

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARÍLIA OLIVEIRA VASQUES CALLEGARI

**Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos
possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de
Línguas de São Paulo.**

São Paulo
2008

MARÍLIA OLIVEIRA VASQUES CALLEGARI

Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Linguagem e Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Isabel Gretel María Eres Fernández

São Paulo

2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E A DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 375.136
C157m Callegari, Marília Oliveira Vasques
Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol:
caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de
Estudos de Línguas de São Paulo / Marília Oliveira Vasques
Callegari; orientação Isabel Gretel María Eres Fernández -- São
Paulo: s.n., 2008.
230 p.; il. ; grafs.; tabs. + anexos
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) –
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
1. Ensino e aprendizagem 2. Ensino de língua estrangeira 3.
Língua espanhola 4. Motivação I. Fernández, Isabel Gretel
María Eres, orient
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marília Oliveira Vasques Callegari

Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Linguagem e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isabel Gretel María Eres Fernández

Aprovada em: ___ / ___ / ___

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández
Faculdade de Educação – USP

- Assinatura: _____

Prof^a. Dra. Eliane Gonçalves
Faculdade de Comunicação e Filosofia –
PUC-São Paulo

- Assinatura: _____

Prof^a. Dra. Luciana Gurgel Guida Siqueira
Faculdade de Psicologia – PUC-Campinas

- Assinatura: _____

Prof^a. Dra. Livia M. T. Rádis Baptista
Centro de Humanidades – UFC

- Assinatura: _____

Prof. Dr. Pedro Benítez
Instituto Cervantes de São Paulo – IC

- Assinatura: _____

*Para Luísa,
minha luz,
minha paixão,*

*por todos os momentos em que não estivemos juntas
para que fosse possível a elaboração deste trabalho,*

*e Julio,
meu marido,
meu eterno amigo,*

*pelo apoio e tranqüilidade nas horas difíceis, pelo incentivo,
pela companhia insubstituível em cada passo da caminhada.*

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração.

Antístenes

À Deus, pela possibilidade de crescimento pessoal e intelectual.

À minha mãe Maria Olívia, pelo seu amor, apoio e dedicação incondicionais.

À professora Dr^a. Isabel Gretel María Eres Fernández, por confiar no meu trabalho, por aceitar orientá-lo e por conduzir o processo de orientação de maneira firme, segura, e respeitosa. Pelas oportunidades, pela amizade e pela compreensão.

Às professoras Dr^a. Luciana Gurgel Guida Siqueira e Dr^a. Eliane Gonçalves, pela leitura atenta do relatório de qualificação e por seus comentários e sugestões que tanto enriqueceram este trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Ensino e aprendizagem de espanhol (USP/CNPq), em especial às amigas Daniela Kanashiro, Maria Eta e Simone Rinaldi, pelo companheirismo, amizade e carinho ao longo da jornada; pelo empréstimo de materiais, pelas idas à biblioteca.

À professora Dra. Valéria Amorim Arantes de Araújo, pelas discussões que embasaram parte de nosso estudo teórico.

Às professoras Maria Eta Vieira e Luciene, pela realização do teste-piloto.

À coordenadora e professores do Centro de Estudos de Línguas envolvido em nossa pesquisa, pela colaboração e disposição em participar.

À professora “Regina”, que tão amavelmente acolheu a mim e ao meu trabalho, permitindo que o mesmo fosse realizado.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por possibilitar a realização desta investigação.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), por financiá-la.

Ao professor Dr. Zoltán Dörnyei, por disponibilizar, integralmente e gratuitamente, seus textos.

À professora Deise Helena Massa Rodrigues, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), pelas informações prestadas.

À Walt Disney, Discovery Kids, Walter Lantz, Joelma Macedo, Beatriz Cepeda, Miudinho, papai Julio e vovó Kika, que distraíram a minha pequena Luísa para que eu pudesse me dedicar a esta tese.

A todos os professores que tive, que de uma forma ou de outra, me motivaram a estudar.

A todos os meus alunos, os que já passaram e os que ainda virão, por serem a razão e o “motivo” de toda a minha busca pelo real sentido de ensinar.

Motivation can influence what, when, and how we learn.

Pintrich e Schunk (1996)

RESUMO

CALLEGARI, M. O. V. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo.** 2008. 230p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Neste trabalho estudamos a motivação de alunos brasileiros em aulas de espanhol como língua estrangeira, em contextos formais de aprendizagem. Partimos do pressuposto de que a motivação dos alunos é um construto complexo, que envolve fatores de diversos contextos (pessoal, familiar, escolar, social etc.) e que pode ser influenciada por uma série de escolhas que faz o professor durante o curso. Através da revisão bibliográfica realizada, pautada, sobretudo, nos modelos teóricos de Zoltán Dörnyei (1990, 1994, 2001a, 2001b) e do estudo empírico que levamos a cabo, objetivamos: i) aprofundar o nosso conhecimento sobre o conceito de motivação e sobre determinados fatores relacionados a ele; ii) estabelecer um conjunto de estratégias didáticas que tivesse como foco a motivação dos alunos em aulas de línguas estrangeiras; iii) conhecer o grau de motivação de alunos e professores de nove turmas de espanhol de um dos Centros de Estudos de Línguas da cidade de São Paulo, assim como as suas principais causas; iv) verificar em que medida os professores utilizam em suas aulas determinadas estratégias motivacionais; v) propor e avaliar a aplicação de um processo de intervenção numa das turmas envolvidas; vi) reavaliar e complementar o conjunto de estratégias apresentado. O estudo teórico realizado remeteu-nos à importância de uma visão integral da aprendizagem, na qual cognição e emoção caminham juntas. Além disso, refletimos sobre conceitos diretamente relacionados à motivação (ansiedade, auto-estima, autoconceito, autoconfiança, autonomia, interesse, curiosidade, entre outros) e delineamos o conjunto de estratégias didáticas que utilizamos no estudo empírico. A pesquisa empírica realizada apresentou metodologia mista: a primeira das quatro etapas de que se constituiu configurou-se de cunho quantitativo e as demais se basearam na coleta e análise qualitativa de dados (enquadrando-se, mais precisamente, no estudo de caso e na pesquisa-ação). Os resultados obtidos com a pesquisa mostraram que: i) tanto os alunos como os professores de espanhol envolvidos no estudo encontram-se motivados, embora alguns aspectos possam ser melhorados, o que redundaria em aumento do grau motivacional dos alunos; ii) há discrepância entre as estratégias que a professora com a qual realizamos nossa intervenção afirma utilizar e as que de fato foram observadas em sala de aula; iii) há divergências também no que se refere à opinião de alunos e professores sobre o grau de motivação que suscitam determinadas atividades; iv) a implementação de mudanças pedagógicas pode levar a um incremento na motivação dos alunos. Concluímos nosso estudo com a revisão e complementação do conjunto de estratégias motivacionais previamente estabelecido.

Palavras-chave: motivação, ensino, aprendizagem, línguas estrangeiras, espanhol, CEL, estratégias.

ABSTRACT

CALLEGARI, M. O. V. **Motivation, teaching and learning in Spanish classes: possible paths. Analysis and intervention in a Language Study Center in São Paulo.** 2008. 230p. Thesis (Doctorate in Education) – Education Faculty, Universidade de São Paulo (University of São Paulo), São Paulo, 2008.

In this work we have studied the motivation of Brazilian students in classes of Spanish as a foreign language, in formal learning contexts. We assume that student motivation is a complex construct which involves factors of various contexts (personal, family, scholastic, social etc.), and which can be influenced by a series of choices which the teacher makes during the course. Through the bibliographic revision executed, and used as a foundation, especially in the theoretical models of Zoltán Dörnyei (1990, 1994, 2001a, 2001b) and the empirical study which we have carried out, we aim to: i) deepen our knowledge about the concept of motivation and specific factors related to it; ii) establish a set of teaching strategies focusing on the motivation of students in foreign language classes; iii) assess the degree of motivation of students and teachers of nine Spanish groups in one of the Language Study Centers in São Paulo City, as well as its underlying causes; iv) check to what extent the teachers use determined motivating strategies in the classroom; v) propose and evaluate the application of a process of intervention in one of the groups involved; vi) re-evaluate and complement the set of strategies presented. The theoretical study performed has showed us the importance of an integral vision of learning in which cognition and emotion are closely linked. Besides this, we have reflected on concepts directly related to motivation (anxiety, self-esteem, self-concept, self-confidence, independence, interest, curiosity, etc.) and we described a set of teaching strategies which we have used in the empirical study. The empirical research performed had a mixed methodology: the first of the four stages composing it had a quantitative character and the others were based on the collection and qualitative analysis of data (or, more precisely, on case study and action research). The empirical results showed that: i) both the students and teachers of Spanish involved in the study were motivated, but there is room for improvements that would result in higher degree of motivation among the students; ii) there is a difference between the strategies which the teacher with whom we performed our study claims to use and those which were actually observed in the classroom; iii) there are also differences among the opinion of students and teachers about the degree of motivation caused by specific activities; iv) the implementation of pedagogical changes can lead to increased student motivation. We have concluded our study with the revision and complementation of the set of motivation strategies previously established.

Key words: motivation, teaching, learning, foreign languages, Spanish, Language Study Center, strategies.

RESUMEN

CALLEGARI, M. O. V. **Motivación, enseñanza y aprendizaje de español: caminos posibles. Análisis e intervención en un Centro de Estudios de Lenguas de São Paulo.** 2008. 230p. Tesis (Doctorado en Educación) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

En este trabajo estudiamos la motivación de alumnos brasileños en clases de español como lengua extranjera, en contextos formales de aprendizaje. Partimos del presupuesto de que la motivación de los alumnos es un constructo complejo, que abarca factores de diversos contextos (personal, familiar, escolar, social, etc.) y que puede estar influenciada por una serie de elecciones que hace el profesor durante el curso. A través de la revisión bibliográfica que realizamos, basada, sobretudo, en los modelos teóricos de Zoltán Dörnyei (1990, 1994, 2001a, 2001b) y del estudio empírico que llevamos a cabo, objetivamos: i) profundizar nuestro conocimiento sobre el concepto de motivación y sobre determinados factores relacionados a él; ii) establecer un conjunto de estrategias didácticas que tuviera como eje la motivación de los alumnos en clases de lenguas extranjeras; iii) conocer el grado de motivación de alumnos y profesores de nueve grupos de español de uno de los Centros de Estudios de Lenguas de la ciudad de São Paulo, así como sus principales causas; iv) verificar en qué medida los profesores utilizan en sus clases determinadas estrategias motivacionales; v) proponer y evaluar la aplicación de un proceso de intervención en uno de los grupos involucrados en la investigación; vi) reevaluar y complementar el conjunto de estrategias propuesto. El estudio teórico realizado nos mostró la importancia de una visión integral del aprendizaje, en la que cognición y emoción caminan juntas. Además, reflexionamos sobre conceptos directamente relacionados a la motivación (ansiedad, autoestima, autoconcepto, autoconfianza, autonomía, interés, curiosidad, entre otros) y delineamos el conjunto de estrategias didácticas que utilizamos en el estudio empírico. La investigación empírica realizada presentó metodología mixta: la primera de las cuatro etapas de que se constituyó se configuró de orden cuantitativo y las demás se basaron en la obtención y análisis cualitativo de datos (insertándose, más específicamente, en el estudio de caso y en la investigación-acción). Los resultados de la investigación mostraron que: i) tanto los alumnos como los profesores de español implicados en el estudio están motivados, aunque algunos aspectos puedan mejorarse, lo que redundaría en el incremento del grado motivacional de los alumnos; ii) hay divergencia entre las estrategias que la profesora con la que realizamos nuestra intervención afirma utilizar y las que de hecho fueron observadas en clase; iii) hay divergencias también en lo que se refiere a la opinión de alumnos y profesores sobre el grado de motivación que suscitan determinadas actividades; iv) la implementación de cambios pedagógicos puede llevar a un aumento de la motivación de los alumnos. Concluimos nuestro estudio con la revisión y complementación del conjunto de estrategias motivacionales previamente establecido.

Palabras-clave: motivación, enseñanza, aprendizaje, lenguas extranjeras, español, CEL, estrategias.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem dos alunos participantes da primeira etapa da pesquisa, de acordo com o sexo.....	127
Gráfico 2 – Porcentagem dos alunos participantes da primeira etapa da pesquisa, de acordo com a idade.....	127
Gráfico 3 – Idiomas cursados pelos alunos participantes da primeira etapa da pesquisa, fora do CEL, em termos percentuais.....	127
Gráfico 4 – Motivos citados pelos alunos participantes da primeira etapa da pesquisa para estudar espanhol no CEL, em número de menções.....	129
Gráfico 5 – Percentual de respostas positivas e negativas de todas as turmas participantes da primeira fase da pesquisa.....	140
Gráfico 6 – Afirmações com maior percentual de respostas positivas (1 e 2), em todas as turmas envolvidas.....	141
Gráfico 7 – Afirmações com maior percentual de respostas negativas (3 e 4), em todas as turmas envolvidas.....	144
Gráfico 8 – Atividades segundo o grau de motivação que suscitam, em ordem decrescente de motivação – alunos envolvidos na primeira etapa da pesquisa.....	147
Gráfico 9 – Relação de atividades, segundo o grau de motivação que suscitam, segundo os professores envolvidos na primeira etapa da pesquisa.....	162
Gráfico 10 – Porcentagem dos alunos participantes da segunda etapa da pesquisa, de acordo com o sexo	172
Gráfico 11 – Porcentagem dos alunos participantes da segunda etapa da pesquisa, de acordo com a idade.....	172
Gráfico 12 – Motivos citados pelos alunos do 2ºD para estudar espanhol no CEL, em número de menções	173
Gráfico 13 – Classificação das afirmações em percentual de respostas positivas (1 e 2), ordem decrescente (2ºD)	174
Gráfico 14 – Relação de atividades, segundo o grau de motivação que suscitam (2ºD)	176
Gráfico 15 – Nível de motivação dos alunos do 2ºD, em relação ao apresentado no início do ano.....	189
Gráfico 16 – Grau de motivação suscitado pela atividade 1 – conto Gabriel García Márquez.....	190
Gráfico 17 – Grau de motivação suscitado pela atividade 2 – partes da casa.....	190
Gráfico 18 – Grau de motivação suscitado pela atividade 3 – música RBD.....	191
Gráfico 19 – Relação de atividades, segundo o grau de motivação que suscitam – 2º D, pós-intervenção.....	192
Gráfico 20 – Classificação das afirmações em percentual de respostas positivas – 2ºD, pós-intervenção.....	193
Gráfico 21 – Comparativo de respostas positivas/negativas – pré e pós intervenção.....	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Problemas e soluções para o ensino de LE na escola pública.....	28-30
Tabela 2 – Componentes da motivação em aprendizagem de LE.....	81-82
Tabela 3 – Dados pessoais dos professores participantes da primeira etapa da pesquisa.....	152-153
Tabela 4 – Utilização de estratégias motivacionais, segundo informado pelos professores participantes da primeira etapa da pesquisa.....	157-159
Tabela 5 – Grau de motivação que suscitam determinadas atividades, segundo os professores envolvidos na primeira etapa da pesquisa.....	160-161
Tabela 6 – Estratégias motivacionais utilizadas em sala de aula (2ºD) – comparação entre as respostas fornecidas pela professora e nossa observação.....	169-172

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Fatores que interferem na motivação do aluno.....	64
Ilustração 2 – Modelo básico do papel da aptidão e motivação na aprendizagem de segundas línguas.....	75

SIGLAS

AMTB – *Attitude/Motivation Test Battery*

CEL – Centro de Estudos de Línguas

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

L1 – Língua um

L2 – Segunda língua

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OC – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA REGULAR.....	22
1.1 A trajetória do ensino de línguas na escola regular.....	22
1.2 O ensino de LE na escola regular: um desafio.....	27
1.3 Os Centros de Estudos de Línguas: uma alternativa.....	42
1.3.1. Nossa experiência no CEL Albino César.....	43
CAPÍTULO 2 – A MOTIVAÇÃO E A APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	48
2.1 Cognição e afetividade.....	48
2.2 A motivação.....	51
2.3 A motivação no contexto escolar.....	57
2.3.1 A motivação do aluno a partir da Teoria de Metas de Realização....	60
2.3.2 O professor e a motivação de seus alunos.....	62
2.3.2.1 As decisões do professor.....	66
CAPÍTULO 3 – A MOTIVAÇÃO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS..	69
3.1 Considerações iniciais.....	69
3.2 O modelo sócio-educacional de Gardner e Lambert.....	72
3.3 O modelo neurobiológico de Schumann.....	78
3.4 O conceito de construto motivacional de Dörnyei.....	80
3.5 Estratégias motivacionais.....	85
3.5.1 Sugestão de estratégias didáticas motivacionais, a serem colocadas em prática pelo professor em aulas de LE.....	87
CAPÍTULO 4 – MOTIVAÇÃO E PESQUISA: CAMINHOS POSSÍVEIS.....	114
4.1 Principais tipos de pesquisa na área de motivação e aprendizagem de LE	114
4.1.1 Estudos quantitativos	114

4.1.2	Estudos correlacionais.....	115
4.1.3	Estudos experimentais.....	116
4.1.4	Estudos qualitativos.....	117
4.2	O nosso caminho de pesquisa: as etapas, os sujeitos e os procedimentos para sua realização.....	120
4.3	Relações da nossa pesquisa com a etnografia, o estudo de caso e a pesquisa-ação.....	122
4.4	Tabulação e análise dos dados – primeira etapa da pesquisa.....	125
4.4.1	Análise dos dados referentes aos alunos.....	125
4.4.2	Análise dos dados referentes aos professores.....	152
4.5	Tabulação e análise dos dados – segunda etapa da pesquisa.....	163
4.5.1	Definição da turma que participaria do processo de intervenção....	163
4.5.2	Descrição da observação de aulas.....	164
4.5.3	Tabulação e análise dos dados do questionário – alunos do 2º D.....	172
4.6	Descrição e análise da terceira etapa da pesquisa: o processo de intervenção.....	177
4.6.1	Descrição da reunião com a professora participante, sobre o processo de intervenção.....	177
4.6.2	O plano de intervenção.....	179
4.6.3	A aplicação do plano de intervenção.....	181
4.7	Tabulação e análise dos dados – quarta etapa da pesquisa.....	188
	CONCLUSÕES.....	195
	REFERÊNCIAS	200
	ANEXOS.....	210

INTRODUÇÃO

A idéia de elaborar um trabalho de pesquisa que se ocupasse da motivação dos alunos de língua espanhola da escola pública surgiu após a conclusão do curso de Mestrado realizado por nós na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), entre 2001 e 2004¹. Nesse trabalho de investigação tivemos como objeto de estudo a motivação dos alunos de espanhol que cursavam o Ensino Médio em escolas particulares da cidade de São Paulo. Objetivávamos, naquela ocasião, responder as seguintes questões:

- a) Os alunos que obrigatoriamente estudam espanhol no ensino regular sentem-se motivados durante as aulas? Quando precisamente?
- b) Os professores de espanhol que lecionam na escola regular preocupam-se com a motivação dos alunos?
- c) O que esses professores entendem por motivação?
- d) Que estratégias são usadas por esses professores para motivar os seus alunos?

No intuito de obter respostas a esses questionamentos, elaboramos uma parte teórica, fundamentada em estudos anteriores que se reportavam direta ou indiretamente ao tema e em nossa própria prática docente, e uma parte prática, na qual alunos e professores puderam expor as suas visões sobre o assunto. Para definir o embasamento teórico necessário à análise da pesquisa empírica, fomos levados a reconhecer que a motivação do aluno está, em grande medida, relacionada a fatores extrínsecos à sala de aula e que, portanto, ao professor não pode ser atribuída total e exclusiva responsabilidade sobre a sua existência e/ou manutenção. Fazia-se necessário, assim, estabelecer um certo distanciamento da relação professor-aluno e focalizar, ainda que brevemente, outros aspectos que poderiam influenciar a motivação dos alunos.

Dessa forma, a parte teórica do trabalho desenvolvido no Mestrado nos remeteu:

- à trajetória do ensino de línguas estrangeiras no país;
- à importância e valorização da língua espanhola e do seu ensino/aprendizagem em nosso território;

¹ Dissertação defendida em 27.04.2004, sob a orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández, cujo título é “Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores de espanhol do Ensino Médio” disponível em: <http://www.teses.usp.br>.

- à legislação vigente no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras e especificamente ao ensino de espanhol;
- a alguns modelos de aquisição de segundas línguas que contemplam a motivação em suas teorias;
- à conceituação do termo “motivação” e suas implicações na aprendizagem;
- às diferenças entre os métodos de ensino de línguas estrangeiras no que se refere à questão da motivação dos alunos;
- a uma tentativa de estabelecer o lugar do professor no processo de motivação de seus alunos.

Já a parte empírica do trabalho analisou as respostas de 244 alunos e de três professores de espanhol a um questionário, com relação às perguntas que o estudo buscava responder. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos de espanhol pesquisados sentia-se motivada durante as aulas e que sua motivação apresentava um crescimento ao longo do curso. Os professores, por sua vez, manifestaram interesse pela motivação de seus alunos, embora não soubessem muito bem como atingi-la.

Ao concluirmos esse trabalho, com base na análise de questões teóricas e nos resultados obtidos a partir dos questionários aplicados, constatamos que o tema motivação era muito amplo e merecia ainda estudos mais aprofundados. Além disso, pela delimitação que uma dissertação de Mestrado supõe, optamos por seguir um dos muitos caminhos possíveis quando se pretende analisar a motivação de alunos que estudam alguma língua estrangeira. Pautamo-nos na análise de questionários, uma vez que a intenção da pesquisa era conhecer as visões que alunos e professores de espanhol da rede particular de ensino tinham sobre a motivação em sala de aula. Dessa forma, vários outros caminhos, ou mesmo várias outras maneiras de analisar o mesmo objeto de estudo, não puderam ser contemplados.

Um importante aspecto relacionado diretamente à motivação dos alunos que não pôde ser verificado naquela ocasião foi a averiguação dos motivos que atualmente levam um adolescente a querer aprender a língua castelhana. Lembramos que os alunos envolvidos em nossa pesquisa de Mestrado estudavam obrigatoriamente espanhol na escola regular e, portanto, em nenhum momento foram questionados sobre por que estudavam espanhol. Acreditamos que conhecer essas razões e analisá-las constituem passos importantes na busca de uma didática eficiente no ensino de espanhol como língua estrangeira. Ao conhecer o perfil

do grupo, com suas expectativas e interesses, o professor poderá conduzir melhor as suas aulas, de forma a adequá-las às necessidades e anseios da maioria.

Ao abordar o tema motivação, tivemos a preocupação de que esse não caísse no lugar comum das receitas mágicas, tantas vezes solicitadas ou fornecidas como um mero paliativo para a suposta solução de questões muito amplas e complexas. Conforme afirmam Pintrich e Schunk (1996, p. 4), a motivação é muito mais um processo do que um produto. Muitos professores acreditam que motivar os alunos significa, apenas, valer-se de recursos pontuais, como a aplicação de jogos e músicas, quando, no entanto, a motivação é um processo mais amplo e complexo. Deve-se conseguir criar um ambiente de ensino e aprendizagem que estimule uma intensa participação dos alunos durante o maior tempo possível. Não há, e não vai haver, nenhum “truque” que possa ser usado por todos os professores, com todos os alunos, em quaisquer situações. De acordo com Torre (2000, p. 9),

Em primeiro lugar, o ser humano, o aluno, é alguém que se move por diversos motivos e emprega uma energia diferencial nas tarefas que realiza. Esse caráter de pluridimensionalidade evita a tentação de interpretar a conduta humana como devida a um só fator e convida à reflexão pessoal e ao exame das razões por que as pessoas fazem o que fazem. Respostas simples devem ser descartadas. Em segundo lugar, motivar para aprender implica lançar mão de recursos não exclusivamente pontuais, que obedeçam apenas a um momento determinado. [...] trata-se de instaurar processos motivacionais que tendam a realimentar-se nos alunos. [...] Em terceiro lugar, saber motivar implica ter presentes tanto os contextos da aprendizagem mais próximos, como os mais distantes, desde o espaço físico até a família, passando pelos ambientes informais e legais. [...] A motivação escolar é algo complexo, processual e contextual [...].

No entanto, essas dificuldades não nos impediram de tentar traçar caminhos que buscassem ativar um maior comprometimento por parte dos estudantes. Com base nas leituras feitas e em nossa própria experiência docente, esboçamos, em nossa pesquisa de Mestrado, a título de contribuição, algumas orientações pedagógicas que visam subsidiar o trabalho do professor de línguas em sala de aula, na busca da motivação de seus alunos. Tais orientações foram, nesta pesquisa de Doutorado, ampliadas e aprofundadas de modo que possam vir a constituir-se num modelo pedagógico que tenha como eixo principal a motivação dos alunos. Desenvolver esse modelo, observar a sua aplicação em sala de aula e aperfeiçoá-lo foi um dos grandes objetivos deste trabalho.

Embora no Mestrado tenhamos trabalhado com alunos de escolas particulares, sempre tivemos um desejo muito intenso de ter como futuro foco de pesquisa a escola pública. Nosso primeiro contato com a aprendizagem de uma língua estrangeira (além do inglês na escola

regular) foi através de um dos Centros de Estudos de Línguas² criados em 1987 e mantidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Esses Centros propiciam aos alunos da rede pública estadual o estudo de uma segunda língua estrangeira, fora do seu horário escolar, além do estudo da língua inglesa, oferecido no currículo regular. O objetivo principal desses Centros, segundo a própria Secretaria³, é ampliar o restrito universo do monolíngüismo, de forma a garantir aos jovens a abertura de novos horizontes no campo do saber e da profissionalização. Para nós, a importância desse curso ultrapassou os limites da aprendizagem lingüística, tendo sido fundamental na escolha da nossa profissão.

Durante os anos de 1998 e 1999 lecionamos Língua Espanhola em um dos CEL da cidade de São Paulo. Ao longo de nossa prática docente no CEL, conversamos propositadamente com vários alunos sobre as diferenças encontradas entre as aulas de inglês da escola regular e as aulas do idioma que estudavam no CEL. A maioria deles demonstrava não gostar de inglês e gostar muito da língua que estava estudando no Centro. Diziam que as aulas de língua inglesa na escola regular eram muito cansativas, monótonas. Desacreditavam que, ao final do Ensino Médio, seriam capazes de comunicar-se bem nesse idioma, mesmo com tantos anos de estudo (sete anos, aproximadamente). Entretanto, tinham muita confiança que ao final de três anos falariam bem a língua estrangeira estudada no CEL. E, de fato, a maioria dos alunos que terminava o curso conseguia comunicar-se na língua estrangeira estudada em situações cotidianas com fluência e correção adequadas ao nível e tempo de estudo.

Durante muito tempo essa foi uma questão que nos intrigou: por que os resultados obtidos no CEL eram tão melhores do que os obtidos no ensino de inglês da escola regular, sendo o período de estudo tão menor? Por que os alunos estavam tão interessados? Por alguns anos atribuímos esse fenômeno apenas às boas condições do curso. Os CEL, embora façam parte da rede estadual de ensino, contam muitas vezes com verbas extras e apresentam uma organização diferenciada, em geral têm equipamentos e diversos materiais didáticos à disposição dos professores e alunos. Entretanto, hoje, percebemos que a questão é bem mais ampla. O fato de o aluno estar ali porque deseja, e não porque o estudo lhe é imposto, parece-nos de crucial importância para o sucesso do curso, assim como a postura didática adotada pelo professor com relação à motivação de seus alunos e à sua própria motivação.

² Também CEL, de agora em diante. Trataremos especificamente do surgimento, estruturação e funcionamento dos CEL no Capítulo 1, no item 1.3.

³ Informações obtidas através do site <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> (Acesso em 08.10.08).

Sabemos que os motivos que levam alguém a querer aprender um idioma estrangeiro são muito variados. No entanto, consideramos que para a faixa etária dos alunos em questão (de 12 a 18 anos), as perspectivas profissionais sejam a principal razão de sua matrícula nos CEL. Conforme pudemos observar em nosso trabalho de Mestrado, muitos alunos de espanhol relacionam a sua motivação em sala de aula à importância que o idioma vem assumindo no mercado de trabalho. Sob esse prisma, os Centros são responsáveis não apenas por dar ao aluno a oportunidade de conhecimento de novas línguas e novas culturas, mas principalmente em aumentar a sua auto-estima⁴ e suas possibilidades de inserção profissional na sociedade.

Contudo, muito embora os CEL cumpram um papel de extrema importância no contexto educacional de nosso estado, até o momento não localizamos nenhum estudo ou pesquisa que se ocupasse desse universo⁵. Os poucos trabalhos que se relacionam ao ensino de línguas estrangeiras na escola pública são voltados, na sua quase totalidade, especificamente para o ensino de inglês no currículo regular.

Acreditávamos ser de crucial importância a realização de um estudo que analisasse parte da realidade dos CEL e a sua importância como ferramenta de inserção, de modo que eles possam continuar sendo referência no ensino de idiomas em São Paulo. Decidimos, portanto, aplicar a parte empírica de nosso estudo em um dos Centros localizados na cidade de São Paulo, focando de forma especial a motivação de seus alunos e professores, assim como suas principais causas. Posteriormente, ao relacionar aspectos oriundos do levantamento teórico realizado e a observação de aulas, propusemos, a um dos professores envolvidos⁶ na primeira fase da pesquisa, mudanças pedagógicas que pudessem minimizar possíveis problemas e aumentar o interesse dos alunos em aprender.

Ainda que muitos aspectos abordados na investigação possam ser comuns ao ensino de vários idiomas, baseamos nosso estudo especificamente no ensino e aprendizagem da língua espanhola a/por falantes brasileiros. Além da delimitação necessária a um trabalho de pesquisa, julgamos que as motivações que levam um adolescente no Brasil a estudar espanhol hoje podem ser distintas das motivações que ele teria para estudar um outro idioma. Ademais, tomamos esse caminho por estarmos lidando com o nosso universo de trabalho diário, o que possibilitará também re-orientação e aperfeiçoamento de nossa própria prática docente.

⁴ O termo “auto-estima” aparece com certa frequência neste trabalho e o definimos como a imagem individual, muito pessoal e pouco objetiva, que todos têm de si mesmos, bastante dinâmica e moldável, auto-avaliativa, e que se desenvolve ao longo da vida (CANO, 1996, p. 3).

⁵ Exceção feita ao trabalho de Iniciação Científica realizado por Santos (2007).

⁶ A parte metodológica da pesquisa empírica é descrita e aprofundada no capítulo 4.

Objetivamos responder, portanto, neste trabalho, as seguintes perguntas:

- a) Os alunos e professores de espanhol dos CELs encontram-se motivados? Quais as causas dessa (des)motivação?
- b) O que esses professores entendem por motivação? De que forma o seu discurso sobre o tema se confirma em sua atuação em sala de aula?
- c) Que medidas práticas poderiam ser efetivadas, de forma a reorientar a prática docente, em busca de uma maior motivação dos alunos no curso?

Embora a motivação dos alunos seja reflexo de vários contextos (pessoais, profissionais, sociais, culturais etc.), o professor, na função de orientador e mediador do conhecimento, pode tornar a aula um desafio ou um aborrecimento. Ainda que muitas vezes mostrem-se preocupados com a (des)motivação de seus alunos, os professores nem sempre sabem como agir frente a ela. Assim, nossa hipótese inicial de pesquisa é de que é possível estabelecer alguns parâmetros pedagógicos que ao serem colocados em prática pelo professor em uma aula de língua estrangeira estimulem a motivação dos alunos e conseqüentemente, aumentem suas chances de êxito na aprendizagem.

A fim de podermos discutir os diferentes aspectos que constituem nosso objeto de interesse, estruturamos este trabalho da seguinte forma:

No primeiro capítulo, abordamos o ensino de línguas estrangeiras na escola regular, principalmente em relação aos principais desafios que enfrenta atualmente, relacionando-os a possíveis efeitos na motivação dos alunos. No capítulo seguinte, tratamos da importância dos fatores afetivos na aprendizagem, e centramos as nossas reflexões no que se refere à motivação escolar. No capítulo 3 procuramos relacionar a motivação ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. Apresentamos um resumo das principais teorias que remetem ao tema, definimos a base teórica que norteia o nosso estudo e incluímos as nossas contribuições de ordem teórico-práticas. O capítulo 4 apresenta a conceituação e descrição da pesquisa empírica, assim como a tabulação e análise dos dados obtidos. Na seqüência, apresentamos as conclusões a que o nosso trabalho permitiu-nos chegar. Por fim, encontram-se as referências bibliográficas que foram usadas para a composição deste trabalho e os anexos relacionados à aplicação da pesquisa empírica.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS⁷ NA ESCOLA REGULAR

Neste capítulo tratamos do ensino de línguas estrangeiras na escola regular, focalizando mais diretamente a escola pública. Abordamos as suas principais dificuldades e desafios. Mais adiante (item 1.3) tratamos da criação e do funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas, que surgiram como uma alternativa para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

1.1 – A trajetória do ensino de línguas na escola regular

Atualmente, é quase um consenso a idéia de que qualquer profissional deve ser capaz de comunicar-se com eficiência em outro(s) idioma(s) além do seu próprio. A globalização, a busca diária por informações e a velocidade com que elas circulam tornam as distâncias cada vez mais curtas e fazem com que dominar outras línguas seja imprescindível.

No Brasil, há um grande número de escolas de idiomas que, a cada ano, oferecem novos cursos e ampliam sua rede de unidades para satisfazer a uma clientela cada vez maior e mais exigente. Quem tem condições (pessoais, financeiras, profissionais etc.) pode também valer-se de cursos *in loco*, feitos em países onde se fala o idioma que se quer aprender e/ou aperfeiçoar. Há ainda a possibilidade de se contratar um professor particular, com quem as aulas serão provavelmente mais direcionadas e específicas para atender aos interesses e necessidades pessoais. Mas, esgotam-se aí as opções para quem quer aprender uma língua estrangeira?

Teoricamente, não. Pela lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – publicada em dezembro de 1996), as escolas regulares (públicas e privadas) devem oferecer em seus currículos, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental⁸ e até a 3ª série do Ensino Médio, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna. Além disso, no Ensino Médio, a lei recomenda a oferta de uma segunda língua estrangeira, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. A maioria das escolas brasileiras,

⁷ O termo língua estrangeira (LE) é, neste trabalho, sinônimo de segunda língua (L2), assim como o termo língua materna (LM) equivale à primeira língua adquirida pelo indivíduo e é, neste trabalho, sinônimo de língua um (L1).

⁸ Optamos, aqui, por utilizar a nova nomenclatura, correspondente ao Ensino Fundamental com estrutura de nove anos. Dessa forma, embora o texto da LDB indique a inclusão de uma LE a partir da 5ª. série, atualmente esse ensino ocorre a partir do 6º. ano.

entretanto, oferece apenas o ensino de um idioma estrangeiro, sendo este, em grande parte dos casos, o inglês. Torna-se difícil imaginar que há algumas décadas os alunos chegavam a estudar cerca de quatro idiomas na escola regular⁹.

Ao analisarmos historicamente a legislação referente ao ensino de línguas estrangeiras na escola regular vemos que, ao longo dos anos, a importância dada a essa disciplina sofreu grandes variações.

Conforme visto em nosso estudo anterior (CALLEGARI, 2004), somente em 1855 começou-se a introduzir o ensino de algumas línguas estrangeiras modernas no currículo do ensino secundário. Entre os primeiros idiomas estrangeiros modernos ensinados estavam o alemão, o inglês e o francês, de estudo obrigatório (durante três anos) e o italiano (durante um ano) como disciplina optativa. Em 1915 havia sido suspenso o ensino do grego e a carga horária do latim já havia sido bastante reduzida. Em 1931, passou a ser considerado obrigatório o estudo de francês e inglês. Havia também a oferta de alemão, como estudo facultativo, durante dois anos.

Com a Reforma Capanema, em 1942, o primeiro ciclo passou a denominar-se “ginásio” (com duração de quatro anos) e o segundo ciclo, “colégio” (com duração de três anos). Como línguas estrangeiras obrigatórias incluíam-se, no ginásio, o latim, o francês e o inglês. A inclusão do ensino do espanhol ocorreu nessa época, como disciplina obrigatória para os alunos do 1º ano do “colégio”, mas com uma carga horária pequena (duas horas semanais), ao lado do francês e do inglês, que dispunham de mais horas letivas semanais.

A partir de 1962, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), iniciou-se um processo de desvalorização e declínio do ensino de línguas estrangeiras na escola regular. Pouco a pouco, diminuíram-se os idiomas oferecidos e, paulatinamente, a disciplina língua estrangeira foi sendo deixada à margem nas discussões dos currículos subsequentes.

Com a promulgação da Lei 4.024/61, todas as disciplinas curriculares foram agrupadas em três categorias: obrigatórias, complementares e optativas. Em nenhum momento o ensino de línguas estrangeiras constou como disciplina obrigatória. Nessa época foi excluído o ensino de latim, o francês teve sua carga horária bastante reduzida e o inglês não sofreu alterações.

⁹ Cf. CHAGAS, 1979, *passim*.

Com a Lei 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passou a ser obrigatório o ensino de apenas uma língua estrangeira moderna no Segundo Grau (nova nomenclatura para o anterior “colégio”). A Resolução 08/71 excluiu a disciplina Língua Estrangeira do núcleo-comum dos currículos de 1º e 2º graus, apenas recomendando sua inclusão nos estabelecimentos que tivessem condições de ensiná-la.

Com as novas diretrizes, cada escola decidia oferecer ou não a disciplina Língua Estrangeira em seu currículo e qual ou quais idiomas seriam oferecidos. Com isso, as diferenças no ensino de línguas estrangeiras entre escolas públicas e privadas começaram a surgir já que, de maneira geral, as primeiras, dadas as precárias condições de estrutura e de apoio financeiro, pedagógico e lingüístico que comumente ainda se observam, passaram a oferecer aos alunos o ensino de apenas uma língua estrangeira (em geral a língua francesa ou inglesa). Já uma parte dos estudantes das escolas privadas tinha a oportunidade de estudar pelo menos duas línguas estrangeiras dentro do currículo regular (em geral a língua francesa e a inglesa). Hoje é possível constatar que essa situação ainda persiste, de forma ainda mais acentuada, uma vez que muitas escolas da rede privada oferecem aos alunos o ensino de mais de uma língua estrangeira, ao contrário da maioria das escolas públicas¹⁰.

A situação agravou-se ainda mais com a publicação da Resolução Estadual SE 01/85 (que ratificou a RE 355/84), na qual a disciplina Língua Estrangeira Moderna foi transformada em atividade. O rendimento escolar do aluno, para fins de promoção, deveria ser feito apenas com base na apuração de assiduidade. Essa medida colaborou profundamente para a desvalorização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Os efeitos dessa determinação foram tão marcantes que, ainda hoje, alunos, pais e também alguns coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e professores consideram a disciplina “língua estrangeira” como secundária, sem peso para a reprovação do aluno, por exemplo. No caso de a língua estrangeira estudada não ser o inglês, o desprestígio é ainda maior.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), ocorrida em 1996, houve uma tentativa de estabelecer maior organização nos diferentes níveis de ensino, não na busca de uma padronização nacional, mas no intuito de considerar e valorizar as especificidades do nosso território. As resoluções anteriores tornaram-se sem efeito e, neste caso específico, Língua Estrangeira Moderna deixou de ser atividade e passou a ser novamente considerada disciplina. No tocante à Educação Básica – Ensino Médio, a Lei prescreve que:

¹⁰ Exceção feita às escolas que contemplam os Centros de Estudos de Línguas, como veremos no item 1.3.

... será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.” (art.36, inciso III).

Nota-se, pois, uma tentativa, ao menos teórica, de uma maior valorização do ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas brasileiras. Pode-se afirmar que houve um pequeno avanço em relação à lei anterior já que nesta, ao menos, “recomenda-se” o ensino de uma segunda língua estrangeira moderna, dentro das possibilidades dos estabelecimentos escolares. Entretanto, nos termos em que está formulada, a Lei dá margem a que só se cumpra o estritamente prescrito. O caráter “optativo” de uma segunda língua estrangeira no currículo faz com que essa não seja oferecida em grande parte das instituições. Até o momento, por exemplo, a maior parte das escolas públicas brasileiras oferece apenas o ensino de uma língua estrangeira a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo esta, na maioria dos casos, o inglês, como já mencionado. Por outro lado, já é grande o número de escolas particulares que, numa tentativa de cumprir todos os preceitos da lei, inclusive os não obrigatórios, e também de oferecer um ensino de mais qualidade (visando a interesses mais específicos e pontuais como a concorrência com outros estabelecimentos educacionais, por exemplo) oferece um segundo (e até mesmo um terceiro) idioma durante o Ensino Fundamental e/ou Médio. Em tais instituições, as línguas mais comumente oferecidas, além do inglês, são o espanhol, o francês, o italiano e o alemão.

Esse cenário mostra, novamente, que grande parte da população – em especial as camadas de menor poder aquisitivo – não é ainda, efetivamente, beneficiada pela legislação. No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, a diferença entre alunos de escolas públicas e privadas é extremamente acentuada já que, além das razões antes apontadas, parte significativa dos estudantes da rede particular frequenta, simultaneamente, cursos livres em escolas de idiomas, ampliando não somente seu universo cultural, mas também suas possibilidades de ingresso na universidade e no mercado de trabalho. Em contrapartida, o percentual de alunos da escola pública que frequenta um curso de idiomas em institutos privados é muito pequeno (ver Capítulo 4, item 4.4.1).

A promulgação da Lei 11.161, em 05 de agosto de 2005, tornou obrigatória a todas as escolas do país a oferta de ensino de espanhol aos alunos do Ensino Médio. Transcrevemos a seguir os trechos da Lei que julgamos mais relevantes:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centros de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Como se pode observar, o texto da lei não é totalmente claro e dá margem a algumas dúvidas, que até o momento não foram esclarecidas pelos órgãos competentes, como, por exemplo, as seguintes:

- a) a oferta de língua espanhola deverá ocorrer em todas as séries do Ensino Médio?
- b) se a matrícula é facultativa para o aluno, este poderá ingressar e sair do curso a qualquer momento?
- c) se a oferta para os alunos da rede pública deve ser feita dentro do horário regular de aula, o que farão nesse horário os alunos que não optaram pela matrícula no curso de espanhol?
- d) no que se refere às escolas particulares, no caso de opção por aulas fora do horário escolar, em Centros de Línguas, quem arcará com o custo do curso e como serão selecionadas as instituições que oferecerão tais aulas?

Em que pesem todos esses questionamentos e muitos outros que podem ser feitos, além das discussões acerca da inconstitucionalidade da medida (já que a LDB atual deixa a critério das escolas a escolha do(s) idioma(s) oferecido(s)), vemos, pelos motivos anteriormente expostos, como positiva a inclusão de uma segunda língua estrangeira dentro

do currículo das escolas regulares, ainda que isso seja recomendado apenas aos estudantes de nível médio.

Passados três anos da promulgação da Lei as regulamentações necessárias para que ela seja efetivamente cumprida ainda não estão disponíveis em nenhum Estado da Federação, até onde pudemos verificar. Portanto, ainda são muitas as escolas que não se adequaram a ela. Pelo menos no que se refere à cidade de São Paulo, há um grande número de estabelecimentos de ensino que já oferecem a Língua Espanhola em seu currículo regular (tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental ou em ambos), mas no que tange à escola pública, são poucas as unidades (17) que atualmente contam com um Centro de Línguas responsável por oferecer a todos os alunos aulas de espanhol.

Por todas as questões levantadas anteriormente, é possível afirmar que ainda não temos uma legislação que garanta a todo cidadão o ensino efetivo de pelo menos duas línguas estrangeiras na escola regular, em especial, na pública. Estamos caminhando lentamente para que, talvez, isso chegue a ocorrer no futuro. A atual LDB e a recente lei 11.161/05 já deram passos em direção à ampliação da oferta de idiomas. Cabe à sociedade exigir que, de fato, se amplie a oferta prevista nos textos legais de forma a que mais alunos tenham acesso a um ensino de línguas mais amplo. Além disso, é necessário também que existam condições (estruturais, financeiras, metodológicas etc.) para que não apenas o(s) idioma(s) estrangeiro(s) seja(m) oferecido(s) pelas escolas mas, principalmente, para que seja(m) ensinado(s) com qualidade.

1.2 – O ensino de LE na escola regular: um desafio

Atualmente, o tempo mínimo obrigatório de estudo de língua estrangeira na escola regular é de sete anos (quatro anos no Ensino Fundamental e três anos no Ensino Médio). Considerando esse período, não deveria o aluno se tornar um falante/ouvinte/leitor/escritor competente nesse idioma? Esse seria seu direito, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ampliar as oportunidades de engajamento e interação na sociedade atual, mas, na prática, não é o que se observa. Os alunos, em sua maioria, saem do Ensino Médio ainda pouco desenvolvidos no idioma, cientes de que terão que realizar um curso em uma escola especializada se quiserem obter fluência e eficiência na comunicação oral e escrita em língua

estrangeira. A crença de que não é possível aprender LE na escola regular é bastante freqüente, tanto entre os alunos como entre os professores, conforme veremos mais adiante (p. 30).

Embora não seja objetivo deste trabalho buscar as causas da ineficiência do ensino de línguas na escola regular, cabem aqui algumas considerações a esse respeito, uma vez que o nosso foco de pesquisa, os CEL, fazem parte da rede pública de ensino e foram criados como uma alternativa para o ensino de idiomas na escola pública regular, não só no que tange à diversidade de oferta de línguas estrangeiras, mas também no que se refere à qualidade dos resultados alcançados.

O ensino de idiomas na escola regular (seja ela pública ou privada) continua, na atualidade, enfrentando uma série de desafios e está, na maioria dos casos, aquém dos desejos da comunidade educativa (professores, pais, alunos). Um estudo realizado pelo Geresp (Grupo de Estudo Regional de Línguas no Estado de São Paulo), concluído em 2000 (ALMEIDA FILHO, 2005), sob coordenação do professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, ouviu professores de LE (no caso, inglês) de escolas públicas paulistas, que apontaram os principais problemas que enfrentam no dia-a-dia em suas escolas. Os próprios docentes também sugeriram possíveis soluções para tais dificuldades:

	Problemas	Soluções
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - ensino desvinculado da realidade do aluno; - ensino fortemente gramatical, formalista, com pouca ênfase no uso da língua em atividades relevantes; - ambiente pobre de sala de aula com poucos materiais e pouco aproveitamento dos materiais existentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento do número de salas-ambiente, equipando-as com cartazes, cartões postais, materiais autênticos e equipamento mínimo como gravador e TV; - criação de ambientes ricos de aprendizagem nas salas que engajem o aluno por meio de tarefas e projetos, por exemplo.

(continua)

	Problemas	Soluções
Professores	<ul style="list-style-type: none"> - desmotivados - desestimulados - quase sempre desassistidos - freqüentemente despreparados ou mal formados, sem acesso a cursos de atualização e especialização - sem auxílio de materiais enviados pelo Governo. 	<ul style="list-style-type: none"> - formação de qualidade aos professores de línguas voltada para a busca de alternativas ao ensino da gramática nela mesma e de maior fluência do professor na própria língua-alvo; - combate às faculdades “de beira de estrada”, descompromissadas com a qualidade e níveis mínimos para certificação.
Material didático	<ul style="list-style-type: none"> - ausência de livros didáticos para os alunos em muitas escolas; - em outras, o professor muito preso ao livro e à forma gramatical enfatizada; - pouco aproveitamento dos recursos tecnológicos existentes: retroprojeto, vídeo, computador, Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> - maior apoio oficial à produção, compra e distribuição de material didático de LE; - nas escolas faz falta a existência de materiais alternativos que valorizem o uso comunicativo da LE. Para isso as universidades poderiam colaborar abrindo espaço à pesquisa aplicada visando à produção desses materiais alternativos ao que hoje predomina.

	Problemas	Soluções
Prática profissional	<ul style="list-style-type: none"> - acúmulo, por parte do professor de LE, de funções como professor de português, prejudicando a dedicação específica a uma delas; - má utilização de oportunidades de contato com a língua-alvo e estudo nas próprias escolas ou regiões administrativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - modificação dos currículos de letras para aumentar a reflexão sobre a prática. - maior participação do professor em eventos e associações profissionais; - incentivo a grupos de estudo espontâneos ou induzidos e auto-gerenciados.

Tabela 1: Problemas e soluções para o ensino de LE na escola pública (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 70-71).

Como vemos, os problemas são diversos e bem conhecidos. Embora haja interesse dos professores em que suas aulas sejam de qualidade, alguns fatores (de ordem institucional, financeira, material, pessoal etc.) impedem que isso, por vezes, aconteça.

Muitos dos motivos apontados por professores, alunos, coordenadores e até mesmo pelo público para a ineficiência do ensino de LE na escola regular também foram discutidos em trabalhos acadêmico-científicos. A seguir, tratamos mais detalhadamente sobre alguns fatores que muitas vezes dificultam um ensino eficiente de línguas estrangeiras na escola regular.

1) Alunos e professores muitas vezes não acreditam que se pode aprender língua estrangeira na escola regular.

Não é incomum a idéia de que para aprender uma língua estrangeira são insuficientes as aulas da escola regular. O crescimento dos institutos de idiomas mostra que, de fato, a procura por esses cursos tem aumentado consideravelmente. Os próprios documentos oficiais (**Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN** –, por exemplo) reconhecem essa realidade:

“O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de LE tem sido, tacitamente, retirada da escola regular e atribuída aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem a necessidade de aprender uma LE, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola pública cumpra essa função.” (BRASIL, 1999a, p. 149)

Em seu trabalho de Mestrado, Custódio (2001), ao entrevistar professores de inglês que atuam na escola pública, diagnosticou que 75% deles não acreditavam ser possível aprender um idioma estrangeiro estudando apenas no Brasil. Ou seja, os professores opinavam que seus alunos jamais aprenderiam inglês se não viajassem para um país anglofalante. Isso reflete, em parte, a descrença que os próprios professores têm com relação à aprendizagem de idiomas na escola regular. Os cursos livres, embora também não propiciem um ambiente de imersão, apresentam, na opinião da autora (CUSTÓDIO, 2001, p. 82) – com a qual também estamos de acordo – algumas vantagens em relação à escola regular:

- espaço físico: os cursos livres geralmente têm salas mais amplas e uma preocupação maior com o bem estar do aluno, aliás, muitas vezes considerado cliente. Nesse sentido, a estrutura física deve revelar uma imagem bem cuidada, asseada, organizada, o que abre espaço para que os alunos se sintam mais à vontade para reivindicar seus direitos¹¹.
- os recursos de áudio, vídeo e multimídia são bastante superiores aos de grande parte das escolas regulares, seja em quantidade, seja em qualidade;
- os alunos tendem a estar mais motivados, primeiramente porque, na maioria dos casos, escolheram estar ali. Além disso, os próprios estudantes ou alguém de sua família estão pagando, têm interesse em que se aprenda, bem, bastante e rápido, se possível;
- os grupos são teoricamente mais homogêneos do ponto de vista lingüístico, já que os alunos ingressantes normalmente passam por uma prova diagnóstica, que tem como objetivo identificar a sua proficiência lingüística no idioma a ser estudado. Alunos com níveis lingüísticos equivalentes são agrupados na mesma turma, de forma que não existam grandes disparidades num mesmo grupo. Já na escola regular os alunos são

¹¹ É claro que o fato de o aluno ser tratado como cliente muitas vezes traz conseqüências negativas também, como por exemplo, a tolerância exagerada frente à falta de respeito com a figura do professor.

agrupados levando-se em consideração apenas a série escolar, o que faz com que alunos que tenham um nível lingüístico mais avançado estudem com alunos que possuem níveis inferiores de compreensão e produção na língua alvo. Dessa forma, o professor tem mais dificuldade em adequar o conteúdo às necessidades de cada um.

- os professores são mais freqüentemente treinados e monitorados, já que em algumas redes de escolas existe um treinamento prévio que objetiva garantir o seguimento da metodologia e da proposta da instituição. Em outras, existe um acompanhamento regular, com o objetivo de contribuir para um desempenho de mais qualidade do professor em sala de aula, ou de procurar garantir que os resultados previstos sejam alcançados.

As escolas regulares, e principalmente as públicas, têm, geralmente, como pano de fundo, uma outra realidade (CUSTÓDIO, 2001, p. 82):

- salas numerosas e heterogêneas;
- desmotivação dos alunos e professores;
- recursos escassos;
- pouco material¹² para o ensino na escola;
- pouca ou nenhuma oferta de seminários de reciclagem ou apoio para os professores participarem de atividades de formação continuada.

Em coleta de dados para a nossa dissertação de Mestrado (CALLEGARI, 2004, p. 143), obtivemos um resultado semelhante ao apresentado por Custódio (2001): 66% dos alunos pesquisados afirmaram que para terem um bom grau de domínio do espanhol além das aulas na escola regular seria necessário também um curso em escola de idiomas; 24% responderam que apenas numa escola de idiomas seria possível aprender bem uma LE e apenas 9% consideram que seriam suficientes as aulas na escola regular. O número dos que acreditavam na possibilidade de aprendizagem apenas através da escola regular é realmente muito baixo. Essa crença¹³, cultivada há gerações e muito possivelmente construída a partir de

¹² No caso da escola pública, alunos e professores em geral não contam com o apoio de um livro didático, já que não houve, até o momento, programas oficiais para compra de livros didáticos para a disciplina Língua Estrangeira. Entretanto, em 2006, as escolas de Ensino Médio que incluíram o espanhol em seus currículos receberam um *kit* do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com gramáticas e dicionários.

¹³ Definimos crença como “uma firme convicção, opinião e/ou idéia que tem o indivíduo em relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm influências de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo.” (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 200).

experiências anteriores, pode ser considerada como um dos fatores responsáveis pelo baixo nível motivacional dos alunos durante as aulas de LE no ensino regular. Se não acreditam que podem aprender, para que estudar? Para ir bem nas provas, obter notas e passar de ano, unicamente. Claro que esse tipo de motivação (extrínseca) é válido e aceitável, mas não deveria ser o único.

É importante ressaltar, entretanto, que a grande maioria dos alunos pesquisados em nossa investigação de Mestrado (96%) considera importante estudar espanhol. De um lado, há quase um consenso de que aprender espanhol (ou outra LE) será importante para o seu futuro, mas por outro, não se crê que isso seja possível na escola regular.

2) O que se ensina durante as aulas de LE na escola regular está bem distante do necessário para que o aluno alcance uma real competência comunicativa¹⁴.

Outra opinião compartilhada pela maioria dos alunos envolvidos nas pesquisas às quais tivemos acesso¹⁵ é a de que o conteúdo apresentado nas aulas de língua estrangeira é muito restrito e repetitivo. Muita teoria gramatical sem nenhuma aplicação prática, constante retomada dos conteúdos vistos em anos anteriores e listas de vocabulário para memorização são apontadas como as práticas mais comuns em sala de aula. Os alunos costumam já saber o quê e como vão aprender, sem que o curso lhes desperte algum interesse ou curiosidade. O relato de alguns estudantes, apresentado no trabalho de Cunha (1998, p. 84), reflete bem essa concepção:

“... cê perde um pouco a vontade de estudar e eu também aprendi um monte de coisa igual, muita coisa repetida... É sempre texto e tradução.”
(depoimento nº. 256)

“... é verbo, muita gramática pra decorar... era muito verbo, lista de verbo pra decorar... gramática...” (depoimento nº. 190)

“... traduzir é difícil, precisa saber mas é difícil, eu detesto... acho que é porque o professor dava o texto e mandava traduzir pra nota, nem explicava...” (depoimento nº. 308)

¹⁴ Entendemos por competência comunicativa o conjunto das subcompetências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica, conforme definido por Canale, 1983 (In: LLOBERA, 1995, p. 14). As competências comunicativas são preceitos que documentos oficiais como o **Quadro europeu comum de referência para as línguas** (doravante, **Quadro**) e as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (OC) estabelecem como fundamentais para uma aprendizagem eficaz de línguas estrangeiras.

¹⁵ Coelho (2005); Cunha (1998); Custódio (2001), Miranda (2005), Pinto (2000).

“Passava coisa na lousa pra gente copiar, lia assim mas não via se tava certo, não ajudava muito... gramática, verbo... só gramática... passava listas e listas de verbo e não explicava...” (depoimento nº. 45)

“... as aulas assim... não dão interesse de ficar assistindo, escrevendo... o professor passando na lousa e você copiando... acho que assim nem dá pra aprender nada...” (depoimento nº. 12)

“... é a mesma coisa sempre, chega, já vai pro quadro, escreve, depois faz o exercício, responde, acabou, não tem mais nada... vocabulário pequenininho, faz aquilo e acabou...” (depoimento nº. 145)

No caso dos institutos de idioma, como normalmente o que se espera é que o aluno de fato aprenda a se comunicar, há uma preocupação maior em que os conteúdos e as atividades levem a isso. Os pais normalmente acompanham mais de perto o desenvolvimento dos filhos no curso (no caso de crianças e jovens) e há uma cobrança maior por resultados. No que tange à escola regular, como não existe, infelizmente, uma expectativa tão grande sobre os resultados a serem alcançados, a cobrança em geral é menor ou mesmo inexistente.

3) A metodologia usada por muitos professores está ultrapassada.

Paralelamente a um conteúdo desarticulado, observamos nos relatos anteriores que nem sempre a metodologia utilizada pelo professor é a mais instigante possível. Embora os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, publicados em versão definitiva em 1999 e as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, publicadas em 2006, tragam uma série de orientações metodológicas que visam a uma melhoria da qualidade de ensino, poucos são os professores que conhecem a fundo o conteúdo dos documentos ou que os colocam em prática. O que se percebe, pelos trabalhos de pesquisa consultados, é que muitos professores continuam ainda pautando suas aulas em repetições mecânicas, cópias, memorização de palavras isoladas e exercícios gramaticais puramente metalingüísticos, muito possivelmente porque essas práticas os ajudam a “controlar” os alunos, normalmente agrupados em turmas numerosas, ou mesmo porque têm receio de experimentar novas maneiras de abordar os conteúdos. Os alunos entediam-se com facilidade (e com razão!), uma vez que percebem a distância entre o que praticam em sala e o que de verdade deveriam praticar.

4) O trabalho com a oralidade é restrito.

Embora se saiba que a oralidade e a compreensão auditiva são habilidades que também devem ser desenvolvidas num curso de línguas estrangeiras, na maioria das aulas da

escola regular o trabalho com essas destrezas é bastante prejudicado. Por um lado, existem profissionais que não dominam fluentemente o idioma que ensinam e, portanto, não se sentem à vontade para realizar atividades que envolvam a oralidade. Por outro lado, temos profissionais que, embora fluentes, acreditam que o trabalho com a oralidade deva começar apenas quando os alunos atingirem níveis mais avançados no idioma, o que raramente acontece durante o período em que estão na escola.

Outra causa para essa deficiência é o número de alunos por sala. Enquanto numa escola de idiomas esse número raramente ultrapassa os quinze alunos, na escola regular a média é de trinta e cinco, podendo chegar a cerca de cinquenta alunos numa só sala. Realmente torna-se bastante difícil propor atividades que fomentem a prática oral, tanto de recepção quanto de produção, inclusive devido ao pouco tempo de aula (escassos 40 ou 50 minutos, uma ou duas vezes por semana, enquanto em escolas de idiomas geralmente são oferecidos 90 ou 100 minutos duas vezes por semana). Entretanto, alguns professores conseguem abrir caminhos e descobrem formas de não banir definitivamente as atividades orais durante o curso, seja através da leitura de pequenos trechos em voz alta, seja na elaboração de diálogos simples em duplas/grupos, ou mesmo em aulas de conversação sobre um determinado tema preestabelecido.

Outra justificativa para o pouco trabalho com a oralidade na escola regular, principalmente no Ensino Médio, é a preocupação com o vestibular. Algumas faculdades brasileiras já contam com a opção “língua espanhola” em seus exames seletivos. Uma vez que a compreensão leitora e o conhecimento gramatical e lexical são os conteúdos mais cobrados nessas provas (KANASHIRO, 2007), muitos professores baseiam suas aulas nessas destrezas, deixando à margem atividades de compreensão auditiva e produção oral. Nos institutos de idiomas os objetivos do curso são outros, normalmente de ordem mais comunicativa, o que permite um maior equilíbrio entre as quatro habilidades.

5) A presença de alunos com níveis lingüísticos diferentes dificulta o trabalho pedagógico.

Diferentemente dos institutos de línguas, onde os alunos são agrupados de acordo com seu nível de conhecimento do idioma, conforme dito anteriormente, na escola regular são bastante comuns salas muito heterogêneas, já que a formação das turmas segue o princípio do agrupamento dos estudantes de acordo com a série que cursam na Educação Básica. Assim, o que se verifica na prática são salas nas quais há alunos com bons níveis de conhecimento do

idioma e alunos com níveis muito baixos. Muitas vezes o professor procura adequar o conteúdo e a sua metodologia de maneira a atender a todos, o que nem sempre é viável ou possível. Com isso, os alunos que possuem melhores conhecimentos da língua tendem a se sentir desestimulados durante o curso, ao reverem conteúdos já conhecidos e assimilados. Ou então, os alunos com maiores dificuldades não conseguem acompanhar o nível dos demais e, embora em muitas ocasiões sejam aprovados, ficam defasados em relação aos colegas em termos de conhecimento efetivamente adquirido. Essas diferenças tendem a aumentar a cada ano, tornando as salas de Ensino Médio verdadeiros desafios ao professor no momento de preparar o curso e ministrar as aulas.

6) A carga horária é anual é insatisfatória.

Embora façamos referência a cerca de sete anos de estudo (no caso do inglês), o número de horas/aula efetivas é bastante reduzido. A carga horária de cada disciplina é definida pela unidade escolar. Na média, os alunos têm duas aulas semanais de língua estrangeira, perfazendo, ao longo dos sete anos, um total de aproximadamente 560 horas/aula, sendo que dessa quantidade devem ser descontados os dias não letivos (como feriados, emendas de feriados) e os destinados a outras atividades (como reuniões pedagógicas, conselhos de classe, aplicação de provas, eventos no colégio etc.). No caso de outras línguas (o espanhol, por exemplo), a carga horária tende a ser ainda menor (uma aula semanal) durante um menor período de tempo (um, dois, três ou quatro anos).

Torna-se, pois, fundamental, que haja um esforço por parte da equipe educativa (escola, alunos e professores) de forma a que as aulas que efetivamente acontecem sejam produtivas e eficazes. Além disso, é desejável que haja um aumento na carga horária de LEs (principalmente quando a LE é ministrada apenas uma vez por semana) e a eliminação, quando possível, das atividades não didáticas do horário das aulas de LE¹⁶.

7) O professor despende muito de seu tempo com atividades extra-classe.

Diferentemente do que ocorre em centros de idiomas, o professor da escola regular tem muitas atribuições extra-classe a desenvolver durante o ano, entre as quais podemos citar: preenchimento mais detalhado de diários, fechamento de notas a cada bimestre/trimestre,

¹⁶ Como já afirmamos antes, em muitas escolas a disciplina Língua Estrangeira é desprestigiada não apenas pelos alunos, mas principalmente por professores de outras disciplinas, coordenação e direção. Assim, frequentemente os horários das suas aulas são “solicitados” para atividades diversas como comemorações cívicas, ensaios, reuniões etc.

preenchimento de fichas de rendimento de cada aluno, relatórios com estratégias usadas para a recuperação de alunos com dificuldades, aulas de recuperação, participação em reuniões pedagógicas, elaboração de simulados, participação em projetos interdisciplinares, colaboração em festas e datas comemorativas, entre outras. Essas atividades costumam tomar muito tempo dos professores que, muitas vezes, deixam de lado a preparação detalhada e antecipada de suas próprias aulas, principalmente quando lecionam em mais de uma unidade escolar, o que é bastante comum no meio docente.

8) A indisciplina dos alunos dificulta a realização de um trabalho de qualidade.

São muito constantes as reclamações dos professores (e até mesmo de alunos, conforme comentamos no Capítulo 4, item 4.7), não apenas de línguas estrangeiras, quanto à indisciplina apresentada pelos estudantes durante as aulas na escola regular. O grande número de alunos em cada sala, a atual falta de limites dos adolescentes, originada na família e/ou na própria sociedade, e as novas características dos discentes que têm dificuldades em concentrar-se por muito tempo em uma única atividade podem ser os responsáveis por essa sensação de falta de disciplina presente em muitas salas de aula. Em várias pesquisas realizadas (COELHO, 2005; CUNHA, 1998; CUSTÓDIO, 2001; MIRANDA, 2005; PINTO, 2000), muitos alunos comentam que não se interessam pelas aulas de língua estrangeira porque normalmente seus colegas conversam paralelamente às explicações do professor. Muitos chegam a apontar “falta de pulso” dos professores em manter a ordem durante as aulas como uma das principais causas de seu desinteresse. Também em nossa coleta de dados (conforme detalhado no Capítulo 4, item 4.7) muitos alunos apresentaram como fonte de desmotivação o comportamento inadequado de alguns colegas em sala.

Sabemos que atribuir ao outro a responsabilidade pelas próprias deficiências é uma atitude comum dos alunos, no entanto, o professor deve estar preparado para lidar com salas numerosas, já que esta realidade é a mais comumente encontrada hoje em dia. Vejamos dois relatos que retratam bem a visão dos alunos sobre a questão da (in)disciplina em aula (CUNHA, 1998, p. 90):

“... a professora não tinha voz firme com a sala, não conseguia motivar, aí os alunos aprontavam, ficava uma bagunça, quando ela dava alguma coisa ninguém ligava porque sabia que não ia servi pra nada mesmo... sei lá... o pessoal não gostava do Inglês e aí acabava que quem gostava um pouquinho não se interessava...” (depoimento n°. 29)

“... o pessoal mesmo acabou atrapalhando quem tava interessado... eles conversam fora de hora e aí, já viu né...” (depoimento nº. 288)

Claramente, um problema leva a outro. Como as salas são numerosas, o professor tende a realizar atividades que não estimulam a movimentação ou mesmo a participação dos alunos, já que isso poderia levar a um “descontrole” da sala. Por outro lado, ao apresentar atividades desinteressantes, os alunos não se envolvem e se distraem conversando, brincando ou lendo outros materiais alheios à matéria, por exemplo. Se condições básicas de ensino forem respeitadas, como materiais diversos à disposição do professor, número adequado de alunos por sala, formação adequada do professor, os problemas de indisciplina tenderão a ser mais esporádicos e mais facilmente contornáveis.

9) A formação de professores ainda é, em grande parte, insatisfatória.

Quando falamos em formação de professores temos em mente duas instâncias: a formação inicial e a formação continuada. Sabemos que, embora haja cursos excelentes que formam professores de idiomas, há também cursos que deixam a desejar em vários aspectos, ainda que seu funcionamento seja aprovado pelo MEC. Por um lado, muitos professores saem desses cursos com pouca fluência no idioma o que, fatalmente, dificultará sua atuação em sala de aula. Ao não serem capazes de se expressar adequadamente na língua estrangeira, não poderão (e não conseguirão) exigir proficiência de seus alunos. Por outro lado, sabemos que a competência lingüística é apenas um dos elementos necessários para que um falante se torne realmente competente no idioma que aprende: é preciso que os cursos de formação também desenvolvam nos futuros professores as competências sócio-cultural, estratégica e discursiva. Caso isso não ocorra, formarão profissionais deficientes também sob esses aspectos.

No que tange à formação continuada, conforme aponta Sandei (2007, p. 170) são escassos os cursos oferecidos de capacitação e de especialização que atendam às reais necessidades dos professores, principalmente para os que atuam na rede pública. Assim, muitos docentes perpetuam práticas inadequadas e crenças infundadas, sem que tenham momentos propícios para a reflexão e a troca de idéias com colegas da área. Conforme afirma Félix (2005, p. 96),

[...] os professores que não se atualizam através de leituras de literatura sobre pesquisas recentes, cursos de reciclagem, de especialização, de pós-graduação e de participação em congressos correm o risco de agir somente de acordo com sua competência mais básica, a competência implícita, ou seja, de agir de acordo com suas crenças, intuições e experiências [...].

A formação continuada bem planejada, direcionada e específica deveria ser prioridade nos sistemas públicos de ensino que, muitas vezes, despendem tempo e custos em vão, ao oferecer cursos que nem sempre se adequam às reais necessidades do professorado. Por outro lado, é necessário que os professores procurem freqüentar os cursos de atualização/especialização que eventualmente são oferecidos de forma gratuita aos docentes das escolas públicas, já que, comumente, há vagas ociosas.

10) O professor ainda não utiliza em sala todos os recursos de que dispõe.

Embora já existam vários recursos tecnológicos disponíveis aos professores de idiomas, muitos continuam baseando suas aulas apenas na utilização do livro didático, giz e lousa. Não queremos aqui afirmar que tais recursos não sejam úteis ou eficientes, mas por que não aliar a tecnologia às aulas de maneira a aumentar o interesse dos alunos? Por que não diversificar as aulas para que essas se tornem menos monótonas, cansativas e previsíveis? Hoje em dia é possível encontrar em boa parte das escolas (inclusive nas públicas) aparatos tecnológicos, como aparelhos de som, videocassetes e computadores, entre outros. No entanto, alguns professores, talvez por desconhecimento de como utilizá-los, ou mesmo por receio de atrever-se a mudanças, excluem esses recursos de suas aulas. Esta questão se relaciona, em parte, à formação continuada que muitos professores não realizam. Com isso, deixam de conhecer – e de aprender a utilizar – instrumentos que poderiam ser facilmente levados à sala de aula, como ferramentas auxiliares de ensino e de aprendizagem.

Todas as dificuldades inerentes à escola regular, apontadas até aqui, se intensificam na escola pública. Os recursos são mais escassos, as salas em geral mais numerosas, o trabalho com a oralidade é ainda mais restrito. Mas há um fator, ainda mais grave, sob o nosso ponto de vista, que faz com que o ensino de línguas estrangeiras na escola pública seja mais problemático: o pressuposto de que os alunos, em geral pertencentes a classes menos favorecidas, têm maiores dificuldades de aprendizagem. Em sua pesquisa de Mestrado, Miranda (2005) identificou que essa é uma das principais crenças dos professores de inglês da escola pública (no caso, escolas estaduais cearenses). A seguir transcrevemos alguns trechos das entrevistas relatadas nesse trabalho (MIRANDA, 2005, p. 110-111):

Pesquisadora: *Dizem também que os alunos de escola pública têm mais dificuldade de aprender do que os alunos de escola particular e de cursos de línguas. O que é que tu acha?*

Professor 2: *Eu acho que seja verdadeiro.*

Pesquisadora: *É verdadeiro?*

Professor 2: *É.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Professor 2: *Os alunos de escola particular, eles têm o ambiente propício pra isso, vivem viajando pro exterior, vão pro exterior como quem vai ali pra esquina, isso aí ajuda muito...né? Tem todo o material que eles precisam, tem o laboratório que ajuda, aluno de escola pública, o que é que eles têm, coitados?*

Pesquisadora: *Tem o incentivo da família...*

Professor 2: *Incentivo da família, né? O que é que o aluno da escola pública tem? Praticamente nada, né, porque pra começar nem o livro que é o Básico..., ele não tem, que é o material básico pra ele, né?*

Pesquisadora: *Você acha que a falta de motivação dos alunos de escola pública tem um pouco a ver com a estrutura da escola pública?*

Professor 4: *Tem..., tem também.*

Pesquisadora: *Aí tem o fator família também?*

Professor 4: *Tem a família, tem a escola, tem... a limitação do professor, e tem a limitação do próprio aluno que...é mal alimentado, é...não tem uma estrutura familiar...é..., como se diz assim..., padronizada, é... assim..., sabe, uns vivem com os avós, outros vivem com as madrinhas...outros vivem...eu tenho aluno aqui que tem...passa dois meses na casa do pai, passa mais três com a madrinha, passa mais três numa casa de família, passa mais dois... com o tio...qual a estrutura..., tá entendendo? Qual é...o amparo básico... da, da família que essa criança tem? Não tem!*

Pesquisadora: *Então... tu acha que a questão do meio sócio-cultural que eles vivem interfere?*

Professor 4: *Influi...DEMAIS!!!*

Pesquisadora: *Daí porque você coloca aqui que o aluno de escola particular ele tende a aprender melhor por causa do meio sócio-econômico em que ele vive?*

Professor 4: *Perfeitamente, até porque...por exemplo, ele tem... não tem só o vídeo game, mas ele tem...a Internet que ele pode entrar, ele pode fazer essa troca de experiência na Internet, ele tem...ele pode frequentar uma biblioteca, na própria casa dele pode ter uma boa biblioteca, se ele tem interesse em aprender... alguma coisa extra, ele vai, pode ir comprar alguma coisa...é diferente da...então... a parte...é... sócio-econômica...influi, acho que...acho que 50% ela influi, depois...ou mais, até mais..., porque...em decorrência..., na deficiência dela, vêm em decorrência vários fatores que vão interferir negativamente, né? Inclusive...o equilíbrio da criança...*

Dos cinco professores que participaram da pesquisa, quatro corroboravam a idéia de que os alunos das escolas particulares têm mais facilidade para aprender línguas estrangeiras que os alunos da escola pública. Opiniões semelhantes também foram encontradas em outras pesquisas (COELHO, 2005; CUNHA, 1998; CUSTÓDIO, 2001; PINTO, 2000). Isso fatalmente gera um círculo vicioso, no qual, ao não se acreditar nas possibilidades do curso e principalmente na potencialidade dos alunos, se limitam os objetivos e descuidam-se da

qualidade das aulas. Por sua vez, o ensino fraco não levará os alunos a um real envolvimento com a disciplina...

Frente a tantas dificuldades, o ensino de língua estrangeira na escola regular é ainda um grande desafio. Algumas escolas, tanto particulares quanto públicas, cientes das especificidades que comporta o ensino de línguas estrangeiras no currículo, buscam alternativas que objetivam melhorias no processo de ensino e aprendizagem de idiomas. Em sua dissertação de Mestrado, Uechi (2006) analisa cinco contextos alternativos criados por cinco escolas da cidade de São Paulo (três particulares e duas públicas), para o ensino da língua inglesa:

- a) uma escola particular que criou o seu próprio Centro de Línguas;
- b) uma escola particular que terceirizou o ensino de línguas para um instituto de idiomas (externo);
- c) uma escola particular que realizou uma parceria com um instituto de idiomas que vai ao colégio, durante o período letivo, para ministrar as suas aulas;
- d) uma escola pública que criou uma “Disciplina-projeto” para o ensino de inglês no Ensino Médio e
- e) uma escola pública que passou a ministrar aulas de revisão para alunos do terceiro ano do Ensino Médio, visando ao aprendizado da leitura.

Segundo a pesquisadora, o estudo desses contextos revelou que o ensino de inglês é interpretado por tais estabelecimentos como “disciplina-problema” e tende, portanto, a receber um tratamento diferenciado que possa minimizar as dificuldades encontradas na sala de aula regular. As escolas buscam renovações pedagógicas e estruturais que as façam situar-se como mais adequadas e eficientes às propostas educacionais contemporâneas.

Tentar minimizar os problemas e alcançar soluções efetivas deve ser um dos grandes objetivos das escolas e de todo o professor que trabalha atualmente nesse segmento.

Acreditamos que a elaboração de trabalhos acadêmicos e estudos que estejam voltados a questões relacionadas ao ensino de LE na escola regular é um dos caminhos existentes para que num futuro não tão distante, aprender de maneira adequada um idioma estrangeiro seja realmente um direito de todos os alunos da escola regular, e não um privilégio das classes mais abastadas.

Simplesmente manter uma disciplina no currículo, sem que esta de fato colabore para uma formação integral do aluno parece-nos um desperdício de recursos. Algumas iniciativas,

normalmente isoladas, tanto de algumas escolas como de professores mais bem preparados e comprometidos com a qualidade do ensino, mostram que há soluções possíveis para grande parte dos problemas enfrentados. Cabe a toda comunidade educativa (professores, coordenadores, diretores, alunos, universidades, secretarias de educação, conselhos de educação, pais, alunos...) um esforço conjunto para que, de fato, o ensino de LE aconteça em sua plenitude.

Nesse sentido, o surgimento dos Centros de Estudos de Línguas, aos quais nos reportamos a seguir, configura-se também como uma importante iniciativa capaz de mudar o *status quo* vigente, pois, ao oferecer ensino de qualidade, favorece a auto-estima de alunos e professores, e revela que é possível a aprendizagem eficaz de línguas estrangeiras no contexto de escola pública.

1.3 – Os Centros de Estudos de Línguas: uma alternativa

Os Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo – CEL – foram criados em 1987, na gestão do então governador Orestes Quécia, com o objetivo de favorecer a “integração latino-americana”, conforme explicitado nos documentos oficiais¹⁷. Inicialmente eram oferecidas nos CEL apenas aulas de língua castelhana. Nesse momento, uma comissão formada por professores da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual Paulista (UNESP), além de membros da Secretaria de Estado da Educação, ficaram encarregados de averiguar quais escolas teriam estrutura física para abrigar os CEL e quantos professores já licenciados estariam aptos a lecionar o idioma. Após esse levantamento, surgiram no Estado os primeiros 22 Centros, que passaram a ministrar aulas de espanhol a cerca de 2.900 alunos interessados. Paulatinamente, foram sendo criados novos Centros e introduzidas aulas de outros idiomas (francês, italiano, alemão, japonês), embora o espanhol continuasse sendo o idioma mais procurado e com mais turmas/alunos.

O objetivo principal dos CEL também sofreu alterações ao longo dos anos, não se restringindo apenas à questão da integração latino-americana. Segundo informações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, responsável pelo funcionamento e regulamentação dos CEL,

¹⁷ Decreto Estadual nº 27.270, de 10 de agosto de 1987.

[...] o objetivo do CEL é propiciar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolvimento de novas formas de expressão lingüística, enriquecimento curricular e acesso a outras culturas contemporâneas, além de ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho.¹⁸

Atualmente¹⁹ há no Estado de São Paulo 81 Centros de Línguas, sendo 17 na cidade de São Paulo, 12 na Região Metropolitana e 52 em outros municípios do Estado. Estima-se que estejam matriculados nos CEL paulistas cerca de 50.000 alunos. Para ingressar numa das unidades, o aluno deve estar freqüentando cursos regulares ou supletivos na rede estadual. No Ensino Fundamental, são aceitos alunos que cursam a partir do 7º ano. No Médio, incluem-se os alunos dos cursos de educação profissional de nível técnico e do normal de nível médio. Os interessados devem procurar o CEL mais próximo de sua residência e levar um atestado de matrícula que comprove sua situação de aluno da rede estadual. Freqüentemente o número de alunos inscritos supera o número de vagas. Quando isso ocorre o critério de seleção é definido pela delegacia de ensino local.

O curso, independentemente do idioma escolhido, é dividido em seis estágios, durante três anos. Ao final de três estágios o aluno já recebe um certificado parcial. Cada estágio tem duração total de 80 horas, distribuídas em quatro aulas semanais.

A estrutura física dos CEL em geral é bastante satisfatória, contando com salas ambientes, equipamentos de áudio e vídeo e, em alguns casos, até biblioteca própria.

1.3.1 – Nossa experiência no CEL Albino César

Localizado no bairro do Tucuruvi, zona norte de São Paulo, o CEL Albino César contou sempre com uma reputação de ensino de qualidade. Suas vagas são sempre muito disputadas, principalmente as do curso de espanhol, que paradoxalmente apresenta um número maior de turmas. Durante os anos de 1991 a 1993 tive a oportunidade de freqüentar, como aluna, as aulas do curso de francês. Naquela ocasião, para ingressar no CEL era necessário ser aluno da rede pública, mas não necessariamente da rede estadual. No meu caso, cursava o Ensino Médio na rede municipal. Cheguei muito motivada para o curso, afinal, aprender um idioma, com qualidade, gratuitamente, era tudo o que eu queria aos 15 anos. Logo ao chegar fui surpreendida com a organização do curso e dos ambientes. Cada idioma

¹⁸ Informações obtidas através do *site* da CENP (<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>). Acesso em 07.10.08.

¹⁹ Outubro/08.

tinha sua própria sala, devidamente decorada com paisagens e fotos de seus respectivos países, equipamentos de som, televisão, vídeo cassete, carteiras novas e limpas. Havia também uma biblioteca exclusiva para o CEL. Era difícil acreditar que se tratava de uma escola pública. Fiquei encantada! Minha professora cursava o último ano de Letras-Francês na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP e já havia morado na França. Por isso, éramos brindados não apenas com aulas de língua francesa, mas também de cultura, costumes e história da França. Ao longo do curso tive mais duas professoras, cuja competência e dedicação também foram irreparáveis. Desse momento em diante passei a acreditar numa escola pública diferente, de qualidade, que motiva, que de fato ensina. Ao concluir o curso, passei a frequentar as aulas da Aliança Francesa no Brasil e posteriormente na França.

A semente tinha sido plantada. Cheguei à universidade (Letras-FFLCH/USP) em 1994, dessa vez no curso de Língua Espanhola. E o desejo de voltar ao CEL era latente. Gostaria de retribuir, de alguma forma, os benefícios que eu havia recebido. Assim, em 1998, passei a lecionar no mesmo CEL onde anos antes tinha sido aluna. A estrutura mantinha-se a mesma, assim como a coordenação. Estando do “outro lado da sala de aula” passei a observar melhor o funcionamento do curso e a encontrar respostas para o seu sucesso. Além de toda a estrutura física e organizacional, me chamou a atenção o fato de que alunos e professores **acreditavam** naquele processo de ensino e aprendizagem. As crenças, tão comuns, de que alunos de escola pública não aprendem e de que professores não ensinam, não valiam naquele contexto. Nesse mesmo ano fomos, meus alunos, a coordenação do CEL e eu, conhecer Buenos Aires, algo que nunca tive a oportunidade de fazer lecionando na escola particular, por exemplo. Claro que o apoio e a organização por parte da coordenação do CEL eram essenciais para que tudo isso pudesse ocorrer, mas sem sombra de dúvida, era a motivação de alunos e professores o que gerava tanto sucesso. Infelizmente, por razões de ordem burocrática, tive que sair do CEL no ano seguinte, 1999, mas desde então penso em ter esse espaço como fonte de investigação pois, a meu ver, essa também é uma forma de retribuir um pouco daquilo que lá obtive.

Nos últimos anos, no entanto, os CEL passaram por algumas mudanças estruturais que provocaram significativas alterações em seu funcionamento. Em 2001 publicou-se a Resolução SE nº 85, assinada pela então Secretária de Estado da Educação, Profa. Dra. Tereza Roserley Neubauer da Silva, cuja intenção era, segundo a própria Resolução,

[...] promover a reorganização dos Centros de Estudos de Línguas (CEL), adequando-os à sua finalidade essencial de proporcionar o enriquecimento curricular dos alunos da rede estadual.

Dessa forma, várias modificações foram impostas, principalmente no que se refere ao número de alunos dos CEL, à infra-estrutura, à contratação de profissionais da área de educação e ao direito dos alunos às vagas oferecidas.

Conforme apontado por Santos (2007, p. 13), está presente nesse documento legal a reprodução de preceitos empresariais de produtividade, idéia bastante difundida a partir dos anos 90. Percebe-se tal característica logo no início do documento, através dos seguintes termos: “**otimizar e potencializar** os CEL a fim de ampliar o percentual de seu atendimento” [grifos nossos]. Entenda-se por “potencialização” um maior número de alunos por sala de aula, em condições muitas vezes não adequadas, diminuindo, assim, os custos de manutenção de uma experiência que, há muito, já se considerava proveitosa.

No que se refere especificamente à estrutura dos cursos, transcrevemos os trechos mais polêmicos suscitados pelas alterações promovidas em 2001:

Artigo 8º - Na constituição das turmas de alunos deverão ser observados os seguintes critérios:

I - No Nível I:

- a) mínimo de 30 alunos nas turmas do 1º Estágio;
- b) mínimo de 25 alunos nas turmas do 2º e 3º Estágios.

II - No Nível II:

- a) mínimo de 20 alunos em todos os estágios.

§ 1º - Caberá à Diretoria de Ensino autorizar, excepcionalmente, o funcionamento de turmas de alunos em continuidade que não obedeçam os critérios de número de alunos fixados, somente no 3º estágio de cada um dos níveis, desde que não inferior a 15 alunos no Nível II e de 20 alunos no Nível I.

§ 2º - Para atendimento ao disposto nesse artigo, visando garantir aos alunos a continuidade e conclusão de cursos, mesmo os que apresentaram alto grau de evasão, deverão ser constituídas turmas com alunos de diferentes estágios de conhecimento.

Artigo 10º

I - Somente terá direito à matrícula inicial e à continuidade de estudos os alunos que, comprovadamente, estiverem matriculados e freqüentando cursos regulares ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de ensino fundamental, a partir da 6ª série (Ciclo II), do ensino médio ou de educação profissional de nível técnico, inclusive curso normal de nível médio.

Essas diretrizes em muito contribuíram para que a qualidade dos cursos se visse comprometida. As principais conseqüências que podem ser observadas são:

- a) as salas dos estágios iniciais apresentam um número muito grande de alunos, o que dificulta o trabalho do professor e a interação entre os colegas;
- b) em uma mesma sala de aula podem estar alunos entre 11 e 18 anos, que apresentam amadurecimento lingüístico, intelectual e psicológico muito distintos, o que não é recomendável no processo de ensino e aprendizagem em geral, e tampouco no de línguas estrangeiras;
- c) os alunos que estiverem cursando algum idioma no CEL e que terminarem o Ensino Médio deverão deixar o curso, ainda que não o tenham concluído²⁰;
- d) ao exigir-se a saída dos alunos que terminam o Ensino Médio, muitas classes deixam de ter o mínimo de 20 alunos matriculados e são obrigadas a fechar;
- e) os alunos das turmas canceladas, ao tentarem se realocar, podem ser matriculados em estágios inferiores ou superiores ao que cursavam, dependendo da disponibilidade de vagas do Centro. Ao serem matriculados em estágios inferiores, os estudantes sentem-se desmotivados ao ver novamente conteúdos que já haviam estudado. No caso contrário, podem sentir-se perdidos e desestimulados ao não conseguirem acompanhar o nível lingüístico dos colegas de classe.

Em conversas informais com a coordenação do CEL Albino César, fomos informados de que trabalhar com classes tão heterogêneas tem sido uma das principais dificuldades dos professores, que vêm tentando encontrar caminhos que minimizem ou que neutralizem essa situação.

Dado que, em um determinado momento, a motivação tanto de alunos como de professores era alta e poderia ser um dos fatores responsáveis pelo sucesso dos cursos, uma das perguntas que este trabalho se propõe a responder é se, após as mudanças ocorridas nos últimos anos, o nível motivacional de alunos e professores teria sido afetado negativamente. Em um recente levantamento realizado por Santos (2007) em cinco Centros de Estudos de Línguas localizados na Grande São Paulo, obtiveram-se os seguintes dados que se relacionam diretamente à nossa pesquisa:

²⁰ Apesar do texto da Resolução assim determinar, temos notícia de que alguns CEL permitem a continuidade dos estudos de quem conclui o EM. Entretanto, pautamos nossas discussões apenas sobre o que estabelece o texto legal.

- todos os professores envolvidos na pesquisa acreditam que os CEL têm um papel importante no ensino de LE, por ter qualidade diferenciada e por existirem há vários anos;
- 42% dos professores e coordenadores consideram a reformulação pela qual passaram os CEL negativa, 36% a julgam mediana e apenas 21% a qualificam como positiva;
- o número médio de alunos por sala é de 25,4 e apenas 23% dos professores consideram esse número adequado;
- 61% dos alunos consideram que a aprendizagem de inglês na escola onde estudam é ruim. Isso se deve, na opinião dos estudantes, “ao baixo interesse dos alunos em aprender” (62%), “ao baixo interesse dos professores em ensinar” (45%) e à má estrutura da escola (40%).

Dessa forma, considerando que os CEL se vinculam à escola pública regular e têm uma história de sucesso, propomo-nos a:

- a) conhecer e descrever a opinião de alunos e professores de espanhol de um Centro de Línguas localizado em São Paulo no que se refere à sua motivação;
- b) identificar as principais dificuldades encontradas durante as aulas de espanhol e propor soluções que possam ser colocadas em prática;
- c) testar a utilização de determinadas estratégias didáticas que tenham como objetivo principal propiciar a motivação dos alunos durante as aulas.

Para tanto, nos próximos capítulos, tratamos do conceito motivação e de sua importância no processo de ensino e aprendizagem, e mais precisamente na aprendizagem de línguas estrangeiras.

CAPÍTULO 2

A MOTIVAÇÃO E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

La mente humana está siempre llena de emociones, [...] que actúan como causas subyacentes de mucho de lo que hacemos. Solo de vez en cuando nos damos cuenta de su influencia, pero generalmente atribuimos nuestras acciones a “razones” elaboradas por el intelecto, cuya función de supervivencia es controlar nuestra producción y dar sentido al entorno.²¹

Grethe Hooper Hansen (2000, p. 230)

Neste capítulo abordamos o papel da motivação no processo de ensino e aprendizagem, no contexto escolar. Inicialmente tratamos da importância de considerarmos os fatores afetivos como co-partícipes na construção do conhecimento para, mais adiante, centralizarmos as nossas discussões especificamente no fator motivação e em suas implicações na aprendizagem escolar.

2.1 - Cognição e afetividade

Nos últimos anos têm-se observado, em vários campos da ciência, mudanças significativas no que se refere à relação entre cognição²² e afetividade²³. Se antes o funcionamento cerebral e o comportamento humano eram explicados apenas sob uma perspectiva cognitivista, na qual as emoções ocupavam um papel coadjuvante e pouco explorado, atualmente já se considera que os aspectos afetivos não apenas estão presentes em todas as ações humanas, mas também que as influenciam de forma bastante intensa.

Muitos são os autores (ARANTES, 2002; DAMÁSIO, 1996; LE DOUX, 2001; entre outros) que constataram, de alguma forma, a relação entre cognição e afetividade como um processo contínuo e indissociável. Talvez um dos principais adeptos desse pensamento tenha

²¹ Tradução: A mente humana está sempre cheia de emoções, que atuam como causas subjacentes de muito do que fazemos. Somente às vezes nos damos conta de sua influência, mas geralmente atribuímos nossas ações a “razões” elaboradas pelo intelecto, cuja função de sobrevivência é controlar nossa produção e dar sentido ao entorno. Esta e todas as demais traduções incluídas em nota foram feitas livremente pela pesquisadora.

²² Entendemos por cognição o processo cerebral que transforma informações em conhecimento. As ciências cognitivas buscam entender de que maneira adquirimos o conhecimento do mundo que nos cerca e que uso fazemos dele para aí vivermos (LE DOUX, 2001, p. 23).

²³ São muitas as definições do termo “afetividade”. Neste trabalho, a consideramos “em sentido amplo, como os aspectos da emoção, do sentimento, do estado de ânimo ou da atitude que condicionam a conduta”, conforme definido por Arnold e Brown (2000, p.19).

sido Jean Piaget, profundo estudioso do desenvolvimento cognitivo, para quem “apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras” (PIAGET, 1954²⁴ apud ARANTES, 2002, p. 162). Para ele, toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma estrutura energética, que é a afetividade.

Para Greenberg, Rice e Elliot (1996²⁵ apud ARANTES, 2002, p. 167) a relação entre cognição e afetividade é complementar e bidirecional:

[...] enquanto a emoção nos sinaliza a respeito do que está nos afetando e estabelece a meta para que possamos alcançá-la, a cognição nos ajuda a dar sentido à nossa experiência, assim como a razão nos ajuda a imaginar o melhor modo de alcançarmos a meta.

Igualmente, Arantes (2002, p. 159) postula que “o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos”.

Le Doux, pesquisador no campo da neurologia, considera que a emoção e a cognição são companheiras na mente. Salienta que, depois de anos de domínio cognitivista, a ciência voltou a conseguir que o estudo dos estados mentais fosse respeitado, e agora insiste que convém reconciliar a cognição e a emoção na mente (2001, p. 36):

Mas agora é chegado o momento de ressituar a cognição em seu contexto mental – reunindo cognição e emoção no seio da mente. A mente possui pensamentos e emoções, e o estudo de qualquer um deles sem o outro jamais será plenamente satisfatório.

Nessa mesma perspectiva situa-se o neurologista português António Damásio, autor do livro **O erro de Descartes** (1996). A obra é baseada em seus estudos com pacientes que apresentavam deficiências neurológicas na tomada de decisões e distúrbios da emoção. A hipótese principal de Damásio (conhecida como hipótese do marcador somático) estabelece que a emoção é parte integrante do processo de raciocínio e pode auxiliá-lo ao invés de, como se costumava supor, necessariamente perturbá-lo. Contrariamente à visão cartesiana de

²⁴ PIAGET, J. Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. In: RIMÉ, B.; SCHERER, K. (Eds.). **Les Émotions**. Textes de base en psychologie. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989. p. 75-95. As obras, cujos textos citamos via terceiros (apud), têm sua referência completa em nota de rodapé. Como não nos foi possível consultá-las no original, elas não constam das Referências da tese.

²⁵ GREENBERG, L. S.; RICE, L. N.; ELLIOT, R. **Facilitando el cambio emocional: el proceso terapéutico punto por punto**. Barcelona: Paidós, 1996. 386p.

separação abissal entre corpo e mente, Damásio postula que ambos caminham intrinsecamente ligados e não hierarquicamente organizados:

Conhecer a relevância das emoções nos processos de raciocínio não significa que a razão seja menos importante do que as emoções, que deva ser relegada para segundo plano ou deva ser menos cultivada. Pelo contrário, ao verificarmos a função alargada das emoções, é possível realçar seus efeitos positivos e reduzir seu potencial negativo. Em particular, sem diminuir o valor da orientação das emoções normais, é natural que se queira proteger a razão da fraqueza que as emoções anormais ou a manipulação das emoções normais podem provocar no processo de planejamento e decisão. (1996, p. 277).

Sintonizada com as mudanças de paradigma na ciência, a área da educação também começou a valorizar de forma mais intensa os aspectos afetivos dentro do processo de aprendizagem, principalmente após o surgimento da psicologia humanística na década de setenta. Conforme explicitado por Williams e Burden (1999, p. 39),

Los enfoques humanísticos acentúan la importancia del mundo interior del alumno y colocan los pensamientos, los sentimientos y las emociones individuales al frente del desarrollo humano. Estos son unos aspectos del proceso de aprendizaje que a menudo se olvidan injustamente pero que resultan de vital importancia si queremos entender el aprendizaje global del ser humano.²⁶

Gross (1992²⁷, p. 139, apud ARNOLD, 2000, p. 25), referindo-se às grandes tendências da aprendizagem no século XXI, também destaca a importância da aprendizagem que considera a totalidade do cérebro, reconhecendo a contribuição da afetividade:

[...] as idéias relacionadas ao funcionamento do nosso cérebro provocaram uma enorme agitação nos círculos científicos e educativos durante a década passada. Agora parece evidente que se pode estimular e fortalecer a aprendizagem ativando uma maior capacidade do cérebro. Podemos acelerar e enriquecer nossa aprendizagem utilizando os sentidos, as emoções e a imaginação.

Nas últimas décadas, portanto, passam a intensificar-se, na área da Pedagogia, os estudos que tratam de variáveis afetivas. Aspectos como ansiedade, retraimento social,

²⁶ Tradução: Os enfoques humanísticos acentuam a importância do mundo interior do aluno e colocam os pensamentos, os sentimentos e as emoções individuais à frente do desenvolvimento humano. Estes são aspectos do processo de aprendizagem que freqüentemente são esquecidos injustamente, mas que se mostram de vital importância se queremos entender a aprendizagem global do ser humano.

²⁷ GROSS, R. Lifelong learning in the learning society of the twenty-first century. In: COLLINS, C.; MANGIERI, J. (Eds.) **Teaching Thinking: An Agenda for the Twenty-First Century**. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 1992. 352p.

vergonha, depressão, auto-estima, auto-eficácia, autonomia, e motivação (entre outros) tornaram-se temas frequentes de discussão e objeto de pesquisas²⁸. Por parte dos professores, entretanto, o conhecimento das relações entre cognição e fatores afetivos ainda encontra-se, comumente, no campo da intuição. Reconhece-se a presença e a influência das emoções no processo de aprendizagem, mas raramente sabe-se como tirar o melhor proveito delas e como trabalhá-las em sala. Conforme afirmam Sastre e Moreno (2003, p. 144):

As emoções e os sentimentos raramente constituem um objeto de reflexão no âmbito escolar, como se o seu conhecimento fosse inato ou desnecessário. Apesar de ser um dos campos mais complexos do pensamento humano – ou talvez por isso –, seu conhecimento é deixado ao acaso, mesmo sabendo-se que esse é o tema que pode conduzir aos estados mentais positivos ou aos mais profundamente negativos.

Reconhecer a importância dos fatores afetivos no contexto de aprendizagem é essencial para que se formem cidadãos mais completos, intelectual e emocionalmente equilibrados. Ademais, faz-se necessário buscar caminhos através dos quais as diferentes manifestações emocionais presentes em cada aluno possam ser observadas, diagnosticadas e trabalhadas, de forma que emoção e cognição se integrem na busca de um desenvolvimento integral do indivíduo.

2.2 – A motivação

Dentre todos os fatores afetivos que podem, direta ou indiretamente, interferir na aprendizagem escolar, um deles sempre nos intrigou, justamente por seu caráter extremamente complexo e idiossincrático: a motivação. O que faz com que alguém (não) se interesse em aprender? Que contextos podem influenciar a motivação de um aluno? Até que ponto o professor pode interferir na (des)motivação de seus alunos? Que fatores são

²⁸ Por não ser objeto de estudo desta investigação, não nos aprofundamos na descrição de pesquisas sobre tais temas, à exceção da motivação. Apenas a título de exemplificação, citamos alguns trabalhos que versam sobre esses e outros aspectos:

ARANTES, V.A. **Humor e alegria na escola**. São Paulo: Summus, 2006. 192p.

_____. **Afetividade na escola**. Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 2003. 240p.

ARAÚJO, U. F. **Conto de escola: a vergonha como um regulador moral**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999. 160p.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004, (três volumes).

MORENO, M.; SASTRE, G. LEAL, A.; BUSQUETS, D. **Falemos de sentimentos: a afetividade como tema transversal na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999. 144p.

preponderantes quando se busca a motivação dos alunos? Frequentemente os professores afirmam que a motivação dos alunos é fator essencial para que o processo de ensino e aprendizagem se dê de forma eficiente. São comuns os cursos e oficinas nos quais o tema motivação é abordado e, comumente, apresentam-se sugestões didáticas, muitas vezes oferecidas aos docentes como “receitas mágicas” para motivar os alunos. No entanto, é imprescindível considerar que qualquer explicação simplista ou reducionista deve ser encarada com cautela, já que não é tarefa fácil definir o conceito e tampouco saber exatamente o que motiva ou não os indivíduos.

Conforme afirmam Williams e Burden (1999, p. 119), o “construto” motivação é composto por muitos fatores diferentes e sobrepostos, como o interesse, a curiosidade e o desejo de sucesso²⁹. Esses fatores, por sua vez, sofrerão variações em diferentes situações e circunstâncias, e também serão objeto de influências externas, como os pais, os professores, as provas etc. Portanto, ao tratar do tema motivação, deve-se estar ciente de que esse é um conceito complexo e que deve ser analisado sob diferentes perspectivas.

Em nossa dissertação de Mestrado (CALLEGARI, 2004, p. 84-85) apresentamos diferentes definições para o termo, presentes em obras de áreas variadas e com propósitos diversos:

Motivação. S.f. 1. Ato ou efeito de motivar. 2. Exposição de motivos ou causas. 3. V. móbil (2). 4. Conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo. (BUARQUE DE HOLANDA, 1986, p. 1164).

[Motivação é] o termo geral empregado para desenvolver o comportamento instigado por necessidades e dirigido a objetivos. É um processo que se passa no interior de um indivíduo, com o sentido de satisfazer necessidades mediante a obtenção de determinados objetivos. (MILLER; FERREIRA, 1967, p. 5).

La palabra motivación, derivada del latín **motus**, designa en el lenguaje ordinario la raíz dinámica del comportamiento, esto es, aquellos factores determinantes internos más que externos al sujeto, que desde dentro le incitan a la acción³⁰. (PINILLOS, 1975³¹, p. 503, apud CANTOS GÓMEZ, 1997, p. 58-59).

A etimologia do termo motivação remonta ao verbo latino *movere*. Quando uma pessoa é motivada para alcançar uma meta, sua atividade consiste num movimento em direção a essa meta. [...] Motivar um indivíduo é aumentar a

²⁹ Tratamos desses conceitos no capítulo 3, seguinte.

³⁰ Tradução: A palavra motivação, derivada do latim *motus*, designa, na linguagem comum, a raiz dinâmica do comportamento, isso é, aqueles fatores determinantes mais internos que externos ao sujeito, que incitam a ação.

³¹ PINILLOS, J. L. **Principios de psicología**. Madrid: Alianza Editorial, 1975. 731p.

sua necessidade de alcançar uma meta, ou criar tal necessidade se ela não existia. (KUETHE, 1977, p. 117-118).

A motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo. (CATURLA FITA, 2000, p. 77).

A motivação é o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade. (LIEURY; FENOUILLET, 2000, p. 9)

Uma primeira idéia sugestiva sobre motivação, normalmente aplicável a qualquer tipo de atividade humana, é fornecida pela própria origem etimológica da palavra, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é 'motivo'. Assim, genericamente, a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso. (BZUNECK, 2001, p. 9)

Segundo Dörnyei (2001b, p. 19-20), há duas correntes teóricas principais quando o assunto é motivação: a primeira, relacionada à psicologia motivacional, para quem o ser humano é visto como indivíduo psicológico e não como ser social, e uma segunda, relacionada à psicologia social, para quem a ação de um indivíduo é reflexo do contexto social em que está inserido.

Ao examinar atentamente as definições anteriores é possível constatar que a maioria delas tem um cunho predominantemente psicológico. É, de fato, possível afirmar que a motivação se dá através de mudanças internas no indivíduo, ou seja, modificações muito particulares que fazem com que uma pessoa passe a interessar-se por determinadas atividades e não por outras e que dirija sua atenção e energia para isso. Não é difícil supor, entretanto, que a motivação, embora inerente ao sujeito, possa ser estimulada e modificada de acordo com fatores externos, num processo de interação entre as características individuais e o meio. Neste trabalho, a motivação será entendida, portanto, não apenas sob uma perspectiva psicológica, mas também social e, principalmente, contextual, conforme detalhamos a seguir.

No campo da psicologia, os primeiros estudos referentes à motivação basearam-se na questão do instinto e das necessidades básicas do ser humano (CROOKES; SCHMIDT, 1991, p. 481). Murray (1938³² apud WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 121), por exemplo, considerava que as necessidades provocavam tensões interiores que deveriam ser liberadas. A

³² MURRAY, H. A. **Explorations in Personality**. New York: Oxford University Press, 1938. 246p.

motivação ocorreria em função da urgência em satisfazer tais necessidades. Posteriormente, a motivação passou a ser analisada sob uma perspectiva behaviorista, a partir do princípio estímulo => resposta e o sistema de recompensas era considerado a forma mais eficaz para motivar uma conduta desejada. Dentro dessa perspectiva, os estímulos externos eram os principais responsáveis por um estado de (des)motivação. Com o desenvolvimento da Psicanálise, a motivação passou a ser vista como resultado de processos inconscientes, que levavam o indivíduo a uma determinada ação. A maior ênfase passava, nessa perspectiva, a recair sobre fatores internos, mas situados em uma área fora de controle do indivíduo.

Atualmente, muitos dos estudos relacionados à psicologia motivacional apresentam uma abordagem cognitiva (WILLIAMS; BURDEN, 1999). Isso significa que a motivação não é mais vista como um reflexo de instintos, impulsos ou processos inconscientes, nem é analisada em termos estritamente comportamentais. Ao contrário, a psicologia cognitiva se interessa pelos processos mentais dos indivíduos, suas crenças e relações interpessoais que serão, em conjunto, transformados em ação (DÖRNYEI, 2001b, p. 10-11). Nesse sentido, a escolha consciente é um fator de vital importância, ou seja, as pessoas realizam escolhas e com isso controlam as suas ações. As principais críticas a essa abordagem puramente cognitiva se referem ao fato de as emoções não serem diretamente contempladas no processo.

Teorias cognitivas mais amplas, entretanto, incluem as emoções como co-partícipes no processo de motivação. Williams e Burden (1999, p. 128), por exemplo, apresentam uma definição de motivação que consideramos muito pertinente. Para eles, a motivação pode ser representada como:

[...] um estado de ativação cognitiva e emocional, gerado por diversas causas, talvez internas, como o interesse e a curiosidade, talvez externas como outra(s) pessoa(s) ou acontecimento(s), que produz uma decisão consciente de atuar, que dá lugar a um período de esforço intelectual e/ou físico contínuo com a finalidade de conseguir determinado objetivo ou metas previamente estabelecidas.”

Ainda para esses autores, a motivação surge como uma combinação de distintas influências, externas e internas. E o que mais interessa saber é “quais influências externas têm maior probabilidade de ativar o pensamento e as emoções das pessoas e como essas lhes conferem um sentido próprio ou as internalizam, de forma a levá-las a determinadas ações”. Segundo os mesmos pesquisadores, trata-se de uma definição essencialmente cognitiva, mas

que considera também o entorno social e as emoções. Isso equivale a dizer que cada indivíduo se motiva de forma distinta, dando sentido próprio às influências externas que o rodeiam.

Ainda numa tentativa de integrar visões comportamentais, cognitivistas e sociais, Michelon (2004, p. 227) traça uma linha imaginária que objetiva explicar o processo motivacional:

[o indivíduo] ao nascer, traz consigo impulsos inatos que geram necessidades e resultados potenciais que, por sua vez, influenciam crenças e valores, tanto pessoais como sociais. As crenças e valores que são, também, influenciadas pelo contexto social, se refletem em suas atitudes. A partir das suas crenças e valores o indivíduo faz escolhas, manifesta seu querer, e essas passam a ser seus objetivos. O desejo de atingir esses objetivos, somados às atitudes favoráveis a sua realização levam-no a despender esforço, a agir. A manutenção desse esforço ocorre na medida em que haja perspectiva de satisfação de suas necessidades. A necessidade satisfeita – o objetivo alcançado – propicia-lhe um sentimento de satisfação que fortalece a sua autoconfiança e o estimula a despender novo esforço para atingir outro objetivo.

Ao tomar como objeto de estudo a motivação é necessário reconhecer, portanto, que além de complexa, ela é dinâmica, pois varia no tempo e de indivíduo a indivíduo, ademais de não ser facilmente detectável nem mensurável. Não podemos, portanto, cair no que Morin (2005) define como “paradigma simplificador”: aquele que procura colocar ordem no universo, expulsando dele a desordem e reduzindo-o a uma lei, a um princípio único. Faz-se necessário compreender a motivação como um construto multifacetado, não linear e não previsível, semelhante ao que Lewin (1994, p. 23) denomina “efeito borboleta”:

[...] uma borboleta bate as asas na floresta amazônica, e põe em movimento acontecimentos que levam a uma tempestade em Chicago. Na próxima vez que a borboleta bate as asas, entretanto, não acontece nenhuma consequência meteorológica.

Não se pode afirmar com segurança o que motivará determinado indivíduo, muito menos o que pode motivar vários, já que a própria natureza humana tem como características a idiosincrasia e a imprevisibilidade. Essas dificuldades, no entanto, não impediram que nos últimos anos houvesse um crescente número de estudos relacionados à motivação, sobretudo no que tange à sua influência no contexto escolar. Pintrich e Schunk (1996, p. 9) apontam os cinco tipos de estudos mais comuns nessa área:

- a) correlacionais: tratam das relações existentes entre variáveis, como por exemplo, uma possível relação entre motivação e sentimento de auto-eficácia³³.
- b) experimentais: assim como os estudos correlacionais, os estudos experimentais tratam das relações existentes entre determinadas variáveis, mas, neste caso, os pesquisadores alteram uma das variáveis e verificam os efeitos dessa mudança nas demais variáveis. Para exemplificar, seria o caso de uma pesquisa que buscasse as relações entre auto-estima e motivação, antes e após a aplicação de medidas que alterassem propositadamente o nível de auto-estima dos sujeitos (ou de parte dos sujeitos) envolvidos na pesquisa.
- c) qualitativos: mais freqüentes nos últimos anos, os estudos qualitativos (nos quais se podem incluir os estudos etnográficos, observação participante, estudos interpretativos, entre outros) têm como características principais o estudo aprofundado de determinada realidade, a descrição de eventos e a interpretação de significados. No capítulo 4 desta tese aprofundamos o conceito desse tipo de pesquisa e os motivos de sua escolha para compor a parte empírica do nosso trabalho.
- d) laboratoriais: buscam compreender a motivação através de experimentos em laboratório, utilizando, para tal, espécies como gatos, cães e ratos. Essas pesquisas, envolvendo animais, eram muito comuns à época das teorias behavioristas e passaram a ser menos utilizadas nas últimas décadas. Recentemente encontram-se estudos de laboratório que envolvem humanos e cujo objetivo maior é levar os sujeitos de pesquisa a um ambiente mais neutro, sem interferências externas, de modo a que se consiga isolar melhor as variáveis presentes no estudo.
- e) de campo: acontecem necessariamente *in loco*, em que pesem as intervenções de ruído, interrupções e influências externas. Segundo Pintrich e Schunk (1996, p. 13) a vantagem desse tipo de pesquisa reside no fato de poderem ser mais facilmente generalizadas a contextos semelhantes, diferentemente do que acontece nos estudos de laboratório.

³³ Como auto-eficácia entendemos o sentimento que cada indivíduo possui sobre as suas possibilidades de êxito em determinadas tarefas.

Independentemente do tipo de estudo realizado, deve estar claro, para todo pesquisador que estude a motivação, que este é um fator de difícil apreensão, não facilmente detectável, inferido através de mecanismos diversos e subjetivos como, por exemplo, observação, auto-relatos, entrevistas, questionários etc. Além disso, é importante ressaltar que, por se tratar de um fator multifacetado, toda pesquisa terá, ao fim e ao cabo, um caráter limitador, pois não conseguirá apreender o fenômeno em toda a sua extensão. Daí a necessidade de que existam cada vez mais pesquisas dedicadas ao tema, de forma que os resultados encontrados – ainda que parciais – possam ser cruzados e assim, ampliados.

Nas últimas décadas, os estudos sobre motivação não têm se limitado à área da Psicologia, sendo freqüentes pesquisas relacionadas às áreas de Administração de Empresas, Marketing e Pedagogia, entre outras. Será no âmbito do universo educativo, e mais precisamente no ambiente escolar, que pautaremos as nossas discussões a partir de agora.

2.3 – A motivação no contexto escolar

O contexto educativo, e mais especificamente o contexto de sala de aula, tem características muito peculiares que o diferenciam de outros contextos em que o aluno está inserido. Nas últimas décadas, muitos foram os estudos (ALONSO TAPIA; CATURLA FITA, 2000; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2001; DECI et al., 1982; GARRIDO, 1990; LIEURY; FENOUILLET, 2000; MARCHESI, 2004; PINTRICH; SCHUNK, 1996; entre outros) que se dedicaram a entender, especificamente, o que faz com que os alunos (não) se sintam motivados para a aprendizagem escolar.

Atualmente, fazer com que os alunos se interessem por aprender parece uma tarefa árdua a muitos professores. As atuais configurações da escola parecem estar em desacordo com o ritmo acelerado em que as informações são fornecidas aos alunos fora do ambiente escolar. À medida que os alunos crescem, parecem diminuir a sua curiosidade e o seu interesse durante o ensino formal. Segundo dados de uma pesquisa realizada na Inglaterra, descrita por Marchesi (2004, p. 129), 40% dos alunos do Ensino Médio têm falta de motivação geral; quase 60% estão de acordo que “contam os minutos” que restam para as aulas terminarem; 20% consideram que o trabalho que se realiza é entediante; 40% acham que as aulas são muito longas e quase um terço deles afirmam que prefeririam não ir à escola. Tais dados chegam a ser surpreendentes e desanimadores. Embora não tenhamos tido acesso a

nenhuma pesquisa semelhante realizada no Brasil, relatos informais de professores freqüentemente apontam para dados equivalentes.

Entendemos que aprendizagem é, essencialmente, transformação; compõe-se de mudanças – de ordem cognitiva e afetiva – que levam o aluno de um estágio inicial a outro e assim sucessivamente. Nesse contexto, a motivação aparece como um dos elementos responsáveis por “mover” o aluno, que tende a sair do estado de repouso e conforto rumo a uma ação transformadora, tornando-o receptivo e atuante ao mesmo tempo.

Para Garrido (1990, p. 294), a motivação escolar se define como:

... un proceso psicológico que determina la realización de actividades y tareas educativas, que contribuye a que el alumno participe en ellas de forma activa y persistente y que posibilita el aprendizaje, la adquisición de conocimientos y destrezas y el desarrollo de la competencia³⁴.

Alguns autores classificam a motivação escolar em subgrupos. Caturla Fita (2000, p. 78-79), por exemplo, distingue quatro classes de motivação relacionada à aprendizagem:

- MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA: trata-se da motivação relacionada com a própria tarefa a ser executada. O aluno se interessa pelo conteúdo e à medida que passa a dominar conceitos e técnicas que lhe permitem aprofundar a matéria objeto de estudo, reforça sua motivação.
- MOTIVAÇÃO RELACIONADA COM O EU: trata-se da motivação relacionada com a auto-estima e autoconceito³⁵, baseada nas experiências passadas de êxito ou de fracasso na aprendizagem.
- MOTIVAÇÃO DE AFILIAÇÃO: centrada na valorização social e na aprovação de grupos sociais que o aluno considera superiores a ele, como o professor, os pais etc.
- MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA: relacionada a recompensas externas, como prêmios, presentes e gratificações ao se conquistar determinados objetivos.

³⁴ Tradução: ... um processo psicológico que determina a realização de atividades e de tarefas educativas, que contribui para que o aluno participe delas de forma ativa e persistente e que possibilita a aprendizagem, a aquisição de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento da competência.

³⁵ Definimos autoconceito como o conjunto amplo de representações (imagens, juízos, conceitos) que as pessoas têm sobre elas mesmas, englobando aspectos corporais, psicológicos, sociais, morais, entre outros (CATURLA FITA, 2000, p. 78).

A maioria dos estudos pesquisados (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2001; GARDER; LAMBERT, 1972; GARRIDO, 1990; LIEURY; FENOUILLET, 2000; MARCHESI, 2004), entretanto, classifica a motivação em dois tipos principais: intrínseca (relacionada à própria atividade) e extrínseca (relacionada às recompensas ou a fatores externos). Há, por parte dos autores, a opinião de que a primeira propicia melhores resultados que a segunda. Alunos intrinsecamente motivados se interessam pelo processo de aprendizagem, questionam, participam ativamente das atividades propostas e valorizam os seus avanços (ainda que se considere o caráter temporário e instável de qualquer tipo de motivação). Já alunos extrinsecamente motivados dependem de incentivos externos para manter seus níveis de motivação. Uma vez que tais incentivos deixam de existir, a sua motivação tende a desaparecer. Cabe ressaltar que dificilmente um indivíduo possui apenas um tipo de motivação frente a uma determinada situação: os diferentes tipos de motivação poderão oscilar em diversos graus à medida que uma atividade se desenvolve, por exemplo. Além disso, ao considerar o ambiente escolar, os limites entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca são muito tênues, sendo que o desejo de tirar boas notas talvez ainda seja, infelizmente, fator preponderante para a maioria dos alunos.

Arelada à idéia de diferentes tipos de motivação, encontra-se a Teoria de Metas de Realização, de base cognitivista, que tem suas origens no campo da Psicologia, mas que traz importantes contribuições ao contexto educacional. Segundo Bzuneck (2001, p. 58) essa teoria:

[...] contempla a relação entre motivação e metas ou objetivos diversos, como o de conseguir sucesso, evitar fracasso, desenvolver a própria competência, ou de simplesmente mostrar competência. Essas metas, por sua vez, afetam os modos pelos quais as pessoas abordam as tarefas, ou seja, seus comportamentos de realização.

Embora seja relativamente recente (com início há cerca de duas décadas) a Teoria de Metas de Realização se baseia diretamente na Teoria da Necessidade de Realização, desenvolvida por Atkinson, em 1957³⁶. No entanto, se a primeira dava ênfase às necessidades do indivíduo, a versão mais atual tem como foco as metas e os objetivos que o indivíduo conscientemente escolhe. Essas escolhas não são estáveis e sofrem influência direta de contextos externos, situando essa teoria numa perspectiva sócio-ambiental. A Teoria de Metas

³⁶ ATKINSON, J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, v. 64, p. 359-72, 1957.

de Realização é, atualmente, considerada predominante nas pesquisas que focalizam metas e suas influências na motivação de alunos (BZUNECK, 2001, p. 61). Explicitamos alguns de seus pressupostos no item 2.3.1 a seguir.

2.3.1 – A motivação do aluno a partir da Teoria de Metas de Realização³⁷

A Teoria de Metas de Realização procura explicar quais são os motivos pelos quais os alunos (não) aplicam esforços em determinadas tarefas escolares.

Embora haja certa divergência terminológica entre os autores que defendem essa teoria, as metas de realização são agrupadas em dois grupos:

- a) Meta de aprendizagem: existe quando os alunos se esforçam pela obtenção do conhecimento em si e pelo desenvolvimento de determinadas habilidades. O aluno com essa orientação reconhece que os resultados positivos obtidos no processo de aprendizagem são fruto de seu esforço e persistência, ao passo que as possíveis falhas ou debilidades no processo tendem a ser corrigidas com novas doses de empenho. Estão relacionados a essa orientação bons níveis de auto-estima e autoconceito. Pesquisas relatadas por Bzuneck (2001, p. 66) mostram que a orientação à meta de aprendizagem facilita o surgimento da motivação intrínseca e, conseqüentemente, favorece a aprendizagem a níveis mais profundos.
- b) Meta performance: existe quando o objetivo principal do aluno é mostrar do que é capaz, perante seus pais, colegas, professores etc. Antes de realizar determinada tarefa, o aluno avalia quais são as suas chances de êxito e se terá condições de

³⁷ Não é nosso objetivo aqui fazer uma análise detalhada de tal teoria, mas apenas apresentar os seus pontos principais. Para uma leitura mais aprofundada do tema, consultar:

AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 3, p. 261-71, 1992.

AMES, C.; ARCHER, J. Achievement goals in the classroom : student's learning strategies and motivational process. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 3, p. 260-67, 1988.

ANDERMAN, E. M.; MAEHR, M. L. Motivation and schooling in the middle grades. **Review of Educational Research**, v. 64, n. 2, p. 287-309, 1994.

DWECK, C. S. Self-theories and goals: their role in motivation, personality, and development. **Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives in Motivation**. Lincoln & London: University of Nebraska Press, v. 38, p. 199-235, 1991.

ELLIOT, A. J. Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: a hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Eds.) **Advances in Motivation and Achievement**. Greenwich, Conn., JAI Press, v. 10, 1997. p. 143-79.

superá-la com sucesso. Tende a atribuir possíveis fracassos à sua incompetência e falta de habilidade.

Atualmente, dados os resultados contraditórios de algumas pesquisas, a meta *performance* tem sido sub-dividida em dois componentes distintos:

- meta *performance* de aproximação: consiste no objetivo de obtenção de sucesso, de aprovação, de querer mostrar-se inteligente, competente.
- meta *performance* de afastamento: consiste no objetivo de evitar o fracasso, no temor de parecer incompetente, inábil, pouco inteligente.

Embora tenham uma raiz comum – a busca pela aprovação do outro –, esses dois subgrupos se diferenciam no que se refere ao comportamento que provocam nos alunos. Se, por um lado, um aluno com orientação à meta *performance* de aproximação esforça-se por parecer capaz, um aluno orientado à meta *performance* de afastamento geralmente não se arrisca diante dos desafios, com receio de um resultado negativo.

Segundo mencionado por Bzuneck (2001, p. 66-67), o melhor padrão a ser utilizado é o de alunos que adotam simultaneamente a meta de aprendizagem e a meta *performance* de aproximação, com exclusão da meta *performance* de afastamento. Além disso, a meta de aprendizagem é mais benéfica em contextos que exigem o valor heurístico do conhecimento, ao passo que a meta *performance* de aproximação é muito útil em contextos que valorizam o desempenho medido através de notas. Sabemos que a atual configuração da escola propicia a existência de metas de *performance*, e muitas vezes torna-se difícil para o aluno ter como meta apenas a aprendizagem, já que a avaliação do desempenho é feita predominantemente através de resultados.

É importante reconhecer que todas essas orientações explicitadas pela Teoria de Metas de Realização não se constroem de forma linear, mas são consideradas construtos complexos, que não se limitam a definir ações pontuais do indivíduo, representando padrões gerais de comportamento.

Embora tenha grande aceitação por parte dos estudiosos da motivação escolar, a Teoria de Metas de Realização ainda se mostra incompleta e passível de ajustes e complementações. Sob nosso ponto de vista (assim como entende BZUNECK, 2001), ela não contempla muitos outros motivos que fazem com o aluno queira dispensar tempo e energia

em determinadas tarefas escolares, como por exemplo: reconhecimento social, ascensão profissional e o que se denomina “alienação acadêmica”, ou seja, simplesmente dar conta das tarefas escolares despendendo o mínimo esforço possível.

De qualquer forma, a Teoria de Metas de Realização abre a professores e pesquisadores um vasto campo de estudo e pesquisa, uma vez que, no âmbito da Pedagogia, interessa-nos saber também:

- a) o que faz com que o aluno escolha determinado tipo de meta?
- b) o professor (e o ambiente escolar) pode mudar a orientação dos alunos para um tipo de meta que lhe pareça mais adequada?
- c) em caso afirmativo, como fazê-lo?

Nesse sentido, o foco de nosso trabalho passará, a partir de agora, à atuação do professor em sala de aula e ao seu papel no processo de motivação de seus alunos. Obviamente, assim como o processo de ensino está intimamente relacionado ao processo de aprendizagem, não se pode pensar na elaboração de um modelo pedagógico que tenha como objetivo a motivação dos alunos sem considerarmos o processo motivacional que ocorre em cada estudante. Não obstante, cabe ressaltar que o eixo que permeia o nosso estudo tem como foco o trabalho do professor no ambiente de sala de aula e sua ação direta na busca da motivação de seus alunos.

2.3.2 – O professor e a motivação de seus alunos

Embora seja comum a idéia de que o professor é um dos responsáveis pela motivação de seus alunos, apenas recentemente o tema tem sido pesquisado com mais profundidade. Seguindo teorias hoje já amplamente revistas, num passado não tão distante motivar os alunos resumia-se, apenas, “a distribuir recompensas, notas, privilégios, elogios, prêmios e carimbos” (PINTRICH; SCHUNK, 1996, p. 328). Essa visão, de base behaviorista, atribuía unicamente a fatores externos – neste caso um incentivo do professor – a motivação ou não do aluno.

Estudos mais recentes (ALONSO TAPIA; CATURLA FITA, 2000; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2001; GARRIDO, 1990; LIEURY; FENOUILLET, 2000;

MARCHESI, 2004; PINTRICH; SCHUNK, 1996; entre outros) contestam veementemente essa visão. O professor passa a ter grande importância no processo de motivação de seus alunos, mas seu papel não se resume à utilização de recursos pontuais (como um prêmio em determinada atividade, por exemplo). Pintrich e Schunk chegam a afirmar que “virtually everything the teacher does has potential motivational impact on students³⁸” (1996, p. 328). Para Garrido (1990, p. 295),

La función fundamental del profesor, que es el elemento más importante en la aparición y en el desarrollo de la motivación, se pone de relieve en la adecuada estructuración del contexto escolar, tanto a nivel social, como a nivel físico, estructuración que haga surgir en el alumno el máximo de emoción, curiosidad, interés por las tareas escolares, por el aprendizaje y por la adquisición de conocimientos, destrezas y competencia³⁹.

No entanto, cabe a todo professor reconhecer que a sua atuação é, em parte, limitada. Outros fatores, externos ao seu controle, também serão responsáveis por alterações nos níveis de motivação dos estudantes. Conforme explica Marchesi (2004, p. 130), as teorias mais atuais sobre motivação e aprendizagem mostram que os motivos de um aluno devem ser entendidos a partir de suas experiências prévias, como um produto de sua interação com os diferentes contextos em que está presente o sentido da aprendizagem escolar.

Essa opinião é compartilhada também por Alonso Tapia (2000, p. 9):

Saber motivar implica ter presentes tanto os contextos da aprendizagem mais próximos como os mais distantes, desde o espaço físico até a família, passando pelos ambientes informais e legais. Apenas considerando esses contextos, poder-se-ão entender alguns comportamentos não motivados para aprender.

Dentre todos os contextos nos quais o aluno está inserido (familiar, educativo, social etc.) o professor poderá atuar diretamente em apenas um deles: o contexto de sala de aula:

³⁸ Tradução: Virtualmente tudo o que o professor faz tem forte impacto motivacional nos estudantes.

³⁹ Tradução: A função fundamental do professor, que é o elemento mais importante no surgimento e no desenvolvimento da motivação, refere-se à adequada estruturação do contexto escolar, tanto em nível social quanto físico, estruturação que faça surgir no aluno o máximo de emoção, curiosidade, interesse pelas tarefas escolares, pela aprendizagem e pela aquisição de conhecimentos, habilidades e competência.

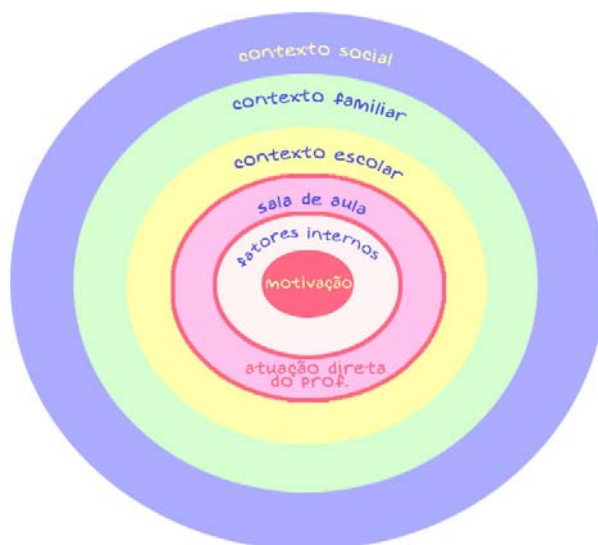


Ilustração 1: Fatores que interferem na motivação do aluno⁴⁰.

A seguir, apresentamos uma breve explicação sobre cada um desses contextos.

FATORES INTERNOS

Incluem-se aqui as características intrínsecas ao indivíduo, ou seja, sua personalidade, seus interesses, suas metas, a imagem que ele tem de si mesmo, o grau de facilidade e/ou dificuldade que ele imagina ter para aprender (crença de auto-eficácia), auto-estima, autoconfiança, ansiedade etc.

SALA DE AULA

Trata-se do contexto em que efetivamente o aluno está exposto a insumos, interagindo não apenas com os conteúdos estudados, mas também com os colegas e com o professor. É o momento no qual ele deve canalizar toda a sua energia e atenção para a obtenção de seus objetivos. Conforme veremos no capítulo seguinte, durante o período de uma aula, muitos fatores podem favorecer ou prejudicar a motivação dos alunos: o relacionamento com o professor, a metodologia utilizada por ele, as formas de avaliação, os tipos de atividades etc.

⁴⁰ Todos esses contextos, assim como os fatores que os compõem, serão discutidos no capítulo 3 seguinte, quando tratamos especificamente da relação entre motivação e aprendizagem de línguas estrangeiras. Aprofundamos nossas reflexões no contexto de sala de aula, onde, sob nosso ponto de vista, o professor pode agir mais diretamente.

CONTEXTO ESCOLAR

Referem-se ao contexto escolar as questões educacionais mais amplas e que fogem ao controle do professor, mas que muitas vezes podem comprometer a motivação dos alunos, como por exemplo, o número de alunos por sala, o sistema de avaliação, a legislação vigente, o número de aulas semanais e a valorização de cada disciplina pela escola, as condições de trabalho do professor, as instalações físicas, os materiais de apoio etc.

CONTEXTO FAMILIAR

Aqui figuram a importância dada pela família à aprendizagem, o valor que a família atribui a cada um dos componentes curriculares, a cobrança por notas ou a valorização do processo de aprendizagem em si etc.

CONTEXTO SOCIAL

O contexto social influi também no nível de motivação do aluno através da valorização e prestígio social, ou não, da disciplina estudada, das perspectivas profissionais, da existência de estereótipos etc.

Como se pode observar na ilustração 1, os contextos não apenas influenciam a motivação do aluno, mas também se influenciam entre si. Isso equivale a dizer que, por vezes, é muito difícil determinar a que contexto pertence cada um dos fatores que poderão interferir na motivação do aluno. Por exemplo: a ansiedade de um aluno, embora seja um fator interno, pode ser gerada por uma pressão familiar por notas. Nesse caso, temos um fator familiar influenciando uma característica pessoal que, por sua vez, interferirá na motivação do indivíduo.

Reconhecer a influência de todos esses contextos na motivação dos alunos traz duas informações importantes ao professor:

- ele não é o único responsável pela (des)motivação de seus alunos. Há outros fatores, alheios à sua vontade e à sua atuação, que interferirão, positiva ou negativamente, na motivação dos alunos;
- ele ocupa, no contexto da sala de aula, posição de suma importância no processo de motivação de seus alunos, uma vez que será o responsável direto por uma série de decisões relacionadas ao desenvolvimento de cada aula e do curso.

2.3.2.1 – As decisões do professor

Considerando o contexto de sala de aula, cada decisão a ser tomada pelo professor durante um curso terá um impacto, positivo ou negativo, na motivação de seus alunos. O reconhecimento desse fato é essencial para todo professor que deseja incidir no processo de motivação em sala de aula.

As decisões que um professor toma ao longo de um curso são muitas e variadas e podem ser divididas em dois grupos principais:

a) macrodecisões: referem-se a decisões, de caráter mais amplo, que o professor deve tomar durante o planejamento do curso:

- qual é a concepção de ensino e aprendizagem que utilizará?
- quais são os objetivos do curso?
- que estratégias utilizará para consegui-los?
- quais são os conteúdos que considera relevantes e significativos?
- como pretende avaliar os seus alunos?
- como será dado o *feedback* aos alunos sobre o seu desempenho?
- como pretende se auto-avaliar?
- que tipo de interação existirá entre ele e os alunos?
- e entre os alunos?
- como pretende agrupar os alunos em determinadas atividades? De forma cooperativa, competitiva ou individualista?
- que tipo de autoridade exercerá? Etc.

b) microdecisões: referem-se a decisões tomadas no andamento do curso, e até mesmo no andamento de cada aula:

- que atividades utilizará para alcançar determinado(s) objetivo(s)?
- quais os recursos didáticos de que vai se valer?
- que atividades diversificadas utilizará para atingir os alunos com baixo aproveitamento?
- quanto tempo dispensará para cada atividade?
- que peso dará aos diferentes componentes curriculares previstos no planejamento?
- de que forma cada aula se estruturará?
- como deverá começar cada aula de forma que os alunos se sintam motivados a acompanhá-la? Etc.

Todas essas decisões são tomadas pelo professor, mesmo que não conscientemente, e devem estar baseadas não apenas em suas crenças, “achismos” e gosto pessoal, mas sobretudo em uma ampla reflexão acerca do trabalho pedagógico.

Ademais, é cada vez mais evidente a relação de interdependência que têm – ou que deveriam ter – as decisões dos professores e as características de seus alunos. Embora o professor possa estabelecer alguns parâmetros antes de conhecer os seus alunos, será no andamento do curso e na interação entre ele e os estudantes que se redefinirão determinadas escolhas:

[...] increasing evidence supports the notion that students do influence teachers' thoughts and actions. Teachers' planning and instructional activities affect student cognitions and learning and, in turn, teachers' thoughts and behaviors are influenced by how students react to classroom activities⁴¹. (PINTRICH; SCHUNK, 1996, p. 328-29).

Cabe ressaltar também que a consciência da importância de todas essas decisões, por parte do professor, estará fortemente vinculada à sua própria motivação e ao seu sentimento de auto-eficácia, ou seja, suas expectativas sobre o produto do seu trabalho e suas crenças sobre sua habilidade para ensinar e fomentar a aprendizagem em seus alunos. Para Garrido (1990, p. 304):

El “sentido de eficacia del profesor” influye poderosamente en la motivación de éste, influyendo asimismo en las actividades escolares elegidas por el profesor, en el esfuerzo que dedicará a enseñar y en la persistencia ante las dificultades.⁴²

A motivação do professor, portanto, é também um aspecto de extrema relevância quando se trata da motivação de seus alunos. Um professor desmotivado dificilmente se dedicará suficientemente ao planejamento e à execução de suas ações educativas. Professores desmotivados são cada vez mais frequentes atualmente e as causas de sua desmotivação são variadas e complexas: baixos salários, pouca valorização social, inexistência de planos de carreira, desprestígio perante os alunos, extensa carga horária de trabalho diário etc. Conforme explicitado no capítulo 4, que descreve o nosso estudo empírico, a desmotivação,

⁴¹ Tradução: [...] crescentes evidências sustentam que o conhecimento do que os estudantes fazem influencia os pensamentos e as ações dos professores. O planejamento e as atividades afetam a cognição e a aprendizagem do aluno e, por sua vez, os pensamentos e comportamentos dos professores são influenciados por como os estudantes reagem às atividades em sala de aula.

⁴² Tradução: O “sentimento de eficácia do professor” influi poderosamente na motivação deste, influenciando também nas atividades escolares escolhidas pelo professor, no esforço que dedicará ao ensino e na persistência ante as dificuldades.

seja ela originária do professor ou dos alunos, é capaz de gerar, na outra parte, desmotivação recíproca.

Todas as considerações presentes neste capítulo podem ser relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de qualquer área do conhecimento, já que seu alcance é amplo e não específico. No entanto, cabe-nos delimitar ainda mais o nosso objeto de estudo, de forma que possamos acessá-lo com maior profundidade. Assim, o capítulo 3, seguinte, trata da motivação escolar em um contexto específico: o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

CAPÍTULO 3

A MOTIVAÇÃO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Neste capítulo abordamos o papel da motivação no processo de ensino e aprendizagem⁴³ de línguas estrangeiras. Inicialmente resumimos as principais teorias que abordam o tema e definimos o referencial teórico com o qual decidimos trabalhar. Mais adiante, centramo-nos na figura do professor e nas estratégias de que pode valer-se na busca pela motivação de seus alunos.

3.1 – Considerações iniciais

Nas últimas décadas vários autores (ARNOLD, 2000; CROOKES; SCHMIDT, 1991; DÖRNYEI, 1990, 1994, 2001a, 2001b; GARDNER, 2001; GARDNER; LAMBERT, 1972; REVUZ, 1998; WILLIAMS; BURDEN, 1999; entre outros) passaram a dedicar-se mais intensamente ao estudo de aspectos afetivos relacionados à aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo após o declínio das teorias estruturalistas e o advento das metodologias de cunho comunicativo.

A Psicanálise, por exemplo, trouxe importantes aportes para os estudos lingüísticos, enfocando a afetividade. Revuz (1998) afirma que aprender uma língua estrangeira é, essencialmente, deslocar-se para um lugar desconhecido. Esse deslocamento, que para alguns pode ser prazeroso e interpretado como renovação e descoberta, para outros pode ser vivido como uma perda, gerando diferentes níveis de insegurança e temores. Para ela (1998, p. 217),

Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.

Torna-se possível entender, portanto, que a aprendizagem de línguas estrangeiras seja para alguns um processo tão árduo, principalmente depois que o aprendiz atinge uma certa

⁴³ Neste trabalho tomamos a definição de Krashen (1985, p. 1) para os termos “aquisição” e “aprendizagem”. Para esse autor, a aquisição é um processo que se desenvolve no nível do subconsciente, por força da necessidade de comunicação, semelhante ao processo de assimilação que ocorre com a língua materna. Já a aprendizagem é um processo consciente que resulta do conhecimento formal “sobre” a língua.

idade⁴⁴, uma vez que, entre outros fatores, interfere a reflexão acerca do que significa aprender outra língua e conhecer outra cultura. Claro que outros aspectos também serão responsáveis por tornar o processo bastante complexo (como por exemplo a capacidade de memória, o conhecimento de mundo etc.) mas não se pode negar que a dimensão afetiva assume importante papel nesse contexto. Aprender um idioma estrangeiro é um processo muito mais abrangente do que decorar listas de vocabulário e regras gramaticais; é saber necessariamente interagir com o outro e muitas vezes desconstruir significações adotadas durante anos. Conforme afirma Revuz (1998, p. 223),

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou no desânimo.

Essas “desestabilizações”, muitas vezes não nitidamente conscientes, somadas a outros fatores afetivos negativos, como baixa auto-estima, desmotivação, ansiedade, inibição etc., podem dificultar ou mesmo comprometer o processo de aprendizagem. Krashen, lingüista norte-americano amplamente conhecido, atribui aos fatores afetivos uma importância considerável em sua teoria uma vez que, para ele, esses fatores estão diretamente relacionados tanto ao processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira quanto aos resultados obtidos ao final desse processo. Para Krashen (1985), fatores como desmotivação, alta ansiedade e baixa autoconfiança podem dificultar tanto a aquisição quanto a aprendizagem. Por outro lado, estas serão facilitadas se houver condições psicológicas favoráveis, como motivação, baixa ansiedade e autoconfiança elevada.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), importante publicação no campo da didática de línguas estrangeiras, também reconhece que a aprendizagem de idiomas não pode se pautar apenas pela cognição:

A actividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afectada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também por factores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças,

⁴⁴ Segundo alguns teóricos, como o neurologista Eric H. Lenneberg (1921–1975), existe um período no qual o aprendizado de línguas estrangeiras se dá com maior facilidade. Essa fase se estende até a puberdade quando, a partir de então, a aprendizagem só ocorrerá mediante um esforço consciente e trabalhoso (LENNEBERG, 1981, p. 206).

estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal. (p. 152⁴⁵)

Atualmente podemos contar com vários estudos que se dedicam à relação entre os fatores afetivos e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Os fatores mais comumente pesquisados na área de Lingüística Aplicada são:

- a ansiedade: Arnold (1994⁴⁶), Bailey (1983⁴⁷), Eysenck (1979⁴⁸), Ganschow et al. (1994⁴⁹), Horwitz, Horwitz e Cope (1986⁵⁰), Horwitz e Young (1991⁵¹), McCoy (1979⁵²), Nascente (2004⁵³), Oxford (2000); Price (1991⁵⁴), Rubio (1995⁵⁵), Scovel (1978⁵⁶), Young (1986⁵⁷);
- a autonomia: Aoki (2000), Benson e Voller (1997⁵⁸), Breen e Mann (1997⁵⁹), Dam (1994⁶⁰), Gremmo e Riley (1995⁶¹), Holec (1981⁶²), Little (1991⁶³), Pemberton et al.

⁴⁵ Consultamos a versão em português do documento, que usa a variante de Portugal.

⁴⁶ ARNOLD, J. La ansiedad en la comprensión auditiva: una posible solución. In: BRUTON, A.; ARNOLD, J. (Eds.) **Lingüística Aplicada al Aprendizaje del Inglés**. Alcalá de Guadaíra, 1994. p. 109-118.

⁴⁷ BAILEY, K. M. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In: SELIGER, H. W.; LONG, M. H. (Eds.) **Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition**. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1983. p. 67-102.

⁴⁸ EYSENCK, M. W. Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. **Journal of Research in Personality**, v. 13, p. 363-385, 1979.

⁴⁹ GANSCHOW, L. R et al. Differences in language performance among high-average and low-anxious college foreign language learners. **Modern Language Journal**, v. 78, p. 41-55, 1994.

⁵⁰ HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. A. Foreign language classroom anxiety. **Modern Language Journal**, v. 70, p. 125-132, 1986.

⁵¹ HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. (Eds.) **Language anxiety: from theory and research to classroom implications**. Nueva Jersey: Prentice Hall, 1991. 224p.

⁵² MCCOY, I. Means to overcome the anxieties of second language learners. **Foreign Language Annals**, v. 12, p. 185-189, 1979.

⁵³ NASCENTE, R. M. M. Ansiedade e aprendizagem de língua inglesa. In: MONTEIRO, D. C. (Org.) **Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2004. p. 71-98.

⁵⁴ PRICE, M. L. The subjective experience of foreign language anxiety interviews with high-anxious students. In: HORWITZ, E. K., YOUNG, D. (Eds.) **Language anxiety: from theory and research to classroom implications**. Nueva Jersey: Prentice Hall, 1991. p. 101-108.

⁵⁵ RUBIO, F. D. Ansiedad en los exámenes orales de inglés. 2000. Tese de Doutorado. Universidad de Sevilla, 1995.

⁵⁶ SCOVEL, T. The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. **Language Learning**, v. 28, p. 129-142, 1978.

⁵⁷ YOUNG, D. The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. **Foreign Language Annals**, v. 19, p. 439-445, 1986.

⁵⁸ BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.) **Autonomy and Independence in Language Learning**. New York: Addison Wesley Longman, 1997. 270p.

⁵⁹ BREEN, M. P.; MANN, S. J. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy of autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.) **Autonomy and Independence in Language Learning**. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p. 132-149.

⁶⁰ DAM, L. How do we recognize an autonomous classroom? **Die Neuren Sprachen**, v. 93 (5), p 503-527, 1994.

⁶¹ GREMMO, M. J.; RILEY, P. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. **System**, vol. 23 (2), p. 151-164, 1995.

⁶² HOLEC, H. **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981. 64p.

⁶³ LITTLE, D. **Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems**. Dublin: Authentik, 1991. 62p.

(1996⁶⁴);

- a autoconfiança lingüística: Clément, Dörnyei e Noels (1994⁶⁵), Labrie e Clément (1986⁶⁶), Noels, Pon e Clément (1996⁶⁷);
- a auto-estima: Galyeon (1977⁶⁸), Heyde (1979⁶⁹);
- a motivação: Brown (1990⁷⁰), Crookes e Schmidt (1991), Dörnyei (1990, 1994, 2001a, 2001b), Ely (1986⁷¹), Gardner (1985⁷², 2001), Gardner e Lambert (1972), Oxford e Shearin (1994⁷³), Skehan (1989⁷⁴), Williams e Burden (1999), entre outros.

No que tange especificamente ao fator motivação, pode-se afirmar que nos últimos anos houve um número crescente de estudos relacionados ao tema, alguns dos quais comentamos a seguir.

3.2 - O modelo sócio-educacional de Gardner e Lambert⁷⁵

Alguns dos primeiros e mais importantes estudos referentes à motivação na aprendizagem de segundas línguas foram desenvolvidos pelos lingüistas canadenses Gardner

⁶⁴ PEMBERTON, P. et al. (Eds.) **Taking Control: Autonomy in Language Learning**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. 337p.

⁶⁵ CLÉMENT, R.; DÖRNYEI, Z.; NOELS, K. A. Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. **Language Learning**, v. 44, p. 417-448, 1994.

⁶⁶ LABRIE, N.; CLÉMENT, R. Ethnolinguistic vitality, self-confidence and second language proficiency: An Investigation. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 7, p. 269-282, 1986.

⁶⁷ NOELS, K. A.; PON, G.; CLÉMENT, R. Language, identity and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturations process. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 15, p. 246-264, 1996.

⁶⁸ GALYEAN, B. **The effects of a confluent language curriculum on the oral and written communication skills. Self-Identity and Esteem, attitudes and Interpersonal Relationships of Junior and Seniro High School French and Spanish Students**. Relatório de pesquisa. Santa Bárbara, California: Confluent Education Research Center, 1977.

⁶⁹ HEYDE, A. **The relationship between self-esteem and the oral production of a second language**. 1979. Tese de Doutorado. Universidade de Michigan, Michigan, 1979.

⁷⁰ BROWN, H. D. M & Ms for language classrooms? Another look at motivation. In: ALATIS, J. E. **Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics**. Washington: Georgetown University Press, 1990.

⁷¹ ELY, C. An analysis of discomfort, risk taking, sociability and motivation in the L2 classroom. **Language Learning**, v. 36, p. 437-446, 1986.

⁷² GARDNER, R. C. **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

⁷³ OXFORD, R.; SHEARIN, J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. **Modern Language Journal**, v. 78 (1), p. 12-28, 1994.

⁷⁴ SKEHAN, P. **Individual Differences in Second-Language Learning**. London: Edward Arnold, 1989. 160p.

⁷⁵ Parte destas reflexões encontra-se também em nossa dissertação de Mestrado (CALLEGARI, 2004).

e Lambert (1972). Suas pesquisas procuraram responder as seguintes questões: por que algumas pessoas aprendem línguas estrangeiras com rapidez e facilidade e outras não? Se todas as pessoas adquirem com sucesso a sua língua materna, por que nem todas conseguem aprender uma língua estrangeira?

As diferenças individuais, comumente apontadas como a principal causa dessa discrepância, não parecem ser suficientes para esclarecer essas dúvidas. Gardner e Lambert acreditam que diferentes resultados na aprendizagem não podem ser resumidos à aptidão ou ao dom que algumas pessoas possuem para aprender um novo idioma e à sua capacidade intelectual. Outros fatores, como a atitude do aprendiz frente à língua alvo e a seus falantes, assim como a sua motivação, são também responsáveis por diferentes níveis de aprendizagem e desempenho. Para esses autores (1972, p. 3),

[...] his attitudes, his views of foreign people and cultures, and his orientation toward the learning process might well determine or limit his progress in developing second-language competence.⁷⁶

As pesquisas empíricas iniciais realizadas por Gardner e Lambert envolveram estudantes canadenses da cidade de Montreal (cuja língua materna era o inglês) que estudavam francês como segunda língua. O estudo objetivava analisar possíveis relações entre os seguintes fatores: aptidão para aprendizagem de línguas, desempenho verbal, atitudes em relação à comunidade francófona e intensidade de motivação para aprender francês. Entre outras conclusões, os estudos apontaram que alunos que possuíam atitudes positivas em relação aos falantes da língua francesa obtinham melhores resultados de aprendizagem do que os alunos que apenas desejavam obter reconhecimento social ou vantagens profissionais/econômicas ao aprender a LE.

Em estudos posteriores (1972), Gardner e Lambert passaram a utilizar como sujeitos de pesquisa alunos norte-americanos aprendizes de francês como língua estrangeira, numa tentativa de verificar se os resultados obtidos no contexto bilíngüe canadense se repetiam ou se haveria diferenças consideráveis em se tratando de contextos monolíngües. Em sua obra **Attitudes and Motivation in Second-Language Learning** (1972) os autores relatam algumas dessas pesquisas, cujo intuito era observar, através das respostas de alunos a um questionário (*Attitude/Motivation Test Battery – AMTB*), as possíveis relações entre aptidão,

⁷⁶ Tradução: [...] as suas atitudes [dos estudantes], as suas visões do povo estrangeiro e da sua cultura, e a sua orientação em relação ao processo de aprendizagem determinam ou limitam o seu progresso no desenvolvimento da competência na segunda língua.

inteligência, atitudes, motivação e desempenho na língua estrangeira. Especificamente no que tange ao fator motivação, as principais conclusões obtidas com os resultados da pesquisa foram:

- o desempenho dos alunos em francês, independentemente da capacidade intelectual ou de aptidão, derivava de uma forte motivação e desejo de aprender a língua;
- a motivação e o desejo de aprender francês, quando comuns também à família do aprendiz, estavam associados a altos níveis de desempenho em leitura, vocabulário e gramática;
- o grau de motivação dos alunos e sobretudo das alunas, estava, em certa medida, relacionado a atitudes favoráveis em relação ao professor de francês.

Essas conclusões nos remetem a dois pontos importantes:

- a) conforme suposto, ter motivação para aprender a língua estrangeira facilita o processo de aprendizagem;
- b) há fatores externos ao indivíduo que interferem positiva ou negativamente no seu nível motivacional (a família e o professor, por exemplo).

Em um de seus artigos mais recentes, Gardner (2001) se propõe a discutir mais profundamente o conceito que norteia todo o seu modelo sócio-educacional de aquisição de segundas línguas: o de motivação integrativa, já esboçado em seus estudos anteriores.

Para o autor (2001, p. 2), o conceito de motivação integrativa supõe que:

- a) a aquisição de segundas línguas refere-se ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas e isso exige tempo, esforço e persistência;
- b) o nível de desenvolvimento lingüístico requer identificação com a comunidade lingüística em questão.

Após várias versões preliminares, o modelo sócio-educacional proposto por Gardner (2001, p. 5) pode ser visualizado na figura a seguir:

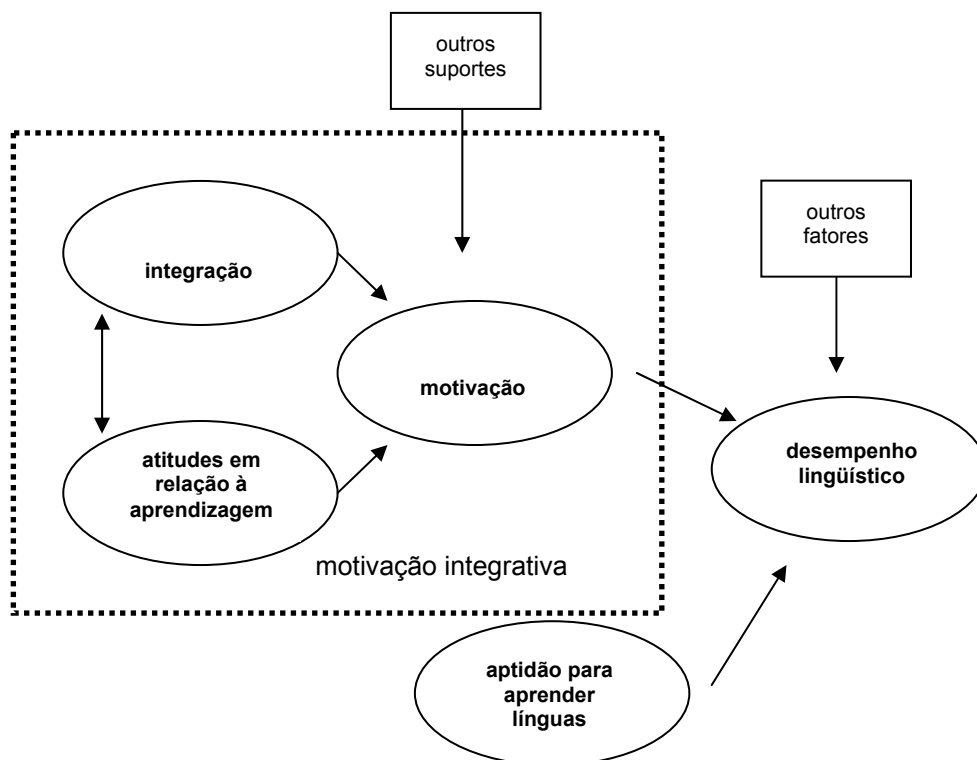


Ilustração 2: Modelo básico do papel da aptidão e motivação na aprendizagem de segundas línguas. Fonte: Gardner (2001, p. 5).

A variável **Integração** refere-se a um interesse real de aprendizagem da segunda língua com o objetivo de aproximar-se da comunidade lingüística da língua alvo. Se existe uma forte identificação com o grupo cultural da língua alvo, haverá também uma atitude favorável à aprendizagem de seu idioma.

A variável **Atitudes em relação à aprendizagem** engloba as atitudes relacionadas ao contexto escolar, como o relacionamento com o professor, o curso em geral, os colegas de classe, os materiais etc.

A variável **Motivação** refere-se ao direcionamento de energia que o aluno dispensa em cada situação. Segundo Gardner (2001, p. 6), a motivação para aprender uma segunda língua compreende três fatores:

- a) indivíduos motivados dispendem esforço para aprender a língua;
- b) indivíduos motivados têm um objetivo e buscam alcançá-lo;
- c) indivíduos motivados têm prazer na aprendizagem da LE.

Para o autor (2001, p. 6),

In the socio-educational model, all three elements, effort, desire, and positive affect, are seen as necessary to distinguish between individuals who are more motivated and those who are less motivated. Each element, by itself, is seen as insufficient to reflect motivation.⁷⁷

Como pode ser observado na ilustração 2, as três variáveis (Integração, Atitudes em relação à aprendizagem e a Motivação) formam o conceito de Motivação Integrativa que é, portanto, dentro desse modelo, um sistema complexo que envolve atitudes, alcance de objetivos e motivação.

O autor não se estende sobre as explicações referentes aos “outros suportes” ligados à motivação. Segundo ele, esses fatores não estariam relacionados diretamente à motivação integrativa e seriam o desejo instrumental⁷⁸ de aprendizagem da língua e os estímulos dados pelo professor durante as aulas. Chama-nos a atenção a pequena importância dada neste modelo ao papel do professor em sala de aula. O professor e toda a situação didática são vistos como um apêndice, algo secundário no processo de aprendizagem, o que, sob o nosso ponto de vista, é equivocado. Ao minimizar a importância do contexto de aula, o autor torna sua teoria limitada no campo da lingüística aplicada.

Na variável “outros fatores”, o autor engloba alguns aspectos como a ansiedade e/ou a autoconfiança do aprendiz, que podem interferir no seu desempenho, mas que não estão diretamente relacionados à sua motivação e nem à sua aptidão.

Há muitas críticas no que se refere aos modelos propostos por Gardner (2001) e por Gardner e Lambert (1972) e principalmente às conclusões obtidas com suas pesquisas empíricas:

- a) dos catorze estudos citados pelos pesquisadores, sete não apresentaram nenhuma relação entre motivação integrativa e desempenho lingüístico e quatro apresentaram uma relação negativa entre esses fatores, o que torna bastante comprometida a hipótese central do modelo (AU, 1988, p. 81-82);

⁷⁷ Tradução: No modelo sócio-educacional, os três elementos, esforço, desejo e satisfação são necessários para distinguir entre indivíduos mais motivados e indivíduos menos motivados. Cada elemento, por si só, é insuficiente para refletir a motivação.

⁷⁸ Para o autor, a motivação instrumental se refere não ao desejo de aprender o idioma *per se*, mas por vantagens que os aprendizes possam obter com essa aprendizagem (notas, trabalho, recompensas etc.).

- b) quando uma pesquisa se propõe a estudar fatores complexos como a motivação, é muito difícil que se consigam controlar todas as variáveis que podem interferir nos resultados. Para Oller (1981⁷⁹ apud CROOKES; SCHMIDT, 2001, p. 473), as relações entre fatores afetivos e motivação, de um lado, e aprendizagem de línguas, de outro, são instáveis, não lineares e variam enormemente de acordo com os indivíduos, os contextos e as atividades de aprendizagem;
- c) há um certo ceticismo por parte de alguns críticos (AU, 1988; CROOKES; SCHMIDT, 2001) no que se refere à relação de causalidade entre atitudes positivas para com a língua alvo (e seus falantes) e desempenho lingüístico. As atitudes positivas em relação à língua estudada e à sua comunidade lingüística não seriam, em certa medida, decorrência da aprendizagem tanto da língua quanto da cultura dos países que falam a língua alvo? Ou, em outras palavras, não seria possível afirmar que ter atitudes positivas em relação a determinado povo/cultura é consequência também de uma aprendizagem bem-sucedida da LE?

Do nosso ponto de vista, o modelo sócio-educacional proposto por Gardner ainda não consegue responder como, e em que medida, a motivação afeta a aprendizagem de segundas línguas. Além disso, a maioria de suas pesquisas empíricas foi realizada ou em contextos bilíngües (Canadá), ou em locais onde a cultura da língua alvo estava ainda bastante presente (Louisiana e Maine - EUA). Se fossem realizadas fora de contextos bilíngües, como no Brasil, as pesquisas apontariam os mesmos resultados? Alunos que não se identificam culturalmente com os povos cujas línguas estão aprendendo estariam impossibilitados de atingir bons níveis de aprendizagem do idioma? Parece-nos que não, uma vez que outros fatores (ainda que por vezes instrumentais) podem também ser responsáveis por altos níveis motivacionais.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que o modelo sócio-educacional defendido por Gardner (2001) e por Gardner e Lambert (1972) é, na verdade, muito mais “sócio” que “educacional”. Não há, dentro do modelo, ênfase ao aspecto pedagógico na aprendizagem de segundas línguas. Embora as atitudes favoráveis dos alunos com relação ao professor tenham sido apontadas como um fator relevante no grau de motivação dos alunos, os autores não tocam diretamente na importância do papel do docente em sala de aula.

⁷⁹ OLLER, J. W. Research on the measurement of affective variables: some remaining questions. In: ANDERSEN, R. W. (Ed.) **New Dimensions in Second Language Acquisition Research**, Rowley & Mass., Newbury House Publishers, 1981. p. 14-27.

Conforme bem apontado por Crookes e Schmidt (1991, p. 480), o conceito “motivação” utilizado por pesquisadores da área de aquisição de segundas línguas está muito distante do que os professores entendem por motivação em sala de aula. Grande parte das pesquisas realizadas na área de aquisição de LE não consegue responder (e talvez nem seja esse o seu propósito, como é o caso das pesquisas realizadas por Gardner) aos anseios de professores que desejam poder despertar e manter a motivação de seus alunos dentro do ambiente escolar. Exceção feita a alguns estudos mais recentes, que também contemplam em suas teorias a questão pedagógica, conforme veremos no item 3.4.

3.3. - O modelo neurobiológico de Schumann

Nos últimos anos, Schumann (2000) e seus seguidores têm se dedicado a estudos que seguem uma perspectiva neurobiológica para compreender a aquisição de segundas línguas. O conceito chave na teoria de Schumann é o de **avaliação de estímulos**, desenvolvido na área da psicologia e relacionado por Schumann à área de aprendizagem de segundas línguas. De acordo com essa teoria, o cérebro avalia os estímulos que recebe e emite uma resposta emocional e comportamental. Dessa forma, avaliações positivas e negativas às diversas situações de aprendizagem de uma segunda língua são realizadas por um sistema neurobiológico que implica na avaliação da relevância emocional e da significação motivacional dos estímulos (2000, p. 49). Segundo a teoria proposta, há cinco dimensões através das quais são realizadas as avaliações de estímulos:

- a) novidade e familiaridade: valoriza se o estímulo interno ou externo contém estruturas inesperadas ou já conhecidas;
- b) atratividade: determina se um agente, uma ação ou um objeto é atrativo, e portanto, estimula a aproximação ou, se não é atrativo, estimula o seu evitamento;
- c) significado prático: estima até que ponto o estímulo é propício para satisfazer as necessidades dos indivíduos ou para alcançar os seus objetivos;
- d) potencial de consecução da tarefa: determina a capacidade individual para enfrentar o acontecimento;
- e) auto e social imagem: determina até que ponto o estímulo é compatível com as normas sociais e com o autoconceito do indivíduo.

Para Schumann, os questionários aplicados a estudantes por alguns pesquisadores na área de motivação e LE (como Gardner e Dörnyei, entre outros) provocam avaliações de estímulos referentes a essas dimensões. Schumann analisa, por exemplo, uma bateria de testes formulada por Gardner (1985⁸⁰) sobre atitude e motivação:

“Se surgisse a oportunidade e eu soubesse bastante francês, veria programas da televisão francesa: a) às vezes b) sempre que possível c) nunca”

Para Schumann, dentro da teoria de avaliação de estímulos, essa questão ativa a dimensão “atratividade”.

No caso da afirmação proposta no teste de Gardner “estudar francês pode ser importante para mim porque me permitirá conhecer e falar com mais pessoas”, é ativada a dimensão “significado prático”, e assim por diante.

Schumann também se permite afirmar, baseando-se em seus trabalhos anteriores (1997) que as avaliações positivas da situação de aprendizagem de línguas (a língua estudada, seus falantes e sua cultura, o professor, o programa de curso etc.) nas cinco dimensões anteriormente mencionadas melhoram a aprendizagem de línguas e que as avaliações negativas inibem tal aprendizagem (2000, p. 53). A partir daí seus estudos buscaram, então, saber até que ponto as dimensões da avaliação descritas por psicólogos e obtidas pelos pesquisadores que estudam a motivação na área de LE seriam controladas por um sistema biológico cerebral. Para tanto, baseou-se em estudos com pacientes que tiveram certas regiões do cérebro (amídalas, hipotálamo, córtex orbitofrontal) afetadas por lesões. Esses pacientes apresentavam dificuldades no momento de escolher metas e tomar decisões, ao não conseguirem avaliar os estímulos recebidos.

Schumann postula uma conclusão – ainda que limitada por falta de estudos empíricos mais específicos – sobre a relação entre a teoria de avaliação de estímulos e a aprendizagem de línguas estrangeiras:

Debido a que existe un sistema de evaluación de estímulos neurobiológicos que realiza evaluaciones en las cinco dimensiones identificadas por los psicólogos y utilizadas por los investigadores de la adquisición de segundas lenguas para estudiar la motivación, ¿tenemos evidencia de que los alumnos de segundas lenguas están orientados en su aprendizaje por ese sistema neural? Ese testimonio no está disponible todavía porque hasta la fecha nadie ha demostrado que haya actividad neural [...] durante el aprendizaje de

⁸⁰ GARDNER, R. C. **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: Edward Arnold, 1985. 224p.

segundas línguas. Sin embargo, los alumnos de segundas línguas tienen cerebro, el cerebro tiene sistemas de evaluación y, como han demostrado los investigadores de la motivación en la adquisición de segundas línguas, la motivación está fundamentada en la evaluación. Por tanto, podemos establecer la hipótesis, con cierto grado de confianza, de que la amígdala, la corteza orbitofrontal y el cuerpo propiamente dicho y otros mecanismos relacionados favorecen la evaluación del estímulo y la motivación en el aprendizaje de segundas línguas.⁸¹ (2000, p. 55).

3.4 - O conceito de construto motivacional de Dörnyei

Os mais recentes estudos no campo da motivação e aprendizagem de línguas estrangeiras têm sido realizados pelo lingüista húngaro Zoltán Dörnyei⁸² (professor de Psicolingüística da Universidade de Nottingham/EUA) e seus colegas⁸³. Os seus trabalhos estão relacionados não apenas a teorias lingüísticas, psicológicas e/ou sociais, mas também à sala de aula, ou seja, a situações formais de aprendizagem, em contextos não bilíngües. Como já comentado anteriormente, grande parte dos estudos relacionados à motivação e

⁸¹ Tradução: Dado que existe um sistema de avaliação de estímulos neurobiológicos que realiza avaliações nas cinco dimensões identificadas pelos psicólogos e utilizadas pelos pesquisadores da aprendizagem de segundas línguas para estudar a motivação, temos evidência de que os alunos de segundas línguas são orientados em sua aprendizagem por esse sistema neural? Essa resposta ainda não está disponível porque até o momento não se demonstrou que haja atividade neural [...] durante a aprendizagem de segundas línguas. No entanto, os alunos de segundas línguas têm cérebro, o cérebro tem sistemas de avaliação, e como demonstraram os pesquisadores da motivação na aquisição de segundas línguas, a motivação está fundamentada na avaliação. Por tanto, podemos estabelecer a hipótese, com certo grau de segurança, que a amígdala, o córtex orbitofrontal e o corpo propiamente dito e outros mecanismos relacionados favorecem a avaliação do estímulo e a motivação na aprendizagem de segundas línguas.

⁸² A título de exemplo, citamos suas obras de 1990, 1994, 2001a, 2001b, embora o assunto também seja tratado em outros trabalhos do autor:

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

_____. (Ed.) **Attitudes, orientations and motivations in language learning**. Oxford: Blackwell, 2003.

_____. The motivational basis of language learning tasks. In: ROBINSON, P. (Ed.) **Individual differences and instructed language learning**. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 137-158.

_____. Motivation & Motivation theories. In: BYRAM, M (Ed.) **Routledge encyclopedia of language teaching and learning**. London: Routledge, 2000. p. 425-435.

_____. Motivation. In: VERSCHUEREN, J.; ÖSTMANN, J.-O.; BLOMMAERT, J.; BULCAEN, C. (Eds.) **Handbook of pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 1-22.

_____. Motivation in second and foreign language learning. **Language Teaching**, vol. 31, p. 117-135, 1998.

_____. Motivation. In: SPOLSKY, B. (Ed.) **Concise encyclopedia of educational linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1999. p. 525-532.

_____. Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. **Modern Language Journal**, vol. 81, p. 482-493, 1997.

_____. Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. In: OXFORD, R. (Ed.) **Language learning motivation: Pathways to the new century**. Honolulu: The University of Hawaii Press, 1996. p. 71-80.

⁸³ DÖRNYEI e CSIZÉR (1998), DÖRNYEI e KORMOS (2000), DÖRNYEI e OTTÓ (1998), DÖRNYEI e SCHMIDT (2001).

aprendizagem de LE apresenta um viés predominantemente social e está ainda distante do universo pedagógico. Em suas várias pesquisas publicadas nos últimos anos, Dörnyei tenta compilar as diversas teorias sobre o tema, relacionando-as ao contexto escolar.

Para esse autor, a motivação é um construto eclético, multifacetado e constitui-se num dos principais determinantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Tal construto compreende três níveis:

- a) o nível da língua (que se relaciona à dimensão social);
- b) o nível do aluno (que se relaciona à dimensão pessoal);
- c) o nível da situação de aprendizagem (que se relaciona à dimensão educacional).

A seguir apresentamos o esquema completo, com subdivisões, baseado em Dörnyei (1994, p. 278-280):

NÍVEL DA LÍNGUA:

- subsistema motivacional integrativo
 - imagem das comunidades nas quais se fala a LE
 - cultura dos povos que falam a LE
- subsistema motivacional instrumental

NÍVEL DO ALUNO:

- desejo de perfeição
- autoconfiança
 - ansiedade
 - autoconceito lingüístico
 - atribuições de causalidade (experiências passadas)
 - auto-eficácia

NÍVEL DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM:

- curso
 - interesse
 - relevância
 - expectativa
 - satisfação

<ul style="list-style-type: none"> - professor <ul style="list-style-type: none"> ▪ desejo de aprovação ▪ tipo de autoridade ▪ socialização da motivação <ul style="list-style-type: none"> ○ modelagem ○ apresentação da tarefa ○ <i>feedback</i> - grupo <ul style="list-style-type: none"> ▪ orientação para a meta ▪ normas e recompensas ▪ coesão do grupo ▪ estruturação da aula

Tabela 2: Componentes da motivação em aprendizagem de LE (DÖRNYEI, 1994, p. 280).

Analisamos a seguir cada um desses níveis.

NÍVEL DA LÍNGUA: segundo o autor, trata-se do nível mais geral de todo o construto e se refere às orientações e aos motivos para se aprender a LE relacionados ao contexto social, tais como:

- a imagem das comunidades nas quais a LE é falada: supõe-se que a imagem (negativa ou positiva) que o aluno tem em relação a determinados países estrangeiros ou a seu grupo de falantes influencie o seu nível motivacional. Essas imagens são, normalmente, construídas socialmente, e muitas vezes obtidas através de pré-conceitos, freqüentemente infundados. No caso do espanhol, por exemplo, é comum que alunos brasileiros que afirmam não gostar do idioma justifiquem essa postura pelo fato de ser a língua de países latino-americanos pouco desenvolvidos economicamente; por essa razão, muitas vezes não bem vistos em nosso território. Por outro lado, idiomas como o inglês, o francês, o alemão e o italiano, entre outros, são comumente associados a países desenvolvidos, cujos falantes são admirados pela nossa sociedade.

- a cultura dos povos que falam essa língua: o conhecimento e a apreciação (ou não) de manifestações culturais (como a pintura, a literatura, a música etc.) dos povos que falam a língua-alvo são fatores que podem levar o aluno a aumentar ou a diminuir o seu interesse pela aprendizagem do idioma.
- o prestígio social do idioma: embora este item não tenha sido mencionado por Dörnyei, seguramente pode ser incluído aqui. Ao longo dos séculos, determinados idiomas se destacaram como fontes de cultura e de informação, sendo socialmente muito valorizado o seu aprendizado (grego, latim e francês, por exemplo). Atualmente, idiomas como o inglês e o espanhol são imprescindíveis para a comunicação internacional e para as relações comerciais e profissionais. Conseqüentemente, aprender esses idiomas tornou-se um fato valorizado não apenas no Brasil, mas em grande parte do mundo.
- a utilidade no conhecimento da língua: fator diretamente ligado ao prestígio da língua pela sociedade, a preocupação com o mercado de trabalho tem sido, talvez, a motivação principal para a maioria das pessoas que desejam aprender um idioma estrangeiro. Conforme veremos no capítulo 4, muitos alunos de espanhol relacionam a sua motivação em sala de aula à importância do idioma em seu futuro profissional.

NÍVEL DO ALUNO: envolve características individuais que interferirão no processo de aprendizagem. O autor identifica dois componentes motivacionais próprios deste nível: o desejo de perfeição e a autoconfiança (esta abrange ansiedade, autoconceito lingüístico, atribuições causais e auto-eficácia). O desejo de perfeição se refere à necessidade que cada indivíduo tem (em maior ou menor grau) de ser bem sucedido nas atividades que executa. Já a autoconfiança, conforme definido por Dörnyei (2001, p. 56), refere-se às crenças que as pessoas têm sobre a sua habilidade em produzir resultados, alcançar metas e executar tarefas eficientemente. O conceito de autoconfiança é freqüentemente confundido com o de auto-eficácia, porém, conforme explica o autor, a auto-eficácia se refere à percepção de sucesso frente a tarefas pontuais e concretas, enquanto a autoconfiança se refere à percepção generalizada do potencial pessoal.

A ansiedade, que nesta teoria também faz parte da autoconfiança, pode ser descrita como “o temor ou apreensão que aparecem quando um aluno tem que realizar uma atuação

em língua estrangeira” (GARDNER; MACINTYRE, 1993⁸⁴ apud OXFORD, 2000, p. 78). Costuma ter um caráter transitório, ou seja, aparece somente em algumas situações em que o aluno se sente de alguma forma inseguro ou ameaçado, ou em casos mais graves, aparece de maneira generalizada durante todo o curso de idiomas.

Outro componente da autoconfiança é o autoconceito lingüístico, que se refere à percepção que cada indivíduo tem sobre a capacidade para aprender idiomas. Deriva, na maioria das vezes, das experiências anteriores de sucesso ou fracasso. As atribuições causais, último fator a integrar o conceito de autoconfiança, se referem às causas que os indivíduos buscam para seu sucesso ou fracasso em determinadas situações. Essas causas podem ser internas (pouco/muito empenho, pouca/muita habilidade etc.) ou externas (tarefa muito fácil/difícil, professor muito generoso/exigente etc.).

NÍVEL DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: refere-se aos componentes motivacionais relacionados diretamente ao contexto de aprendizagem formal. É subdividido em três grupos:

- Componentes motivacionais específicos do curso: conteúdo, materiais didáticos, método de ensino e atividades de aprendizagem. Além desses fatores apontados pelo autor, podemos seguramente incluir o sistema e os tipos de avaliação, o número de alunos por sala e a quantidade de horas/aula dispensadas à disciplina.
- Componentes motivacionais relacionados diretamente ao professor: tipo de autoridade, apresentação das atividades, *feedback* proporcionado e necessidade de agradar o professor. Podemos incluir ainda: empatia com relação ao professor, formação lingüística e pedagógica do professor e sua fluência em sala de aula, assim como a sua própria motivação.
- Componentes motivacionais referentes ao grupo: referem-se à orientação para os objetivos, ao sistema de normas e recompensas e à coesão do grupo em relação à competitividade, cooperação e individualidade.

Como podemos observar, o modelo de Dörnyei considera a motivação na aprendizagem de LE sob uma perspectiva mais ampla, na qual se incluem não somente as dimensões pessoais e sociais, mas também as pedagógicas. Embora o foco principal de seus

⁸⁴ GARDNER, R. C.; MACINTYRE, P. D. On the measurement of affective variables in second language learning. **Language Learning**, v. 43, p. 157-194, 1993.

estudos seja o aluno, o autor não deixa de considerar o papel importante que exerce o professor no processo de despertar/manter a motivação nos aprendizes. Assim, tomaremos como base para nossa pesquisa o tripé desenvolvido por ele (nível da língua, nível do aluno e nível da situação de aprendizagem) e procuraremos definir estratégias didáticas para o professor, em cada um dos três níveis, objetivando melhorias no que se refere à motivação dos estudantes.

3.5 – Estratégias motivacionais

Conforme explicitado em nossa dissertação de Mestrado (CALLEGARI, 2004), parte dos professores considera que motivar os alunos em sala de aula significa valer-se apenas de recursos pontuais, como oferecer esporadicamente músicas e jogos, por exemplo. A maioria dos docentes que participaram da nossa pesquisa (tanto a de Mestrado quanto a de Doutorado) não consegue e tampouco se preocupa em definir o conceito, mas tem grande interesse em conhecer técnicas e “receitas mágicas” que possam motivar os seus alunos. Contudo, como já explicitamos, o processo de motivação vai muito além disso: trata-se de uma abordagem de ensino, que se pauta na criação e manutenção de um ambiente totalmente propício à aprendizagem, objetivando manter o interesse dos alunos no maior nível possível, durante o maior tempo possível, ainda que consideremos o seu caráter instável e temporário.

Como visto anteriormente, a maioria das teorias que tratam da motivação relacionada ao ensino de LE não contempla as peculiaridades do contexto formal de aprendizagem, possivelmente porque não seja esse o seu objetivo. O fato é que existe uma enorme distância entre a linguagem utilizada em estudos teóricos e a linguagem utilizada pelos professores, que tendem a buscar princípios mais práticos e aplicáveis em sala de aula (DÖRNYEI, 2001, p. 23-4). Da mesma forma, há poucos estudos que tratam especificamente de estratégias didáticas⁸⁵ que visam à motivação dos alunos nas aulas de LE. Um desses estudos nos é apresentado por Dörnyei (1994, p. 280-282), baseado em seu modelo de construto motivacional, visto no item 3.4 e apresenta algumas estratégias de trabalho (ao professor) que têm como objetivo promover a motivação dos alunos, em cada um dos níveis que o compõem, a saber:

⁸⁵ Como estratégias didáticas entendemos o conjunto de procedimentos (técnicas, atividades, posturas, atitudes) utilizados pelo professor para consecução de determinado(s) objetivo(s).

Estratégias para o nível da língua:

- a) incluir componentes sócio-culturais no programa de curso;
- b) focalizar as semelhanças e não somente as diferenças entre as línguas;
- c) promover o encontro dos estudantes com falantes nativos da LE, se possível no próprio país ou através de excursões a países da língua-alvo;
- d) conversar, sempre que possível, sobre o papel que a língua-alvo tem no mundo e sua utilidade na vida do aprendiz e de sua comunidade.

Estratégias para o nível do aluno:

- a) desenvolver a autoconfiança dos estudantes;
- b) promover o sentimento de auto-eficácia;
- c) promover autopercepções favoráveis de competência em LE;
- d) diminuir a ansiedade dos alunos;
- e) ajudar os estudantes a reconhecer a relação entre esforço e resultados;
- f) encorajar os alunos a estabelecer objetivos parciais e específicos durante o curso.

Estratégias para o nível de situação da aprendizagem

Referente ao curso:

- a) tornar o conteúdo do curso relevante;
- b) apresentar o conteúdo de forma criativa;
- c) discutir com os alunos a escolha dos materiais didáticos;
- d) despertar e manter a curiosidade e a atenção dos alunos;
- e) fomentar o interesse e o envolvimento dos alunos nas tarefas;
- f) combinar as habilidades dos alunos com o nível de dificuldade das tarefas;
- g) incentivar a expectativa dos alunos pela consecução da tarefa;
- h) facilitar a satisfação dos estudantes durante o curso.

Referente ao professor:

- a) tentar ser simpático, congruente e receptivo;
- b) adotar o papel de facilitador;
- c) promover a autonomia dos alunos;
- d) incentivar o interesse dos alunos pela L2;
- e) introduzir tarefas para estimular a motivação intrínseca;
- f) utilizar *feedbacks* motivacionais.

Referente ao grupo:

- a) incentivar a formação de grupos com objetivos específicos;
- b) promover a internalização das normas da sala e ajudá-los a mantê-las;
- c) minimizar o efeito da avaliação na motivação intrínseca;
- d) promover o desenvolvimento da coesão do grupo e incentivar as relações interpessoais;
- e) utilizar, com frequência, técnicas de aprendizagem cooperativa.

As estratégias apresentadas por Dörnyei são, sob nosso ponto de vista, adequadas e passíveis de serem colocadas em prática pelo professor em sala de aula. No entanto, elas nos parecem ainda insuficientes e não foram, até o momento, devidamente aprofundadas. A seguir propomo-nos a ampliar esse conjunto de estratégias, analisando em detalhe cada uma delas, dividindo-as conforme o critério definido por Dörnyei.

3.5.1. - Sugestão de estratégias didáticas motivacionais⁸⁶, a serem colocadas em prática pelo professor em aulas de LE⁸⁷

Conforme ressaltamos ao longo de todo o trabalho, para motivar os alunos o professor não pode se limitar à utilização de técnicas pontuais e esporádicas que, na melhor das hipóteses, gerarão um entusiasmo momentâneo. Faz-se necessário conceber o processo motivacional como um norteador de todo o planejamento do curso e de cada uma das aulas,

⁸⁶ Estratégias motivacionais referem-se às influências motivacionais que são conscientemente exercidas pelo professor para a obtenção de determinados efeitos positivos, sistemáticos e duradouros (DÖRNYEI, 2001a, p. 28).

⁸⁷ Algumas destas estratégias foram também apresentadas em nossa dissertação de Mestrado, de forma mais resumida.

de forma que se possa criar um ambiente escolar motivador, que suscite a participação, o engajamento e o prazer de aprender em cada um dos estudantes, embora se reconheça o caráter instável da motivação, que faz com que dificilmente todos os alunos se motivem ao mesmo tempo e durante todo o tempo. Portanto, a tarefa não é fácil e exige empenho, tempo de preparação, observações detalhadas e constantes avaliações de resultados para que se possa re-programar o planejado. No entanto, trabalhar com alunos motivados faz o esforço valer a pena, uma vez que a interação professor-aluno e aluno-aluno é facilitada, os resultados obtidos tendem a ser melhores e o professor consegue ver os frutos do seu trabalho de forma mais direta, o que, conseqüentemente, aumentará a sua própria motivação.

Embora saibamos que cada realidade tem as suas peculiaridades, assim como cada contexto exigirá diferentes estratégias de ensino, consideramos pertinente que o nosso trabalho forneça aos professores de idiomas contribuições também de ordem prática, embasadas nas teorias estudadas, de forma que possam visualizar melhor o caráter complexo do processo motivacional e ter um ponto de partida caso desejem levar adiante um projeto de ensino cujo foco seja a motivação de seus alunos. Não pretendemos, com isso, esgotar as possibilidades de estratégias que podem ser colocadas em prática com esse fim, mas apresentar as que consideramos, até o momento, de maior relevância⁸⁸.

ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS REFERENTES AO NÍVEL DA LÍNGUA:

1) APRESENTAR COMPONENTES SÓCIO-CULTURAIS DURANTE AS AULAS

De acordo com documentos legais, tais como o **Quadro** (2001), os **PCN** (1999) e as **OC** (2006), o conhecimento sócio-cultural das comunidades em que se fala o idioma estudado necessita ser desenvolvido conjuntamente com o conhecimento lingüístico para que a língua não se situe num vazio desprovido de sentido. Além disso, a inclusão desse componente nas aulas de idiomas servirá para que o aluno possa estabelecer vínculos e atitudes em relação à cultura e aos povos que falam a língua que está sendo aprendida. É importante, portanto, que estejam presentes nas aulas de LE dados e discussões sobre a sociedade e a cultura dos países que a falam, assim como é desejável que haja a comparação entre esses aspectos sócio-

⁸⁸ Ressaltamos que, após a tabulação e análise dos dados obtidos na parte empírica (descrita no Capítulo 4, a seguir), constatamos a necessidade de inclusão de mais uma estratégia motivacional nessa relação ora apresentada (inclusão descrita nas Conclusões). As evidências que a originaram detalham-se no Capítulo 4.

culturais e os da língua materna dos alunos de forma que, ao mesmo tempo em que conhecem o diferente, reconhecem a sua identidade.

Alguns aspectos que podem ser abordados em sala são, por exemplo, o horário de refeições, a jornada de trabalho, hábitos alimentares, relações de hierarquia familiar e profissional, formas de expressão culturais (música, dança, teatro, cinema, literatura etc.), características arquitetônicas, culturas regionais, convenções sociais, ditados populares, entre outros⁸⁹. Os alunos tendem a manifestar interesse por informações dessa ordem, mas muitas vezes o professor não está apto a fornecê-las porque nem sempre as possui. Claro está que, neste ponto, professores nativos podem levar certa vantagem em relação a professores não-nativos uma vez que, em algum momento, estiveram inseridos no contexto sócio-cultural da língua-alvo. No entanto, professores não-nativos têm como suprir essa “deficiência” através de cursos de atualização, leituras, viagens, pesquisas etc.

2) TRABALHAR DE FORMA CONTRASTIVA, SEMPRE QUE NECESSÁRIO

Quando se propõe um trabalho contrastivo (no qual se compara a LE com a LM) espera-se que a compreensão de um dado aspecto seja mais eficaz, uma vez que se estabelecem comparações e contrastes entre estruturas, regras, usos etc. da língua meta com seus equivalentes na língua materna dos alunos, o que equivale partir do conhecimento que os aprendizes já possuem para ajudá-los a construir um novo conhecimento em outro idioma. Em situações que o requerem, o professor deve valer-se de tais comparações de forma que o aluno amplie seu conhecimento sobre ambas as línguas, perceba as diferenças e semelhanças entre elas, compreenda melhor o funcionamento da LE e evite possíveis interferências da LM sobre a LE. Isso poderá possibilitar que, no futuro, o aluno seja capaz de fazer comparações e generalizações por si próprio, aumentando o seu nível de autonomia. Além disso, conforme apontado por Dörnyei (1994, p. 281), é importante que o professor mostre aos alunos não somente as diferenças entre os idiomas, mas também as suas semelhanças, de forma que os alunos sintam-se mais próximos da língua que estão estudando, tornando-a “menos estrangeira”. Entretanto, sob nosso ponto de vista, sobretudo no que tange ao ensino de línguas próximas (como é o caso do espanhol e do português) o ensino contrastivo constante e arbitrário pode ser desnecessário e desmotivador, fato pelo qual a sua utilização deve ser bastante criteriosa.

⁸⁹ Mais informações podem ser encontradas no Capítulo 5 (item 5.1.1.2) do documento **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** (2001, p. 148-150).

3) COLOCAR OS ALUNOS EM CONTATO COM FALANTES NATIVOS DO IDIOMA

Seja pessoalmente ou através dos materiais didáticos e autênticos (como filmes, vídeos, músicas etc.), é conveniente que os alunos, sempre que possível, ouçam falantes nativos da língua que estão aprendendo, de preferência de diferentes regiões e com diferentes sotaques, já que o contato com falantes nativos estimula a compreensão auditiva e fornece *input*⁹⁰ real e de qualidade aos alunos. Além disso, esse contato torna a língua mais próxima e propicia uma interação maior entre o aluno e situações reais de comunicação. No Brasil, a maioria dos livros didáticos de espanhol vem acompanhada de materiais de áudio, algumas vezes gravados por falantes nativos. Além disso, o professor pode valer-se de filmes hispânicos, vídeos mais curtos à disposição na Internet, músicas, *audio books* etc.

4) MOSTRAR A IMPORTÂNCIA DA LE NO MUNDO E SEU PAPEL NA SOCIEDADE EM QUE ESTÃO INSERIDOS OS ALUNOS.

O uso desta estratégia objetiva despertar nos alunos a motivação instrumental, ao tornar evidentes as vantagens que se pode obter ao aprender a língua-alvo, como melhores oportunidades no mercado de trabalho, acesso a uma quantidade maior de informações, facilidades ao viajar, entre outras. No caso específico da aprendizagem do espanhol por alunos brasileiros, ressaltamos ainda o contato com povos vizinhos. Para colocar em prática esta estratégia, o professor pode:

- a) levar à sala de aula reportagens de jornais e revistas que ressaltem o papel da LE na sociedade atual;
- b) fomentar pesquisas nas quais os alunos investiguem quantas pessoas falam o idioma em estudo no mundo como primeira e como segunda língua;
- c) propor trabalhos nos quais os alunos pesquisem que empresas localizadas em sua região têm origem em países que falam a LE etc.

5) APRESENTAR MOSTRAS VARIADAS DA LE

É aconselhável que o professor não se limite a apresentar apenas uma variante lingüística da língua-alvo de forma que os alunos, ao terem contato com várias delas, possam reconhecer a riqueza lingüística do idioma e optar pela variante que preferirem. No caso específico da língua espanhola, as variantes são muitas e o conhecimento de todas elas é um

⁹⁰ Termo muito difundido pelo lingüista norte-americano Stephen Krashen e que se refere às mostras da língua meta a que o aluno está exposto.

objetivo utópico. O que se almeja é que os alunos considerem o idioma como algo heterogêneo e estejam atentos a essa diversidade lingüística e cultural. É importante ressaltar, porém, que, para que o professor possa apresentar algumas variantes durante suas aulas, é necessário que as conheça, o que nem sempre acontece. Sugerimos, portanto que o professor:

- a) tenha contato freqüente com materiais autênticos;
- b) se possível, adquira materiais específicos sobre variantes lingüísticas (fonéticas, lexicais, gramaticais etc.);
- b) verifique, no momento da escolha dos materiais didáticos, se eles apresentam mostras de diversas variantes lingüísticas ou se privilegiam uma delas em detrimento de outras;
- c) apresente variantes lingüísticas ao longo do curso, através de outros materiais de apoio, como vídeos, filmes, programas de TV a cabo, leitura de jornais e revistas etc.

ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS REFERENTES AO NÍVEL DO ALUNO

6) TRABALHAR DE FORMA ADEQUADA OS SENTIMENTOS DE AUTO-ESTIMA, AUTO-EFICÁCIA E AUTOCONCEITO LINGÜÍSTICO DE SEUS ALUNOS.

Auto-estima, auto-eficácia e autoconceito lingüístico são termos estreitamente relacionados à motivação e muitas vezes definidos como sinônimos. Na verdade, devem ser considerados conceitos complementares, já que se retroalimentam, mas que possuem significados diferentes:

[auto-estima é] ... esa imagen individual, muy personal y poco objetiva, que todos tenemos de nosotros mismos, enormemente dinámica y moldeable, autoevaluativa, y que se desarrolla a lo largo de nuestra vida. Es la imagen compuesta de lo que pensamos que somos, de lo que pensamos que podemos lograr, de lo que pensamos que los otros piensan de nosotros y de lo que deseáramos ser.⁹¹ (CANO, 1996, p. 3).

⁹¹ Tradução: essa imagem individual, muito pessoal e pouco objetiva, que todos têm de si mesmos, muito dinâmica e moldável, auto-avaliativa, e que se desenvolve ao longo da vida. É a imagem composta do que pensamos que somos, do que pensamos que podemos conseguir, do que pensamos que os outros pensam de nós e do que desejaríamos ser.

[auto-eficácia é definida como] ... people's judgements of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances.⁹² (BANDURA, 1986, p. 391)

El “autoconcepto lingüístico” es el grado de capacidad que creemos tener para aprender una lengua.⁹³ (CANO, 1996, p. 3).

Esses três fatores estão intimamente relacionados à avaliação pessoal que cada indivíduo tem de si mesmo e são construídos com base em experiências passadas. No caso específico dos alunos de LE, essas experiências se referem, sobretudo, às suas percepções de desempenho em cursos de outro(s) idioma(s) ou em aulas de outras disciplinas. As experiências passadas ajudarão o indivíduo a formar a imagem que tem de si mesmo e de suas capacidades para atingir determinadas metas.

Conforme relatado por Pintrich e Schunk (1996, p. 88-93) diversas pesquisas concluíram que alunos com fortes crenças de auto-eficácia obtêm resultados melhores em tarefas de aprendizagem. Se o aluno percebe que é capaz de realizar uma atividade (neste caso, aprender uma nova língua), ele tenderá a empenhar-se mais em fazê-lo, se mostrará mais receptivo e disposto a aprender, já que o desafio lhe parece alcançável. Por outro lado, se as experiências anteriores em situações semelhantes lhe trazem a idéia de fracasso e/ou sentimento de incompetência, tenderá a desistir frente aos primeiros obstáculos e buscará outras metas. Dessa forma, é importante que o professor procure:

- minimizar as situações nas quais o aluno pode ser mal sucedido, de maneira que ele se sinta confiante em participar e passe, gradualmente, a aceitar o erro como parte do processo de aprendizagem;
- propor aos alunos atividades que eles tenham condições de realizar (mas que supunham certo desafio), de forma que se evitem frustrações constantes;
- evitar atividades consideradas fáceis demais, já que o aluno tende a atribuir o sucesso em tais atividades à sua facilidade excessiva e não à sua capacidade em realizá-la;
- dar aos alunos retornos realistas e incentivadores sobre seu desempenho ao longo do curso, mostrando sua evolução e em que pontos ainda precisam melhorar, sempre de forma que os alunos sintam que são capazes de fazê-lo.

⁹² Tradução: o julgamento das pessoas sobre sua capacidade de executar e organizar ações necessárias para atingir determinados tipos de comportamento.

⁹³ Tradução: O “autoconcepto lingüístico” é o grau de capacidade que acreditamos ter para aprender uma língua.

7) ESTIMULAR A AUTONOMIA DOS ALUNOS.

Conforme definido por Aoki (2000, p. 161), a autonomia do aluno se refere à sua “capacidad de controlar el propio aprendizaje al servicio de sus necesidades y aspiraciones”⁹⁴.” Essa capacidade de controle desenvolve-se por meio de práticas, que no contexto escolar podem ser facilitadas – ou não – pelo professor. No caso do ensino de línguas estrangeiras, desenvolver a autonomia do aluno parece ser de extrema importância, já que não é exagero dizer que para ser proficiente num idioma não serão suficientes as horas de trabalho em classe. É importante que aluno se sinta preparado e capaz de avançar também sozinho, sem a presença constante de um orientador, de forma que possa aprofundar os seus estudos em casa, em bibliotecas, através da Internet e até mesmo sozinho, se necessário⁹⁵.

Nos últimos anos, alguns autores têm se dedicado à questão da autonomia do aluno em sala de aula, relacionando-a, sobretudo, ao tipo de autoridade exercida pelo professor. Deci et al. (1982, p. 852), por exemplo, afirmam que quando o aluno pode fazer escolhas tem maiores condições de manter e intensificar a sua motivação intrínseca e sua auto-estima, ao passo que em situações nas quais as decisões lhe são freqüentemente impostas esses fatores tendem a diminuir. Para esses autores, existem dois padrões básicos de comportamento do professor em sala de aula, com relação à autonomia que podem – ou não – proporcionar a seus alunos:

- a) padrão controlador: aquele que pressiona os indivíduos a obterem resultados pré-definidos;
- b) padrão informativo: aquele que proporciona aos indivíduos a possibilidade de escolha e orientações significativas para a obtenção de resultados.

O padrão de autoridade utilizado pelo professor variará de acordo com alguns fatores: sua personalidade, seu entendimento sobre aprendizagem e mais precisamente sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, suas concepções de ensino etc. Deci et al. (1982, p. 853) consideram, entretanto, que um fator preponderante para a utilização de um padrão ou outro por parte do professor é o grau de responsabilidade que esse acredita ter sobre o desempenho de seus alunos. Em outras palavras, se o professor considera que é responsável pela *performance* de seus estudantes, ele interpretará essa responsabilidade como uma pressão e tenderá a apresentar um padrão mais controlador com seus alunos, dando a eles menos opções de escolhas.

⁹⁴ Tradução: “capacidade de controlar a própria aprendizagem a serviço de suas necessidades e aspirações.”

⁹⁵ Conforme bem observado por Aoki (2000, p. 160) um trabalho autônomo não supõe independência total, ainda mais no caso de alunos de línguas estrangeiras, cuja aprendizagem requer, necessariamente, interação.

Nesse mesmo estudo já mencionado (1982), Deci et al. descrevem uma pesquisa de caráter experimental que confirmaria essa hipótese e que consideramos relevante mencionar: vinte alunos de graduação da Universidade de Rochester foram convidados a participar da pesquisa e informados de que estariam ali na função de professores. Teriam a incumbência de ajudar os seus “alunos” a montar um tipo de quebra-cabeça, composto por sete peças, que permitiam diversas combinações. Todos esses “professores” receberam o quebra-cabeça e as soluções com antecedência de quinze minutos, de forma a que se familiarizassem com o material. Cada professor orientaria apenas um aluno, que estaria numa sala ao lado, sem contato direto com o professor, que o veria, mas não seria visto. Metade dos professores recebeu a seguinte indução formativa: “o seu papel é orientar os alunos a como aprender a trabalhar com o quebra-cabeça. Não há a necessidade de obtenção de resultados específicos, o seu trabalho é simplesmente ajudar os estudantes a resolver o quebra-cabeça.” A outra metade recebeu a seguinte indução controladora: “o seu papel é garantir que os alunos aprendam a montar o quebra-cabeça. É sua responsabilidade assegurar que os alunos consigam o resultado desejado. Se, por exemplo, o seu aluno for testado posteriormente, ele deverá saber montar o quebra-cabeça.” Aos alunos foi passada a instrução de que seriam orientados durante vinte minutos por um professor a resolver um quebra-cabeça. Resumindo os resultados obtidos, apresentaram-se diferenças consideráveis entre a postura dos dois grupos de professores. Os professores que receberam indução controladora:

- falaram muito mais, e de forma muito mais impositiva do que os professores que receberam indução formativa;
- permitiram com menos freqüência que os alunos trabalhassem sozinhos;
- valeram-se mais de críticas e elogios;
- permitiram que os alunos fizessem menos escolhas;
- deram as soluções para os alunos;
- informaram posteriormente que o mais importante para eles era que seus alunos resolvessem todos os quebra-cabeças.

De fato, os alunos que foram orientados por professores que receberam indução “controladora” montaram praticamente o dobro de quebra-cabeças do que os alunos cujos professores receberam indução formativa (12.9 *versus* 6.1). No entanto, ao serem solicitados a montar novamente tais quebra-cabeças, os alunos do primeiro grupo montaram apenas 4 sozinhos. Os autores concluem, portanto, que os alunos orientados por professores

“controladores” montaram mais quebra-cabeças, mas os alunos orientados por professores “informativos” resolveram mais quebra-cabeças.

Com base nesses dados, acreditamos ser possível afirmar também que professores cujo foco encontra-se nos resultados apresentados pelos seus alunos tendem a ser mais controladores do que os professores que valorizam mais o processo de aprendizagem. No intuito e, muitas vezes, na pressa, de fazermos com que os alunos alcancem determinadas metas (nossas, e não suas), lhes damos instruções e orientações em excesso e não permitimos que eles escolham caminhos e estratégias que os levariam, ao longo do tempo, a um trabalho autônomo.

É importante ressaltar que professores que nunca estiveram habituados a delegar certas decisões aos alunos terão um pouco mais de dificuldade em fazê-lo, já que valorizar a autonomia dos alunos significa adotar um estilo de ensino não-tradicional (DÖRNYEI, 2001a, p. 106). Da mesma forma, alunos que sempre foram “controlados” necessitarão de um tempo maior para aprender a fazer escolhas. No entanto, a autonomia dos alunos tenderá a ser benéfica para ambos: alunos se sentirão mais responsáveis pela sua aprendizagem e por seus resultados, aprenderão a escolher metas e caminhos para consegui-las e terão mais facilidade em encontrar soluções para suas dificuldades/debilidades. O professor, por sua vez, dividirá responsabilidades e trabalhará com um grupo de alunos mais intrinsecamente motivado.

O professor propiciará o desenvolvimento da autonomia em seus alunos durante as aulas de língua estrangeira quando permitir que eles escolham, por exemplo:

- a) que conteúdos serão estudados, e em que ordem serão apresentados (se isso for possível e viável);
- b) os tipos de atividades que eles consideram necessárias para a aprendizagem de tais conteúdos;
- c) com que tipo de materiais gostariam de trabalhar;
- d) quais serão as normas de convivência (não chegar atrasado, falar apenas na LE etc.);
- e) de que forma eles serão agrupados para a realização de determinadas atividades (sozinhos, em duplas, em grupos pequenos/grandes);
- f) que atividades extra-classe realizarão;
- g) que livros serão lidos durante o curso;
- h) como será a disposição das carteiras;
- i) de que forma serão avaliados etc.

É importante deixar claro aos alunos que as suas decisões, necessariamente, trarão conseqüências que deverão ser, posteriormente, avaliadas. Esse *feedback* é extremamente necessário para o desenvolvimento da autonomia, pois preparará o aluno para tomar novas decisões no futuro. Além disso, caberá ao professor a decisão de quais escolhas poderão ser feitas pelos alunos, já que, por exemplo, o conteúdo programático tende a ser definido pela unidade escolar ou pela coordenação, no caso de escolas regulares, por exemplo. De qualquer forma, o mais importante é que os alunos não se sintam “executores” de instruções, mas protagonistas de sua aprendizagem.

8) PROPICIAR UM AMBIENTE AGRADÁVEL, PARTICIPATIVO, QUE DIMINUA A ANSIEDADE

O ambiente em sala de aula é um componente importante na busca da motivação dos alunos, já que pode favorecer ou bloquear a participação deles durante as aulas.

No caso da aprendizagem de línguas estrangeiras, os alunos são freqüentemente solicitados a atuar, inclusive fisicamente, através de dramatizações, repetições, exposições etc., num idioma que muitas vezes ainda não conhecem suficientemente. Esse contexto costuma gerar em alguns alunos apreensão, medo, vergonha, ansiedade. Consenso entre a maioria dos estudos pesquisados (ALONSO TAPIA; CATURLA FITA, 2000; BORUCHOVITCH; COSTA, 2000; DÖRNYEI, 2001a; WILLIAMS; BURDEN, 1999), propiciar uma atmosfera livre de tensões é essencial para que os alunos possam se sentir à vontade para participar.

A ansiedade no âmbito escolar tem sido estudada mais a fundo nas últimas décadas. Como ansiedade entende-se uma “sensação de perigo iminente, aliada a uma atitude de expectativa, que provoca uma perturbação mais ou menos profunda.” (AJURIAGUERRA, 1976, p. 607). A ansiedade é uma característica do ser humano e assim como o medo, serve para que o indivíduo reconheça certas ameaças e se prepare para enfrentá-las. No entanto, em graus elevados, gera nervosismo, inquietação e dificulta a tomada de decisões. No contexto escolar há alunos que apresentam ansiedade em momentos específicos da aula (quando é solicitado a falar, por exemplo) e há outros que se mantêm ansiosos de forma contínua. Segundo Dörnyei (2001a, p. 92), a ansiedade é um fator chave que reduz a motivação e o desempenho. Também para Oxford (2000, p. 78) a ansiedade frente ao idioma figura entre os principais fatores que influenciam a aprendizagem, tanto em contextos formais como informais.

A ansiedade, construto também de difícil apreensão, desenvolve-se no interior do indivíduo mas tende a ser desencadeada por fatores externos, interpretados como possíveis ameaças. Esses “perigos” não são, assim, interpretados por todos os indivíduos da mesma forma. No entanto, é possível afirmar que determinados contextos são mais propícios ao surgimento da ansiedade, no âmbito da aprendizagem escolar: situações de competição, de avaliação (provas, testes etc.), de exposição oral (dramatizações, leituras em voz alta etc.), por exemplo.

Em geral, a ansiedade surge quando o indivíduo teme parecer pouco competente frente aos demais, quando não se considera capaz de resolver determinada atividade ou quando apresenta um temor exagerado em cometer erros. Sendo assim, para que se evitem situações nas quais o aluno se sinta ansioso, sugerimos ao professor que:

- a) crie, desde o início do curso, um clima de confiança e amizade em sala de aula, de modo que todos se sintam à vontade, inclusive para cometer falhas;
- b) observe com atenção os seus alunos, de forma a poder identificar aqueles que apresentam comumente maior grau de ansiedade e em que situações isso parece ocorrer com mais frequência, para poder evitá-las;
- c) evite o clima de competição durante as aulas, sobretudo no que se refere a desempenho e notas;
- d) permita que os alunos errem e ajude-os a considerar o erro como parte do processo de aprendizagem;
- e) cultive o bom humor, como forma de minimizar tensões;
- f) evite valorizar apenas os resultados, reconhecendo também avanços ao longo do processo;
- g) evite oferecer tarefas cujo nível de dificuldade está muito acima do que os alunos podem resolver;
- h) incentive gradativamente a expressão oral em classe, primeiramente através de atividades em duplas, posteriormente em pequenos grupos, logo em grupos maiores, para só então solicitar que os alunos se exponham para todos os colegas.

9) CONHECER O ESTADO LINGÜÍSTICO INICIAL DE SEUS ALUNOS E INFERIR O SEU NÍVEL DE MOTIVAÇÃO.

Ao iniciar o curso, é importante que o professor conheça o estágio lingüístico no qual se encontra cada aluno, já que, mesmo em turmas teoricamente de mesmo nível, há grandes variações tanto no que se refere ao conhecimento gramatical e sistêmico, quanto no que se refere a outras destrezas. Ao conhecer esses patamares, o professor pode adequar melhor o conteúdo e as formas de trabalhá-lo em aula.

Outro aspecto igualmente importante é que o professor infira o nível de motivação de seus alunos. Conforme afirmamos anteriormente, a motivação não pode ser facilmente medida, ela deve ser inferida com base em comportamentos. Ainda assim, a tarefa de tentar reconhecer numa sala quais alunos estão suficientemente motivados e quais não o estão é bastante difícil, sobretudo porque nem sempre a conduta observável reflete diretamente a motivação do aluno. Alguns autores relacionam uma série de comportamentos que identificariam um aluno motivado. Para Kuethe (1977, p. 120-121)

[...] quando um estudante participa ativamente da discussão de classe e mostra-se muito interessado em responder e em fazer perguntas, quando contribui espontaneamente com materiais relacionados a atividades da classe ou quando pergunta quando pode aprender mais sobre determinado tópico, o professor pode ter um grau razoável de certeza de que a motivação é adequada e de que haverá progresso em direção às metas.

Por outro lado,

[...] quando a motivação é baixa, os sintomas apresentados na sala de aula incluem uma apatia geral, olhar pela janela, devanear e outros estados de inação.

Já para Bzuneck (2001, p. 11-12),

Os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica em ele ter escolhido esse curso de ação, entre outros possíveis e ao seu alcance. Tal envolvimento consiste na aplicação de esforço no processo de aprender e com a persistência exigida por cada tarefa. Como consequência, denomina-se desmotivado (e este é um conceito puramente descritivo) o aluno que não investir seus recursos pessoais, ou seja, que não aplicar esforço, fazendo apenas o mínimo, ou se desistir facilmente quando as tarefas lhe parecerem um pouco mais exigentes.

É importante, entretanto, deixar claro que nem sempre a observação de comportamentos e desempenho leva a uma exata “medida” do nível de motivação dos alunos. Notas altas não significam necessariamente alunos motivados, assim como notas baixas podem não ser indício de alunos desinteressados e desmotivados. Como afirma Bzuneck (2001, p. 14):

[...] a identificação de reais problemas de motivação depende de um conhecimento mais acurado do aluno, de seu nível de capacidade, seus conhecimentos prévios, os métodos de estudo e até a disponibilidade de recursos.

No entanto, sabe-se que, na maioria dos casos, é difícil que um professor tenha condições de proceder a uma investigação tão aprofundada, ainda mais se contar com poucas aulas semanais e se as turmas forem muito numerosas. Ainda assim, o professor deverá estar sempre atento aos “sinais” emitidos pelos alunos, de forma a tentar manter a motivação dos alunos que já a possuem e resolver com prontidão possíveis problemas de desatenção, desconcentração, desânimo e apatia.

10) TENTAR TRANSFORMAR PARTE DE MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA EM MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA.

Como já visto, entende-se por motivação extrínseca (ou instrumental) aquela dirigida a objetivos exteriores à atividade em si (notas, prêmios, recompensas, atenção do professor, elogios da família, aprovação dos colegas, passar de ano etc.). Já a motivação intrínseca ocorre quando o aluno se interessa em aprender, em praticar os usos e funções da nova língua, em melhorar o seu nível lingüístico, em avançar nos estudos. Para Guimarães (2001, p. 38)

O envolvimento e desempenho escolar de um aluno intrinsecamente motivado podem ser descritos na seguinte situação: apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está desenvolvendo; não existe ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho, a repercussão do resultado do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupações [...], busca novos desafios após atingir determinados níveis de habilidade e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando.

Conforme afirma Guimarães (2001, p. 46), muitos autores consideram as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola como extrinsecamente motivadas, já que é muito difícil que o aluno se envolva nas atividades sem nenhum interesse em recompensas como

notas, diplomas etc. A valorização (social, familiar, escolar) por resultados torna a motivação de caráter extrínseco muito mais fácil de ser encontrada e, em grande parte das vezes, o professor tende a estimulá-la. A autora também relata (2001, p. 48) um estudo desenvolvido por Newby (1991⁹⁶) que buscou descobrir quais estratégias motivacionais eram usadas por professores iniciantes com o intuito de incentivar a motivação de seus alunos. Os resultados evidenciaram que:

58% das estratégias selecionadas caracterizavam-se pela apresentação de eventos externos às tarefas. Estes eventos, denominados pelo autor de estratégias de satisfação, foram caracteristicamente motivadores extrínsecos, como por exemplo, promessas, administração de algo almejado pelos alunos, ameaças ou a aplicação de conseqüências não desejáveis.

Conforme mencionamos anteriormente, alguns professores acreditam que para motivar os seus alunos bastam algumas atitudes pontuais, como o oferecimento de prêmios ao final de uma determinada atividade. Embora haja controvérsias sobre o papel de recompensas externas na aprendizagem, há consenso de que o seu uso disseminado e sem critério pode afetar a motivação intrínseca, já que mesmo os alunos intrinsecamente motivados tendem a desviar a sua atenção quando prêmios e gratificações lhes são oferecidos. Nesse sentido, deve haver um esforço por parte do docente no intuito de não tornar esses incentivos o objetivo maior das atividades. Para tanto, sugerimos que o professor:

- a) lembre-se que há muitas formas de fomentar a motivação de seus alunos, e não apenas através do uso de recompensas externas;
- b) reforce a idéia de que os objetivos principais do curso são aprender a comunicar-se, a resolver problemas, a inferir regras etc.;
- c) apresente atividades que, em si mesmas, representem desafios;
- d) proponha atividades cuja realização seja pré-requisito para atividades futuras;
- e) use recompensas externas esporadicamente, quando considerar realmente a sua necessidade.

Cabe ressaltar, também, que outros estudos, como o desenvolvido por Rigby et al. (1992), criticam a divisão dicotômica da motivação (entre extrínseca e intrínseca) e sugerem que se passe a considerar esses dois tipos de motivação na perspectiva de um *continuum*.

⁹⁶ NEWBY, T. J. Classroom motivation: strategies of first-year teachers. **Journal of Educational Psychology**, vol. 83, n. 2, p. 195-200, 1991.

Durante a execução de uma determinada atividade, por exemplo, o aluno poderia iniciá-la movido pelo interesse na nota ou na aprovação do professor. No desenrolar da atividade o aluno pode passar a interessar-se pelo seu conteúdo e envolver-se intrinsecamente na sua execução, ou vice-versa. Essa nova perspectiva de entendimento dos dois principais tipos de motivação parece-nos mais adequada e menos simplista, já que também considera o caráter transitório e temporal da motivação.

11) RECONHECER QUE A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS É UM ESTADO TRANSITÓRIO.

Quando se fala de motivação não podemos esquecer seu caráter temporal. Isso equivale a dizer que a motivação sofre oscilações ao longo do tempo e que, portanto, um aluno não é desmotivado, ele pode **estar** desmotivado. Até mesmo um aluno motivado não o é todo o tempo com a mesma intensidade. Nesse sentido, é necessário que os alunos sejam constantemente observados e que não haja, por parte do professor, uma postura determinista com relação a alguns alunos:

As idéias dos professores sobre a motivação dos alunos têm uma enorme influência em sua atitude. Se o professor considera que a motivação ou desmotivação dos alunos é um traço estável de sua personalidade, cuja aquisição se deu em contextos alheios à escola, dificilmente tentará modificá-la ou manifestará alguma expectativa de mudança futura. Essas perspectivas limitadas reduzem o interesse do professor em empreender uma mudança em sua forma de ensinar e de relacionar-se com os alunos para conseguir maior envolvimento destes na aprendizagem. (MARCHESI, 2004, p. 138).

Sugerimos, portanto, que o professor:

- a) reconheça o caráter temporal e transitório da motivação;
- b) observe os seus alunos de forma a identificar o que (des)motiva cada aluno;
- c) busque “recuperar” alunos que aparentemente não se motivam com nada, até mesmo questionando diretamente quais são seus interesses, seus passatempos, seus gostos, de forma a propor algumas atividades que tenham maiores chances de suscitar interesse etc.

ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS REFERENTES AO NÍVEL DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

RELACIONADAS AO PROFESSOR:

12) RECONHECER A IMPORTÂNCIA E O PODER DO SEU TRABALHO NO PROCESSO DE MOTIVAÇÃO DA CLASSE.

Para que uma aula seja realmente motivadora, é necessário primeiramente que o professor saiba que o seu papel é fundamental, não apenas no desenvolvimento lingüístico de seus alunos, mas também no despertar e na manutenção da motivação deles. Conforme afirma Marchesi (2004, p. 138):

Quando este [o professor] considera que a desmotivação de seus alunos foge a seu controle, atribuindo-lhe a causas externas, e não se sente com as habilidades pedagógicas suficientes para modificar seu ensino e incidir no comportamento dos alunos, é previsível esperar que aceite com fatalismo, às vezes com amargura e desmoralização, a falta de interesse e de motivação dos alunos.

Para evitar que isso venha a ocorrer, é necessário que o professor:

- a) entenda a complexidade do processo motivacional;
- b) reconheça que, embora não possa atuar diretamente em contextos como o social e o familiar, tem extrema importância no contexto de sala de aula, onde tomará diversas decisões que poderão afetar positiva ou negativamente a motivação de seus alunos;
- c) aceite que será impossível motivar todos os alunos durante todo o tempo, mas será de grande valia se conseguir motivar alguns alunos durante determinados períodos da aula;
- d) confie em suas competências e habilidades.

13) POSSUIR COMPETÊNCIA COMUNICATIVA⁹⁷ NA LE QUE ENSINA

Não é possível ensinar, com qualidade, um assunto que não conhecemos bem. Ainda que o professor tenha excelente desempenho no que tange à metodologia, é necessário que ele domine o idioma que está ensinando, de forma que os alunos se sintam confiantes com

⁹⁷ Conceito definido no Capítulo 1 (p. 33).

relação à qualidade de *input* que recebem. As mais recentes metodologias de ensino (enfoque comunicativo e enfoque por tarefas, por exemplo) aconselham que o professor se comunique, preferencialmente, na língua estrangeira com seus alunos, durante as aulas. Para tanto, é imprescindível que o professor seja, de fato, um falante/ouvinte/leitor/escritor competente na LE. Além disso, faz-se necessário que o professor não se limite a fornecer explicações teóricas a respeito da língua, mas sim que mostre aos alunos o seu uso efetivo e os incentive a usá-la.

14) CONHECER A LÍNGUA MATERNA DE SEUS ALUNOS

É aconselhável que o professor conheça a língua materna dos alunos (mesmo que ela não seja a sua LM) para que possa entender as causas de alguns de seus erros ou dificuldades e encontrar a melhor estratégia para corrigi-los ou auxiliá-los na sua superação, assim como para adequar as suas explicações – contrastivas, quando necessário –, objetivando uma maior compreensão por parte dos estudantes. O conhecimento não apenas lingüístico, mas também da cultura em que estão inseridos os alunos, pode propiciar ao professor condições para que proponha, com mais freqüência aos alunos, comparações e discussões que os levem a uma reflexão contínua sobre pluralidade lingüística e cultural.

15) ELOGIAR OU REPREENDER OS ALUNOS DE MANEIRA CLARA, JUSTA, SIMPLES E INDIVIDUALMENTE.

Tanto o elogio quanto a crítica representam uma informação do professor ao aluno sobre a sua conduta, participação, evolução, rendimento etc. O elogio é um tipo de *feedback* positivo com adição de demonstração afetiva do professor em relação ao comportamento do aluno (GUIMARÃES, 2001, p. 52). Ainda assim, o elogio não deve ser distribuído sem critério, mas ser dosado e baseado em constatações apuradas. Muitos pensam que elogiar os alunos a todo momento pode aumentar sua auto-estima e, conseqüentemente, favorecer sua motivação. No entanto, é necessário esclarecer que elogiar um aluno com auto-estima já elevada, por exemplo, pode resultar em diminuição da motivação. Devem-se tecer elogios sempre que o aluno tenha superado a si mesmo, quando se percebe o seu esforço, dando sempre mais importância ao processo que ao resultado. Quanto à crítica, o professor deve ser extremamente cauteloso ao fazê-la, já que não são todos os alunos que a interpretam como

algo natural e benéfico. É preciso, também, que a crítica venha sempre acompanhada de algumas sugestões que ajudem o aluno a não repetir a situação que lhe deu causa.

Os *feedbacks* proporcionados pelo professor são de extrema importância no processo de aprendizagem, uma vez que permitem que o aluno sinta que está sendo acompanhado e consiga reprogramar-se. Esses retornos informativos (elogios, críticas, comentários etc.) devem vir sempre acompanhados por justificativas concretas e, de preferência, devem ser dados em particular, de forma a evitar sentimentos como vergonha, timidez, medo, ansiedade, vaidade, orgulho, inferioridade, superioridade etc.

16) COMUNICAR AOS ALUNOS O RESULTADO DO SEU TRABALHO O MAIS RÁPIDO POSSÍVEL, DANDO A ELES *FEEDBACKS* MOTIVACIONAIS.

O aluno é, ou pelo menos deveria ser, a pessoa mais interessada em sua aprendizagem. Para que ele se sinta motivado a continuar aprendendo e se prepare para atividades futuras, deve conhecer seu estágio atual de conhecimento e as estratégias necessárias para avançar. A demora na devolução de correções de trabalhos e provas pode gerar insegurança e desmotivação. Para tanto, sugerimos que o professor:

- a) não solicite um volume de tarefas superior ao que consegue corrigir num curto espaço de tempo;
- b) devolva as atividades aos alunos com comentários – ainda que breves – e não apenas com a nota;
- c) periodicamente comunique os alunos sobre seu desempenho (avanços, retrocessos, mudanças de postura, comportamento, envolvimento etc.).

17) ESTAR, O PROFESSOR, ALTAMENTE MOTIVADO PELO SEU TRABALHO.

A motivação do aluno está intimamente relacionada à motivação do professor pelo seu trabalho. Apenas um professor interessado, que faz o que gosta, que se dedica, poderá ter energia suficiente para motivar uma classe. Contudo, ainda são poucos os estudos que tratam da motivação de professores, embora haja algumas pesquisas sobre seu estresse e seu grau de satisfação na carreira. No que se refere especificamente à motivação dos professores de línguas estrangeiras, as investigações são ainda mais escassas.

O que podemos afirmar é que a motivação dos professores apresenta um caráter predominantemente intrínseco, ou seja, nasce de um desejo real de ensinar e de compartilhar

conhecimentos, muito mais do que de um desejo de obter vantagens financeiras ou reconhecimento profissional. De acordo com uma pesquisa realizada por Dinham e Scott (2000⁹⁸, apud DÖRNYEI, 2001b, p. 158) com 2.000 professores da Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia, 49% dos pesquisados afirmaram que “sempre quiseram ser professores”. Além disso, o estudo evidenciou que a motivação dos professores era diretamente afetada por dois níveis de influências externas:

- a) macro-influências: referem-se àquelas geradas pela sociedade, incluindo as políticas educacionais, os pais e os meios de comunicação, entre outros;
- b) micro-influências: referem-se especificamente à situação educacional onde se insere o professor, como por exemplo, as normas e o ambiente da escola onde leciona, o tamanho das salas, os recursos disponíveis e a relação com os alunos e com os colegas de trabalho.

Esse mesmo estudo apontou que, ao longo do tempo, a motivação dos professores tende a diminuir. Para Dörnyei (2001b, p. 164-170), as causas desse declínio são:

- a) o estresse, oriundo das pressões burocráticas, baixos salários e condições de trabalho insatisfatórias;
- b) o fato de grande parte dos professores trabalharem com crianças e adolescentes, que exigem um estado constante de atenção e muita energia;
- c) a autonomia restrita do professor, já que as diretrizes educacionais são normalmente definidas por órgãos governamentais e pela direção e coordenação pedagógica da escola;
- d) insuficiente sentimento de auto-eficácia, por considerar que nem sempre alcança os objetivos a que se propõe realizar;
- e) vazio de desafio intelectual, já que muitos professores ensinam os mesmos conteúdos, anos após anos, sem obterem reais oportunidades para adquirir novos conhecimentos ou habilidades;
- f) um inadequado plano de carreira, uma vez que, diferentemente de profissões que propiciam ascensão ao longo dos anos de trabalho, os professores sentem-se estagnados, sem perspectivas.

⁹⁸ DINHAM, S.; SCOTT, C. Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. **Journal of Educational Administration**, 2000.

Considerando a realidade brasileira, sabemos que todos esses fatores estão bem presentes na vida do professor, seja ele de idiomas ou de outras disciplinas. E, desafortunadamente, os que realmente desejaram ser professores são, segundo Dörnyei (2001b, p. 169), os que mais se decepcionam ao longo da carreira, já que costumam ter altas qualificações, ambições e envolvimento intrínseco com o seu trabalho.

RELACIONADAS AO CURSO:

18) TER CLAROS E EXPLÍCITOS, PARA SI E PARA OS ALUNOS, OS OBJETIVOS DO CURSO E DAS ATIVIDADES, A CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM UTILIZADA E O MODELO DE AVALIAÇÃO.

Como anteriormente mencionado, a motivação está diretamente relacionada à realização de objetivos e conquista de metas. O aluno necessita, em sala de aula, saber exatamente qual o propósito do curso e quais os caminhos que serão traçados para sua consecução, para que, com o auxílio do professor, ele mesmo possa estabelecer metas pessoais. A insegurança frente a esses aspectos pode ocasionar falta de empenho e apatia. Da mesma forma, os alunos necessitam ter parâmetros claros de avaliação, que está intimamente ligada aos objetivos do curso. Devem ter conhecimento sobre quais serão os instrumentos usados pelo professor para avaliá-los e como podem proceder a uma auto-avaliação. Para tanto, sugerimos que o professor:

- a) faça um planejamento detalhado do curso, no qual estejam contemplados todos os objetivos, as formas escolhidas para sua consecução, suas estratégias e métodos, os materiais a serem usados etc.;
- b) explicita aos alunos, no início do curso, quais são os objetivos principais que se pretende alcançar;
- b) questione aos alunos quais os seus objetivos pessoais;
- c) programe suas aulas com a antecedência necessária, refletindo sobre os propósitos de cada atividade;
- d) ter claros para si (e apresentar aos alunos) os critérios e as formas de avaliação (tipos, quando ocorrerão, por que e como acontecerão etc.);
- e) oriente os alunos a se auto-avaliarem periodicamente.

19) ATRAIR, EM TODOS OS MOMENTOS DA AULA, A ATENÇÃO DO ALUNO, DESAFIANDO-O, DESPERTANDO SUA CURIOSIDADE E INTERESSE.

Interesse e curiosidade são termos muitas vezes considerados sinônimos mas que, na verdade, carregam sentidos distintos:

Curiosidade. 2. desejo de ver, saber, informar-se, desvendar, alcançar [...]. (HOLANDA, 1986, p. 512).

A curiosidade é uma atitude, manifesta na conduta exploratória, ativada pelas características da informação tais como sua novidade, complexidade, caráter inesperado, ambigüidade e variabilidade.” (ALONSO TAPIA, 2000, p. 38-9).

Curiosity is elicited by activities that present students with information or ideas that are discrepant from their present knowledge or beliefs and that appear surprising or incongruous⁹⁹. (PINTRICH; SCHUNK, 1996, p. 277).

Interesse. [Do v. lat. interesse, ‘estar entre, no meio; participar’, substantivado]. (HOLANDA, 1986, p. 957).

Com o termo interesse se faz referência ao fato de **manter** a atenção centrada em algo [...]. (ALONSO TAPIA, 2000, p. 40).

De acordo com as definições citadas, podemos inferir que a curiosidade é ativada quando o aluno entra em contato com temas, informações e propostas pelas quais se sente atraído e se mostra interessado em conhecer. O interesse deve vir em seguida à curiosidade, como sinal de sua manutenção. Segundo Alonso Tapia (2000, p. 38) o início da aula é o momento crucial para despertar a curiosidade o interesse dos alunos. O professor deve refletir sobre qual a melhor (ou a mais instigante) maneira de introduzir os conteúdos de sua disciplina, já que um mesmo tema pode parecer interessante ou entediante, dependendo da maneira como for apresentado. Convém, portanto, que o professor:

- a) reflita sobre a forma de apresentação dos conteúdos de cada aula. Será que existem formas mais instigantes e desafiadoras?
- b) não estruture as suas aulas sempre da mesma forma (por exemplo: início sempre com leitura de um texto, logo exercícios de vocabulário, em seguida apresentação gramatical etc.), já que com isso elimina-se a “novidade” que uma aula motivadora requer;

⁹⁹ Tradução: A curiosidade surge através de atividades que são apresentadas aos estudantes com informações ou idéias que não coincidem com o seu conhecimento atual ou com as suas crenças e que parecem surpreendentes ou incompatíveis.

- c) prepare com atenção especial cada início da aula, de forma que os alunos se sintam verdadeiramente interessados em participar dela;
- d) ouse mudanças e teste estratégias que busquem ativar a curiosidade e o interesse dos alunos.

20) EXPLICAR E REAFIRMAR A IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS ENSINADOS (APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA).

Os alunos se perguntam com freqüência para que devem aprender determinados conteúdos, para que lhe servirão no futuro. É função do professor dar a eles respostas a seus questionamentos. Deve haver, sempre que possível, proximidade entre a realidade do aluno e os conteúdos apresentados na aula para que o estudante, com base em seus conhecimentos prévios, possa estabelecer relações e aumentar o seu universo cognitivo. Segundo Caturra Fita (2000, p. 73), a aprendizagem significativa

[...] é aquela na qual o aluno, a partir do que sabe e graças à maneira como o professor apresenta a nova informação, reorganiza seu conhecimento do mundo ao encontrar novas dimensões, transfere esse conhecimento a outras situações ou realidades, descobre o princípio e os processos que o explicam, e portanto, melhora sua capacidade de organização abrangente para outras experiências, idéias, fatos, valores e processos de pensamento que adquira dentro ou fora da escola.

Para esse autor, a aprendizagem significativa somente ocorrerá efetivamente em sala de aula se existirem três condições básicas:

- a) significância lógica do material, isto é, os dados e conceitos que compõem o material de aprendizagem devem estar bem estruturados e seqüenciados do ponto de vista lógico. Neste sentido, o professor pode colaborar tanto no planejamento e execução do curso, como na seleção de atividades e preparação das aulas;
- b) estrutura cognitiva do aprendiz com base conceitual necessária para incorporar o novo material;
- c) motivação do aluno, que deve estar disposto a realizar o esforço que uma aprendizagem requer. Percebe-se, aqui, uma inter-relação entre os dois fatores (motivação e aprendizagem significativa), já que a presença de um deles favorecerá o aparecimento e fortalecimento do outro.

21) UTILIZAR ATIVIDADES E MATERIAIS DIDÁTICOS VARIADOS.

Os alunos apresentam características pessoais muito diversas: alguns apreciam a gramática, outros preferem falar, outros dramatizar, outros escrever textos etc. Uma atividade que motive um aluno pode não motivar outro.

O professor deve, portanto, trazer à sala de aula materiais didáticos diferentes e propiciar atividades que contenham propostas diversificadas, de maneira a atender as diferentes necessidades de cada aluno. Além de variadas, as atividades devem ser planejadas atendendo a dois propósitos principais: satisfazer os objetivos do curso e motivar os alunos para sua realização. Mas como selecionar e/ou preparar atividades apropriadas dentro de um leque de tantas opções disponíveis ao professor? Para Raths (1986¹⁰⁰, apud CATURLA FITA, 2000, p. 111-112) uma atividade pode ser considerada interessante e proveitosa se:

- a) permite ao aluno tomar decisões razoáveis sobre como desenvolver e ver as conseqüências da sua escolha;
- b) atribui ao aluno um papel ativo em sua realização;
- c) exige do aluno uma pesquisa de idéias, processos intelectuais, acontecimentos ou fenômenos de índole pessoal ou social e o estimula a comprometer-se nessa atividade;
- d) obriga o aluno a interagir com sua realidade;
- e) pode ser realizada por alunos de diversos níveis de capacidade e com interesses diferentes;
- f) obriga o aluno a examinar em um contexto novo uma idéia, um conceito, lei etc. que já conhece;
- g) obriga o aluno a examinar idéias ou acontecimentos que normalmente são aceitos de forma quase automática pela sociedade;
- h) oferece ao aluno a possibilidade de planejá-la com outros, participar do seu desenvolvimento e comparar os resultados obtidos;
- i) é relevante para os propósitos e interesses explícitos dos alunos.

¹⁰⁰ RATHS, L. **Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación**. Buenos Aires, Paidós, 1986.

Para Keller e Suzuki (1988¹⁰¹, apud CATURLA FITA, 2000, p. 113-114) uma atividade é adequada se exigir atenção, se for considerada útil, se for previsível o êxito e se produzir alguma satisfação.

Sánchez Pérez (1993, p.117-118) também considera que as atividades devem suscitar a motivação dos alunos. Para que seja considerada motivadora, a atividade deve possuir determinadas características. Mencionamos algumas das citadas pelo autor:

- ter conteúdo interessante;
- ter conteúdo que suscite a sensação de “novidade”;
- propiciar um desafio (consecução de determinado objetivo);
- propiciar criatividade¹⁰²;
- envolver vários sentidos;
- apresentar um caráter lúdico;
- apresentar um caráter social (interação, colaboração e participação em grupo);
- estar de acordo com o que conseguem realizar os alunos, para que eles reconheçam nela possibilidade de êxito;
- entreter os alunos;
- ser considerada útil;
- suscitar a curiosidade;
- representar uma mudança em relação ao habitual.

Estamos de acordo com os critérios explicitados por esses autores, mas agregaríamos, ainda, uma característica mais para que uma atividade possa motivar os alunos: ela deve ser bem compreendida por quem a vai realizar. É necessário que o aluno entenda os seus propósitos, suas etapas e os caminhos que pode traçar para conseguir resolvê-la. Muitas vezes os alunos evitam demonstrar que não entenderam determinada proposta de atividade e o professor considera que ela está completamente entendida por todos. No caso de uma incompreensão por parte do aluno e em sua relutância em perguntar ao professor, ele possivelmente adotará um dos seguintes comportamentos:

- a) não fará a atividade. Ao ser solicitado a resolvê-la, no momento da correção em grupo, dirá que não entendeu ou que não conseguiu fazê-la;

¹⁰¹ KELLER, J. M.; SUZUKI, K. Use of the arcs motivation in courseware design. In: JONASSEN, D. H. (Ed.). **Instructional designs for microcomputer courseware**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1988.

¹⁰² Entendemos por criatividade a habilidade de criar soluções particulares para uma determinada situação. (BOTELHO, 1998, p. 21).

- b) fará a atividade sem saber exatamente por que, para que e como, apenas para não deixar de fazê-la;
- c) perguntará a um colega o que é para fazer, colega este que também pode não ter entendido seus propósitos;
- d) copiará as respostas de um colega.

Em qualquer uma dessas possibilidades, o envolvimento do aluno com a tarefa tende a ser muito pequeno. Para que se evite esse tipo de situação, é necessário que, além de tudo o que já foi exposto, o professor torne as tarefas compreensíveis aos alunos.

RELACIONADAS AO GRUPO:

22) PROPICIAR INTERAÇÃO ADEQUADA ENTRE OS ALUNOS, INCENTIVANDO AS ATIVIDADES COOPERATIVAS MAIS QUE AS COMPETITIVAS.

Aprender uma língua estrangeira é antes de tudo, interagir. A idéia de comunicação pressupõe o contato com o outro, com outra(s) cultura(s). Não poderá ser diferente dentro da sala de aula.

Há pelo menos duas maneiras de promover a interação entre os alunos em sala de aula: através de atividades em que os alunos cooperem entre si para alcançar determinados objetivos (atividades cooperativas) e através de atividades em que os alunos competem entre si (atividades competitivas). É comum imaginar que estas últimas aumentam a motivação dos alunos. No entanto, encontram-se aí dois problemas:

- a) a motivação nesse caso é extrínseca e, portanto, não deve ser buscada com freqüência;
- b) sempre há um grande número de alunos perdedores (que comumente são os mesmos) que se sentirão frustrados no final da atividade e desanimados quando convidados a participar novamente de uma atividade semelhante.

Nesse sentido, nos últimos anos a idéia de “aprendizagem cooperativa” tem ganhado espaço no âmbito da educação, e mais precisamente no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, justamente pelo seu caráter interacionista. Conforme afirma Dörnyei (2001a, p. 100), estudos mostram que práticas cooperativas geram atitudes mais positivas para com a aprendizagem e desenvolvem melhor a auto-estima e a autoconfiança do que outros

tipos de organização. Na área de línguas estrangeiras, destacam-se as atividades em pares, consideradas pré-requisito para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Mas, por que as atividades cooperativas ajudariam a promover a motivação dos alunos? Dörnyei (2001a, p. 100-101) aponta algumas razões, que resumimos a seguir:

- a) a cooperação favorece a formação de um grupo coeso, unido, que aprende a aceitar e trabalhar com as diferenças individuais, em busca de um objetivo comum;
- b) aumenta-se a expectativa de sucesso na realização de atividades, já que cada um sabe que poderá contar com o colega em caso de dificuldades;
- c) o trabalho cooperativo une dois objetivos de um curso de línguas: o conhecimento lingüístico e a interação social;
- d) atividades cooperativas favorecem o senso de responsabilidade;
- e) a cooperação motiva porque a organização em grupo demanda que cada indivíduo contribua com o que tem de melhor, o que gera um aumento de esforço;
- f) atividades cooperativas favorecem, geralmente, sentimentos positivos, já que tendem a gerar menos ansiedade e estresse;
- g) grupos cooperativos são autônomos, já que têm que trabalhar parte do tempo sem o auxílio do professor e com tarefas divididas;
- h) a satisfação propiciada pela consecução da atividade é intensificada pela experiência compartilhada e pela comemoração do grupo.

Além de todas essas razões, cabe ressaltar que as atividades cooperativas propiciam aos alunos de LE a prática da negociação de significados, tão importante na aprendizagem de línguas e que nem sempre consegue ser estimulada em atividades competitivas, menos ainda em práticas individuais.

São muitas as atividades cooperativas que podem ser aplicadas em aulas de LE, embora parte dos professores não esteja muito habituada a utilizá-las. Há atividades que podem ser desenvolvidas em duplas, em grupos pequenos (de três ou quatro alunos), ou mesmo em grupos maiores, enquanto outras atividades podem envolver toda a classe. A título de contribuição, apresentamos algumas sugestões:

- a) atividades nas quais um aluno (ou alguns alunos) tem informações que faltam ao(s) companheiro(s) e vice-versa. Juntos, eles deverão obter as informações faltantes (ex.: jogo de sete erros, textos incompletos etc.).
- b) atividades lúdicas, como jogos, que necessitam de uma resolução, a ser encontrada por todo o grupo (ou dupla);
- c) realização de projetos de pesquisa nos quais cada integrante do grupo se responsabiliza pela coleta e determinadas informações, que serão, posteriormente, socializadas no grupo;
- d) elaboração de projetos amplos, como por exemplo: planejar uma viagem, criar um *site*, elaborar o jornal da turma, apresentar um telejornal fictício, etc., cuja execução depende da divisão do trabalho entre todos etc.

23) CRIAR UM CLIMA DE CONFIANÇA ENTRE SI E OS ALUNOS.

Os alunos tendem a valorizar muito a figura do professor em sala de aula. A maneira pela qual o professor se dirige a cada aluno e sua opinião sobre eles interfere no modo como se portarão ao longo das aulas. Repreensões constantes podem bloquear alunos mais suscetíveis, assim como a permissividade exagerada pode ocasionar falta de limites e quebra de regras pré-estabelecidas. É necessário que o grupo se reconheça como tal e que tenha, na figura do professor, a imagem de um orientador que lhe facilitará condições para que o processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer de forma tranquila e eficiente.

Todas as estratégias apresentadas têm como objetivo comum gerar um ambiente pedagógico mais propício à motivação e, conseqüentemente, à aprendizagem. Conforme já afirmamos, não tivemos a pretensão de esgotá-las. A reflexão constante sobre a prática pedagógica, tanto por parte de professores quanto de pesquisadores da área, poderá levar a uma ampliação/adequação de tais estratégias.

No capítulo 4, a seguir, objetivamos verificar, empiricamente, a utilização – ou não – dessas estratégias por parte de professores de espanhol num dos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo. Além disso, analisamos em que medida a utilização de algumas dessas estratégias interfere positivamente na motivação dos alunos e se, após a nossa intervenção durante o período de desenvolvimento da pesquisa empírica, o quadro de estratégias merece ser revisado/ampliado. Antes, porém, no início do capítulo, descrevemos os principais tipos de pesquisas realizadas na área de motivação e aprendizagem de línguas estrangeiras.

CAPÍTULO 4

MOTIVAÇÃO E PESQUISA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Neste capítulo tratamos especificamente da parte empírica do trabalho. Inicialmente apresentamos um resumo das principais pesquisas na área de motivação e aprendizagem de línguas estrangeiras. Mais adiante, definimos e conceituamos o tipo de pesquisa por nós realizado em um dos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo e descrevemos as suas etapas, a caracterização dos sujeitos e os instrumentos utilizados. Por fim, apresentamos e analisamos os dados obtidos e delineamos algumas conclusões.

4.1 - Principais tipos de pesquisa na área de motivação e aprendizagem de LE¹⁰³

Conforme visto nos capítulos precedentes, a motivação deve ser entendida como um construto complexo, multifacetado, de difícil apreensão e não facilmente detectável. No entanto, dada a sua importância no contexto psicológico e educacional, alguns caminhos têm sido traçados para que o tema se torne mais pesquisável. Descrevemos, pois, a seguir, os principais tipos de pesquisa encontrados na área de motivação e aprendizagem de LE.

4.1.1 – Estudos quantitativos (ou metodologia *Survey*)

Este tipo de estudo tem como principal objetivo procurar conhecer e descrever determinadas características e/ou opiniões sobre um grupo específico, principalmente através de questionários e entrevistas. Os dados são analisados estatisticamente e os resultados obtidos normalmente podem ser generalizados a um grupo maior.

Um exemplo desse tipo de pesquisa é o estudo que foi realizado por Dörnyei e Csizér (1998). O objetivo da investigação consistia em examinar a opinião de professores de línguas sobre o grau de importância de determinadas estratégias motivacionais e verificar com que frequência cada estratégia era usada pelo professor em sala de aula. Participaram da pesquisa 200 professores de inglês na Hungria, de diversas regiões do país, em diferentes contextos de ensino, numa tentativa de diversificar ao máximo a amostra de participantes. Foram distribuídos aos professores dois questionários: o primeiro, contendo 51 estratégias motivacionais e uma escala de sete pontos, sendo os seus pólos “nada importante” e “muito

¹⁰³ Não pretendemos aqui esgotar todos os tipos de pesquisa possíveis na área de motivação e LE, mas sim apresentar os mais frequentes.

importante”. O segundo questionário trazia as mesmas estratégias e uma escala de sete pontos, sendo os seus pólos “quase nunca uso” e “uso muito freqüentemente”. Para apuração da freqüência de uso de cada estratégia, os pesquisadores não se valeram de observação de aulas, mas trabalharam apenas com as informações prestadas pelos informantes. Para analisar os dados, os autores reagruparam as 51 estratégias em 10 “macroestratégias” e, através de procedimentos estatísticos, chegaram às estratégias mais valorizadas e mais usadas pelos professores. Não houve um cruzamento de informações que permitisse relacioná-las.

O modelo quantitativo de pesquisa mostra-se altamente eficiente quando o objetivo é a obtenção de dados gerais sobre determinado fenômeno e quando se trabalha com uma amostra significativa de sujeitos. No entanto, revela-se pouco confiável quando os objetivos se referem a análises profundas, longitudinais, ou que envolvem aspectos idiossincráticos dos sujeitos.

4.1.2 – Estudos correlacionais

Trata-se de estudos que investigam as relações existentes entre determinadas variáveis, sem que haja nenhuma intervenção para alterá-las. Segundo Dörnyei (2001b, p. 224) é um tipo de pesquisa muito freqüente na área de motivação e aprendizagem de LE pois permite examinar uma vasta gama de relações como, por exemplo, motivação e esforço, motivação e persistência, motivação e resultados, entre outras.

Um exemplo desse tipo de estudo foi o realizado por Dörnyei e Kormos (2000). O objetivo da pesquisa era explorar os efeitos de determinadas variáveis sociais e motivacionais sobre o engajamento dos alunos em tarefas orais argumentativas. A hipótese inicial dos pesquisadores era que o comportamento verbal dos alunos em tarefas orais é em parte determinado por um número de fatores não lingüísticos e não cognitivos. Participaram do estudo 46 estudantes húngaros, aprendizes de inglês como LE, nível intermediário, de duas escolas de Budapeste. Foram entregues aos alunos dois questionários: o primeiro, com escalas de tipo *Likert*¹⁰⁴, com 32 itens, sobre atitudes e motivação e o segundo sobre o nível de coesão dos estudantes em atividades em grupo. Foi também gravada uma atividade comunicativa de tipo argumentativo. A gravação foi transcrita e os dados dos questionários tabulados. Para medir o nível de engajamento dos alunos nas atividades orais os pesquisadores valeram-se do número de palavras e do número de turnos usados pelos alunos. Os principais resultados

¹⁰⁴ As escalas *Likert* consistem numa série de afirmações, relacionadas a um determinado objetivo, para as quais o informante deve indicar o seu nível de concordância ou discordância. Os pólos vão de “totalmente de acordo” a “discordo totalmente” (DÖRNYEI, 2001b, p. 200).

encontrados referiram-se à forte correlação entre motivação (principalmente a que se refere diretamente ao curso e à tarefa específica) e envolvimento na tarefa oral. Também se observou que alunos com alta confiança lingüística e alta necessidade de sucesso tiveram melhores resultados na atividade. Outro dado relevante apontado é que as atitudes dos alunos em relação à tarefa que iriam realizar determinaram, em grande medida, o seu envolvimento na atividade. Para os autores isso funciona como um filtro: se o aluno está previamente motivado para a realização da tarefa, seu desempenho será melhor, ao passo que se há uma postura negativa em relação à atividade, os resultados obtidos nela serão insatisfatórios.

Os estudos correlacionais mostram-se eficientes para o estabelecimento de relações entre duas ou mais variáveis, o que não ocorre na maioria dos estudos quantitativos, por exemplo. No entanto, seu maior desafio é conseguir isolar as outras variáveis extrínsecas à pesquisa, de forma a obter dados precisos e confiáveis.

4.1.3 – Estudos experimentais

Trata-se de estudos realizados normalmente com dois grupos de estudantes, sendo que em um deles é administrado algum tipo de intervenção. Os resultados entre os grupos são comparados e após a análise obtêm-se conclusões sobre os efeitos de tal intervenção. Segundo Dörnyei (2001b, p. 233) os estudos experimentais não são tão comuns na área de línguas estrangeiras como em outras áreas da ciência já que, por ser a sala de aula um ambiente complexo, onde muitos fatores operam simultaneamente, torna-se difícil o isolamento de variáveis, necessário aos estudos experimentais. Ainda assim, encontram-se disponíveis os resultados de algumas pesquisas desse tipo, envolvendo motivação e aprendizagem de LE, como é o caso do estudo desenvolvido por Inbar, Shohamy e Donitsa-Schmidt (1999¹⁰⁵ apud Dörnyei, 2001b, p. 236-237), realizado em Tel-Aviv com 692 estudantes aprendizes de árabe. O objetivo da pesquisa era examinar os efeitos de um programa experimental de ensino de árabe falado (dialeto palestino) nas atitudes, motivações e desempenho dos alunos israelenses. O grupo experimental possuía 539 estudantes de 9 a 11 anos e 218 pais. O grupo de controle possuía 153 alunos e 144 pais. Os instrumentos utilizados foram um questionário para os alunos e um para os pais. Ambos versavam sobre questões relacionadas à exposição ao árabe, às atitudes em relação à língua árabe e sua cultura, à importância de se estudar árabe em Israel, e no caso específico dos alunos, sobre a satisfação dos alunos nas aulas de árabe e sua

¹⁰⁵ INBAR, O.; SHOHAMY, E.; DONITSA-SCHMIDT, S. **The effect of teaching spoken Arabic on students' attitudes, motivation and achievements.** Paper presented at the AAAL'99 Convention, Stamford, 1999.

motivação para continuar estudando-o. Os resultados apontaram que o estudo de árabe falado afetou positivamente a atitude do grupo experimental para com a língua e a sua cultura e aumentou a motivação para o estudo desse idioma. Além disso, os autores concluíram que o estudo de árabe aumentou o interesse dos alunos em estudar a língua com fins pacíficos e utilitários. Ademais, a qualidade do programa de ensino, a atitude dos alunos para com a cultura árabe e a sua percepção sobre o apoio manifestado pelos pais foram os melhores indicadores da intenção de continuar estudando árabe no futuro.

Os estudos experimentais, a nosso ver, podem contribuir muito para o avanço nas pesquisas na área de educação, já que muitas vezes a experiência realizada fornece resultados importantes, tanto para o processo de ensino quanto para o processo de aprendizagem. Cabe ressaltar, entretanto, que, como em todos os experimentos realizados na área de Ciências Humanas, deve-se ter cautela e ética nos procedimentos e técnicas utilizados.

4.1.4 – Estudos qualitativos

Diferentemente da pesquisa de cunho quantitativo (4.1.1), a pesquisa qualitativa não tem como objetivo principal a generalização de dados, mas sim, a compreensão do funcionamento de um determinado evento, situação ou contexto. As categorias de análise não são definidas *a priori*, mas apenas ao longo do processo de pesquisa (MCCRACKEN, 1988¹⁰⁶ apud DÖRNYEI, 2001b, p. 193).

Segundo Dörnyei (2001b, p. 239), dada a grande influência dos estudos quantitativos em psicologia, não há um grande repertório de estudos qualitativos na área de motivação e LE. No entanto, considerando-se a nova compreensão da complexidade do construto motivacional, mais estudos qualitativos se tornam necessários e oportunos já que, conforme afirmam Pintrich e Schunk (1996, p. 12), “a riqueza dos estudos qualitativos deve fornecer novos olhares para velhas questões”.

Os estudos qualitativos mais freqüentes na área de educação são a pesquisa etnográfica, o estudo de caso, os estudos pautados em entrevistas e a pesquisa-ação (ANDRÉ, 2004; DÖRNYEI, 2001b, PINTRICH; SCHUNK, 1996). Em comum, todos buscam compreender a realidade de uma determinada situação, através de técnicas qualitativas de coleta e interpretação de dados, seja através do uso de entrevistas, de observação e/ou de intervenção.

¹⁰⁶ MCCRACKEN, G. **The long interview**. Newbury Park: Sage, 1988. 88p.

Na área de motivação e aprendizagem de LE é possível encontrar vários estudos que possuem uma abordagem qualitativa. Citaremos brevemente alguns deles:

- a) Williams e Burden (1999): a pesquisa, realizada com alunos ingleses aprendizes de francês, objetivou investigar o desenvolvimento das atribuições dos alunos em relação aos seus êxitos e falhas na aprendizagem. Para tanto, utilizou-se de curtas entrevistas semi-estruturadas. Os resultados apontaram que os alunos tendem a atribuir o seu êxito a fatores externos, como a aprovação do professor. Além disso, evidenciou-se que, em alunos mais velhos, as atribuições são mais variadas.
- b) Pinto (2000): o estudo etnográfico, realizado com alunos da sexta série (atual 7º ano), aprendizes de inglês, de uma escola pública de Contagem (MG) buscava identificar quais eram os fatores motivacionais relevantes para os alunos em sala de aula. A coleta de dados foi realizada através de observação de aulas, aplicação de questionários e entrevistas. Para tabulação e análise dos dados, a pesquisa valeu-se do modelo de motivação proposto por Dörnyei (1994). Entre os principais resultados encontrados estão: i) em sala de aula, a figura do professor mostrou-se a influência motivacional mais relevante; ii) os fatores motivacionais relacionados com a LE mostraram-se pouco relevantes para os informantes na escolha e persistência nas atividades em sala de aula; iii) dentre os fatores motivacionais ligados às características dos aprendizes, a necessidade de sucesso dos informantes mostrou-se relevante para a decisão de executar as atividades, visando, principalmente, ao reconhecimento do seu desempenho; iv) no que se refere à atribuição de causas aos sucessos da aprendizagem, os alunos tendem a considerar prioritariamente os fatores externos, como a facilidade das atividades e a forma como a professora as apresenta.
- c) Neder Neto (2000): através de estudo etnográfico, com alunos da sexta série (atual 7º ano) de uma escola particular de Belo Horizonte (MG), o autor buscou investigar a influência das atividades que privilegiam a criatividade sobre a motivação no aprendizado em língua estrangeira (inglês). Questionários, entrevistas e a observação do pesquisador (que neste caso era também o professor da turma) foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Foram realizadas, ao longo da pesquisa, oito atividades, diferentes das habituais, das quais quatro delas exigiam criatividade por parte dos alunos e quatro delas não. Ao

final do período, os alunos foram solicitados a comparar os dois grupos, tendo em vista os seguintes aspectos: prazer na realização das atividades, grau de aprendizagem, grau de interesse, grau de motivação para estudar inglês e grau de ansiedade suscitado pelas atividades. Os resultados apontaram que as atividades que solicitam a criatividade dos alunos são positivamente avaliadas, em contraposição às atividades onde a criatividade não é exigida. Além disso, 57% dos alunos informaram, após a realização das atividades, estar mais motivados do que no início do curso.

Os estudos qualitativos, como se pode observar, permitem que se investiguem diversos aspectos da relação entre motivação e aprendizagem de línguas estrangeiras, de forma mais profunda e detalhada, em contraposição aos estudos quantitativos. No entanto, nas últimas décadas, tem havido um crescente reconhecimento de que a combinação das abordagens qualitativa e quantitativa numa mesma pesquisa pode fornecer a presença do que há de melhor em cada uma delas, além de neutralizar as limitações e os vieses inerentes a cada uma (DÖRNYEI, 2001b, p. 242). Para Dörnyei, uma das maiores preocupações ao se realizar uma pesquisa de cunho qualitativo é a natureza relativamente *ad hoc* da seleção dos sujeitos participantes. Para que essa seleção seja realizada de forma mais adequada, o autor sugere a utilização da metodologia de “amostragem sistemática dos sujeitos”. Nesse tipo de procedimento, um pequeno questionário é administrado a um grande número de indivíduos, e, baseando-se nas respostas obtidas, os pesquisadores identificam certos sujeitos que representam casos típicos – ou casos extremos – da realidade pesquisada. Numa segunda fase, esses sujeitos participam de entrevistas qualitativas, constituindo, assim, a amostra sistemática da pesquisa.

Ao analisar, por um lado, os tipos de pesquisa existentes na área de motivação e aprendizagem e, por outro, o caráter complexo que possui todo e qualquer estudo sobre fatores afetivos, o nosso objeto de estudo e as nossas perguntas e hipóteses de trabalho, a utilização de uma metodologia “mista”, que nos permitisse não apenas generalizar alguns dados, mas a partir deles selecionar uma amostra que pudesse ser analisada e interpretada mais profundamente, revelou-se a mais adequada. Nesse sentido, nossa pesquisa também se vincula à etnografia, ao estudo de caso e à pesquisa-ação, conforme definiremos no item 4.3.

4.2 – O nosso caminho de pesquisa: as etapas, os sujeitos e os procedimentos para a sua realização¹⁰⁷

O trabalho de cunho empírico foi realizado em um dos Centros de Línguas da cidade de São Paulo¹⁰⁸ e subdividiu-se em quatro etapas, com diferentes fases cada uma, conforme relatamos a seguir¹⁰⁹:

a) Etapa 1

A primeira parte de nosso estudo empírico teve como objetivo conhecer a opinião de um número considerável de alunos de espanhol (161), de nove turmas diferentes, e de seus respectivos professores em um dos Centros de Estudos de Línguas – CEL – da cidade de São Paulo, no que tange especificamente à sua motivação durante as aulas de espanhol.

As perguntas a que nos propusemos responder eram:

- a) Os alunos e professores de espanhol dos CEL encontram-se motivados?
- b) Quais as principais causas dessa (des)motivação?
- c) O que os professores entendem por motivação?
- d) Que estratégias os professores afirmam utilizar na busca da motivação dos alunos?
- e) De todas as turmas pesquisadas, qual apresenta o menor nível de motivação e, portanto, será o foco de nosso estudo de caso?

Todos os sujeitos envolvidos nesta primeira etapa da pesquisa preencheram um questionário inicial que nos permitiu responder às perguntas anteriormente apresentadas. Os questionários utilizados encontram-se nos anexos A e B, no final deste volume.

Após a tabulação e a análise dos dados coletados, definimos qual turma, e respectivo professor, participaria da segunda etapa do nosso estudo, que consistiu na observação de aulas, como será descrito mais à frente. O principal critério para a realização dessa escolha foi

¹⁰⁷ Ressaltamos que, para testar a adequação dos questionários que foram utilizados na primeira e na última etapa de nossa pesquisa, realizamos previamente um teste-piloto (com 21 alunos e sua respectiva professora), anterior ao nosso Exame Geral de Qualificação, em um dos Centros de Estudo de Línguas da cidade de São Paulo. Dessa forma, para a realização da pesquisa que será descrita a seguir foram feitos ajustes nos instrumentos, de maneira a deixá-los mais claros e eficientes.

¹⁰⁸ Inicialmente tínhamos como propósito coletar informações em oito turmas, de diferentes CEL. No entanto, a coordenação de um dos CEL contatado mostrou-se solícita em permitir a pesquisa em todas as suas turmas de espanhol e, com base nas orientações da Banca Examinadora quando de nosso Exame Geral de Qualificação, optamos por desenvolver a pesquisa unicamente nesse CEL.

¹⁰⁹ Cada uma das etapas e fases descritas neste item serão amplamente explicadas nos itens 4.4, 4.5, 4.6 e 4.7, assim como os dados e resultados obtidos.

o nível motivacional apresentado pelos alunos através do questionário. A princípio, seria selecionada a turma cujos alunos apresentassem o menor nível de motivação diagnosticado, de forma que pudéssemos observar com maior clareza os possíveis efeitos do futuro processo de intervenção. No entanto, após a tabulação de todos os dados dessa primeira etapa e a conseqüente definição da turma menos motivada, por razões que apresentamos de forma mais detalhada no item 4.5.1, não pudemos realizar a pesquisa com a turma que obteve, no levantamento inicial, menor índice de motivação. Assim, passou a ser o nosso objeto de estudo a segunda turma menos motivada, já que contamos com a colaboração de sua respectiva professora. A segunda etapa da pesquisa é relatada a seguir.

b) Etapa 2

Esta segunda etapa também se constituiu de diferentes fases. Definida a turma que continuaria na pesquisa, conversamos com a professora participante e com a coordenação do CEL de forma a tornar mais clara a próxima fase da nossa pesquisa.

A segunda fase desta segunda etapa da investigação iniciou-se com a realização de uma conversa com a professora envolvida, de forma a detalhar e aprofundar o que se realizaria a partir de então. Em seguida, realizamos a observação de 12 horas-aula. Essa observação teve como foco principal verificar em que medida a professora agia conforme descrito nas respostas ao questionário e se contemplava em suas aulas as estratégias motivacionais apresentadas no capítulo 3 (p. 87-113) e que estão relacionadas ao nível da língua (5 estratégias), ao nível do aluno (6 estratégias), ao nível da situação de aprendizagem, referente ao professor (5 estratégias), nível da situação de aprendizagem, referente ao curso (5 estratégias), nível da situação de aprendizagem, referente ao grupo (2 estratégias).

Após o período de observação, e na quarta fase desta etapa, analisamos as informações obtidas e detectamos quais eram, sob o nosso ponto de vista e à luz das teorias abordadas neste estudo, os aspectos que foram classificados como mais fracos e que mereceriam ser explorados durante o período de intervenção. Elaboramos, então, um plano de ação detalhado, com sugestões de atividades e procedimentos a serem implementados. Tal plano foi discutido com a professora envolvida na pesquisa e posteriormente, colocado – em parte – em prática por ela.

c) Etapa 3

Esta etapa refere-se à aplicação do plano de ação definido de acordo com os dados obtidos e em conjunto com a docente participante da pesquisa.

A professora encarregou-se de colocá-lo em prática durante um mês (12 aulas), com nossa observação e acompanhamento. Ao longo desse período foram mantidas conversas com a docente, antes e após cada intervenção, com o propósito de avaliar o plano e propor adequações.

d) Etapa 4

Ao final do período de intervenção, e integrando a última etapa da pesquisa, os alunos responderam novamente ao questionário inicial, acrescido de algumas questões, de forma que pudemos, através de nova tabulação e análise, verificar em que medida as mudanças realizadas no processo pedagógico foram responsáveis – ou não – por alterações no nível motivacional da turma.

Após cumpridas todas as etapas e fases da pesquisa, acreditamos ter tido condições de responder as perguntas a que este trabalho se propunha, deixando sementes para novos estudos na área de motivação e sua influência na aprendizagem de línguas estrangeiras o que, a nosso ver, se configura como uma contribuição para docentes e pesquisadores.

4.3 – Relações da nossa pesquisa com a etnografia, o estudo de caso e a pesquisa-ação

Como nossa pesquisa apresenta quatro etapas principais bem delimitadas – i) levantamento inicial realizado com nove turmas e seus respectivos professores; ii) observação de aulas; iii) processo de intervenção a ser realizado com apenas uma turma e um professor; e iv) nova coleta de dados – as coletas de dados e as formas de análise também se diferenciaram, de acordo com os objetivos propostos em cada momento.

Na primeira etapa, a análise dos dados obtidos a partir das respostas dos alunos e professores foi predominantemente de ordem quantitativa. Procuramos detectar, através de suas respostas, os seguintes aspectos:

- o nível motivacional dos alunos durante as aulas de espanhol no CEL (nível obtido através da análise das respostas a uma escala de pontos de 1 a 4);
- os pontos mais fracos/fortes apontados pelos alunos (também obtidos através das respostas de acordo com a mesma escala);

- as atividades mais/menos motivadoras na opinião dos estudantes (através da análise das respostas conforme uma escala de pontos de 1 a 4);
- as atividades mais/menos motivadoras na opinião dos professores (através da análise das respostas de acordo com a mesma escala);
- a correlação entre as respostas dadas pelos alunos e pelos respectivos professores quanto às atividades mais/menos motivadoras;
- quais estratégias didáticas em busca da motivação dos alunos os professores utilizam com maior/menor frequência (dados obtidos através de respostas de acordo com uma escala de 1 a 4);
- a opinião dos professores sobre o tema motivação e sua relação com a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- quais eram as turmas que apresentaram menor nível de motivação, segundo os resultados dos questionários.

Classificamos essa etapa inicial da pesquisa como do tipo descritiva e exploratória, uma vez que registramos opiniões sem qualquer tipo de intervenção ou manipulação de variáveis, numa tentativa de diagnosticar a realidade, descrevendo e interpretando os dados fornecidos pelos sujeitos.

A segunda e terceira etapas da pesquisa, entretanto, apresentaram características bem distintas da primeira e tiveram como objetivos principais: i) observar e descrever a motivação dos alunos durante as aulas; e ii) testar o efeito de mudanças pedagógicas no nível de motivação dos estudantes. Nesse sentido, nosso trabalho apresenta estreitas relações com o estudo de caso etnográfico e a pesquisa-ação, conforme mostraremos a seguir.

Segundo André (2004, p. 28-30), para que um trabalho possa ser considerado de cunho etnográfico, em educação, deve apresentar as seguintes características:

- a) fazer uso de técnicas como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos;
- b) ter o pesquisador como o instrumento principal na coleta e na análise dos dados;
- c) ter ênfase no processo e em sua evolução;

- d) preocupar-se com a maneira com que as pessoas vêem a si mesmas e as suas experiências;
- e) envolver um trabalho de campo, no qual o pesquisador se aproxime de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado;
- f) fazer uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que devem ser transcritos pelo pesquisador;
- g) buscar a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias.

Quando a abordagem etnográfica for aplicada a uma situação específica, delimitada, com o objetivo de compreender o seu funcionamento, como é o caso da nossa, a pesquisa enquadra-se nos “estudos de caso etnográficos”, conforme definido por André (1994, p. 31). Consideramos, portanto, que a segunda etapa de nossa pesquisa situa-se nesse marco conceitual, já que:

- estamos interessados em uma instância em particular, no caso, os Centros de Estudos de Línguas da cidade de São Paulo;
- desejamos conhecer profundamente o funcionamento de determinados aspectos dessa instância;
- estamos interessados em descobrir como e por que ocorrem determinados fenômenos nessa instância;
- buscamos descobrir novas hipóteses teóricas sobre determinado fenômeno.

O processo de intervenção que realizamos após a observação relaciona-se, por sua vez, ao conceito de pesquisa-ação. Para Thiollent (2004, p. 14),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”

Para esse mesmo autor (THIOLLENT, 2004, p. 16, 18), a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) dessa interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto da investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação: pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Considerando os objetivos desta pesquisa, anteriormente mencionados, acreditamos que a metodologia da pesquisa-ação apresentou-se adequada aos nossos propósitos, uma vez que nos possibilitou não apenas conhecer e entender determinados aspectos da aprendizagem de línguas num contexto determinado, mas principalmente propor soluções a possíveis dificuldades e envolver a comunidade educativa (alunos, professor e pesquisadora) em um processo de reflexão crítica sobre a sala de aula.

4.4 – Tabulação e análise dos dados – primeira etapa da pesquisa

4.4.1 – Análise dos dados referentes aos alunos

Conforme pode ser visto no anexo A (p. 212), o instrumento (questionário) que utilizamos nesta fase apresenta-se dividido em quatro partes:

- a) dados pessoais;
- b) pergunta aberta sobre os motivos que levaram o aluno a querer estudar espanhol;
- c) cinquenta e seis afirmações para as quais o aluno deveria marcar se concordava ou discordava, no todo ou em parte, numa escala de 1 a 4;

- d) relação de 14 atividades que deveriam ser avaliadas pelos alunos, numa escala de 1 a 4, de acordo com o grau de motivação que suscitam.

Participaram da pesquisa alunos de espanhol, de nove turmas diferentes, de um único CEL da cidade de São Paulo, num total de 161 alunos, assim divididos:

1º estágio – turma A¹¹⁰: 23 alunos (professora Cleide¹¹¹)

1º estágio – turma B: 24 alunos (professora Telma)

1º estágio – turma C: 23 alunos (professor Marcelo)

2º estágio – turma A: 5 alunos (professora Hilda)

2º estágio – turma B: 11 alunos (professora Ana)

2º estágio – turma C: 14 alunos (professora Regina)

2º estágio – turma D: 24 alunos (professora Regina)

3º estágio – turma A: 19 alunos (professora Hilda)

3º estágio – turma B: 18 alunos (professora Hilda)

A coleta dos dados foi realizada na presença da pesquisadora em todas as turmas, durante o período de aula, de forma que possíveis dúvidas quanto ao preenchimento do questionário foram esclarecidas imediatamente aos alunos. Detalhamos a seguir os resultados encontrados:

a) Tabulação e análise da primeira parte do questionário:

O perfil dos estudantes que responderam à pesquisa pode ser observado nos gráficos a seguir:

¹¹⁰ As letras que designam cada turma neste trabalho não são as mesmas que as designam no CEL, de forma que a identidade das mesmas seja preservada. Entretanto, os níveis de estágio (1º, 2º e 3º) não foram alterados.

¹¹¹ Para preservar o anonimato dos sujeitos, utilizamos aqui nomes fictícios.

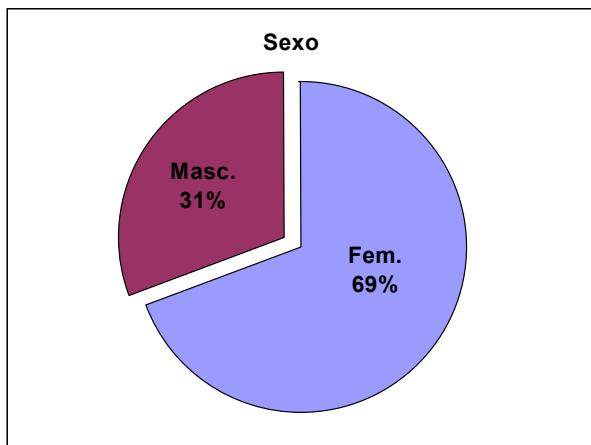


Gráfico 1: Porcentagem dos alunos participantes da primeira etapa da pesquisa, de acordo com o sexo.

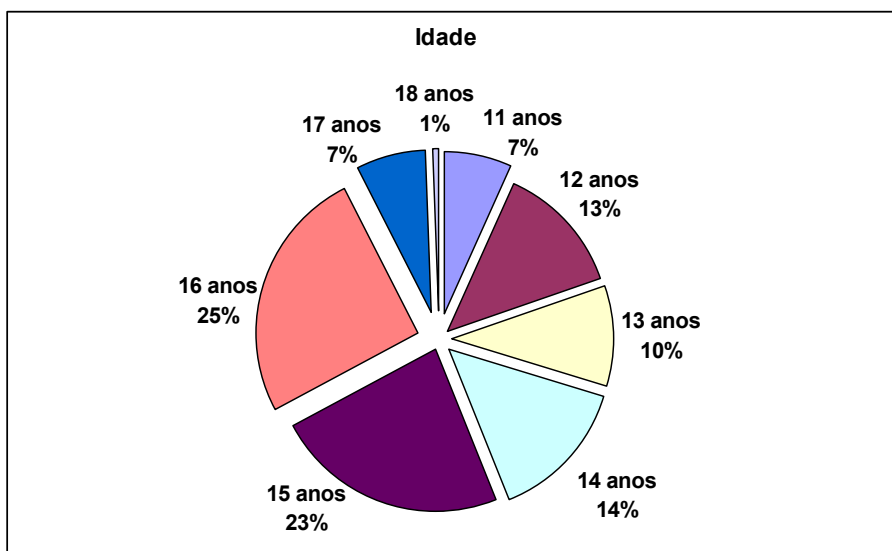


Gráfico 2: Porcentagem dos alunos participantes da primeira etapa da pesquisa, de acordo com a idade.

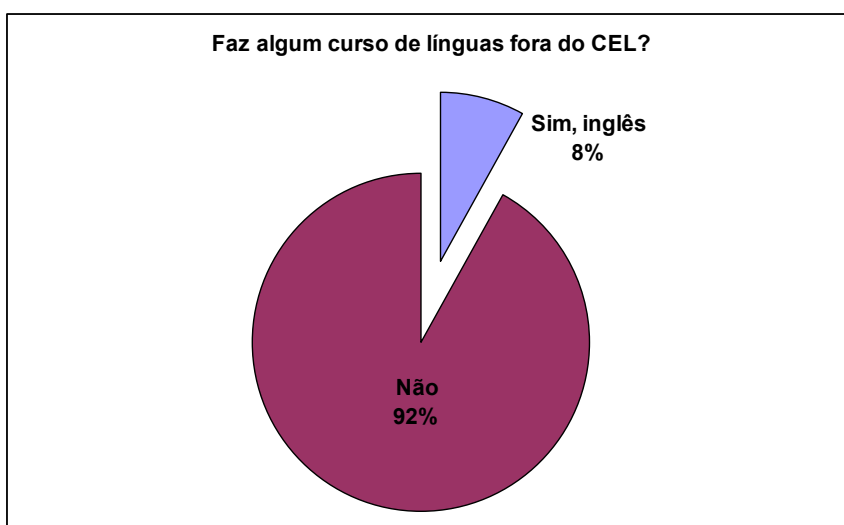


Gráfico 3: Idiomas cursados pelos alunos participantes da primeira etapa da pesquisa, fora do CEL, em termos percentuais.

A tabulação dos dados da parte inicial do questionário considerou a totalidade dos alunos participantes e evidenciou um grupo discente predominantemente feminino. Em relação à idade, embora haja alunos num intervalo entre 11 a 18 anos, a maioria está na faixa de 14 a 16 anos, o que demonstra uma certa uniformidade etária. São poucos os alunos que fazem cursos de idiomas fora do CEL, já que a sua clientela, em geral, é formada por alunos de baixa/média renda. No caso dos alunos que fazem um curso de línguas fora do CEL, o idioma estudado é sempre o inglês. Portanto, podemos considerar que nossa pesquisa incide sobre um grupo relativamente homogêneo em termos de faixa etária e experiência na aprendizagem de idiomas estrangeiros.

b) Tabulação e análise da segunda parte do questionário

Na segunda parte do questionário procuramos identificar os reais motivos que levam um aluno de escola pública a optar pelo idioma espanhol, entre todos os que são oferecidos pelo CEL¹¹², já que o conhecimento dessas razões poderia ser útil tanto como um indicativo a mais do nível motivacional dos estudantes quanto para outras investigações que tenham como foco o ensino da língua espanhola nesses contextos. Foi elaborada, portanto, uma pergunta aberta aos participantes: “Por que você decidiu estudar espanhol e não outra língua das oferecidas no CEL?” As respostas foram tabuladas, agrupadas e são descritas a seguir. Ressaltamos que o número absoluto de respostas (224) é superior ao número de alunos envolvidos (161), já que um mesmo aluno pode haver citado mais de uma razão para estudar o idioma:

¹¹² O CEL onde realizamos a pesquisa oferece cursos de espanhol, francês, alemão e italiano.

Por que você decidiu estudar espanhol e não outra língua das oferecidas no CEL?

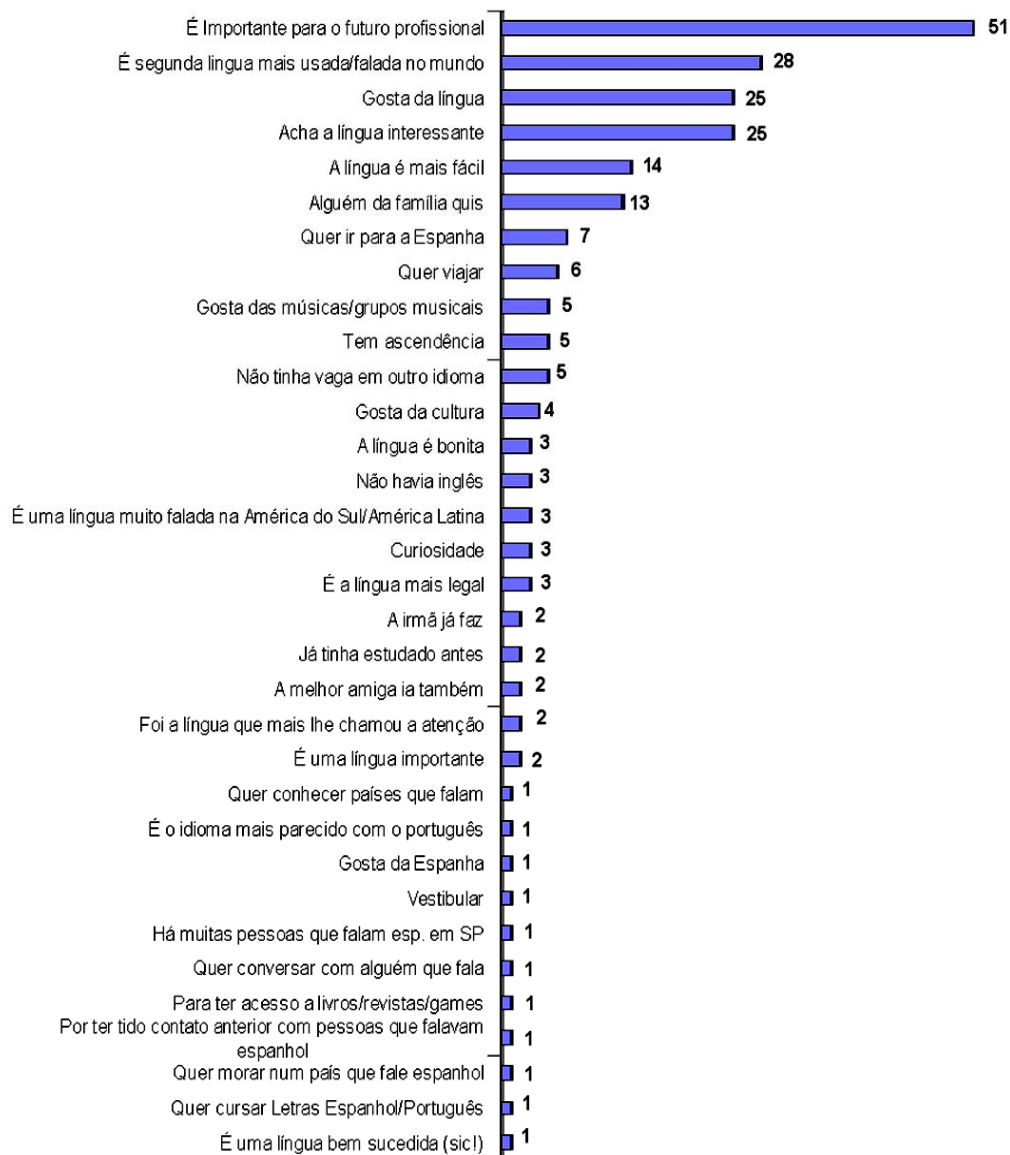


Gráfico 4 – Motivos citados pelos alunos participantes da primeira etapa da pesquisa para estudar espanhol no CEL, em números absolutos de menções.

Como se pode observar no gráfico 4, as respostas dos alunos foram, no geral, variadas (35 menções diferentes). No entanto, destacou-se, em número de menções, o motivo mais apontado pelos alunos para estudar espanhol: para 31% dos alunos (51 menções entre os 161 estudantes) a aprendizagem da língua espanhola é necessária para o seu futuro profissional. O fato pode ser explicado, talvez, pela faixa etária em que se encontra a maioria dos alunos (14 a 16 anos), momento em que canalizam a sua atenção para a escolha da carreira profissional e

em que muitos já começam a buscar o seu primeiro emprego. Além disso, muitas empresas, nacionais e multinacionais, que anteriormente exigiam que os candidatos soubessem se comunicar na língua inglesa, passaram a solicitar também o conhecimento da língua espanhola.

Em segundo lugar em número de menções encontra-se o fato de a língua espanhola ser falada por um grande número de pessoas no mundo. Embora os alunos se refiram a ela como a “segunda língua mais falada”, segundo dados da UNESCO (2001), o espanhol ocupa a quarta posição, em número de falantes nativos (à sua frente estão o mandarim, o inglês e outras línguas chinesas). No entanto, sabe-se que, em importância comercial, o espanhol teve um crescimento considerável nas últimas décadas. No Brasil, especificamente, o estreitamento de relações comerciais – por um lado, através do Mercosul, por outro, através do estabelecimento de empresas espanholas em serviços básicos como bancos, empresas de telefonia etc. – fez com que o espanhol passasse a ser não apenas mais conhecido, mas também mais requisitado, mais ensinado e mais aprendido.

O gosto pela língua, somado ao fato de considerar a língua “interessante” resultaram em 50 menções. Embora não tenham especificado o que significa exatamente o adjetivo “interessante”, supomos que eles se refiram a um conjunto de apreciações para com o idioma, que envolveria sua sonoridade, seu uso, sua cultura, seu prestígio etc.

Em quinto lugar em número de menções está a opinião de que o espanhol é uma língua mais fácil de ser aprendida do que outras. Esse julgamento muitos o fazem, principalmente aqueles que ainda não começaram a estudar o idioma ou os que estão em níveis básicos. Essa crença, há muito conhecida pelos professores e pesquisadores de espanhol, possivelmente deriva da suposta relativa proximidade lingüística existente entre o português e o espanhol, as línguas-irmãs românicas mais semelhantes. Conforme nos afirma Camorlinga (1997), é indiscutível a facilidade quanto à compreensão ou “uso passivo” do espanhol por falantes do português, já que a maioria das palavras tem uma origem comum. No entanto, essa vantagem inicial nem sempre culmina na apropriação da língua meta, já que justamente as semelhanças podem contribuir para que o aluno faça generalizações equivocadas. Além disso, se no campo lexical as semelhanças são freqüentes, em campos como a fonologia e a sintaxe, por exemplo, as duas línguas apresentam diferenças consideráveis. Muitas vezes, o aluno só se dará conta delas e da complexidade do outro idioma ao atingir os níveis intermediário/avançado do curso. Como as turmas que participaram da pesquisa cursavam espanhol há cerca de um ano e meio (3^{os}. estágios), um ano (2^{os}. estágios) e alguns meses (1^{os}. estágios) talvez os alunos ainda tenham uma visão estereotipada, ou pelo menos parcial, da aprendizagem do idioma.

Na parte inferior do gráfico, chamou-nos a atenção o número irrisório (1) de alunos que optou pelo estudo de espanhol como preparação para exames vestibulares. Esse resultado, no entanto, deve-se, seguramente, ao fato de que pouquíssimas instituições de Ensino Superior paulistas têm, em seus exames seletivos, prova de espanhol. Segundo dados de Kanashiro (2007, p. 57), apenas 5% das instituições do estado de São Paulo incluem essa opção em seus vestibulares.

c) Construção, tabulação e análise da terceira parte do questionário:

Esta terceira parte da pesquisa teve como objetivo inicial identificar o nível motivacional das turmas, de forma a que pudéssemos selecionar, após a tabulação dos dados dos nove grupos que responderam ao questionário, aquele com mais baixo nível de motivação. Assim, foi possível definir que turma seguiria na pesquisa e participaria do processo de intervenção. Nesse caso, os dados desta segunda parte serviram também para identificar os pontos mais problemáticos que objetivamos explorar durante a intervenção. Secundariamente, através dos dados fornecidos pelos alunos de todas as turmas, pudemos conhecer algumas características importantes em relação às aulas de espanhol ministradas no CEL envolvido.

Esta parte do questionário aplicado aos alunos era composta por 56 afirmações, que tinham como objetivos inferir o grau de motivação dos alunos e conhecer a sua opinião sobre diversos temas relacionados à aula de espanhol. Para cada afirmação os alunos deveriam marcar se concordavam ou discordavam, numa escala de 1 a 4 (1 = concordo totalmente; 2 = concordo parcialmente; 3 = discordo; 4 = discordo totalmente).

A construção desse instrumento baseou-se em todo o nosso estudo teórico apresentado nos capítulos precedentes, sendo que cada uma das afirmações do questionário se relacionava, obrigatoriamente, a um ou mais dos seguintes fatores¹¹³:

- a) a imagem que o aluno tem das comunidades nas quais a LE é falada;
- b) o seu conhecimento (ou não) sobre a cultura dos povos que falam essa língua;
- c) a visão que tem sobre o prestígio social do idioma no mundo;
- d) a utilidade que vislumbra no conhecimento da língua;

¹¹³ À exceção de quatro delas, conforme poderá ser visto mais adiante.

- e) o desejo de perfeição nas atividades que realiza;
- f) sua autoconfiança (engloba fatores como autonomia, auto-estima, auto-conceito e ansiedade);
- g) o conteúdo apresentado em aula;
- h) os materiais didáticos utilizados;
- i) o método de ensino usado pelo professor;
- j) as atividades de aprendizagem que realiza;
- k) o sistema e os tipos de avaliação;
- l) o número de alunos por sala;
- m) a quantidade de horas/aula dispensadas à disciplina;
- n) o tipo de autoridade exercido pelo professor;
- o) a forma de apresentação das atividades;
- p) o *feedback* proporcionado pelo professor;
- q) a necessidade de agradar o professor;
- r) a empatia com relação ao professor;
- s) a formação lingüística e pedagógica do professor e sua fluência em sala;
- t) o sistema de normas e recompensas;
- u) a coesão do grupo em relação à competitividade, cooperação e individualidade;
- v) a motivação do professor;
- w) a cobrança por parte da família;
- x) o esforço que o aluno está disposto a empregar;
- y) suas expectativas em relação ao curso;
- z) o apreço que tem pelo idioma.

A seguir, apresentamos as afirmações e as relações que estabelecemos com os itens que pretendíamos diagnosticar através delas¹¹⁴:

¹¹⁴ Ressaltamos que, por orientação da Banca Examinadora quando de nosso Exame de Qualificação, testamos a validade do instrumento através de consulta a quatro pesquisadoras/professoras de espanhol, integrantes do Grupo de Pesquisa Ensino e aprendizagem de espanhol (USP/CNPq). Cada uma delas foi solicitada a estabelecer relações entre as afirmações propostas aos alunos e os fatores motivacionais anteriormente descritos. O percentual de coincidência entre as atribuições de cada uma e as nossas foi de ordem de 70%.

A1) Alguém da minha família cobra notas boas no curso de espanhol.

- a cobrança por parte da família.
- o desejo de perfeição nas atividades que realiza.

A2) Aprender espanhol é importante para o mercado de trabalho.

- a utilidade que vislumbram no conhecimento da língua.
- suas expectativas em relação ao curso.

A3) Aprender espanhol é importante para viajar.

- a utilidade que vislumbram no conhecimento da língua.
- suas expectativas em relação ao curso.

A4) As atividades que fazemos em sala são monótonas.

- o método de ensino usado pelo professor.
- as atividades de aprendizagem que realiza.

A5) Em nossas aulas usamos recursos tecnológicos, como TV, vídeo e computador.

- os materiais didáticos utilizados.
- o método de ensino usado pelo professor.
- a forma de apresentação das atividades.

A6) Espanhol foi a minha primeira opção quando entrei no CEL.

- o apreço que tem pelo idioma.¹¹⁵

A7) Estou estudando espanhol porque alguém da minha família quer (pai, mãe....).

- a autoconfiança (engloba fatores como autonomia, auto-estima, auto-conceito e ansiedade).
- a cobrança por parte da família.

¹¹⁵ Consideramos que os motivos que levam um aluno a escolher o espanhol como primeira opção podem ser bem diversos. Avaliamos que “apreço pelo idioma” poderia incluir a imagem que ele tem das comunidades nas quais a LE é falada, o seu conhecimento sobre a cultura dos povos que falam essa língua, a visão que tem sobre o prestígio social do idioma no mundo e a utilidade que vislumbra no conhecimento da língua.

A8) Estou estudando espanhol porque eu quero.

- a autoconfiança (engloba fatores como autonomia, auto-estima, auto-conceito e ansiedade).
- a cobrança por parte da família.
- o apreço que tem pelo idioma.

A9) Eu acho prazeroso aprender espanhol.

- o apreço que tem pelo idioma.

A10) Eu acho que o número de alunos que temos em sala é adequado.

- o número de alunos por sala.

A11) Eu acho que o/a professor/a de espanhol explica bem.

- a formação lingüística e pedagógica do professor e sua fluência em sala.
- a motivação do professor.

A12) Eu acredito que posso aprender qualquer língua estrangeira.

- a autoconfiança (engloba fatores como autonomia, auto-estima, auto-conceito e ansiedade).

A13) Eu acredito que vou aprender espanhol.

- expectativas em relação ao curso.
- a autoconfiança (engloba fatores como autonomia, auto-estima, auto-conceito e ansiedade).

A14) Eu admiro os países onde se fala espanhol.

- a imagem que tem das comunidades nas quais a LE é falada.
- a visão que tem sobre o prestígio social do idioma no mundo.

A15) Eu assisto com freqüência a filmes nos quais se fala espanhol.

- o conhecimento (ou não) sobre a cultura dos povos que falam essa língua.

A16) Eu conheço vários cantores que cantam em espanhol.

- o conhecimento (ou não) sobre a cultura dos povos que falam essa língua.

A17) Eu conheço vários escritores em língua espanhola.

- o conhecimento (ou não) sobre a cultura dos povos que falam essa língua.

A18) Eu conheço vários pintores de países onde se fala espanhol.

- o conhecimento (ou não) sobre a cultura dos povos que falam essa língua.

A19) Eu fico nervoso quando tenho que falar em espanhol em aula.

- a autoconfiança (engloba fatores como autonomia, auto-estima, auto-conceito e ansiedade).

A20) Eu gosto da maioria das atividades que fazemos em aula.

- o método de ensino usado pelo professor.
- as atividades de aprendizagem que realiza.
- a forma de apresentação das atividades.

A21) Eu gosto de atividades competitivas, como jogos.

- as atividades de aprendizagem que realiza.
- a coesão do grupo em relação à competitividade, cooperação e individualidade.
- a forma de apresentação das atividades.

A22) Eu gosto de fazer as lições de casa e procuro fazê-las sempre.

- o esforço que o aluno está disposto a empregar.

A23) Eu gosto de músicas em espanhol.

- o conhecimento (ou não) sobre a cultura dos povos que falam essa língua.
- o apreço que tem pelo idioma.

A25) Eu gosto do livro didático que usamos.

- os materiais didáticos utilizados.
- o método de ensino usado pelo professor.

A26) Eu me distraio durante as aulas, pensando em outros assuntos alheios à matéria.

- a forma de apresentação das atividades.
- o esforço que o aluno está disposto a empregar.

A27) Eu me esforço para ser bem sucedido neste curso.

- o desejo de perfeição nas atividades que realizam.
- o esforço que o aluno está disposto a empregar.

A28) Eu me sinto desmotivado quando o professor me corrige.

- a autoconfiança (engloba fatores como autonomia, auto-estima, auto-conceito e ansiedade).
- *o feedback* proporcionado pelo professor.
- a necessidade de agradar o professor.

A30) Eu me sinto motivado quando o professor me elogia.

- a autoconfiança (engloba fatores como autonomia, auto-estima, auto-conceito e ansiedade).
- *o feedback* proporcionado pelo professor.
- a necessidade de agradar o professor.

A32) Eu não gosto de faltar às aulas de espanhol no CEL.

- o esforço que o aluno está disposto a empregar.

A33) Eu normalmente entendo tudo o que o professor explica.

- a autoconfiança (engloba fatores como autonomia, auto-estima, auto-conceito e ansiedade).
- o método de ensino usado pelo professor.
- a formação lingüística e pedagógica do professor e sua fluência em sala.

A34) Eu prefiro fazer os exercícios sozinho do que em dupla/grupo.

- a coesão do grupo em relação à competitividade, cooperação e individualidade.
- a autoconfiança (engloba fatores como autonomia, auto-estima, auto-conceito e ansiedade).

A35) Eu presto muita atenção nas aulas.

- o esforço que o aluno está disposto a empregar.

A36) Eu tenho vergonha de ler em voz alta na classe.

- a autoconfiança (engloba fatores como autonomia, auto-estima, auto-conceito e ansiedade).

A37) O curso está atendendo às minhas expectativas.

- expectativas em relação ao curso.

A38) O mais importante pra mim no curso de espanhol são as notas.

- o sistema e os tipos de avaliação.
- a coesão do grupo em relação à competitividade, cooperação e individualidade.

A39) O número de horas-aula que temos (4 por semana) é exagerado.

- a quantidade de horas/aula dispensadas à disciplina.

A40) O professor devolve as nossas tarefas e avaliações rapidamente.

- *o feedback* proporcionado pelo professor.

A41) O/A professor/a de espanhol é gentil e educado/a com os alunos.

- a empatia com relação ao professor.
- o tipo de autoridade exercido pelo professor.

A42) O/A professor/a elogia os alunos quando eles se saem bem.

- o tipo de autoridade exercido pelo professor.
- *o feedback* proporcionado pelo professor.

A43) O/A professor/a fala em espanhol com os alunos na maior parte do tempo.

- a formação lingüística e pedagógica do professor e sua fluência em sala.

A44) O/A professor/a oferece recompensas para fazermos as atividades.

- o sistema de normas e recompensas.

A45) O/A professor/a parece muito motivado a dar aulas.

- a motivação do professor.

A46) O/A professor/a sabe bem espanhol.

- a formação lingüística e pedagógica do professor e sua fluência em sala.

A47) Os conteúdos que vemos em sala são importantes.

- o conteúdo apresentado em aula.

A48) Os conteúdos que vemos em sala são interessantes.

- o conteúdo apresentado em aula.

A49) Quando estou estudando espanhol, eu sempre penso nas provas.

- o sistema e os tipos de avaliação.

A50) Quando não sei o significado de uma palavra em espanhol eu procuro no livro ou no dicionário antes de perguntar ao professor.

- a autoconfiança (engloba fatores como autonomia, auto-estima, auto-conceito e ansiedade).

A51) Quando o professor dá algum exercício em sala, eu me sinto desafiado a fazê-lo.

- o esforço que o aluno está disposto a empregar.
- a forma de apresentação das atividades.

A53) Se o professor promete algum prêmio (como nota ou um chocolate, por exemplo) eu me esforço mais para fazer uma atividade.

- o sistema de normas e recompensas.

A54) Sempre que posso eu falo só em espanhol com os colegas de classe.

- o esforço que o aluno está disposto a empregar.
- o apreço que tem pelo idioma.

A55) Só aprenderei bem espanhol se fizer um curso à parte, fora do CEL.

- expectativas em relação ao curso.

A56) Tenho certeza de que em três anos (duração deste curso) eu aprenderei a me comunicar em espanhol.

- a autoconfiança (engloba fatores como autonomia, auto-estima, auto-conceito e ansiedade).
- expectativas em relação ao curso.

As seguintes afirmações:

A24) Eu gosto de vir para a aula de espanhol.

A29) Eu me sinto mais motivado nas aulas de espanhol no CEL do que nas aulas de inglês da escola regular.

A31) Eu me sinto muito motivado durante as aulas de espanhol no CEL.

A52) Se eu estou motivado durante a aula, eu aprendo mais.

não foram relacionadas diretamente a nenhum fator específico dos anteriormente mencionados, dado que suas respostas, por si só, demonstram diretamente motivação ou falta de motivação.

Para a tabulação desta parte dos dados, definimos que as respostas de número 1 (concordo totalmente) e 2 (concordo parcialmente) seriam consideradas positivas, em oposição às respostas de número 3 (discordo) e 4 (discordo totalmente) que seriam consideradas negativas. Por exemplo: A6: “Espanhol foi a minha primeira opção quando entrei no CEL.” Se o aluno marcou a opção 1 (concordo totalmente), significa que está seguro de que cursa o idioma que escolheu, portanto, presume-se motivação. Se respondeu a opção 4 (discordo totalmente), revela que não cursa o idioma escolhido e que estudar espanhol foi algo que ocorreu contrariamente à sua vontade, portanto, presume-se falta de motivação.

A maioria das afirmações segue essa lógica, exceto as de número A4, A7, A19, A26, A28, A36, A38, A39, A44, A49, A53 e A55 que apresentam lógica inversa. Por exemplo: A55: “Só aprenderei bem espanhol se fizer um curso à parte, fora do CEL.” Se o aluno marcou a opção 1 (concordo totalmente), está seguro de que o curso do CEL não será suficiente para que aprenda espanhol, portanto, presume-se falta de motivação. Se selecionou a opção 4 (discordo totalmente), revela que confia no curso que está fazendo e em sua qualidade, logo, presume-se motivação. Dessa forma, para analisar as afirmações acima descritas, procedemos à inversão na numeração das respostas, de forma a criar um padrão único. Nas respostas para A4, A7, A19, A26, A28, A36, A38, A39, A44, A49, A53 e A55 as opções de número 4 tiveram valor 1, as de número 3 tiveram valor 2, as de número 2 tiveram valor 3 e as de número 1 tiveram valor 4. O intuito de inverter o esquema de pontuação foi tentar evitar que o aluno desse respostas automáticas, “viciando-se” numa mesma resposta.

Uma das 56 afirmações não se refere diretamente à motivação dos alunos. Trata-se da A34: “Eu prefiro fazer os exercícios sozinhos do que em dupla/grupo.” O fato de se preferir atividades em dupla/grupo ou atividades individuais não revela um maior ou menor grau de motivação. No entanto, o resultado obtido com as respostas a essa pergunta poderia revelar a preferência dos alunos sobre a melhor forma de trabalho em sala. Assim, mantivemos a

pergunta no questionário, mas não a utilizamos como dado para a análise do nível motivacional das turmas. No caso do grupo que prosseguiu na pesquisa, analisamos a importância dessa informação no conjunto dos dados obtidos.

Após a tabulação das respostas emitidas pelos alunos pudemos comparar os dados das nove turmas e classificá-las de acordo com o nível de motivação manifestado. O resultado obtido, em ordem decrescente de motivação, foi:

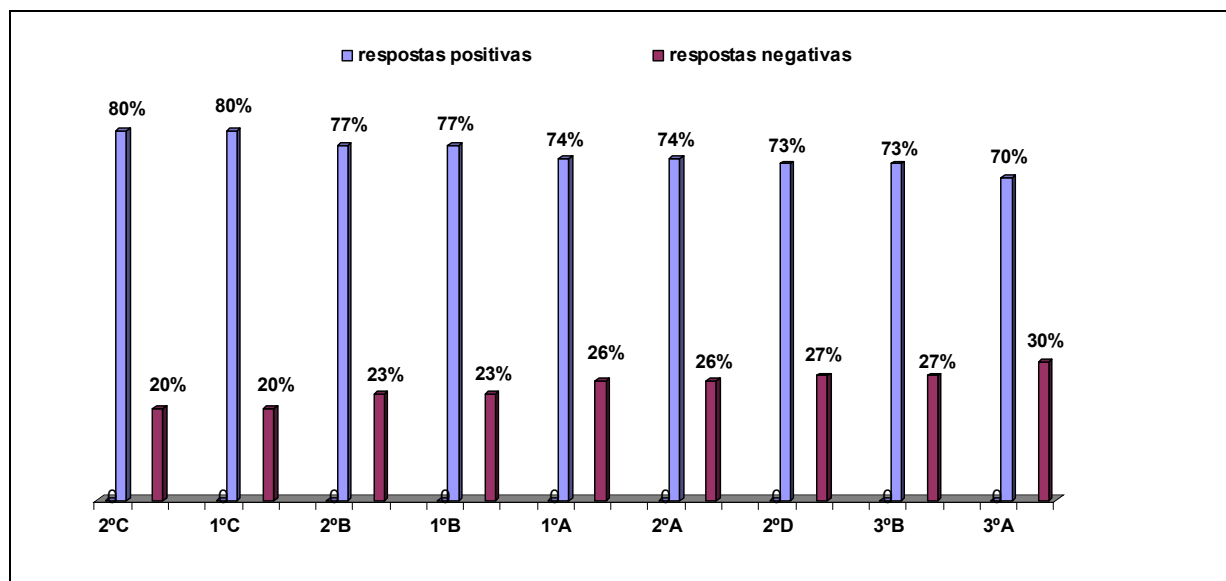


Gráfico 5: Percentual de respostas positivas e negativas de todas as turmas participantes da primeira fase da pesquisa.

Conforme pode ser observado, felizmente nenhuma das nove salas apresentou mais respostas negativas do que positivas. As turmas com maior nível de motivação apresentaram diferença de 10% em relação à turma com menor nível de motivação. A turma com menor grau de motivação, de acordo com as respostas ao questionário, foi o 3º estágio A (professora Hilda), seguida do 3ºB (também da professora Hilda) e 2º estágio D (professora Regina). Mais adiante (item 4.5) relatamos o processo de definição da turma que passaria à próxima fase de nossa pesquisa. Antes, porém, apresentamos a tabulação dos dados referentes às respostas dadas pelos alunos às 56 afirmações e analisamos os pontos que consideramos mais relevantes.

Primeiramente procuramos obter um *ranking* tanto dos pontos mais positivos quanto dos pontos mais negativos, indicados pelos alunos, de acordo com suas respostas às afirmações propostas.

As afirmações que mais receberam avaliações positivas (respostas 1 e 2) foram, em ordem decrescente:

A2: Aprender espanhol é importante para o mercado de trabalho.

A30: Eu me sinto motivado quando o professor me elogia.

A47: Os conteúdos que vemos em sala são importantes.

A13: Eu acredito que vou aprender espanhol

A46: O/A professor/a sabe bem espanhol.

A52: Se eu estou motivado durante a aula, eu aprendo mais.

A27: Eu me esforço para ser bem sucedido neste curso.

A8: Estou estudando espanhol porque eu quero.

A43: O/A professor/a fala em espanhol com os alunos na maior parte do tempo.

A9: Eu acho prazeroso aprender espanhol.

A3: Aprender espanhol é importante para viajar.

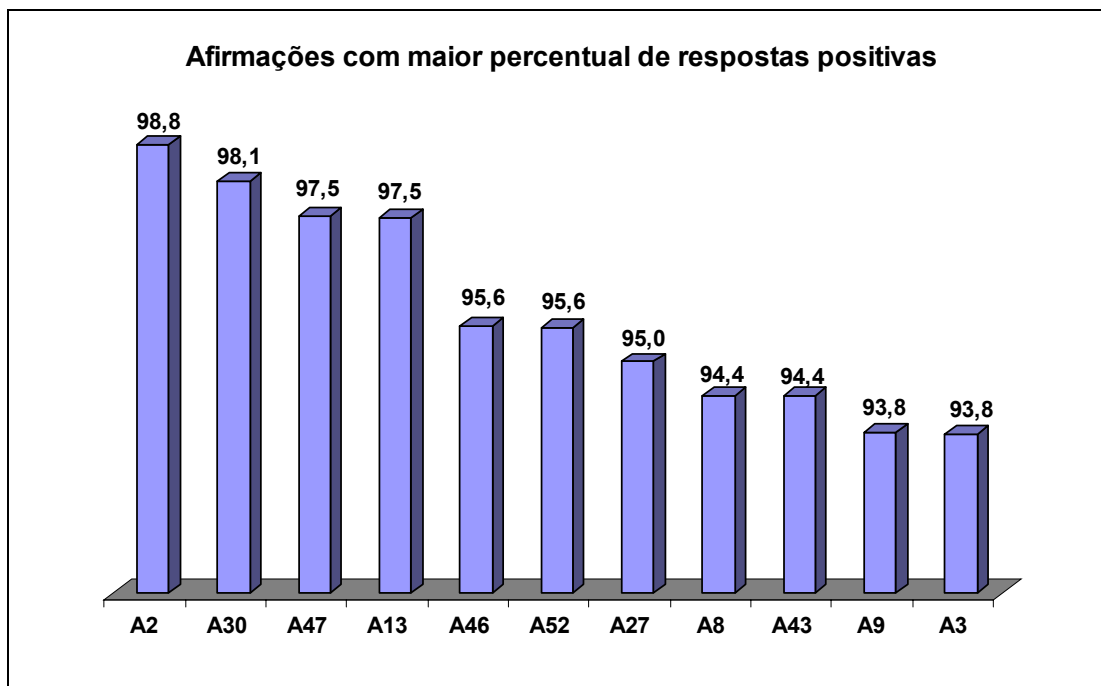


Gráfico 6: Afirmações com maior percentual de respostas positivas (1 e 2), em todas as turmas envolvidas.

Esses dados sugerem que os alunos da amostra:

- a) realmente consideram a aprendizagem de espanhol importante para o mercado de trabalho, conforme já apontaram em suas respostas à pergunta aberta. Praticamente a totalidade dos alunos (99%) concorda (total ou parcialmente) com a afirmação. Também acreditam que o conhecimento do espanhol é importante no momento de viajar;

- b) sentem-se motivados quando o professor os elogia. Conforme afirmamos anteriormente, o *feedback* positivo dado pelo professor propicia ao aluno um incremento em sua autoconfiança, em sua auto-estima, em seu autoconceito, já que lhe traz a sensação de tarefa bem cumprida, de superação de desafios e de consecução de metas;
- c) consideram o conteúdo do curso importante. Como mencionamos, o curso no CEL dura três anos e é dividido em seis estágios semestrais, com conteúdos previamente estabelecidos. A proposta é que os alunos tenham acesso a conteúdo que lhes sirva de base para a comunicação, equilibrando diferentes destrezas (orais e escritas). De acordo com o que pudemos verificar durante o processo de observação (descrito no item 4.5.2) o conteúdo do curso – e de cada estágio – é definido pelo livro didático utilizado. No caso do CEL onde realizamos a pesquisa, usa-se o mesmo livro didático (volume único, destinado ao ensino médio) durante todo o curso, percorrendo-se partes dele em cada estágio. Pelos dados, os alunos aprovam o conteúdo que lhes é oferecido, considerando-o relevante para a sua aprendizagem;
- d) apresentam um autoconceito lingüístico elevado, já que acreditam que vão aprender espanhol. Esse dado confirma o que já mencionamos na Introdução: os alunos dos CEL, em geral, acreditam que é possível aprender espanhol através do curso que realizam, em oposição à crença, amplamente difundida, de que não é possível aprender língua estrangeira na escola regular;
- e) têm uma visão positiva da proficiência do professor, já que consideram que ele sabe espanhol e o utiliza na maior parte do tempo durante as aulas. A percepção de que o professor é competente na disciplina que está ministrando é essencial para que os alunos confiem na qualidade do curso. Quanto à utilização do espanhol como língua de comunicação durante as aulas, podemos afirmar que é uma prática habitual e desejável por parte da coordenação do CEL;
- f) acreditam que existe uma relação entre motivação e aprendizagem, possivelmente por já terem observado que, em situações nas quais estiveram motivados, a aprendizagem foi facilitada;
- g) consideram que dispensam esforço adequado no curso;

- h) estudam espanhol por vontade própria e não porque alguém assim o quis, o que ajuda a explicar, em grande medida, os altos valores motivacionais detectados através do questionário;
- i) consideram a aprendizagem de espanhol prazerosa, agradável, o que facilita sobremaneira o processo de ensino e aprendizagem.

Outros dados que merecem destaque pelo grande número de respostas positivas (tiveram de 85% a 91,9% de respostas positivas) são:

- a) os alunos consideram que o professor explica bem (91,9%);
- b) que o professor os elogia quando se saem bem (91,3%);
- c) que se sentem muito motivados durante as aulas de espanhol no CEL (90,7%);
- d) que os conteúdos vistos em sala são interessantes (90,6%);
- e) que prestam muita atenção nas aulas (90,4%);
- f) que admiram os países onde se fala espanhol (90,1%);
- g) que o professor é gentil e educado com os alunos (90%);
- h) que gostam de ir à aula de espanhol (89,4%);
- i) que têm certeza de que em três anos aprenderão a se comunicar em espanhol (89,4%);
- j) que acreditam que podem aprender qualquer LE (88,8%);
- k) que se sentem mais motivados na aula de espanhol do CEL do que nas aulas de inglês da escola regular (88,2%);
- l) que o número de alunos por sala é adequado (87,5%);
- m) que o curso está atendendo às suas expectativas (86,9%);
- n) que gostam do livro didático que utilizam (86,8%);
- o) que o professor parece muito motivado a dar aulas (85%).

Em contrapartida, as afirmações que mais receberam avaliação negativa (respostas 3 e 4) foram:

A17: Eu conheço vários escritores em língua espanhola.

A18: Eu conheço vários pintores de países onde se fala espanhol.

A15: Eu assisto com frequência a filmes nos quais se fala espanhol.

A16: Eu conheço vários cantores que cantam em espanhol.

A19: Eu fico nervoso quando tenho que falar em espanhol em aula¹¹⁶.

A49: Quando estou estudando espanhol, eu sempre penso nas provas.

A53: Se o professor promete algum prêmio (como nota ou um chocolate, por exemplo) eu me esforço mais para fazer uma atividade.

A36: Eu tenho vergonha de ler em voz alta na classe.

A54: Sempre que posso eu falo só em espanhol com os colegas de classe.

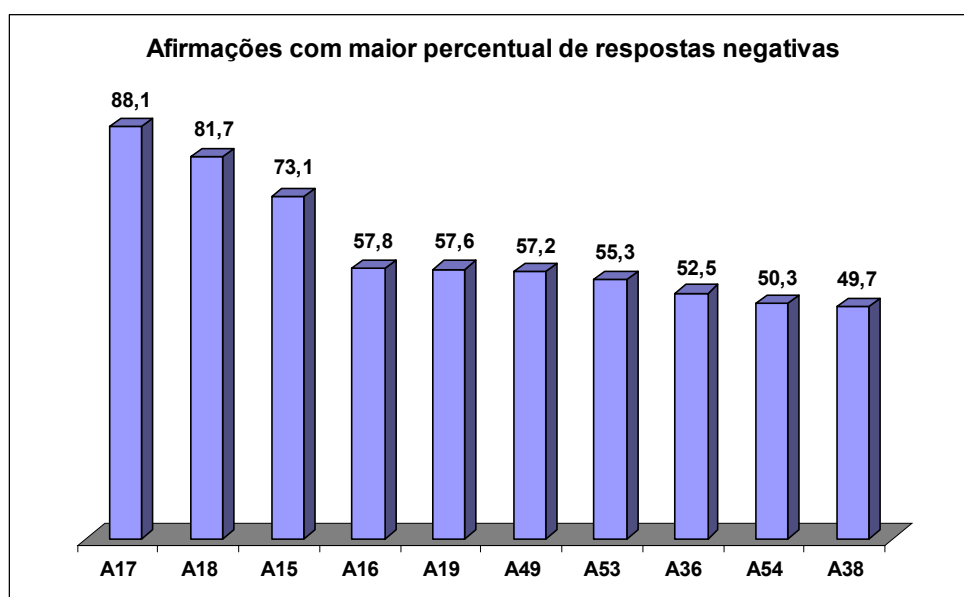


Gráfico 7: Afirmações com maior percentual de respostas negativas (3 e 4), em todas as turmas envolvidas.

Os dados obtidos revelam que:

- a) as afirmações que se referem ao envolvimento com expressões artísticas (literatura, pintura, música, cinema) tiveram avaliação negativa, denotando pouca exposição dos alunos a determinados aspectos culturais e, portanto, pouco conhecimento e envolvimento;
- b) mais da metade dos alunos afirma apresentar sentimentos como nervosismo e vergonha quando precisa falar ou ler em voz alta na sala, o que denota certo grau de ansiedade e timidez;

¹¹⁶ Conforme já relatado, algumas afirmações seguiram lógica inversa da maioria, como é o caso das de número A19, A49, A53 e A36, que aparecem nesta relação. Elas receberam, por parte dos alunos, uma grande parte de respostas 1 e 2, que foram, para efeito de tabulação, mudadas respectivamente para 4 e 3.

- c) mais da metade dos alunos afirma que ao estudar espanhol tem sempre em mente as provas, o que demonstra que a nota ainda é um dos componentes mais valorizados pelos alunos (e/ou pelos professores) dentro do processo de aprendizagem;
- d) metade dos alunos afirma que não tem o hábito de falar em espanhol com os colegas de classe. Embora se possa supor que o dado deriva do fato de os alunos estarem em estágios iniciais e, portanto, ainda com pouca bagagem lingüística, o estudo piloto realizado com alunos de um 5º. estágio apresentou resultado muito semelhante. É difícil fazer com que os alunos se comuniquem apenas em espanhol antes, durante e após as aulas, pois estão em uma fase em que a comunicação entre eles ocorre através de um discurso fluido em língua materna, sem preocupação de correção lingüística, com uso freqüente de gírias, sobre assuntos diversos que normalmente tiveram início fora da sala de aula, já que a maioria deles estuda junto também na escola regular. Sabemos que, durante o processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro, entender e ser entendido é algo que exige graus elevados de esforço e concentração, que os alunos muitas vezes não estão interessados em manter, ou não se sentem motivados a mantê-los.

Outros dados que também merecem destaque pelo número de respostas negativas que obtiveram (apresentam de 34,4% a 47,8% de respostas negativas) são:

- a) nas aulas os alunos usam recursos tecnológicos como TV, vídeo e computador (47,8%);
- b) o professor devolve as tarefas e avaliações rapidamente (47,8%);
- c) quando não sabem o significado de uma palavra em espanhol, procuram no livro ou no dicionário antes de perguntar ao professor (44,7%);
- d) quando o professor dá algum exercício em sala, os alunos se sentem desafiados a fazê-lo (36,9%);
- e) os alunos se distraem durante as aulas, pensando em outros assuntos alheios à matéria (34,4%).

Concluindo esta primeira parte de nossa análise, podemos afirmar que:

- a) se trata de salas com um número de alunos adequado, tanto em nossa concepção quanto do ponto de vista dos alunos, já que a afirmação A10 “Eu acho que o número de alunos que temos em sala é adequado” teve 87,5% de respostas positivas;
- b) as salas apresentam nível motivacional alto, já que a média geral de respostas positivas foi de 75,3%;
- c) no que se refere às afirmações propostas, os pontos mais fortes recaem em várias instâncias (especialmente na figura do professor, no esforço depreendido, no conteúdo, na autonomia de escolha do idioma estudado, no prazer que têm em aprender a LE);
- d) os pontos mais fracos recaem especialmente no conhecimento dos alunos sobre aspectos culturais do mundo hispânico, nas recompensas externas às atividades e em sentimentos pouco agradáveis gerados pela exposição frente aos demais.

d) Construção, tabulação e análise da quarta parte do questionário:

O nosso objetivo principal nesta etapa da pesquisa era verificar que atividades são consideradas mais/menos motivadoras pelos alunos em sala de aula. Além disso, num segundo momento, cruzamos os dados fornecidos pelos alunos com os dados prestados pelos professores participantes da pesquisa, para verificar a existência (ou não) de eventuais (in)congruências.

Esta parte do questionário continha a relação de quinze tipos de atividades, comumente realizadas em aulas de língua estrangeira, a saber: chamada oral/prova oral; debate/aula de conversação; dramatização/teatro; exercício escrito; exercício oral; explicação gramatical; jogo/brincadeira; leitura de jornais/revistas; leitura de livros extra-classe; memorização de diálogos; música; prova escrita; redação; vídeo/filme e seminário. Os alunos foram solicitados a marcar o grau de motivação que cada uma delas lhes suscita, através das seguintes opções: “me motiva muito”, “me motiva”, “me motiva pouco”, “não me motiva nada”. Para efeitos de tabulação, atribuímos os seguintes valores a cada uma dessas opções: “me motiva muito” = 1; “me motiva” = 2; “me motiva pouco” = 3 e “não me motiva nada” = 4.

Quanto mais próxima de 1 está a atividade, mais ela foi considerada motivadora por parte dos alunos. No outro extremo, quanto mais próxima de 4, menos motivadora na opinião dos estudantes. Os resultados obtidos podem ser visualizados no gráfico a seguir:

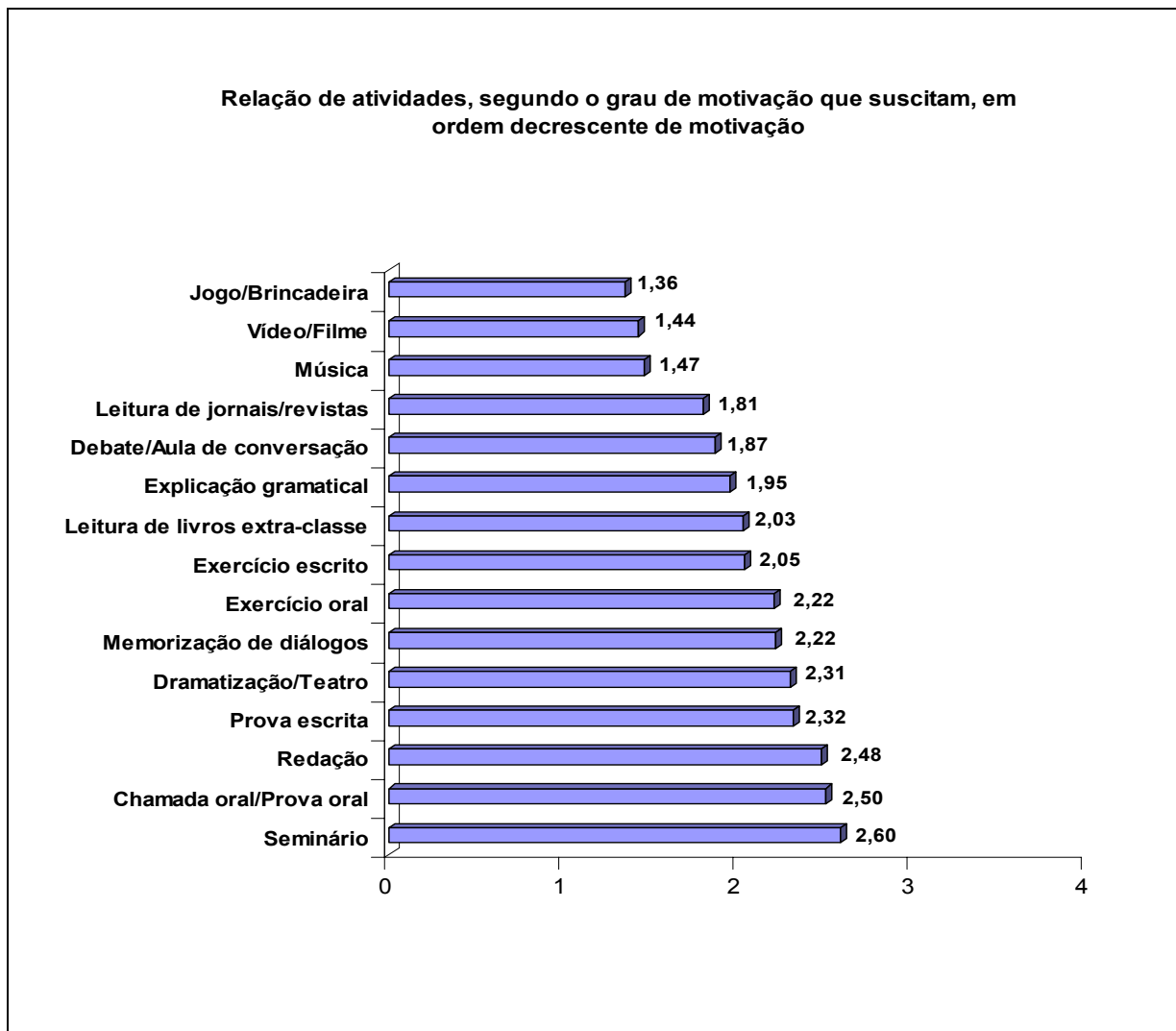


Gráfico 8: Atividades segundo o grau de motivação que suscitam, em ordem decrescente de motivação – alunos envolvidos na primeira etapa da pesquisa.

Os dados apresentados revelam que:

- a) a primeira atividade em ordem de preferência dos alunos é “jogos e brincadeiras”, item que havia ficado em segundo lugar em nossos dados no Mestrado (2004). Conforme apontado nesse trabalho, o jogo e as atividades lúdicas em geral geram nos alunos uma motivação diferente da encontrada em outras atividades, já que, conforme afirma Huizinga (1996, p. 10) “o jogo não é ‘vida corrente’ nem ‘vida real’.” O jogo suspende, por alguns instantes, a realidade e introduz um “mundo de faz-de-conta”, denominado por Winnicott (1975) de “espaço transicional” ou “espaço da ilusão”. Para esse psiquiatra

inglês, “é no brincar, talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação.” (1975, p. 79)

No que se refere especificamente à aprendizagem de LE, Moreno García (1998¹¹⁷, p. 190-191, apud MORENO GARCÍA, 2003, p. 16) assim afirma:

El espíritu lúdico es una actitud general que debe estar presente e impregnar las actividades de la clase, ya que sirve para crear un clima de complicidad, en el que el error es un elemento más que no coarta y por ello el alumno se siente desinhibido para expresarse y para dar rienda suelta a su capacidad creativa, sin perder de vista que puede hacerse más consciente de la regla que está practicando o del vocabulario que necesita para expresarse.¹¹⁸

Os professores, por sua vez, também tendem a considerar o jogo como uma prática motivadora em aula, já que a sua utilização parece trazer benefícios facilmente observáveis, como os que nos apontam Zipman et al. (2001, p. 213):

- relajan al alumno;
- lo desinhiben;
- lo motivan;
- favorecen la práctica del contenido de clase de una forma lúdica;
- ayudan en la integración del grupo;
- facilitan la comunicación real;
- favorecen la participación activa;
- favorecen la interiorización¹¹⁹.

No entanto, sabe-se que a utilização de jogos em sala de aula deve ser uma escolha muito bem planejada e estar a serviço de objetivos claros e concretos, pois, num contexto de aprendizagem, não há sentido em “brincar por brincar”. Além disso, é necessário que, quando de caráter competitivo, a atividade esteja de acordo com as características da turma, porque embora muitos gostem do clima de competição, há alunos que não lidam bem com disputas e/ou derrotas.

¹¹⁷ MORENO GARCÍA, C. La letra jugando entra. In: BRISSON et al. (Eds.) **Actes du colloque tenu sur Perspectives futures de la lengua española ante el siglo XXI**. Montreal, 1998. p. 189-220.

¹¹⁸ Tradução: O espírito lúdico é uma atitude geral que deve estar presente e impregnar as atividades da aula, já que serve para criar um clima de cumplicidade, no qual o erro é um elemento a mais que não limita e por isso o aluno se sente desinibido para expressar-se e para dar asas à sua capacidade criativa, sem perder de vista o fato de que pode tornar-se mais consciente da regra que está praticando ou do vocabulário que necessita para expressar-se.

¹¹⁹ Tradução: relaxam o aluno; o desinibem; o motivam; favorecem a prática do conteúdo da aula de forma lúdica; auxiliam a integração do grupo; facilitam a comunicação real; favorecem a participação ativa; favorecem a interiorização.

Cabe ressaltar, ainda, que muitas vezes os professores acreditam que a utilização de jogos é uma das únicas estratégias para motivar os alunos durante as aulas, idéia que este trabalho se propõe refutar.

- b) a opção “vídeo/filmes” obteve o segundo lugar na preferência da maioria dos alunos pesquisados, diferentemente do resultado obtido em nossa dissertação de Mestrado (2004) quando aparecia apenas em 13º lugar de um total de 14 opções. Nos últimos anos é possível observar um crescente interesse por filmes originalmente falados em espanhol e a facilidade de levá-los à sala de aula pode ter contribuído para esse resultado. No entanto, assim como apontado no item anterior, a afirmação A15 “Eu assisto com frequência a filmes nos quais se fala espanhol” teve um número baixíssimo de avaliações positivas. Apresentamos algumas hipóteses para esse resultado:
- os alunos têm essa preferência devido a situações anteriores de aprendizagem de LE (outras turmas, outros professores, outros idiomas, o curso de inglês na escola regular etc.) e não porque a professora tenha levado à aula filmes/vídeos;
 - a professora leva à aula filmes/vídeos, mas numa frequência insuficiente para que o aluno responda que vê “frequentemente” filmes nos quais se fala espanhol;
 - embora gostem de assistir a filmes/vídeos durante as aulas de espanhol, os alunos não têm interesse em ver filmes originalmente falados em espanhol quando vão ao cinema ou quando alugam vídeos.
- c) A utilização de músicas foi também uma atividade bem avaliada pelos alunos em aulas de espanhol, embora nesta pesquisa apareça em terceiro lugar, e não em primeiro, como em nossa dissertação de Mestrado (2004). Neste caso especificamente, o que chama a atenção é o fato de que a afirmação A16 “Eu conheço vários cantores hispânicos” teve um grande número de avaliações negativas. Levantamos também três hipóteses para esse resultado:

- embora a professora de espanhol do CEL não ofereça freqüentemente atividades com músicas, os alunos têm essa preferência devido a situações anteriores de aprendizagem de LE (outras turmas, outros professores, outros idiomas, o curso de inglês na escola regular etc.);
- a professora leva à aula atividades que envolvem músicas, mas não diversifica os cantores que as interpretam, seja por causa de modismos ou por solicitação dos próprios alunos;
- a professora leva atividades que envolvem músicas, mas se limita às músicas em si e não a apresentar o cantor, sua nacionalidade, sua biografia, por exemplo.

A música, nas aulas de línguas estrangeiras, pode cumprir várias funções:

- romper com as atividades rotineiras, permitindo que os alunos deixem um pouco de lado materiais como caderno, livro etc. e entrem num “clima” descontraído;
- aportar novas informações lingüísticas, através de diferentes registros e variantes;
- aportar informações culturais e sociais, além de conhecimento sobre outras áreas do conhecimento e de diferentes esferas da sociedade;
- propiciar o trabalho com as quatro destrezas: compreensão auditiva ao ouvir e entender o que ouve; compreensão leitora ao ler e entender o que lê, produção oral ao cantar e produção escrita, caso o professor proponha alguma atividade com base na música escutada.

Ressaltamos que o trabalho com música em sala de aula pode ser feito de diversas formas: preenchimento de lacunas (possivelmente a forma mais comum de trabalho), ordenação de partes da letra, substituição de palavras por seus sinônimos ou antônimos, traduções e versões etc. É sempre válido que os alunos possam, às vezes, escolher os cantores ou as músicas que desejam ouvir, de forma que sintam que seus gostos e opiniões também são levados em conta durante o curso. No entanto, isso não impede que o professor também leve à aula

atividades com músicas cujos intérpretes são desconhecidos pelos alunos, como forma de ampliação cultural.¹²⁰

- d) “debates/conversação” aparece em quarto lugar na preferência dos alunos pesquisados. É importante ressaltar que essas atividades enfocam a expressão oral de forma contextualizada, diferentemente de “memorização de diálogos” e “prova oral” que não obtiveram o mesmo número de respostas positivas, o que indica que os alunos se sentem mais motivados nas atividades em que podem se valer de outras habilidades, mais criativas, além da memória. Outro dado relevante a considerar é que, embora “prova oral/chamada oral” e “seminário” também sejam atividades que enfatizam a oralidade, essas obtiveram os piores resultados na pesquisa. Isso muito possivelmente se deve ao fator “avaliação” presente nessas práticas, que pode gerar uma ansiedade e um temor maior do que em atividades orais que não tenham relação direta com a nota¹²¹.
- e) prova escrita e redação também foram atividades mal avaliadas pelos alunos, confirmando os dados obtidos anteriormente em nossa dissertação de mestrado (2004), quando as piores avaliações foram dadas à “prova oral/chamada oral”, “prova escrita” e “redação”, nessa ordem. No caso de prova escrita, mais uma vez fica claro que os alunos não se sentem confortáveis em situações de explícita avaliação. Quanto à redação, esta exige um preparo atento e minucioso, que

¹²⁰ Para informações mais detalhadas e específicas sobre a utilização de músicas no ensino e aprendizagem de LE, consultar:

ABIO, G. ¿Qué hacemos con la música? In: **Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes** – Elaboración de Materiales para la clase de español. Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2001, p. 245-261.

ANJOS, C. R. **Ensino e aprendizagem do Francês Língua Estrangeira através de canções: reflexões sobre representações culturais e relatório de experiência**. 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERNANDES, J. C. **Música e ensino de língua italiana: alternativa metodológica**. 2006. 128f. Tese (Doutorado em Letras Neo-latinas), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GUERRINI, N. **O ensino do italiano através do método sugestopédico**. 2000. 217p. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SPIEWAK, R.J. **Música e aquisição do idioma hebraico**. 2004. 123p. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

¹²¹ Para informações mais detalhadas e específicas sobre produção oral em aulas de LE, consultar:

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Producción, expresión e interacción oral**. Madrid: Arco Libros, 2002. 91p.

SÁNCHEZ LOBATO et al. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. **Revista Carabela**, 47. Madrid: SGEL, 2000.

VÁZQUEZ, G. **La destreza oral**. Conversar, exponer, argumentar. Madrid: Edelsa, 2000. 138p.

envolve consultas a outros materiais (como o dicionário ou um glossário, por exemplo) e levam tempo para que o resultado seja satisfatório, fatores que talvez expliquem porque não são atividades agradáveis aos alunos. Além disso, outras questões como a falta de preparação para a escrita (como atividades de aquecimento, leituras, debates acerca do tema em pauta, entre outras), pouca clareza sobre as razões para escrever ou sobre o destinatário do texto, temas pouco relacionados à realidade dos estudantes etc. podem tornar a atividade pouco prazerosa¹²².

4.4.2 – Análise dos dados referentes aos professores

Conforme pôde ser observado no item anterior, as nove turmas participantes da primeira etapa da pesquisa estavam divididas entre seis professores, já que alguns deles ministram aulas em mais de uma turma. No momento da coleta de dados com os alunos, solicitamos a cada um dos professores que também preenchesse um questionário (que pode ser visto no Anexo B, à p. 217). À exceção do professor Marcelo, que o completou durante o período em que seus alunos também o faziam, os demais preferiram levá-lo para casa e entregá-lo posteriormente. No entanto, só recebemos de volta dois deles (professora Ana e professora Regina). Assim, tabulamos e analisamos os dados referentes a três professores, conforme segue:

a) Dados pessoais:

	Profª. Ana	Prof. Marcelo	Profª. Regina
Idade	45 anos	32 anos	57 anos
Tempo de atuação no magistério	5 anos	6 meses	8 anos

(continua)

¹²² Para informações mais detalhadas e específicas sobre produção escrita no ensino e aprendizagem de LE, consultar:

ARNAL, C.; RUIZ, A. **Escribe en español**. Madrid: SGEL, 1996. 95p.

ARTUÑEDO, B.; GONZÁLEZ, T. **Taller de escritura**. Madrid: Edinumen, 1997.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. **Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CASSANY, D. **Expresión escrita en L2/ELE**. Madrid: Arco Libros, 2005. 92p.

DÍAZ, L.; AYMERICH, M. **La destreza escrita**. Madrid: Edelsa, 2003.

VARELA, S.; MARÍN, J. **Expresión escrita**. Madrid: SM, 1996.

	Profª. Ana	Prof. Marcelo	Profª. Regina
Tempo de atuação no CEL	1 ano	3 meses	5 anos
Formação	Letras Português/Espanhol	Letras Português /Espanhol e Turismo (último ano)	Letras Português/Espanhol
Cursos de especialização / aperfeiçoamento	não, apenas participa de cursos promovidos pelas editoras Disal e Santillana.	Espanhol - Wizard	não

Tabela 3: Dados pessoais dos professores participantes da primeira etapa da pesquisa.

b) Perguntas abertas:

Esta parte do questionário direcionado aos professores incluía perguntas abertas sobre o tema motivação. A seguir transcrevemos as questões e as respectivas respostas dadas pelos três professores para, posteriormente, comentá-las. Esclarecemos que apresentamos a transcrição literal das respostas fornecidas pelos docentes, sem nenhum tipo de alteração do texto original, seja de redação, seja de forma.

1) O que você entende por motivação?

Ana: *Um sentimento de entusiasmo para fazer as coisas.*

Marcelo: *É o estado espiritual que atingimos para receber e praticar informações e atividades em seu ápice.*

Regina: *Desejo de fazer algo.*

2) Você se sente motivado pelo seu trabalho? Quais as principais causas dessa (des)motivação?

Ana: *Sim, uma delas é ver que estou aperfeiçoando outros e ao mesmo tempo me enriquecendo.*

Marcelo: *Sim, minha motivação é em pró da educação e do bem-estar dos alunos, além da importância de ser útil ao próximo e à sociedade.*

Regina: *Compartilhar algo que sei e também aprender mais.*

3) Você acredita que a motivação dos alunos é fator essencial para a aprendizagem de línguas estrangeiras? Por quê?

Ana: *Sim, porque quando se tem um motivo, em algo e se sabe onde se quer chegar, as coisas fluem muito mais.*

Marcelo: *Sim, sem a motivação é impossível um aluno aprender seja qual for a matéria.*

Regina: *Existem duas necessidades: a de terminar um curso por necessidade do mercado e uma motivação diária, de o aluno sentir-se feliz de ter aprendido algo novo ou entendido algo que já tinha ouvido falar.*

4) Quando você elabora um curso, ou mesmo uma aula, você se preocupa com a motivação dos seus alunos? Em caso afirmativo, o que faz para incentivar a motivação deles?

Ana: *Sim, eu procuro trazer recursos que atinjam a todos: recursos visuais, atividades lúdicas, etc. Também procuro interagir dentro do mundo deles, fazendo-os sentirem-se observados, vivos, importantes.*

Marcelo: *Estou a pouco tempo no magistério, mas é fundamental elaborar um plano de aula que motive os alunos.*

Regina: *Tento trazê-los para um fato real, compreensível, dentro da sua vivência.*

5) Como você reconhece um aluno motivado?

Ana: *O aluno que participa em sala de aula, que traz idéias, fala sobre suas experiências, que interage com outros.*

Marcelo: *Pela participação e atenção em sala de aula.*

Regina: *Quando participa ativamente da aula.*

6) Como você reconhece um aluno desmotivado?

Ana: *Tenho alunos que não faltam, porém, quando chegam na sala, entram com aquela cara... não participam, não querem abrir os livros, não querem ler, não querem falar, enfim, precisam ser “empurrados” o tempo todo. Ele é um peso na aula.*

Marcelo: *Pela falta de interesse, conversa, falta de participação em geral.*

Regina: *Ultimamente tenho notado que existem alunos “folgados”, que em exercícios ou leituras se limitam a copiar respostas e os mesmos lêem mal. Nos jogos e brincadeiras participam bem.*

7) Que pessoas você acredita que influenciam a motivação de seus alunos?

Ana: *Em primeiro lugar a própria família, depois o professor e também outros alunos motivados (os colegas).*

Marcelo: *Os pais, amigos e familiares, além de sua própria motivação.*

Regina: *Muitos conversam por Internet e isso, creio eu, é um fator que vai alimentando a motivação. Também já tive alunos que sonhavam ser contratados por time, digo um clube espanhol de futebol.*

Fica evidente que o conhecimento dos professores sobre o tema motivação é restrito à sua experiência em sala de aula e que, portanto, não evidencia um aprofundamento teórico. Sobre a definição de motivação, as professoras Ana e Regina utilizaram-se de palavras que se relacionam ao conceito: “entusiasmo” e “desejo”. Segundo o dicionário (HOLANDA, 1986), entusiasmo pode ser definido como “veemência; vigor”, “exaltação criadora; inspiração”, “dedicação ardente; ardor, paixão” (p. 668). Já desejo é definido como “vontade de possuir”, “anseio; aspiração” (p. 555). As palavras, no contexto em que aparecem, têm conotação positiva (remetem a alegria, vontade, disposição) e são acompanhadas de um verbo que indica ação: fazer. Para a professora Ana, a motivação é “*um sentimento de entusiasmo para fazer as coisas.*” Para a Profa. Regina, motivação é o “*desejo de fazer algo.*” As duas respostas relacionaram a motivação à ação, o que, a nosso ver, é bastante pertinente, afinal, como já visto, a motivação pode ser considerada um estado cognitivo e emocional que leva à decisão de atuar (Capítulo 2, p. 54). Quanto à resposta dada pelo professor Marcelo: “*É o estado espiritual que atingimos para receber e praticar informações e atividades em seu ápice.*” temos que admitir que não fomos capazes interpretá-la. Numa tentativa de fazê-lo, talvez possamos afirmar que o estado “espiritual” a que ele se refere seja o estado interno (cognitivo e emocional) a que nos reportávamos antes. “Receber e praticar informações e atividades em seu ápice” talvez se relacione ao fato de a motivação propiciar o conhecimento, a aprendizagem e a ação. Como a segunda etapa da pesquisa não foi realizada com esse professor, não ampliamos o significado de sua resposta, nem solicitamos explicações adicionais ao docente.

Quanto às respostas sobre a sua própria motivação, os professores são unânimes em afirmar que se sentem motivados e as razões dessa motivação também são semelhantes: ajudar o outro e, na voz das professoras, também aprender com a docência. Nota-se que a profissão docente é vista, de forma geral, praticamente como “ato de caridade”, uma “beneficência”, já que, financeira e socialmente não se trata uma profissão valorizada.

Entretanto, em que pese esse fato, os professores conseguem sentir-se motivados porque acreditam que o seu trabalho acrescenta algo aos alunos, os faz crescer.

Sobre a relação entre motivação e aprendizagem, os professores concordam que a primeira é necessária para que ocorra a segunda. No caso da professora Regina, ela afirma que podem existir duas “necessidades” diferentes para se aprender um idioma. Na verdade, embora talvez ela não as denomine assim, ela se refere implicitamente à motivação extrínseca e à intrínseca, já que menciona, primeiramente, os alunos cuja vontade de cursar o idioma está relacionada com facilidades futuras, como o mercado de trabalho e, depois, menciona os alunos que aprendem pelo prazer da aprendizagem.

Conforme pode ser observado nas respostas das professoras à pergunta 4, a motivação dos alunos em sala de aula está relacionada ao uso de atividades lúdicas, recursos visuais mas, principalmente, à adequação do conteúdo e da metodologia ao universo dos alunos. Parece-nos muito pertinente essa perspectiva das professoras, que não se limitaram a citar a aplicação de atividades pontuais, como jogos e músicas. O professor Marcelo, entretanto, restringiu-se a reafirmar a importância da motivação num curso de línguas e a enfatizar a sua pouca experiência docente sem, no entanto, responder a nossa pergunta.

As constatações anteriores mostraram, novamente, a pertinência de uma pesquisa intervencionista, de forma a que o professor participante dessa etapa da investigação pudesse, ao término do trabalho, dispor de uma visão mais ampla da motivação, como um processo complexo, não pontual e que deve ocorrer em várias instâncias da aula e do curso, ou seja, não apenas nas atividades propostas, mas também no tipo de ambiente que se cria, nos processos de interação, no tipo de relação professor/alunos e alunos/alunos, entre outras.

Quanto às respostas que se referem a como reconhecer um aluno (des)motivado, é muito positivo o fato de os professores não atrelarem motivação a resultados (notas). Em suas respostas fica claro que o comportamento em sala (no que tange especialmente à sua participação – ou não – nas atividades propostas) é o que evidencia uma possível (des)motivação. A fala da professora Regina descreve uma situação bastante comum: alunos que não se sentem motivados na maior parte das aulas, mas que, em determinadas situações (a professora cita jogos e brincadeiras) aparentam estar bem motivados. Podemos entender que, de alguma forma, o que se lhes apresenta no decorrer do curso está, muitas vezes, em dissonância com seus interesses, suas metas, seus gostos. No entanto, certas atividades os “acendem”, os despertam. Com esses alunos, é aconselhável que o professor procure conhecer as suas opiniões, as suas necessidades, e observar, atentamente, as situações nas quais eles parecem estar mais (des)motivados, de forma a poder atingi-los positivamente.

Sobre quem teria influência na motivação dos alunos, os professores Ana e Marcelo a atribuem principalmente à família e aos demais colegas. A professora Ana é a única que cita o professor como um dos responsáveis pela motivação dos estudantes, e o professor Marcelo é o único a mencionar também o papel do próprio aluno. A resposta da professora Regina distanciou-se um pouco da proposta da pergunta e, pelas suas palavras, acreditamos que ela atribua a fatores externos e instrumentais (como poder comunicar-se pela Internet e viajar profissionalmente a um país hispânico) a motivação dos seus alunos. Consideramos relevante o fato de dois professores não relacionarem o seu papel em sala de aula à motivação de seus alunos. O fato de não atribuírem a si próprios parte da responsabilidade por motivar os estudantes os eximem, em última instância, de refletir sobre a necessidade de mudanças pedagógicas em suas práticas, caso os alunos apresentem baixa motivação. Já o fato de dois professores tampouco mencionarem o próprio aluno como responsável por sua motivação mostra-nos que o contexto interno, a que nos referíamos no capítulo 2 (ilustração 1, p. 64), também é ignorado – ou desconhecido – por parte dos professores, que parece não ver o aluno como o principal responsável pela escolha de suas metas.

c) Afirmações sobre a utilização (ou não) de estratégias motivacionais:

Os professores envolvidos na pesquisa foram solicitados a informar a frequência com que utilizam certas estratégias motivacionais em suas aulas. Para isso, deveriam assinalar, para cada estratégia, uma das seguintes opções: “sempre”, “com frequência”, “às vezes” ou “nunca”. Os resultados podem ser visualizados na tabela a seguir:

	Prof ^a . Ana	Prof. Marcelo	Prof ^a . Regina
1. Apresento componentes sócio-culturais nas aulas, como filmes, entrevistas com personalidades hispânicas, biografias etc.	sempre	com frequência	às vezes

(continua)

(continuação)

	Profª. Ana	Prof. Marcelo	Profª. Regina
2. Faço comparações do espanhol com o português para explicar determinados conteúdos.	às vezes	às vezes	sempre
3. Propicio o contato dos alunos com falantes nativos de espanhol.	nunca	às vezes	nunca
4. Mostro aos alunos a importância da língua espanhola na sociedade atual.	sempre	com frequência	sempre
5. Apresento as diversas variantes lingüísticas que compõem a língua espanhola.	com frequência	com frequência	com frequência
6. Busco melhorar a auto-estima dos alunos, através de comentários e elogios, quando merecidos.	com frequência	com frequência	sempre
7. Deixo que os alunos façam escolhas durante o curso (exemplo: que livros vão ler, que atividades vão fazer, que tipo de avaliação terão etc.)	às vezes	sempre	às vezes
8. Peço para que os alunos tímidos falem (ou leiam) na frente dos demais, mesmo se não quiserem.	às vezes	com frequência	nunca
9. Estimulo a competição de notas entre eles.	nunca	às vezes	nunca

(continua)

	Profª. Ana	Prof. Marcelo	Profª. Regina
10. Falo as notas em voz alta.	às vezes	às vezes	nunca
11. Observo o nível lingüístico em que cada aluno se encontra.	com freqüência	às vezes	sempre
12. Repito aos alunos: estudem isso porque vai cair na prova.	às vezes	sempre	nunca
13. Proponho atividades competitivas, como jogos.	sempre	às vezes	com freqüência
14. Proponho atividades cooperativas, em que uns ajudam os outros em determinada tarefa.	com freqüência	às vezes	com freqüência
15. Me comunico em espanhol com os alunos durante as aulas.	com freqüência	com freqüência	sempre
16. Uso outros materiais didáticos além do livro adotado.	com freqüência	sempre	sempre
17. Uso recursos tecnológicos como TV, vídeo e Internet.	com freqüência	com freqüência	às vezes
18. Avalio os alunos tanto nas habilidades escritas como nas orais.	sempre	com freqüência	sempre
19. Corrijo e devolvo prontamente aos alunos os exercícios/avaliações.	sempre	às vezes	com freqüência
20. Faço atividades em duplas.	sempre	às vezes	às vezes
21. Faço atividades em grupos.	sempre	nunca	com freqüência

Tabela 4: Utilização de estratégias motivacionais, segundo informado pelos professores participantes da primeira etapa da pesquisa.

Importante notar que os professores deram a mesma resposta para apenas uma das estratégias, a A5, sobre a apresentação de variantes lingüísticas na aula (afirmam utilizá-la com freqüência), o que evidencia um trabalho docente mais individual, em contraposição a um trabalho coletivo, que tenha os mesmos princípios e as mesmas diretrizes gerais.

No que se refere às estratégias mais utilizadas pelos professores ressaltamos positivamente: o interesse em trabalhar a auto-estima do aluno; a intenção de mostrar aos alunos a importância da língua espanhola na sociedade atual; o uso de outros materiais didáticos além do livro; a comunicação em espanhol durante as aulas e o fato de os avaliarem tanto em habilidades escritas quanto orais. A cada estágio os alunos do CEL têm quatro avaliações distintas: uma gramatical, uma auditiva, uma de leitura e uma de expressão oral.

No que se refere às estratégias menos utilizadas pelos professores, destacam-se o contato dos alunos com falantes nativos de espanhol (porque possivelmente os professores não consideraram o contato propiciado em músicas, CD do livro didático etc.); o estímulo à competição de notas entre os alunos e o hábito de falarem as notas em voz alta. Esses dois últimos pontos, referentes às notas, embora tenham sido apontados pelos professores como práticas pouco freqüentes, ainda acontecem acima do desejado, a nosso ver, já que alguns afirmam fazê-lo “às vezes”.

d) Atividades mais/menos motivadoras:

Na última parte do questionário os professores foram solicitados a opinar sobre o grau de motivação que acreditam suscitar nos alunos determinadas atividades. Para isso, deveriam assinalar, para cada atividade mencionada, uma das seguintes opções: “os motiva muito”, “os motiva”, “os motiva pouco” ou “não os motiva nada”. As respostas podem ser visualizadas na tabela a seguir:

	Prof ^a . Ana	Prof. Marcelo	Prof ^a . Regina
Chamada oral / prova oral	os motiva pouco	os motiva	os motiva muito
Debate / aula de conversação	os motiva	os motiva	os motiva muito

(continua)

	Prof ^a . Ana	Prof. Marcelo	Prof ^a . Regina
Dramatização/teatro	os motiva muito	os motiva pouco	os motiva
Exercício escrito	os motiva	os motiva pouco	os motiva
Exercício oral	os motiva pouco	os motiva muito	os motiva muito
Explicação gramatical	os motiva pouco	os motiva	os motiva pouco
Jogo / brincadeira	os motiva muito	os motiva pouco	os motiva muito
Leitura de jornais / revistas	os motiva	os motiva	os motiva muito
Leitura de livros extra-classe	os motiva pouco	os motiva pouco	não respondeu*
Memorização de diálogos	os motiva	os motiva pouco	os motiva pouco
Música	os motiva muito	os motiva	os motiva muito
Prova escrita	os motiva pouco	os motiva	os motiva
Redação	os motiva pouco	os motiva	os motiva
Vídeo/filmes	os motiva muito	os motiva muito	não respondeu*
Seminário	os motiva	os motiva muito	os motiva pouco

Tabela 5: Grau de motivação que suscitam determinadas atividades, segundo os professores envolvidos na primeira etapa da pesquisa.

* A professora comentou que nunca propunha essa atividade, portanto, não saberia indicar o grau de motivação que suscita nos alunos.

Para efeitos de tabulação, atribuímos os seguintes valores a cada uma dessas opções: “os motiva muito” = 1; “os motiva” = 2; “os motiva pouco” = 3 e “não os motiva nada” = 4¹²³. Quanto mais próxima de 1 está a atividade, mais ela foi considerada motivadora por parte dos professores. No outro extremo, quanto mais próxima de 4, menos motivadora, na opinião dos docentes. Os resultados obtidos podem ser visualizados no gráfico a seguir:

¹²³ A resposta “não os motiva nada” não foi dada, por nenhum dos três professores, a nenhuma atividade, por isso não é mencionada nenhuma vez na Tabela 5.

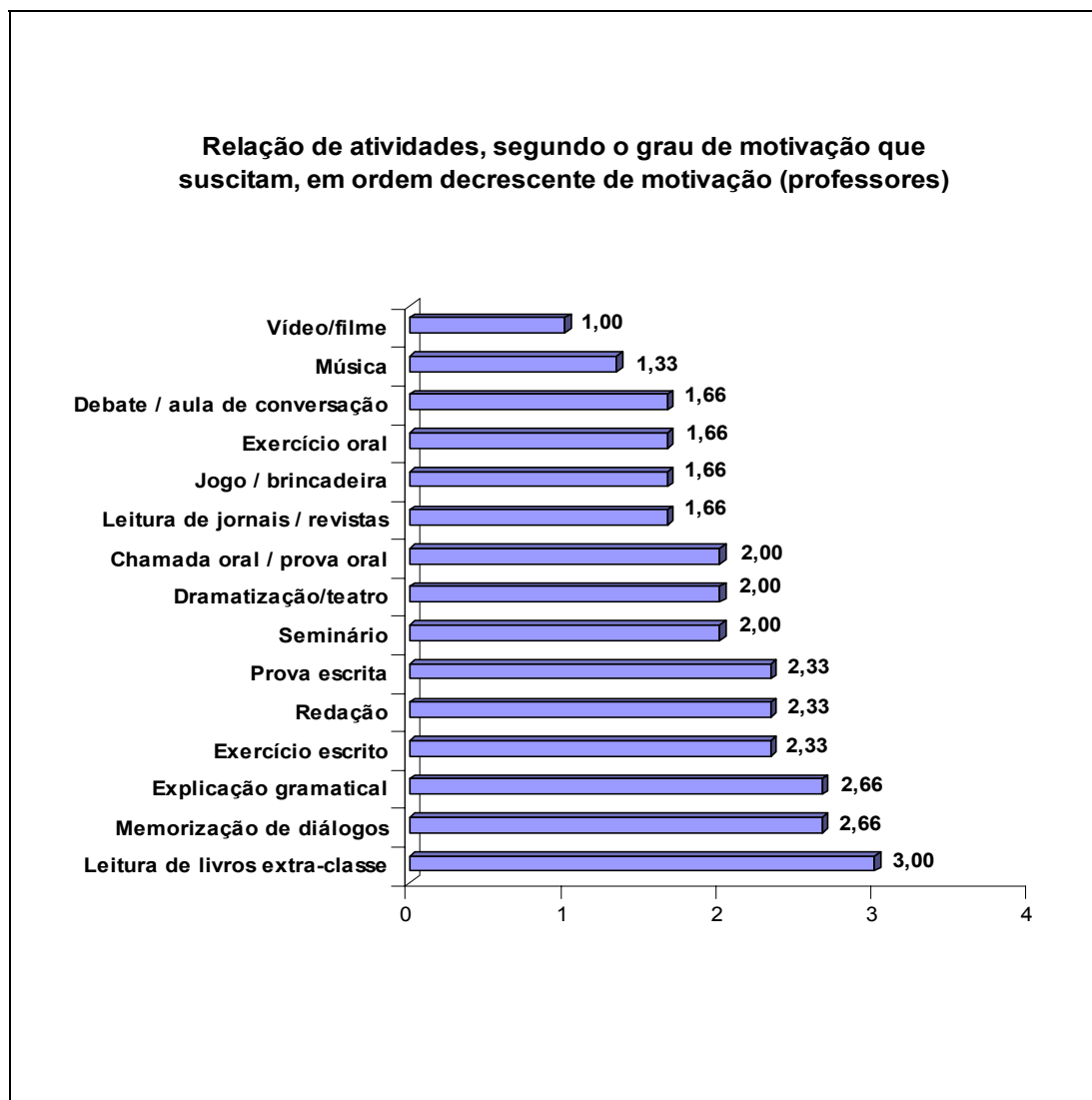


Gráfico 9: Relação de atividades, segundo o grau de motivação que suscitam, segundo os professores envolvidos na primeira etapa da pesquisa.

No geral, professores e alunos têm opiniões semelhantes sobre atividades que motivam, como música e vídeos, embora para os alunos a atividade considerada mais motivadora seja o jogo que, na avaliação dos professores, aparece em terceiro lugar, junto a exercícios orais, debate/aula de conversação e leitura de jornais e revistas. À exceção de exercício oral, que para os alunos era apenas a 9ª atividade mais motivadora, as demais coincidem nas cinco primeiras posições.

Já no que se refere às atividades menos motivadoras, alunos e professores não tiveram a mesma opinião. Apenas prova escrita e redação foram consideradas por ambos como atividades pouco motivadoras. Para os professores, as atividades de leitura de livros extra-classe, memorização de diálogos, explicação gramatical e exercícios escritos são atividades que motivam pouco os alunos, contrariamente ao que apontaram os estudantes. Já os alunos consideram atividades pouco motivadoras a chamada oral/prova oral e o seminário, que na

opinião dos professores, ocupariam posições intermediárias. Esses “desencontros” poderiam ser evitados com uma simples conversa no início do curso, que buscasse conhecer melhor o gosto dos alunos por determinadas práticas, assim como a sua aversão em relação a outras, para que o professor pudesse, por um lado, oferecer mais vezes práticas nas quais os alunos têm maiores chances de estar motivados e, por outro, procurar transformar as atividades consideradas menos motivadoras em atividades mais agradáveis, que gerassem sentimentos positivos e interesse em participar.

4.5 – Tabulação e análise dos dados – segunda etapa da pesquisa

4.5.1 – Definição da turma que participaria do processo de intervenção

Após informarmos à coordenação do CEL o resultado parcial de nossa pesquisa, principalmente no que se referia ao índice motivacional das turmas, diagnosticado através do questionário inicial, fomos aconselhados a não prosseguir a pesquisa com turma do 3º estágio A, da professora Hilda, já que, segundo a própria coordenação, ela não possuía um perfil colaborativo. Realmente, durante a coleta de dados, a professora mostrou-se pouco solícita com o nosso trabalho, além de não nos devolver o questionário que lhe solicitamos preencher. Como o processo de intervenção que desenvolveríamos a seguir dependia, e muito, da disposição do professor em colaborar com a pesquisa, julgamos prudente consultar então, a professora Regina quanto à sua possível participação e de sua turma, 2ºD.

Reunimo-nos um dia antes do horário de aula para mostrar-lhe os resultados obtidos na primeira fase e resumimos o que se configuraria como processo de intervenção. Explicamos-lhe que, inicialmente, faríamos a observação de 12 horas-aula, que seriam registradas sob a forma de anotações pessoais de diários de observação para, posteriormente, compartilhar com ela os dados que considerássemos mais relevantes. Conversaríamos, também, sobre o uso de algumas estratégias que buscassem elevar o nível de motivação da sala. Posteriormente, faríamos nova coleta de dados. Desde o início a professora Regina mostrou-se uma pessoa extremamente gentil, educada, solícita e comprometida com a docência. Além das aulas de espanhol que ministrava no CEL, também dava aulas de português em outros períodos, na rede municipal de ensino de São Paulo. Confidenciou-nos que estava muito difícil o trabalho com o 2º estágio D, já que os alunos pareciam não gostar dela. Disse haver perdido a disposição para motivá-los e ensiná-los porque eles não se mostravam interessados, mantendo uma postura extremamente defensiva. Comentou,

também, que em várias ocasiões os alunos afirmavam preferir a professora do estágio anterior, e pediam que ela voltasse. Toda essa situação afetou a motivação da professora, que asseverava não ter problemas em outras turmas, nas quais conseguia, segundo ela, trabalhar de forma muito mais produtiva.

Inicialmente, ela mostrou-se receosa em participar da pesquisa. Acreditava que os alunos poderiam considerar-nos “fiscalizadores” de seu trabalho. Ponderamos-lhe duas coisas: a primeira, que seria essa a turma ideal para que pudéssemos fazer o trabalho de intervenção. Fazê-lo em uma turma que não oferecesse dificuldades não teria sentido. Argumentamos que poderíamos traçar algumas estratégias que tentassem modificar um pouco o clima da aula, que se delineava bastante inadequado. Em segundo lugar, poderíamos não revelar aos alunos o verdadeiro motivo de nossa presença, caso perguntassem. Diríamos que nosso interesse centrava-se na utilização do livro didático nas aulas de espanhol¹²⁴. Em vista dessa argumentação, a professora concordou em participar e passamos a observar suas aulas no dia seguinte.

4.5.2 - Descrição da observação de aulas

Procedemos à fase de observação durante o período de 12 horas-aula (entre os meses de abril e junho de 2008), equivalentes a seis dias letivos, já que, a cada dia de aula, os alunos dos CEL têm carga horária de duas horas-aula. A idéia inicial era observar 16 horas-aula (equivalentes a um mês letivo), mas ao sermos informados que as provas finais teriam início no dia 19 de junho, tivemos que antecipar o início do processo de intervenção. Obviamente, durante o processo de intervenção também realizamos observação.

Dado o relato da professora, imaginamos uma sala com alunos indisciplinados, desinteressados e pouco participativos. No entanto, ao entrarmos em contato com a turma durante esse período, interpretamos a realidade sob outro ponto de vista: os alunos não eram indisciplinados nem pouco participativos, mas de fato, aparentavam estar desinteressados, desanimados e desmotivados. O objetivo principal da observação foi, portanto, buscar as causas dessa situação.

Gostaríamos de ressaltar que, necessariamente, todo relato de observação é seletivo e portanto, limitado. Contudo, procuramos, com o máximo de objetividade que o método permite, distinguir fatos relevantes de fatos triviais, levando em conta o nosso objeto de estudo.

¹²⁴ Isso não foi necessário pois em nenhum momento os alunos questionaram o motivo de nossa presença.

Embora tenhamos elaborado, aula a aula, um registro completo com todas as impressões e ocorrências que consideramos importantes durante a fase de observação, incluímos, a seguir, apenas um resumo com considerações de caráter mais geral sobre posturas recorrentes, exemplificando-as com trechos de nossos registros, quando pertinente:

- a) a professora tinha um excelente conhecimento da língua espanhola e também da língua portuguesa. Falava fluentemente a LE em sala de aula e raríssimas vezes utilizou a língua portuguesa para se comunicar com seus alunos. Sempre que necessário fazia comparações entre as duas línguas para auxiliar os alunos a compreender determinados temas;
- b) a professora tinha, em geral, uma relação amigável e educada com os alunos, mesmo após ter-nos apontado problemas de relacionamento. Todos os alunos que perguntavam tinham suas dúvidas esclarecidas e em nenhum momento a observamos sendo ríspida, intransigente ou grosseira com os estudantes;
- c) a professora foi assídua durante o período em que realizamos a pesquisa, comparecendo a todas as aulas;
- d) entretanto, na maioria das vezes, a professora não era pontual. Embora já estivesse na escola, demorava um pouco a chegar à sala. Quando chegava, demorava a se organizar e tinha o hábito de conversar, em particular, com um aluno ou grupinho de alunos, enquanto o restante aguardava o início da aula. Os alunos, já habituados a isso, chegavam lentamente, começavam a conversar e muitos deles ouviam música em aparelhos de som portáteis. Em nenhuma das aulas observadas percebemos, na professora, uma intenção clara de atrair a atenção dos alunos para a aula que se iniciaria:

“Durante os 20 minutos iniciais da aula, a professora comenta sobre a reunião de pais que haverá dois dias depois e pede que os alunos sugiram algo para apresentar. Durante mais 15 minutos a professora conversa com um pequeno grupo de alunos (quatro ou cinco), que se oferece para preparar uma apresentação. [...] Nada é decidido e há muita conversa paralela. Enquanto o pequeno grupo tenta ensaiar, outros conversam. “Panelinhas” se formam. Alguns ouvem iPod. O barulho na sala aumenta, inclusive de música ouvida em volume alto. Passou-se uma hora de aula.”
(06/5)

“Durante os primeiros 20 minutos da aula a professora conversa comigo sobre sua experiência nas aulas de Português que dá em outra escola. Embora eu tente, sutilmente, fazê-la perceber que os alunos aguardam o início da aula, a conversa se estende.” (08/5)

“... nos 15 minutos que se seguem a essa nossa conversa, a professora conversa com os alunos sobre a reunião de pais e sobre as datas das provas finais.” (08/5)

“A aula começa após 15 minutos do horário de entrada.” (15/5)

“Já se passaram 11 minutos desde o horário de entrada e a aula ainda não começou, embora todos os alunos já tenham chegado.” (29/5)

“A aula começa com 20 minutos de atraso.” (03/6)

“A aula começa com 13 minutos de atraso” (10/6)

Supomos que, como a professora não se sentia bem dando aulas naquela turma, ela tentava passar o tempo de forma que o “martírio” acabasse o quanto antes. No entanto, seus atrasos e a falta de organização faziam com que a aula parecesse interminável, inclusive para nós. O tempo ocioso era excessivo e, com, isso, a desatenção e o desânimo se instalavam com facilidade. O seu interesse em que a aula acabasse logo ficou evidente quando, no dia da reunião de pais, a professora avisou os alunos que a aula seria mais curta, teria apenas 45 minutos. Disse, então, para nós:

“Vou dar um ditado e pedir que circulem os artigos. Vou dar o texto, pedir que circulem e já termino a aula.” (13/5)

- e) todas as aulas principiavam de forma muito semelhante: um período de tempo no qual os alunos aguardavam o seu início e a professora hesitava em começá-la (conforme descrito anteriormente) e, em seguida, a solicitação, bem conhecida, de: “abram o livro na página tal...”:

“Finalmente a aula começa, com 15 minutos de atraso, com a correção do exercício dado na aula anterior.” (08/5)

“Pede que abram o livro na página 106.” (29/5)

“A aula começa com a utilização do livro didático, como de costume.” (03/6)

“A aula começa como todas as outras, solicitando que abram o livro e que comecem a fazer os exercícios. Eles não se empolgam.” (05/6)

“A aula começa novamente com o livro didático.” (10/6)

- f) os objetivos e as fases de cada aula não estavam claros: nem para nós, nem para os alunos e, acreditamos, nem para a professora. As aulas não tinham uma seqüência didática, com objetivos pré-definidos. Os conteúdos, predominantemente gramaticais, seguiam a ordem do livro didático, cuja proposta, a nosso ver, também não se apresentava adequadamente;
- g) o ritmo da aula estava em desacordo com o ritmo dos alunos. A professora dava um tempo excessivo para que os alunos realizassem as atividades. Com isso, a maioria deles – senão todos – acabavam e aguardavam, durante muito tempo (às vezes mais de 30 minutos), a correção. Obviamente a sua atenção se dispersava, e então começavam a ler revistas e principalmente a ouvir músicas:

“Uma parte dos alunos sai para ensaiar a apresentação. O restante “enrola” fazendo os exercícios. Um aluno pergunta para a professora que horas são. Uma aluna dorme. Faltando 15 minutos para o término da aula, a professora começa a conversar comigo sobre o livro didático. A conversa dura – a nosso ver propositadamente – os 15 minutos restantes de aula, enquanto os alunos, sem fazer nada e entediados, conversam. Quando finalmente a professora volta para a aula, eles perguntam novamente que horas são.” (08/5)

“A professora consulta o dicionário durante vários minutos, o que dispersa a turma.” (27/5)

“O tempo dado para a resolução dos exercícios é muito grande. A professora passa um exercício de caça-palavras, que poderia facilmente ser feito em casa. Eles têm que encontrar ‘apenas’ 31 palavras. A atividade dura 40 minutos.” (27/5)

“A professora pede que os alunos abram o livro e resolvam determinados exercícios. A atividade, de escrever no livro e corrigir, dura 52 minutos. Muitos já não prestam mais atenção.” (05/6)

- h) a professora mostrou-se permissiva com determinados comportamentos inadequados. Embora tais comportamentos (como a leitura de revistas e o uso de aparelhos de som portáteis) possam ser explicados pela falta de ritmo da aula, eles contribuía para a falta de atenção e poderiam ser evitados se a professora adotasse outro tipo de postura. Em raras ocasiões a professora solicitou que os alunos guardassem tais “materiais”, mas na maior parte das vezes, embora nem se preocupassem em escondê-los, a professora parecia não notar, ou não se importar:

“Alguns alunos ouvem iPod. [...] Alguns alunos ainda continuam ouvindo iPod.”(06/5)

“Durante a correção do exercício dado na aula anterior, um aluno dá sua resposta em voz alta e volta a colocar o fone de música no ouvido.” (08/5)

“A professora pede que um aluno desligue o som de seu aparelho portátil, porque o volume está alto demais. Outro aluno que também usa o aparelho continua ouvindo a música.”(08/5).

“O telefone celular de uma aluna toca duas vezes. A professora nada fala.” (05/6)

“Três alunas, sentadas no fundo da sala, experimentam vários tons de esmalte nas unhas.” (15/5)

- i) a professora tinha o hábito freqüente de pedir a leitura de textos e a correção de exercícios de forma coletiva, na qual todos falavam o texto em voz alta. Embora esporadicamente seja uma prática que pode trazer alguns benefícios, quando usada a todo momento perde a sua função e acarreta certos problemas. Observamos que apenas alguns alunos liam o solicitado, o restante permanecia calado. Como acreditavam que a falta de participação passaria despercebida, participavam cada vez menos;
- j) o volume de voz da professora muitas vezes era inferior ao necessário para que se pudesse fazer ouvir. Durante as observações, sentamo-nos no fundo da sala e, em vários momentos, tivemos dificuldade em ouvir o que dizia a professora;
- k) quando solicitava que os alunos fizessem determinadas atividades, a professora não lhes fornecia orientações claras e objetivas em relação ao que deveriam fazer. Muitos, ao não entenderem a proposta, não a realizavam;
- l) o livro didático utilizado não trabalhava equilibradamente as diferentes destrezas (compreensão e expressão oral e escrita). Tinha como foco a leitura de textos e apresentação da gramática. Embora afirmasse-nos não apreciar a proposta do livro, a professora baseava as suas aulas preponderantemente nele. Com isso, atividades que poderiam propiciar interação, por exemplo, não eram realizadas.

No que se refere à utilização de estratégias motivacionais, comparamos as respostas dadas pela professora no questionário com a nossa observação. O resultado pode ser visualizado no quadro seguinte. Embora tenhamos realizado a observação durante um período de tempo não prolongado, o consideramos suficiente para confrontar as respostas dadas pela professora com o que diagnosticamos.

	Prof ^a . Regina	O que observamos
1. Apresento componentes sócio-culturais nas aulas, como filmes, entrevistas com personalidades hispânicas, biografias etc.	às vezes	Nunca (durante o período de observação, essa prática não ocorreu nenhuma vez).
2. Faço comparações do espanhol com o português para explicar determinados conteúdos.	sempre	Sempre (conforme comentamos, a professora conhece bem as duas línguas e se vale desse conhecimento para efeito de comparação, quando julga necessário).
3. Propicio o contato dos alunos com falantes nativos de espanhol.	nunca	Às vezes (se considerarmos o CD que acompanha o livro e que apresenta a voz de falantes nativos. Entretanto, houve apenas uma atividade de compreensão auditiva durante todo o período em que realizamos a pesquisa).
4. Mostro aos alunos a importância da língua espanhola na sociedade atual.	sempre	Nunca (não observamos nenhum comentário da professora quanto a isso).
5. Apresento as diversas variantes lingüísticas que compõem a língua espanhola.	com freqüência	Nunca (não observamos nenhum comentário da professora quanto a isso).

(continua)

	Profª. Regina	O que observamos
6. Busco melhorar a auto-estima dos alunos, através de comentários e elogios, quando merecidos.	sempre	Às vezes (em uma das ocasiões ela elogiou uma aluna quando esta conseguiu resolver um exercício, entretanto, poupou elogios em momentos que consideramos que poderiam ser oportunos).
7. Deixo que os alunos façam escolhas durante o curso (exemplo: que livros vão ler, que atividades vão fazer, que tipo de avaliação terão etc.)	às vezes	Às vezes (se considerarmos o fato de a professora ter deixado à livre escolha dos alunos o que apresentar na reunião de pais)
8. Peço para que os alunos tímidos falem (ou leiam) na frente dos demais, mesmo se não quiserem.	nunca	Nunca (não presenciamos nenhuma vez essa prática).
9. Estimulo a competição de notas entre eles.	nunca	Nunca (não presenciamos nenhuma vez essa prática).
10. Falo as notas em voz alta.	nunca	Nunca (não presenciamos nenhuma vez essa prática).
11. Observo o nível lingüístico em que cada aluno se encontra.	sempre	(Como essa avaliação é muito subjetiva, ficamos impossibilitados de verificar a sua frequência. No entanto, durante as atividades, a professora tinha o hábito de caminhar pela sala e acompanhar a execução delas por parte dos alunos, tirando dúvidas e observando as respostas que escreviam.)
12. Repito aos alunos: estudem isso porque vai cair na prova.	nunca	Às vezes (presenciamos duas ocasiões em que o comentário se fez presente).

	Prof ^ª . Regina	O que observamos
13. Proponho atividades competitivas, como jogos.	com freqüência	Às vezes (observamos a realização de apenas uma atividade de caráter lúdico, presente no livro didático).
14. Proponho atividades cooperativas, em que uns ajudam os outros em determinada tarefa.	com freqüência	Nunca (não presenciamos nenhuma vez essa prática).
15. Me comunico em espanhol com os alunos durante as aulas.	sempre	Sempre.
16. Uso outros materiais didáticos além do livro adotado.	sempre	Às vezes (a maior parte do tempo a aula baseou-se na utilização do livro didático. Em uma das ocasiões a professora passou na lousa conteúdo gramatical e exercícios retirados de outro livro didático).
17. Uso recursos tecnológicos como TV, vídeo e Internet.	às vezes	Nunca (não presenciamos nenhuma vez essa prática).
18. Avalio os alunos tanto nas habilidades escritas como nas orais.	sempre	Às vezes (se bem as provas finais contemplam uma avaliação oral, essa destreza foi praticamente inexistente durante as aulas observadas, limitando-se a falas para correção oral de exercícios).
19. Corrijo e devolvo prontamente aos alunos os exercícios/avaliações.	com freqüência	(Não pudemos avaliar. Durante nossa observação nenhuma atividade a ser entregue foi solicitada e nenhuma anterior foi devolvida. A resposta dos alunos à afirmação A40 “O professor devolve as nossas tarefas e avaliações rapidamente” serviu-nos de base para análise desse aspecto.)

(conclusão)

	Prof ^{ta} . Regina	O que observamos
20. Faço atividades em duplas.	às vezes	Às vezes (algumas vezes essa prática ocorreu).
21. Faço atividades em grupos.	com freqüência	Nunca (a maioria das atividades foi feita individualmente e, em algumas poucas ocasiões, em duplas).

Tabela 6: Estratégias motivacionais utilizadas em sala de aula (2ºD) – comparação entre as respostas fornecidas pela professora e nossa observação.

4.5.3 – Tabulação e análise dos dados do questionário – alunos do 2º D

Concomitantemente ao processo de observação, analisamos de forma isolada os dados fornecidos pelos alunos dessa turma (2º D) no questionário, de forma a aprofundarmos o nosso conhecimento sobre seus interesses, suas opiniões, seu perfil, sua visão do professor e sobre a dinâmica das aulas. Apresentamos, a seguir, os resultados encontrados:

a) Dados pessoais:

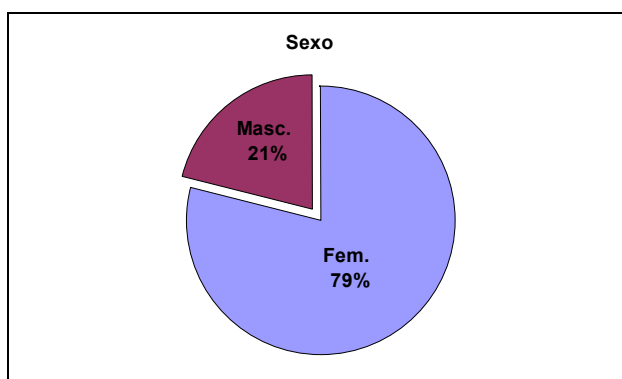


Gráfico 10: Porcentagem dos alunos participantes da segunda etapa da pesquisa, segundo o sexo.

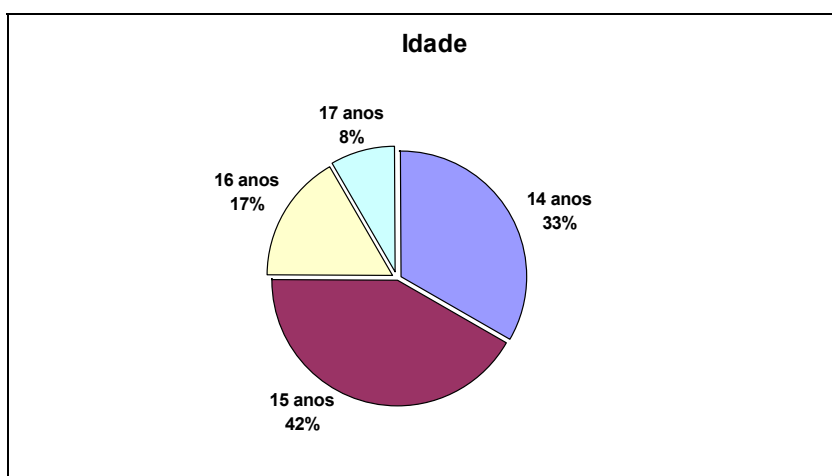


Gráfico 11: Porcentagem dos alunos participantes da segunda etapa da pesquisa, segundo a idade.

Os dados mostram novamente uma turma predominantemente feminina, com alunos cuja idade varia de 14 a 17 anos, sendo que a maioria tem entre 14 e 15 anos. Durante a observação das aulas não observamos nenhum problema relacionado à diferença etária dos alunos, que se mostraram bem entrosados. A maioria dos alunos estuda, em outro período, na própria escola que abriga o CEL, embora houvesse alunos também de outras escolas.

Dentre os alunos do 2ºD, nenhum cursa outro idioma fora do CEL.

b) Motivos para estudar espanhol:

Tabulamos os dados referentes aos motivos apontados pelos alunos para terem escolhido estudar espanhol, entre todas as línguas oferecidas no CEL. Os resultados foram bem semelhantes aos obtidos no levantamento geral (que incluía as nove turmas):

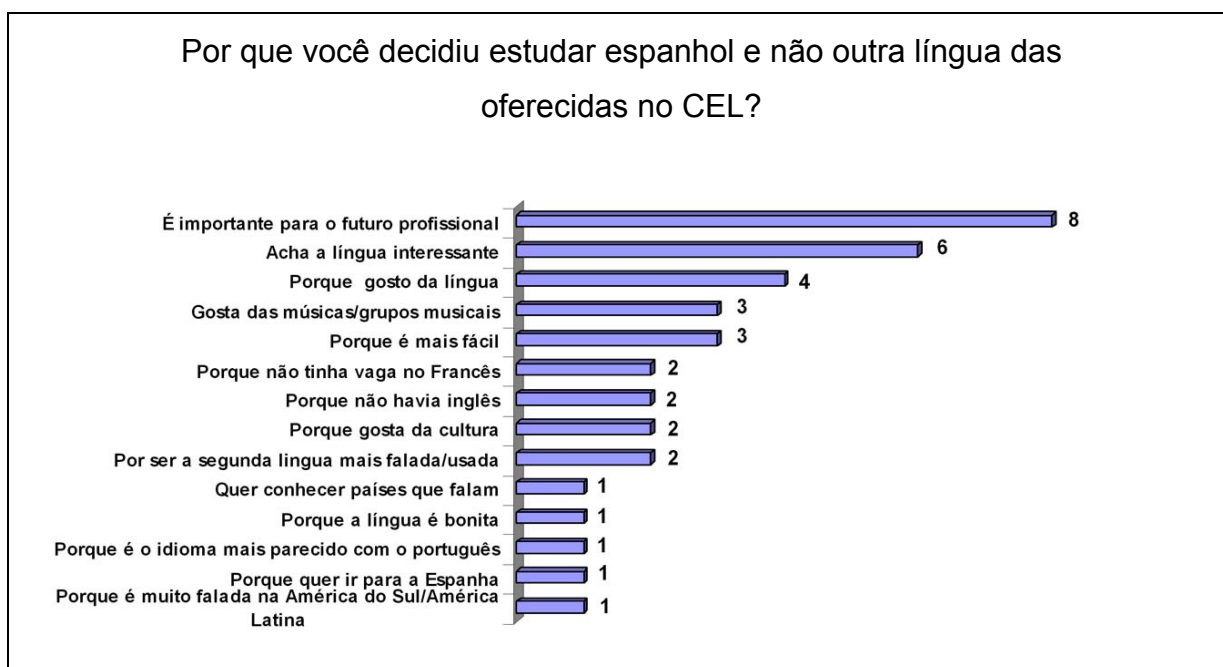


Gráfico 12: Motivos citados pelos alunos do 2ºD para estudar espanhol no CEL, em número de menções.

Ressaltamos, mais uma vez, que as informações prestadas pelos alunos sobre as razões que eles têm para estudar espanhol deveriam ser consideradas tanto pela professora quanto pela coordenação do curso, pois isso poderia resultar em alterações no programa de curso, na escolha do material didático, na metodologia etc. Vemos que os motivos apontados pelos alunos tendem a variar muito pouco, se compararmos o levantamento geral com o específico do 2º D, o que revela uma certa uniformidade nas razões apontadas. Entretanto, consideramos que, pelo observado, esses motivos não são nem mesmo conhecidos pelos responsáveis que organizam o curso, o que, possivelmente, pesa negativamente na motivação dos alunos.

c) Afirmações relacionadas ao grau de motivação dos alunos:

Tabulamos os dados referentes às afirmações e seu nível de concordância por parte dos alunos do 2ºD. Os resultados também foram bem semelhantes aos obtidos no levantamento geral (que incluía as nove turmas):

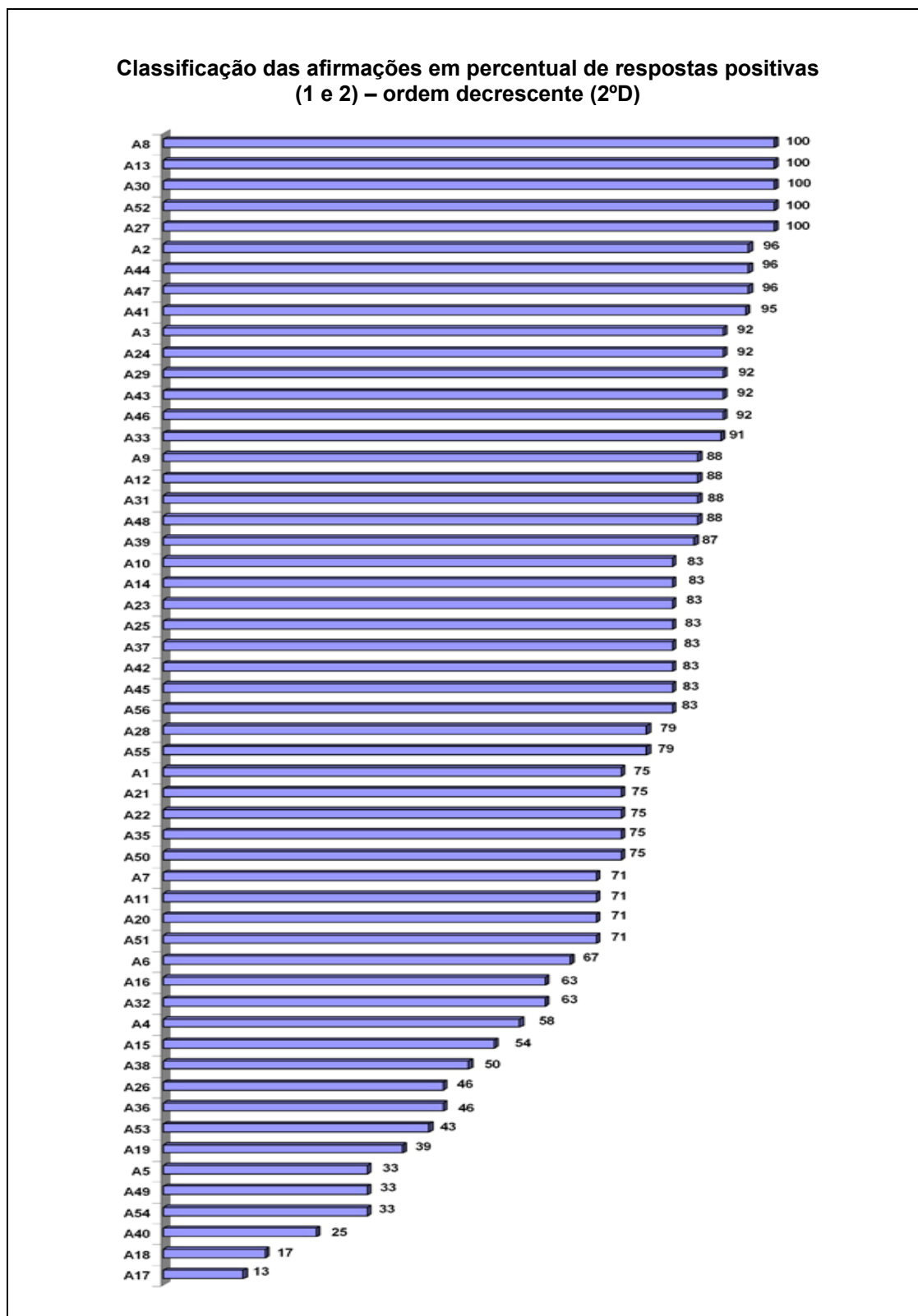


Gráfico 13: Classificação das afirmações em percentual de respostas positivas (1 e 2), ordem decrescente (2ºD).

Entre as dez afirmações que mais receberam respostas positivas, oito coincidiram com os dados gerais (A2, A3, A8, A13, A27, A30, A47 e A52). Duas delas apresentaram um resultado positivo maior que a média: a A41 (O/A professor/a de espanhol é gentil e educado/a com os alunos) e a A44 (O/A professor oferece recompensas para fazermos as atividades¹²⁵).

No outro extremo do gráfico, ou seja, as atividades que menos receberam respostas positivas, também coincidem (7 de 10) com as informadas pelos alunos de todas as turmas. As três afirmações que apresentaram um resultado negativo maior que a média foram a A40 (O professor devolve as nossas tarefas e avaliações rapidamente), a A5 (Em nossas aulas usamos recursos tecnológicos, como TV, vídeo e computador) e a A26 (Eu me distraio durante as aulas, pensando em outros assuntos alheios à matéria). Esses dados, por um lado, refutam a informação da professora de que “com frequência” devolve aos alunos as atividades que lhes solicita. Por outro, confirmam um dos dados mais relevantes da observação das aulas: a distração dos alunos, que não se concentram nas aulas, muito possivelmente porque o ritmo dessas está em desacordo com as suas necessidades e com aquilo que poderia ser considerado adequado, conforme exemplificamos anteriormente (ver item 4.5.2).

d) Atividades:

Tabulamos os dados referentes às atividades e o nível de motivação que essas suscitam nos alunos do 2ºD. Os resultados também foram muito semelhantes aos obtidos no levantamento geral (que incluía as nove turmas).

Quanto mais próxima de 1 está a atividade, mais ela foi considerada motivadora por parte dos alunos. No outro extremo, quanto mais próxima de 4, menos motivadora, na opinião dos estudantes. Os resultados podem ser visualizados no gráfico a seguir:

¹²⁵ Lembramos que essa afirmação teve seus valores invertidos. O resultado aponta, portanto, que não é freqüente o uso de recompensas externas por parte da professora, o que nos parece positivo.

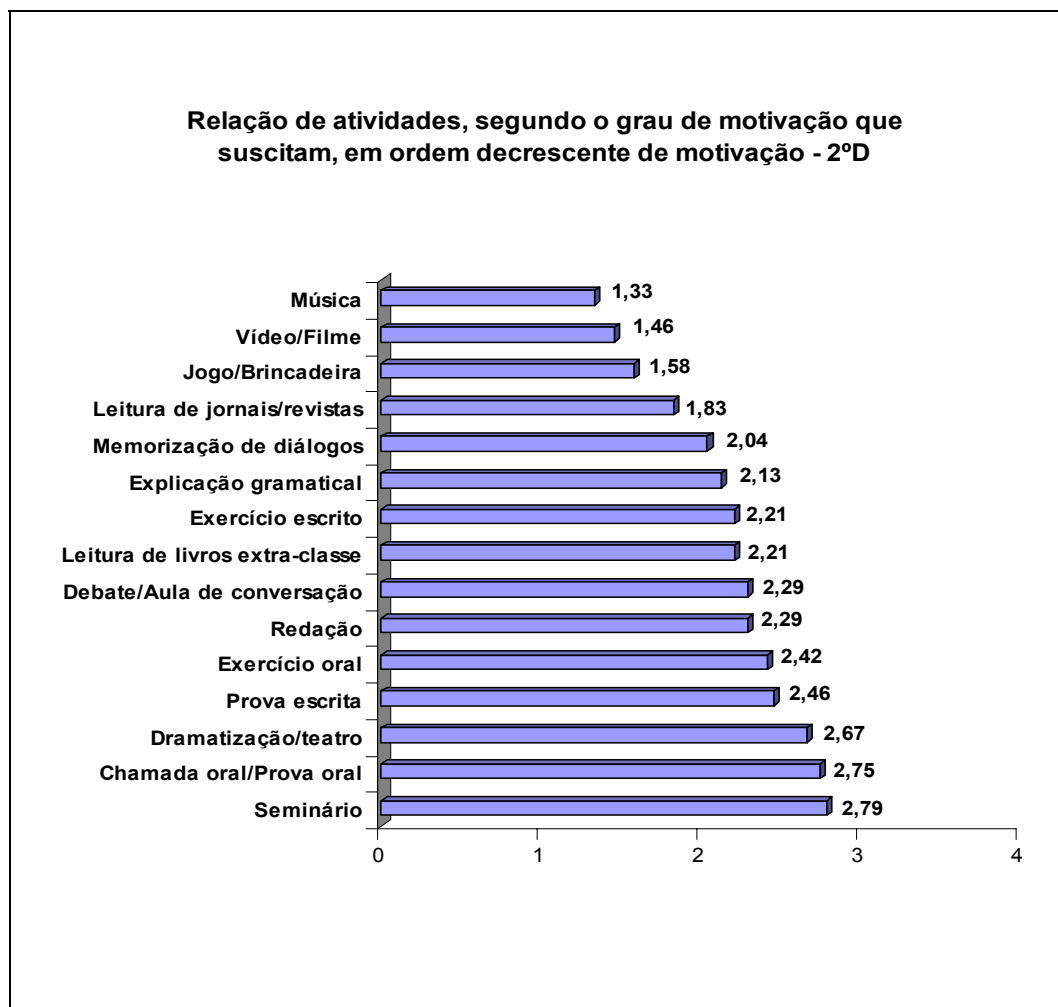


Gráfico 14: Relação de atividades, segundo o grau de motivação que suscitam – 2º D.

Assim como para a média de todos os alunos envolvidos na pesquisa, música, vídeo/filme e jogo/brincadeira foram consideradas, pelos alunos do 2ºD, as atividades mais motivadoras. Entretanto, embora tenham obtido valores relativamente próximos, no caso do 2ºD, as atividades com música e filme/vídeo são preferíveis a atividades que envolvam o jogo. No outro extremo do gráfico, as atividades consideradas pouco motivadoras foram as mesmas das apontadas pelo grupo maior. Ao compararmos a opinião dos alunos com a opinião de sua respectiva professora, vemos que:

- a) a professora Regina considera atividades altamente motivadoras: música, jogo/brincadeira, leitura de jornais e revistas, debate/aula de conversação, exercício oral e chamada oral/prova oral. As três últimas foram mal avaliadas pelos alunos, que afirmam não se sentirem muito motivados quando as fazem;

- b) das três atividades que a professora considera pouco motivadoras (memorização de diálogos, explicação gramatical e seminário), apenas seminário também é mal avaliada pelos alunos;
- c) a professora afirma nunca dar atividades que envolvam vídeo/filme – e que, portanto, não saberia avaliar o grau de motivação que suscitam. Entretanto, para seus alunos, essa seria uma atividade altamente motivadora.

Conforme relatamos no item 4.6 a seguir, informamos a professora, durante o período de intervenção, entre outros aspectos, sobre as discrepâncias encontradas entre a sua avaliação e a dos alunos, no que se refere à motivação propiciada por determinadas atividades.

4.6 – Descrição e análise da terceira etapa da pesquisa: o processo de intervenção

4.6.1 - Descrição da reunião com a professora participante sobre o processo de intervenção

Partindo de todos os dados e análises obtidos, reunimo-nos com a professora Regina, após o período de observação, durante seu horário de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), com autorização da coordenação. Nossa conversa durou cerca de uma hora e meia e esteve dividida em três momentos principais:

- resumimos, em linhas gerais, o que entendemos por motivação e qual era a nossa perspectiva de investigação neste trabalho de Doutorado. Entregamos à professora cópia de parte do trabalho, sobretudo a que se refere à utilização de estratégias motivacionais, de forma que ela pudesse entender um pouco melhor a complexidade que envolve o tema motivação e também os objetivos do processo de intervenção que ocorreria dali em diante;
- mostramos a ela os resultados referentes às respostas dos alunos do 2ºD ao questionário e ouvimos a sua hipótese sobre a falta de motivação dos alunos em determinados momentos da aula. A professora as atribuía à falta de empatia deles para com a sua pessoa. Mostramos-lhe que, nos dados obtidos, os alunos a consideravam agradável e educada, e que, portanto, as causas dessa falta de motivação poderiam residir em outros aspectos, mais relacionados ao curso e à metodologia empregada do que a problemas pessoais.

Ressaltamos, primeiramente, os pontos positivos apontados por eles:

- a) a maioria estava ali por vontade própria, ou seja, estudavam espanhol porque assim o desejou;
- b) confiavam em si mesmos, ao acreditar que iriam aprender espanhol ao longo do curso e, portanto, confiavam também no curso;
- c) sentiam-se motivados quando eram elogiados;
- d) consideravam a motivação parte importante do processo de aprendizagem;
- e) afirmavam despende esforço adequado para a realização das atividades;
- f) acreditavam que a aprendizagem de espanhol lhes seria útil no mercado de trabalho e também para viajar;
- g) avaliavam os conteúdos vistos em sala como importantes.

Em seguida, mostramos-lhe os pontos mais frágeis, segundo apontaram os alunos:

- a) os alunos conheciam muito pouco sobre escritores e pintores de países hispânicos;
- b) afirmavam que nem sempre a professora devolvia suas atividades rapidamente;
- c) não tinham o hábito de falar em espanhol com os colegas da sala;
- d) pensavam muito nas provas, quando estavam estudando;
- e) apresentavam sentimentos como nervosismo e vergonha ao terem que falar em voz alta;
- f) não eram utilizados recursos áudio-visuais;
- g) distraiam-se com facilidade durante as aulas.

Mostramos, também, as respostas fornecidas pelos alunos sobre os motivos que tiveram para começar a estudar espanhol, assim como as atividades que consideravam mais motivadoras. Por fim, comentamos os pontos que consideramos relevantes durante o período de observação, conforme relatado no item 4.5.2. Obviamente, o fizemos de forma a enfatizar a perspectiva dos alunos, sem criticarmos diretamente a postura da docente, até porque não era essa a nossa intenção. Gostaríamos que ela entendesse que talvez pequenos ajustes na sua

metodologia de trabalho poderiam gerar resultados mais positivos. Quanto aos seus atrasos, por exemplo, afirmamos que os alunos, nessa faixa etária, precisam estar ocupados o tempo todo, com atividades que lhes despertem interesse. Ao sentirem que a aula demora a começar, eles se distraem. Procedemos da mesma forma em relação aos demais pontos, fazendo com que a professora entendesse que o estilo dos alunos daquela turma, com aquela faixa etária, naquele contexto específico, exigia aulas um pouco mais dinâmicas, que eles eram rápidos na execução dos exercícios, e que, portanto, não era necessário dar tanto tempo para que eles os resolvessem, etc.

Recuperamos também o resultado obtido na afirmação A34, na qual 70% dos alunos afirmaram preferir atividades em grupo a atividades individuais, e que práticas grupais não tinham sido propostas durante o período de nossa observação.

- na terceira fase de nossa reunião apresentamos à professora as nossas sugestões de atividades para o período de intervenção.

A postura da professora participante, durante essa reunião, foi amigável e mais de escuta do que de intervenção. Concordou com os pontos apresentados e mostrou-se interessada e solícita em tentar colocar em prática algumas sugestões que pudessem tornar a aula mais agradável e produtiva, tanto para ela, quanto para os alunos.

4.6.2 – O plano de intervenção

Estávamos cientes de que, tanto o tempo de duração de nossas conversas e reflexões com a professora quanto o período (12 horas/aula) no qual seriam colocadas em prática algumas sugestões de trabalho, eram insuficientes para que ocorressem mudanças radicais – e sustentáveis – na motivação da turma. Portanto, o passo inicial foi enfatizar à professora, novamente, o caráter complexo da motivação em sala de aula, que envolve uma série de fatores que não se resumem à aplicação de uma ou outra atividade, ainda mais num período tão curto de tempo. Nosso objetivo era que observássemos, juntas, pequenas mudanças comportamentais, que poderiam sugerir aumento de motivação e, portanto, uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem, de forma a reorientar práticas futuras, tanto nossas, quanto da professora.

Também ressaltamos o nosso papel de “colaboradores” e não de “professores” ou de “autoridades no assunto”. Esclarecemos que em nenhum momento interviríamos diretamente

nas aulas. Daríamos à professora algumas sugestões de trabalho, que seriam por ela analisadas e, se de acordo, colocadas em prática. Além disso, informamos que, caso ela optasse por oferecer aos alunos as atividades que iríamos lhe propor, teríamos nós a tarefa de construí-las, assim como o de preparar o material necessário, de forma que ela pudesse decidir usar as atividades (ou não) sem levar em conta o tempo e o custo necessário para que fossem levadas a cabo. Outro ponto que esclarecemos foi em relação ao conteúdo do curso: não era nossa intenção alterá-lo, ou seja, possíveis atividades por nós sugeridas estariam diretamente relacionadas aos temas em andamento.

O nosso plano de intervenção dividiu-se, então, em duas partes principais:

- a) Sugestões de estratégias: apresentamos sugestões de modificações em determinados pontos da metodologia de ensino, de acordo com os resultados obtidos nas fases anteriores da pesquisa. Consideramos prudente não “bombardear” a professora com uma quantidade imensa de sugestões, cujo volume poderia fazê-la desistir de praticá-las. Assim, optamos pelas seguintes:
- iniciar a aula no horário correto, dando um pequeno período de tolerância, se necessário;
 - diminuir o tempo dado para os alunos resolverem as tarefas propostas;
 - devolver as tarefas solicitadas aos alunos sem demora;
 - relativizar a importância das provas;
 - deixar os alunos mais à vontade nos momentos de expressão oral, pois talvez se sentissem envergonhados porque esse tipo de atividade praticamente não acontecia;
 - evitar que as correções fossem feitas em voz alta por todos os alunos ao mesmo tempo, para evitar que muitos deles se mantivessem em silêncio, despercebidos na multidão;
 - reorganizar as carteiras da sala, talvez em círculo, de forma a evitar a formação da “turma do fundão”;
 - explicar as propostas de atividades de forma mais clara e objetiva, e perguntar se todos ouviram e entenderam as explicações.

- b) Sugestões de atividades: primeiramente nos inteiramos dos temas que deveriam ser dados nas aulas subseqüentes, de forma a apresentar sugestões didáticas e não sugestões referentes ao conteúdo. Com base nessa avaliação, sugerimos à professora, inicialmente, três atividades. Todas elas foram aprovadas pela docente e coube-nos, então, a sua preparação.

4.6.3 – A aplicação do plano de intervenção

Na primeira aula após a nossa reunião, iniciou-se o que configuramos como “período de intervenção”. A atividade do livro didático que deveriam realizar consistia na leitura de um conto¹²⁶ do escritor colombiano Gabriel García Márquez, ao que se seguiam algumas perguntas de entendimento do texto. Tratamos, então, de pensar em uma forma de apresentação da atividade que não se limitasse à leitura silenciosa ou em voz alta do texto, seguida de exercícios escritos no caderno. A atividade que criamos se dividiu em algumas fases.

Durante a preparação da atividade levamos em consideração, primeiramente, duas informações obtidas através das respostas dos alunos: o pouco/nenhum conhecimento que tinham sobre escritores em língua espanhola e o fato de não usarem recursos tecnológicos nas aulas. Como o CEL não possui equipamento multimídia, valemo-nos do que era possível utilizar: o retro-projetor. Elaboramos uma transparência¹²⁷ com dados sucintos sobre o autor e uma foto sua para que, ao mesmo tempo em que fosse informativa, não fosse cansativa. A seguir, pensamos em criar nos alunos uma “expectativa” para a leitura do texto. Sugerimos, então, que a professora colocasse na lousa, antes da entrada dos alunos, a seguinte frase: “*Un hombre murió misteriosamente*¹²⁸.” A intenção era que, por um lado, a aula começasse de forma diferente de todas as outras e, por outro, que a frase causasse nos alunos sensações como a curiosidade e o estranhamento. Depois que os alunos lessem a frase e se perguntassem o porquê dela, a professora colocaria a transparência e pediria que eles encontrassem alguma relação entre ela e a frase. Depois de lida a transparência, os alunos partiriam então para a leitura do texto, que desta vez teria uma proposta diferente. Digitamos o texto em fontes grandes, o dividimos em 24 partes, mais ou menos da mesma extensão e as numeramos de acordo com a ordem em que apareciam no texto. Se fossem menos alunos seria possível não

¹²⁶ O conto se chama *Cuentecillo policíaco* e pode ser lido no Anexo C desta tese, à página 222.

¹²⁷ A reprodução da transparência pode ser vista no Anexo D desta tese, à página 223.

¹²⁸ Tradução: Um homem morreu misteriosamente... A frase está relacionada ao conto que seria lido.

numerá-las e propor que eles encontrassem a ordem correta. No entanto, em decisão tomada em conjunto com a professora, acreditamos que seria menos confuso já ordená-las. A leitura do texto, sem que eles abrissem ainda o livro, dar-se-ia apenas pelos fragmentos numerados. A professora distribuiria aleatoriamente os papéis e o aluno que estivesse com o papel numerado com “1” seria o primeiro a ler, em seguida o aluno que sorteasse o papel “2” e assim por diante. Essa se configurou como a primeira fase da atividade, cuja realização, assim como nossas impressões sobre ela, serão descritas a seguir.

Assim que entraram na sala de aula, os alunos notaram a presença do retro-projetor e da frase na lousa. Observamos um “burburinho” entre eles, que evidenciava curiosidade. Entretanto, a professora iniciou a aula já informando aos alunos: “*Hoy vamos a estudiar sobre un escritor hispano*¹²⁹”. Sob o nosso ponto de vista, essa informação destruiu qualquer tipo de inferência que os alunos poderiam estar fazendo sobre a atividade. Ou seja, se eles tentavam descobrir o motivo da frase, criando suposições, essas foram podadas com a informação da professora, possivelmente até minando um interesse que parecia latente. A professora colocou então a transparência e solicitou que todos, em coro, a lessem. Por alguma razão, talvez pela novidade do instrumento ou pela mudança na rotina, todos se mostraram bem atentos ao texto. Um aluno perguntou se o homem morto, a que a frase se referia, era o homem da foto. A professora explicou-lhe que não, que ele era um escritor e que os alunos leriam um texto dele e a frase se referia a esse texto.

A professora então distribuiu os papeizinhos e eles pareceram bem animados para o início da leitura. Entretanto, não quiseram ler em pé, preferiram fazê-lo sentados. Alguns leram muito baixo, mas todos pareciam concentrados na atividade, embora se notasse, por vezes, que alguns tinham vergonha de se expor em voz alta. A professora pediu-nos que repassássemos com ela as etapas da atividade. A Prof^a Regina perguntou, então, o que eles haviam entendido do texto – que ficou um pouco fragmentado pela leitura coletiva. Alguns alunos deram algumas respostas, formularam algumas hipóteses, que foram aceitas. Ela solicitou que lessem, em silêncio, individualmente, o texto com o auxílio do livro didático. Observamos que todos os alunos fizeram a atividade, à exceção de uma menina, que não havia trazido o livro e lia uma revista.

Depois da leitura, a professora dividiu aleatoriamente a sala em quatro grupos e cada grupo deveria, primeiramente, discutir entre seus componentes, e depois manifestar ao grupo

¹²⁹ Tradução: Hoje vamos estudar sobre um escritor hispânico.

maior, “cómo y cuándo murió el señor B¹³⁰”, enigma proposto pelo conto. Transcrevemos abaixo o trecho de nosso registro de observação que descreve esse momento:

“Os alunos mostram-se bem envolvidos. Todos participam, inclusive aqueles que nas aulas anteriores pareciam apáticos. O nível da discussão exige um conhecimento de espanhol que os alunos ainda não possuem, por isso falam em “portunhol”¹³¹. A discussão se estende e leva um bom tempo da aula. A professora não percebe que precisa encerrá-la. A professora então solicita que cada grupo apresente as suas hipóteses e eles se divertem, já que a maioria delas apresenta características surreais. A professora aproveita então e lhes explica brevemente o que é o realismo mágico, presente nas obras de García Márquez e nesse conto especificamente.”

A terceira fase da atividade foi sugerida pela professora. Cada grupo deveria escolher uma palavra do conto e pedir que outro grupo elaborasse uma frase com ela. No início os alunos mostraram-se um pouco perdidos porque as instruções, mais uma vez, não foram claras. Depois de muitas perguntas, eles se animaram a fazê-la. Embora a professora não tivesse prometido nenhum prêmio, eles perceberam que se tratava de uma atividade competitiva. A maior parte dos alunos se envolveu ativamente na atividade. Nosso registro de observação relata:

“A aula está praticamente no fim, e durante uma hora e meia ninguém perguntou as horas nem ouviu músicas.”

Ao analisarmos a aplicação da primeira atividade do processo de intervenção, encontramos alguns pontos que consideramos pertinente comentar:

- a) o caráter novo da atividade, aliado ao uso de um equipamento que raramente está presente na aula, geraram nos alunos expectativa e desejo de participação, que foram interpretados por nós como motivação;
- b) foi possível seguir o livro didático e ao mesmo tempo modificar a proposta da atividade, de forma que os alunos pudessem se envolver mais;
- c) foi realizada uma atividade de pré-leitura do texto (tão importante para a motivação para a leitura e muitas vezes tão esquecida) na qual, além da frase desafiadora, os alunos puderam conhecer um pouco mais sobre o autor do texto;

¹³⁰ Tradução: como e quando morreu o senhor B.

¹³¹ Referimo-nos a “portunhol” como a mescla entre o português e o espanhol, usado como estratégia de comunicação por falantes de uma das línguas, que ainda não dominam o idioma estrangeiro.

- d) a leitura coletiva exigiu que os alunos ficassem atentos ao seu turno, o que colaborou para a manutenção da atenção na atividade;
- e) os alunos não foram apenas expectadores do texto, mas tiveram a possibilidade de dialogar com ele, ao levantarem hipóteses;
- f) os alunos trabalharam em grupo, prática que não havia acontecido ainda;
- g) não houve uma interpretação única para o desfecho do conto, aquela que normalmente é dada pelo professor e tida como correta;
- h) ao possuir várias fases, a atividade não se mostrou cansativa, já que a cada momento os alunos eram solicitados a participar de propostas diferentes;
- i) faltou, entretanto, clareza em algumas instruções dadas pela professora, o que deixou os alunos um tanto confusos em alguns momentos, ao não saberem o que deveriam fazer;
- j) novamente o tempo despendido em uma das atividades foi maior do que o necessário e a discussão, que no início esteve bem “acalorada”, no final já havia se transformado em conversas paralelas, alheias ao tema proposto.

Todas essas nossas percepções foram transmitidas após a aula para a professora Regina, que também fez a sua avaliação, ainda que mais breve, mostrando-se muito satisfeita com a participação dos alunos durante as atividades.

Na aula seguinte, os alunos mostravam-se, ainda, motivados e concentrados, o que nos faz supor que a motivação gerada numa determinada situação pode persistir por certo período de tempo subsequente. A professora reorganizou as carteiras em forma circular e pediu aos alunos que respondessem a perguntas de compreensão do conto, sugeridas pelo livro didático. Tratava-se de seis exercícios escritos e havíamos lhe sugerido que fossem propostos como tarefa de casa, já que sua execução em sala de aula demandaria muito tempo. A professora, entretanto, preferiu aplicá-los durante a aula e, mais uma vez, dispensou um período exagerado para sua execução: 50 minutos. Na hora da correção, um detalhe chamou-nos a atenção. Entre as seis atividades que deveriam resolver, uma delas exigia uma resposta pessoal: *“Uno de los rasgos más interesantes del cuento está en su desenlace, cuando el*

inspector piensa ‘Esto no sucede sino en los cuentos de policía. En tu opinión, ¿esa observación sirve para afirmar o negar el carácter ficcional del texto? ¿Por qué?’¹³²’. Embora esteja explícito o caráter pessoal da resposta, a professora simplesmente se limitou a dar-lhes a resposta fornecida pelo livro didático, o que fez com que muitos apagassem as respostas que haviam escrito e copiassem a “resposta correta”. Atitudes como essa tiram do aluno a possibilidade real de interpretação de um texto e ele passa a reproduzir apenas o discurso do outro. Se freqüentes, tendem a minar a participação criativa dos alunos e, muitas vezes, o próprio prazer da leitura, já que parte dele está relacionada ao diálogo pessoal entre escritor e leitor.

A segunda atividade que propusemos foi colocada em prática duas aulas depois. Esse dia a professora não reorganizou as carteiras em círculo. O início da aula deu-se com atraso e inicialmente a professora colocou uma atividade de compreensão auditiva (sem nenhuma introdução prévia) proposta pelo livro didático. Era a primeira atividade que se propunha a trabalhar essa destreza em 14 horas/aula observadas. Na hora da correção, embora já tivéssemos comentado com a professora sobre os malefícios encontrados na leitura geral em voz alta, ela persistia em solicitá-la. Um aluno questionou a grafia da palavra “350.000” em espanhol. Ela solicitou, mais uma vez, que todos soletrassem o numeral em voz alta. Muitos falavam ao mesmo tempo e nada se podia entender. Ela não se preocupou em escrever o numeral na lousa ou em repetir a resposta de forma mais clara; muitos devem tê-lo escrito em seus livros de maneira incorreta.

O conteúdo a ser revisado era referente a objetos da casa. Inicialmente, sua intenção era trabalhar com palavras isoladas e tradução/versão. Sugerimos uma atividade oral, de interação, em duplas, na qual um dos alunos (aluno A) teria consigo a imagem de uma casa, com determinados cômodos e objetos. O outro aluno (aluno B) teria a imagem da mesma casa, porém com cômodos localizados em lugares diferentes e outros objetos. O intuito da atividade – de caráter cooperativo – era que os alunos, juntos, encontrassem através do diálogo e da negociação de significados, nove diferenças entre os dois desenhos, sem que um pudesse olhar o desenho do outro. Preparamos as cópias com antecedência e elas foram então distribuídas pela professora¹³³.

Mais uma vez consideramos que faltaram instruções claras sobre o que os alunos deveriam fazer. Eles se juntaram em duplas, receberam os papéis, mostraram-se interessados

¹³² Tradução: “Uma das características mais interessantes do conto está no seu final, quando o inspetor pensa ‘Isto só acontece em contos policiais. Na sua opinião, essa observação serve para afirmar ou negar o caráter ficcional do texto? ¿Por qué?’”

¹³³ A reprodução das ilustrações pode ser vista no Anexo E desta tese, à página 224.

pela proposta mas a professora foi muito superficial nas orientações da atividade. Obviamente, houve muitas dúvidas e ela tentou saná-las individualmente, à medida que surgiam.

Observamos que todas as duplas estavam motivadas em realizar a atividade, mesmo diante da inexistência de prêmios ou de vencedores. Assim como na atividade do conto, em alguns momentos os alunos deixavam de falar espanhol. No entanto, a professora caminhou pela sala durante todo o tempo, observando cada dupla e esclarecendo possíveis dúvidas. Passados aproximadamente 25 minutos do início da atividade, todas as duplas já a tinham resolvido, ainda que pela estratégia de perguntar à dupla ao lado. No entanto, ainda faltavam 15 minutos para o término da aula e a professora optou por não encerrá-la. Nosso registro de observação revela:

“Como a atividade se estende além do necessário, a bagunça começa, alguns ouvem música. Por fim, ficam impacientes com a hora de ir.”

Ao analisarmos a aplicação da segunda atividade do processo de intervenção, encontramos pontos que merecem alguns comentários:

- a) novamente, o caráter imprevisível da atividade – assim como a utilização de outro material que não o livro didático – despertou o interesse dos alunos;
- b) os alunos tiveram a possibilidade de praticar a expressão oral de forma contextualizada, o que não havia acontecido até então, desde o início de nosso período de observação;
- c) a falta de instruções claras para a realização da atividade prejudicou o seu início;
- d) a professora não realizou um “fechamento” da atividade, ou seja, não houve nenhum tipo de correção, sistematização ou algo do gênero, que encerrasse a atividade, embora tivéssemos sugerido que, ao final, cada dupla falasse em voz alta uma das diferenças encontradas, até que todas fossem mencionadas;
- e) mais uma vez, embora tenhamos alertado a professora, o tempo dado para a execução da atividade foi superior ao necessário, o que contribuiu para a dispersão dos alunos.

O processo de criação da terceira atividade procurou levar em conta três aspectos principais:

- a) oferecer um tipo de atividade que tivesse sido avaliada pelos alunos como muito motivadora;
- b) usar a atividade para fixar algum conteúdo que estivesse sendo trabalhado no livro didático;
- c) dar aos alunos poder de decisão quanto a algum aspecto da atividade a ser realizada.

Assim, optamos pelo uso de uma música, que seria indicada pelos alunos. Ao serem questionados, animaram-se com a inclusão desse tipo de atividade e sugeriram os nomes de alguns grupos/cantores hispânicos. Por fim, decidiram-se pelo grupo mexicano RBD e indicaram à professora alguns nomes de músicas. Fizemos a pesquisa das letras, as mostramos à professora com antecedência e, em conjunto, optamos pela música “*Algún día*”¹³⁴, cuja letra permitia o trabalho com algumas conjunções e pronomes indefinidos estudados.

A atividade foi aplicada três aulas depois da atividade com as partes da casa. Entre as muitas possibilidades de trabalho que uma música oferece em aulas de língua estrangeira, a professora optou pelo preenchimento de lacunas com palavras dadas em um quadro. Uma das alunas encarregou-se de levar o CD com a música na aula combinada.

A aula começou da forma já conhecida, com o livro didático, exercícios escritos e tempo excessivo para sua execução. Quando faltavam apenas 25 minutos para o término da aula, a professora apresentou-lhes a atividade com a música. Notamos, novamente, que os alunos gostavam daquela sensação de “sair da rotina”. No início, envolveram-se bastante, escutando, completando e cantando. No entanto, como a hora de ir embora já havia passado, no final da atividade já estavam bem dispersos, arrumando seus materiais e querendo ir embora.

Ao analisarmos a aplicação da terceira atividade do processo de intervenção, encontramos alguns pontos que merecem comentários:

- a) novamente, o caráter imprevisível da atividade – assim como a utilização de outro material que não o livro didático – despertou o interesse dos alunos;
- b) o fato de terem escolhido parte da atividade pode ter contribuído para o seu envolvimento;

¹³⁴ A reprodução da letra pode ser vista no Anexo F desta tese, à página 225.

- c) os alunos tiveram a possibilidade de praticar a compreensão auditiva e a expressão oral de forma contextualizada;
- d) mais uma vez, o tempo dado para a execução da atividade foi impróprio, neste caso inferior ao necessário, o que contribuiu para a dispersão dos alunos.

Durante todo o período de intervenção não percebemos mudanças significativas nas atitudes da professora em relação aos tópicos que havíamos comentado na reunião (tempo excessivo para as atividades, instruções pouco claras, atrasos da professora e/ou demora para iniciar a aula, leituras coletivas, organização das carteiras etc.). Após cada aula, nos reuníamos por um curto período de tempo no qual comentávamos o andamento do trabalho de intervenção, mas, na posição de pesquisadora, nos sentíamos muito impotentes em relação a uma mudança comportamental da professora. Consideramos este o momento mais difícil de toda a nossa pesquisa. Talvez por ingenuidade ou otimismo exacerbado, acreditamos que algumas mudanças metodológicas poderiam ser testadas pelo/a docente que participaria da pesquisa. No entanto, a sentimos muito resistente em modificar determinadas atitudes, talvez construídas há muito tempo, mesmo que os resultados mostrassem que não estavam funcionando adequadamente.

Além disso, não pudemos interferir mais na criação de outras atividades porque havia a necessidade de concluir o conteúdo do livro (designado para aquele estágio) até a data das provas finais, que começariam naquele mesmo mês. Essa cobrança, pelo uso do livro didático, muitas vezes contrariava a própria professora, que não o considerava um livro adequado para aquele contexto. Numa das ocasiões, ela confidenciou-nos que um dos exercícios propostos (sobre o uso de conjunções) estava completamente deslocado do nível lingüístico dos alunos de um segundo estágio, além de estar descontextualizado no material. Entretanto, teria que dá-lo. Em um outro momento, no qual a explicação gramatical seguida de infindáveis exercícios escritos aborrecia os alunos, a professora disse: “*Gente, silêncio. Gramática é chata mas eu tenho que dar.*” Como se sentir motivado com um comentário como esse?

4.7 – Tabulação e análise da quarta etapa da pesquisa

No início da aula seguinte à atividade com a música realizamos a última etapa da pesquisa. Passamos novamente um questionário aos alunos, semelhante ao utilizado na primeira etapa, acrescido de uma página com perguntas diretas sobre o seu nível de motivação

e sobre as atividades que realizaram durante o período de intervenção¹³⁵. Nossos objetivos principais eram conhecer a percepção dos alunos em relação a tais atividades e, como anteriormente explicitado, verificar se o processo de intervenção havia surtido algum efeito no nível de motivação da sala.

Perguntamos inicialmente qual o nível de motivação dos alunos, em relação ao apresentado no início do ano. O resultado pode ser visto no gráfico a seguir:



Gráfico 15: Nível de motivação dos alunos do 2ºD, em relação ao apresentado do início do ano.

Pode-se afirmar que 43% dos alunos informaram manter o mesmo nível (seja de motivação ou de desmotivação) desde o início do curso. Já 57% informaram alterações em seus níveis de (des)motivação. Dessas alterações, 61% foram alterações positivas (ou seja, os alunos estão mais motivados do que antes) e 39% foram negativas (os alunos estão menos motivados do que antes).

Quando questionados sobre o que mais os motiva (de forma geral) na aula de espanhol, os alunos citaram os seguintes fatores, em ordem decrescente de menções: músicas (4), brincadeiras (3), atividades em grupo (3), a própria vontade de aprender (3), a professora (2), novidades (2), aulas práticas (1), aulas faladas (*sic!*) (1), exercícios do livro (1), leitura em voz baixa (1), atividades dinâmicas (1), grupo musical RBD (1). Já sobre o que mais os desmotiva, os alunos apontaram os seguintes fatores: o barulho dos outros colegas (4), a presença de certos alunos (3), muitos textos (3), o desinteresse dos outros (2), fazer lição no caderno (2), só exercícios (2), aula só escrita (1), falta de filmes (1), sentar em dupla com

¹³⁵ O questionário aplicado na quarta etapa da pesquisa pode ser visualizado no Anexo G desta tese, à página 226.

quem não conhece (1), a “mesmice” (1). O que mais nos chama a atenção nessa parte dos dados é a forte influência que os colegas parecem exercer sobre a desmotivação pessoal. Embora companheiros motivados não sejam apontados como influência para a motivação, alunos desinteressados, com comportamento inadequado, são apontados como disseminadores de desmotivação, o que, em níveis mais críticos, pode levar a um perigoso círculo vicioso. Não se pode deixar de considerar, também, o fato de os alunos atribuírem parte de sua falta de motivação ao outro, eximindo-se de qualquer responsabilidade sobre ela.

Em relação às três atividades que sugerimos ao longo do período de intervenção, os alunos foram solicitados a marcar um X, de acordo com o grau de motivação que suscitarão, nas seguintes opções: muito “motivado”, “motivado”, “indiferente” ou “desmotivado”. Os resultados podem ser vistos nos gráficos a seguir:

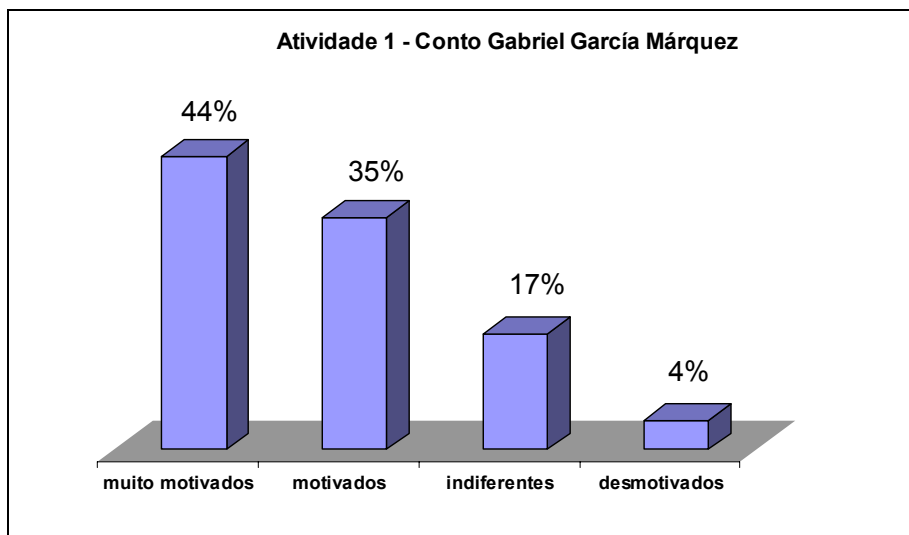


Gráfico 16: Grau de motivação suscitado pela atividade 1 – conto Gabriel García Márquez

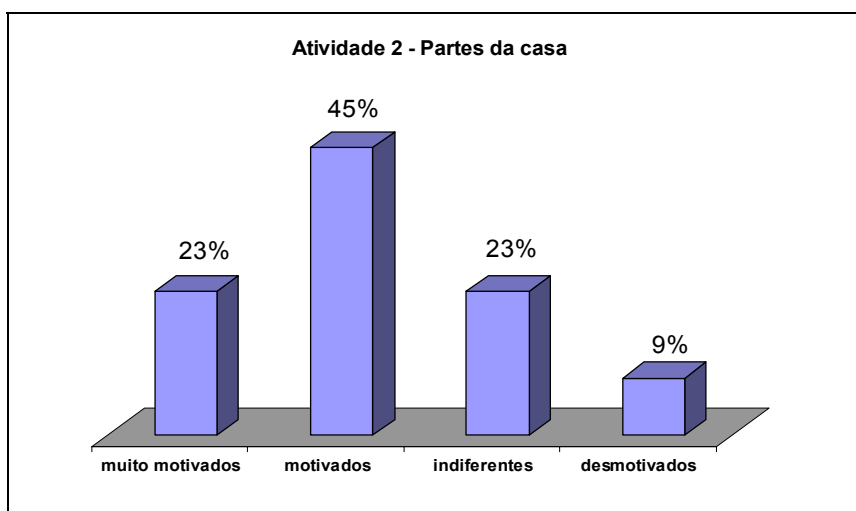


Gráfico 17: Grau de motivação suscitado pela atividade 2 – partes da casa

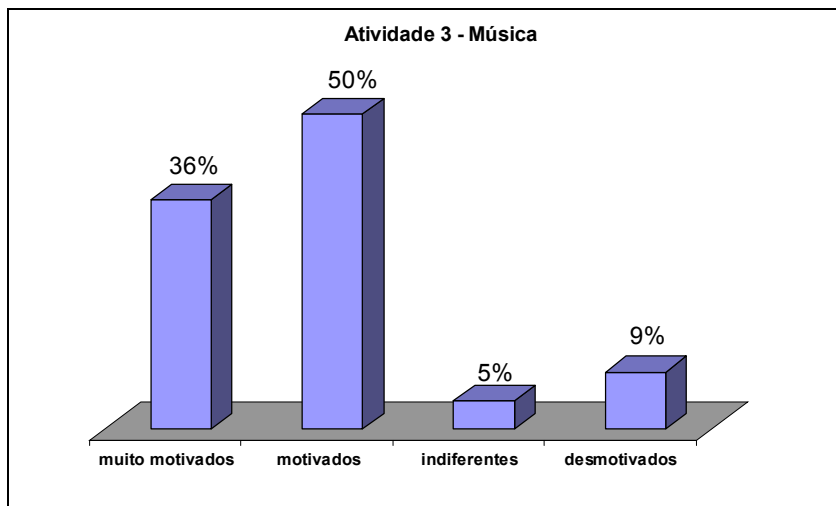


Gráfico 18: Grau de motivação suscitado pela atividade 3 – música RBD

Os dados revelam que as atividades foram avaliadas positivamente pelos anos, já que o percentual de respostas positivas (muito motivados + motivados) foi de 79%, 68% e 86% respectivamente, o que consideramos extremamente positivo. Conforme já afirmamos, dado o caráter complexo que envolve a motivação de cada indivíduo, dificilmente uma determinada atividade motivará da mesma forma a totalidade dos alunos. Consideramos que as atividades atingiram os objetivos a que nos propusemos, já que tanto os dados obtidos no questionário, quanto as nossas percepções durante a execução das atividades evidenciaram níveis altos de motivação.

Os alunos do 2º D também foram novamente solicitados a marcar o grau de motivação que lhe suscitam determinadas atividades. O resultado pós-intervenção pode ser visto no gráfico 19 a seguir:

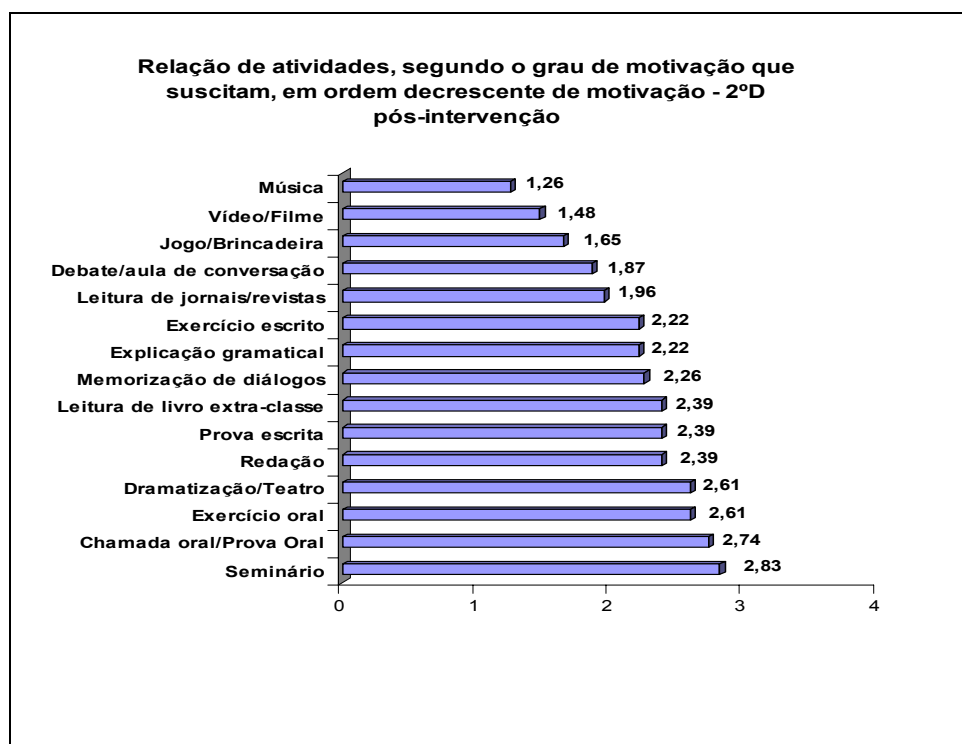


Gráfico 19: Relação de atividades, segundo o grau de motivação que suscitam – 2º D, pós-intervenção.

Se compararmos os dados do questionário aplicado na primeira fase com estes, podemos notar que os resultados encontrados foram muito semelhantes. No entanto, houve uma mudança significativa: a que se refere à atividade “Debate/aula de conversação”. Nos primeiros resultados ela aparecia em 9º lugar (2,29). No resultado pós-intervenção ela aparece em quarto lugar (1,87), com uma avaliação bem superior à dada no início da pesquisa. É possível atribuir essa mudança à atividade 1 da intervenção que, como vimos, conseguiu motivar grande parte dos alunos.

Em relação às respostas às 56 afirmações, os resultados, embora não mostrem diferenças radicais entre as duas fases da pesquisa, revelam pelo menos dois dados que merecem ser destacados:

- a afirmação A23 “Eu gosto de músicas em espanhol” passou do 23º lugar em respostas positivas para o 11º. (Antes seu percentual era de 83% de respostas positivas e no pós-intervenção passou a 91%).
- a afirmação A17 “Eu conheço vários escritores em língua espanhola” também foi melhor avaliada. No teste anterior teve 13% de respostas positivas e no pós-intervenção, 30%.

Os resultados obtidos após o período de intervenção podem ser vistos no gráfico 20, a seguir:

**Classificação das afirmações em percentual de respostas positivas
(1 e 2) – ordem decrescente (2ºD) – pós-intervenção**

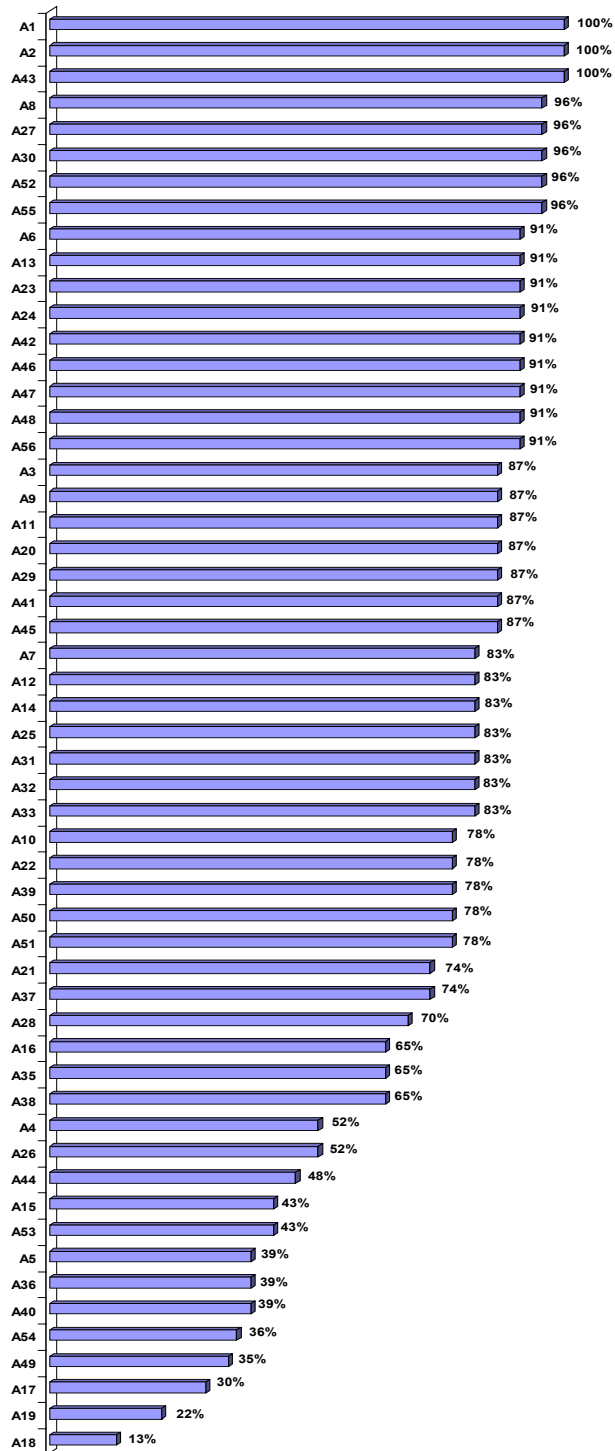


Gráfico 20: Classificação das afirmações em percentual de respostas positivas – 2ºD, pós-intervenção.

Por fim, fizemos o levantamento do total de respostas positivas e de respostas negativas obtidas nessa parte do questionário para verificar se, de fato, o processo de intervenção havia surtido efeitos positivos. O resultado, comparado ao anterior (pré-intervenção) pode ser visualizado no próximo gráfico:

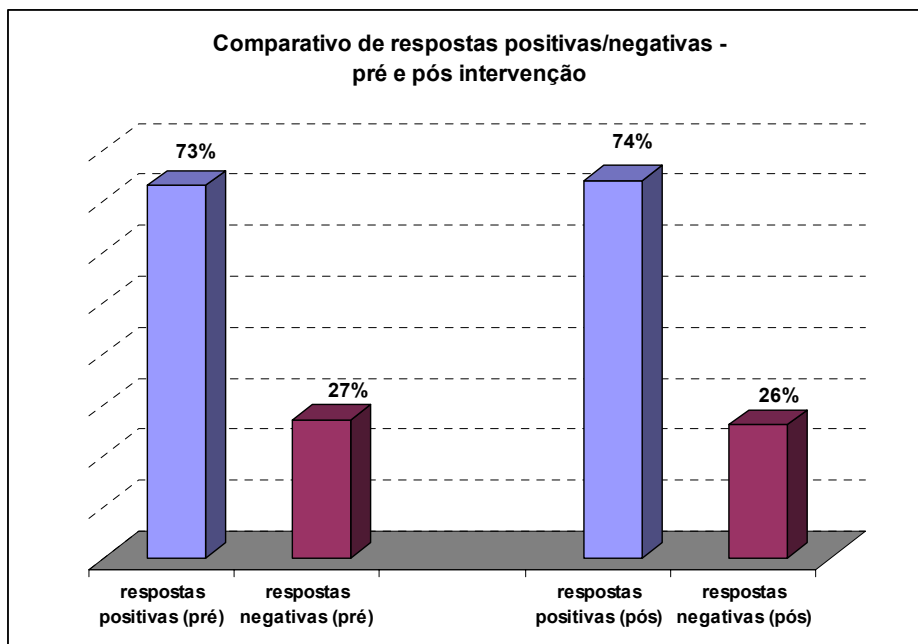


Gráfico 21: Comparativo de respostas positivas/negativas – pré e pós intervenção

Podemos observar que houve uma alteração positiva nos resultados, obtida num espaço de tempo relativamente curto, entre o teste pré-intervenção e o pós-intervenção. A análise desses números, por si só, não seria suficiente para considerar válido o processo de intervenção realizado, já que não tivemos a pretensão de isolar todas as demais variáveis que podem ter interferido nesse resultado. Entretanto, os números apresentados pelo gráfico anterior são corroborados por outros dados já apresentados ao longo de nossa análise, o que, sob nosso ponto de vista, é suficiente para que possamos afirmar que as mudanças que foram passíveis de serem colocadas em prática geraram alterações positivas no nível de motivação da sala.

Depois de termos realizado todas as fases do estudo empírico que nos propusemos a desenvolver, retomamos o nosso referencial teórico, as nossas perguntas de pesquisa e os nossos pressupostos, relacionando-os aos dados obtidos. As revisões e conclusões a que chegamos são descritas a seguir.

CONCLUSÕES

Ao escolhermos como objeto de nosso estudo a motivação dos alunos em aulas de língua estrangeira estávamos cientes que o tema nos traria alguns desafios. Primeiramente, por causa da complexidade das ações e reações humanas. Por outro lado, pela escassez de estudos específicos na área da didática de línguas estrangeiras. Essas dificuldades, no entanto, somadas a um anseio pessoal de olhar mais de perto o fenômeno, entendê-lo e interpretá-lo, fizeram com que traçássemos um determinado caminho de pesquisa, cientes de que haveria outros muitos possíveis.

Iniciamos nossas reflexões no âmbito do ensino de línguas estrangeiras na escola regular, mais precisamente na escola pública, contexto integrante de nossa história pessoal e profissional. Verificamos, através de estudos anteriores ao nosso, que o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na rede pública (predominantemente relacionado ao ensino da língua inglesa) passa por dificuldades que ao longo dos anos se acentuam, embora a legislação vigente tenha dados alguns passos em direção a sua melhoria. Se, por um lado, a recomendação é de que se amplie a oferta de idiomas na grade curricular e que as aulas se pautem em pressupostos bem alicerçados, como os que nos oferecem os **Parâmetros Curriculares Nacionais** e as **Orientações Curriculares**, por outro, vemos escolas com estruturas físicas precárias, professores pouco capacitados e, principalmente, um sentimento de fracasso há muito institucionalizado – por parte de docentes e discentes – de que não é possível aprender um idioma estrangeiro na escola regular.

Mostramos que outra realidade apresentam os Centros de Estudos de Línguas, mantidos pelo governo do estado de São Paulo. Embora ainda haja pontos a serem aperfeiçoados, tanto no que se refere à estrutura quanto ao número de vagas oferecidas¹³⁶, é possível afirmar que eles cumprem um papel de extrema importância no contexto educacional de nosso estado. Os CEL não apenas oferecem a opção de estudo de outras línguas estrangeiras (além do inglês da escola regular), o que possibilita a ampliação dos horizontes intelectuais e culturais dos alunos, como propiciam um ensino de qualidade, reconhecido tanto pelos professores quanto por seus alunos.

¹³⁶ Segundo a coordenação do CEL onde realizamos a nossa pesquisa, todos os semestres há uma demanda reprimida de alunos que desejam frequentar as aulas mas não conseguem vagas no idioma pretendido. Isso se deve ao número pequeno de CEL na cidade (17) em relação ao número total de escolas estaduais existentes no município (superam 1000). (Dados obtidos em <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> e <http://www.educacao.sp.gov.br/>)

Por acreditarmos nessa iniciativa e por considerarmos que ela merece não apenas ser ampliada, mas também reconhecida cada vez mais como um instrumento transformador do *status quo* vivido pelos alunos da escola pública, fizemos dela o nosso contexto de pesquisa. Entre as muitas possibilidades de investigação que vislumbramos durante a nossa trajetória acadêmica, escolhemos um tema que está diretamente relacionado ao ponto-chave de todo processo de aprendizagem: o *querer aprender*. Como fazer com que nossos alunos queiram aprender? Como torná-los avidamente interessados pelo saber? Talvez, a esta altura de nosso trabalho, não possamos afirmar que respondemos a essas perguntas de forma definitiva, porque, no desenrolar do percurso investigativo, compreendemos que a idiosincrasia, inerente ao ser humano, torna a questão muito mais complexa. Porém, consideramos que nosso estudo, ao relacionar a motivação dos alunos ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, deu alguns passos em direção a uma reflexão sobre a importância de uma metodologia de ensino mais ampla e mais eficaz.

Inicialmente, buscamos entender melhor o conceito de motivação e situá-lo numa perspectiva integrada de aprendizagem, na qual não apenas se valorizam os aspectos cognitivos do indivíduo, mas também se incluem como fundamentais seus aspectos afetivos. Nesse sentido, revisamos trabalhos de autores que poderiam alicerçar as nossas bases de investigação ao evidenciarem que todo processo de aprendizagem passa, obrigatoriamente, pelo entrelaçamento de pensamentos e sentimentos.

Num segundo momento, entramos em contato com teorias que tratam especificamente da motivação no contexto escolar, já que este apresenta peculiaridades que merecem ser esmiuçadas. Delimitando ainda mais o nosso objeto de pesquisa, centramo-nos, então, especificamente na aprendizagem de línguas estrangeiras (em especial, o espanhol por falantes do português) e, mais precisamente, na figura do professor em sala de aula. Consideramos que suas decisões em relação ao curso têm papel fundamental no despertar e na manutenção da motivação de seus alunos.

A fim de definirmos o referencial teórico que adotariamos a partir de então, revisamos a literatura da área e selecionamos os trabalhos de alguns lingüistas que, de alguma forma, trataram do tema motivação e aprendizagem de LE. Se, por um lado, pudemos verificar nos últimos anos um crescimento no número de pesquisas referentes ao assunto, por outro, ainda constatamos que a maioria dos estudos, de ordem teórica, está longe de atingir o dia-a-dia docente e, portanto, o professor de idiomas. Nesse cenário, os estudos de Zoltán Dörnyei (1990, 1994, 2001a, 2001b) apresentaram-se como mais abrangentes, já que, ao mesmo tempo

em que recuperam dados de trabalhos de cunho teórico, estabelecem pontes com a sala de aula.

Partindo de seu modelo de construto motivacional, dos demais estudos consultados e de nossa experiência docente, propusemo-nos a estabelecer um conjunto de estratégias motivacionais, a serem aplicadas pelo professor de línguas estrangeiras, que tem como objetivo principal o favorecimento da motivação dos alunos, como forma de melhoria do processo de ensino e aprendizagem de idiomas.

Ao elaborar a série de estratégias que apresentamos no Capítulo 3, estávamos cientes de que ela se mostraria incompleta, da mesma forma como consideramos inacabado o conjunto de estratégias estabelecido por Dörnyei (1994). No entanto, julgamos que a nossa contribuição à didática de línguas deveria passar, obrigatoriamente, por questões metodológicas, de fácil compreensão por parte dos professores, de maneira que nosso trabalho pudesse oferecer também aportes de ordem prática ao docente que desejasse conhecer um pouco mais sobre o fator motivação e suas relações com o ensino de LE. Conforme já afirmamos, grande parte dos professores considera a motivação fator importante para a aprendizagem de seus alunos, mas acredita obtê-la através de atitudes muito pontuais, que em nada se relacionam ao que propomos com o nosso trabalho. Consideramos, portanto, que o conhecimento dessas estratégias pode contribuir para uma melhor compreensão da complexidade que envolve motivar os nossos alunos.

Ponderamos, também, que seria necessário ir a campo para reavaliar e, talvez, complementar, o nosso conjunto de estratégias, de forma a torná-lo mais amplo. Nesse momento, unimos o contexto dos Centros de Estudos de Línguas à nossa pesquisa e realizamos o estudo empírico, descrito com detalhes no Capítulo 4. Através dos dados e análises obtidos, pudemos recuperar as nossas perguntas de pesquisa e estabelecer algumas conclusões:

- a) Os alunos que atualmente estudam espanhol no CEL (envolvido na pesquisa) encontram-se motivados? Em geral sim. As turmas que participaram do estudo mostraram bons níveis de motivação, atrelados principalmente à visão de competência do professor, à importância dos conteúdos que vêm em sala de aula, a um forte sentimento de auto-eficácia e à utilidade que representa o conhecimento de espanhol para o mercado de trabalho e o turismo. Os CEL representam aos alunos da escola pública estadual uma possibilidade de enriquecimento cultural, intelectual e profissional. Os alunos envolvidos na pesquisa confiam na qualidade

do curso e, principalmente, em sua própria capacidade de aprendizagem de línguas estrangeiras, fato não observado na escola regular.

- b) Os professores envolvidos encontram-se motivados? Sim, os docentes participantes de nosso estudo consideraram-se motivados pelo seu trabalho, em que pese determinadas dificuldades.
- c) A diferença etária (que pode variar de 12 a 18 anos), acarretada por mudanças nas diretrizes que regem os CEL, é prejudicial ao andamento do curso? Consideramos que não, embora a turma envolvida no processo de intervenção apresentasse uma variação menor (alunos entre 14 e 17 anos). Os alunos mostraram-se entrosados e não houve nenhum episódio, durante o período de nossas observações, que nos levasse a considerar a diferença etária como um problema.
- d) O que sabem os docentes envolvidos sobre motivação e como procuram incentivá-la? Os professores, embora avaliem a motivação como fator essencial à aprendizagem, não sabem exatamente como defini-la e como podem agir para fomentá-la em seus alunos. Procuram incentivá-la através do uso de determinadas atividades ou recursos e através da adequação da metodologia e do conteúdo ao universo dos alunos, porém, geralmente, de forma pontual.
- e) Em que medida os professores contemplam em suas aulas as estratégias didáticas estabelecidas ao longo do trabalho? Os docentes envolvidos utilizam parcialmente as estratégias motivacionais que apresentamos no capítulo 3 sendo que, no caso da professora que participou do processo de intervenção, algumas de suas afirmações em relação à frequência de uso de determinadas estratégias não corresponderam ao que observamos no período em que acompanhamos as suas aulas, o que sugere uma distância entre o seu dizer e a sua prática. Concluímos também que é difícil fazer com que alguns professores entendam que modificações na sua metodologia de ensino podem ser positivas, já que tendem a acreditar que a forma de trabalho à qual estão habituados é a melhor.
- f) As intervenções propostas, criadas com base no conjunto de estratégias motivacionais criadas ao longo do trabalho, surtiram efeitos positivos na motivação dos alunos? Sim, conforme dados analisados no Capítulo 4, a motivação dos alunos envolvidos na pesquisa empírica aumentou, num curto

espaço de tempo. Consideramos, portanto, que pequenas alterações metodológicas, desde que planejadas e de acordo com os objetivos que se pretende alcançar, podem propiciar modificações positivas no nível de motivação dos alunos.

- g) O conjunto de estratégias motivacionais proposto no Capítulo 3 merece ser revisto/ampliado? De acordo com as observações realizadas, consideramos que o conjunto de estratégias deve ser acrescido de um item, até então não identificado por nós como necessário para a motivação dos alunos: o professor necessita dosar adequadamente o tempo necessário à execução das atividades, de forma que os alunos não tenham, por um lado, excessivo tempo ocioso após a realização das propostas e, por outro, tempo insuficiente, já que em ambas as situações a atenção dos estudantes se dispersa.

Consideramos, portanto, que respondemos às indagações – teóricas e práticas – que nos fizemos no início do projeto de Doutorado. Estimamos, também, que tenhamos podido dar, à nossa área de atuação, contribuições relevantes, além de fomentar novas pesquisas que ampliem o nosso conhecimento acerca do fator motivação e suas implicações na aprendizagem de LE. Seguramente, o rol de estratégias motivacionais que apresentamos neste trabalho poderá ser complementado com dados de futuras investigações que tenham, como este, o objetivo de subsidiar o professor de idiomas com ferramentas que possam ser incorporadas às suas aulas, visando a uma maior participação e envolvimento de seus alunos.

Além disso, buscamos mostrar que a figura do professor e sua postura didática em sala de aula são co-responsáveis importantes no nível de motivação dos alunos, por ser a docência essencialmente um ofício gerador, transformador. Entendemos que toda prática pedagógica pode e deve ser revista e aperfeiçoada. E esse processo de aperfeiçoamento, de re-construção, só pode ocorrer de maneira plena na interação professor/aluno.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1976. 984p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Lingüística aplicada, ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes, 2005. 112p.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993. 76p.

_____. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005. 184p.

ALONSO TAPIA, J.; CATURLA FITA, E. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 3ª.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000. 148p.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 11ªed. Campinas: Papirus, 2004. 128p.

AOKI, N. La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno. In: ARNOLD, J. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 159-171.

ARANTES, V. A. A. A Afetividade no Cenário da Educação. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. (Coord.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 159-174.

ARNOLD, J. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. 363p.

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 19-41.

AU, S. Y. A critical appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) Learning. **Language Learning**, v. 38, p. 75-100, 1988.

BANDURA, A. **Social Foundations of Thought and Action – A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986. 544p.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999. 72p.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**. Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. 183p.

BOTELHO, A. P. A. **No universo das histórias: oficinas de redação e criatividade**. 1998. 164f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 ago.2005.

BRASIL. Lei nº 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez.1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ago.1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Levantamento preliminar sobre o ensino de espanhol nas escolas brasileiras**. Brasília, MEC, 1999c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Vol. 1. Brasília: MEC, 2006. 239p.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez.1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ago.1971.

BUARQUE DE HOLANDA, A. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838p.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**. Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-36.

_____. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**. Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 58-77.

CALLEGARI, M. O. V. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores de espanhol do Ensino Médio**. 2004. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CANO, A. La autoestima: su importancia en la enseñanza de segundas lenguas. **Frecuencia** - Revista de didáctica - Español como lengua extranjera, Madrid, nº 2, jul.1996. p.38-41.

CANTOS GÓMEZ, P. La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas: un enfoque desligado de los postulados de Gardner y Lambert. **Estudios de lingüística aplicada y literatura**. Murcia: Servicio de Publicaciones, p. 53-87, 1997.

CAMORLINGA, R. A distância da proximidade. A dificuldade de aprender uma língua fácil. **Revista Intercambio**. vol. VI, São Paulo, 1997. Disponível em: http://www2.lael.pucsp.br/~tony/intercambio_antteriores/06index.htm (Acesso: 17.10.08)

CARRIEL, A L. M. L. **Embuste? Ficção? Utopia? O ensino de língua inglesa na escola pública: mistérios que o complicam, caminhos que o viabilizam**. 2002. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CATURLA FITA, E. O professor e a motivação dos alunos. In: ALONSO TAPIA, J.; CATURLA FITA, E. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 3ª.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 63-148.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 512p.

COELHO, H.S.H. **“É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. 2005. 144f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas.** Aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições ASA, 2001. 279p. Disponível em: http://sitio.dgide.min-edu.pt/linguas_estrangeras/Paginas/QEQR.aspx (Acesso: 17.10.08)

COSTA, D. N. M. **Por que ensinar Língua Estrangeira na escola de 1º grau.** São Paulo: EPU/EDUC, 1987. 73p.

CROOKES, G.; SCHMIDT, R. W. Motivation: Reopening the research agenda. **Language Learning**, nº 41 (4), p. 469-512, dec.1991.

CUNHA, P. J. S. **Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de Inglês: um estudo na Escola Técnica Estadual.** 1998. 179f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

CUSTÓDIO, M. M. C. **Crenças de alunos e professores da escola pública sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa.** 2001. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes.** Emoção, razão e o cérebro humano. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 330p.

DECI et al. Effects of Performance Standarts on Teaching Styles: Behavior of Controlling Teachers. **Journal of Educational Psychology**. Washington, vol. 74, nº 6, p. 852-859, 1982.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing motivation in foreign language learning. **Language Learning**, v. 40, p. 46-78, 1990.

_____. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 78, p.273-284, 1994.

_____. **Motivational Strategies in the Language Classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001a. 155p.

_____. **Teaching and Researching Motivation.** Harlow: Longman, 2001b. 295p.

DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds.) **Motivation and Second Language Acquisition.** Honolulu: University of Hawai'i Press, 2001. 499p.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. Motivation in action: a process model of L2 motivation. **Working Papers in Applied Linguistics**, London: Thames Valley University, v. 4, p. 43-69, 1998.

DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. **Language Teaching Research**, 2,3, p. 203-229, 1998.

DÖRNYEI, Z.; KORMOS, E. The role of individual and social variables in oral task performance. **Language Teaching Research**, 4,3, p. 275-300, 2000.

DREW, W. et al. **Como motivar os alunos de hoje**. São Paulo: Saraiva, 1990. 112p.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 93-110.

GARDNER, R. C. Integrative motivation and Second language acquisition. In: DÖRNYEI, Z., SCHMIDT, R. (ed.) **Motivation and second language acquisition**. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2001. p. 1-19.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972. 316p.

GARRIDO, I . Motivación, emoción y acción educativa. In: MAYOR, L.; TORTOSA, F. (Coord.) **Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1990. p. 284-343.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**. Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. p 78-95.

HAMACHEK, E. **La motivación en la enseñanza y el aprendizaje**. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1970. 47p.

HANSEN, G. H. Aprender con el corazón: la perspectiva de Lozanov. In: ARNOLD, J.; **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 229-242.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura**. 4 ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1996. 256p.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia Comunicativa**. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46.

KANASHIRO, D.S.K. **Do ensino médio ao superior: que ponte os une? Um estudo de provas de vestibular de língua espanhola.** 2007. 224p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications.** 4. ed. New York: Longman, 1985. 128p.

KUETHE, J. L. A motivação em sala de aula. In: _____. **O processo ensino-aprendizagem.** 2ed. Tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1977. p.117-150.

LE DOUX, J. **O cérebro emocional.** Os misteriosos alicerces da vida emocional. Trad. Terezinha Batista dos Santos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 332p.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LENNEBERG, E. H. Fundamentos biológicos del lenguaje. 2.ed. Madrid: Alianza, 1981. 537p.

LEWIN, R. **Complexidade: a vida no limite do caos.** Trad. Marta Rodolfo Schmidt. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 246p.

LIEURY, A.; FENOUILLET, F. **Motivação e aproveitamento escolar.** Trad. Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Loyola, 2000. 142p.

LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa.** Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. 159p.

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1988. 100p.

MARCHESI, A. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução Fátima Murad. 2ª. ed. Vol. 3, Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 129-146.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.) **Lingüística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 225-246.

MILLER, F.; FERREIRA, M. L. Motivação da aprendizagem. **Cadernos de Educação,** nº 2, Belo Horizonte: MEC/INEP, p. 3-11, 1967.

MIRANDA, M. M. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas.** 2005. 349f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N **Ensino: as abordagens do processo.** Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: E.P.U., 1986. 119p.

MOITA LOPES, L. P. Eles não aprendem português quanto mais inglês. A ideologia da falta de aptidão para aprender LE em alunos de escola pública. **Revista de Cultura Vozes.** Petrópolis: Vozes, v.85, n.2, p.188 - 200, 1991.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: **El español en el mundo.** Anuario del Instituto Cervantes 2000. Instituto Cervantes: Plaza y Janés Editores, Círculo de Lectores, 2000. p. 197-227.

MORENO GARCÍA, C. Creatividad y espíritu lúdico: una actitud global en el aula. In: X Seminario de Dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: El componente lúdico en la clase de E/LE, São Paulo, 2002. **Actas...** Brasília: Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003. p. 13-18.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 3ª.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005. 120p.

NEDER NETO, T. **A aplicação de atividades que privilegiem a criatividade e sua influência na motivação do aprendizado do inglês como língua estrangeira.** 2000. 192f. Dissertação (Mestrado em Letras: Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/espanhol. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Lingüística aplicada: múltiplos olhares.** Campinas: Pontes, 2007. p. 191-231.

OXFORD, R. L. La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. In: ARNOLD, J. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.** Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 77-86.

PINTO, D. S. S. **Fatores relevantes para a motivação dos aprendizes de inglês como língua estrangeira: um estudo etnográfico.** 2000. 141f. Dissertação (Mestrado em Letras – Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education.** Theory, research and applications. New Jersey: Prentice-Hall, 1996. 434p.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 213-230.

RIGBY, C. S. et al. Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. **Motivation and Emotion**, v. 16, n. 3, p. 165-185, 1992.

RIGHI, E. M. R. O paradoxo possível da comunicação com livro didático não comunicativo. **Estudos Lingüísticos**, v. XXXIII, Campinas, p. 976-981, 2004.

RIVERS, W. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Trad. Hermínia Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975. 397p.

RODRIGUES, M. O processo da aprendizagem. In: _____. **Psicologia Educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: McGrawHill do Brasil, 1976. p.173-216.

RONCEL, V. M. El autoconcepto en el aprendizaje de una L2. **Frecuencia - Revista de didáctica - Español como lengua extranjera**. n. 9, Madrid: Edinumen, 1998.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas**. Madrid: SGEL, 1993. 163p.

_____. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: SGEL, 1997. 284p.

SANDEI, M. L. R. O papel do sentido de plausibilidade na formação em serviço dos professores de língua estrangeira. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Lingüística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 167-189.

SANTOS, J. J. **Centros de Estudos de Línguas (CELs) do Estado de São Paulo: uma longa experiência no ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE)**. 2007. 52f. Relatório (Iniciação Científica) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 85**, de 13 de agosto de 2001.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº1**, de 07 de janeiro de 1985.

SASTRE, G.; MORENO, M. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Afetividade na escola**. Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 2003. p.129-152.

SCHUMANN, J. H. Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas. In: ARNOLD, J. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 49-62.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004, 108p.

TORRE, J. C. A motivação para a aprendizagem. In: ALONSO TAPIA, J.; CATURLA FITA, E. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 3ª.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 7-10.

UECHI, S. A. **Inglês: disciplina-problema no Ensino Fundamental e Médio?** 2006. 165f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

UNESCO. **Informe mundial sobre la cultura 2000-2001: diversidad cultural, conflicto y pluralismo**. Madrid: Mundi-Prens, Ediciones UNESCO, 2001.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991. 230p.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psicología para profesores de idiomas**. Enfoque del construtivismo social. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 1999. 246p.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José O. Aguiar e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975. 208p.

ZIPMAN et al. Parchis, Scrabble, Oca, 1000 nombres... proceso de aprendizaje creativo y ameno, ¿vamos a jugar? In: VIII Seminario de Dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: elaboración de materiales para la clase de español, 2000. **Actas...** Brasília: Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2001. p. 210-244.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário alunos – primeira etapa da pesquisa

Caro aluno

Este questionário é parte de uma pesquisa de pós-graduação em desenvolvimento na Faculdade de Educação da USP sob orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández, a respeito da motivação em aulas de espanhol nos Centros de Estudos de Línguas. Por favor, responda as perguntas a seguir com a maior precisão possível, lembrando que não há respostas certas ou erradas. Esclareço que as informações prestadas serão usadas exclusivamente com propósitos acadêmicos e que sua identidade não será revelada.

Muito obrigada pela colaboração.

Marília Vasques Callegari

Dados pessoais

Sexo: () fem. () masc.

Idade:.....

Estágio de espanhol em que está:.....

Estuda outra(s) língua(s) estrangeira(s) além do Espanhol? () Não () Sim. Qual?

_____ Onde? _____ Há quanto tempo? _____

Faz algum curso de espanhol fora do CEL? () Não. () Sim. Onde? _____ Há quanto tempo? _____

Responda: por que você decidiu estudar espanhol e não outra língua das oferecidas no CEL?

Parte I

Leia as afirmações abaixo com atenção.

Se você concordar totalmente com a afirmação, marque o número 1.

Se concordar parcialmente, marque o número 2.

Se discordar da afirmação marque o número 3.

Se discordar totalmente dela, marque o número 4.

Atenção: marque apenas UM número para cada afirmação e na deixe nenhuma afirmação sem marcar nenhum número.

1

2

3

4

Concordo totalmente <-----> Discordo totalmente

1. Alguém da minha família cobra notas boas no curso de espanhol.	1	2	3	4
2. Aprender espanhol é importante para o mercado de trabalho.	1	2	3	4
3. Aprender espanhol é importante para viajar.	1	2	3	4
4. As atividades que fazemos em sala são monótonas.	1	2	3	4
5. Em nossas aulas usamos recursos tecnológicos, como TV, vídeo e computador.	1	2	3	4
6. Espanhol foi a minha primeira opção quando entrei no CEL.	1	2	3	4
7. Estou estudando espanhol porque alguém da minha família quer (pai, mãe....).	1	2	3	4
8. Estou estudando espanhol porque eu quero.	1	2	3	4
9. Eu acho prazeroso aprender espanhol.	1	2	3	4
10. Eu acho que o número de alunos que temos em sala é adequado.	1	2	3	4
11. Eu acho que o/a professor/a de espanhol explica bem.	1	2	3	4
12. Eu acredito que posso aprender qualquer língua estrangeira.	1	2	3	4
13. Eu acredito que vou aprender espanhol.	1	2	3	4
14. Eu admiro os países onde se fala espanhol.	1	2	3	4
15. Eu assisto com freqüência a filmes nos quais se fala espanhol.	1	2	3	4
16. Eu conheço vários cantores que cantam em espanhol.	1	2	3	4
17. Eu conheço vários escritores em língua espanhola.	1	2	3	4
18. Eu conheço vários pintores de países onde se fala espanhol.	1	2	3	4
19. Eu fico nervoso quando tenho que falar em espanhol em aula.	1	2	3	4
20. Eu gosto da maioria das atividades que fazemos em aula.	1	2	3	4
21. Eu gosto de atividades competitivas, como jogos.	1	2	3	4

1

2

3

4

Concordo totalmente <-----> Discordo totalmente

22. Eu gosto de fazer as lições de casa e procuro fazê-las sempre.	1	2	3	4
23. Eu gosto de músicas em espanhol.	1	2	3	4
24. Eu gosto de vir para a aula de espanhol.	1	2	3	4
25. Eu gosto do livro didático que usamos.	1	2	3	4
26. Eu me distraio durante as aulas, pensando em outros assuntos alheios à matéria.	1	2	3	4
27. Eu me esforço para ser bem sucedido neste curso.	1	2	3	4
28. Eu me sinto desmotivado quando o professor me corrige.	1	2	3	4
29. Eu me sinto mais motivado nas aulas de espanhol no CEL do que nas aulas de inglês da escola regular.	1	2	3	4
30. Eu me sinto motivado quando o professor me elogia.	1	2	3	4
31. Eu me sinto muito motivado durante as aulas de espanhol no CEL.	1	2	3	4
32. Eu não gosto de faltar às aulas de espanhol nos CELs.	1	2	3	4
33. Eu normalmente entendo tudo o que o professor explica.	1	2	3	4
34. Eu prefiro fazer os exercícios sozinho do que em dupla/grupo.	1	2	3	4
35. Eu presto muita atenção nas aulas.	1	2	3	4
36. Eu tenho vergonha de ler em voz alta na classe.	1	2	3	4
37. O curso está atendendo às minhas expectativas.	1	2	3	4
38. O mais importante pra mim no curso de espanhol são as notas.	1	2	3	4
39. O número de horas-aula que temos (4 por semana) é exagerado.	1	2	3	4
40. O professor devolve as nossas tarefas e avaliações rapidamente.	1	2	3	4
41. O/A professor/a de espanhol é gentil e educado/a com os alunos.	1	2	3	4
42. O/A professor/a elogia os alunos quando eles se saem bem.	1	2	3	4

1

2

3

4

Concordo totalmente <-----> Discordo totalmente

43. O/A professor/a fala em espanhol com os alunos na maior parte do tempo.	1	2	3	4
44. O/A professor/a oferece recompensas para fazermos as atividades.	1	2	3	4
45. O/A professor/a parece muito motivado a dar aulas.	1	2	3	4
46. O/A professor/a sabe bem espanhol.	1	2	3	4
47. Os conteúdos que vemos em sala são importantes.	1	2	3	4
48. Os conteúdos que vemos em sala são interessantes.	1	2	3	4
49. Quando estou estudando espanhol, eu sempre penso nas provas.	1	2	3	4
50. Quando não sei o significado de uma palavra em espanhol eu procuro no livro ou no dicionário antes de perguntar ao professor.	1	2	3	4
51. Quando o professor dá algum exercício em sala, eu me sinto desafiado a fazê-lo.	1	2	3	4
52. Se eu estou motivado durante a aula, eu aprendo mais.	1	2	3	4
53. Se o professor promete algum prêmio (como nota ou um chocolate, por exemplo) eu me esforço mais para fazer uma atividade.	1	2	3	4
54. Sempre que posso eu falo só em espanhol com os colegas de classe.	1	2	3	4
55. Só aprenderei bem espanhol se fizer um curso à parte, fora do CEL.	1	2	3	4
56. Tenho certeza de que em três anos (duração deste curso) eu aprenderei a me comunicar em espanhol.	1	2	3	4

Parte II

Que atividades em sala de aula mais motivam você? Analise as seguintes atividades que você possivelmente realiza/já realizou em sala de aula e marque um X na alternativa que melhor expresse o grau de motivação que provocam:

CHAMADA ORAL / PROVA ORAL

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

DEBATE / AULA DE CONVERSAÇÃO

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

DRAMATIZAÇÃO/TEATRO

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

EXERCÍCIO ESCRITO

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

EXERCÍCIO ORAL

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

EXPLICAÇÃO GRAMATICAL

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

JOGO / BRINCADEIRA

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

LEITURA DE JORNAIS / REVISTAS

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

LEITURA DE LIVROS EXTRA-CLASSE

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

MEMORIZAÇÃO DE DIÁLOGOS

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

MÚSICA

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

PROVA ESCRITA

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

REDAÇÃO

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

VÍDEO/FILME

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

SEMINÁRIO

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

ANEXO B – Questionário professores – primeira etapa da pesquisa

Prezado(a) professor(a):

Este questionário faz parte de uma pesquisa de pós-graduação em desenvolvimento na Faculdade de Educação da USP sob a orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández, a respeito do ensino de espanhol nos CELs. Responda com sinceridade as questões, sabendo que não há respostas certas ou erradas. Ainda que você leccione também em institutos ou outras escolas, baseie suas respostas nas aulas que você ministra no CEL.

Esclareço que as informações prestadas serão usadas exclusivamente com propósitos acadêmico-investigativos e que sua identidade, assim como a do CEL, serão preservadas.

Obrigada pela sua colaboração.

Marília Vasques Callegari

Dados pessoais

Nome (opcional):.....

Sexo: () fem. () masc.

Idade: anos

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação no CEL:

Livro didático utilizado no CEL:

Formação:

Cursos de especialização/aperfeiçoamento?

.....

Parte 1 – Resposta:

1) O que você entende por motivação?

2) Você se sente motivado pelo seu trabalho? Quais as principais causas dessa (des)motivação?

3) Você acredita que a motivação dos alunos é fator essencial para a aprendizagem de línguas estrangeiras? Por quê?

4) Quando você elabora um curso, ou mesmo uma aula, você se preocupa com a motivação dos seus alunos? Em caso afirmativo, o que faz para incentivar a motivação deles?

5) Como você reconhece um aluno motivado?

6) Como você reconhece um aluno desmotivado?

7) Que pessoas você acredita que influenciam a motivação de seus alunos?

Parte 2

Que atividades em sala de aula você acredita que mais motivam os seus alunos?

Analise as seguintes atividades e marque um X na alternativa que melhor expresse o grau de motivação que você crê que provocam nos alunos:

CHAMADA ORAL / PROVA ORAL

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

DEBATE / AULA DE CONVERSAÇÃO

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

DRAMATIZAÇÃO/TEATRO

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

EXERCÍCIO ESCRITO

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

EXERCÍCIO ORAL

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

EXPLICAÇÃO GRAMATICAL

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

JOGO / BRINCADEIRA

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

LEITURA DE JORNAIS / REVISTAS

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

LEITURA DE LIVROS EXTRA-CLASSE

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

MEMORIZAÇÃO DE DIÁLOGOS

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

MÚSICA

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

PROVA ESCRITA

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

REDAÇÃO

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

VÍDEO/FILMES

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

SEMINÁRIO

<input type="checkbox"/> os motiva muito	<input type="checkbox"/> os motiva	<input type="checkbox"/> os motiva pouco	<input type="checkbox"/> não os motiva nada
--	------------------------------------	--	---

Parte 3 – Assinale:

Assinale com que frequência você utiliza as estratégias abaixo em sala de aula.

Se você realiza sempre, marque o número 1.

Se você realiza com frequência, marque o número 2.

Se você realiza às vezes, marque o número 3.

Se você não realiza nunca, marque o número 4.

1	2	3	4
sempre	com frequência	às vezes	nunca

1. Apresento componentes sócio-culturais nas aulas, como filmes, entrevistas com personalidades hispânicas, biografias etc.	1	2	3	4
2. Faço comparações do espanhol com o português para explicar determinados conteúdos.	1	2	3	4
3. Propicio o contato dos alunos com falantes nativos de espanhol	1	2	3	4
4. Mostro aos alunos a importância da língua espanhola na sociedade atual.	1	2	3	4
5. Apresento as diversas variantes lingüísticas que compõem a língua espanhola	1	2	3	4
6. Busco melhorar a auto-estima dos alunos, através de comentários e elogios, quando merecidos.	1	2	3	4
7. Deixo que os alunos façam escolhas durante o curso (exemplo: que livros vão ler, que atividades vão fazer, que tipo de avaliação terão etc.)	1	2	3	4
8. Peço para que os alunos tímidos falem (ou leiam) na frente dos demais, mesmo se não quiserem.	1	2	3	4
9. Estimulo a competição de notas entre eles.	1	2	3	4
10. Falo as notas em voz alta.	1	2	3	4
11. Observo o nível lingüístico em que cada aluno se encontra.	1	2	3	4
12. Repito aos alunos: estudem isso porque vai cair na prova.	1	2	3	4
13. Proponho atividades competitivas, como jogos.	1	2	3	4
14. Proponho atividades cooperativas, em que uns ajudam os outros em determinada tarefa.	1	2	3	4

15. Me comunico em espanhol com os alunos durante as aulas.	1	2	3	4
16. Uso outros materiais didáticos além do livro adotado.	1	2	3	4
17. Uso recursos tecnológicos como TV, vídeo e Internet.	1	2	3	4
18. Avalio os alunos tanto nas habilidades escritas como nas orais.	1	2	3	4
19. Corrijo e devolvo prontamente aos alunos os exercícios/avaliações.	1	2	3	4
20. Faço atividades em duplas.	1	2	3	4
21. Faço atividades em grupos.	1	2	3	4

ANEXO C – Conto *Cuentecillo policíaco*

La señora A estaba sentada en el saloncito de recibo de su casa. Miró el reloj: eran las seis en punto. La señora A sabía que su marido, el señor B, llegaba siempre cuando el reloj acababa de dar la sexta campanada. Sin embargo, ahora no se inquietó con la demora. Una hora antes – a las cinco – la señora A había hablado con el señor B – telefónicamente – para decirle que no olvidara llegar al puesto de la esquina y comprar la revista que debía haber llegado esta misma tarde. El señor B salía de la casa después del desayuno; almorzaba en un restaurante, y regresaba otra vez a su hogar a las seis, casi siempre con una revista que le encargaba por teléfono su mujer. Por eso, cinco minutos después que la señora A miró el reloj, supo que era su marido quien estaba introduciendo una llave en la cerradura de la puerta. Todos los días sucedía lo mismo: la llave no giraba con facilidad. Y ese día, como todos, la señora A se quedó mirando la puerta hasta cuando empezó a abrirse. Entonces dejó de mirar y siguió leyendo. Cuando se volvió de nuevo, vio a su marido recostado a la puerta, con los lentes puestos y la revista en una mano. La señora A no se preocupó: estaba asistiendo a la misma escena de todas las tardes. Pero en ese instante sucedió algo distinto: se oyó el ruido de un cuerpo al derrumbarse. La señora A miró de nuevo y vio a su marido tendido boca abajo junto a la puerta. Y no necesitó tocarlo más de una vez para saber que estaba muerto.

El señor B sufría, desde hace algunos años, una afección cardíaca. El médico llegó un cuarto de hora después de que la señora A lo llamó por teléfono y le dijo que había un hombre muerto en su casa. El médico no se sorprendió, le tomó el pulso al derrumbado señor B y se dispuso a colocarlo boca arriba para auscultarlo, pero antes de que lo hiciera se puso en pie y dijo a la señora A que lo que se necesitaba allí no era un médico sino un detective. Y el médico tenía sus razones para decirlo: el señor B estaba frío y tieso. Tenía por lo menos ocho horas de muerto.

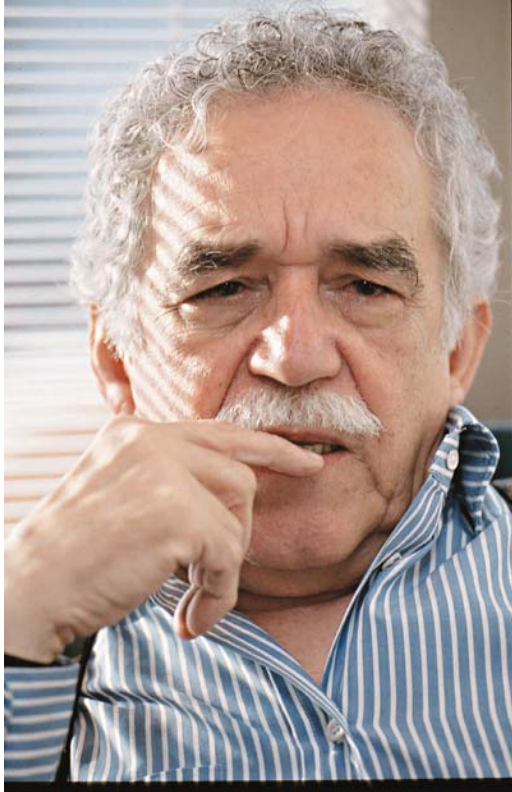
La señora A, en una inexplicable crisis nerviosa, respondió como pudo a todas las preguntas de la policía. Ella había hablado por teléfono con su marido a las cinco para que le comprara una revista. Ella, sentada en la sala de recibo, oyó la llave girando en la cerradura y vio, brevemente, al señor B cuando ya estaba en el interior de la casa, recostado a la puerta. Lo demás ya se sabía: el señor B estaba muerto y el médico afirmaba que tenía por lo menos ocho horas de estarlo.

La policía averiguó lo siguiente: la revista que el señor B tenía en la mano había llegado a la ciudad entre las cuatro y las cinco de la tarde. Como siempre llegaba a las dos, la señora relacionaba el retraso de su marido (retraso de cinco minutos) con el retraso del correo. En el puesto de revista no le daban ninguna razón, pues había tres empleados para atender la gran demanda del público por la revista. Ese día se había agotado la edición en una hora. ¿Cómo fue posible que el señor B hablara por teléfono con su mujer a las cinco de la tarde, comprara una revista a las cinco pasadas y llegara a su casa a las seis y cinco, si había muerto a las diez de la mañana, es decir, ocho horas antes?

El inspector de policía, intrigado y desconcertado por los hechos, meditó largamente, se fumó tres carretillas* enteras de cigarrillos extranjeros, se tomó dieciséis tazas de café sin azúcar, y ya al amanecer, decepcionado, se fue a dormir, pensando: “No puede ser. No puede ser. Esto no sucede sino en los cuentos de policía”.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Obra periodística; textos costeños.** Barcelona: Bruguera, 1982. p. 349

* A grafia correta da palavra é “cajetillas”, mas mantivemos a grafia usada no livro didático.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Uno de los más reconocidos escritores hispanos.

Periodista, editor y escritor colombiano.

Nacido el 06 de marzo de 1927. Vive todavía.

Obtuvo el Premio Nobel de Literatura en 1982.

Es uno de los mejores representantes del “realismo fantástico”, estilo en el cual lo real y lo imaginario se mezclan.

Su novela más conocida es Cien años de Soledad.

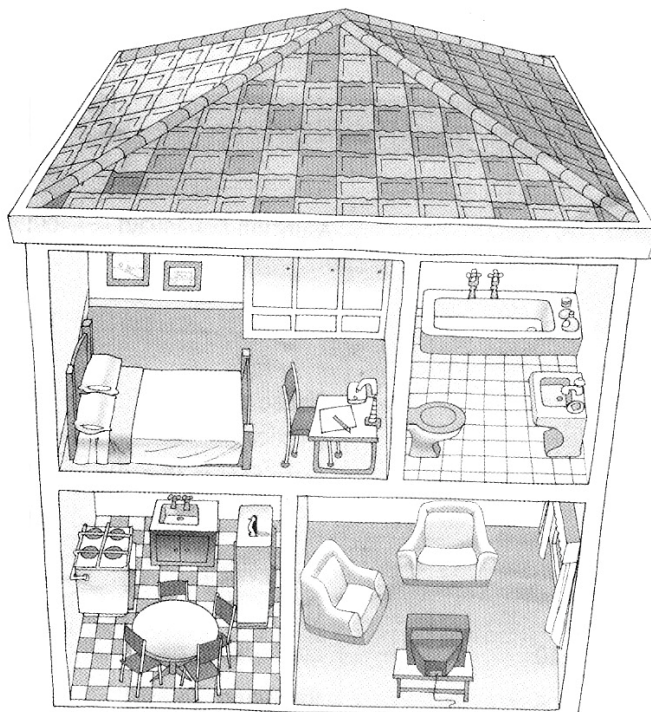
Escribió también:

- El amor en los tiempos del cólera**
 - Los funerales de la Mamá Grande**
 - El General en su laberinto**
- además de muchos cuentos y reportajes.**

ANEXO E – Partes da casa

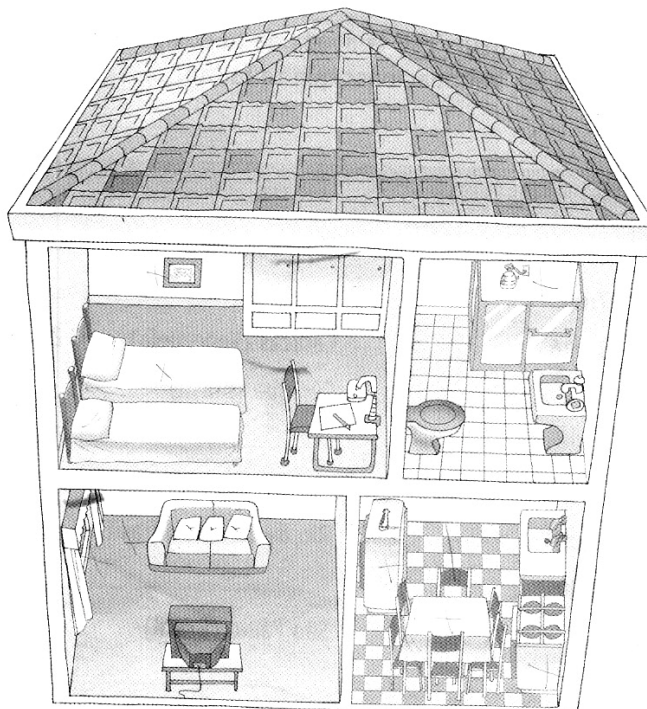
Alumno A

Describe la imagen a tu compañero y encuentra las 9 diferencias.



Alumno B

Describe la imagen a tu compañero y encuentra las 9 diferencias.



ANEXO F – Música: Algún día

*ALGÚN DÍA**RBD**Composição: Carlos Lara*

**DAÑO – ENAMORADA – O – EXTRAÑAR – MAÑANA – Y – MENTIRA – NADIE
– EXTRAÑAR – NADIE – O – PERO – SÉ – TU – Y**

Fue encontrarme en tu mirada y sentirme _____
Era menos frágil junto a ti
Pero todo era _____ te marchaste de mi vida
Y me perdí, y me perdí

Sigue vivo _____ recuerdo, me hace _____ si te pienso
Estoy triste _____ estoy de pie
Aunque me hayas olvidado, sé que tarde _____ más temprano
Vas a entender cuanto te amé

Algún día sin pensarlo me vas a _____ despacio
Algún día una _____ sentirás que te hago falta
_____ en tu interior vas a sentir amor
_____ sabe lo que tiene hasta que al final... lo pierde...

Cada vez que vuelvo a verte no lo niego aún me duele
Pero _____ que un día estaré bien
Aunque me hayas olvidado, sé que tarde _____ más temprano
Vas a entender cuanto te amé

Algún día sin pensarlo me vas a _____ despacio
Algún día una mañana sentirás que te hago falta
_____ en tu interior vas a sentir amor
_____ sabe lo que tiene hasta que al final... lo pierde...

ANEXO G – Questionário-alunos pós intervenção

Caro aluno

Este questionário é parte de uma pesquisa de pós-graduação em desenvolvimento na Faculdade de Educação da USP sob orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández, a respeito da motivação em aulas de espanhol nos Centros de Estudos de Línguas. Por favor, responda as perguntas a seguir com a maior precisão possível, lembrando que não há respostas certas ou erradas. Esclareço que as informações prestadas serão usadas exclusivamente com propósitos acadêmicos e que sua identidade não será revelada.

Muito obrigada pela colaboração.

Marília Vasques Callegari

Introdução

Considere as aulas de espanhol (no CEL) que você teve nos últimos 30 dias. Nelas você se sentiu:

- () mais motivado do que no início do ano
 () tão desmotivado quanto no início do ano
 () menos motivado do que no início do ano
 () tão motivado quanto no início do ano

Assinale como você se sentiu durante as seguintes atividades:

I) Atividade com o conto “Cuentecillo policíaco” (do escritor Gabriel García Márquez):

- () muito motivado () motivado () indiferente () desmotivado

II) Atividade com figura da casa, para encontrar os 9 erros (em duplas):

- () muito motivado () motivado () indiferente () desmotivado

III) Atividade com a música “Algún día”

- () muito motivado () motivado () indiferente () desmotivado

Escreva livremente sobre a sua motivação durante as aulas de espanhol no CEL: o que mais motiva você e o que mais te desmotiva?

Parte I

Leia as afirmações abaixo com atenção.

Se você concordar totalmente com a afirmação, marque o número 1.

Se concordar parcialmente, marque o número 2.

Se discordar da afirmação marque o número 3.

Se discordar totalmente dela, marque o número 4.

Atenção: marque apenas UM número para cada afirmação e não deixe nenhuma afirmação sem marcar nenhum número.

1

2

3

4

Concordo totalmente <-----> Discordo totalmente

1. Alguém da minha família cobra notas boas no curso de espanhol.	1	2	3	4
2. Aprender espanhol é importante para o mercado de trabalho.	1	2	3	4
3. Aprender espanhol é importante para viajar.	1	2	3	4
4. As atividades que fazemos em sala são monótonas.	1	2	3	4
5. Em nossas aulas usamos recursos tecnológicos, como TV, vídeo e computador.	1	2	3	4
6. Espanhol foi a minha primeira opção quando entrei no CEL.	1	2	3	4
7. Estou estudando espanhol porque alguém da minha família quer (pai, mãe....).	1	2	3	4
8. Estou estudando espanhol porque eu quero.	1	2	3	4
9. Eu acho prazeroso aprender espanhol.	1	2	3	4
10. Eu acho que o número de alunos que temos em sala é adequado.	1	2	3	4
11. Eu acho que o/a professor/a de espanhol explica bem.	1	2	3	4
12. Eu acredito que posso aprender qualquer língua estrangeira.	1	2	3	4
13. Eu acredito que vou aprender espanhol.	1	2	3	4
14. Eu admiro os países onde se fala espanhol.	1	2	3	4
15. Eu assisto com frequência a filmes nos quais se fala espanhol.	1	2	3	4

1

2

3

4

Concordo totalmente <-----> Discordo totalmente

16. Eu conheço vários cantores que cantam em espanhol.	1	2	3	4
17. Eu conheço vários escritores em língua espanhola.	1	2	3	4
18. Eu conheço vários pintores de países onde se fala espanhol.	1	2	3	4
19. Eu fico nervoso quando tenho que falar em espanhol em aula.	1	2	3	4
20. Eu gosto da maioria das atividades que fazemos em aula.	1	2	3	4
21. Eu gosto de atividades competitivas, como jogos.	1	2	3	4
22. Eu gosto de fazer as lições de casa e procuro fazê-las sempre.	1	2	3	4
23. Eu gosto de músicas em espanhol.	1	2	3	4
24. Eu gosto de vir para a aula de espanhol.	1	2	3	4
25. Eu gosto do livro didático que usamos.	1	2	3	4
26. Eu me distraio durante as aulas, pensando em outros assuntos alheios à matéria.	1	2	3	4
27. Eu me esforço para ser bem sucedido neste curso.	1	2	3	4
28. Eu me sinto desmotivado quando o professor me corrige.	1	2	3	4
29. Eu me sinto mais motivado nas aulas de espanhol no CEL do que nas aulas de inglês da escola regular.	1	2	3	4
30. Eu me sinto motivado quando o professor me elogia.	1	2	3	4
31. Eu me sinto muito motivado durante as aulas de espanhol no CEL.	1	2	3	4
32. Eu não gosto de faltar às aulas de espanhol nos CELs.	1	2	3	4
33. Eu normalmente entendo tudo o que o professor explica.	1	2	3	4
34. Eu prefiro fazer os exercícios sozinho do que em dupla/grupo.	1	2	3	4
35. Eu presto muita atenção nas aulas.	1	2	3	4
36. Eu tenho vergonha de ler em voz alta na classe.	1	2	3	4
37. O curso está atendendo às minhas expectativas.	1	2	3	4

1

2

3

4

Concordo totalmente <-----> Discordo totalmente

38. O mais importante pra mim no curso de espanhol são as notas.	1	2	3	4
39. O número de horas-aula que temos (4 por semana) é exagerado.	1	2	3	4
40. O professor devolve as nossas tarefas e avaliações rapidamente.	1	2	3	4
41. O/A professor/a de espanhol é gentil e educado/a com os alunos.	1	2	3	4
42. O/A professor/a elogia os alunos quando eles se saem bem.	1	2	3	4
43. O/A professor/a fala em espanhol com os alunos na maior parte do tempo.	1	2	3	4
44. O/A professor/a oferece recompensas para fazermos as atividades.	1	2	3	4
45. O/A professor/a parece muito motivado a dar aulas.	1	2	3	4
46. O/A professor/a sabe bem espanhol.	1	2	3	4
47. Os conteúdos que vemos em sala são importantes.	1	2	3	4
48. Os conteúdos que vemos em sala são interessantes.	1	2	3	4
49. Quando estou estudando espanhol, eu sempre penso nas provas.	1	2	3	4
50. Quando não sei o significado de uma palavra em espanhol eu procuro no livro ou no dicionário antes de perguntar ao professor.	1	2	3	4
51. Quando o professor dá algum exercício em sala, eu me sinto desafiado a fazê-lo.	1	2	3	4
52. Se eu estou motivado durante a aula, eu aprendo mais.	1	2	3	4
53. Se o professor promete algum prêmio (como nota ou um chocolate, por exemplo) eu me esforço mais para fazer uma atividade.	1	2	3	4
54. Sempre que posso eu falo só em espanhol com os colegas de classe.	1	2	3	4
55. Só aprenderei bem espanhol se fizer um curso à parte, fora do CEL.	1	2	3	4
56. Tenho certeza de que em três anos (duração deste curso) eu aprenderei a me comunicar em espanhol.	1	2	3	4

Parte II

Que atividades em sala de aula mais motivam você? Analise as seguintes atividades que você possivelmente realiza/já realizou em sala de aula e marque um X na alternativa que melhor expresse o grau de motivação que provocam:

CHAMADA ORAL / PROVA ORAL

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

DEBATE / AULA DE CONVERSAÇÃO

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

DRAMATIZAÇÃO/TEATRO

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

EXERCÍCIO ESCRITO

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

EXERCÍCIO ORAL

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

EXPLICAÇÃO GRAMATICAL

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

JOGO / BRINCADEIRA

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

LEITURA DE JORNAIS / REVISTAS

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

LEITURA DE LIVROS EXTRA-CLASSE

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

MEMORIZAÇÃO DE DIÁLOGOS

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

MÚSICA

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

PROVA ESCRITA

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

REDAÇÃO

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

VÍDEO/FILME

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---

SEMINÁRIO

<input type="checkbox"/> me motiva muito	<input type="checkbox"/> me motiva	<input type="checkbox"/> me motiva pouco	<input type="checkbox"/> não me motiva nada
--	------------------------------------	--	---