aprender inglês? Assinale a alternativa (s) que corresponde(m) a esses motivos:

()	interesse em aprender sobre a cultura dos povos falantes da língua;
()	interesse em saber sobre os costumes dos povos falantes da língua;
()	interesse em estudar a história dos povos falantes da língua;
()	desejo de estudar a literatura estrangeira;
()	desejo de ser moderno, visto que o inglês é falado, atualmente, por várias pessoas ao redor do mundo;
()	desejo de ser capaz de conversar com falantes nativos da língua;
()	interesse em viajar para o exterior, onde a língua poderá ser útil para a comunicação;
()	utilidade que a língua terá na carreira profissional futura que tenho em mente;
()	importância para meu currículo no momento em que eu me candidatar para um emprego;
()	prazer em participar de atividades interessantes e divertidas durante as aulas de inglês;
()	só freqüento as aulas para passar de ano.

8) Que tipos de atividades fazem com que você se sinta motivado a aprender a língua inglesa? Assinale as opções abaixo relacionadas:

☐	Atividades com música	☐	vídeos
☐	Leitura de textos	☐	Trabalhos no computador (com o uso da Internet, por exemplo)
☐	Interpretação de texto	☐	Pesquisas realizadas como parte da tarefa (livros, enciclopédias, Internet)
☐	traduções	☐	jogos
☐	Exercícios de gramática e vocabulário	☐	Diálogos/conversação em inglês simulados em grupos
☐	Explicação gramatical	☐	Discussões em geral (sobre temas específicos, sobre algum assunto da atualidade, por exemplo)
☐	Outros: _____ _____ _____		

9) Quais destas atividades são desenvolvidas nas aulas de inglês?

10) O que acha de tais atividades?

11) Que tipo de atividades gostaria que fossem trabalhadas pela professora? Por quê?

12) Você acha que a professora proporciona a motivação, ou seja, faz com que os alunos sintam vontade de aprender inglês?

13) Se respondeu afirmativamente a pergunta 12, como isso é percebido em sala de aula?

ANEXO B - Questionário 2

A seguir são apresentadas várias afirmações. Gostaria que você informasse sua opinião em relação a cada uma delas, indicando com um X se você concorda, discorda ou se tem uma postura neutra, ou seja, não concorda, nem discorda. Por favor, responda com sinceridade para que essa pesquisa tenha sucesso. Obrigada.

	Concordo	Neutro	Discordo
1. Gosto de estudar inglês.			
2. Aprender inglês é um processo difícil.			
3. Tive sucesso nas aulas de inglês em anos anteriores.			
4. A pessoa tem que ter dom para aprender inglês.			
5. Aprender inglês é um desafio que quero vencer.			
6. Participo das aulas de inglês porque tenho curiosidade em aprender coisas novas.			
7. Participo das aulas porque sinto prazer em aprender uma nova língua.			
8. Participo das aulas para aperfeiçoar meu inglês cada vez mais.			
9. Participo das atividades para não me sentir culpado por não estar colaborando com a classe e com a prof ^a .			
10. Só faço as atividades propostas pela professora para obter nota e passar de ano.			
11. Procuro fazer as atividades propostas pela professora porque acho que são úteis para minha vida.			
12. Interesse-me em aprender inglês por se tratar de uma língua falada no mundo inteiro.			
13. Tenho interesse em aprender inglês para, um dia, conseguir um bom emprego.			
14. Tenho interesse em aprender inglês para viajar para o exterior.			
15. Tenho interesse em aprender inglês para me comunicar com pessoas de outros países.			
16. Tenho interesse em aprender inglês por causa do vestibular.			
17. Espero aprender a falar inglês.			
18. Espero aprender inglês para entender o que outras pessoas falam (em filmes, chats, por exemplo)			
19. Espero aprender a ler textos em inglês e interpretá-los de maneira satisfatória.			
20. Espero aprender a escrever bem em inglês.			
21. Espero aprender a traduzir textos.			
22. Espero aprender a gramática da língua.			
23. Tento me esforçar ao máximo durante as aulas de inglês.			
24. Participo de forma ativa nas discussões/debates em sala de aula.			
25. Respondo às perguntas da professora mesmo sem ser			

chamado diretamente.			
26. Se tenho alguma dúvida, peço a ajuda da professora.			
27. Procuro fazer as tarefas de casa.			
28. Tenho interesse pelo inglês mesmo quando estou fora da escola.			
29. Tenho vergonha de falar em público.			
30. Fico envergonhado(a) quando sou corrigido(a) pela professora.			
31. Tenho medo de ser avaliado(a).			
32. Fico ansioso(a) com o resultado de uma prova, pois há muita competição entre os alunos por causa de nota.			
33. Sinto-me à vontade nas aulas de inglês.			
34. Sinto que não conseguirei aprender inglês.			
35. Eu não sei nem português, muito menos inglês.			
36. Meus pais me encorajam a estudar inglês.			
37. Meus pais me ajudam com as tarefas de inglês.			
38. Meus pais se interessam pelo que estou aprendendo nas aulas de inglês.			
39. Gosto da maneira como a professora trata os alunos.			
40. Acho interessante a maioria das atividades trabalhadas pela professora.			
41. Gosto da maneira como a professora trabalha as atividades.			
42. Gosto da maneira como a professora explica algum tópico (gramatical, por exemplo)			
43. A professora dá instruções claras quanto à realização das atividades.			
44. A professora está sempre disposta a ajudar os alunos.			
45. As formas de avaliação da professora são justas (provas, notas de participação e tarefa, etc)			
46. A professora lida de forma eficiente em relação à disciplina dos alunos (comportamento).			
47. A professora é motivada e interessada em ensinar inglês.			
48. A professora faz o possível para motivar os alunos.			
49. A professora incentiva os alunos a participarem das atividades.			
50. A professora dá chance para os alunos expressarem suas opiniões.			

ANEXO C - Entrevista 1

- 1) Que importância você acha que aprendizagem de inglês tem na escola? Por quê?
- 2) O que você espera aprender nas aulas de inglês?
- 3) Que utilidade você acredita que isso terá em sua vida?
- 4) As aulas de inglês estão correspondendo às suas expectativas, ou seja, o que você espera aprender está sendo trabalhado em sala de aula? De que forma? Exemplos.
- 5) Quais dessas atividades abaixo relacionadas fazem com que você se sinta motivado a aprender a língua inglesa?

Atividades com música	vídeos
Leitura de textos	Trabalhos no computador (com o uso da Internet, por exemplo)
Interpretação de texto	Pesquisas realizadas como parte da tarefa (livros, enciclopédias, Internet)
Traduções	jogos
Exercícios de gramática e vocabulário	Diálogos/conversação em inglês simulados em grupos
Explicação gramatical	Discussões em geral (sobre temas específicos, sobre algum assunto da atualidade, por exemplo)

- 6) Dentre as atividades listadas acima, quais são trabalhadas pela professora nas aulas de inglês?
- 7) O que acha dessas atividades trabalhadas pela professora?
- 8) O que te motiva mais: trabalhar em grupo ou individualmente? Por quê?
- 9) Como você descreveria seu esforço durante a realização das atividades?
- 10) Como você se sente nas aulas de inglês?
- 11) Como você vê as ações da professora em sala de aula (o modo como ela age, as atividades que trabalha, a forma como trabalha, o modo como avalia os alunos)?
- 12) Você acha que a professora motiva os alunos a aprender?
- 13) Como você percebe que ela motiva os alunos?
- 14) Como você gostaria que a professora agisse em sala de aula (como gostaria que fosse sua aula, num sentido geral)? Por quê?

ANEXO D – Diário da pesquisadora (aula de 15/03/04)

DATA: 15/03/04

CLASSE: 2º A

AULA: 4ª (10:00 – 10:50H)

NUMERO DE ALUNOS PRESENTES: 29

A professora inicia a aula comentando sobre o atraso de 10 minutos dos alunos. Em seguida, faz a chamada. Os alunos conversam bastante e quase não se escuta a voz da professora.

A professora conversa com os alunos sobre uma apostila que irá preparar para a classe. Pede que tragam R\$ 0,10 por cada folha que entregará nas próximas aulas. Checa quem trouxe o livro. São poucos os que têm o material, problema este observado desde o início do semestre. Estamos no meio de março e nem todos providenciaram o material ainda. Isso acaba dificultando o trabalho da professora. Como nem todos possuem o livro, a professora pede que se reúnam em duplas. Tal como observado em aulas anteriores, os alunos só são agrupados em duplas ou grupos para dividirem o material. A professora ainda não propôs nenhuma atividade a ser desenvolvida em grupo. O trabalho é sempre individual. Muitos alunos não se interessam em acompanhar a aula. Já se passaram 25 minutos desde o início da mesma e a professora não conseguiu iniciar as atividades. A classe ainda está se organizando.

A professora explica que farão um estudo gramatical dos verbos que representam ações passadas. Pergunta à classe o que entendem por verbo. Alguns alunos dizem ser algo que indica uma ação. A professora confirma tal explicação e fornece exemplos. No entanto, sabe-se que há verbos que indicam estado também. Nenhum aluno contesta a definição dada pelos colegas e confirmada pela professora. Nota-se uma atitude passiva dos alunos, não-reflexiva, os quais aceitam sem questionar tudo o que for apresentado pela professora.

Em seguida, a professora pergunta aos alunos o que entendem por passado simples. Fornece exemplos em português (“choveu ontem”, “assisti TV ontem”, etc). Uma aluna diz que se trata de algo passado. A professora confirma a afirmação da aluna e acrescenta que se trata de uma ação acabada sem relação com o presente.

A professora coloca na lousa o verbo “to see”. Pergunta aos alunos o passado simples de tal verbo. Um aluno diz “saw”. A professora pede também o particípio do mesmo verbo. Explica que por se tratar de verbo irregular, não basta acrescentar a terminação –ED, como fazem com os verbos regulares. Diz que devem consultar uma tabela de verbos presente no livro didático toda vez que quiserem consultar os verbos irregulares. A professora pergunta aos alunos qual seria, então, a diferença entre os verbos regulares e os irregulares. Os alunos ficam em silêncio (por não saberem a resposta ou por medo de se arriscarem em público). Uma aluna diz que o verbo regular muda de forma. A professora a corrige dizendo que são os verbos irregulares que mudam de forma. Ela pede aos alunos exemplos de ações que fizeram no dia anterior. Alguns alunos dão exemplos em português e a professora escreve os mesmos em inglês na lousa. Os verbos estão todos no infinitivo (to get up, to sleep, to take a shower, to have lunch, to have dinner, to watch TV). Alguns alunos conversam e não participam da discussão. A professora pede que estejam atentos, pois, sabendo diferenciar verbos no presente e no passado, irão conseguir ler os textos trabalhados em sala de maneira mais proveitosa. Coloca sentenças no passado fornecidas pelos alunos. Pergunta: “e se eu disser: você tomou banho ontem? Como fica em inglês?”. Alguns alunos brincam com uma das

alunas dizendo que ela não teria tomado banho no dia anterior. A aluna fica irritada com a brincadeira, mas a professora não interfere. Como os alunos não responderam a sua pergunta (por não saberem a resposta ou por não estarem prestando atenção), a professora coloca a resposta na lousa. (“Did you take a shower yesterday?”). Explica aos alunos que para o presente, usa-se “do” ou “does” para formar perguntas, e no passado usa-se “did”. Introduz respostas curtas “Yes, I did” e “No, I didn’t”. Trata-se de uma explicação bem gramatical e estrutural que parece não despertar o interesse de todos os alunos, pois muitos conversam e não participam, apesar do esforço da professora em envolvê-los na discussão.

Algumas alunas perguntam suas dúvidas para a professora. Uma delas pergunta: “se eu quiser dizer ‘eu dormi ontem’ como é que fica?”. A professora coloca a afirmação em inglês na lousa. Outra aluna pergunta novamente a diferença entre “do/does” e “did”. A professora explica que o primeiro se refere ao presente e o segundo ao passado. A maioria dos alunos conversa e não presta atenção na aula. São poucos os que demonstram interesse. Apesar de a professora tentar fazer os alunos refletirem sobre a gramática, a interação fica restrita. Só se dá entre professor-aluno, na maior parte do tempo.

A professora interrompe a explicação para chamar a atenção dos alunos. Reclama que a maioria não está interessada na aula e nunca traz material. Fala da necessidade de prestarem atenção na explicação sobre tais verbos para que consigam ler os textos abordados nas aulas. Reclama que não está conseguindo concluir as aulas. Fala que posteriormente terão que fazer um trabalho e que precisarão de tal informação. A aula termina. Pelo fato de só haver durante esta aula interação professor-alunos, com pouca participação destes, a explicação da professora vai se tornando cansativa, pois acaba ficando centralizada. Os alunos acabam se distraindo e conversam entre si. Talvez pelo fato também de não estarem acostumados a opinar durante as aulas não levam a explicação da professora muito a sério. Talvez se a professora “dosasse” sua fala, promovendo discussões entre os alunos (interação aluno-aluno), pudesse obter maior participação ativa do grupo.

ANEXO E – Transcrição aula típica da professora/participante (12/04/04)

- T01 P /.../ porque a Juliana tinha que falar com vocês () é bem rápido tá' então ela veio falar com a classe tá' então vamos ouvir primeiro OH aquele esquema né' ouvir () se necessário falar alguma coisa ()
- T02 A (J) () coisas desagradáveis que acontecem lá fora pra dentro da sala de aula entendeu' o que eu acho chato é que () lá fora se todo mundo trouxesse o que acontece lá fora pra dentro da sala de aula seria uma guerra... eu erreí fui chata na sala de aula fui meio inconveniente com o pessoal () se eu for citar nomes () aconteceu coisas meio chatas lá fora comigo problemas familiares que eu acho que todo mundo tem né' ... só que eu eu me distanciei () eu queria::: pedir desculpa aí pro segundo A ... mesmo tal foi meio difícil tá aqui na frente::: () se todo mundo deixasse lá fora um pouco dos problemas eu acho que dava pra conviver bem né' então eh foi chato o que aconteceu aí desde o começo do ano até agora eu tive grandes experiências com o segundo A que é uma excelente classe eu erreí mesmo () então é isso aí pessoal eh::: só que também eu queria contar pra vocês uma coisa que eu fiquei meio chateada aí uma coisa que fica chato é eu entrar aqui () "você errou" () mas você errou" () vocês gostariam' () seria certo eu chegar aqui e falar () seria legal eu acho que seria uma coisa menos chata do que chegar aqui e falar "Oh vamos conversar e tal" agora chegar/ eu acho que quem nunca errou que atire a primeira pedra ... eu chegar aqui e apontar e falar "você errou você errou" eu acho que isso é errado né' e o outro também mandar todo mundo cês sabem o que que é né' () é bem chato não é' é mal educado é meio - - um mau exemplo... entendeu' eu tive medo eu eu () falar aqui na frente erreí pedi desculpa mesmo eu acho que se essa pessoa tivesse caráter também () chegar aqui na frente também e pedir desculpa () deixa essa pessoa pra lá () nem bom dia eu acho que eu dou () mesmo que a pessoa chegue e peça desculpa eu acho que sempre vai ter alguma coisa uma coisa chata eu acho que acabou a amizade assim que a pessoa chegou aqui na frente de 33 alunos e falou () chegar educadamente e falar () cada um é de um jeito tem que respeitar se a pessoa quer ser mal educada também problema é dela então eu queria pedir desculpa pro segundo A inteiro completo desculpa por ter {gritado} com vocês aquele dia e é isso aí () pessoal () pagar os dez centavos eu vou ta recebendo o dinheiro até {sexta-feira} () então a primeira aula até sexta-feira eu vou ta aceitando o dinheiro () pra prova ((Outros alunos conversam enquanto a aluna passa o recado à sala))
- T03 P pessoal vamos continuar então'
- T04 A (?) NÃO
- T05 P eh:::
- T06 As ((Alunos conversam ao mesmo tempo. Reclamam em ter que dar continuidade à aula))
- T07 P não () a hora que eu passar atividade () ((A professora se dirige a algum aluno))
- T08 A(L) Ôooo Alguém veio quinta-feira'
- T09 A (?) não
- T10 A (?) eu vim
- T11 A(L) eu quem'
- T12 As () ((alunos conversam ao mesmo tempo. A voz da professora e dos alunos se confundem)))
- T13 P () pronto::: ... pronto' OH depois não adianta vir com tarefa atrasada () que eu não vou olhar mais não {eu combinei com a classe} eu to olhando até terminar o bimestre que eu sei que tem aluno que ainda ta pegando material ta xerocando ta providenciando o livro mas passar os dias passar o ano ((A professora aumenta o volume de sua voz, na

tentativa de manter a disciplina. Alguns alunos conversam enquanto a professora fala com a classe)) OH se amanhã eu for passar a matéria e não trouxe eu já cancelo... bom eu acredito que quem tem o livro tenha trazido... pronto' ((alguns alunos ainda conversam uns com os outros, enquanto abrem seus livros)) ... OH se você está sem o livro () mesmo assim há a oportunidade de entender o que que eu to falando abram o livro aí na página 176

- T14 A (?) cadê meu livro'
- T15 P e nós vamos acompanhar o que que tá no livro eu vou fazer uma leitura rápida pra vocês ((Há conversas paralelas, enquanto a professora passa instruções à sala))
- T16 A (?) que página'
- T17 P one hundred and seventy-six
- T18 A (?) Ah sei
- T19 A (?) que página' eu tô tentando achar
- T20 P () é uma matéria pequena mas é isso importante vocês entenderem a diferença entre () se você forem procurar no dicionário to do e to make vocês lembram o que que é' () vamu ver quem lembra'
- T21 A (?) fazer
- T22 P to do' fazer e to make'
- T23 A (?) fazer
- T24 P fazer também e quando usar um e quando usar o outro' você já ouviram falar na diferença'... fala (P)
- T25 A(P) () não
- T26 P () não entendi' começou bem você não conhece a diferença então'
- T27 A(P) to make é produzir fazer uma ação () ((O aluno fornece uma explicação para tais verbos))
- T28 P os dois são fazer só que vamos prestar atenção que que/ um é um fazer daquilo que já está pronto... tá' então por exemplo quando eu falo assim Ah não presta atenção aí isso é importante hein' ((A professora chama a atenção de algum aluno)) você viu que ele sabe mais ou menos mas agora eu quero que isso {fixe} pra vocês entenderem é uma coisa que () de palavrinha chave UM é fazer o que já está pronto não é construir algo () ele acertou o que ele falou construir ou seja ele vai fazer ele vai construir algo que é o to make... ((interrupção da aula)) () é criar é fazer algo então to make quando eu to dizendo assim "fazer um bolo" make a cake por exemplo () a building ou seja construir um edifício é construir algo tá' agora e o outro'... quando eu viro pra vocês e falo assim "Oh do the exercise on page 1" ((A professora escreve tal exemplo na lousa)) for example vocês não vão construir o exercício pra fazer... vocês vão fazer algo que já está pronto... vamo olhar pelo livro item 3 eu acabei de falar foi bem tranquilo pra vocês entenderem eu vou ler pra vocês pra que vocês possam estar acompanhando a leitura em inglês tá' quem não tem o livro acompanha o que eu tô falando e eu vou explicando também por etapa "to do or to make to do is usually related to abstract and () action o que que vocês entendem quando fala "abstract"... é uma palavra transparente não é' () the meaning () accomplish que que ele coloca entre parênteses'
- T29 A (?) {reaplicar}
- T30 P reaplicar "to do the pizza" ... "to do something anything etc" então fazer algo ou fazer nada etc tá' to make' ((Ouve-se um barulho forte de uma moto passando na rua)) "To make is used for physical construction of something" e aí' () of something de alguma coisa então () or to build or to create to make a house a dress a bread etc a cake for example () tudo bem gente' deu pra entender o que que é' agora veja bem quando ele une algum outro nome ele forma uma expressão... também então vocês tem que estar

- atentos a isso quando eu falo assim oh () bater uma na outra ir erguendo até montar () etc ou é ajeitar a cama'
- T31 A (?) {ajeitar a cama}
- T32 P então isso aqui forma uma expressão chamada idiomática então ce tem que prestar atenção também né' nessas expressões tá' se vocês olharem no livro ele cita algumas vocês tem que estar bem atentos pra resolver os exercícios "sometimes the use of to do or to make is idiomatic to do the () to do the cleaning to do () aí vem to make to make the bed to make () friends to make ()" agora o que eu quero que vocês façam/ gente tem alguma dúvida primeiro a diferença entre um e outro porque é um resumo do to do e to make vocês entenderam a diferença de uma ação e de outra depois vocês vão perguntar na minha mesa fazer fazer o quê' o uso pra que eu tenha uma aplicação gramatical correta eu tenho que saber quando usar o quê... a mesma coisa () se nós não fizemos uma leitura corretamente () os verbos as ações o vocabulário corretamente () então pra isso eu expliquei a diferença entre um e outro () então fazer em que situação'
- T33 A (?) fazer
- T34 P fazer aquilo que já está pronto algo é um fazer diário é um fazer mas é um fazer por exemplo a lição fazer eh::: homework fazer o que mais a gente pode dar como exemplo' () vocês gente porque vocês é que tem dúvida gente fazer o quê' ()
- T35 A (?) ()
P é um fazer alguma coisa mas é algo assim que você eh::: que já está pronto () é um fazer como se () trabalho fazer o arroz quando fala fazer o arroz não é construir o arroz () agora o outro to make seria uma construção física mesmo tá' ((Alunos conversam enquanto a professora fornece explicações)) então vamo fazer o seguinte agora eh veja bem quando eu tenho () como são ações o verbo não podem esquecer eu to dizendo aqui no sentido de infinitivo agora que vai complicar um pouquinho eu estou colocando no infinitivo que que é isso' não está conjugado por ninguém ainda então ele está no sentido de fazer realizar quando eu eu coloco por exemplo eh::: Renato () "Renato fez a tarefa ontem" esse fazer eu vou usar Oh veja bem eu to escrevendo ONTEM então eu tenho que pegar essa ação que está no infinitivo ou levar ou colocar to do ou to make e vou colocar na ação que ele realizou ontem então vamo montar vamo montar essa frase aí () eu vou colocar no passado né'vamo lá () primeiro to do ou to make eu to dizendo "Renato fez a lição ontem" ((a professora escreve na lousa)) () Renato... e agora'... qual é a ação que ele faz que ele desenvolveu'
- T36 A (?) fazer a lição
- T37 P fazer () como é que é realizar fazer no presente no infinitivo' que que eu vou fazer com o verbo' vou pegar e vou passar () ele terminou algo ele terminou a a lição então eu vou dizer' () precisa falar professora se é do ou make' do por isso mesmo porque eu sei que esse fazer ele tem to do ... se fosse um fazer como construir eu usaria to make se fosse passado eu usaria que forma' que verbo'... pode falar'
- T38 A (?) made
- T39 P made agora "ele faz a lição todos os dias" como que colocaria ações que tão acontecendo com uma frequência' tá' "ele faz a lição" (F)' "(F) faz a lição todos os dias"... [()]
- T40 A (L) [Esse aqui' ele não faz não] ((Alunos falam ao mesmo tempo. Discordam da afirmação da professora sobre (F), por se tratar de uma aluno não muito aplicado))
- T41 P Mas aqui nesse exemplo ele faz () que que vai acontecer com o verbo' tem que observar quando eu vou usar do e make como eu to dizendo que é fazer aquilo que já está pronto é só realizar então "Felipe faz" eu vou colocar Felipe... ((A professora

- escreve os exemplos na lousa)) e o verbo to do eu vou colocar o quê'... () Oh esse é o verbo principal oh lembrem-se da participação em sala de aula hein'
- T42 A (?) professora' um fazer comida seria o quê'
- T43 P fazer a comida' seria fazer to do ((Erro da professora. O verbo correto nesta situação seria to make))... porque você vai usar os ingredientes só pra::: entendeu' como se fosse () porque se você fosse fazer o arroz por exemplo no sentido de construir refogar aí seria to make entendeu' é outro esquema nesse caso você só vai ta movimentando os ingredientes
- T44 A (?) professora e bolo'
- T45 P bolo é construir o arroz você já tem ele pronto você vai ter que misturar com outros ingredientes o bolo você vai pegar farinha você vai pegar ovo vai pegar o bolo e vai construir o bolo () você ta construindo caso não dê certo o bolo () não aconteceu nada com o bolo ((Alunos conversam entre si e alguns parecem esclarecer dúvidas com a professora)) gente vamos continuar a atenção aqui que é importante que vocês fiquem perguntando porque de repente surgem dúvidas que eu possa estar trazendo também outras coisas () já aconteceu de cair inclusive em concurso a diferença de um do outro e eu to ensinando vocês a aplicar isso em ações verbais em situações mesmo até agora nós só estávamos trabalhando com as diferenças agora nós vamos trabalhar com situações () então pode ser no passado presente no futuro ou ta acontecendo nesse momento por exemplo o (F) ah::: ele faz a lição todos os dias que eu falei pra vocês e aí como que fica o verbo to do
- T46 A (?) {doing}
- T47 P doing seria fazendo eu quero colocar ele como uma ação que é ()... vocês sabem qual é o verbo' OH vamos só recordar um pouquinho Simple Present a ação é presente é uma ação que tem uma::: uma frequência (S) presta atenção que isso é importante ... que que eu faço com o verbo quando ele está no::: no infinitivo ao qual eu tenho que transformar na terceira pessoa do presente' o que que eu vou fazer' ((A professora não dá tempo para os alunos responderem. Alguns alunos mantêm conversas paralelas que parece fugir ao assunto discutido pela professora)) normalmente eu coloco S ES ou IES na terminação do verbo principal nesse caso ele não levou o auxiliar porque eu to afirmando a frase... tá' quando eu afirmo eu estou colocando o verbo sem o auxiliar então eu tenho que colocar uma marca nesse verbo no presente e essa marca vai justamente nesse verbo aqui então (F) () vamos usar a mesma ação' everyday... ((A professora fornece explicações e escreve o exemplo na lousa)) ele faz a tarefa ele faz a lição todos os dias... entenderam por que que eu usei aqui' Oh que fique bem gravado isso aqui não é o auxiliar dessa frase eu estou a-fir-man-do... tá' eu estou afirmando a frase eu não estou negando e nem fazendo pergunta aqui eu estou afirmando o que ele faz então isso aqui é a ação principal e quando eu afirmo eu só altero o verbo mas eu tenho uma marca nesse verbo pra dizer que ele está no presente a mesma situação que aconteceu o verbo () e eu coloquei de forma que apareça no passado... ta difícil né' ((A professora chama a atenção de alguns alunos que conversam durante a explicação)) () dez minutos é o tempo que dá pra explicar a matéria e depois a gente pode trocar idéia o momento da explicação é importante () que preste atenção... no momento em que vocês vão realizar o exercício é onde vocês vão tirar dúvidas... e esse é um aspecto muito importante porque às vezes um pequeno detalhe faz diferença... tá' bom agora vamos tirar mesmo as dúvidas pra que não tenha assim mais () mas vamos tentar () um pouquinho é o exercício um pequeno texto do exercício eu vou trazer um exercício complementar é um pouco difícil esses verbos aqui com o qual a gente ta praticando então eu quero que vocês façam AGORA esse aí bom já sabem quem não tem precisa marcar no caderno vai tentando () porque é de interesse do aluno tá' eu vou buscar

um {exercício} que eu tenho lá preparado tá bom' alguma dúvida do que tem que ser feito'... quem não tem o livro ou quem não trouxe vai marcar no caderno por quê' pra dar tempo pra eu poder então pelo menos dar uma geral aí antes de terminar a aula tá'... a prova eu não corrigi ainda por isso que eu não trouxe eu achei que eu tivesse::: corrigido não levei mas pra amanhã acho que vai dar tempo () tenho que entregar nota ah e a segunda avaliação ta marcada pro dia 23 né'

- T48 A (?) é
 T49 P tá
 T50 A (?) professora' () ((Parece que a aluna esclarece alguma dúvida sobre o exercício))
 T51 P é... você vem aqui comigo (C)' vamo lá eu vou lá pegar o livro pra você
 ((Alunos conversam entre si enquanto a professora está ausente. Como todos falam ao mesmo tempo é difícil entender o que dizem. Como faltam apenas 10 minutos para o término da aula, a maioria dos alunos conversa e não faz os exercícios propostos pela professora, tal como relatado no diário da pesquisadora. Após alguns minutos, a professora retorna e começa a fazer a chamada. A classe está bastante barulhenta. Quase não se ouve a voz da professora))
 T52 P tô vendo vários alunos conversarem aqueles que estão conversando já terminaram'... Oh a partir de amanhã vocês três vão () eu vou mudar vocês de lugar tá bem' ((A professora avisa alguns alunos que irá mudá-los de lugar para não conversarem durante a aula. Trata-se de três alunos que conversaram durante a explicação da professora))
 T53 A (?) ta bom professora ((em tom de desdém))
 T54 A(L) eu'
 T55 P você o (F) ()
 T56 A(L) tá bom () ((Os alunos reagem de forma negativa diante da repreensão da professora))
 T57 P eu só não vou mudar agora porque ta quase no final da aula ((Alunos conversam entre si. Alguns terminam os exercícios e vão até a mesa da professora para receberem visto))

ANEXO F – Questionário 3

O questionário em questão faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada nesta Instituição. Gostaria que vocês respondessem às questões abaixo com muita sinceridade. A opinião de vocês será muito valiosa para esta pesquisa e agradeço desde já a colaboração.

1) O que você esperava aprender no início do projeto do Jornal Cultural?

2) O projeto está atendendo às suas expectativas? De que maneira?

3) O que você achou das atividades propostas nesse semestre? Explique.

4) O que você achou do modo como as atividades foram trabalhadas? Explique.

5) Nesse semestre, você se sentiu mais motivado, menos motivado ou não houve diferença em relação ao primeiro semestre? Por quê?

6) As atitudes da professora (a maneira como age) tiveram alguma influência na sua motivação? Se sim, de que maneira?

7) Tem alguma coisa que você gostaria que fosse diferente nas aulas? Se sim, o quê? E por quê?

ANEXO G - Questionário 4

A seguir são apresentadas várias afirmações. Gostaria que você informasse sua opinião em relação a cada uma delas, indicando com um X se você concorda, discorda ou se tem uma postura neutra, ou seja, não concorda, nem discorda (“não sei opinar”). Ao responder tal questionário, procure se basear nas aulas que você teve no segundo semestre (Jornal Cultural). Por favor, responda com sinceridade para que essa pesquisa tenha sucesso. Obrigada.

	Concordo	Neutro	Discordo
1. Gosto de estudar inglês.			
2. Aprender inglês é um processo difícil.			
3. Tive sucesso nas aulas de inglês em anos anteriores.			
4. A pessoa tem que ter dom para aprender inglês.			
5. Aprender inglês é um desafio que quero vencer.			
6. Participo das aulas de inglês porque tenho curiosidade em aprender coisas novas.			
7. Participo das aulas porque sinto prazer em aprender uma nova língua.			
8. Participo das aulas para aperfeiçoar meu inglês cada vez mais.			
9. Participo das atividades para não me sentir culpado por não estar colaborando com a classe e com a prof ^a .			
10. Só faço as atividades propostas pela professora para obter nota e passar de ano.			
11. Procuro fazer as atividades propostas pela professora porque acho que são úteis para minha vida.			
12. Interesse-me em aprender inglês por se tratar de uma língua falada no mundo inteiro.			
13. Tenho interesse em aprender inglês para, um dia, conseguir um bom emprego.			
14. Tenho interesse em aprender inglês para viajar para o exterior.			
15. Tenho interesse em aprender inglês para me comunicar com pessoas de outros países.			
16. Tenho interesse em aprender inglês por causa do vestibular.			
17. Espero aprender a falar inglês.			
18. Espero aprender inglês para entender o que outras pessoas falam (em filmes, chats, por exemplo)			
19. Espero aprender a ler textos em inglês e interpretá-los de maneira satisfatória.			
20. Espero aprender a escrever bem em inglês.			
21. Espero aprender a traduzir textos.			
22. Espero aprender a gramática da língua.			
23. Tento me esforçar ao máximo durante as aulas de inglês.			
24. Participo de forma ativa nas discussões/debates em sala de aula.			

25. Respondo às perguntas da professora mesmo sem ser chamado diretamente.			
26. Se tenho alguma dúvida, peço a ajuda da professora.			
27. Procuro fazer as tarefas de casa.			
28. Tenho interesse pelo inglês mesmo quando estou fora da escola.			
29. Tenho vergonha de falar em público.			
30. Fico envergonhado(a) quando sou corrigido(a) pela professora.			
31. Tenho medo de ser avaliado(a).			
32. Sinto-me à vontade nas aulas de inglês.			
33. Sinto que não conseguirei aprender inglês.			
34. Eu não sei nem português, muito menos inglês.			
35. Meus pais me encorajam a estudar inglês.			
36. Meus pais me ajudam com as tarefas de inglês.			
37. Meus pais se interessam pelo que estou aprendendo nas aulas de inglês.			
38. Gosto da maneira como a professora trata os alunos.			
39. Acho interessante a maioria das atividades trabalhadas pela professora.			
40. Gosto da maneira como a professora trabalha as atividades.			
41. Gosto da maneira como a professora explica algum tópico.			
42. A professora dá instruções claras quanto à realização das atividades.			
43. A professora está sempre disposta a ajudar os alunos.			
44. As formas de avaliação da professora são justas (redações, notas de participação e tarefa, etc)			
45. A professora lida de forma eficiente em relação à disciplina dos alunos (comportamento).			
46. A professora é motivada e interessada em ensinar inglês.			
47. A professora faz o possível para motivar os alunos.			
48. A professora incentiva os alunos a participarem das atividades.			
49. A professora dá chance para os alunos expressarem suas opiniões.			

ANEXO H - Entrevista 2

- 1) O que você considera importante aprender nas aulas de inglês?
- 2) Você acha relevante estudar cultura? Por quê?
- 3) Como você vê a cultura e as pessoas de outros países? Explique.
- 4) Você acha que seu esforço mudou nesse semestre se comparado ao primeiro? De que forma?
- 5) Como você descreveria sua motivação nesse semestre? Explique.
- 6) Quais atividades desenvolvidas nesse semestre você achou mais motivantes? E as menos motivantes?
- 7) Você acha que outras pessoas influenciam na sua motivação para aprender inglês, como por exemplo, seus pais, seus colegas, a professora, a escola? De que maneira?

ANEXO I – Diário da pesquisadora (aula de 16/08/04)

DATA: 16/08/04

CLASSE: 2º A

1ª AULA (7:10 – 8:00H)

Nº DE ALUNOS PRESENTES: 34

Iniciei a aula perguntando aos alunos se gostavam dos Simpsons. Muitos responderam afirmativamente. Estavam extremamente agitados, pois iriam assistir a um vídeo. Falei o nome do episódio em inglês (Blame it on Lisa). Perguntei se sabiam o que era “to blame”. Ninguém respondeu. Forneci o significado da palavra (“culpar”). Perguntei quem seria a “Lisa”. Elicitei os nomes dos outros integrantes da família Simpsons. Alguns alunos responderam. Expliquei em linhas gerais o assunto do episódio, fornecendo informações que poderiam ajudá-los no entendimento da história uma vez que o episódio era em inglês (sem legendas). Os alunos permaneceram em silêncio, atentos à explicação. Distribui um handout com um exercício que deveriam completar individualmente enquanto assistiam ao vídeo. Neste, os alunos deveriam completar um quadro com fatos tipicamente brasileiros (coisas comuns de se ver no Brasil) e fatos estranhos (que não ocorrem no Brasil ou que foram mostrados de forma exagerada pelos produtores do episódio). Forneci as devidas explicações e chequei se todos haviam entendido. Conversei, então, com um intercambiário do México que está assistindo as aulas, de forma a verificar se ele havia entendido minhas instruções em português.

Rodei a fita. Enquanto os alunos assistiam ao vídeo, procurei fazer alguns comentários sobre certas cenas para ajudá-los na realização da atividade. Os alunos riam bastante e faziam comentários sobre algumas cenas. Muitos estavam indignados com a imagem do Brasil passada e verbalizavam isso a todo o momento. Dois alunos demonstraram essa indignação durante entrevista realizada ao final da aula.

Depois de assistir ao vídeo, fizemos uma discussão das respostas. Dividi a lousa em duas partes e organizei as respostas dos alunos em duas colunas (fatos tipicamente brasileiros e fatos estranhos). Os alunos apresentaram opinião um pouco diferente quanto à violência apresentada, amor ao futebol, policiamento, Carnaval, etc. Alguns acharam que se tratava de fatos estranhos, diferente do que ocorre no país; outros identificaram essas cenas como algo comum, que acontece no país. Procurei ser imparcial, apenas anotando as opiniões dos alunos. Deixei que discutissem entre si suas impressões. A aula chegou ao fim. Pedi, então, que devolvessem as folhas para que continuássemos a discussão na aula seguinte. O objetivo da aula foi mostrar a visão estereotipada que é apresentada a respeito do Brasil. Muitos alunos sentiram indignação e até mesmo ódio em relação aos americanos por conta disso. Minha intenção, na aula que vem, é “quebrar” isso a partir de discussões, pois se trata de um sentimento que pode prejudicar o aprendizado da LE.

ANEXO J – Transcrição aula típica da professora/pesquisadora (13/09/04)

- T01 P ((A professora revisa os assuntos trabalhados na aula anterior fazendo perguntas aos alunos)) a conclusão que a gente conseguiu chegar comparando os três textos... num primeiro momento lembra que eu comentei que os textos eles aparentemente eram iguais todos falavam dos Simpsons só que depois que a gente analisou cada texto que que a gente viu'... que eles tinham algumas diferenças quanto ao quê' ((A professora olha para alguns alunos que estão sentados à frente, esperando que alguém responda à pergunta))
- T02 A (?) ()
- T03 P quanto a'
- T04 A (?) abordagem
- T05 P abordagem pontos de vista então o texto britânico era mais ou menos irônico o americano defendia a posição dos americanos o brasileiro defendia a::: questão dos brasileiros quererem processar a Fox tudo aquilo tinha a ver com aquela noção de estereótipo que a gente tá falando desde da do começo das aulas nesse semestre e hoje a gente vai terminar essa discussão pra amanhã vocês começam a escrever em grupo os artigos para o jornal então amanhã vocês vão colocar a mão na massa literalmente
- T06 A (?) e o nome do jornal'
- T07 P o nome do jornal ((pega um papel e ler o resultado da votação)) vocês votaram na última aula ficou com 16 pontos venceu o Discovering cultures com 12 pontos ficou o MG Newsletter 8 pontos Keep Alert e 4 pontos Wake up Brazil então o nome ficou Discovering cultures vocês já podem pensar/
- T08 A(?) que que significa'
- T09 P que que significa' ((A professora lança a mesma pergunta para o restante da sala))
- T10 As descobrindo culturas
- T11 P descobrindo culturas... então tem a ver com o objetivo do jornal... eh::: hoje eu vou apresentar pra vocês eh::: nove propagandas comerciais de TV todos eles são comerciais de cerveja... tá' são comerciais americanos e brasileiros pelo que vocês- vocês já assistiram algum comercial de cerveja americano'
- T12 As [[não]]
- T13 A (?) [[já]]
- T14 P não' já' vocês lembram assim alguma coisa que tenha chamado a atenção de vocês'
- T15 A(?) ()
- T16 P é da Budweiser que vocês assistiram' então os comerciais que eu vou apresentar a maioria dos comerciais são da Budweiser e da Bud Light e comerciais brasileiros como que vocês lembram que são os comerciais de cerveja brasileiros' ((Os alunos riem, provavelmente lembrando dos comerciais de cerveja brasileiros))
- T17 A (MG) tem muita mulher bonita
- T18 P mulher bonita
- T19 A (F) piada sem graça
- T20 P Ahn'
- T21 A (F) piada sem graça
- T22 P piada sem graça
- T23 A (F) tartaruga
- T24 P Ah da tartaruga tinha era da Brahma né' a tartaruginha tinha eh:::
- T25 A(?) caranguejo ((Alunos riem lembrando das propagandas. Alguns conversam entre si sobre o assunto))

- T26 P caranguejo... ta então alguns são muito conhecidos vocês vão lembrar assim logo de cara eu vou entregar uma folha pra vocês ((A professora separa as folhas de exercícios))... bom eu vou passar cada um pega uma ta bom' ((A professora entrega as folhas a um dos alunos para circularem na sala)) /.../ tem dois exercícios na folha um vocês vão fazer individualmente e depois de assistir vocês vão se reunir em grupo para discutir então eu vou explicar a primeira parte o exercícios individual ((A professora fornece explicações com a folha de exercício em mãos)) vocês tem uma explicação aí OH “”analise cada uma das propagandas de cerveja apresentadas e preencha a tabela abaixo com as características mais marcantes observadas em cada grupo de propagandas brasileiras e americanas no que diz respeito ao cenário quer dizer local onde as cenas passam e personagens as pessoas que aparecem no comercial” quer dizer () o visual das pessoas como elas tão vestidas então cês têm duas tabelas aí certo' ((A professora mostra a folha as alunos e aponta para cada uma das tabelas)) uma ta escrito propagandas brasileiras e a outra propagandas americanas eu vou começar apresentando na sequência as americanas então vocês têm que se preocupar com essa tabela primeiro... o que que vocês vão ter que escrever nessa tabela' vocês vão descrever o cenário quer dizer vocês vão ver onde que ta passando o comercial ta passando num lugar fechado' () na rua' na praia' vocês vão descrever... os personagens como as pessoas são' elas são jovens' quantos anos' 20' 25' são mais de idade' sei lá 60' eh::: como elas tão vestida' elas tão de biquini' tão de calça jeans e camiseta' então vocês vão ta vocês vão caracterizar o que vocês acharem além disso o que vocês acharem marcantes nos comerciais tá' deu pra entender'
- T27 As deu
- T28 P então primeiro vão ser os comerciais americanos depois os brasileiros e aí a gente vai começar a discussão em grupo corrigir depois fazer a discussão alguém tem alguma dúvida gente'... não' então vamu lá ((A professora coloca a primeira propaganda. Os alunos assistem atentos e fazem comentários entre si. A professora pára a fita e conversa com a classe)) pronto' vou passar para o segundo {se vocês quiserem anotar tudo no finaa}
- T29 A (Da) () ((A aluna avisa a professora que seus colegas não estão conseguindo ver o vídeo, devido o posicionamento da professora))
- T30 P Ah eu to na frente'... desculpa ((A professora se desloca mais à esquerda da televisão e começa a passar a segunda propaganda. Os alunos riem)) vocês entenderam o que ele fala' ele fala eu preciso correr
- T31 A (F) eu preciso ser rápido
- T32 P Eu preciso ser rápido... preciso conseguir chegar () eu preciso lembrar de não deixar minha Bud na traseira de um caminhão aí no final que ele bate ele fala [“I need a doctor”]
- T33 A (S) [eu preciso de um médico]
- T34 P eu preciso de um médico ((A professora passa a terceira propaganda. Os alunos assistem atentos e riem bastante)) vocês conseguiram entender' o que que aconteceu' no começo do comercial o que que acontece'
- A (?) os caras tão falando fininho
- T35 P eles tão falando fininho eles falam assim “você conhece aqui né” ((A professora tenta imitar a voz dos personagens do comercial)) ele fala “conheço” ele não ta entendendo porque eles tão falando daquele jeito aí o que acontece' ele bate naquele poste aí ele fala “Thank you” (RISOS) ((Imitando a voz do personagem. Alunos riem)) o cara deu a dica mas ele não sabia né' ((A professora passa a quarta propaganda)) deu pra entender' o que que aconteceu'

- T36 A (L) deu eles fizeram um buraco na geladeira do cara pra roubar cerveja
 T37 P pra roubar cerveja aí a mulher vê quem'
 T38 As o cara
 T39 P vê o cara e grita e o cara' vê o quê'
 T40 As {a cerveja}
 T41 P ele não vê a cerveja e grita ((A professora passa então para a quinta propaganda)) ()
 T42 A (?) ()
 T43 A (?) não entendi
 T44 A (?) ()
 T45 P eh ele tava com a mulher e ela pega o avião aí ela tinha esquecido o que'
 T46 As o batom
 T47 P o batom aí ele vai atrás dela corre chega com o batom ela olha pro batom e fala "não é meu" () ((A professora repete a propaganda pois muitos alunos não haviam entendido a cena)) bom agora vão começar os brasileiros vocês conseguiram anotar'
 T48 As não não ((Alguns alunos demonstram insatisfação em ter que escrever, responder o exercício))
 T49 P sobre os comerciais americanos' vou dar um tempinho par vocês anotarem
 T50 A (L) ()
 T51 P ãhn' vocês tem que anotar o cenário os cenários como que são o local e as pessoas qual a idade delas em todas mais ou menos () ((Barulho na quadra de esportes))
 T52 PP /.../ ((A professora/participante, que estava filmando a presente aula, pára a gravação para explicar aos alunos sobre as notas atribuídas no mês de agosto. Nesse momento a aula é gravada pela pesquisadora, enquanto a professora/participante está sentada à mesa conversando com os alunos)) no que diz respeito às notas como estão contando' todas as aulas vocês tem participado () com a Fernanda vocês têm observado que eu não estou dando conteúdo () ela ta trabalhando de uma forma geral texto curiosidades que entra aí também dentro desse conteúdo tá' que que acontece' cada atividade que vocês fizeram em sala de aula ela marca ela leva ela registra participação então aqui ela fez um levantamento que até então no mês de agosto vocês tiveram seis participações... o aluno que faltou ele perdeu a participação não adianta querer depois () então foi atribuída uma nota tá' a cada partici- então se o aluno participou de todas as atividades ou até eh:: faltando uma só elel tem uma nota uma média A por exemplo entenderam' então uma outra oportunidade vocês quiserem pegar comigo isso aí é uma forma de avaliar porque eu preciso ter esse levantamento de participação e ela fez isso e passou então não teve casos assim de alunos que ficou com nota D eu tenho aluno que participou de duas atividades só tem que participar mais () pra não perder aula não faltar () porque é praticamente a nossa avaliação tá' procurem responder participar das atividades que ela pede pra vocês porque isso é muito importante certo'
 T53 A (M) () ((A aluna conversa com a professora sobre suas notas. Ela havia faltado em algumas aulas para participar de um campeonato representando a escola))
 T54 A (F) ((Após essa discussão sobre notas, a pesquisadora apresenta as propagandas brasileiras, trecho este que não foi gravado, e dá alguns minutos para que os alunos respondam ao exercício que se encontra no handout distribuído anteriormente. Alguns alunos respondem ao exercício individualmente, outros trocam idéias entre si. Alguns esclarecem dúvidas com a professora/pesquisadora)) Fernanda a Heineken não é americana não né'

- T55 P a Heineken' não sei se é americana ou () é estrangeira
- T56 A (?) ()
- T57 P ((Olhando para o aluno que entrou na conversa)) é americana' {não sei} () como eu fiz pra passar esses comerciais eu entrei num programa chamado Kazaa coloquei comerciais de cerveja baixei em vídeo aí eu gravei num CD em formato de DVD rodei no DVD e gravei na fita de vídeo
- T58 A (F) ((O aluno emite um som do tipo "ufa" indicando que a professora teve bastante trabalho para gravar os comerciais))
- T59 P Por isso que a imagem não é perfeita porque isso foi tirado da Internet as brasileiras não é tão difícil a gente - - assistindo TV até::: surgiu a propaganda mas as estrangeiras não tinha como eu pegar por isso eu tive que pegar da Internet
- T60 A (Da) () ((A aluna, que está na primeira fileira de alunos bem próxima à professora, conversa com a professora sobre um comercial de cerveja estrangeiro que tem passado no Brasil))
- T61 P é da Heineken () ele pega a cerveja e sai ((A professora descreve o comercial)) gente vamos discutir faltam dez minutos aí vocês podem complementar as respostas de vocês eu não vou escrever na lousa porque eu tô com crise de alergia tá' hoje eu não vou poder pegar no giz
- T62 A (S) por quê'
- T63 P eh::: o que vocês perceberam quanto ao cenário e personagem das propagandas americanas' de uma maneira geral' não precisa ser de cada propaganda como onde a cena se passa'
- T64 A (D) na casa de uma pessoa
- T65 P na casa da pessoa ou'
- T66 A (Da) numa ()
- T67 P numa () onde mais'
- T68 A (Da) na rua
- T69 P na rua naquela da corrida... então o cenário é aber- é aberto no caso da corrida () também é aberto e no apartamento é fechado como as pessoas estão vestidas'
- T70 A (Da) () ((A aluna responde a pergunta, mas é difícil entender o que diz))
- T71 P ta fala' ((Aponta para um aluno do fundo que também respondeu em voz baixa)) não' ((Olhando para o aluno que se nega a responder em público)) fala um pouquinho mais alto ((Olhando para (D) que havia também respondido à pergunta))
- T72 A (Da) roupas mais sociais assim ()
- T73 P roupa social o cara ta de terno eh::: roupas fechadas tem algum com roupa curta de biquini'
- T74 A (L) não
- T75 P não'
- T76 As não
- T77 P nas americanas na corrida é que apareceu uma mulher mais sensual que atrapalhou a vida do cara (RISOS) e agente eh todas elas elas elas elas tentam gerar um tipo de de de coisa assim na gente o qu~e' elas apelam não é para a nudez elas apelam para o quê'
- T78 As () ((Alguns alunos respondem à pergunta da professora em voz baixa))
- T79 P pro' elas não apela pra::: pra nudez que nem as brasileiras elas apelam para o que' vocês acharam engraçadas'
- T80 As Anã
- T81 P então elas apelam pro humor todas elas () engraçadas a mulher gritando o cara que bateu no caminhão todas apelando pro humor e as brasileiras'

T82	A (L)	mulher de biquíni
T83	A (Di)	() praia
T84	P	praia
T85	A (S)	()
T86	P	clima quente né' () que mais (H)'
T87	A (S)	é isso mesmo ((O aluno está sentado ao lado de (H) e havia respondido ao exercício junto com o colega))
T88	A (Di)	estrada deserta ((O aluno olhando para a folha de (S), que está a seu lado, responde à pergunta da professora))
T89	P	estrada deserta também muito'
T90	A (Di)	quente
T91	P	quente as pessoas'
T92	As	() ((Vários alunos respondem ao mesmo tempo))
T93	P	mais à vontade e principalmente mulheres né' como elas estão vestidas'
T94	A (L)	de biquíni
T95	P	de biquíni ta agora comparando isso com as americanas que que a gente tem de diferença'
T96	A (Da)	as americanas não mostram tanto a sexualidade
T97	P	anhã então as americanas () da sexualidade () da mulher e as americanas apelam pra isso'
T98	A (L)	não
T99	As	((Acenam negativamente com a cabeça))
T100	P	apelam pro quê'
T101	A (L)	pro humor
T102	P	então o que que é marcante o que que o que que fica é justamente essa situação engraçada que faz você lembrar da propaganda no caso da brasileira não é a situação engraçada é o quê'
T103	A (S)	o peitão da mulher (RISOS)
T104	As	((Vários alunos respondem ao mesmo tempo))
T105	P	no caso das brasileiras são as mulheres eles usam a mulher pra chamar a atenção do consumidor certo' agora vocês têm umas perguntas aqui como não vai dar tempo de discutir em grupo a gente vai discutir assim todo mundo () a primeira pergunta "comparando os comerciais brasileiros e americanos quais as diferenças que mais chama a atenção de vocês'" a gente acabou de falar
T106	A (S)	os americanos só mostram homem
T107	P	nos americanos aparecem muitos homens bem lembrado bem lembrado a maioria são homens que estão bebendo cerveja não mostram muito a figura da mulher () os brasileiros eles exploram bem a figura da mulher se- - olha só a segunda pergunta "se um estrangeiro assistir os comerciais brasileiros quais as impressões que terá a respeito do Brasil"
T108	A (S)	a cerveja é boa e as mulher melhor ainda
T109	P	que a cerveja é boa as mulheres também que aqui é um país quente... quais as impressões que eles vão ter' a partir dos comerciais' o que eles vão achar do Brasil' é essa a pergunta
T110	A (R)	() ((O aluno responde em voz baixa))
T111	P	Ähn
T112	A (R)	não
T113	P	pode falar
T114	A (C)	((que está ao lado de (R))) vão querer mudar pra cá
T115	P	vão querer mudar pra cá' por quê'

- T116 A (R) () ((O aluno responde em voz baixa))
T117 P ((Aproveitando o comentário feito pelo aluno (R))) vão achar que aqui todo mundo anda pelado a terceira pergunta tem a ver com isso “relacione o conceito de estereótipo que foi discutidos nas/
T118 A (M) ai Fernanda não deu pra escrever nada
T119 P não não é só comentar
T120 As Ah::: ((Os alunos reclamam pois estavam anotando as respostas sem necessidade))
T121 P ai gente vocês querem anotar pode anotar () tá’ olha a terceira “relacione o conceito de estereótipo ao que foi discutido nas perguntas 1 e 2” que que era estereótipo mesmo’
T122 A (F) generalização
T123 P uma generalização do quê’
T124 A (F) de uma pessoa ou ()
T125 P você achar a partir de uma pessoa ou de um grupo que todas as pessoas agem daquela maneira um exemplo de estereótipo’
T126 A (L) () todo mundo anda pelado
T127 P achar que todo mundo anda pelado no Brasil então a pessoa assiste e acha que aqui eh todo mundo anda pelado no vídeo dos Simpsons mostra vários estereótipos quais eram’ vocês lembram’
T128 A (V) roubos ratos
T129 P ãhn ((Olhando para (V)))
T130 A (V) roubos ratos
T131 P roubos ratos andando pela cidade
T132 A (?) seqüestro
T133 P seqüestro
T134 A (?) programas infantis
T135 P programas infantis eram o quê’
T136 A (?) pornográfico
T137 P mostravam muita sexualidade e tal
T138 A (S) febre amarela
T139 P isso foi comentado doenças... dengue
T140 A (S) () ((Aluno comenta que tinha citado a febre amarela por causa da cor amarelada da pele dos personagens de Os Simpsons))
T141 P Ah ta (RISOS) então como vocês acham que surge o estereótipo... a pessoa faz uma generalização do nada’ cria do nada’
T142 A (?) não ela vê
T143 P ela vê o quê’... ela tem que ver alguma coisa pra generalizar
T144 A (?) ela vê ()
T145 P i:::sso quer dizer a pessoa vê uma propaganda como essa que que ela vai falar’ o brasileiro todo mundo anda pelado ninguém trabalha o pessoal só vai na praia e bebe cerveja é o quê’ é um estereótipo não é o que acontece aqui ele não vai () às vezes () tem o problema do desemprego e etc que leva a pessoa até agir assim então porque que eu trouxe as propagandas’ pra mostra que os estereótipos que foram mostrados no vídeo dos Simpsons a gente ficou assim “Nossa olha o que eles pensam do Brasil” mas por que eles pensam isso do Brasil’ será que a gente não sustenta essa imagem’... para outros países’... da mesma forma o contrário o que a gente fala do::: que a gente vê a respeito do::: Bush dos americanos’... tá toda hora na TV
T146 As guerra
T147 P guerra aí o que a gente faz “os americanos só pensam em guerra o Bush só quer a

guerra” só que vocês viram há um tempo a passeata a favor da paz’ lá eles tão revoltados com a situação eles não tão satisfeitos com o que o presidente ta fazendo eles não tão aplaudindo ((a professora aplaude)) tudo o que o presidente ta fazendo então o que acontece’ a gente vê uma coisa a gente generaliza então é justamente daí que vão surgir os estereótipos e justamente a gente tem que entender que a gente tem diferença que as pessoas não são iguais certo’ por isso que eu trouxe isso pra vocês amanhã a gente vai começar a escrever justamente sobre essa discussão que a gente fez hoje tudo bem’

ANEXO L – Questionário professora/participante

Este questionário faz parte da pesquisa que vem sendo desenvolvida nesta Instituição e tem por objetivo a obtenção de certas informações que servirão para complementar alguns dados que foram coletados durante as aulas observadas. Desde já, agradeço sua colaboração.

1. Em que Instituição você se formou?
2. Em que ano você se formou?
3. Qual a importância da sua formação universitária para o exercício de sua prática profissional?
4. Fez (ou faz) algum curso de especialização ou pós-graduação? Se sim, qual (is)?
5. Que contribuição(ões) esse(s) curso(s) trouxeram para sua prática enquanto professora?
6. Já participou de algum tipo de evento (cursos, congressos, seminários, etc) relacionado a sua área de atuação profissional? Se sim, qual (is) e quando?
7. Sua participação nestes eventos trouxe alguma contribuição para a sua prática profissional? Se sim, qual (is)?
8. Qual a sua experiência profissional como professora de línguas?
9. Há quanto tempo leciona na escola pública e que disciplina(s) ministra?
10. Qual é a carga horária de aulas semanais na(s) escola(s) que trabalha?
11. Em qual(is) períodos(s) trabalha?

ANEXO M – Entrevista com a professora/participante

Parte I

1. Como você acha que uma LE deva ser ensinada na escola pública?
2. Como você vê o seu papel em sala de aula?
3. E qual é o papel de seus alunos durante as suas aulas?
4. O que você leva em consideração ao preparar as atividades para a sala de aula? (Quais são suas expectativas em relação aos alunos?)
5. Que tipos de atividades você costuma desenvolver para atingir seus objetivos?
6. Você já se deparou com alguma dificuldade para atingir seus objetivos?
7. Dentre as atividades que você desenvolve com seus alunos, quais você considera mais motivadoras?
8. Observei que o trabalho individual é recorrente em suas aulas. Por quê? Qual a sua opinião a respeito dos trabalhos em grupo?
9. Você se sente motivada para trabalhar na escola pública? Por quê?

Parte II

1. O que você achou do projeto “Jornal Cultural” desenvolvido em suas aulas? Por quê? Que aspectos você poderia destacar?
2. Quais aspectos você considerou positivos? E os negativos?
3. O que você achou das atividades propostas?
4. Você acha que tal projeto trouxe alguma contribuição para suas aulas? Quais?
5. Na sua opinião, como os alunos reagiram em relação ao projeto?
6. Há algum aspecto das aulas que você acha que poderia ter sido diferente? O quê? Por quê?
7. Você acha que é possível desenvolver esse tipo de projeto em momentos posteriores?

ANEXO N – Categorização questionário 3 (fase 2)

1. Expectativas dos alunos em relação ao projeto “Jornal Cultural”

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
1. Os alunos esperavam aprender sobre a cultura de outros países	12	“Eu esperava aprender algo mais sobre a cultura de outros países” “A cultura dos países da América que falam a língua Inglesa”.
2. Os alunos esperavam aprender algo diferente.	05	“Com a proposta do Jornal Cultural eu esperava aprender algo diferente das rotineiras aulas de inglês” “Espera aprender algo diferente e muito comum, que fazemos todo o tempo e nem percebíamos como foi o caso do estereótipo”.
3. Os alunos esperavam aprender sobre estereótipos	02	“A cultura de outro país e assuntos que os envolvam como ‘estereótipos’” “Stereotippe”
4. Os alunos esperavam aprender a língua de maneira mais simples e fácil.	02	“Um novo jeito de aprender inglês, uma maneira mais simples e cativante”. “Esperava aprender mais palavras em inglês, aprender de uma maneira mais fácil algum tema específico”
5. Os alunos esperavam aprender sobre notícias.	03	“Pelo meu ponto de vista quando você falou de jornal eu esperava aprender sobre notícias, tipo acidentes, política...” “Acho que notícias, descobrir coisas de outro país, as diferenças entre uns e outros”.
6. Os alunos esperavam aprender mais a língua.	02	“Esperava aprender me expressar, aprender um pouco mais, e estudar de uma forma diferente” “Mais inglês, eu achei que você ia falar em inglês tudo, então achei que iria ser bem difícil”.
7. Os alunos esperavam aprender coisas novas.	01	“Eu esperava aprender coisas novas”
8. Os alunos esperavam aprender muitas coisas.	01	“Muitas coisas”
8. Os alunos esperavam aprender alguma coisa.	01	“Eu queria aprender alguma coisa não tinha um tema específico”
9. Os alunos esperavam	01	“Esperava aprender mais palavras em

aprender mais vocabulário.		inglês, aprender de uma maneira mais fácil algum tema específico”
10. Os alunos esperavam aprender a expor suas idéias.	01	“Esperava aprender a expor minhas idéias de um jeito mais fácil”.
11. Os alunos esperavam aprender a elaborar um jornal.	01	“Aprender a montar um jornal e escrever alguns artigos em inglês”.
12. Os alunos não apresentaram grandes expectativas.	03	“Não esperava muita coisa porque nem sempre que promete cumpre mas gostei”. “Eu não esperava que fosse tão fácil aprender tanto e com qualidade com um simples jornal”

2. Projeto “Jornal Cultural” x expectativas dos alunos

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
1. O projeto está atendendo as expectativas dos alunos.	32	“Atendeu sim, foi muito bem bolado, aprendi bastante coisas, mais vocabulário”. “Sim. Porque as aulas se tornaram mais dinâmicas”. “Sim, estamos trabalhando em cima de temas bem interessantes”.
2. O projeto não está atendendo as expectativas dos alunos.	02	“Não muito, mais a questão de estereótipo eu aprendi bastante e superou a minha expectativa” “Não porque eu estava esperando aprender outras coisas muito boas”.

3. Atitudes dos alunos em relação às atividades trabalhadas no projeto

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
1. As atividades são interessantes.	10	“Achei muito interessante, com bom aprendizado, pois está sendo uma forma muito legal de aprender inglês” “As atividades foram bem interessantes, de modo que me dava ânimo em fazê-las”.
2. As atividades são (muito) boas.	10	“As atividades propostas nesse semestre foram muito boas pois aprendemos a fazer muitas coisas interessantes” “Muito boas ajudou a aprender coisas novas”
3. As atividades são legais.	09	“Legais porque são interessantes” “Legais. Passei a aprender coisas que não

		sabia”.
4. As atividades são diferentes.	09	“Muito interessantes, porque foi um semestre diferente com atividades diferentes”. “Ótimas. Foram muito boas e diferentes”.
5. As atividades são motivadoras	08	“Legais. Por dar mais motivação”. “Achei legais, porque eu acho que nós aprendemos bastante, me motivou bastante”.
6. As atividades facilitam o aprendizado da língua.	02	“Muito boas, consegui aprender muito mais do que o jeito antigo, atividades deste tipo consegue prender os alunos a elas”. “Como eu disse antes, mais fácil de aprender”
7. As atividades são produtivas.	01	“Achei bastante produtiva, por ser uma classe numerosa, seria difícil trabalhar, mas eu acho que o projeto rendeu”.
8. As atividades são originais.	01	“Originais. Conseguiu atingir o interesse da classe o que é muito difícil”.
9. as atividades são dinâmicas.	01	“Boas, mais dinâmicas e interessantes, menos teoria e livros e mais participação”.
10. As atividades são cansativas.	01	“Algumas legais outras massantes, sempre na mesmice como nos papéis que foram dados do desenho dos Simpsons, eu achei que a gente ficou muito tempo na mesma coisa. Foi cansativo”.

4. Atitudes dos alunos em relação à forma como as atividades foram trabalhadas no projeto.

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
1. As atividades foram bem trabalhadas.	12	“Achei bem trabalhadas, e sempre atividades positivas e que me motivam”. “Bom, nós fizemos trabalhos em grupos, assistimos vídeos, fomos a sala de informática”.
2. As atividades foram trabalhadas de forma motivadora.	07	“Elas foram passadas de modo que deixava todos os alunos motivados em fazer” “Achei bem produtivas, porque me motivou mais do que o outro semestre”
3. As atividades não foram muito bem trabalhadas.	05	“Legais mais nem tanto um pouco chato porque nós não vimos vídeos, nem fomos no laboratório de informática”.

		“Acho que deveria ser mais trabalhado sobre o assunto, ou seja existir mais discussões, opiniões ...”.
4. As atividades foram trabalhadas de forma dinâmica	04	“Foi mais dinâmico, autêntico, todos puderam expressar seu ponto de vista” “Com muito dinamismo e interesse dos alunos, foram as melhores atividades que já fiz desde que estudo inglês”.
5. As atividades foram trabalhadas de forma que os alunos pudessem expressar suas opiniões e trocar idéias.	04	“Eu achei legal porque nós fizemos atividades em grupos isso ajuda aprender trocando idéias com os colegas”. “Foi mais dinâmico, autêntico, todos puderam expressar seu ponto de vista”
6. As atividades foram trabalhadas de forma interessante.	03	“Interessante porque do modo convencional dificulta muito” “Interessante. Pois teve debates, vídeos e etc”.
7. A forma como as atividades foram trabalhadas fez com que os alunos se sentissem à vontade.	03	“Achei bom, o tempo dado pela professora proporcionou com que fossem feitos bons trabalhos, a maneira à vontade que ficamos e as sugestões dadas”. “As atividades foram trabalhadas de forma mais liberal do que no 2º bimestre”.
8. As atividades foram trabalhadas de maneira criativa e divertida.	02	“É legal, pois ficou divertido aprender inglês, pois antigamente era chato aqueles livros etc”. “Achei atividades criativas e produtivas não deixando a aula monótona e repetitiva”.
9. A forma como as atividades foram trabalhadas permitiu que os alunos aprendessem mais.	02	“Achei ótimo, porque nós aprendemos mais e conseguimos um desempenho melhor nas aulas, porque quando estamos na sala de computação ou vídeo a aula se torna mais dinâmica e as atividades mais legais”. “Ajudou no aprendizado”.
10. As atividades foram trabalhadas de forma produtiva.	02	“Achei atividades criativas e produtivas não deixando a aula monótona e repetitiva”. “Achei bem produtivas, porque me motivou mais do que o outro semestre”.
11. As atividades foram trabalhadas de forma diferente.	01	“Um jeito bom, diferente, que chama a nossa atenção”.

12. As atividades foram trabalhadas de forma cativante.	01	“Bem cativantes”.

5. Motivação dos alunos durante o projeto

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
1. Os alunos se sentiram mais motivados.	32	“Com certeza mais motivada, as aulas eram diferentes, nunca sabíamos o que íamos fazer na aula, e isso com certeza motiva”. “Mais motivada, cada um expressou sua opinião, foi uma aula interessante”.
2. Não houve mudança na motivação (se comparada ao primeiro semestre)	01	“Igual não sei pq”
3. A motivação varia dependendo da atividade trabalhada.	01	“Em algumas atividades mais motivada em outras não houve diferença, as que eu não senti diferença foi aquelas que eu achei que faltou dinâmica”.

6. Razões apontadas pelos alunos como responsáveis pela alta motivação durante o projeto

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
1. Forma de trabalhar da professora.	08	“Mais motivada. Conceitos novos atraem a atenção dos alunos, mas principalmente a maneira como foi trabalhada, de uma forma dinâmica”. “Bem motivado, porque as atividades, do modo em que eram passada nos deixava entusiasmados”.
2. Aulas mais interessantes, diferentes e produtivas realizadas no segundo semestre.	08	“Com certeza mais motivada, as aulas eram diferentes, nunca sabíamos o que íamos fazer na aula, e isso com certeza motiva”. “Muito mais motivada, por que as aulas foram muito mais interessante de serem assistidas”.
3. Tipos de atividades trabalhadas.	06	“Mais motivado. Porque houve vídeos, redações e trabalhos em grupo”. “Mais motivada por causa das atividades”.
4. Liberdade dada aos alunos para expressarem suas idéias.	03	“Mais motivado, cada um expressou sua opinião, foi uma aula interessante” “Mais motivado, pois foram aulas onde pode-se dizer que realmente o aluno pode participar”.
5. Aulas que fugiam à rotina.	03	“Mais motivada. Justamente por sair da

		rotina” “Mais motivada. As atividades diferenciais, como pesquisas em Internet, vídeos, atividades em grupos, fez com que saísse da rotina cansativa”.
6. Assuntos discutidos nas aulas.	02	“Mais motivado, por causa do assunto que era desconhecido e agora já sabemos o significado como o estereótipo”. “Mais motivado; pelos assuntos abordados”
7. Oportunidade única oferecida.	01	“Sim, eu me empenhei mais do que o primeiro semestre porque eu sei que o semestre que não terá mais essas atividades e isso é uma oportunidade boa”.
8. Os alunos conseguiram entender melhor a língua.	01	“Mais motivado pq consegui entender melhor o inglês”

7. Influência das atitudes da professora na motivação dos alunos

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
1.A professora não exerce influência na motivação.	01	“Não, foi mais as atividades mesmo que tiveram influência na minha motivação”.
2. A professora exerce influência na motivação.	33	“Sim estando bem atenta as nossas dúvidas” “Sim a maneira como ela age, como explica, como tá suas aulas fora de série e magnífico. Estou adorando suas aulas”

8. Tipo de influência exercida pela professora na motivação dos alunos

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
1. Atenção/incentivo dados aos alunos	12	“Sim estando bem atenta a nossas dúvidas” “Sim. Por que ela ficava atenta em relação as nossas dúvidas”.
2. Explicações oferecidas pela professora.	05	“Sim, a maneira como ela age, como explica, como ta suas aulas fora de série e magnífico. Estou adorando suas aulas” “Sim, porque ela sempre tenta explicar um por um como se faz as coisas”.
3. Maneira de envolver os alunos com as atividades.	04	“Sim, do jeito que ela sabe passar as suas idéias a sala de aula, e chamar a atenção da classe”. “Sim, explica bem e leva o aluno a se interessar pelo assunto; até mesmo se não

		fosse cultural, fosse outro assunto, ela faz com que o aluno goste da aula”
4. Motivação/interesse da professora	04	“Sim, pois as atitudes da professora nos demonstram que ela está realmente interessada a nos ensinar e isso me motiva”. “Sim pelo interesse que ela demonstra”
5. Atividades desenvolvidas pela professora.	03	“Sim. Porque eu gosto de aulas em grupo e também gosto de redação”. “Sim. Foi uma maneira nova de atitudes e trabalhos”
6. Simpatia da professora.	03	“Sim, você é muito legal” “Sim, pois ela está sempre pronta para ajudar, não deixando ninguém ficar parado e também vocês são muito simpáticas”.
7. Esforço/dedicação da professora	02	“Sim, ela me deu atenção sempre que precisei, esclarecendo as minhas dúvidas e me ensinando, com certeza a Fernanda se dedicou muito”. “Eu acho que sim por que ela também se esforçou para ensinar da melhor maneira possível”.
8. Maneira de se comunicar.	02	“Sim, a agilidade na hora de falar, contribuem para despertar a classe” “Sim, até na maneira de se comunicar, bem objetiva e prestativa”.
9. Paciência demonstrada pela professora	01	“Sim, estava sempre ajudando, prestativa, paciente, divertida e isso ajuda no aprendizado”.
10. Forma dinâmica de trabalho.	01	“Sim, a professora age de maneira mais dinâmica, incentivando e tratando de temas interessantes”.
11. Objetivos estabelecidos pela professora.	01	“Sim, pois mesmo os professores indo até a carteira é difícil sentir motivação. Mas nessa aula não pois via-se um objetivo da prof. O que facilitou”.

9. Sugestões dos alunos para o enriquecimento do projeto

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
1. Trabalhos com vídeos.	04	“Ah! Pelo meu ponto de vista está tudo bom mas se você pudesse nos mostrar mais vídeos. É uma forma diferente de comparar os brasileiros e americanos”.

		“Sim. Até agora ela já está ótima, mas se tivesse mais propagandas e séries em inglês seriam mais divertidas ainda”.
2. Trabalhos com música.	03	“Sim, ter mais música, vídeo isso é legal e motiva mais ainda”. “Sim. Eu gostaria que trabalhasse com música”.
3. Trabalho com assuntos mais diversificados.	02	“Sim, na parte do jornal é estranho porque a gente só escreveu um artigo, eu achei que escreveríamos sobre várias coisas”. “... seria bom se houvesse mais aulas com mais assunto”
4 Mudanças quanto à disciplina dos alunos.	01	“Sim. Os alunos. Por aqui alguns alunos acaba atrapalhando as explicações e nós que quer aprender também”.
5 Adoção das mesmas atividades em outros momentos.	01	“Ficaria satisfeita se todas as atividades feitas nesse semestre fossem adotadas por todo o ano”
6. Menos debates.	01	“Não, a não ser quando a sala senta em círculo e a professora tenta um debate, na minha opinião é cansativo (a única coisa) a classe não contribui”.
7. Uso do laboratório de informática.	01	“Sim, o uso da informática, porque aprendemos com mais facilidade”.

CONCLUSÕES

Pode-se dizer que os alunos apresentaram reações bastante positivas em relação ao projeto “Jornal Cultural”. O projeto atendeu as expectativas de 32 dos 34 alunos que responderam ao questionário, as quais eram, basicamente, aprender sobre a cultura de outros países e aprender algo diferente das aulas de inglês que costumam ter. Os alunos acharam as atividades interessantes, diferentes e motivadoras. Gostaram da forma como as atividades foram trabalhadas (de maneira interessante, dinâmica, motivadora) e se sentiram à vontade durante as aulas. Além disso, a maioria (32 dos 34 alunos) constatou um aumento da motivação ao longo do desenvolvimento do projeto, apontando como razões principais: os tipos de atividades trabalhadas e a forma como foram trabalhadas, que fizeram com que as aulas fossem diferentes, interessantes e produtivas. A maioria dos alunos (33 dos 34 alunos que responderam ao questionário) acredita que a professora tenha exercido alguma influência na motivação dos alunos, apontando como exemplos dessa influência: o incentivo dados aos alunos, as explicações oferecidas pela professora, a maneira de envolver os alunos com as atividades, o interesse demonstrado pela professora, as atividades desenvolvidas pela professora, entre outros. Sugerem, por fim, que a professora trabalhe mais com vídeos, músicas e temas diversificados, que utilize o laboratório de informática mais vezes e que adote projetos como esse em outros momentos.

ANEXO O - Atividades trabalhadas pela professora/participante nas duas aulas típicas

Aula de 12/04/04

I. To do or to make? Add 3 points for each correct answer.

To do is usually related to **abstract** or **unspecified** actions, with the meaning of **to accomplish** (realizar): to do the lesson, the work, etc.; to do something, anything, etc.

To make is generally used for the **physical** construction of something, with the meaning of **to build** (construir) or **to create** (criar): to make a house, a dress, bread, etc.

1. Mother usually all the housework, but today she didn't have time to dinner.
makes/does
make/do
2. If you the lesson, I'll your favourite cake.
make/do
make/do
3. Do you know what I'm ? I'm a new dress for the party.
making/doing
making/doing
4. You don't anything to help me! You could me a favour: a new house for the dog.
make/do
make/do
make/do

J. To do or to make? Add 3 points for each correct answer.

Attention!

Sometimes the use of **to do** or **to make** is **idiomatic**:

to do the dishes
to do the cleaning
to do the cooking
to do gymnastics
to do well at school

to make the bed
to make love, friends
to make a mistake
to make noise, sound, a speech
to make sense

1. She only the beds. She should the dishes too.
does/makes
do/make
2. Don't speeches. your job!
do/make
Do/Make
3. me a favour: say something that sense...
Do/Make
does/makes
4. He's well at school. He didn't any mistake in the test.
doing/making
do/make
5. Don't such noise! I'm my homework.
do/make
doing/making

Atividade realizada em 10/05/04

12 It's a Gas!

ET READY!

- Think of three famous scientists. Name their discoveries or inventions. Report to the class.
- Skim the text below. Answer these general questions.
 - What kind of a text is it?
 - What is the topic, or main idea, of the text?
 - Who wrote the text?
 - Who is the text for?

Nesta unidade, você será capaz de:

- Identificar causa e efeito
- Usar o Simple Past

READING

3 Read the articles.

Jefferson High News

MICHELLE JORDON AGE 15

science project:

THE SLIPPERY SLURRRPPING EGG

Q: How did you get the egg in the bottle, Michelle?

MICHELLE: I didn't use a raw egg. I used a hard-boiled egg. First, I shelled it, so it was smooth and flexible. Then I put a bottle in a bowl of very hot water. Next, I put the egg in the bottle neck, and I quickly pulled the bottle in very cold water. Slurrruppp! The egg went in.

Q: Why did the egg go in the bottle, Michelle?

MICHELLE: It went in because air takes up more space when it's hot. It takes up less space when it's cold. When the bottle neck was hot, the air inside took up more space—so some of the air went out. Then, when I put the bottle in cold water, the air shrank. It took up less space, so the bottle needed more air to fill it. Because the egg was in the bottle neck, it went in the bottle with the air.

Meet the Science Fair Winners

by Jennifer Adams

Last week, Jefferson High held its annual Science Fair. I talked with the winners:



FRED THOMPSON AGE 16

science project:

THE COLOSSAL COLLAPSING CAN

Q: What about you, Fred? How did you make the can collapse? Did you step on it?

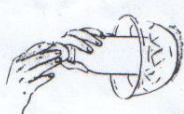
FRED: No, Jennifer. I didn't step on it! First, I got a bowl of cold water ready. Then I put hot water in the can and heated it more. Next, I turned it upside down and put it in the cold water—really fast! Crrunnnnnh! It collapsed!

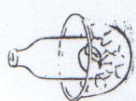
there's more pressure, air takes up less space!

***** Congratulations to Our Winners! *****

4 Now listen.

5 Look at the pictures. Number them in the order they occurred on the lines under each picture.



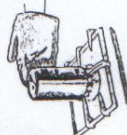
a. _____

b. _____

c. _____

d. _____



e. _____

f. _____

g. _____

h. _____

The Slippery Slurrrppping Egg

The Colossal Collapsing Can

Unit 12

It's a Gas!

Aula de 19/10/04

BODY LANGUAGE

Enquanto você assiste a três trechos do filme "Quatro casamentos e um funeral", responda às seguintes perguntas:

1. Qual é o relacionamento entre os participantes da interação?

Exemplo 1

Exemplo 2

Exemplo 3

2. Como se cumprimentam e/ou como se despedem?

Exemplo 1

Exemplo 2

Exemplo 3

3. Analise a linguagem corporal envolvida nos exemplos, no que diz respeito a(o):

a) distanciamento entre os participantes:

Exemplo 1

Exemplo 2

Exemplo 3

b) uso de gestos:

Exemplo 1

Exemplo 2

Exemplo 3

c) olhar:

Exemplo 1

Exemplo2

Exemplo3



CHINA
Delicacy



NETHERLANDS
Delicacy



FRANCE
Delicacy

Never underestimate the importance of local knowledge.

To truly understand a country and its culture, you have to be part of it. That's why, at HSBC, we have local banks in more countries than anyone else. And all of our offices around the world are staffed by local people.

It's their insight that allows us to recognise financial opportunities invisible to outsiders. But those opportunities don't just benefit our local customers. Innovations and ideas are shared throughout the HSBC network, so that everyone who banks with us can benefit. Think of it as local knowledge that just happens to span the globe.

HSBC 
The world's local bank

Drawn by HSBC Holdings plc



USA
Pet



CHINA
Pet



NORTHERN THAILAND
Appetiser

Never underestimate the importance of local knowledge.

To truly understand a country and its culture, you have to be part of it. That's why, at HSBC, we have local banks in more countries than anyone else. And all of our offices around the world are staffed by local people.

It's their insight that allows us to recognise financial opportunities invisible to outsiders. But those opportunities don't just benefit our local customers. Innovations and ideas are shared throughout the HSBC network, so that everyone who banks with us can benefit. Think of it as local knowledge that just happens to span the globe.

HSBC 
The world's local bank

Drawn by HSBC Holdings plc

CULTURE CHECK

1. Read these statements about cultural behavior. Is it the same or different in your country? Write Y (yes) if it is the same, or N (no) if it is different.

- () 1. People usually kiss each other on the cheek when they meet.
- () 2. People always arrive on time when they are invited to someone's house.
- () 3. It's OK to blow your nose in public.
- () 4. It's OK to ask people about their salary.
- () 5. When you see a friend with a new t-shirt, it's OK to ask how much it cost.
- () 6. People usually say "thanks" in response to even the smallest service.
- () 7. In schools, it's common to call a teacher by his/her last name.
- () 8. You should take a small present when you are invited to have dinner at a person's house.
- () 9. Parents usually decide who their children will marry.
- () 10. It's common to introduce yourself to new neighbors and give them a small present.

2. Think about other countries. Do they have the same customs?

Adapted from Richards, J.C. (1991) Interchange 3 and Bentahila e Davies (1989).

ANEXO Q – Jornal Cultural



Discovering Cultures

São José do Rio Preto – Dezembro/2004



Alunos do 2ºA

Dear friends,

Durante esse último semestre nós, alunos do 2ºA, estivemos trabalhando em um projeto especial sobre cultura nas aulas de inglês. O resultado desse trabalho vocês vêem agora reunidos neste jornal. Esperamos que vocês se divirtam e aprendam sobre os diferentes assuntos que descobrimos.

COMPORTAMENTO

Você sabe o que é estereótipo? Entenda o conceito e veja como evitá-lo lendo mais nas págs. 2, 3 e 4.

ENTREVISTA

Quer viajar para o exterior? Saiba mais sobre as experiências das intercambiárias, Heidi M. Beltz e Gabriela Pasqualão Luciano. Leia a entrevista realizada com as alunas e algumas dicas nas págs. 8, 9 e 10.

PROPAGANDAS

Criativas propagandas de bebidas feitas pelos alunos. Pág. 12.

CURIOSIDADES

Linguagem não-verbal: aprenda como diferentes povos se comportam na hora de se comunicar. Págs. 5, 6 e 7.

HUMOR

A arte de fazer rir: veja as semelhanças e diferenças entre o humor americano e brasileiro e leia algumas piadas na pág. 11.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Behavior

STEREOTYPES



WASHING THE DIRTY LINEN IN PUBLIC

Folgados, engraçados, sensuais, sofisticados, inteligentes, amigáveis, românticos. São esses os chamados estereótipos, um conceito generalizado sobre pessoas e nacionalidades, que gera preconceito e, conseqüentemente, a falta de respeito.

E foi exatamente isso que o Brasil sofreu com um episódio de desenho animado que, aliás, não foi a única forma de discriminação que o Brasil já sofreu.

No episódio dos Simpsons, a família vinha para o Brasil resgatar um órfão desaparecido, recém-adotado por Lisa, uma das personagens do desenho.

As imagens mostradas do Brasil são exemplos de estereótipos, embora fosse necessário um exagero por se tratar de uma sátira. Nas cenas, mostrou-se sexualidade em programas infantis, macacos soltos pela cidade, além de sucurs, ratos e muita, muita festa.

É lógico que o Brasil, de uma forma geral, contribui para esta imagem. Como? As propagandas de cerveja são um exemplo disso, porque apelam para a sensualidade, principalmente, justificando alguns dos estereótipos que muitos americanos enxergam em nós brasileiros.

A solução é policiar a mídia, a qual pode amenizar esses conceitos preconceituosos de um país, para tentar salvar a imagem do mesmo.

Behavior



NO STEREOTYPING

Você sabe o que é estereótipo? Não? Você talvez não saiba, mas, possivelmente, isso pode afetar a sua vida de alguma forma.

Estereótipo é quando alguém julga uma pessoa ou um grupo de pessoas, generalizando. Por exemplo, uma pessoa calma na maioria do tempo que, em determinada situação, se estressou, agrediu todo mundo. A partir daquilo ela vai ficar conhecida como nervosa. As pessoas vão fazer a imagem dela de “estressada” por um bom tempo, sem conhecê-la. Mas ninguém se coloca na situação dela e pensa que, talvez, poderia ter a mesma reação. Num grupo de amigos, se um usa drogas... Pronto! Todo mundo já fala que todos os amigos dele são drogados. Olha o quanto o estereótipo pode interferir na sua vida!

Em um episódio dos Simpsons chamado “Blame it on Lisa” (O feitiço de Lisa) generalizam-se tantas coisas sobre o Brasil! Por exemplo, quando os Simpsons chegam no hotel, todos os empregados começam a jogar futebol com as malas, como se isso fosse comum. As ruas são infestadas por ratos e macacos. Os programas infantis são todos pornográficos. Por esses fatos, já dá para ter uma idéia do que muitas pessoas pensam sobre nós brasileiros.

Algumas coisas ajudam para que as pessoas nos vejam de maneira estereotipada, como as propagandas de cerveja que, em geral, expõem praias e mulheres sensuais. Por aí, os estrangeiros podem deduzir que não gostamos de trabalhar e que todos os brasileiros só pensam em SEXO.

Então, antes de você julgar algo ou alguém, conheça e tenha sua própria opinião e não seja levado pelo pensamento dos outros. Não seja mais um a perpetuar estereótipos!

Behavior

YES, WE HAVE MANY COWS, BULLS AND A LOT OF THINGS!

Você já ouviu falar em estereótipo? Isso já deve ter acontecido com você! Você pensa uma coisa de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, mas talvez o que você pensa pode não ser a verdade. Você tem uma imagem falsa de alguém pelo que você ouviu falar por aí.

Você já assistiu ao episódio dos Simpsons chamado “Blame it on Lisa”? Se já assistiu, então deve estar entendendo o que eu estou querendo dizer. Para quem não assistiu, vou explicar: Os Simpsons fazem uma viagem ao Brasil e coisas absurdas sobre nosso país são mostradas, porque é a visão que muitas pessoas têm sobre nós. Pensam que aqui é tudo primitivo, que há cobras e macacos andando pelas ruas, que os programas infantis passam mulheres seminuas, que os taxistas seqüestram seus passageiros, que o bonde é mal feito e despenca, entre outras coisas. Essa visão que se tem sobre nós é um exemplo de estereótipo.

Um dos motivos que contribuem para essa visão são as propagandas de cerveja. As propagandas americanas mostram um sentido cômico. A maioria das pessoas apresentadas são jovens e estão correndo (de carro, a pé, etc). No

entanto, nenhuma apela para a sexualidade e sim para o humor. Já no Brasil, as propagandas de cerveja mostram mulheres de biquíni, praias, homens só de sunga, animais e o calor intenso daqui, como se aqui fosse calor o ano inteiro.

Essas propagandas são o principal veículo para perpetuar no exterior uma imagem negativa sobre nós: “preguiçosos que só pensam em ficar na praia bebendo cerveja e olhando as mulheres de biquíni”. Isso acontece porque as nossas propagandas apelam bastante para a sexualidade.



Parece que os americanos têm mais discernimento na hora de fazer suas propagandas, porque com o humor, os telespectadores gravam a mensagem e se lembram de consumir o produto. Acho que os brasileiros deveriam mostrar uma imagem menos forte em suas propagandas, ao invés de mostrarem mulheres de biquíni e calor. E as coisas “bonitas” do Brasil? Precisam ser mostradas lá no exterior também!

Curiosities

NONVERBAL LANGUAGE

DIFFERENT TOUCH, DIFFERENT POINTS OF VIEW

É sempre interessante conhecer outros países e outras culturas e é importante conhecer alguns costumes locais para se relacionar com as pessoas sem causar constrangimentos e sem dar “gafes”. O que é muito natural para nós pode ser muito desconfortável para alguém de outro país.

Algumas pesquisas apontam as diferenças e semelhanças entre os países. Em alguns lugares, as pessoas precisam de uma certa distância para conversar, em outros não. Alguns se cumprimentam com beijos na bochecha, outros só com aperto de mão ou aceno. Em alguns países, os homens andam de mãos dadas na rua, comem com as mãos, enquanto em outros usam talheres ou hashis. No Marrocos, por exemplo, se você (homem) estiver na rua conversando com um marroquino e ele te der a mão para andar, significa que ele sente respeito e amizade por você e, se você se recusar a fazer o mesmo, ele pode se sentir ofendido.

Em alguns países, como a Tailândia, gafanhotos são comestíveis e em outros também é comum comer lesmas ou cachorros, o que para nós parece estranho.

Mas imagine o que eles pensam de nós brasileiros comendo feijoada, por exemplo!

Portanto, mais importante que conhecer é saber tolerar e respeitar os costumes de outros países, para fazer com que as relações internacionais tenham o máximo de diplomacia.

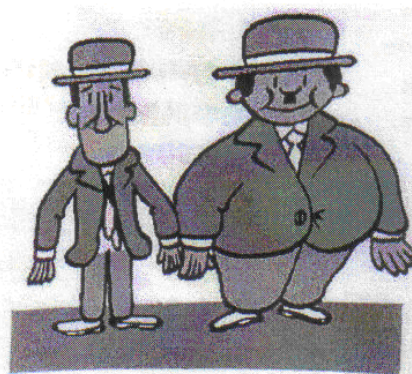


Curiosities

BIG AND SMALL DIFFERENCES

Uma das coisas que diferem de um país para o outro são os gestos. No Brasil, por exemplo, as pessoas usam muitos gestos durante uma conversa, seja entre amigos, seja entre pessoas estranhas. Também há diferenças quanto ao distanciamento, que muda muito, não só entre os países, como também entre as pessoas, dependendo da ocasião. É certo que há pessoas reservadas, mas nem por isso estas usam um grande ou o mesmo distanciamento em todas as situações.

As formas de se apresentar podem ser diferentes também. Em alguns países, usam-se cumprimento de mãos, beijo no rosto, um abraço ou, às vezes, um simples olhar. Essa é também uma diferença: o olhar é um gesto que difere entre as culturas, como por exemplo, o olhar fixo durante uma conversa, o qual também pode mudar dependendo da ocasião.



Há diferenças também quanto aos costumes em geral, tanto no jeito de se vestir ou até mesmo na alimentação. Por exemplo, na China é normal e considerado gostoso comer pés de galinha. Na França, as pessoas se alimentam de lesmas. Já no Brasil, isso pode ser considerado, por algumas pessoas, um prato nojento.

Na verdade, não devemos criticar, nem tentar mudar o modo de agir das pessoas de outros países. Cada um tem seus costumes e suas grandes e pequenas diferenças, cabendo a nós conhecê-las e respeitá-las.

Curiosities

STYLE



Há várias semelhanças e diferenças entre os seres humanos. Por exemplo, cada país tem costumes diferentes, tipos de comida preferenciais, estilos, modo de se vestir e agir. Isso não quer dizer que em outros países, não existam alguns costumes iguais aos nossos. Há vários países que falam o mesmo idioma, porém têm costumes diferentes. Por outro lado, há também os que falam diferentes idiomas, porém têm costumes iguais.

Os gestos podem representar maneiras de se expressarem, mas em muitos lugares não representam as mesmas coisas. Outra coisa que pode mudar é o distanciamento entre as

pessoas. Discutimos em sala de aula que tudo depende do momento. Por exemplo, se as pessoas envolvidas em uma conversa forem amigos, ficam perto umas das outras, se são namorados, ficam muito mais perto.

Em muitos lugares, as pessoas se cumprimentam de maneiras diferentes. Por exemplo, no Brasil, um homem cumprimenta outro dando a mão. Já em alguns países da Europa, os homens se cumprimentam dando beijos em outros homens, mas não é em todos os países que se faz isto. Na América do Sul, os homens se cumprimentam igual aos brasileiros.

Portanto, há tanto diferenças como semelhanças entre nós brasileiros e certos povos estrangeiros. É importante saber essas semelhanças e diferenças para evitar constrangimentos e ter conhecimento sobre os costumes dos outros povos, como é o caso das formas de cumprimento.

Esperamos que possamos ter mais semelhanças do que diferenças entre os seres humanos, para que, assim, vivamos em paz e harmonia com os outros povos.

Interview



A aluna Ana Carla (do 2º A) entrevistou a brasileira Gabriela (2ºF) e a americana Heidi (2ºA) para saber um pouco mais sobre as experiências e aventuras das alunas em outros países.

Ana Carla: Que países vocês já visitaram e quais vocês mais gostaram?

Gabriela: Paraguai, Estados Unidos, Holanda, Bélgica, Luxemburgo, França, Suíça, Itália. Estou indo para o Uruguai em novembro e para a Austrália em janeiro. O que mais gostei foi a Bélgica, porque as pessoas são muito receptivas.

Heidi: Brasil e México. O que mais gostei foi o Brasil, porque é muito diferente e divertido.

AC: Porque vocês escolheram esses países?

G: Os países que visitei na Europa, não fui eu que escolhi, a minha família hospedeira da Bélgica que me levou para conhecer.

H: As pessoas, a comida e os costumes me fizeram escolher o Brasil.

AC: O que mais chamou a atenção de vocês nos países que vocês visitaram?

G: As pessoas, os costumes e a estrutura das cidades (“vilas”).

H: A Amazônia, as festas que eu via na TV. O Brasil é muito popular nos EUA.

AC: Qual a impressão que vocês tinham desses países antes de os visitarem? Ela mudou ou continua a mesma depois que vocês moraram lá?

G: Na Bélgica, achei que iria morar em uma cidade pequena, sem ter o que fazer, mas percebi que era muito divertido. Nos outros países era o que eu imaginava.

H: Pensei que moraria em uma cidade pequena, sem nada para fazer, mas depois que cheguei percebi que a cidade é muito legal e divertida.

AC: Como vocês foram recepcionadas nesses países?

G: As pessoas dos EUA me receberam bem, mas na Bélgica as pessoas foram muito mais calorosas.

H: No México me receberam bem e no Brasil também me receberam super bem.

AC: Vocês sentiram diferenças no modo de agir e se comportar entre brasileiros e estrangeiros? Quais?

G: Sim, porque os costumes são diferentes.

H: Sim, os brasileiros são mais espontâneos.

Interview

AC: E na escola? Vocês sentiram muitas diferenças quanto aos costumes?

G: Sim, o esquema das aulas lá é diferente. Você pode escolher as matérias que vai estudar.

H: Completamente diferente.

AC: O que os jovens costumam fazer nas horas de lazer nesses países? Que lugares frequentam?

G: Fazem muitas festas e churrascos, mas bem diferentes dos que fazemos aqui. Muitos cafés, bares e passeios a cidades vizinhas.

H: Muitas festas tanto no México quanto no Brasil. Frequentam muito shopping e cinema.

AC: Vocês acham que há diferenças nos costumes dos jovens comparando-se a sua cultura com a do país visitado?

G: Sim, são diferentes.

H: Sim.

AC: E quanto à culinária (hábitos alimentares)? Como é a culinária nos países que vocês visitaram? Vocês sentiram problemas em se adaptar?

G: Nos países europeus, os hábitos alimentares são mais parecidos com os nossos. Porém, nos EUA, as comidas são muito calóricas e não muito saudáveis. Mas são gostosas!

H: Sou vegetariana, mas não tive problemas em me adaptar com as comidas brasileiras.

AC: Vocês encontraram dificuldade em se adaptar aos costumes de um outro país? Se sim, por quê?

G: Sim, principalmente na escola, porque as meninas usam maquiagem e saltos.

H: Não, mas era tudo muito diferente. Na escola, as pessoas foram muito legais comigo.

AC: Como as pessoas reagiram ao saber que vocês eram de um outro país?

G: Muitos vieram falar comigo, outros só olhavam por curiosidade, mas todos me trataram muito bem.

H: As pessoas foram muito legais comigo, sempre perguntam sobre Bush, mas foram muitos receptivos.

AC: Vocês sofreram algum tipo de discriminação nesses lugares?

G: Não, pelo contrário. Quando eu dizia que era brasileira todos sorriam.

H: Um pouco, principalmente em relação ao Bush.

Interview

AC: Do que vocês sentem (ou sentiram) falta quando estão (ou estiveram) fora?

G: Senti saudades da minha família e da minha casa.

H: Minha família e minha casa. Principalmente meus amigos.

AC: O que acrescentou em seu conhecimento após estas viagens?

G: Apreendi novas línguas, novas culturas, fiz novas amizades e aperfeiçoei o inglês.

H: Estou aprendendo a cultura e a língua.

AC: Vocês pensam em voltar a tais países um dia? Por quê?

G: Com certeza, quero rever os amigos que fiz lá.

H: Sim, quero trazer minha família e amigos para conhecer o Brasil.

AC: Qual o conselho que vocês dariam para aqueles que pretendem viajar um dia para outro país?

G: Primeiro de tudo, não leve muita bagagem e identifique-a muito bem. Sempre tenha uma troca de roupa na bagagem de mão, leve lembranças do Brasil, respeite os costumes e tradições de cada lugar.

H: Não confie em estranhos, viaje tranquilo e sempre cheque seus horários de voo.

Humor



THE ART OF UNDERSTANDING JOKES

Fazer humor não é tão fácil quanto parece. Não depende só de fazer “graça”, mas envolve diversas questões, como: informação, criatividade, duplo sentido de frases e palavras.

Comparando-se algumas piadas de diferentes nacionalidades na Internet, podemos perceber que existem diversas semelhanças e diferenças entre as piadas brasileiras e de outros países. Por exemplo, as piadas de loiras podem ser encontradas tanto aqui no Brasil quanto nos Estados Unidos. Já as piadas de golfe são mais comuns nos EUA, assim como as de futebol são muito comuns no Brasil.

Você pode perceber melhor tais diferenças nas piadas abaixo:

“President Clinton looks up from his desk in the Oval Office to see one of his aides nervously approach him.

-What is this?- yells the President.

-It’s this abortion bill, Mr.President. What do you want to do about it?- the aide asks.

-Just go ahead and pay it!- responds the President.”

Você entendeu a piada americana? E a piada brasileira a seguir? Consegue entendê-la?

“Paulo Maluf vai visitar o Papa e, no final da audiência, Sua santidade coloca a mão no bolso e diz:

-Espere, meu filho. Eu vou lhe dar um terço...

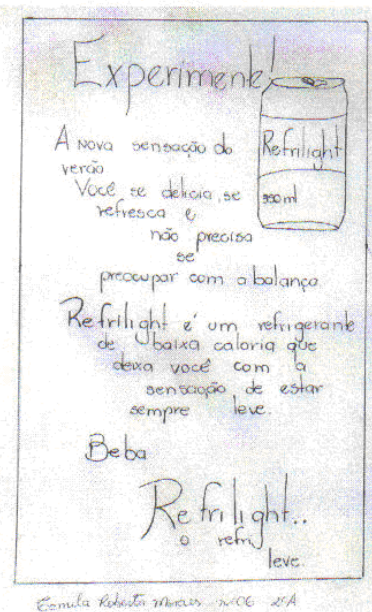
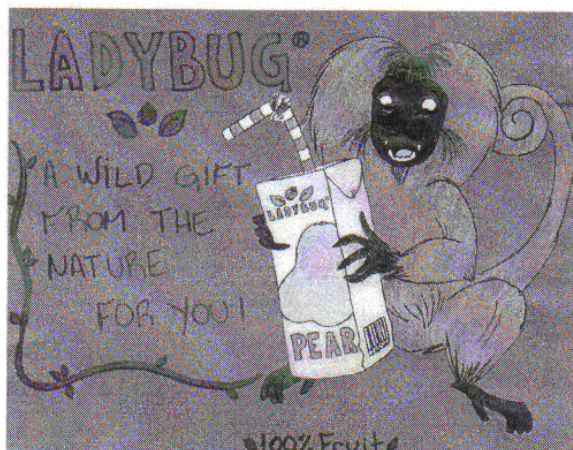
-Nada feito!- protesta o político- Só aceito se for a metade! ”

Esta você provavelmente deve ter entendido, pois, como brasileiros, sabemos da fama de corrupto de Maluf. Tudo, então, depende do contexto, se você está familiarizado com o assunto, se aquilo faz parte do seu cotidiano, se faz sentido para você.

Por outro lado, muitos podem não ter entendido a piada americana. Se você não conhece o ex-presidente Clinton e alguns fatos da política norte-americana, provavelmente, não entendeu a piada. O significado da mesma está no escândalo em que Bill Clinton se envolveu e na fama de “ganhão” do ex-presidente.

Fazer humor, portanto, pode ser algo muito mais complexo do que imaginamos, pois o que lemos e produzimos está sempre sócio-historicamente situado.

Advertisements



ANEXO R – Fotografias dos murais com as produções escritas dos alunos

Mural 1: Artigos sobre o conceito de estereótipo



Mural 2: Artigos sobre linguagem não-verbal



ANEXO S – Parecer da professora sobre sua participação no projeto

"Quando a Fernanda me procurou na escola e fez o convite para participar de um projeto cultural, não fiz resistência alguma, visto que isso contribuiria para meu crescimento pessoal e profissional na minha área de atuação. Também o fato do trabalho ser orientado pela Dra. Maria Helena, que foi minha professora no curso de graduação, me levou a querer ser parte deste projeto. Fui realmente saber que a pesquisa tratava de fatores que podem influenciar a motivação para aprender uma L.E. algum tempo depois, no início deste ano, quando, então, tive retorno da pesquisadora e fui convidada a ler sua tese e deixar meu parecer

Em todo o momento da pesquisa realizada na escola até a confecção do jornal cultural, observei que essa experiência já alterava o meu comportamento no que diz respeito à motivação em preparar aulas, à interação com os alunos e à metodologia utilizada para ministrar aulas, mesmo sem saber que a intenção do estudo era analisar a motivação. No entanto, as dificuldades que enfrento diariamente, as quais foram relatadas pela pesquisadora, realmente abalam minha motivação, tais como: escassez de materiais, número de turmas que o professor precisa para completar sua jornada, dentre outras.

A motivação no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira ainda precisa de muita dedicação por parte do docente no atual cenário educacional. A nova proposta curricular para o ensino médio, que começou a vigorar em 2008, busca contornar alguns dos problemas enfrentados e, assim, atuar positivamente na motivação de professores e alunos ao propor um ensino voltado para a leitura, interpretação e compreensão de assuntos atuais, retirados de textos das mais variadas fontes.

Quero deixar os meus sinceros agradecimentos à Fernanda por oferecer a oportunidade de refletir sobre minha prática docente e parabenizar a sua grandiosa contribuição acadêmica no contexto educacional".