



*Programa de Pós-Graduação
em Lingüística*



Universidade Federal de São Carlos

A INFLUÊNCIA DO MATERIAL DIDÁTICO NA MOTIVAÇÃO DE APRENDIZES DA LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE ENSINO PÚBLICO

Cristiane Oliveira Campos-Gonella

São Carlos
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**A INFLUÊNCIA DO MATERIAL DIDÁTICO NA MOTIVAÇÃO DE APRENDIZES
DA LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE ENSINO PÚBLICO**

Cristiane Oliveira Campos-Gonella

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Lingüística.

Área de Concentração: Ensino-Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Hércules Augusto-Navarro

São Carlos
2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C198im

Campos-Gonella, Cristiane Oliveira.

A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público / Cristiane Oliveira Campos-Gonella. -- São Carlos : UFSCar, 2007.
190 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Língua inglesa - ensino e aprendizagem. 2. Material didático. 3. Motivação. I. Título.

CDD: 428 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro

Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

Prof Dr. Nelson Viana







Dedico este trabalho ao meu esposo, Mário Celso,
aos meus pais, José Luiz e Maria de Fátima,
e ao meu irmão, Luiz Marcelo.

Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn.

Benjamin Franklin

Agradecimentos

Agradeço à Prof^a. Eliane Hércules Augusto Navarro, não apenas pela orientação, mas pelo apoio, incentivo, dedicação, compreensão e amizade.

Aos professores Nelson Viana e Ademar da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de São Carlos, e Dirce Charara Monteiro, da Universidade Estadual Paulista, pelas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que fomenta a pesquisa entre professores da rede pública de ensino por meio do Projeto Bolsa Mestrado.

À Dirigente Regional de Ensino de São Carlos, Débora Gonzalez Costa Blanco, pelas oportunidades e confiança.

À Assessora de Gabinete da Diretoria de Ensino – Região de São Carlos, Cristina Tardelli Targas Gurian, pelos ensinamentos e momentos compartilhados.

Às Supervisoras de Ensino Vânia Maria Carradore, Antonia Clara Jorge de Mello e Sônia Mercedes Antunes Silva pela atenção e apoio dispensados a esta bolsista.

Aos participantes desta pesquisa, alunos e professores, pela colaboração.

À minha família pelo incentivo e por ter compartilhado minhas preocupações e incertezas.

Às amigas Daniela Terenzi, Denise Elaine Emidio, Sabrina Espino e Daniela Isabel Taipeiro Corrêa que comigo trilharam o caminho da pesquisa.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

E, sobretudo, a Deus, que não me deixou faltar a motivação necessária para findar este trabalho de pesquisa.

RESUMO

Este estudo objetiva verificar a motivação apresentada por alunos ingressantes na quinta série do ensino fundamental para o estudo de inglês, bem como analisar a influência exercida pelo material didático adotado na disposição motivacional dos mesmos. Confirmamos, através das análises, a hipótese de que os alunos são motivados no início do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira e, com base em autores como Augusto-Navarro (2007), Barbirato (2005), Stipek (2002), Dörnyei (2001), Peacock (1997), Pintrich e Schunk (1996), Almeida Filho (1994), Viana (1990), Krashen e Terrell (1983), entre outros, discutimos algumas características que, garantidas no material didático, podem auxiliar o professor na manutenção da motivação. Este trabalho pode contribuir para a melhor compreensão do processo de desmotivação para o estudo da língua inglesa, frequentemente observado na escola pública. Nesta dissertação apresentamos as características de atividades didáticas com alto e baixo potencial motivacional.

Palavras-chave: motivação, ensino-aprendizagem de inglês, material didático, escola pública.

ABSTRACT

The aim of this work is to verify the motivation of students to study English in the beginning of their first year right after primary school (5th grade – in Brazil), as well as to analyze the influence of teaching materials adopted in the students' motivational disposition. We have confirmed, through our analyses, the hypothesis that students are motivated in the beginning of the foreign language teaching and learning process and, based on authors such as Augusto-Navarro (2007), Barbirato (2005), Stipek (2002), Dörnyei (2001), Peacock (1997), Pintrich e Schunk (1996), Almeida Filho (1994), Viana (1990), Krashen e Terrell (1983), and others, we discuss some characteristics, which if guaranteed in the teaching material, may help the teacher to maintain students' motivation. This study may contribute for a better comprehension of the frequent demotivation process observed among English language students in Brazilian public schools. It also presents the characteristics of highly motivating, as well as demotivating, EFL teaching activities.

Keywords: motivation, English teaching and learning, EFL teaching material, public school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O modelo de motivação em L2 de Gardner e Tremblay (1995) _____	46
Figura 2 - O modelo motivacional de Dörnyei e Ottó (1998) _____	50
Figura 3 - Algumas influências motivacionais da fase pré-acional _____	51
Figura 4 - Influências motivacionais da fase acional _____	53
Figura 5 - Classificação da motivação inicial dos alunos da TEP1 _____	105
Figura 6 - Classificação da motivação inicial dos alunos da TEP2 _____	106
Figura 7 - Caderno de aluno da TEP1 - Números _____	118
Figura 8 - Caderno de aluno da TEP1 - Cores _____	124
Figura 9 - Caderno de aluno da TEP1 - Países e Nacionalidades _____	126
Figura 10 - Caderno de aluno TEP1 - Alfabeto _____	128
Figura 11 - Caderno de aluno TEP1 - Matérias escolares _____	129
Figura 12 - Caderno de aluno da TEP1 - Verbo To Be - Parte 1 _____	138
Figura 13 - Caderno de aluno da TEP1 - Verbo To Be - Parte 2 _____	138
Figura 14 - Caderno de aluno da TEP1 - Verbo To Be - Parte 2 _____	139
Figura 15 - Atividades do projeto sobre animais _____	147
Figura 16 - Livro confeccionado por aluno no projeto sobre animais _____	148
Figura 17 - Caderno de aluno da TEP2 - Cores _____	153
Figura 18 - Caderno de aluno da TEP2 - Partes do corpo _____	157
Figura 19 - Caderno de aluno da TEP2 - Partes do corpo (ditado desenhado) _____	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - A motivação inicial da TEP1_____	101
Tabela 2 - A motivação inicial da TEP2_____	103
Tabela 3 - Atividades mais motivadoras - TEP1 _____	116
Tabela 4 - Atividades menos motivadoras - TEP1_____	133
Tabela 5 - Atividades mais motivadoras - TEP2 _____	145
Tabela 6 - Atividades menos motivadoras - TEP2_____	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEP1, 2, 3...	Aluno da Escola Pública1, 2, 3...
CEL	Centro de Estudo de Línguas
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LA	Língua-Alvo
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MAF	Motive to avoid failure (motivo para evitar o fracasso)
MD	Material Didático
MS	Motive for success (motivo para o sucesso)
PEP	Professora da Escola Pública
Pesq.	Pesquisadora
PP	Professora-pesquisadora
TEP1	Turma da Escola Pública 1
TEP2	Turma da Escola Pública 2
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE FIGURAS	VIII
LISTA DE TABELAS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	X
SUMÁRIO	XI
INTRODUÇÃO	13
1. TEMA E JUSTIFICATIVA	14
2. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	16
3. INSTRUMENTAL TEÓRICO	17
4. PASSOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	19
5. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	20
CAPÍTULO 1 - EMBASAMENTO TEÓRICO	21
1.1. A MOTIVAÇÃO	21
1.2. AS TEORIAS DE MOTIVAÇÃO	25
1.2.1. <i>A Motivação na Psicologia</i>	25
1.2.1.1. As Primeiras Teorias: desejo, instinto, energia psíquica	25
1.2.1.2. As Teorias Behavioristas: o comportamento	27
1.2.1.3. As Teorias do <i>Drive</i> : os impulsos	28
1.2.1.4. As Teorias Cognitivas: os processos internos	29
1.2.1.4.1. As Expectativas	30
1.2.1.4.2. As Atribuições	32
1.2.1.5. As Teorias Sócio-Cognitivas: as influências externas	34
1.2.1.5.1. Auto-regulação	35
1.2.1.5.2. A Auto-Eficácia	36
1.2.1.5.3. As metas	38
1.2.1.5.4. A autodeterminação	40
1.2.1.5.5. O valor	41
1.2.2. <i>A Motivação no ensino-aprendizagem de línguas</i>	44
1.2.2.1. O Modelo Sócio-psicológico de Gardner e Tremblay	45
1.2.2.2. O Modelo Motivacional de Dörnyei e Ottó	48
1.2.2.3. A Categorização das Variáveis Motivacionais de Viana	54
1.3. A MOTIVAÇÃO INICIAL	58
1.4. A MOTIVAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM AS ATIVIDADES DE APRENDIZADO	65
1.5. AS ATIVIDADES DE APRENDIZADO E AS ABORDAGENS DE ENSINO	73
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	87
2.1. O PROFESSOR E A PESQUISA	87
2.2. NATUREZA DA PESQUISA	89
2.3. CONTEXTO DA PESQUISA	91
2.4. PARTICIPANTES DA PESQUISA	93
2.4.1. <i>Alunos</i>	93
2.4.2. <i>Professores</i>	94
2.5. INSTRUMENTOS DE COLETA	95

2.6. PERÍODO DE COLETA	97
2.7. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	98
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS	100
3.1. A MOTIVAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA	100
3.1.1. <i>A classificação da motivação inicial dos alunos da escola pública</i>	104
3.2. A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS E AS ATIVIDADES DE APRENDIZADO	112
3.2.1. <i>Análise das atividades de aprendizado aplicadas à TEP1</i>	113
3.2.1.1. As atividades de elevado potencial motivacional	113
3.2.1.2. As atividades de reduzido potencial motivacional	133
3.2.2. <i>Análise das atividades de aprendizado aplicadas à TEP2</i>	143
3.2.2.1. As atividades de elevado potencial motivacional	145
3.2.2.2. As atividades de reduzido potencial motivacional	160
3.2.3. <i>O MD e a Motivação: características principais observadas na TEP1 e TEP2</i>	166
CONCLUSÃO E POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS	169
1. CONCLUSÃO	169
2. POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
APÊNDICES	181
ANEXOS	185

INTRODUÇÃO

A motivação tem sido objeto de pesquisa na área de ensino-aprendizagem de línguas desde a segunda metade da década de 50 e logo nas primeiras pesquisas foi entendida como componente chave no aprendizado de línguas.

Os modelos propostos nesse período, dentre eles merecem destaque os de Carroll (1962) e Gardner e Lambert (1959), consideravam a motivação como aptidão, como uma atitude positiva frente ao aprendizado, a qual poderia prever o sucesso do aprendiz. Contudo, os anos 90 trazem considerável aumento nas pesquisas em motivação em L2 (Dörnyei, 2001) e uma nova concepção de motivação enquanto fator dinâmico e complexo influenciado por variáveis internas e externas tornando-se, assim, difícil afirmar até que ponto ela é causa e/ou consequência do aprendizado.

Tal relação dicotômica tem sido uma dúvida tanto em contextos educacionais de modo geral (Stipek, 2002; Pintrich e Schunk, 1996) quanto em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, doravante LE, (Vandergrift, 2005; Dörnyei, 2001; Viana, 1990), do qual também se ocupa esse estudo.

Mesmo após a mudança de perspectiva na concepção de motivação, de construto único para multifacetado, permaneceu constante e notadamente comprovada nas pesquisas a compreensão da mesma como fator decisivo para que o aprendizado ocorra satisfatoriamente.

Sendo assim, apresentamos, neste trabalho, resultados de uma investigação sobre a possível existência de uma motivação inicial trazida pelos alunos da escola pública para o aprendizado de inglês como LE, bem como de uma análise sobre como a motivação se

comporta em função de um fator específico do contexto formal de ensino-aprendizagem de línguas: o material didático utilizado pelo professor.

Um estudo que verifique a motivação dos alunos e como ela tem influenciado e sido influenciada pelo ensino oferecido no contexto de escola pública se justifica tanto pelo elevado desinteresse e ineficácia do ensino de língua oferecido (Almeida Filho, 2005; Jacob, 2002; Félix, 1998) quanto pela urgente necessidade de apontar possíveis caminhos para a alteração do quadro encontrado, visto que *precisamos evoluir no ensino formal das línguas nas nossas escolas* (Almeida Filho, 2002:12).

1. Tema e justificativa

A atuação como professora de inglês na rede pública estadual em todas as séries do ensino fundamental (EF) e do ensino médio (EM) nos permitiu verificar um processo progressivo de distanciamento dos alunos com relação a essa disciplina no avançar das séries.

Melhor dizendo, permitiu-nos observar que os alunos chegam interessados e curiosos para o aprendizado de uma “nova” língua, uso o termo “nova” porque é assim que eles se referem a ela, devido ao fato de que para a maioria deles este é o início de estudos formais de uma língua estrangeira. Tal interesse se reflete no engajamento nas atividades propostas na quinta série, porém, nas séries seguintes, o empenho e o comprometimento vão se atenuando chegando ao ápice do desinteresse no EM, quando são raros os alunos que acreditam e investem algum esforço no aprendizado de inglês.

A observação desse processo desfavorável à aprendizagem da língua inglesa, doravante LI, nos incomodou e despertou interesse em compreender seus motivos,

começamos então a dividir tais inquietações com outros professores de inglês da escola de atuação tanto durante conversas informais na sala dos professores quanto nos HTPs¹ de área e, ainda, com professores de outras unidades de ensino em orientações técnicas, cursos e encontros e, não surpreendentemente, todos afirmavam enfrentar o mesmo problema.

Apontando para a mesma direção, verificamos que, alguns autores, como Almeida Filho (2005), Lima (2005), Jacob (2002) e Félix (1998), já indicavam a existência de uma certa motivação inicial entre alunos de LE da quinta série, perceptível em razão do interesse, curiosidade, vontade, expectativa para o aprendizado.

Percebido o processo de desmotivação e considerando a possível existência de uma motivação inicial, conforme apontado pelos estudos acima citados, propusemo-nos a estudá-la a fim de verificar sua existência e, em caso afirmativo, de classificá-la. Dispusemo-nos também a analisar o que ocorre nas aulas com relação ao material didático (MD) utilizado, por supormos ser o MD um dos principais elementos que ocasionam a alteração da motivação no decorrer dos estudos.

Em contato direto com a sala de aula, levantamos diversas hipóteses sobre os possíveis influenciadores do processo de desinteresse. Dentre aqueles externos à sala de aula citamos o *status* de atividade atribuído à disciplina², a escassez de projetos do governo estadual para a mesma³, a falta de cursos e encontros para professores de LI e a irrelevância atribuída a esse conhecimento pela comunidade escolar. Dentre aqueles que se referem diretamente à sala de aula, pudemos apontar o professor e sua concepção de língua e de ensino de língua, o aluno e sua concepção de aprendizado de língua, o material didático utilizado, os recursos disponíveis na escola, entre outros.

¹ Horário de Trabalho Pedagógico. Pode ser individual, por área ou coletivo.

² A Resolução SE de 07/01/85 atribuiu ao inglês o caráter de atividade no currículo dos ensinos fundamental e médio e, apesar da Lei nº. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) ter assegurado a obrigatoriedade da inclusão de uma língua estrangeira moderna na parte diversificada do currículo escolar, é ainda comum entre a comunidade escolar considerar a LI um conteúdo de importância menor.

³ Atualmente há apenas um projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo direcionado a professores de inglês, o Programa *Keep Learning*.

Optamos, então, dentre os muitos fatores possíveis, por estudar o MD, considerando que é a partir dele que o professor propõe as atividades a serem desenvolvidas – as quais parecerão atraentes ou não ao aluno – e também por ser o aspecto que define os recursos a serem utilizados nas aulas. O material didático é um elemento que engloba, em maior ou menor grau, todos os demais elementos envolvidos no ensino, dentre eles: atividades, recursos, relação aluno/professor, postura do professor na condução das aulas e teoria de ensino-aprendizagem adotada.

Ao analisá-lo, buscamos viabilizar uma visão mais completa do que ocorre em sala de aula e de como se dão as interferências na motivação do aluno.

2. Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo principal desta pesquisa é verificar a existência e, em caso positivo, classificar a motivação apresentada pelos alunos da escola pública nos primeiros contatos com a LI na quinta série do ensino fundamental e analisar como as atividades desenvolvidas em sala de aula, mediadas pelo material didático, interferem na motivação trazida por eles.

Ao emprendermos um estudo que busque melhor compreender a motivação para o estudo de inglês no contexto da escola pública⁴, temos também como objetivos secundários contribuir para o avanço do conhecimento sobre o ensino de línguas em ambiente formal, compreender como tem sido conduzido o ensino nas instituições públicas de ensino fundamental e como a condução se relaciona com os resultados alcançados, fornecer encaminhamentos adequados à realidade do ensino público e evidenciar a necessária restauração e reconhecimento da função formativa da LE.

⁴ Os dados desta pesquisa foram coletados em uma escola pública estadual na região central do estado de São Paulo.

Para tanto, as perguntas que direcionam esta pesquisa são:

1. Os alunos ingressantes na quinta série do ensino fundamental da escola pública trazem alguma motivação para o aprendizado da língua inglesa? Em caso positivo, como ela poderia ser classificada?
2. De que forma as atividades realizadas na sala de aula de língua inglesa, representadas pelo material didático, se relacionam com a manutenção, potencialização ou minimização da motivação para o aprendizado?

3. Instrumental teórico

O arcabouço teórico deste trabalho considera teorias sobre: motivação no ensino-aprendizagem de L2/LE, motivação na educação, motivação e material didático e abordagens de ensino de línguas.

Adotamos para nossa pesquisa, a caracterização de motivação como *um importante construto multifacetado e extraordinariamente complexo*⁵ (Oxford, 1999:1), determinante no sucesso do processo de ensino-aprendizagem de língua, sendo esse um dos motivos que justificam nossa pesquisa.

Alguns modelos motivacionais, como os de Gardner e Tremblay (1995) e Dörnyei e Ottó (1998), os quais são aqui utilizados, apontam inúmeras variáveis tanto de ordem interna quanto de ordem externa que interferem na motivação do aluno. Dentre as influências internas estão os aspectos cognitivos e emocionais e dentre aquelas externas estão os aspectos sociais e situacionais. A influência de tais variáveis pode ser positiva ou negativa,

⁵ motivation is an extraordinarily complex, multifaceted, and important construct (Oxford, 1999:1)

conforme aponta Viana (1990), corroborando para a acentuação ou minimização da motivação no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Tendo isso em mente e, ainda, considerando que as tarefas de aprendizado, compiladas no que chamamos de material didático, configuram uma das mais importantes variáveis externas na motivação dos alunos (Lima, 2005; Jacob, 2002; Stipek, 2001; Pintrich e Schunk, 1996), investigamos as características do MD que parecem influenciar a motivação.

Ao empreender tal estudo, nos fundamentamos em Stipek (2002), Peacock (1997), Pintrich e Schunk (1996) e Krashen e Terrell (1983), entre outros autores, cujas pesquisas convergem no que concerne às características ideais das atividades que constituem o MD. De modo geral, para os autores, a motivação em sala de aula é maior quando as tarefas são diversificadas, autênticas, retomam habilidades já adquiridas, promovem o desafio, apresentam conteúdos significativos e relevantes, demonstram a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e incentivam a participação dos alunos na sua realização.

Contudo, para que a análise da interferência do material na motivação pudesse ser mais precisa, analisamos a motivação inicial dos alunos, ou seja, aquela trazida por eles no momento de ingresso na quinta série. Para tal investigação, utilizamos a dicotomia motivação intrínseca *versus* motivação extrínseca defendida por Dörnyei (2001).

Dispondo da análise da motivação inicial apresentada pelos alunos pesquisados, dispusemo-nos a estudar a influência de atividades didáticas propostas sob as abordagens tradicional e comunicativa, verificando, em termos motivacionais, os aspectos positivos e negativos de cada uma. Ao discutirmos as abordagens de ensino de línguas, fundamentamo-nos em autores como Barbirato (2005), Almeida Filho (2005), Almeida Filho (1997), Richards e Rodgers (1996), Littlewood (1996), entre outros.

4. Passos e procedimentos da pesquisa

O passo inicial da pesquisa foi buscar responder a primeira questão proposta, ou seja, aquela que trata da investigação da motivação trazida pelo aluno. Para tanto, procedemos à análise dos dados obtidos em uma entrevista semi-estruturada (Apêndice A) realizada com os alunos participantes antes que eles tivessem sua primeira aula de inglês.

Na entrevista, buscamos investigar o interesse, o gosto, o grau de identificação, a proximidade com a língua e os valores atribuídos ao inglês, bem como as expectativas com relação ao aprendizado e às aulas. O tipo de motivação inicial existente foi então identificado a partir dos sentimentos relatados fornecendo o perfil motivacional de ingresso dos alunos.

O passo seguinte consistiu em observar e registrar por escrito, em áudio e em vídeo, as aulas de inglês de duas turmas de quinta série de uma escola pública de porte médio localizada no centro de uma cidade da região central do estado de São Paulo.

Ao final do período de observação, foram realizadas novas entrevistas com os alunos (Apêndice B) e também com as duas professoras envolvidas (Apêndices C e D), uma delas professora da rede e a outra uma pesquisadora realizando sua pesquisa na escola pública. As entrevistas com as professoras objetivaram verificar sua formação, experiência, concepção de língua e de ensino, visto que esses aspectos se relacionam intimamente com a prática em sala de aula, cujos reflexos no aluno são objeto de investigação.

Os dados obtidos na observação e registro das aulas e nas entrevistas finais foram analisados com o intuito de responder a segunda questão de pesquisa.

Ressaltamos nesse momento que, embora consideremos o professor que aplica o material didático um grande responsável por seu sucesso ou insucesso, o objetivo deste trabalho é investigar a motivação em relação ao conteúdo e seu modo de apresentação, não estando em nosso escopo analisar o professor que o aplica.

5. Estrutura da dissertação

Esta dissertação está dividida em 3 capítulos, além desta introdução e da conclusão.

Na introdução, são apresentados o tema e a justificativa da pesquisa, assim como seus objetivos, as perguntas norteadoras, a indicação do embasamento teórico utilizado e os passos e procedimentos adotados.

No Capítulo 1, *Embasamento Teórico*, são apresentadas teorias sobre motivação na área da Psicologia e de ensino-aprendizagem de línguas, bem como sobre material didático e abordagens de ensino de línguas.

No Capítulo 2, *Metodologia da Pesquisa*, apresentamos a natureza da pesquisa, o contexto e período de coleta e os participantes. Os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise também são descritos nesse capítulo.

No Capítulo 3, *Análise de Dados*, apresentamos e discutimos os dados coletados, norteados pelas duas perguntas de pesquisa propostas.

Na seqüência, é feita a conclusão do trabalho e apresentados os possíveis encaminhamentos de pesquisa elucidados pela análise de dados. As referências bibliográficas, apêndices e anexos finalizam o trabalho.

Capítulo 1 - EMBASAMENTO TEÓRICO

Para fundamentarmos a análise proposta, utilizamos teorias da área de ensino-aprendizagem de línguas, as quais tratam especificamente da manifestação da motivação na sala de aula de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). Além dessas, nos reportamos também às teorias da Psicologia, com intuito de melhor compreender a motivação e sua relação com a educação. Estudos sobre MD foram considerados para que o trabalho realizado nas aulas de LE observadas fosse melhor compreendido. Posto que o MD utilizado nas salas de aula em que os dados de pesquisa foram coletados esteve pautado na abordagem tradicional ou na abordagem comunicativa, também apresentamos neste capítulo uma discussão sobre as mesmas.

1.1. A Motivação

A motivação tem sido um instigante objeto de pesquisa desde 1936, quando, segundo Puente (1982, *apud* Viana, 1990), foi escrita por Young a primeira obra dedicada exclusivamente a esse tópico intitulada *Motivation of Behavior*.

Dentre os inúmeros estudos feitos a partir de então, embora a Psicologia tenha sido a pioneira, várias áreas tomaram a motivação por objeto de pesquisa, ampliando os enfoques e conseqüentemente as definições atribuídas à mesma. Uma das áreas que se interessa por estudar a motivação é a de ensino-aprendizagem de línguas, contexto no qual se dá esta investigação.

A dificuldade em defini-la, portanto, é notória e atestada por autores como Pintrich e Schunk (1996:4) que afirmam que apesar das idéias comumente associadas à motivação, suas definições são numerosas e variadas, havendo muita discordância quanto à sua natureza.

Dörnyei (2001:7) também aponta um freqüente uso do termo no senso comum, mas afirma que defini-lo é um real mistério:

O termo ‘motivação’ apresenta um mistério real: as pessoas o utilizam amplamente em diversos contextos cotidianos e profissionais sem a mínima noção de que há problema em seu significado. Embora muitos de nós concordemos que ela denota algo de grande importância, quando se trata de descrever precisamente o que é esse “algo” importante, as opiniões variam de modo alarmante – pesquisadores discordam em praticamente tudo concernente a esse conceito e há ainda sérias dúvidas se ‘motivação’ é mais que um termo guarda-chuva obsoleto utilizado para uma vasta gama de variáveis que pouco têm a ver umas com as outras.⁶ (Dörnyei, 2001:7)

Outro autor que aponta o uso indiscriminado e vago do termo é Houston (1985: 5) ao afirmar que a palavra motivação, assim como as palavras aprendizado, desenvolvimento e cognição, são muito usadas, porém não com uma definição concisa e clara por parte de quem as profere. Todos pensam ter uma boa noção do que significa motivação, no entanto, falham ao tentar defini-la de modo universalmente aceito, até porque o próprio termo é muito abrangente e diverso em tópicos e preocupações.

Oxford (1999:1) caracteriza motivação como *um importante construto multifacetado e extraordinariamente complexo*, de papel central no aprendizado de L2, que desafia pesquisadores a ir além das simples explicações.

⁶ The term ‘motivation’ presents a real mystery: people use it widely in a variety of everyday and professional contexts without the slightest hint of there being a problem with its meaning, and most of us would agree that it denotes something of high importance. Yet, when it comes to describing precisely what this important ‘something’ might be, opinions diversify at an alarming rate – researchers disagree strongly on virtually everything concerning the concept, and there are also some serious doubts whether ‘motivation’ is more than a rather obsolete umbrella term for a wide range of variables that have little to do with each other. (Dörnyei, 2001:7)

Viana (1990:71) afirma que encontrar um conceito ou definição de motivação é uma questão delicada e trabalhosa, mas que esta é aceita na pesquisa em LE como muito significativa para a aprendizagem.

Atestando a dificuldade em se definir e delimitar a motivação, Mosqueiro (1982, *apud* Viana, 1990) afirma:

... os vários autores que tentaram definir e delimitar a motivação encontraram nessa tarefa sérias dificuldades, conseqüência da busca exclusiva de critérios comportamentais externamente observáveis. O critério original e até hoje usado, à exceção dos psicólogos comportamentistas, é o critério subjetivo. Maslow, na sua "Introdução à psicologia do ser" (1968, p. 48), diz textualmente: "sou motivado quando sinto desejo, ou carência, anseio ou falta. Ainda não foi descoberto qualquer estado objetivamente observável que se relacione decentemente com essas informações subjetivas, isto é, ainda não foi encontrada uma boa definição comportamental de motivação". (Mosqueiro, 1982, *apud* Viana, 1990)

Segundo Galloway et al. (1998), a motivação é interessante de ser investigada exatamente por não se tratar de um conceito de definição simples e direta, configurando um desafio encontrar formas de conceituá-la de modo a ajudar os professores a compreender o comportamento e o progresso de seus alunos, assim como a avaliar seu trabalho em sala de aula.

Para Oxford (1999), estudiosa da motivação em ensino-aprendizagem de línguas, compreender esse construto é de interesse e valia para os professores, ao permitir-lhes usar técnicas pedagógicas adequadas e otimizadoras do envolvimento do aluno com o aprendizado, e também para os próprios alunos, podendo lhes auxiliar nos momentos em que se torna difícil manter a motivação interna para continuar persistindo na tarefa de aprender uma língua estrangeira, posto que, para a autora, a motivação é o que encoraja o esforço e conseqüentemente viabiliza os bons resultados.

Sendo assim, na mesma proporção de sua complexidade e variedade conceitual está a importância da motivação para o aprendizado, ou mais especificamente para o seu sucesso, pois, como afirma Jacob (2002), é dela que depende a quantidade de esforço

despendido pelos aprendizes no processo em que se encontram inseridos, visto que, como afirma Schunk (1991, *apud* Pintrich e Schunk, 1996:5), *A motivação pode influenciar o quê, quando e como aprendemos*⁷.

Considerando, portanto, o contraste existente entre a importância atribuída a esse aspecto do processo de ensino-aprendizagem de línguas e a pouca atenção despendida a ele, colocamo-nos diante do desafio de estudar a motivação no contexto de ensino público.

Ao empreender tal investigação, concordamos com os autores acima quanto à significância da motivação e tentamos contribuir com estudos em uma área ainda pouco investigada – a motivação prévia dos alunos para o aprendizado de inglês em contexto formal. Além disso, buscamos melhor compreender como o MD utilizado pode interferir em sua ampliação, manutenção ou diminuição.

A observação das teorias já realizadas sobre motivação permitiu-nos verificar que esta foi sendo considerada um construto cada vez mais complexo e multifacetado, como afirma Oxford (1999), e, na medida em que novas variáveis foram sendo consideradas como influenciadoras diretas no nível de motivação de um indivíduo, cada teoria passou a focar um ou alguns de seus aspectos apenas.

Passamos, então, a discorrer sobre algumas dessas teorias e o(s) aspecto(s) motivacional(is) que foi(foram) objeto(s) de estudo em cada uma, chegando, ao final deste percurso, ao estabelecimento das relações desses estudos com o nosso propósito específico de analisar a motivação na sala de aula de LE, a partir do material didático.

⁷ Motivation can influence what, when, and how we learn. (Schunk, 1991, *apud* Pintrich e Schunk, 1996:5)

1.2. As Teorias de Motivação

Em nosso estudo sobre a motivação, discorreremos inicialmente sobre algumas teorias provenientes da Psicologia, explicitando como elas entendem motivação e quais os seus aspectos fundamentais. Apresentamos, ainda, os estudos específicos da área de ensino-aprendizagem de L2/LE, sendo estes últimos foco de uma análise mais detalhada.

Conforme afirmado anteriormente, nesse panorama histórico damos enfoque às mudanças ocorridas nas teorias com o intuito de compreender a motivação cada vez mais como um aspecto da natureza humana complexamente organizado, influenciado por inúmeras variáveis e passível de alteração no decorrer das experiências/vivências e, no nosso caso especificamente, do processo de aprendizado.

1.2.1. A Motivação na Psicologia

Iniciamos nosso percurso teórico pelas teorias da Psicologia, pioneira nos estudos da motivação.

1.2.1.1. As Primeiras Teorias: desejo, instinto, energia psíquica

A teoria da volição/desejo foi desenvolvida por Wundt, James e Ach, no final do século XIX e início do XX. Nela, o desejo é um estado mental de anseio por uma ação em particular e a volição é o processo de transformação das intenções em ações, logo, uma representação mental da ação é suficiente para motivá-la. De acordo com Ach (1910, *apud*

Pintrich e Schunk, 1996:28), a volição é o processo de implementação de ações para atingir objetivos de modo que a motivação entendida em termos de volição, de desejo de ação, estaria restrita às ações com objetivos definidos, o que configura uma perspectiva incompleta.

Outra teoria, a dos instintos, defendida por McDougall (1926), postula que todo comportamento é instintivo. O instinto compreende três componentes: o cognitivo – que se refere às formas de satisfazer o instinto, o afetivo – que compreende as emoções suscitadas pelo instinto e o conativo – que diz respeito ao esforço para obter o objeto ou objetivo do instinto. A teoria, ao considerar todo comportamento como instintivo, diminui a função do aprendizado e não explica a motivação, a ação é inata.

Freud, de acordo com Pintrich e Schunk (1996), entendeu a motivação como uma energia psíquica acumulada no *id*⁸, uma espécie de força motriz do ser humano. Quando há uma necessidade a ser satisfeita acumula-se mais energia, a qual é então canalizada em comportamentos para supri-la e, após suprida a necessidade, vem o prazer de ter a quantidade de energia reduzida.

Muito mais vasta e complexa, a teoria de Freud, ao classificar a motivação como forças internas e inconscientes, diminui a importância dos fatores cognitivos e ambientais que, como bem nos lembram Pintrich e Schunk (1996:31), são importantes educacionalmente.

Essas primeiras teorias deram bastante destaque ao que é inato, às características humanas já existentes no momento do nascimento e, sendo assim, “o indivíduo é aquilo que nasceu para ser”. Não é por acaso que a questão educacional é inexistente nas mesmas.

⁸ Freud propôs três componentes básicos estruturais da psique: o Id, o Ego e o Superego. O Id é a estrutura original e central da personalidade humana totalmente guiada pelo *princípio do prazer*.

1.2.1.2. As Teorias Behavioristas: o comportamento

Nas teorias behavioristas, Pintrich e Schunk (1996:26) afirmam que a motivação é entendida como alteração no grau, frequência de ocorrência ou forma de comportamento (respostas) em função de estímulos e eventos ambientais, sendo que os fatores que definem a propensão de ocorrência de uma resposta são o quanto ela está associada ao estímulo que a originou ou ao resultado que dela decorreu. Segundo Skinner (1953), conseqüências reforçadoras aumentam as chances de um comportamento ocorrer enquanto conseqüências punitivas as diminuem.

A motivação é, portanto, entendida como uma alta propensão à ocorrência de um comportamento, cujos desencadeadores se encontram no meio, e o aluno motivado é aquele que, em decorrência dos estímulos, se engaja, persiste e se esforça nas tarefas, todos esses comportamentos observáveis.

O behaviorismo se desenvolveu na Psicologia em um esforço por tornar seu objeto de estudo concreto, direto e passível de experimentação como o são os das ciências físicas, uma vez que o estudo de tópicos subjetivos dificilmente era então considerado científico. Discorreremos na seqüência sobre algumas dessas teorias.

Durante a primeira metade do século XX, as teorias de condicionamento foram se tornando cada vez mais expressivas e dentre seus principais defensores estão Thorndike com o conectivismo, Pavlov com o condicionamento clássico e Skinner com o condicionamento operante. Guardadas as devidas especificidades, todos enfatizam a relação estímulo – resposta como responsável pelo comportamento e suas alterações. Nesse sentido, a motivação envolve a probabilidade de uma dada resposta em função de reforços anteriores; segundo Stipek (2002:9), trata-se de uma relação direta entre os comportamentos e suas contingências.

A autora ainda afirma que qualquer tentativa de explicar, prever ou influenciar a motivação, nesse caso, implica a medição de comportamento e o exame das conseqüências do comportamento corrente e do desejável.

Pintrich e Schunk (1996:33) trazem importantes contribuições ao defenderem as idéias de que os alunos tornam-se mais motivados quando estão prontos e interessados em trabalhar em uma atividade e de que essa atividade deve ser prazerosa e o engajamento do aluno na mesma deve produzir bons resultados.

Contudo, os teóricos behavioristas, ao destacarem a repetição automática de comportamentos e o reforço, desconsideraram a cognição, a capacidade de aprendizado e de ação voluntária dos indivíduos. Nesse modelo, a motivação, assim como o aprendizado, parece passiva e de importância reduzida sendo mero resultado de um trabalho de reforço.

No campo educacional, as teorias behavioristas impulsionaram a instrução programada e em larga escala, uma vez que os mecanismos que regulam a motivação são nesse período considerados iguais para todos. Sobre a máquina de ensinar que se desenvolveu na área de ensino-aprendizagem de línguas, Viana (1990:46) afirma:

No tocante ao ensino de LE, é bem conhecida a adoção dos princípios behavioristas para formação de hábitos tanto por professores como por produtores de materiais didáticos. Por um bom período de tempo, especialmente entre os anos de 1960 e 1970, os métodos estruturais dominaram o ensino de LE, numa combinação especial com os princípios da psicologia behaviorista, gerando um ensino onde os alunos repetiam exaustivamente exercícios estruturais para mecanização/automatização da língua-alvo. (Viana, 1990:46)

1.2.1.3. As Teorias do *Drive*: os impulsos

De acordo com Pintrich e Schunk (1996:38), o condicionamento não foi a única perspectiva teórica da primeira metade do século XX, tendo convivido com teorias que,

embora considerassem a questão do reforço, iam na contra mão dos seus postulados ao atribuir importância aos fatores internos do comportamento – as teorias do *drive*.

O *drive* é uma força interna que é ativada quando o organismo experimenta uma necessidade gerada pela privação de elemento essencial à sobrevivência, tais como comida, água e ar, fazendo com que haja uma resposta.

Hull (1943) afirma que o *drive* é um construto motivacional que energiza o organismo à ação ou ao comportamento em direção à satisfação da necessidade (redução do *drive*). Viana (1990) registra que a teoria de Hull pode ser resumida em dois enunciados: primeiro, que o organismo somente age para reduzir *drives*, e, segundo, que as atividades cujo resultado é a redução do *drive* são reforçadas.

Essas teorias, de modo similar às behavioristas, ao considerarem a motivação como o impulso que coloca o organismo em ação, simplificam-na e a reduzem a um traço da personalidade humana manifestado igualmente em todos os indivíduos e presente apenas no desencadear da ação/comportamento direcionada a um objetivo prático e imediato a ser atingido, o que novamente caracteriza a motivação simplificada.

1.2.1.4. As Teorias Cognitivas: os processos internos

A partir da segunda metade do século XX, as teorias cognitivas se desenvolvem na Psicologia ocasionando, como afirma Pintrich e Schunk (1996:50), uma quebra com a tradição behaviorista. O cognitivismo foca as estruturas mentais e, sendo assim, a motivação é compreendida como um processo interno, não observável, a não ser pelos produtos comportamentais que gera. Há, porém, desacordo quanto à importância dos aspectos envolvidos, ou seja, cada teoria prioriza um determinado aspecto cognitivo, como, por

exemplo, as expectativas, as atribuições, ou ainda as percepções de competência, valores, afetividade, objetivos, entre outros.

Stipek (2002:10) declara que as teorias cognitivas começaram a ser desenvolvidas quando os pesquisadores da motivação perceberam que as teorias behavioristas eram insatisfatórias para explicar o comportamento humano, começando, a partir de então, a explorar variáveis não observáveis, daí o estudo da cognição e de como ela afeta o comportamento.

Nesse sentido, a motivação é resultado da relação entre cognição e comportamento, considerando que esse último será mais ativado quando o indivíduo precisar buscar a *homeostase*, ou seja, o equilíbrio interno.

Essas teorias enfatizam que as crenças influenciam diretamente o comportamento, sendo assim, para alterar o comportamento, é preciso alterar aspectos cognitivos. Além da cognição, são de suma importância as emoções envolvidas no processo.

Uma diferença significativa entre as teorias behavioristas e as cognitivas é que essas últimas não consideram o comportamento algo que ocorre apenas em função de uma necessidade e tendo um instigador ou energizador que o inicia. Para os teóricos cognitivistas, o indivíduo é alguém que toma decisões, que reflete para agir e que avalia resultados obtidos.

Stipek (2002:55) considera dentre as teorias cognitivas aquelas de Atkinson (Teoria de expectativa X valor) e Weiner (Teorias das atribuições). Por essa razão, apresentamos os aspectos destacados nessas teorias.

1.2.1.4.1. As Expectativas

Inicialmente trataremos da teoria que enfatiza o papel das expectativas na motivação.

A teoria de expectativa X valor, desenvolvida por Atkinson na década de 60, postula, segundo Stipek (2002:11), que o esforço e a persistência em uma tarefa dependem não só de uma expectativa positiva quanto aos resultados, mas também do valor atribuído a ela. Tal valor foi definido por Atkinson como o prazer no sucesso ou esquivamento da falha, os quais definiriam, e por isso seria possível através deles prever, se a pessoa se engajaria ou evitaria a tarefa.

Para Atkinson (1964), o ser humano lida com duas tendências inatas, inconscientes e estáveis:

1) o motivo para o sucesso (*motive for success – MS*), o qual impulsiona o indivíduo à ação e o faz persistir diante de dificuldades porque, para ele, é importante o sucesso, o orgulho, o prazer da realização em si, independentemente de estímulos externos. Para Dörnyei (2001:21), essa necessidade se torna parte da personalidade do indivíduo e o acompanhará por toda vida em qualquer situação, inclusive no contexto educacional.

2) o motivo para evitar o fracasso (*motive to avoid failure – MAF*), o qual, de forma exatamente oposta ao motivo anterior, desestimula o indivíduo a agir, se relaciona com o medo e a vergonha do fracasso e também com a ansiedade. Segundo Dörnyei (2001:21), a vontade de fazer bem, nesse caso, se dá mais para evitar uma consequência negativa do que para alcançar uma consequência positiva.

Diante de qualquer atividade, ambos os motivos serão considerados. Além deles, são ainda relevantes a probabilidade de sucesso e de fracasso, analisada conscientemente pelo indivíduo, e a carga emocional trazida em função das experiências anteriores e das expectativas de prazer (valor positivo) ou vergonha (valor negativo). A realização ou não da atividade é, então, definida pela diferença entre os aspectos que a

impulsionam e os que a bloqueiam. Resultando mais aspectos positivos, haverá ação e resultando mais aspectos negativos, não haverá ação.

Para Dörnyei (2001:20), a motivação nessa perspectiva pode ser explicada como produto de dois fatores: a expectativa de sucesso na tarefa e o valor a ele atribuído pelo indivíduo. Quanto mais o aluno sentir-se capaz de realizar a tarefa e acreditar que o bom resultado lhe é importante, maior será sua motivação.

Considera-se, nesse caso, que a motivação é inata, ou seja, que os seres humanos são naturalmente curiosos, investigadores de seu meio e propensos ao desafio, cabendo reflexão não sobre o que motiva, mas sobre como direcionar, moldar e incentivar a motivação existente em cada indivíduo.

1.2.1.4.2. As Atribuições

Segundo Dörnyei (2001:21), a expectativa se relaciona com o auto questionamento do indivíduo quanto à sua capacidade para desempenhar uma atividade com sucesso e a resposta que ele irá obter será fruto de diversos aspectos, dentre eles o processamento de experiências anteriores que remete à teoria das atribuições de Weiner. Assim como o indivíduo cria expectativas quanto às suas ações, ele atribui causas aos resultados obtidos, dado que atribuir causas é uma tendência humana.

Surgida e muito difundida durante a década de 80, a teoria das atribuições foi desenvolvida por Weiner e, conforme Pintrich e Schunk (1996:149), considera que todo indivíduo, por natureza, busca compreender e dominar o mundo à sua volta e uma das conseqüências disso é que ele sempre tenta determinar causas para os eventos. Nesse sentido, todo resultado obtido com um comportamento, ação ou tarefa, seja de sucesso ou fracasso, é analisado pela pessoa em função de seus determinantes, ou seja, do que o ocasionou. O

indivíduo é naturalmente direcionado a dominar cognitivamente a si mesmo e às ocorrências do meio.

Ainda de acordo com Pintrich e Schunk (op. cit.), habilidade e esforço são os determinantes mais comumente apontados pelos indivíduos para os resultados obtidos, seguidos por outros como: o nível de dificuldade da tarefa, sorte, ajuda do professor ou outros (familiares, colegas), disposição, cansaço, saúde e interesse; porém, independentemente das atribuições serem a fatores internos ou externos, o que merece destaque é o fato de que elas são sempre fruto das interpretações individuais, da cognição do indivíduo, as quais são consideradas relativamente previsíveis e estáveis.

Os aspectos apontados como causas para o sucesso ou fracasso em uma atividade são analisados em três dimensões:

- 1) Dimensão de localização, na qual o determinante é apontado como interno ou externo ao indivíduo;
- 2) Dimensão de estabilidade, em que a causa é apontada como estável ou instável;
- 3) Dimensão de controlabilidade, que envolve a noção de determinante controlável ou não controlável pelo indivíduo.

Segundo Dörnyei (2001:22), um fracasso atribuído a fator estável e incontrolável dificulta mais uma nova ocorrência do comportamento do que se for atribuído a fator instável e controlável. Isso ocorre porque a instabilidade indica maiores chances de um resultado diferente do obtido anteriormente e a controlabilidade aumenta o poder do indivíduo sobre o resultado.

Woolfolk (2000, *apud* Jacob, 2002), ao relacionar as atribuições dos alunos à sua motivação, afirma que é problemático quando alunos atribuem seus fracassos a causas

estáveis e incontroláveis, fadando-os a outros fracassos e, conseqüentemente, ao sentimento de incompetência e à desmotivação.

As atribuições são, portanto, consideradas importantes na teoria da motivação em função da conseqüência que elas podem ter na disposição do indivíduo para a ação, ou, no contexto educacional, para o aprendizado (Stipek, 2002:67), e ainda nas suas expectativas, emoções e auto-estima.

O mecanismo atribucional do indivíduo é acionado especialmente em situações novas, diante de resultados inesperados, de resultados negativos e de eventos considerados importantes por ele.

As teorias cognitivas acima descritas atestam a existência de fatores internos determinantes da motiv(ação) humana e, embora priorizem esses fatores, fornecem ainda maior avanço ao apontarem a existência e influência de fatores externos, os quais foram mais desenvolvidos nas teorias sócio-cognitivas.

1.2.1.5. As Teorias Sócio-Cognitivas: as influências externas

As teorias sócio-cognitivas dedicam-se ao estudo das influências sociais no comportamento, indicando uma estreita relação entre o indivíduo e o meio em que ele vive.

Bandura, importante teórico sócio-cognitivo, acredita que o indivíduo não é mero receptor de aspectos externos e, como alternativa, propôs uma teoria na qual os aspectos cognitivos são considerados “mediadores” dos efeitos do meio no comportamento (Bandura, 1986).

Conforme Stipek (2002:39), as expectativas quanto a possíveis resultados são as maiores influenciadoras do comportamento e tais expectativas não são resultantes dos reforços diretamente, mas de como os resultados foram interpretados pelo indivíduo e de

como se deu a influência dessas interpretações nas expectativas de reforços futuros. Sendo assim, importa menos o que ocorreu no passado e mais as expectativas quanto ao que ocorrerá no futuro.

O indivíduo motivado é descrito como alguém que possui cognições e crenças favoráveis ao esforço e à persistência diante de dificuldades, sendo assim, motivar é influenciar as expectativas de consequência do comportamento.

Enquanto as teorias behavioristas analisam a interferência do meio no reforço/punição, as sócio-cognitivas se preocupam com a observação e a interpretação que o indivíduo faz do meio em função de seus objetivos, crenças e valores, o que elimina quaisquer possibilidades de uniformização.

Ao contrário dos behavioristas, Bandura (1986, *apud* Stipek, 2002) acredita que os modelos, as experiências anteriores não servem para estimular ou desestimular o indivíduo, mas para ajudá-lo a não errar e a visualizar com mais clareza o que deseja.

A observação de modelos sociais merece destaque na teoria, que, contudo, postula que o aprendizado difere do uso do que foi aprendido (*performance*), pois a utilização vai depender de que a situação seja propícia e de que haja motivação para tal. Conforme Pintrich e Schunk (1996:163), aprendizado e motivação são processos distintos que se relacionam, assim como, o são a *performance* e a motivação.

Vejamos a seguir algumas teorias de cunho sócio-cognitivo.

1.2.1.5.1. Auto-regulação

Segundo Pintrich e Schunk (1996:182), a auto-regulação está intimamente ligada à motivação, sendo o processo pelo qual o indivíduo ativa e sustenta suas cognições, comportamentos e emoções para a conquista de uma meta.

Um aluno motivado a atingir uma meta desenvolve mecanismos de auto-regulação que ele acredita que possam ajudá-lo, o que, por conseguinte, contribui para o alcance da meta e esse resultado positivo então reforça a motivação e a auto-regulação.

O reforço não é, portanto, advindo de fontes externas como no behaviorismo, mas da cognição do próprio indivíduo que é responsável pela interpretação e avaliação do processo. O auto-reforço é um exemplo do que Stipek (2002:47-48) chama de determinismo recíproco na teoria sócio-cognitiva em que a pessoa exerce controle sobre o meio, o qual, por sua vez, influencia o próprio comportamento.

A auto-regulação também se relaciona com a volição. Autores como Heckhausen (1991) e Kuhl (1985) propõem a diferenciação de um processamento pré-decisório, que compreende a tomada de decisões e o estabelecimento de metas, e de um processo pós-decisório, que compreende a ação para o alcance da meta. O pré-decisório estaria mais ligado à motivação e o pós-decisório à volição, sendo esta última de grande importância para que a ação chegue ao seu final conforme o planejado.

Para estudiosos da área, a escolha das atividades pelo indivíduo é um índice motivacional pouco presente no contexto escolar considerando que o aluno não costuma escolher as atividades das quais participa, ou seja, ele pula a fase pré-decisória, havendo com isso maior dificuldade e maior esforço necessário para que as finde com sucesso.

A falha apontada por Stipek (2002:183) quanto a essa teoria é de que ela não considera que os indivíduos ajustem e estabeleçam novas metas no decorrer do processo.

1.2.1.5.2. A Auto-Eficácia

A teoria da auto-eficácia discorre, segundo Dörnyei (2001:22), sobre os julgamentos que o indivíduo faz sobre suas próprias capacidades para executar determinadas

tarefas, o que será, além das aspirações e possibilidades de esforço e persistência apresentados, decisivo na escolha das atividades em que se engajar.

Bandura (1993) afirma que os julgamentos de auto-eficácia têm quatro fontes principais: a) as performances prévias, isto é, experiências passadas de sucesso ou fracasso, bem como as razões atribuídas a elas; b) o aprendizado vicário, ou seja, a observação do desempenho de outros; c) o encorajamento verbal, isto é, os incentivos dados por outros, especialmente por aqueles que gozam de credibilidade e contam com dados reais para validação de suas palavras, e d) as reações psicológicas, tais como ansiedade e nervosismo.

Pessoas com alta percepção de eficácia aceitam desafios e persistem nas dificuldades enquanto aquelas com baixa percepção de auto-eficácia evitam o que acreditam não conseguir realizar e desistem facilmente desacreditando em suas habilidades, afirma Bandura (1986).

Stipek (2002:42) faz importantes considerações quanto à auto-eficácia ao afirmar que ela é resultado dos julgamentos que o indivíduo faz sobre suas capacidades de realização de uma tarefa específica em um momento e contexto também específicos, ou seja, não são feitas generalizações.

Partindo de tais constatações, podemos inferir que, em sala de aula, não há aluno motivado ou desmotivado, mas aluno que está ou não está motivado numa situação específica em função de como a recebe e lida com ela.

Uma das grandes contribuições dessa teoria para o contexto de ensino-aprendizagem é a noção de que indivíduos que se consideram auto-eficazes dedicam-se à tarefa enquanto aqueles que não possuem esse mesmo sentimento preocupam-se em não falhar, em se auto-avaliar e em tecer considerações sobre o que os outros pensam, desviando a atenção da tarefa e, sendo assim, podemos concluir que os primeiros são mais bem sucedidos.

Citando Bandura (1993:118), os *sentimentos de eficácia influenciam como as pessoas sentem, pensam, se tornam motivadas e se comportam*⁹. Explicando estas palavras, Bzuneck (2001b:125) afirma que, diante de uma nova tarefa, o indivíduo pondera, de um lado, sobre suas próprias aptidões percebidas em suas experiências passadas e, por outro, sobre os componentes situacionais, como a dificuldade da tarefa, o nível de exigência do professor e as possíveis ajudas que pode obter e, só então, com o emparelhamento das duas instâncias, é que resultará um julgamento positivo ou negativo sobre a situação.

Desse modo, a auto-eficácia não é automática, mas fruto de um processamento cognitivo, de uma inferência pessoal, de uma ponderação de diversos fatores de ordem pessoal e ambiental.

Pajares (1997) citado por Stipek (2002:44) aplica o conceito de auto-eficácia também aos professores ressaltando a importância que ele tem na qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, ou seja, professores que acreditam em seu trabalho, nos bons resultados que ele pode oferecer e que dificuldades podem ser superadas produzem mais e melhor.

1.2.1.5.3. As metas

Várias teorias discutem a questão das metas, as mais recentes a consideram mais um objetivo e menos uma necessidade. Para Dörnyei (2001:25), a meta é o que origina e direciona a ação; desse modo, é a base do processo motivacional.

Na teoria de estabelecimento de metas¹⁰ de Locke e Latham (1990, *apud* Dörnyei, 2001), a ação humana é causada por um propósito e para que ela ocorra a meta deve

⁹ Efficacy beliefs influence how people feel, think, motivate themselves and behave. (Bandura, 1993:118)

¹⁰ Goal-setting theory

ter sido definida pelo próprio indivíduo, isto é, que lhe seja relevante, interessante e importante. As metas apontadas como ideais são aquelas específicas, próximas, moderadamente desafiadoras e produto tanto de fatores internos, por exemplo a auto-eficácia, quanto de fatores externos, como os reforços.

As metas interferem na ação no sentido de direcionar a atenção, de regular o esforço despendido, de encorajar a persistência e de promover a busca por estratégias que ajudem a alcançar o pretendido.

Outra teoria, mais diretamente aplicada à educação e à motivação do aluno, é a teoria de metas de realização, a qual propõe haver duas orientações possíveis que um aprendiz pode dar ao seu trabalho acadêmico: orientação para o aprendizado e orientação para a performance.

No primeiro caso, o aluno foca o processo de aprendizado, de domínio do conteúdo, de realização da tarefa (*task-oriented*), enquanto no segundo caso, o enfoque é na demonstração da habilidade para o outro, na avaliação externa, na obtenção de notas, recompensas, reconhecimentos, em suma, na auto-realização (*ego-oriented*).

De acordo com Dörnyei (2001:27), as orientações para o aprendizado e para a performance representam diferentes critérios de sucesso e diferentes razões para engajamento em atividades. No entanto, a orientação para o aprendizado é sempre considerada superior porque visa ao aperfeiçoamento, ao crescimento pessoal, além de, academicamente, promover maior envolvimento cognitivo, esforço e persistência, atribuições mais positivas, melhor adaptação às atividades, maior aceitação a desafios e melhores resultados.

1.2.1.5.4. A autodeterminação

A autodeterminação é uma das formas da motivação intrínseca, isto é, daquela motivação que faz com que o indivíduo se engaje numa determinada atividade por considerá-la prazerosa e significativa. Ao definir autodeterminação, Woolfolk (2000, *apud* Jacob, 2002:56) afirma que ela é uma necessidade humana de escolher o quê e como fazer, de realizar aquilo que é de desejo (interno) independentemente de fatores externos como recompensas e pressões.

Contudo, Stipek (2002:142) considera que as crianças aprendem, moldam os seus desejos na convivência social, especialmente no contato com adultos, através da internalização do que é socialmente mais valorizado. Quanto mais os valores sociais são assimilados como valores individuais, maior é o nível de autodeterminação experienciado pelo indivíduo.

A autora, baseada em diversos trabalhos de Deci, Ryan e Connell, afirma que a motivação é um continuum que vai do extrinsecamente controlado ao individualmente controlado (autodeterminação), sendo que nos estágios intermediários estão os comportamentos que se originaram por contingências externas mas que posteriormente foram assimilados, adotados e valorizados pelo indivíduo. A concepção de um continuum com dois extremos, um externo e outro interno, nos remete a uma das mais importantes dicotomias dos estudos motivacionais: motivação extrínseca *versus* motivação intrínseca.

A motivação extrínseca diz respeito à ação ocasionada por incentivos externos, como, por exemplo, para receber uma recompensa ou para se esquivar de uma punição, enquanto a segunda se trata de uma ação ocasionada por um desejo (interno).

Deci e Ryan (1985, *apud* Dörnyei, 2001:28) apontam quatro tipos de motivação externa:

- 1) Regulação externa – o comportamento é totalmente motivado por aspectos externos, refere-se ao menor nível de autodeterminação;
- 2) Regulação introjetada – o comportamento é motivado por aspectos externos que, contudo, foram aceitos como devendo ser considerados e obedecidos;
- 3) Regulação identificada – o comportamento é motivado por aspectos externos com os quais o indivíduo se identifica e valoriza por razões práticas;
- 4) Regulação integrada – o comportamento é motivado por uma escolha do indivíduo que já assimilou os valores externos como seus; é a forma mais desenvolvida da autodeterminação em motivação extrínseca.

O quarto tipo é superado apenas pela motivação intrínseca, que também pode ocorrer a partir de valores inculcados, pois nela o indivíduo continua agindo mesmo na ausência de fatores externos (auto-regulação) e se envolve com mais frequência e empenho nas atividades.

Vallerand (1997, *apud* Dörnyei, 2001:28) classifica a motivação intrínseca em:

- 1) para aprender – foco no conhecimento que pode ser adquirido;
- 2) para realização – foco no desenvolvimento da atividade;
- 3) para experimentação – foco nas sensações agradáveis que podem ser vivenciadas.

Os autores consideram que a oportunidade de vivenciar a autonomia, competência e integratividade potencializam o desenvolvimento da autodeterminação.

1.2.1.5.5. O valor

Quando nos reportamos a um processo de assimilação pelo indivíduo de comportamentos a princípio externamente motivados, temos um elemento decisivo: o valor. O

nível de assimilação do externo depende em grande parte do quanto o indivíduo se identifica com ele e o considera importante.

Na teoria da expectativa X valor de Atkinson (1964), os valores de incentivo (*incentive values*) para engajamento em uma tarefa são os sentimentos de orgulho e vergonha. Nas tarefas cujas expectativas são de sucesso e orgulho, há o valor positivo e com ele maiores chances de engajamento por parte do aluno. Por outro lado, tarefas cujas expectativas são de fracasso e vergonha, ou seja, nas quais há um valor negativo, é mais provável que haja o esquivamento.

Contudo, na teoria de Atkinson (op. cit.), os níveis de orgulho e vergonha são totalmente determinados pela percepção do indivíduo quanto às probabilidades de sucesso ou fracasso, aspecto que, de acordo com Stipek (2002), torna a definição de valores da teoria muito restrita.

Autores como Eccles e Wigfield (1995) dedicaram-se à melhor compreensão da questão do valor na tarefa definindo-o em termos de quatro componentes:

- 1) valor de realização – importância na boa realização da tarefa;
- 2) valor intrínseco – importante é o envolvimento na atividade;
- 3) valor extrínseco – relevante é o papel da tarefa na realização de uma meta;
- 4) custo – compreende os aspectos de valoração negativa, os quais podem dificultar a ação, tais como: o esforço e o tempo despendidos, a ansiedade, o temor à falha.

Dörnyei (2002:25) afirma que o valor atribuído a uma atividade é resultado da interação entre esses quatro elementos e determina o nível de esforço que será nela despendido. Ainda sobre a importância dos valores, Stipek (2002:149) declara que eles afetam tanto a escolha das atividades quanto o nível de esforço e persistência.

Partindo de diferentes teóricos, a autora enumera diversos aspectos influenciáveis pelo valor, dentre eles: as intenções e decisões, percepção de competência e auto-estima, a concepção de aprendizagem e o uso de estratégias de aprendizagem.

O panorama teórico traçado até o momento nos ajuda a perceber que diversas influências foram sendo incorporadas ao construto motivação, sendo elas de diferentes esferas (comportamentais, cognitivas, emocionais, sociais), contribuindo, por um lado, para o seu melhor entendimento, mas complexificando, por outro, o seu estudo e caracterização.

É importante destacar que, com essas teorias, a motivação passou a ser considerada como se manifestando em cada indivíduo de uma forma e sendo passível de alteração em função do contexto, o que exige um ensino mais individualizado que considere as necessidades e especificidades de cada grupo.

Isso posto, encerramos aqui nossa passagem pelas teorias produzidas na área da Psicologia esclarecendo que o objetivo ao traçar tal panorama foi familiarizar o leitor deste trabalho de pesquisa quanto aos termos utilizados nos estudos sobre motivação, assim como esclarecê-lo sobre algumas de suas concepções, ou dificuldades de definição, uma vez que são amplamente difundidos no senso comum de modo às vezes simplista ou inadequado.

Viana (1990:41), ao tratar especificamente sobre o termo motivação, chamou atenção para a questão do uso comum do mesmo apontando que, embora ele também deva ser considerado para que se possa *evidenciar situações verificadas cotidianamente nas salas de aula e refletir sobre a sua importância no contexto de aprendizagem e especificamente no processo de aprendizagem de LE*, é necessário que na pesquisa seja procurado um rigor maior na determinação do termo e, sendo assim, acreditamos que o mesmo procedimento deve ser adotado com os demais termos por nós tratados.

As considerações tecidas até o momento objetivaram auxiliar tanto a compreensão das teorias em ensino-aprendizagem, as quais serão discutidas na seqüência,

quanto o enriquecimento no entendimento das ocorrências em sala de aula, algumas das quais analisamos no capítulo destinado à análise dos dados coletados.

1.2.2. A Motivação no ensino-aprendizagem de línguas

Assim como as teorias sobre motivação desenvolvidas pela Psicologia, as teorias na área de ensino-aprendizagem de L2/LE têm-na entendido, cada vez mais, em função de inúmeras influências – cognitivas, emocionais, sociais, culturais – focando como estas se manifestam no trabalho em sala de aula.

Apesar de considerarmos os estudos e contribuições da Psicologia Educacional, acreditamos que a sala de aula de língua estrangeira é um contexto de aprendizagem com características próprias e problemas específicos, havendo vários estudos dessa área de atuação que se dedicam às especificidades da motivação na sala de aula de L2/LE, os quais por serem bastante relevantes e apropriados a esta pesquisa serão também discutidos.

Ao verificarmos nesses estudos as variáveis envolvidas na motivação, sabidamente tanto internas quanto externas, damos especial atenção àquela que diz respeito às tarefas propostas no material didático utilizado.

Dentre os estudos disponíveis na área de ensino-aprendizagem de línguas, consideramos para este trabalho as teorias, no cenário internacional, de Gardner e Tremblay (1995) e de Dörnyei e Ottó (1998) e, no cenário nacional, de Viana (1990).

1.2.2.1. O Modelo Sócio-psicológico de Gardner e Tremblay

Gardner, juntamente com seus colaboradores, foi quem literalmente fundou o campo dos estudos de motivação em ensino-aprendizagem de línguas, de acordo com Dörnyei (2001), e é considerado por muitos, como Jacob (2002), o seu maior precursor.

O modelo desenvolvido pelo pesquisador em parceria com Lambert foi proposto pela primeira vez em 1985 e foi desde então inúmeras vezes revisitado com o objetivo de aprimoramento e acréscimo das novas perspectivas que foram surgindo, o que fez com que ele fosse deixando de mostrar a motivação como um aspecto estável, quase inalterável e mensurável da personalidade humana e passando a considerá-la mais complexamente, dentro de uma perspectiva sócio-cognitiva, alta e diversificadamente influenciável, dinâmica e qualitativa.

A versão do modelo datando de 1995, de autoria de Gardner em parceria com Tremblay, apresentou uma expansão das variáveis cognitivas e situacionais mostrando a importância do contexto social em que a aquisição ocorre, bem como das atitudes individuais com relação à língua, à comunidade que a fala e ao seu aprendizado.

As contribuições da vasta teoria de Gardner e colaboradores foram grandes, como relata Dörnyei (1994, *apud* Oxford, 1999:8):

Acredito que o marco mais importante na história da motivação em L2 tenha sido a descoberta de Gardner e Lambert de que o sucesso é resultado da atitude do aprendiz com relação à comunidade lingüística e cultural da língua-alvo, acrescentando uma dimensão social ao estudo da motivação para aprender L2... Unindo a teoria motivacional à teoria sócio-psicológica, o modelo motivacional de L2 desenvolvido por Gardner e Lambert foi muito mais elaborado e avançado que outros modelos psicológicos contemporâneos no sentido de que foi empiricamente testado e realmente explicou um número considerável de variações na motivação e sucesso do aluno.¹¹ (Dörnyei, 1994, *apud* Oxford, 1999:8)

¹¹ I believe that the most important milestone in the history of L2 motivation research has been Gardner and Lambert's discovery that success is a function of the learner's attitude toward the linguistic-cultural community of the target language, thus adding a social dimension to the study of motivation to learn an L2... By combining motivation theory with social psychological theory, the model of L2 motivation that Gardner and Lambert developed was much more elaborate and advanced than many contemporary mainstream psychological models of motivation in that it was empirically testable and did indeed explain a considerable amount of variance in student motivation and achievement. (Dörnyei, 1994, *apud* Oxford, 1999:8)

Em sua versão ampliada, o modelo incorporou elementos das teorias de expectativa X valor e de estabelecimento de metas, chamando atenção para as influências externas e diferenças individuais. Vejamos como as variáveis provenientes destes dois eixos centrais, ficaram nele organizadas:

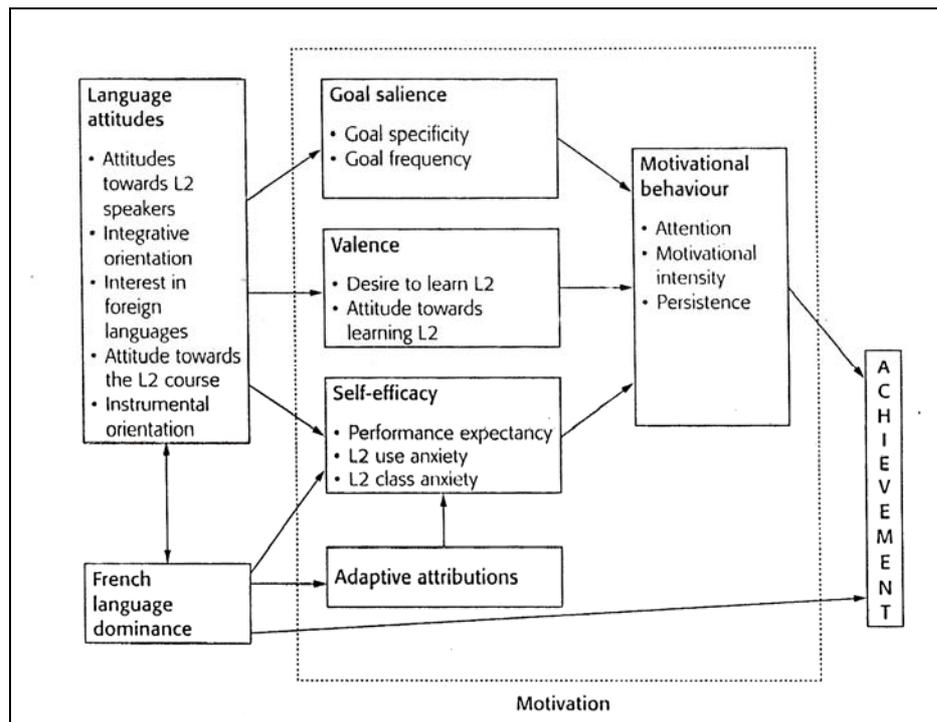


Figura 1 - O modelo de motivação em L2 de Gardner e Tremblay (1995)¹²
Fonte: Dörnyei, 2001

No início do processo estão colocados como fatores antecedentes da motivação, como sua necessária base afetiva, as atitudes do indivíduo quanto à língua, quanto aos seus falantes, quanto ao aprendizado de línguas estrangeiras e quanto ao curso. Para nosso estudo é de grande importância esta última, a atitude quanto ao curso, na qual estão implícitas as atitudes com relação ao professor, ao contexto de aprendizado, ao método e aos materiais utilizados. Tal colocação demonstra que o material é uma variável externa que tem uma expressiva parcela de responsabilidade na disposição do aluno para o estudo da língua.

¹² No Anexo A deste trabalho apresentamos uma tradução, por nós realizada, da Figura 1. Optamos por apresentar, nos anexos, traduções dos modelos utilizados para viabilizar a leitura desta pesquisa por professores de outras línguas estrangeiras.

Antes de discutirmos as orientações instrumental e integrativa presentes nessa mesma figura, abrimos um parêntese para explicar o antecedente que se refere à expressividade da língua francesa, localizado na parte debaixo do esquema. Em seu modelo, Gardner se refere ao francês por ter sido essa a língua por ele analisada no Canadá, porém o princípio se aplica a todas as línguas, conforme atesta Kraemer (1993) citado por Oxford (1999:13), e diz respeito ao papel social da língua estudada no meio em que o aluno se encontra inserido, isto é, sua relevância, vitalidade, expressividade, seja ela uma segunda língua ou uma língua estrangeira.

Considerando o contexto da nossa pesquisa, ou seja, o inglês como língua estrangeira no Brasil, somos levados a considerar a interferência econômica, política e cultural, em especial dos Estados Unidos, sobre o país e todo o imaginário relativo à necessidade de conhecimento da língua inglesa para se ter não apenas oportunidades mas também sucesso na vida profissional e pessoal.

Retomando a questão das orientações, faz-se necessário registrar inicialmente que a relação entre motivação e orientação é, segundo Dörnyei (2001:48), um elemento chave da teoria de Gardner, sendo a orientação o termo do autor para meta. As orientações podem ser de dois tipos:

- *orientação integrativa*: caracterizada por uma postura positiva quanto à língua, seus falantes e sua cultura e por um desejo de nela se integrar; é preponderante o fator interpessoal;
- *orientação instrumental*: caracterizada pelo desejo de aprender a língua em função da vantagem que ela pode oferecer, como um emprego, dinheiro (melhor salário), diferencial acadêmico ou reconhecimento social; é preponderante o fator prático.

Embora as orientações tenham sido consideradas antecessoras da motivação, elas são os conceitos mais utilizados quando se estuda motivação, decorrendo disso o fato de nos referirmos a elas também como motivação integrativa e motivação instrumental. Esta dicotomia é a parte mais conhecida de toda a teoria desenvolvida por Robert Gardner.

Os antecessores influenciam, ou melhor, definem as metas, o desejo de aprender e o valor atribuído ao aprendizado (*valence*) e, ainda, o sentimento de auto-eficácia, este último compreendendo as expectativas e a ansiedade decorrente delas; as expectativas, por sua vez, se relacionam com as atribuições, uma vez que estas ocorrem em função daquelas. Esses aspectos reunidos interferem no comportamento (ação) e no nível de atenção, motivação e persistência nele envolvido.

Como sucessor do comportamento (e da motivação) tem-se o resultado, o qual não tem reflexos em comportamentos posteriores. Lima (2005:52) afirma sobre esse aspecto que a motivação é entendida nessa teoria como um processo unidirecional, dado que o êxito na aprendizagem é decorrente da influência de um complexo motivacional que abrange relações entre diversos fatores; porém, esse êxito não influencia a motivação e seus constituintes, dos quais é efeito.

1.2.2.2. O Modelo Motivacional de Dörnyei e Ottó

Esse modelo foi desenvolvido a partir de um projeto de pesquisa cujo objetivo era estudar estratégias motivacionais para serem utilizadas na sala de aula de L2. Para os autores, havia até então muitas pesquisas analisando o conceito de motivação e poucas se dedicando a compreender como motivar os alunos, sendo essa a grande razão para o desenvolvimento do projeto dos autores.

A perspectiva de motivação adotada é de um processo (seqüência de fases), complexo e grandemente influenciável, dinâmico e de origens observáveis. Dessa forma, o modelo apresenta duas dimensões: a seqüência de ação e as influências motivacionais.

A primeira dimensão compreende o processo pelo qual as vontades, anseios e desejos são primeiramente transformados em metas, em seguida em intenções, as quais eventualmente conduzem a uma ação (que preferencialmente proporcione o alcance das metas) que é finalmente submetida a uma avaliação. A dimensão da seqüência de ação se divide em três fases principais: pré-acional, acional e pós-acional.

A segunda dimensão, das influências motivacionais, inclui as fontes de energia e as forças motivacionais que podem potencializar ou inibir a seqüência de ação. Estas forças motivacionais são de ordem cognitiva, afetiva, situacional, enfim, compreendem todos os fatores relevantes apontados pelos estudos que antecederam o modelo de Dörnyei e Ottó.

Vejamos o modelo esquematizado por seus autores:

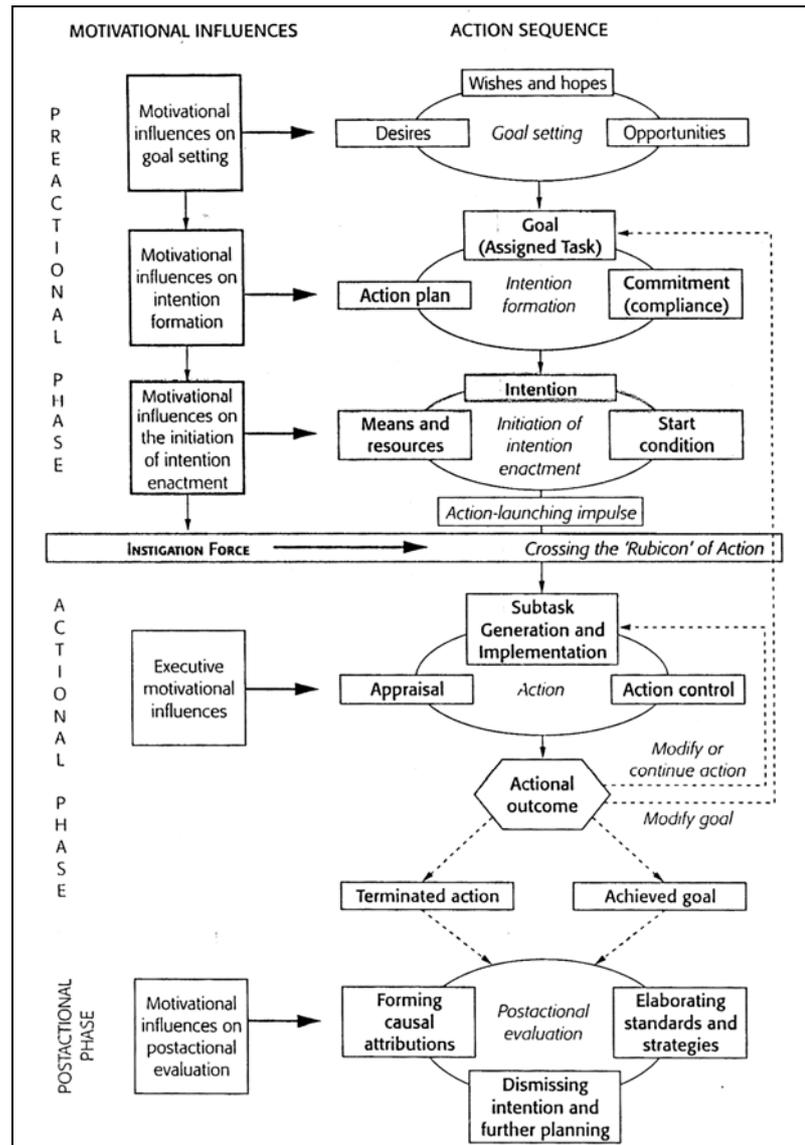


Figura 2 - O modelo motivacional de Dörnyei e Ottó (1998)¹³
 Fonte: Dörnyei, 2001

O modelo em questão é bastante elaborado envolvendo em cada fase, em menor ou maior grau, uma dimensão social, uma dimensão pessoal e uma dimensão educacional. Analisemos cada uma dessas fases e influências, somente, porém, naquilo que é relevante para este trabalho.

Na fase pré-ativa, as metas são estabelecidas levando em conta influências motivacionais tanto de ordem pessoal, como os desejos, expectativas, autoconfiança, ansiedade, experiências anteriores, crenças; quanto de ordem social, como as demandas

¹³ No Anexo B deste trabalho apresentamos uma tradução, por nós realizada, da Figura 2.

externas (trabalho, estudo), as oportunidades e o meio (família, amigos, professores, escola, comunidade). Nesta fase, são possíveis influências a integratividade (*integrativeness*), a motivação intrínseca (*intrinsic pleasure*), a instrumentalidade (*instrumental benefits*) e ainda a motivação extrínseca (*environmental effects*). Em estudos posteriores, Dörnyei (2001) passou a considerar apenas a dicotomia motivação intrínseca/motivação extrínseca entendendo que a integratividade e a instrumentalidade estariam subentendidas na motivação extrínseca.

Esse primeiro conjunto de influências está discriminado na figura abaixo, pertencente ao modelo:

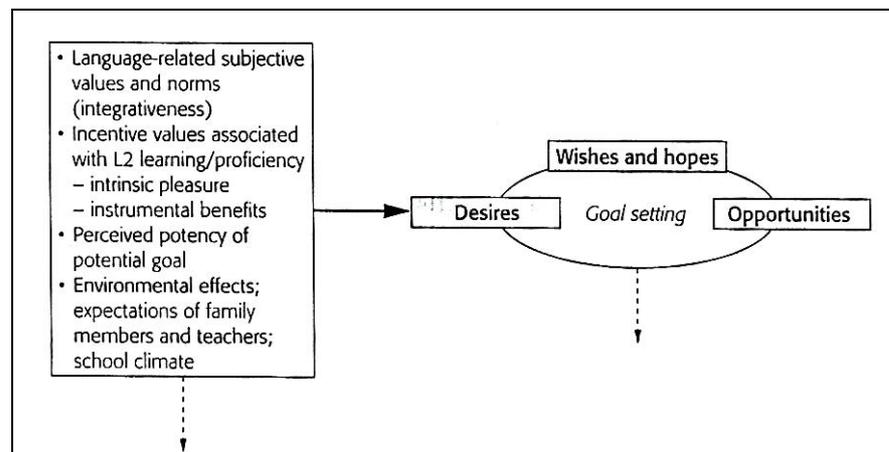


Figura 3 - Algumas influências motivacionais da fase pré-acional¹⁴
Fonte: Dörnyei, 2001

Assim, sob a influência de todos esses aspectos que constituem a motivação prévia, a meta é delimitada e, após passar por um segundo conjunto de influências motivacionais, já não mais discriminadas na figura acima, é transformada numa intenção de ação, a qual, após novas influências motivacionais, fica pronta e energizada para ser posta em prática. Havendo, portanto, motivação suficiente passa-se o ponto crítico, chamado *Rubicon*¹⁵.

¹⁴ No Anexo C deste trabalho apresentamos uma tradução, por nós realizada, da Figura 3.

¹⁵ A expressão *atravessar o Rubicão* (*cross the Rubicon*) tem sido utilizada desde 49 a.C., quando Julio César, com seu exército, cruzou o rio Rubicão e invadiu a Roma Antiga violando as leis do Senado Romano e tornando um conflito armado inevitável. Desde então, metaforicamente, a referida expressão passou a significar um limite além do qual nos sentimos obrigados a uma determinada ação, um ponto que ao ser cruzado não permite retorno.

Na fase seguinte, a acional, ocorre o curso da ação com a energia trazida da fase pré-acional e ainda com a energização advinda durante o processo por um novo conjunto de influências motivacionais. Dentre as influências aqui apontadas, é relevante para o nosso estudo – e não só para nós, mas também para o próprio autor que a apontou como a mais importante – a que se refere à qualidade das experiências de aprendizado, as quais devem apresentar novos conhecimentos (*novelty*), ser prazerosas (*pleasantness*), significativas para o que o aluno pretende alcançar (*goal/need significance*), aplicáveis a outros contextos (*coping potential*) e relevantes para o aluno (*self and social image*).

Trazendo ao presente trabalho, podemos então afirmar que essas são algumas das características que um bom material didático deve apresentar para promover situações de aprendizado motivadoras e de sucesso. A questão das tarefas de aprendizado é também discutida pelo autor ao falar do papel do professor como agente potencializador da motivação, apontando-as como um dos mecanismos de que ele dispõe para motivar. Desse modo, como não poderia deixar de ser, o material está atrelado ao professor que o aplica, suas competências, objetivos, concepção de língua e ensino de língua.

Muitas outras variáveis situacionais relacionadas à sala de aula estão presentes nesta fase, como pode ser visto na figura abaixo em que o autor as discrimina:

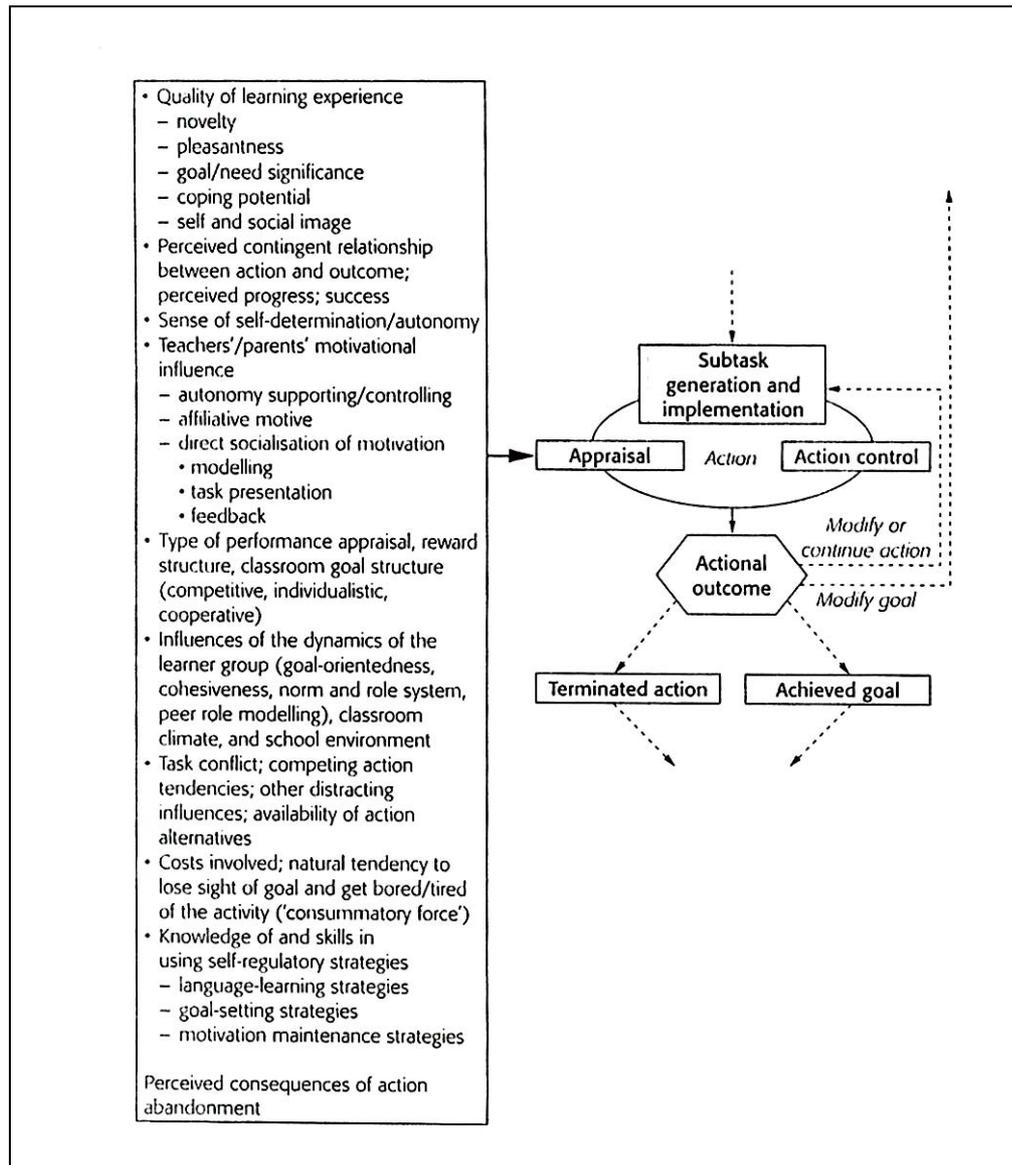


Figura 4 - Influências motivacionais da fase acional¹⁶
Fonte: Dörnyei, 2001

A fase pós-acional tem, para os idealizadores do modelo, uma função primordial na determinação do sentimento de sucesso e satisfação do aluno, o qual irá refletir na sua motivação para e em futuras atividades. Dentre as influências dessa fase estão: as atribuições, que são extremamente subjetivas, o autoconceito do aluno (auto-eficácia, competência, auto-estima) e as avaliações externas, por exemplo, a do professor.

Diferentemente de Gardner e Tremblay (1995) que em seu modelo sócio-psicológico acreditavam que a motivação não era influenciada por resultados anteriores, neste

¹⁶ No Anexo D deste trabalho apresentamos uma tradução, por nós realizada, da Figura 4.

modelo eles são decisivos. Concordamos com essa posição, pois parece ser o acúmulo de experiências negativas que leva os alunos da escola pública a se desmotivar.

A motivação é, portanto, além de psicológica e social, situacional e temporal, um processo em constante fluxo.

Jacob (2002:73) resume o modelo que considera o mais abrangente realizado sobre motivação da seguinte maneira:

Primeiramente, na “fase pré-acional”, temos a escolha do porquê aprender uma determinada língua, ou seja, o estabelecimento da motivação prévia para o estudo. Em seguida, os alunos passarão para a “fase acional”, considerada como o processo de ensino-aprendizagem em si, e por último, na “fase pós-acional”, os alunos terão condição de avaliar se a motivação prévia que possuíam anteriormente foi sustentada ou não e que fatores contribuíram para isso. Como vimos, são processos em que a motivação se configura como o elemento central para que haja o sucesso ou não. (Jacob, 2002:73)

1.2.2.3. A Categorização das Variáveis Motivacionais de Viana

Viana (1990), ao estudar a motivação para o estudo de língua estrangeira, foi um dos pioneiros em enfatizar o aspecto dinâmico da mesma, descrevendo e analisando as influências, positivas e/ou negativas, que inúmeros fatores exercem sobre a motivação durante o processo de aprendizado e como essas influências refletem na atuação/participação do aluno em sala de aula.

Em seu trabalho, o autor apontou a existência de três manifestações da motivação:

- motivação com relação ao aprendizado da língua: abrange as atitudes do indivíduo com relação à língua-alvo e ao seu aprendizado, analisada como integrativa ou instrumental;

- motivação com relação ao povo e ao país falante da língua-alvo: abrange as opiniões e atitudes sobre o povo, a cultura, o país falante da língua;
- motivação para a aula: abrange as atitudes do indivíduo quanto ao insumo e à metodologia utilizada em sala de aula. Vinculada a esta manifestação encontra-se uma outra, chamada de motivação para realização das tarefas de casa, a qual depende do que é realizado em sala para acontecer, ou seja, é preciso que o aluno perceba as tarefas propostas como significativas e relevantes para o aprendizado para que tenha estímulo a realizá-las posteriormente.

Todas essas manifestações da motivação sofrem influências de fatores categorizados da seguinte maneira:

- lingüísticos: fatores relativos ao conteúdo apresentado em sala de aula e a como o aluno interage com ele;
- metodológicos: fatores referentes aos procedimentos e recursos utilizados em sala de aula para apresentação e desenvolvimento do conteúdo;
- físico-humanos: fatores concernentes ao estado ou disposição física do aluno;
- físico-ambientais: fatores relacionados aos aspectos físicos da sala de aula;
- sócio-ambientais: fatores acerca do relacionamento humano entre professor e aluno e entre alunos na sala de aula;
- externos: fatores relacionados ao ambiente externo à sala de aula, como informações sobre o povo, país, cultura ou mesmo sobre a própria língua-alvo.

Embora estejam assim categorizados, o autor deixa claro que os fatores são interdependentes e inter-relacionados e que se comportam de maneira distinta em cada aluno,

ou seja, que suas influências podem ser positivas ou negativas dependendo de como os alunos lidam com eles.

Quanto à motivação com relação ao aprendizado da língua e à motivação com relação ao povo e ao país falante da língua-alvo, os seus fatores influenciadores mais expressivos são os externos, tais como: notícias via carta ou outros meios, contato com falante nativo, músicas e filmes; porém, o autor faz uma importante observação de que a motivação para a aula pode influenciar o comportamento da motivação com relação ao aprendizado da língua, o que parece ser muito pertinente no contexto do ensino público obrigatório. Viana (1990:101) explica esta relação:

... se um aluno passar muito constantemente só por manifestações negativas em sua motivação para a aula, ele provavelmente poderá desistir de estudar a língua. Em termos práticos isso significa que se um aluno, durante o período de permanência na sala de aula não sentir que o material que está estudando é relevante, que a metodologia adotada está positivamente contribuindo para seu processo de aprendizagem, ou então encontrar problemas motivacionais constantes em alguns dos outros fatores discutidos neste trabalho, ele poderá desenvolver uma atitude negativa com relação à língua e conseqüentemente uma motivação negativa estável para aprendê-la. (Viana, 1990:101)

No que diz respeito à motivação para a aula, o autor afirma que essa é a manifestação mais influenciável e passível de alterações, pois todos os fatores categorizados se manifestam nela de alguma forma. Além disso, ela foi apontada como a principal manifestação motivacional considerando que para a maioria dos alunos a sala de aula é o único local de contato com a língua estrangeira.

Iniciando a discussão da influência dos fatores categorizados na motivação para a aula, trataremos primeiramente dos lingüísticos e metodológicos, os quais se encontram intrinsecamente relacionados na função de maiores influenciadores da mesma.

A pesquisa apontou como lingüisticamente negativo para a motivação: a) o conteúdo apresentado descontextualizadamente, apenas para estudo da gramática; b) apresentação de conteúdo acima do nível de compreensão e proficiência do aluno, gerando

ansiedade; e c) conteúdo em excesso em uma única apresentação. Tais procedimentos metodologicamente configuram uma abordagem gramatical que promove a repetição da mesma estrutura de aula e inviabiliza um panorama das possibilidades contextuais de realização da língua, bem como as oportunidades de produção/interação na mesma. Nesse caso, as listas de vocabulário também são constantes, ocasionando o referido excesso de insumo.

Para ser positivo, o fator lingüístico deve ser: *interessante, contextualizado, verossímil, relevante, vinculado à realidade, transmissor de informações culturais e apropriado ao nível de conhecimento/desempenho do aprendiz* (Viana, 1990:107).

Em termos metodológicos, segundo o autor, esses conteúdos devem ser viabilizados por meio de atividades dinâmicas, diversificadas, que requeiram a participação do aluno, que trabalhem a compreensão e produção oral e priorizem a compreensão do significado em detrimento da forma. Músicas, textos e diálogos gravados em áudio, histórias em quadrinhos e discussões em grupo foram atividades que demonstraram elevado potencial motivacional durante a pesquisa de Viana (1990).

Quanto aos fatores físico-humanos (que se referem à disposição física do aluno), aos fatores físico-ambientais (relativos ao espaço físico da sala de aula) e aos fatores sócio-ambientais (referentes ao clima social da sala configurado no relacionamento aluno-professor e aluno-aluno), o autor afirma que são itens básicos para a otimização dos dois fatores anteriormente discutidos – o lingüístico e o metodológico. A condição ideal para desenvolvê-los seria um aprendiz disposto fisicamente, livre de enfermidades, sono ou cansaço, numa sala de tamanho adequado ao número de alunos, confortável, arejada e com bons equipamentos e em um clima descontraído, agradável, de uma certa informalidade, de liberdade e de camaradagem entre todos os envolvidos.

A motivação para a realização das tarefas de casa é considerada uma extensão da motivação para a aula, pois a sua realização também depende do que ocorre na sala de aula. As tarefas mais positivas são aquelas em que se explicita o seu objetivo e relevância para o aprendizado, não são muito extensas ou de elevado grau de dificuldade, foram planejadas e o aluno está ciente disso, são sempre retomadas na aula seguinte e apresentadas de forma regular.

A teoria de Viana (1990) nos atesta mais uma vez a existência de uma motivação anterior ao aprendizado que o aluno traz consigo e que, estando em sala de aula, será diretamente influenciada por ela em função de múltiplos fatores, sendo o material didático e sua aplicação um dos mais importantes.

1.3. A Motivação Inicial

Como pôde ser verificado nas teorias acima descritas, vários autores discorrem sobre uma motivação inicial entre os alunos, a qual analisaremos a partir de agora.

Em seu modelo sócio-psicológico, Gardner e Tremblay (1995), ao analisarem a atitude, a orientação do indivíduo para o estudo de uma L2, implicitamente admitiram haver uma motivação inicial que conduz o aluno ao início do processo de aquisição. Segundo eles, a orientação poderia ser integrativa, no caso do aprendiz ter uma atitude positiva com relação ao país, ao povo e à cultura da língua-alvo (LA), assim como quanto a uma possível integração com os mesmos; ou instrumental, caso o desejo seja de obtenção de reconhecimento social ou de vantagens econômicas com a língua.

No cenário nacional, Viana (1990), ao postular a existência de uma manifestação da motivação para o aprendizado da língua, a qual abrange as atitudes do aluno

para com a língua-alvo e seu aprendizado e que se relaciona diretamente com a motivação com relação ao povo e ao país falante da língua-alvo, também admitiu haver uma motivação inicial que o aluno traz para a sala de aula. O próprio autor remete essas atitudes às orientações integrativa e instrumental presentes em Gardner e Lambert (1985).

No modelo de Dörnyei e Ottó (1998), aparecem as questões da integratividade e instrumentalidade, da motivação intrínseca e motivação extrínseca influenciando a fase pré-acional de estabelecimento de metas. Posteriormente, Dörnyei (2001:28) ao citar Vallerand (1997) classifica a motivação intrínseca em: para aprender, para realização e para experimentação; e, citando Deci e Ryan (1985), classifica a motivação extrínseca em: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada.

Jacob (2002) afirma que a regulação identificada se assemelha à motivação instrumental, presente em alunos que procuram o aprendizado da língua por motivos externos e práticos, e a regulação integrada à motivação integrativa, presente em alunos que procuram assimilar comportamentos e identidades de falantes nativos.

Considerando que tanto a motivação integrativa quanto a motivação instrumental são influenciadas por fatores externos, elas são então classificadas por Dörnyei (2001) dentro da mesma categoria reduzindo as classificações possíveis a apenas uma dicotomia. Para este trabalho, estando de acordo com as considerações do autor, utilizaremos a dicotomia motivação intrínseca *versus* motivação extrínseca para classificar a motivação inicial dos alunos da escola pública para o aprendizado de inglês.

A dicotomia em questão é objeto de estudo de inúmeros autores, os quais, em geral, defendem a idéia de que a motivação intrínseca é superior à extrínseca, isto é, de que aquela viabiliza melhores resultados no aprendizado que esta.

Guimarães (2001a:38) aponta que a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, ou seja, por ela ser interessante,

atraente ou promover satisfação, sendo que este comprometimento é espontâneo, derivado de interesse pessoal, autotélico, de desejo de realização da atividade por si mesma, não havendo, portanto, necessidade de incentivos externos.

A motivação intrínseca é compreendida como um importante propulsor da aprendizagem, adaptação e crescimento do ser humano, *um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio* (Guimarães, 2001a:37). Porém, ao mesmo tempo em que é compreendida como sendo uma propensão inata e natural, a autora chama atenção para a vulnerabilidade às forças ambientais dessa orientação motivacional.

Guimarães (2001a:46) aponta, por outro lado, que a motivação extrínseca pode ser definida como uma motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, sendo esta um caminho para a obtenção de uma recompensa, reconhecimento ou para se esquivar de um problema que possa surgir caso ela não seja realizada.

Em ambos os casos, contudo, pode-se dizer que existe uma autodeterminação envolvida, opinião em consonância com Dörnyei (2001) que propõe subtipos para a motivação intrínseca e extrínseca de acordo, entre outros aspectos, com o nível de autodeterminação do indivíduo.

Uma grande preocupação suscitada pela autora é com relação ao fato de que ao ingressar na escola é evidente a perda da motivação intrínseca dos alunos em função do freqüente e errôneo uso de recompensas externas para atraí-los à realização da tarefa – algo que as atividades em si não têm sido capazes de fazer – ou ainda para avaliá-los – enfatizando a questão da nota em si, não o esforço e progresso que ela sinaliza.

Guimarães (2001a) então aponta que a exploração da motivação intrínseca, tão ausente em nossas escolas, tem que ser uma preocupação do professor, o qual deve trabalhar destacando o esforço pessoal como superior ao desempenho, apresentando desafios,

promovendo a curiosidade, diversificando o planejamento de atividades, propondo fantasia e compartilhando decisões.

Stipek (2002) também discorre sobre a dicotomia. No entanto, a trata como motivação intrínseca *versus* motivação baseada em recompensas externas e com isso assume que a recompensa externa pode motivar, porém, afirma que a motivação intrínseca é que deve ser valorizada e cultivada porque nem sempre o aprendizado trará uma recompensa concreta e imediata e o fato de esperar por ela também impede o aluno de buscar o conhecimento por si só em situações extra-escolares.

A autora declara, com base no que dizem os teóricos que estudam a motivação intrínseca, que incentivos externos não são necessários se for trabalhada a propensão natural do ser humano ao desenvolvimento de habilidades, à busca por desafios e ao engajamento em tarefas de aprendizado e, ainda, se as tarefas forem em si mesmo reforçadoras, destacando nesse ponto a função do professor de (re)despertar o sistema motivacional do aluno, uma vez que a tendência é que a motivação se perca no decorrer das séries escolares.

Outra consideração importante da autora se refere à possibilidade de uma pessoa ser intrínseca e extrinsecamente motivada para a realização de uma mesma atividade, afirmação em consonância com Pintrich e Schunk (1996:258) que declaram não haver uma relação automática entre motivação intrínseca e extrínseca, o que faz com que um indivíduo em uma mesma atividade possa apresentar elevado, médio ou baixo nível em ambas as motivações, elevado nível em uma e médio na outra e assim por diante. Para os autores em questão, as duas motivações são contextuais, ou seja, se alteram em função do indivíduo, da situação (tarefa) e do tempo.

Jacob (2002:45) afirma ser pertinente o posicionamento de Pintrich e Schunk (1996) porque ele aponta para a importância dos objetivos para o aprendizado da língua; em

outras palavras, nele se considera que pessoas diferentes podem ter motivações diferentes perante uma mesma atividade porque seus objetivos são distintos.

Ao questionarem se há diferença no nível de aprendizado entre pessoas cujo objetivo é a realização da própria tarefa e pessoas cuja tarefa é apenas um meio para um determinado fim – ao que Woolfolk (2000) chamou de diferentes locais de causalidade (interno ou externo ao indivíduo) – os teóricos concluíram que as intrinsecamente motivadas se satisfazem e produzem mais e vice-versa.

Bandura (1986, *apud* Lima, 2005) aponta que a motivação intrínseca e a extrínseca não são necessariamente excludentes, pois é impossível o indivíduo envolver-se numa situação sem pensar no resultado, sempre há uma recompensa pessoal, assim como as experiências anteriores, as recompensas geradas e os valores atribuídos fazem com que o interesse seja cada vez mais interiorizado.

Desse modo, há sempre um componente intrínseco e um extrínseco associados na motivação e, diante dessa constatação, o autor afirma ser a favor do uso criterioso de incentivos externos para conduzir a emergência do interesse.

Analisado o que alguns teóricos têm dito sobre a existência de uma motivação prévia para o aprendizado, em geral, e de línguas, especificamente, bem como sobre como ela poderia ser classificada, discutiremos agora o que se tem percebido em algumas pesquisas, com relação ao tema, desenvolvidas na escola pública.

Félix (1998), em um trabalho de investigação sobre as crenças de professoras da escola pública sobre o ensino de inglês nesse contexto, verificou que a motivação é considerada pelas professoras pesquisadas como um fator essencial para a aprendizagem, mas pouco presente nas aulas de inglês.

Uma constatação relevante para este trabalho, feita por Félix (1998), é a de que no contexto pesquisado, a professora da 5ª série tinha um fator muito favorável com relação

às demais professoras, do 2º e 3º anos do EM, que era exatamente a motivação natural existente entre os alunos, a qual atribui ao fato de que o inglês ainda é uma novidade nessa série e de que as expectativas ainda são grandes.

Algumas das razões apresentadas para a desmotivação progressiva dos alunos no decorrer das séries foram: crenças sobre a impossibilidade de aprendizado e sobre a pouca importância da língua inglesa no contexto de ensino público, aulas baseadas apenas em gramática e tradução e direcionadas quase exclusivamente pelo livro didático, repetição excessiva e mecânica de estruturas e vocabulários, apresentação desarticulada da língua, não entendimento da utilidade e das razões para se aprender a LE e baixas expectativas tanto de alunos quanto de professores, as quais se influenciam mutuamente.

Por julgar a motivação importante, as professoras pesquisadas buscavam algumas vezes torná-la presente e as atividades que se mostraram mais eficazes para isso foram aquelas envolvendo música ou o aprendizado de palavras na LA.

Em um estudo também com alunos de quinta série de escola pública, Leffa (1991) investigou pela primeira vez os conceitos de língua e de aprendizado de língua que os alunos trazem para a sala de aula.

As conclusões a que o autor chegou foram, primeiramente, de que os alunos acreditam que o inglês é um conjunto de palavras, conseqüentemente, aprender uma língua é aprender novas palavras, e, segundo, que os alunos vêem o inglês simplesmente como uma matéria do currículo, situação cujo agravante é a ausência de perspectivas de alteração da referida concepção com o estudo da língua.

Tal pesquisa, ao apresentar os pré-conceitos do aluno sobre a língua e seu estudo, nos chama atenção para aquilo que o aluno traz consigo para o aprendizado e, embora não apresente dados referentes à influência deles na motivação, pelas teorias anteriormente

descritas, podemos inferir mais uma vez a existência de uma motivação prévia, posto que tais concepções são comprovadamente suas variáveis.

Jacob (2002), ao analisar a motivação prévia de alunos de espanhol em três contextos distintos, a saber, uma escola pública, uma particular e um Centro de Estudo de Línguas (CEL), justificou sua pesquisa nos estudos de Dörnyei (2001), os quais comprovam que essa motivação é a razão pela qual o indivíduo decide investir esforço em uma atividade, bem como o que define por quanto tempo o engajamento será sustentado.

Os dados mostraram que em todos os contextos observados a maioria dos alunos apresentou algum nível de motivação. Dentre os alunos da escola pública, houve equilíbrio no número de alunos intrínseca e extrinsecamente motivados e embora a desmotivação havida no decorrer do processo de aprendizado não tenha sido significativa entre os mesmos, as razões apontadas para ela foram as aulas repetitivas, as atividades desinteressantes, expectativas não atendidas, resultados aquém do esperado e as baixas expectativas do professor e seu reflexo no trabalho em sala de aula.

O mapeamento das aulas observadas por Jacob mostrou que a professora da escola pública realizou apenas dois tipos de atividade; a tradução de textos e os exercícios gramaticais, os quais eram passados na lousa e copiados apenas pelos alunos mais motivados.

O impacto negativo desse tipo de trabalho pode ser mais bem avaliado quando se considera que as atividades apontadas como mais motivadoras foram as músicas, os jogos e os vídeos, citados respectivamente por 12, 8 e 8 alunos, enquanto os exercícios de tradução e gramática e as explicações gramaticais receberam respectivamente 11, 4 e 4 citações.

De acordo com a pesquisadora, uma das razões para o até expressivo número de alunos apontando, por exemplo, a tradução como motivadora é o fato de as atividades mais bem colocadas (música, jogos e vídeo) não serem realizadas, acarretando certo conformismo dos alunos com o que lhes é apresentado.

Considerando os estudos acima descritos, podemos concluir que, em geral, os alunos iniciam seu aprendizado de língua com uma bagagem motivacional e que ela deve ser investigada, compreendida e considerada devido ao expressivo papel que terá na aprendizagem.

Discutida a questão da motivação inicial e de seu comportamento após o início dos estudos em função das atividades de aprendizado, passaremos a discorrer especificamente sobre essas atividades, ou seja, sobre o que as caracteriza como positiva ou negativa com relação à motivação.

1.4. A Motivação e sua Relação com as Atividades de Aprendizado

Conforme relatado anteriormente, a motivação é considerada um construto multifacetado (Oxford:1999) sendo impossível empreender um estudo que abranja todas as suas variáveis. Nesse sentido, Dweek e Elliott (1983, *apud* Bzuneck, 2001a) afirmam que um dos papéis de qualquer teoria motivacional é focalizar um aspecto ou variável que se considere relevante para a compreensão da motivação esclarecendo os seus mecanismos de funcionamento.

Isso posto, colocamo-nos como objeto de estudo a variável motivacional relativa às tarefas de aprendizado, em outras palavras, o material didático utilizado pelo professor na sala de aula de língua estrangeira, uma vez que *grande parte do tempo na escola é destinado às tarefas ou atividades de aprendizagem* (Guimarães, 2001b:81).

Bzuneck (2001a:13) afirma que a motivação se tornou um problema de ponta na educação exatamente porque a sua ausência afeta diretamente a qualidade na realização das

tarefas de aprendizado e que *sem aprendizagem na escola, que depende de motivação, praticamente não há futuro para ninguém.*

Assumindo a motivação intrínseca como a mais favorável para que o aprendizado ocorra, conforme atestam autores como Pintrich e Schunk (1996), Stipek (1998), Gardner (1985), entre outros, passaremos a discutir as características apontadas por alguns teóricos como desejáveis em uma tarefa, a fim de que ela potencialize esse tipo de motivação.

Para Guimarães (2001b), a aproximação e o envolvimento em uma tarefa dependem de como o aluno a percebe, isto é, de como ele vê nela projetada a sua capacidade de realização, os seus sentimentos de satisfação, tédio ou ansiedade, o valor atribuído à realização dela ou à habilidade e conhecimento que ela suscita.

A autora declara que uma atividade é motivadora para o aluno quando:

a) percebe razões significativas para tal, isto é, quando tem a atenção voltada para a compreensão do conteúdo de uma atividade que pode melhorar ou levá-lo a obter novos conhecimentos e habilidades; b) o significado daquele conteúdo está relacionado a interesses pessoais; e c) a proposta de atividade é definida em termos de metas específicas e de curto prazo, favorecendo a percepção de que, com um certo grau de esforço, sua conclusão é possível. (Guimarães, 2001b:81)

Além de salientar a necessidade de exposição para o aluno dos objetivos e significados da tarefa, Guimarães (2001b) também o faz com relação à diversificação de atividades de aprendizado. É favorável à motivação a diversificação tanto na apresentação da tarefa quanto na resposta por ela exigida, assim como na organização do aspecto físico da sala e na disposição dos alunos.

Cuidados no que se refere à diversificação fazem com que as tarefas possam atingir maior número de alunos em seus gostos e habilidades, além de evitar que bons ou maus resultados se repitam a ponto de causar um sentimento de estabilidade e/ou incontrolabilidade de seus próprios resultados.

Para Stipek (2002), o objetivo básico de um professor deve ser criar um programa instrucional que desenvolva o desejo intrínseco de aprender do aluno, que foque o aprendizado, o entendimento e o domínio como metas, tornando menos importantes as recompensas externas.

Dentro desse programa instrucional, destacamos as tarefas e passamos a discorrer sobre aquelas recomendadas pela autora:

1) Tarefas com exigências e propósitos claros ao aluno, melhor dizendo, é preciso que ele saiba quais habilidades a tarefa se propõe a desenvolver e o significado dessas habilidades no mundo “real”, fora da escola. Segundo a autora, esse princípio é comumente violado, embora possa ser mais facilmente implementado se as tarefas propostas em sala de aula forem similares às aquelas encontradas fora da escola.

2) Tarefas desafiadoras, ou seja, tarefas em que haja uma discrepância moderada entre o que o aluno tem que fazer e o que ele é capaz de fazer. A motivação intrínseca está intimamente relacionada com o sentimento de competência, o qual é ativado quando o indivíduo consegue realizar, em outras palavras, completar uma tarefa, o que só será possível se o desafio não estiver além de suas habilidades. Por outro lado, uma tarefa pouco desafiadora, que não exija esforço real, é rápida e desatentamente realizada, assim como os resultados nela obtidos são pouco valorizados pelo aluno.

A dificuldade de se propor atividades apropriadamente desafiadoras em classes heterogêneas é evidente, porém, Stipek (op. cit.) propõe saídas para isso: viabilizar que cada aluno perceba o desenvolvimento de suas próprias competências; permitir que os alunos realizem as tarefas em ritmo próprio, podendo trabalhar colaborativamente em projetos que envolvam diferentes

habilidades; promover tarefas que possam ser resolvidas em variados níveis de complexidade; oferecer trabalhos que envolvam problemas bastante fáceis e bastante difíceis para que todos tenham acertos e erros não permitindo completa frustração ou completa satisfação e dar tarefas adicionais de caráter prático aos que primeiro finalizarem seus trabalhos, sendo importante que todos, em algum momento, participem delas, ainda que os alunos com maior responsabilidade quanto à sua realização sejam aqueles que mais freqüentemente se dediquem a elas.

3) Tarefas que envolvam trabalho intelectual, isto é, que requeiram organização, negociação e solução de problemas, os quais devem ser explicados, justificados e propostos a partir de grandes temas, não de conceitos fragmentados, pois isso pode inibir conexões e análises mais profundas sobre o que é estudado, e devem, ainda, exigir criatividade na resolução. Atividades de memorização, de aplicação de regras, sobre tópicos isolados e cujas respostas sejam sim ou não são preconizadas.

4) Tarefas multidimensionais, ou seja, tarefas que geralmente resultam em um produto que é fruto de diferentes esforços e atividades, tais como: planejamento, desenvolvimento de estratégias, pesquisa, experimentação, trabalho artístico, manipulação de materiais, observação, análise, sumarização, entre outros. As tarefas podem se encontrar unidas em um grande e longo projeto.

5) Tarefas que requeiram participação, exploração e experimentação. As atividades em que os alunos se encontram ativos são mais motivadoras porque promovem a curiosidade e o prazer, todavia, Stipek (op. cit.) chama atenção para o fato de que deve haver sempre uma instrução inicial e que o aluno não

deve, em meio à diversão, perder o foco no conceito que está sendo estudado.

Dentre essas atividades estão os jogos e as dramatizações.

6) Tarefas que envolvam novidade, surpresa e fantasia. Em geral, a fantasia (cores), o suspense, o mistério, o cômico e o musical agradam mais às crianças.

No entanto, nada impede que eles sejam utilizados com adultos para despertar o entusiasmo, em especial nos momentos de preparação para a atividade (*warm up*¹⁷). Também nesse caso é preciso que não se perca o foco no objetivo do trabalho em meio às informações acidentais.

7) Tarefas adequadas aos interesses do aluno. Quando o aluno realiza algo que considera interessante, sua compreensão é melhor e seu aproveitamento é mais duradouro. Isto posto, é importante que o professor permita ao aluno fazer escolhas, que utilize exemplos e aplicações próximas à realidade e interesse do aluno – em especial, que aplique, inicialmente, conceitos novos e abstratos a conceitos familiares e concretos – e que incentive o aluno a emitir opiniões.

8) Tarefas colaborativas. As tarefas colaborativas costumam ser bastante motivadoras e por isso podem ser usadas tanto em atividades específicas quanto em tarefas multidimensionais de um projeto, em pares ou em grandes grupos. Nesse caso, é de suma importância que o professor se certifique de que o trabalho está equitativamente distribuído.

9) Tarefas variadas. A variedade constante no formato das atividades promove altos índices de motivação e, segundo a autora, pequenas mudanças podem surtir grandes efeitos.

¹⁷ Atividade de aquecimento, utilizada para introduzir um novo tópico de estudo.

Para que seu trabalho tenha maiores chances de ser eficaz, o professor deve conversar previamente com os alunos sobre o que os motiva, observá-los enquanto realizam a atividade e consultá-los quanto às suas impressões.

Em consonância com a teoria de Stipek (2002) está a teoria de Pintrich e Schunk (1996), segundo a qual um importante objetivo do professor deve ser o de aumentar a motivação intrínseca do aluno. Aumentar a motivação envolve o desenvolvimento de habilidades, bem como o seu reconhecimento, os quais, somados a fatores como as metas e as atribuições, conduzem ao sentimento de auto-eficácia, aspecto estreitamente relacionado com a motivação.

Os autores apontam quatro fontes de motivação intrínseca que devem ser observadas no planejamento das atividades de aprendizado: desafio, curiosidade, controle e fantasia.

- **Desafio** – As atividades que desafiam moderadamente as habilidades dos alunos têm maior potencial motivacional. Tais atividades apresentam nível intermediário de dificuldade, o qual é elevado na medida em que o aluno desenvolve a habilidade necessária para realizá-las. Desse modo, seus resultados, como também defende Stipek (2002), desenvolvem o sentimento de competência, associado ao de auto-eficácia, e a noção de controle sobre os próprios resultados impulsionando o engajamento em atividades futuras.
- **Curiosidade** – Atividades que trazem situações surpreendentes e incongruentes despertam os alunos para a busca de informações para suprir a diferença entre seu conhecimento prévio e o que lhes é apresentado na nova situação. Como o desafio, essa discrepância também deve ser moderada, pois é necessário que o aluno perceba alguma familiaridade que

facilite sua compreensão da situação, assim como ele necessita que a situação não seja completamente conhecida a ponto de ser rapidamente assimilada ou rejeitada.

- Controle – Atividades que promovem o sentimento de controle do aluno quanto aos seus resultados, bem como que contam com a sua participação e que lhe permite fazer escolhas e emitir opiniões são as mais motivadoras; elas fazem com que o aluno se perceba *sujeito do processo de aprendizagem* (Guimarães, 2001b:81).
- Fantasia – Atividades que envolvem fantasia, faz-de-conta, simulações, jogos, podem promover o aprendizado vicário e mostrar ao aluno em quais situações fora da escola o aprendizado lá ocorrido pode ser empregado tornando-o mais útil e relevante e por isso mais valorizado.

Retomando o item envolvendo a habilidade e o desafio, essa questão tem sido discutida por inúmeros autores, atestando a atenção que merece por parte do professor.

Em sua teoria, Csikszentmihalyi e Nakamura (1989) apontam os problemas que a discrepância entre esses dois fatores em uma dada atividade pode ocasionar. Os autores afirmam que quando o desafio é alto e a habilidade é baixa o resultado é ansiedade, quando o desafio é baixo e a habilidade é alta o resultado é o tédio e, finalmente, quando habilidade e desafio são baixos o resultado é apatia.

Algo similar já havia sido proposto por Krashen e Terrell (1983) ao postular que o insumo da língua-alvo deve estar sempre calibrado em *mais um* ($i + 1$), ou seja, o insumo ideal é aquele que está um pouco além da competência atual do aprendiz, sendo que a sua compreensão deve ser auxiliada também pelo contexto e por informações extralingüísticas, como os recursos visuais, além de oferecer oportunidade para revisão de estruturas previamente adquiridas.

Para os autores, o insumo na sala de aula de LE deve ser de qualidade, estar em quantidade adequada, ser interessante e autêntico.

Compreendemos por autêntico um material produzido na língua-alvo para falantes nativos e com uma determinada função social, não pedagógica, mas que é usado para fins educacionais. No entanto, é preciso ressaltar que os bons resultados com esse tipo de material dependem de uma transposição pedagógica adequada.

Ainda sobre material autêntico, Peacock (1997:146) o define como *material produzido para atender algum propósito social na comunidade lingüística, ou seja, não produzido para aprendizes de L2* e recomenda seu uso na sala de aula em virtude dele poder estimular o engajamento, a concentração e o envolvimento na atividade.

Dörnyei (2001) afirma que sua estruturação da motivação em níveis, inspirada no trabalho de Crookes e Schmidt (1991), foi uma tentativa de englobar as muitas influências motivacionais de forma organizada. Nessa estruturação são propostos três níveis de motivação em L2: o da linguagem, o do aprendiz e o da situação de aprendizado. O último nível, associado à sala de aula, se subdivide ainda em três componentes, que são: o curso, o professor e o grupo.

Isso posto, concentremos-nos no nível da situação de aprendizado e em especial na questão relativa ao curso, que é onde se encontra o que o autor considera desejável nas atividades de aprendizado.

Ainda com base em Crookes e Schmidt (1991), Dörnyei (2001) afirma que há quatro condições a serem observadas na tarefa:

- 1) o interesse, relacionado com a curiosidade e o desejo de conhecimento do ser humano;
- 2) a relevância, relativa ao quanto o aluno considera a instrução consoante com suas necessidades, valores e objetivos;

3) a expectativa, referente à possibilidade de sucesso, à autoconfiança e à auto-eficácia e que, em sala de aula, está diretamente relacionada com as percepções do aluno quanto ao nível de dificuldade da tarefa, à quantidade de esforço exigido, à assistência e instrução disponíveis, ao modo de apresentação da tarefa e à familiaridade para com ela;

4) a satisfação, relativa ao resultado da atividade e recompensas extrínsecas (elogios, notas) e intrínsecas (aproveitamento, orgulho) que ele proporciona.

Nesse ponto, findamos as considerações sobre as características apontadas como pertinentes às atividades para que elas contribuam para a motivação, especialmente intrínseca, do aluno e passamos a discorrer sobre duas abordagens de ensino de línguas – a tradicional e a comunicativa – com o intuito de analisar como se caracterizam as atividades nas mesmas. Ao fazê-lo, focalizaremos as diferenças entre elas e sua maior ou menor proximidade com o que postulam as teorias motivacionais no que diz respeito ao material didático.

1.5. As atividades de Aprendizado e as Abordagens de Ensino

Ao iniciarmos a discussão sobre as abordagens tradicional e comunicativa, acreditamos ser necessário esclarecer, de forma breve, o que é uma abordagem de ensino, dado que se trata de um termo freqüentemente mal compreendido em sua abrangência, complexidade e importância no processo de ensinar e aprender línguas.

De acordo com Almeida Filho (1997:13), é importante discutir o conceito de abordagem por ser ela que direciona, encaminha, dá forma e sentido ao ensino, além de

influenciar todo o processo, passando pelo momento do planejamento, da produção dos materiais didáticos e mesmo da avaliação, tanto dos alunos quanto da própria ação do professor.

Almeida Filho (2005:78) define abordagem como:

... um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas. (Almeida Filho, 2005:78)

Pela definição do autor, podemos concluir que a abordagem se constrói sob três bases principais: a concepção de língua, de aprendizado e de ensino.

A posição adotada por Almeida Filho (2005) está de acordo com aquela defendida por Brown (2001), o qual acrescenta que, além das referidas concepções, o modo pelo qual elas serão aplicadas em contextos pedagógicos também faz parte da abordagem.

Para Brown (2001:16), as posições do professor são teoricamente embasadas e construídas, mas, por outro lado, para Almeida Filho (1997:17), com quem concordamos, além dos conhecimentos explícitos, os conhecimentos implícitos construídos a partir da experiência prática tanto como professor quanto como aluno de línguas, de base informal, subjetiva e intuitiva também influenciam as concepções adotadas por ele.

Isso posto, não é de se estranhar que encontremos nas salas de aula uma mistura de abordagens, ou melhor, uma abordagem própria do professor constituída a partir daquelas difundidas na área. Tal ocorrência não é um problema nem o é o fato de que, por vezes, durante esse processo de construção o professor sinta-se confuso, desde que ele busque gradativamente tornar suas escolhas conscientes, pois *Os professores de línguas precisam crescentemente poder explicar por que ensinam como ensinam, por que ensinam línguas assim e por que seus alunos aprendem como aprendem* (Almeida Filho, 1997:13).

Embora reafirmemos que não está no escopo deste trabalho analisar o professor, a discussão sobre abordagem nos interessa pelo fato de que no material didático utilizado está sempre implícita a abordagem de ensino de quem o produziu ou aplicou. Nesse último caso, consideramos que se o aplica é porque o professor compartilha de alguma forma a abordagem dos idealizadores do MD, acredita que por meio dele é possível ensinar.

Para Almeida Filho (1997:22), a abordagem é abstrata e se materializa na prática, isto é, nas ações do professor, sendo que uma delas é a produção de materiais. Se toda atividade é, portanto, produto de uma abordagem, não poderíamos analisá-las sem levar isto em consideração. Por essa razão, a partir de agora, discutiremos duas abordagens de grande expressividade na área de ensino-aprendizagem de línguas: a Tradicional e a Comunicativa.

Segundo Nunan (1999:9), até a década de 60, a língua era considerada um *sistema de regras* e a tarefa dos aprendizes era internalizar o referido sistema, em contextos formais, sob o comando do professor ou instituição de ensino, tentando se aproximar ao máximo a um falante nativo. Se a estrutura é o foco, o estudo do significado e o desenvolvimento de vocabulário e da semântica são ignorados em detrimento do estudo da sintaxe.

A partir da década de 70, após uma mudança conceitual, a linguagem passou a ser compreendida como um *sistema para expressão de significados* (Nunan, 1999:9) e, sendo assim, se a linguagem pode expressar diferentes significados, os aprendizes podem ter objetivos comunicativos distintos, ocasionando a necessidade de diferentes currículos elaborados a partir de suas necessidades.

A mudança de perspectiva na concepção de língua trouxe alteração na abordagem adotada para o seu ensino.

Até o final da década de 60, quando a língua era compreendida como um sistema de regras, a abordagem tradicional predominou. Nela, os estudos estavam focados na

estrutura gramatical da língua, na tradução de textos, em especial de clássicos da literatura, e na memorização de vocabulário.

Prator e Celce-Murcia (1979:3) apresentam algumas características da abordagem tradicional: aulas dadas na língua materna (L1) havendo pouco uso da LA; vocabulário ensinado em forma de listas e isoladamente; explicações gramaticais longas e pormenorizadas, cujo domínio é pré-requisito para o entendimento e utilização correta da língua; leitura de textos clássicos bastante densos desde os estágios iniciais do aprendizado com foco na análise das estruturas utilizadas e descartando por completo o conteúdo; tradução para a L1 de frases isoladas e, por fim, pronúncia completamente ausente.

Richards e Rodgers (1996:3), corroborando os autores acima, enumeram as seguintes características:

- 1) O objetivo do estudo da LE é aprender a ler a literatura da língua estudada ou se beneficiar da disciplina mental e desenvolvimento intelectual que esse tipo de estudo viabiliza. A gramática e a tradução configuram um meio de estudar a linguagem pela análise detalhada de suas regras gramaticais seguida da aplicação desse conhecimento na tradução de frases e textos. Isso posto, o aprendizado é pouco mais que a memorização de regras e fatos para entender e manipular a morfologia e a sintaxe da LE;
- 2) As habilidades de leitura e escrita são o foco, pouca ou nenhuma atenção é dada à fala e à compreensão auditiva;
- 3) A seleção de vocabulário é feita com base no texto utilizado e ensinada através de listas bilíngües, uso do dicionário e memorização. O trabalho típico com textos consiste em utilizá-los para apresentar e ilustrar regras gramaticais, apresentação de lista de vocabulário com sua respectiva tradução e prescrição de exercícios de tradução;

- 4) A frase é a unidade básica de ensino e prática da língua. Grande parte do tempo é destinado à tradução da L1 para a LE e vice-versa;
- 5) A correção e exatidão no uso da língua são enfatizadas;
- 6) A gramática é ensinada dedutivamente, ou seja, da regra à prática e de modo organizado e sistemático;
- 7) A instrução é feita na L1 do aluno.

Com base em Viana (1997:31), podemos afirmar que os materiais são nesse caso elaborados com trechos de obras consagradas, explicações gramaticais e exercícios de gramática e de tradução/versão.

A abordagem tradicional é freqüentemente criticada. Autores como Almeida Filho, 2005; Barbirato, 2005; Jacob, 2002; Félix, 1998; entre outros, apontam que os tipos de exercícios que viabiliza, em geral, não conduzem ao domínio da língua nem contribuem para a motivação. Dentre as razões de tal insucesso está o fato de os alunos não poderem participar nas decisões, não serem incentivados à autonomia e de terem que se dedicar de forma constante às mesmas atividades, as quais não lhes parecem relevantes nem em consonância com seus interesses.

As razões apontadas por Brown (2000:15-16) para o sucesso dessa abordagem entre os professores é o controle que ela fornece, a exigência de poucas habilidades e a produção facilitada de testes de gramática e tradução assim como de sua pontuação.

De acordo com Richards e Rodgers (1996), entre os anos de 1920 e 1930, a percepção de que o aprendizado da língua não poderia de fato ocorrer sem o desenvolvimento da oralidade deu origem ao estruturalismo. Nele, *o discurso foi considerado como a base da linguagem e a estrutura foi vista como sendo o coração da habilidade oral*¹⁸ (Richards e Rodgers, 1996:35).

¹⁸ Speech was regarded as the basis of language, and structure was viewed as being at the heart of speaking ability. (Richards e Rodgers, 1996:35)

A prática oral, contudo, é feita mecanicamente, o aluno *deve simplesmente ouvir e repetir o que o professor diz e responder a questões e comandos*¹⁹ (Richards e Rodgers, 1996:38). A postura do aluno é de passividade, de mero receptor do conhecimento que vem do professor que *tem a função de ter o domínio da interação cabendo a ele determinar o que os alunos farão, qual linguagem deve ser usada, como e quando os alunos devem falar* (Barbirato, 2005:53).

A teoria que subjaz o estruturalismo é a behaviorista. French (1950) citado por Richards e Rodgers (1996:36) defende o aprendizado da língua como formação de hábito.

O fundamental é o hábito do discurso correto.... Os alunos devem ser capazes de organizar as palavras, sem hesitação e quase inconscientemente, em frases corretas. Tais hábitos de discurso podem ser cultivados por meio de exercício de repetição mecânica²⁰. (French, 1950 citado por Richards e Rodgers, 1996:36)

De acordo com Barbirato (2005:99), no estruturalismo as aulas seguem o modelo APP, ou seja, apresentação, prática e produção. Baseando-se em Ellis (2003), a autora explica o modelo:

... este procedimento consiste primeiramente em apresentar para os aprendizes um item lingüístico por meio da utilização de exemplos com ou sem explicação. No estágio seguinte este item é praticado de forma controlada por meio do uso de exercícios. No terceiro e último estágio, são oferecidas aos alunos oportunidades de produção “livre” de linguagem. (Barbirato, 2005:100)

O objetivo de uma aula estruturalista é, portanto, *ensinar um ponto específico de linguagem, uma estrutura gramatical ou a realização de uma função ou noção particular* (Willis, 1996, *apud* Barbirato, 2005:99). Trata-se, como discutido anteriormente, de um planejamento gramatical composto por atividades, ou exercícios, de natureza altamente manipulada pelo professor que impõe o tipo de participação do aluno, dentre elas: repetição

¹⁹ the learner is required simply to listen and repeat what the teacher says and to respond to questions and commands. (Richards e Rodgers, 1996:38)

²⁰ The fundamental is correct speech habits.... The pupils should be able to put the words, without hesitation and almost without thought, into sentence patterns which are correct. Such speech habits can be cultivated by blind imitative drill. (French, 1950 citado por Richards e Rodgers, 1996:36)

em coro, exercícios mecânicos de substituição (do tipo *drills*), ditado e leitura em voz alta (Brown, 2000).

Sobre as interações que ocorrem, Barbirato (2005:35) afirma:

Um tipo de interação bastante comum de ser encontrado nas aulas tradicionais de línguas é aquele centrado em exercícios de recitar, repetir, copiar, ler em voz alta, traduzir sentenças, responder perguntas de múltipla escolha, entre outros. Analisando possíveis interações geradas nesses contextos podemos reconhecer um tipo de interação artificial, mecânico, descontextualizado, muito calcado na forma e muito diferente dos tipos de interações que os alunos encontram fora da sala de aula. Nas palavras de Almeida Filho (comunicação pessoal) tratam-se de interações "engessadas" e que do nosso ponto de vista contribuem pouco para o processo de aquisição da língua-alvo. (Barbirato, 2005:35)

Widdowson (1978:17-18) expõe a problemática do foco exclusivo na forma e nos faz pensar sobre os efeitos negativos na motivação:

Parece-me que uma superconcentração na forma pode frequentemente ter o efeito de colocar a língua que está sendo aprendida em um ponto distante da experiência lingüística do aluno. Como indiquei anteriormente, a comunicação normal opera em nível de uso e geralmente não estamos conscientes do aspecto formal do desempenho. Ao focar a forma, portanto, o professor de língua direciona a atenção do aluno a aspectos do desempenho que o uso normal da língua exige que ele ignore. Assim, a maneira pela qual a língua estrangeira é apresentada na sala de aula não corresponde à experiência que o aprendiz tem com sua própria língua fora da sala de aula ou em aulas em que ele utiliza a língua para o estudo de outras matérias. Ao contrário, o modo dele exigido para que aprenda a língua estrangeira conflita com o modo pelo qual ele sabe que uma língua realmente funciona, o que impede qualquer transferência que de outra forma poderia ocorrer. Ao negar a referência do aluno em suas próprias experiências, o professor aumenta a dificuldade da tarefa de aprender uma língua²¹. (Widdowson, 1978:17-18)

²¹ It seems to me that an over-concentration on usage may often have the effect of putting the language being learned at a remove from the learner's own experience of language. As I indicated earlier, normal communication operates at the level of use and we are not generally aware of the usage aspect of performance. By focusing on usage, therefore, the language teacher directs the attention of the learner to those features of performance which normal use of language requires him to ignore. Thus, the way the foreign language is presented in the classroom does not correspond with the learner's experience of his own language outside the classroom, or in the classrooms where he uses the language in his study of other subjects. On the contrary, the way he is required to learn the foreign language conflicts with the way he knows language actually works and this necessarily impedes any transfer which might otherwise take place. By effectively denying the learner reference to his own experience the teacher increases the difficulty of the learning task. (Widdowson, 1978:17-18)

A existência de tais problemas e o anseio por melhores resultados ocasionou o desenvolvimento, a partir da década de 70, da abordagem comunicativa, a qual, por razões que veremos mais adiante, rapidamente se difundiu e dominou o ensino de línguas.

Segundo Widdowson (1978:18), a forma (gramatical) se refere às palavras e frases enquanto manifestações do sistema lingüístico e o uso (comunicativo) diz respeito ao modo pelo qual o sistema se realiza com propósitos comunicativos.

Widdowson (1978) afirma que enquanto a abordagem estrutural foca o *usage*, ou seja, a habilidade de usar corretamente a linguagem, a abordagem comunicativa foca o *uso*, ou seja, a habilidade de usá-la significativamente. Tal afirmação é explicada nas palavras de Almeida Filho (2002:58) de que *É diferente aprender a regra (conhecimento sobre a língua) e aprender o uso da língua (conhecimento da língua para realizar tarefas através dela)*.

Considerando que, conforme discutido anteriormente, uma abordagem compreende três conceitos principais – o de língua, de aprendizado e de ensino – compreendamos, com base em Maia et al. (2000:45), as alterações ocorridas nos mesmos.

Quanto à língua, ela deixa de ser analisada do ponto de vista estrutural para ser entendida como um meio de comunicação e interação social em que os participantes constroem discursos, negociam significados e buscam uma compreensão mútua em um determinado contexto que é influenciado por aspectos psicológicos, sociais e culturais.

No que se refere ao conceito aprender, que na abordagem gramatical consistia em memorizar formas e modelos, na abordagem comunicativa consiste no desenvolvimento de competência comunicativa, em outras palavras, em desenvolver condições para transmitir e interpretar mensagens e para negociar significados em contextos diversos, em suma, para agir no mundo. De modo análogo, ensinar deixa de ser a transmissão de conteúdos para ser a criação de condições propícias ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, a qual inclui a competência lingüística.

Ao analisar o desempenho lingüístico, Widdowson (1978) postula que em situações normais ele inclui a manifestação simultânea do sistema lingüístico enquanto forma e enquanto uso. Conseqüentemente, ainda de acordo com o autor, aprender uma língua vai além de saber entender, falar, ler e escrever frases abrangendo também saber utilizá-las com propósito comunicativo.

A competência comunicativa, segundo Littlewood (1996:6), é composta por quatro domínios:

- 1) Atentar-se à competência lingüística, isto é, à habilidade de manipulação do sistema lingüístico de modo espontâneo e flexível para a expressão do significado desejado;
- 2) Distinguir as formas das funções comunicativas, as quais abrangem a habilidade de compreender estruturas lingüísticas e vocabulário, de conhecer o potencial comunicativo das formas lingüísticas e de relacioná-las a aspectos não-lingüísticos;
- 3) Usar a linguagem para comunicar significados do modo mais eficiente possível em situações concretas, avaliando se obteve sucesso e, em caso negativo, tentando “remediar” as falhas;
- 4) Conhecer o significado social das formas lingüísticas adequando suas escolhas às circunstâncias, usando as formas aceitas e evitando as ofensivas.

Tendo isso em mente, tomamos as características do ensino comunicativo de línguas estabelecidas por Brown (2001:43): foco, em sala de aula, nos componentes gramatical, discursivo, funcional, sociolingüístico e estratégico da competência comunicativa; desenvolvimento de técnicas para envolver o aluno no uso pragmático, autêntico e funcional da linguagem para propósitos significativos; compreensão da fluência e da correção como princípios complementares, ou seja, em alguns momentos comunicar é mais importante que

fazê-lo de forma correta; uso da linguagem em contextos reais; incentivo ao aprendizado autônomo e encorajamento à interação, sendo o professor um facilitador.

Nessa perspectiva e considerando que o nosso objeto de estudo é o MD e, além disso, que *a escolha de atividades para a aula de LE é importante e é responsável pelos tipos de experiências que os alunos vivenciam na sala de aula que é, na maioria das vezes, no Brasil, a única fonte de insumo e de contato com a LE para o aprendiz* (Barbirato, 2000/2001:28), discorreremos um pouco mais sobre as tarefas comunicativas.

A produção ou escolha de materiais didáticos, embora possa se aproveitar do aspecto intuitivo, deve ir além dele alcançando o nível da reflexão e do estudo, declara Almeida Filho (1994:49).

Segundo o mesmo autor (1994:47), um MD de tendência comunicativa tem como focos: o sentido; o aprendiz e seus interesses, necessidades e fantasias; o professor consciente que explica aos alunos as suas escolhas; a autenticidade; a competência comunicativa e a fluência; as funções comunicativas; a consciência crítica da linguagem; a cultura da língua-alvo; o desenvolvimento pessoal do aluno e do professor e a visão ampla de comunicação.

A tarefa de produzir um material desse tipo não é simples, sendo talvez essa uma das razões para a pouca disponibilidade de livros didáticos elaborados sob a abordagem comunicativa, ocasionando que tenhamos de criar tais materiais (Almeida Filho, 1994:48) ou que nos preocupemos mais em adequar e adaptar os materiais disponíveis.

Ainda que a tarefa não seja simples, ela está longe de ser impossível, pois, de acordo com Richards e Rodgers (1996:76):

A gama de exercícios e atividades compatíveis com a abordagem comunicativa é ilimitada, resguardado que tais exercícios possibilitem aos alunos atingir os objetivos comunicativos do currículo, façam os alunos se comunicarem e exijam

deles, através de processos comunicativos, o compartilhamento de informações, a negociação de significados e a interação²². (Richards e Rodgers, 1996:76)

Para os adeptos do ensino comunicativo, segundo Richards e Rodgers (1996:79), os materiais têm a função primária de promover o uso da linguagem, sendo capazes de influenciar a qualidade desse uso e das interações que ocorrem em sala de aula. Os materiais recorrentes nesse caso são: (1) textos, os quais usam recursos visuais e de áudio, viabilizam dramatizações ou atividades em duplas, são explorados em sua temática em atividades de compreensão, análise, paráfrase; (2) tarefas, como jogos, dramatizações e simulações em que os alunos podem desempenhar papéis e ter que dividir ou completar informações; (3) objetos reais (*realia*), materiais autênticos, tais como revistas, propagandas, jornais, mapas, gravuras, símbolos ou mesmo objetos, a partir dos quais se possa desenvolver atividades comunicativas.

A sala de aula comunicativa é entendida por Barbirato (2005:62) como:

...lugar de construção de significados na língua-alvo; cenário para produção de conhecimentos; um evento preenchido com atividades que fazem sentido para os alunos, que priorizam a comunicação, sempre com um propósito comunicativo bem definido; espaço para os alunos interagirem, negociarem, pensarem e agirem como sujeitos do processo; uma privilegiada arena de contato com a língua-alvo; ambiente para viver comunicação; espaço menor para se discutir a forma de maneira contextualizada; cenário de experiências com e na nova língua com vistas a se aprender LE. (Barbirato, 2005:62)

A autora ainda declara que, com o desenvolvimento da abordagem comunicativa, assim como a atenção com a sala de aula, aumentou a preocupação em como “preenchê-las”. Sobre as experiências realizadas nesse contexto destacou que devem ser significativas para o aluno, fazendo-lhe sentido também fora da sala de aula, devem promover a interação e a negociação de significados e ter propósitos comunicativos.

²² The range of exercise types and activities compatible with a communicative approach is unlimited, provided that such exercises enable learners to attain the communicative objectives of the curriculum, engage learners in communication, and require the use of such communicative processes as information sharing, negotiation of meaning, and interaction. (Richards e Rodgers, 1996:76)

Baseando-se em Brown (1994), Barbirato (2005:63) discorre sobre a natureza díspar das atividades de perspectiva tradicional e comunicativa:

Quanto à natureza das atividades, segundo Brown (1994) elas podem se distinguir num contínuo de possibilidades, entre as altamente manipuladas e as muito comunicativas. No extremo onde se encontram as atividades mais manipuladas, nota-se um alto grau de controle por parte do professor e uma participação muito previsível por parte dos alunos. Repetição em coro e exercícios mecânicos de substituição (drills) são exemplos de atividades orais neste extremo. Outros exemplos são ditado e leitura em voz alta. No extremo comunicativo, segundo este mesmo autor, estão atividades abertas que possibilitam ao aprendiz expressar-se livremente, ou seja, de forma imprevisível. Assim, pede-se que o aluno, por exemplo, conte estórias, participe de jogos, ou desenvolva projetos, como por exemplo, sobre o meio ambiente, animais em extinção, um projeto para uma escola do futuro, etc. (Barbirato, 2005:63)

Os critérios estabelecidos por Barbirato (2005:76) para definir uma tarefa comunicativa são: prioridade no sentido, na comunicação de significados que incentivam a criatividade; uso comunicativo, natural da língua; organização por temas; centralização no aluno, o professor é o gerenciador no desenvolvimento das tarefas e na avaliação e responsável por orientar o aluno; estímulo ao pensar; estímulo à atividade dos alunos; oportunidade de retomada do insumo, da negociação e do pensamento; interação na língua-alvo; natureza significativa e relevante; apresentação de resultado, por exemplo um problema resolvido, e semelhança com as situações encontradas pelos alunos fora da sala de aula.

No que tange ao papel da gramática na abordagem comunicativa, inicialmente ele foi negado, sendo a mesma abolida da sala de aula, mas não tardou que os resultados obtidos e os estudos realizados, dentre eles citamos o de Celce-Murcia (1989), apontassem para a necessidade de restabelecimento do papel da gramática como parte integrante do ensino de línguas.

Monteiro (2004:21) afirma que a adoção do modelo comunicativo ocorreu em fases:

Primeiramente, constatamos um momento de euforia e de adesão acrítica ao novo modelo, com materiais didáticos revelando uma quase total desconsideração pela forma lingüística e um ensino centrado nas funções e situações comunicativas.

Segue-se uma fase mais equilibrada em que se começou a perceber que, apesar do foco no uso, é preciso manter uma certa preocupação com a forma. A revalorização da forma, aliada ao uso, é conseqüência de algumas experiências de sala de aula baseadas num modelo comunicativo sem ênfase nas estruturas lingüísticas e que se mostrou bastante insatisfatório.

A fase atual tem se caracterizado pela reflexão crítica sobre os vários componentes dessa abordagem, corrigindo rumos e constatando algumas dificuldades ou até mesmo impossibilidade de aplicação pedagógica de algumas de suas diretrizes. (Monteiro, 2004:21)

Os resultados pouco efetivos que ocasionaram a fase mais equilibrada da abordagem podem ser melhor compreendidos nas seguintes palavras de Augusto-Navarro (2007:50):

O problema com o ensino de línguas completamente desvinculado de qualquer preocupação com a gramática da língua-alvo parece residir na possibilidade oferecida aos aprendizes de se comunicarem através de um sistema lingüístico precário e, algumas vezes, quase inexistente. Para Richards (2002:39) esse modelo de ensino-aprendizagem possibilita, muitas vezes, que os aprendizes se comunicam *apesar da língua* ao invés de se comunicarem *através da língua* (grifos do autor). A esse respeito, Swain (1988, apud Batstone, 1994:88) afirma que a simples transmissão da informação (mensagem) pode acontecer (e realmente ocorre) com formas gramaticais desviantes (precárias), mas enfatiza que a negociação de sentido deveria incorporar a noção de levar os aprendizes a transmitirem informações de maneira precisa, correta e apropriada. (Augusto-Navarro, 2007:50)

Constatamos então que, embora primem pelo sentido, nada impede que as atividades abordem a forma quando essa se fizer necessária para o uso comunicativo da língua. Nesse caso, porém, ao contrário do postulado no tradicionalismo, a forma não é entendida como pré-requisito para a comunicação, mas explorada nela.

A questão da relevância e da significância do insumo apresentado em sala de aula é anunciada por Almeida Filho (2002:43) como indicativa da postura comunicativa, assim como o é a atenção à representação de temas e conflitos da realidade do aluno e a atenção às variáveis afetivas.

Conforme discutido anteriormente, ao discorrermos sobre a motivação, a preocupação com tais aspectos pode fazer com que o potencial motivacional do material didático seja aumentado.

Além disso, como é característico da referida abordagem, atividades que possuem uma determinada finalidade, as quais têm um vínculo, ainda que implícito, com as expectativas dos alunos também interferem na motivação, afirma Lima (2006:155).

O trabalho sob a abordagem comunicativa ainda opera em favor da motivação ao aproximar o aluno do objetivo de se comunicar, comum entre os que aprendem uma língua. A maioria dos alunos concebe linguagem como meio de comunicação mais que um sistema estrutural, aponta Littlewood (1996:17); e a motivação só tem a se beneficiar quando o aprendizado pode ser construído sob essa base, ao invés de contradizê-la.

Feitas as considerações que acreditamos serem relevantes para fundamentar teoricamente este trabalho, encerramos o capítulo e passamos ao seguinte sobre a metodologia de pesquisa.

Capítulo 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo discutiremos a metodologia adotada, os instrumentos de coleta utilizados e os procedimentos adotados para análise. Além disso, apresentamos o contexto, o período e os participantes da pesquisa.

2.1. O professor e a pesquisa

Até a década de 60, de acordo com Holmes (1992), a pesquisa em Ciências Sociais seguia a tradição da pesquisa em Ciências Naturais, a qual se caracterizava pela figura dos *experts*, um seleto grupo de pesquisadores que possuía acesso e competência para trabalhar com o saber científico e que por meio de suas pesquisas teóricas era responsável por ditar as normas regulamentadoras da prática.

No que tange à área educacional, cabia ao professor o restrito papel de executor de idéias alheias, ou seja, das idéias dos *experts*, os quais eram respeitados como autoridades, apesar de, em geral, não terem sido professores e/ou de não terem realizado pesquisas empíricas em sala de aula (Holmes, 1992:39). Feita essa consideração, não era difícil que as teorias estivessem em desacordo com o que de fato ocorria na sala de aula e que seu conseqüente descrédito suscitasse a necessidade de se desfazer o isolamento em que as pesquisas ocorriam impulsionando-as a serem empreendidas na prática, com alunos reais em salas de aula reais.

Nesse ponto, final da década de 80, começa a se intensificar a possibilidade de união da pesquisa com a docência e, a partir de então, *os professores se interessaram pela pesquisa e passaram a ser leitores de pesquisas assim como pesquisadores*²³ (Holmes, 1992:48) e de modo similar ao ocorrido com os professores, os alunos passaram de sujeitos a participantes de pesquisa.

Segundo Holmes (1992), um bom pesquisador tem que conhecer a sala de aula, sendo assim, o professor é o mais indicado a realizar pesquisa, dado que participando diretamente do contexto pesquisado tem maiores chances de coletar dados reais, válidos e relevantes.

Apesar da acessibilidade do professor ao campo científico, persiste a necessidade de pesquisas na sala de aula de LE tanto para melhor e mais abrangente conhecimento desse contexto, conforme apontado por Nunan (1991), Viana (1990) e Erickson (1986), quanto pela carência desse tipo de empreendimento na escola pública, atestada, por exemplo, por Almeida Filho (2002).

Pelo exposto, podemos então afirmar que esta pesquisa, assim como todas as demais propostas a partir de um problema detectado pelo professor em sua prática na sala de aula, e de modo especial no contexto da escola pública, se faz pertinente pelo aperfeiçoamento individual que pode viabilizar e também pela contribuição que pode oferecer à área e ao ensino público.

²³ teachers have become interest in research; they are now readers of research papers as well as researches themselves (Holmes, 1992:48)

2.2. Natureza da pesquisa

Assim como as pesquisas dos *experts* foi cedendo lugar à pesquisa dos professores na área educacional, Holmes (1992) declara que a pesquisa quantitativa foi cedendo lugar à qualitativa por ser esta última mais adequada aos estudos de sala de aula.

As diferenças entre os dois paradigmas de pesquisa são apontados por Larsen-Freeman e Long (1991:10-11) ao afirmarem que a metodologia qualitativa é um estudo etnográfico, no qual há menos hipóteses a serem testadas e mais observações a serem feitas ficando os dados livres para variação durante o mesmo e que, por outro lado, a metodologia quantitativa é um experimento destinado a testar hipóteses através do uso de instrumentos objetivos e de análises estatísticas.

Todavia, os autores consideram a possibilidade de combinação entre ambas as metodologias, já que nem uma nem outra apresenta como característica inerente a proibição de tal união e que ambas têm seu papel a cumprir no aperfeiçoamento de nossa compreensão sobre a aquisição de L2.

Para Nunan (1991), ambos os métodos são igualmente importantes e neutros, adquirindo seu valor apenas ao estabelecer relação com os problemas ou questões investigados. Isso posto, para o autor, em consonância com Cavalcanti (1986), a pesquisa deve ser dirigida mais pela questão do que pelo método, a questão (o problema nela elucidado) é o ponto de partida e o que define o método a ser adotado.

Ainda de acordo com Nunan (1991), a pesquisa em sala de aula deve objetivar identificar variáveis pedagógicas que possam facilitar ou impedir a aquisição da língua, as quais podem ter correlação com aluno, professor, ambiente e método instrucional ou com alguma interação entre os mesmos.

Holmes (1992:42) corrobora a idéia de que as pesquisas quantitativa e qualitativa são complementares *podendo os resultados quantificáveis da pesquisa positivista serem melhor compreendidos através dos dados descritivos da investigação interpretativista*²⁴.

Sobre a relação complementar entre os dois tipos de pesquisa, Mattos (1999:2)

afirma:

Hoje em dia, porém, muitos pesquisadores defendem a idéia de que esta distinção binária não é estática. Pelo contrário, as pesquisas realizadas se estendem ao longo de um continuum, tendo como extremos os dois paradigmas definidos acima. Assim, nada impede que um pesquisador que coletou dados qualitativamente utilize alguma forma de quantificação em sua análise, tornando seus resultados talvez mais generalizáveis. Da mesma forma, um pesquisador que coletou dados quantitativamente pode muito bem fazer algum tipo de inferência qualitativa a partir de seus resultados. (Mattos, 1999:2)

A combinação de metodologias, de acordo com Dörnyei (2001), é um caminho frutífero na pesquisa em motivação, pois a tese de um projeto qualitativo pode ser testada e ter determinada sua distribuição e frequência. A pesquisa qualitativa mostra o fenômeno que é quantificado para verificar o nível de ocorrência.

Para esta pesquisa, concordando com a posição de Dörnyei (op. cit.), adotamos predominantemente o paradigma qualitativo, utilizando, porém, em alguns momentos, procedimentos quantitativos; ou, conforme Grotjahn (1987), uma pesquisa que dispõe de dados qualitativos que podem ser quantificados.

A pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista nos parece a mais adequada por considerarmos haver um vínculo indissociável entre os fatos objetivos e a subjetividade dos sujeitos neles envolvidos. Trata-se, ainda, de um estudo de base etnográfica, levando em consideração o contexto de coleta dos dados ao interpretá-los, como defende Van Lier (1988, *apud* Viana, 1990), e abordando as perspectivas não só da pesquisadora como também dos alunos e professores envolvidos.

²⁴ the quantifiable results of positivist research can be better understood by the descriptive data from interpretativist investigation (Holmes, 1992:42)

2.3. Contexto da pesquisa

Para realização desta pesquisa foram observadas duas turmas de quinta série de uma escola pública estadual localizada no centro de uma cidade da região central do estado de São Paulo. Trata-se de uma escola de porte médio com aproximadamente 1500 alunos, considerada de boa qualidade devido aos seus bons resultados em exames oficiais do governo estadual, em especial naqueles para o ensino médio, e que atende, de modo geral, a alunos residentes nos bairros próximos à região central.

O contato com o diretor e com a professora da escola pública se deu no primeiro dia letivo de 2006, quando ambos aceitaram colaborar com a pesquisa. Pelo fato de a mesma professora ministrar aulas a todas as quintas séries do período da tarde, mesma condição encontrada em outras escolas visitadas, solicitamos-lhe que esta pesquisadora fosse observadora em uma de suas turmas e que, em outra, a pesquisadora de iniciação científica, doravante PP, que realiza sua pesquisa colaborativamente conosco, ficasse responsável pelas aulas.

A ausência da professora da escola pública, doravante PEP, nas aulas ministradas pela PP foi imprescindível para que não houvesse interferências entre as turmas observadas.

Cumpre-nos esclarecer nesse momento as circunstâncias em que se deu o cruzamento desta pesquisa com aquela da PP.

O material aplicado pela PP na turma da escola pública sob sua responsabilidade foi desenvolvido por uma equipe de alunos de um curso de Letras, sob orientação e supervisão da mesma orientadora deste trabalho de pesquisa, com base nos mais recentes estudos da área de ensino-aprendizagem de línguas – segue a abordagem

comunicativa, utiliza materiais educacionais autênticos e propõe atividades diversificadas e que se sucedem através de “ganchos”²⁵.

Tendo sido atestada a sua eficácia por Caldú e Augusto-Navarro (2005) entre os alunos da escola pública que freqüentam um curso de inglês oferecido na universidade, público para o qual o material é especificamente preparado, e diante das declarações de professores da rede pública, que tiveram contato com o referido material em congressos e apresentações, de que a aplicação do mesmo na escola regular não traria resultados semelhantes aos obtidos na universidade, foi, então, proposta a pesquisa de iniciação científica da PP para testar o material *in loco*.

O contato com esses professores nos dava a impressão de que a realidade do contexto de ensino/aprendizagem de LI nos ensinos fundamental e médio era bastante diferente daquela na qual obtivemos bons resultados com a aplicação do material desenvolvido. Esses professores reclamavam, sobretudo, por não lhes ser oferecido material didático para trabalhar com a disciplina de língua inglesa e afirmavam que os alunos eram bastante desmotivados. Além disso, tais professores apontavam a falta de recursos físico-tecnológicos e o excessivo número de alunos em sala de aula como os principais fatores responsáveis pela impossibilidade de utilização de um material similar ao que lhes era apresentado. Justificavam o sucesso de nosso material afirmando que embora servisse para ensinar crianças de escolas públicas, isso era feito dentro do espaço físico da universidade, onde, segundo eles, tínhamos mais acesso a recursos tecnológicos e um número inferior de alunos comparado ao número existente nas salas de aula da escola pública. (Terenzi e Augusto-Navarro, 2006:4-5)

O cruzamento entre a presente pesquisa e a pesquisa da PP foi oportunamente proposto por nossa orientadora pelo fato de ambas serem concomitantemente desenvolvidas na escola pública, versarem sobre o material didático e poderem se complementar, ou seja, nossa pesquisa se beneficiaria com a investigação dos efeitos motivacionais de um material condizente com o que é proposto pelas teorias sobre motivação como ideal e a pesquisa de iniciação científica poderia enriquecer a sua análise referente aos *recursos (in)disponíveis na*

²⁵ Um exemplo de gancho é ensinar o alfabeto depois de ter ensinado como se apresentar em inglês, considerando haver a necessidade de soletrar os nomes próprios devido às diferenças existentes entre o Inglês e o Português. (Terenzi e Augusto-Navarro, 2006:31)

escola (Terenzi e Augusto-Navarro, 2006) também de uma perspectiva humana, isto é, do aluno.

Todavia, apesar dos pontos convergentes, os aspectos analisados nas pesquisas foram distintos, mantendo a especificidade de cada uma e viabilizando diferentes contribuições.

2.4. Participantes da pesquisa

Consideramos relevante esclarecer que foram selecionados como participantes desta pesquisa apenas aqueles alunos que concederam as entrevistas iniciais e finais. Tal procedimento foi adotado em função do elevado número de transferências no decorrer do período de coleta de dados.

Dessa forma, apesar de contarmos com aproximadamente 80 alunos, considerando ambas as turmas, foram selecionados 25 discentes na sala da PEP e 29 na sala da PP, totalizando 54 alunos e 2 professoras participantes.

2.4.1. Alunos

A faixa etária média das turmas observadas era de onze anos, havendo apenas alguns alunos mais velhos em função de repetências ou de terem estado fora da escola. Certa heterogeneidade com relação ao nível socioeconômico, classe baixa e média, e ao comprometimento com os estudos também esteve presente.

Dos 54 alunos da escola pública, doravante AEP1, 2, 3..., 10 alunos declaram ter estudado inglês anteriormente; 4 em escolas de idiomas (AEP5 estudou um ano, AEP18 vinte dias, AEP29 seis meses e AEP32 um ano), 2 em curso oferecido na escola pública através do Programa Escola da Família²⁶ (AEP9 por 2 meses e AEP36 por 2 anos) e 2 em escolas regulares particulares que oferecem o inglês nas séries do Ciclo I (AEP46 estudou na 3ª e 4ª séries e AEP47 estudou apenas na 2ª série). Além desses, AEP17 e AEP41 declararam ter aprendido algumas coisas em casa com as mães que são professoras de inglês.

2.4.2. Professores

A PEP ministra aulas de inglês há aproximadamente nove anos, dos quais apenas dois na rede pública, onde ingressou já como titular de cargo efetiva. Os anos anteriores foram dedicados a escolas de idiomas.

Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) no ano de 1993, cursa atualmente Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e frequenta cursos de formação continuada na área de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa, disciplina esta última ministrada por ela em uma escola particular.

A segunda professora participante, PP, atua como professora de inglês há aproximadamente 7 anos, trabalhando atualmente em uma escola de idiomas, em um projeto de extensão na universidade, em uma empresa de aviação e na escola pública, onde coleta dados para sua pesquisa.

²⁶ O Programa Escola da Família é um projeto do governo do estado de São Paulo, cujo objetivo é abrir as escolas nos finais de semana para oferecer cursos variados à comunidade. Esse projeto é uma tentativa de estreitar os vínculos entre a escola e a comunidade diminuindo problemas como depredações, violência, entre outros.

Cursando o último ano de Letras na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a PP desenvolve sua segunda pesquisa de iniciação científica, cujo foco, apontado por ela, *é verificar a aplicabilidade do nosso material* (desenvolvido na universidade em projeto de extensão desde 2003) *em escolas públicas da cidade perante as condições humanas, físicas e tecnológicas lá encontradas e, assim, confirmar ou não os depoimentos dos professores encontrados por nós nos congressos que dizem não ter condições de aplicação de algo assim nas escolas que eles lecionam.*

2.5. Instrumentos de coleta

Para a realização da pesquisa proposta foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

1) Entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos: foram realizadas duas entrevistas com os alunos (roteiros nos Apêndices A e B) e uma entrevista com cada professor participante (roteiros nos Apêndices C e D).

A primeira entrevista com os alunos foi realizada no primeiro dia de aula do ano letivo de 2006 contendo questões sobre possíveis contatos prévios com o inglês, como se deram e quais impressões ficaram desses contatos, a motivação para o estudo da língua, o que esperavam e como gostariam que fossem as aulas de LI. Em suma, as questões feitas forneceram o perfil de ingresso dos alunos com relação ao inglês, bem como suas expectativas quanto ao estudo da língua.

Na segunda entrevista, realizada no final do primeiro semestre (julho de 2006), também de caráter semi-estrutural, procuramos levantar, além de possíveis alterações no perfil

inicialmente traçado, as impressões dos alunos sobre o trabalho realizado nas aulas durante o semestre.

Para darmos maior validade ao nosso trabalho, realizamos uma entrevista, ao final do semestre, com os professores participantes sobre a motivação dos alunos e a influência das atividades realizadas em sala de aula na mesma.

A entrevista foi um instrumento utilizado nesta pesquisa considerando que se o entrevistador mantiver uma relação de maior proximidade com o entrevistado é que a compreensão do mundo pela sua perspectiva se tornará acessível (Fraser e Gondim, 2004).

2) *Observação das aulas*: foram observadas semanalmente duas aulas em cada uma das quintas séries com o objetivo de complementar os dados revelados nas entrevistas, o contato mais direto e espontâneo com os alunos regularmente em sala de aula auxiliou e enriqueceu a interpretação das entrevistas. De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991:16), a observação pode prover descrições detalhadas e abrangentes sobre o comportamento de aprendizes de L2.

3) *Diários de observação*: foi realizado semanalmente um diário por sala considerando que em ambas as turmas observadas as aulas eram duplas. Nos diários foram feitos registros das atividades realizadas e das percepções da pesquisadora sobre a participação, engajamento e receptividade dos alunos; tais anotações foram feitas pela pesquisadora durante as aulas a fim de garantir o registro dos fatos no momento em que ocorreram e, por vezes, também ao final delas quando alguma inserção se fazia necessária. Esse procedimento garantiu maior precisão e detalhamento no registro das ocorrências, pois, como afirmam Ludke e André (1986), na etnografia é imprescindível a atitude reflexiva constante do pesquisador.

De acordo com Mattos (1999:151), citando Bailey e Ochsner (1983), os diários têm sido um instrumento de coleta de dados bastante valorizado e *Isto porque eles revelam a*

natureza intensamente pessoal do aprendizado de língua estrangeira. As pesquisas com diários têm contribuído para a compreensão das variáveis pessoais do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira como, por exemplo, estilo cognitivo do aprendiz, fatores afetivos e motivacionais que influenciam o processo, fontes de estresse, etc.

Segundo Allwright e Bailey (1991), a observação é um meio para a descrição dos processos ocorridos em sala de aula, podendo o pesquisador dela se utilizar para melhor compreender as relações existentes nesse contexto.

4) *Gravações em áudio e vídeo:* as entrevistas e aulas foram gravadas em áudio, sendo que algumas aulas previamente selecionadas em função da atividade realizada foram também gravadas em vídeo. As gravações em áudio foram mais utilizadas por concordarmos com Consolo e Viana (1997) que este meio é mais fácil e rapidamente assimilado pelos participantes.

As gravações constituíram elementos fundamentais para o distanciamento da pesquisadora em relação aos dados coletados, possibilitando uma análise mais eficiente.

2.6. Período de coleta

A coleta de dados foi feita de fevereiro a julho de 2006 em duas aulas semanais, totalizando 32 aulas de cinquenta minutos por sala em um período pouco superior a quatro meses.

Contabilizando as horas, temos 27 horas-aula por turma, as quais totalizam aproximadamente 54 horas de gravação em áudio e 5 horas de gravação em vídeo. Em registros escritos foram totalizados 30 diários de observação.

2.7. Procedimentos de análise

Para responder a primeira questão de pesquisa, a respeito da motivação inicial trazida pelos alunos participantes, foram consideradas as entrevistas iniciais concedidas por eles e também as observações das aulas feitas pela pesquisadora, tornando possível a comparação entre o discurso e a ação dos alunos.

No caso das entrevistas, consideramos as respostas dos alunos à primeira questão – *Você tem vontade de estudar (continuar estudando) inglês?* – e os motivos declarados por eles para sua disposição ou não ao referido estudo. Além disso, para verificar a validade da classificação motivacional realizada a partir das entrevistas foram consideradas as observações das aulas registradas nos diários da pesquisadora, em especial o que neles foi relatado quanto à receptividade, participação e engajamento dos alunos nas atividades.

No que tange à segunda questão de pesquisa, para respondê-la foram utilizados os dados constantes nas entrevistas finais dos alunos, principalmente seus apontamentos sobre o que foi mais e menos motivador no trabalho realizado nas aulas, investigados nas questões: *Qual(is) atividade(s) você mais gostou de fazer? Por quê?* e *Qual(is) atividade(s) você menos gostou de fazer? Por quê?*. Assim como o que ocorreu na primeira questão, os registros em diários e as gravações foram também considerados.

Por meio de um tratamento inicialmente quantitativo dos dados, assim como o ocorrido na primeira questão para a caracterização das turmas quanto à motivação apresentada, foram elencadas as atividades mais e menos motivadoras. Feito isto, elas foram analisadas, qualitativamente, em função das características apresentadas.

As entrevistas coletadas junto às professoras participantes foram consultadas toda vez que se fazia necessário verificar possíveis contribuições ou dirimir dúvidas com

relação à análise em andamento, assim como quando se tornavam importantes algumas elucidações sobre seus procedimentos em sala.

No próximo capítulo, procedemos à análise dos dados coletados.

Capítulo 3 - ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados analisando-os de modo a responder as duas questões de pesquisa propostas:

1. Os alunos ingressantes na quinta série do ensino fundamental da escola pública trazem alguma motivação para o aprendizado da língua inglesa? Em caso positivo, como ela poderia ser classificada?

2. De que forma as atividades realizadas na sala de aula de língua inglesa, representadas pelo material didático, se relacionam com a manutenção, potencialização ou minimização da motivação para o aprendizado?

Para responder as questões, consideramos os alunos como participantes principais utilizando as entrevistas e observações registradas nos diários quanto à sua atuação. Contudo, isso não significa a omissão das informações fornecidas pelos professores, uma vez que elas constituem importante contribuição para nossa compreensão dos contextos observados, além, é claro, de serem o ponto de referência dos alunos.

3.1. A motivação inicial dos alunos da escola pública

Para investigarmos se os alunos da quinta série do contexto público estadual de ensino apresentam alguma motivação prévia para o aprendizado de LI, nossa primeira questão de pesquisa, no momento da entrevista inicial lhes questionamos se tinham vontade de estudar inglês. Optamos por esta questão mais indireta ao invés de perguntarmos, por exemplo, se se

sentiam motivados para o aprendizado de inglês, por considerarmos que para a faixa etária média dos participantes, 11 anos, o questionamento feito dessa última forma poderia não ser bem compreendido e possivelmente com isso perderíamos informações importantes.

Na turma da PEP, que será doravante representada como TEP1 (Turma da Escola Pública 1), notamos certa uniformidade nas respostas, como pode ser verificado na tabela abaixo:

Vontade de aprender inglês	Número de alunos
Sim	22
Mais ou menos	3
Não	0

Tabela 1 - A motivação inicial da TEP1

Diante das respostas dadas, podemos dizer que praticamente todos os alunos dessa turma ingressaram na quinta série dizendo-se motivados para o aprendizado de inglês, não havendo ocorrência de alunos afirmando não ter vontade de aprender a língua.

Diante desse fato, retomamos as palavras de Bzuneck (2001a:26-27) sobre o processo de ensino: Felizmente para os professores, o ponto de partida dessa caminhada não é, normalmente, uma condição de completo vazio motivacional. (...) O trabalho educacional de se promover a motivação pode contar, portanto, com esse valioso recurso inicial da criança.

Os alunos que declararam ter *mais ou menos* vontade de estudar inglês não excluíram a possibilidade de fazê-lo, o que implica certo grau de motivação, a qual, em dois dos casos, pôde ser classificada. Apenas o AEP14 não soube explicar porque possuía *apenas um pouco* de motivação para o estudo inviabilizando qualquer análise.

No caso do AEP9, a justificativa apresentada para a ressalva ao aprendizado de inglês foi a preferência pelo espanhol:

Pesq.: Você tem vontade de continuar estudando inglês?

AEP9: Tô eu tenho, mas eu acho que eu prefiro o espanhol.

Pesq.: Por quê? Você já estudou espanhol?

AEP9: Eu ia começá esse ano. Eu acho mais interessante, num sei, eu acho mais legal.

Apesar de nunca ter estudado a língua espanhola, o que torna sua preferência em certo ponto infundada, o referido aluno havia estudado inglês anteriormente por dois meses em um curso oferecido na escola nos finais de semana, sendo assim, com relação à LI, ele já possuía alguns conceitos e impressões formadas que talvez pudessem justificar sua posição.

O AEP25 se mostrou motivado ao aprendizado, porém, deixou claro que esse interesse era restrito:

AEP25: É tenho um pouco. (motivação para estudar a língua)

Pesq.: Um pouco? Por quê?

AEP25: Porque eu só quero aprendê as palavra pra quando vai que tem algum que que fazê alguma pergunta pra mim e fala inglês aí eu já sei como explicá.

De acordo com a classificação de motivação externa apontada por Deci e Ryan (1985, *apud* Dörnyei, 2001:28), podemos dizer que a motivação desse aluno é do tipo *regulação externa*, ou seja, o comportamento é totalmente motivado por aspectos externos e o nível de autodeterminação é baixo. Nesse tipo de motivação há uma discrepância entre o que o aluno sabe que deve fazer e o que ele gostaria de fazer, o que não significa, porém, que ele se omitirá ou que não terá bons resultados.

A segunda turma investigada, cujas aulas foram ministradas pela PP e que será referida como TEP2 (Turma da Escola Pública 2), apresentou resultado similar ao da TEP1 quanto à preponderância de alunos motivados.

Vontade de aprender inglês	Número de alunos
Sim	28
Mais ou menos	0
Não	1

Tabela 2 - A motivação inicial da TEP2

Dos 29 alunos que compuseram o grupo de participantes da TEP2, apenas o AEP31 afirmou não ser motivado para estudar inglês declarando preferir *o espanhol e os espanhóis*, mas não sabendo explicar o porquê de não gostar do inglês. Posteriormente, entretanto, em conversas informais em sala de aula, o aluno disse ser descendente de espanhóis, fato que pode justificar a orientação integrativa (Gardner e Tremblay, 1995) em relação ao idioma espanhol, seu povo e sua cultura.

Outra hipótese pode ser o fato de a língua espanhola estar sendo bastante difundida no país corroborando para a ocorrência do fenômeno da co-determinação entre a vitalidade da língua e a identificação do indivíduo para com ela, apontado por Clément e Noels (1992).

3.1.1. A classificação da motivação inicial dos alunos da escola pública

Considerando que nosso objetivo não é apenas dizer se o aluno é ou não motivado, mas sim classificar a motivação trazida, foi solicitado aos participantes, como pôde ser notado, que justificassem suas respostas à questão *Você tem vontade de aprender (continuar aprendendo) inglês?* para assim identificarmos os seus motivos, os quais, de acordo com a literatura, tornam possível a classificação da motivação.

Apesar do elevado índice motivacional, é evidente que cada aluno apresenta um tipo de motivação diferente, posto que ela é influenciada por variáveis internas e externas (Edmondson, 2004:5), tais como: as experiências anteriores, atribuições, expectativas, metas, entre outras, que se relacionam em um sistema de interações multideterminadas. Isso nos remete à afirmação de Pintrich e Schunk (1996:3) de que é exatamente a variedade de padrões motivacionais presentes em uma sala de aula que torna o trabalho do professor desafiador.

Utilizando a dicotomia defendida por Dörnyei (2001), procedemos então à classificação da motivação dos alunos em intrínseca e/ou extrínseca. A motivação intrínseca é aquela que estimula o aluno a se engajar no aprendizado enquanto uma experiência prazerosa que lhe oferece satisfação e divertimento, por outro lado, na motivação extrínseca, o engajamento no aprendizado é resultado das perspectivas de recompensas externas e práticas que ele pode acarretar.

Observando os motivos apontados pelos alunos da TEP1, foi possível constatar que 12 apresentaram motivação intrínseca, 7 motivação extrínseca e 1 motivação intrínseca e extrínseca, conforme representado no gráfico abaixo.

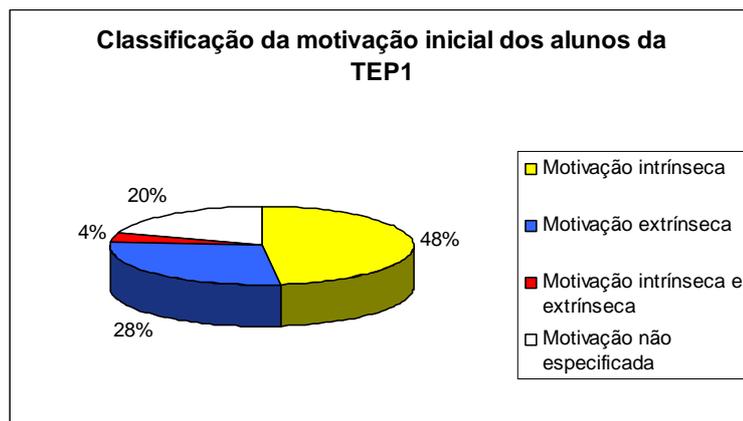


Figura 5 - Classificação da motivação inicial dos alunos da TEP1

Na TEP2, foram 21 os alunos intrinsecamente motivados e 6 os extrinsecamente motivados. Um participante, AEP38, não soube dizer quais as razões para se sentir motivado e, por isso, a classificação de sua motivação não foi especificada.

O AEP31 foi classificado como não motivado. Contudo, não queremos transmitir com isso a idéia de que ele não seja motivado sempre, mas apenas que ele não esteve motivado no período desta pesquisa. Fazemos tal afirmação por concordarmos com Dörnyei (2001:186) que um dos problemas inerentes à pesquisa sobre motivação concerne à inconstância desse construto.

Além disso, o autor afirma que não há alunos desmotivados, mas alunos cuja base motivacional foi reduzida por alguma influência negativa. A motivação é, portanto, a força resultante entre os motivos, que aumentam a tendência de ação, e os desmotivadores, que a diminui.

Para Jacob (2002), é muito difícil o aluno que não conhece a língua ser desmotivado e a motivação pode surgir ao longo do processo, assim como alunos que a trazem consigo podem perdê-la.

Vejamos no gráfico abaixo como ficou classificada a motivação da TEP2.

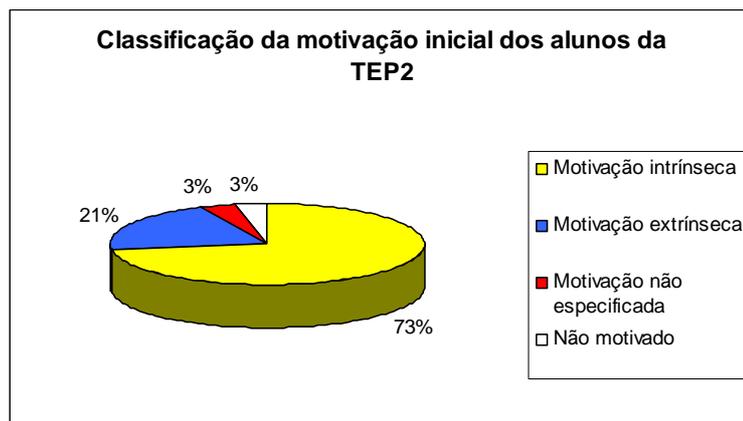


Figura 6 - Classificação da motivação inicial dos alunos da TEP2

Dentre os alunos intrinsecamente motivados estão aqueles que apontaram o aprendizado como motivo. O processo de aprender, saber ou conhecer é o objetivo principal e as expectativas são positivas, já que ele é descrito como *bom, legal, interessante*.

Pra aprendê. (AEP8)

Pra aprendê inglês. (AEP20)

Porque eu tenho vontade de aprendê bastante, de sabê falá. (AEP32)

Ah, porque eu quero aprendê. (AEP39)

Ah, é que eu gosto de conhecê otras línguas, né, eu acho interessante. (AEP44)

Porque eu acho legal aprendê várias coisa diferente. (AEP45)

Porque eu quero entendê o que eles falam, eu quero sabê. (AEP48)

Ai, porque é bom. (AEP54)

Para os alunos que demonstram expectativas com relação ao aprendizado, a sala de aula é ainda mais decisiva na manutenção da motivação, principalmente se considerarmos que eles não têm outros contatos com a língua que não seja na escola, pois não freqüentam cursos nem têm contatos com estrangeiros e acreditamos que o acesso às produções na língua-alvo seja bastante restrito.

Contudo, segundo autores como Dörnyei (2001), Stipek (2002), Guimarães (2001a), entre outros, os indivíduos que possuem motivação intrínseca aumentam suas próprias oportunidades, desafiam-se mais, tiram maior proveito das oportunidades que têm

porque se dedicam mais, organizam e aplicam melhor os conhecimentos adquiridos, conseqüentemente, a probabilidade de sucesso aumenta.

Nesse ponto nos cabe fazer uma ressalva entre o que foi declarado pelos alunos e o que foi observado em sala de aula. Apesar de a maioria dos alunos ter declarado possuir uma motivação intrínseca na entrevista inicial, seu comportamento em sala revelou que os estímulos externos como notas, pontos positivos ou negativos e provas têm grande influência na adesão às tarefas propostas.

A professora da TEP1 mencionou esse comportamento em sua entrevista apontando o que consideramos a origem do problema, ou seja, a própria escola, ou seus professores, que fazem do uso de estímulos externos um hábito em sua prática pelo fato de que por meio deles os comportamentos desejáveis são rapidamente conseguidos. O efeito nocivo desse procedimento é que os alunos “aprendem” a trabalhar apenas mediante essa condição.

...eles (os alunos) estão acostumados com essa cultura, se não tem nota não leva a sério. No primeiro bimestre dei prova com consulta e achei que eles não levaram tão a sério, não estudaram, por isso no segundo bimestre dei sem consulta, é a cultura da escola, inclusive, quando iniciei (ingressou no estado), no 3º colegial eles queriam que desse visto no caderno, por isso fiz até um carimbo para facilitar. (PEP)

Embora os professores percebam a fragilidade do recurso da recompensa, reverter o quadro exige esforços, como pudemos perceber na TEP2. A PP logo no primeiro dia de aula esclareceu aos alunos que gostaria que eles participassem com o intuito de aprender – um incentivo à motivação intrínseca – não pretendendo valorizar notas nem fazer reprimendas a comportamento, porém, inicialmente o efeito produzido foi o inverso do desejado, os alunos entenderam que estariam “livres” para fazer o que quisessem nas aulas.

No entanto, no decorrer das mesmas, a indisciplina generalizada foi amenizada e alunos que nas primeiras aulas não abriam o caderno demonstraram interesse por certas

atividades, realizaram-nas e houve o caso do AEP41 que nos surpreendeu, como lembrado pela PP em sua entrevista.

... (o) aluno que inicialmente era indisciplinado e colaborava para a dispersão da atenção dos outros alunos, ao longo do semestre ele foi se interessando e acabou se mostrando um bom aluno, fazia as atividades e participava ativamente das aulas. Eu acho que esse aluno é um bom exemplo que aulas bacanas podem motivar os alunos. (PP)

A solução para essa questão não é banir os estímulos externos da sala de aula, pois eles também têm potencial motivacional, é preciso que eles sejam aplicados quando o aluno efetivamente apresentar progressos através de seus esforços, pois assim constituirá incentivo aos sentimentos de auto-eficácia e de autodeterminação. A motivação não é só causa, mas também consequência do aprendizado.

Retomando a questão da classificação da motivação dos participantes, outro fator que corrobora para o desejo de aprendizado dos alunos é o fato de que aprender uma LE é uma situação nova que aguça sua curiosidade. O fator novidade, presente na série inicial do Ciclo II do EF, foi atestado por Félix (1998) e esteve presente nos seguintes depoimentos:

Eu quero aprendê a falá outro tipo de língua. (AEP4)

É legal estudá uma coisa nova. (AEP52)

Tenho (vontade de estudar inglês), eu nunca estudei, é a primeira vez. (AEP50)

Considerando o problema apontado por Gardner (1979, *apud* Dörnyei, 2001) de que a L2/LE em ambiente escolar tende a ser vista como um componente curricular que em nada difere dos demais, sendo tal concepção incorreta dado que no aprendizado de língua o aluno não se depara apenas com a tarefa de assimilar novas informações de sua cultura e sim com a aquisição de elementos simbólicos de uma comunidade etnolingüística diferente e, considerando ainda, a disponibilidade do aluno da quinta série ao novo, somos levados a

concluir que a solução pode ser um trabalho de conscientização adequado sobre esse aprendizado que se inicie nessa faixa etária.

Os motivos apontados pelos alunos que apresentaram motivação extrínseca foram mais diversos e, como é inerente a esse tipo de motivação, de ordem externa.

A maior parte dos alunos apontou que a utilidade do aprendizado da LI é para o futuro, quando tiverem um emprego, uma carreira ou quando forem viajar para o exterior, estando algumas vezes a viagem atrelada ao trabalho ou ainda à continuidade dos estudos.

Eu acho assim porque quando a gente terminá o colegial pra arrumá emprego vai sê mais fácil. (AEP7)

Porque depois eu vô tê um futuro melhor. (AEP26)

Pra usá na América, em otros países também. (AEP29)

Se eu tivé uma carreira boa, quando eu tivé ... quando eu fô pro exterior, eu sei falá a língua. (AEP30)

Porque depois, quando eu crescê, pode sê útil pra alguma coisa também. (AEP49)

Por esses relatos, podemos perceber que os alunos têm uma concepção da língua enquanto instrumento para se obter algo e isso provavelmente foi assimilado por eles no convívio social, no qual são muito divulgadas a importância e a necessidade de saber inglês e, como é sabido, por influências políticas, econômicas, sociais e culturais que não nos cabe discorrer aqui.

Os alunos costumam reproduzir os discursos de que o inglês é uma língua hegemônica, um idioma para comunicação mundial que deve ser aprendido por todos que queiram se comunicar em países estrangeiros, enfim, uma concepção tipicamente instrumental. Os canais para a ação da variável social sobre a motivação podem ser os meios de comunicação, pais, amigos, professores, entre outros.

Em seu modelo, Dörnyei e Ottó (1998) ressaltaram a influência do social no estabelecimento de metas ocorrido na fase pré-acional, assim como Viana (1990) propôs que

uma das manifestações da motivação é a motivação com relação ao aprendizado da língua, a qual é anterior ao aprendizado e da qual dependerá a motivação para a aula e com ela a continuidade do processo de aprendizagem. Nesse último modelo, fatores externos como *outras pessoas, jornais, revistas, filmes e outros meios de comunicação, além do contato com falantes nativos da língua-alvo* (Viana, 1990:150), são os grandes influenciadores das concepções do aprendiz sobre a língua.

Gardner e Tremblay (1985) chamaram o fenômeno de *expressividade da língua* e em seu modelo consideraram-no um importante antecedente da motivação. A função social da língua inglesa está bastante explícita nas falas dos alunos que querem aprender a língua simplesmente porque ela é importante, como é o caso do AEP22.

A utilidade do inglês também apareceu em contextos mais imediatos, como a facilitação que ele pode oferecer ao uso do computador (Internet), jogos, brinquedos e mesmo à compreensão de conteúdos do rádio e da televisão.

Além do caráter instrumental da língua, as experiências anteriores também foram apontadas na base motivacional dos alunos pesquisados. A frequência a cursos de inglês e mesmo o aprendizado informal foi apontado por alguns como desencadeador de interesse.

Ah, porque eu gostava das aulas de inglês. (AEP18)

Porque assim, eu aprendi um pouco ca minha tia, então achei interessante e queria estudá. (AEP33)

Tais colocações evidenciam a importância da fase pós-acional do modelo de Dörnyei e Ottó (1998), ou seja, deixam claro que as atribuições, os sentimentos e as avaliações que ocorrem depois de finalizada a ação continuam agindo na motivação.

A figura de parentes foi freqüente entre os entrevistados como modelos adotados para serem seguidos. Foram citadas mães, irmãos, primos, tios e até mesmo amigos que proporcionaram aos alunos a oportunidade de contato com o inglês oral ou escrito.

Relacionado a isso, Bandura (1993) fala textualmente, na teoria sobre auto-eficácia, em aprendizado vicário, ou seja, aquele em que a observação do desempenho do outro conduz ao aprendizado, e, no nosso caso, também ao interesse pelo aprendizado. Tal ocorrência pôde ser verificada nas palavras do AEP13.

Porque meu tio fala inglês, aí eu queria que conseguisse falar igual ele.
(AEP13)

Os casos analisados até o momento foram de alunos que apresentaram uma orientação motivacional predominante, apenas um, o AEP19, apresentou as duas orientações:

Porque acho legal e vô ganhá um futuro melhor. (AEP19)

Tal fato confirma que os dois tipos de motivação, intrínseca e extrínseca, não são excludentes, mas sim dois extremos de um mesmo continuum que se relacionam de forma imprevisível e dependente diretamente do contexto (Pintrich e Schunk, 1996:258). Além, indubitavelmente, do fator temporal que, conforme Dörnyei (2001), também é responsável por alterações motivacionais.

Caracterizada a motivação inicial dos alunos participantes, vejamos, na seqüência, a influência que as atividades de aprendizado exerceram sobre a mesma no decorrer das aulas observadas.

3.2. A motivação dos alunos e as atividades de aprendizado

Considerando que a maioria dos alunos pesquisados se mostrou motivada no momento de ingresso na quinta série e conscientes do tipo de motivação trazida por eles, passamos a investigar as influências desempenhadas pelas atividades propostas em sala de aula na disposição motivacional dos mesmos.

Tal investigação foi feita com o intuito de responder a segunda questão de pesquisa proposta neste trabalho, a qual reescrevemos:

2. De que forma as atividades realizadas na sala de aula de língua inglesa, representadas pelo material didático, se relacionam com a manutenção, potencialização ou minimização da motivação para o aprendizado?

O subsídio para a implementação dessa investigação será, em especial, as respostas dadas pelos participantes às questões *Qual(is) atividade(s) você mais gostou de fazer? Por quê?* e *Qual(is) atividade(s) você menos gostou de fazer? Por quê?*, feitas por ocasião da entrevista ocorrida no final do primeiro semestre letivo de 2006.

As razões apontadas pelos alunos para suas indicações de atividades mais e menos motivadoras nos auxiliou a elencar as características das mesmas, as quais confrontamos com aquelas propostas pelos autores que compõem a fundamentação teórica deste trabalho. Dessa forma, tentamos explicar porque algumas atividades motivam e outras não.

Além dos dados fornecidos pelos alunos, foram consideradas as informações constantes nos diários de observação da pesquisadora, nas entrevistas realizadas com as professoras pesquisadas e nas gravações em áudio e vídeo das aulas.

3.2.1. Análise das atividades de aprendizado aplicadas à

TEP1

Ao fazermos a análise do MD utilizado pelas professoras pesquisadas, estamos considerando-o, como postula Almeida Filho (1994:44), *um objeto de estudo, na sua produção e escolha orientadas por critérios próprios, explicitados e teoricamente justificáveis.*

O critério de maior importância na escolha do material a apresentar aos alunos é a abordagem de ensino adotada pelo professor e, como afirma Almeida Filho (1997:22), o MD é uma das ações que faz com que a abordagem, abstrata, se materialize na prática.

Sendo assim, ao analisar a influência do MD utilizado nas duas salas de aula pesquisadas, não perdemos de vista as abordagens sob a qual foram propostos, as quais se mostraram bastante distintas.

3.2.1.1. As atividades de elevado potencial motivacional

Iniciando pela TEP1, cujas aulas foram ministradas pela professora efetiva da rede pública estadual, a abordagem utilizada foi a tradicional, a qual, como discutido anteriormente, preza pelo estudo *sobre* a língua (Almeida Filho, 2002:58). Sendo ela compreendida como um sistema de regras, cabe ao professor transmiti-lo, através de exercícios, e ao aluno assimilá-lo. A oralidade, conforme discussão feita na fundamentação teórica deste trabalho, ainda que realizada de forma mecânica, também teve seu espaço na abordagem tradicional.

Isso posto, cumpre-nos salientar que a professora da TEP1 demonstrava certa preocupação de que os alunos utilizassem a língua, isto é, que desenvolvessem a oralidade. Para tanto, a PEP fazia com que os alunos repetissem várias vezes uma mesma palavra ou frase seguindo a sua pronúncia como modelo.

Os exercícios do tipo *drills*, freqüentemente utilizados pela PEP, sendo fruto da lingüística estrutural e do behaviorismo, viabilizam um uso da linguagem baseado na imitação, repetição e memorização de estruturas.

Consideramos, contudo, a preocupação demonstrada pela PEP com relação à linguagem falada extremamente positiva, primeiro porque demonstra a sua competência lingüística, pois como é sabido nem todo professor da rede pública possui tal competência, e, segundo, porque demonstra a sua busca por aprimorar a sua prática, fruto de uma formação universitária de qualidade e de sua constante participação em cursos de formação continuada.

Quanto ao comportamento dos alunos com relação ao uso das referidas técnicas de produção lingüística, verificamos que o efeito imediato não poderia ter sido melhor.

Os alunos ficaram bastante motivados ao perceber que iam “falar” inglês nas aulas, posto que muitos deles externalizaram, na entrevista inicial, quando questionados quanto às razões para quererem estudar a língua, a expectativa de desenvolver tal habilidade e de se comunicar na LA.

Ah, pra aprendê falá. (AEP3)

Que é a língua também falada, se você, por exemplo, precisá viajá, você já sabe comunicá porque todos os países já tá começano sê uma língua falada. (AEP5)

Porque meu tio, ele fala inglês, aí eu queria que conseguisse falá igual ele. (AEP13)

Ainda que inicialmente o efeito motivacional tenha sido positivo, a freqüência no uso de exercícios do tipo *drills* não tardou em ocasionar cansaço e tédio nos alunos, tanto

por eles terem de repetir inúmeras vezes a mesma coisa quanto por terem que esperar todos os colegas repetirem-na, fato que inevitavelmente também levava à dispersão e à indisciplina, como pode ser visto no diário de observação da pesquisadora.

Os alunos leram duas vezes após a professora o horário de suas aulas escrito em inglês na lousa. Praticamente todos leram e fizeram silêncio durante a leitura. (Diário 06/03)

Individualmente, seguindo na lista de chamada, a professora solicitou que os alunos soletrassem o seu first name ou middle name ou last name. Esta foi uma forma de corrigir a tarefa da aula anterior. Cada aluno, nas atividades propostas, participou dizendo seu nome seis vezes, o que foi cansativo e causou desatenção. O AEP16 reclamou que hoje a aula estava chata. (Diário 20/03)

Assim como os *drills*, os exercícios de tradução e gramática, embora apresentem uma propensão maior a desmotivar que a motivar o aluno, conforme Almeida Filho (2005), Barbirato (2005), Widdowson (1978), Jacob (2002) e Félix (1998), no caso da TEP1, resultados interessantes foram por vezes alcançados com o uso dos mesmos.

Isso posto, analisaremos, a partir de agora, algumas dessas atividades, isto é, aquelas consideradas mais e menos motivadoras pelos alunos pesquisados, investigando suas características e o que viabilizou um trabalho mais ou menos produtivo.

A fim de verificar a influência do MD na motivação dos alunos durante o primeiro semestre da quinta série do ensino fundamental, duas questões lhes foram feitas para a obtenção dos dados necessários: *Qual(is) atividade(s) você mais gostou de fazer? Por quê?* e *Qual(is) atividade(s) você menos gostou de fazer? Por quê?*.

Ao fazerem seus apontamentos, alguns alunos se lembraram de atividades isoladas e outros se lembraram de unidades (conjuntos de atividades desenvolvidas a partir de um tema). Tal ocorrência não é de surpreender se levarmos em conta que, como defende Almeida Filho (1994:44), *os materiais didáticos são codificações de experiências potenciais com uma língua (L-Alvo) organizadas em unidades de trabalho.*

Temos que ressaltar ainda que, em geral, cada aluno citou mais de uma unidade ou atividade, sendo assim, avaliamos ser mais apropriado indicar todas as ocorrências apontando os alunos responsáveis por elas.

Considerando as respostas à questão relativa às atividades mais motivadoras obtivemos o que se segue:

Unidades/Atividades Mais Motivadoras	Número de Ocorrências	Alunos
Números	11	AEP2, AEP6, AEP7, AEP9, AEP11, AEP12, AEP16, AEP18, AEP19, AEP20, AEP24
Maquete das partes da casa	5	AEP3, AEP5, AEP10, AEP13, AEP25
Cores	4	AEP2, AEP4, AEP20, AEP23
Países e Nacionalidades	4	AEP7, AEP14, AEP21, AEP25
Animais	2	AEP1, AEP23
Alfabeto	2	AEP22, AEP23
Vocabulário em geral (objetos, coisas)	2	AEP8, AEP15
Matérias escolares	1	AEP21
Nome (<i>first name, middle name, last name</i>)	1	AEP7
Respostas curtas	1	AEP9
Não lembrou	1	AEP17

Tabela 3 - Atividades mais motivadoras - TEP1

Como pode ser constatado na Tabela 3, o trabalho desenvolvido na TEP1 explorou majoritariamente o estudo de vocabulário. Alguns dos temas abordados foram: números, partes da casa e mobiliário, cores, países e nacionalidades, animais e matérias escolares.

O modelo básico de exploração desses conteúdos foi a apresentação de uma lista contendo as palavras em inglês para serem traduzidas para o português com o auxílio do

dicionário, seguida pela leitura (repetição) em voz alta dos termos e, finalmente, por exercícios, estes últimos de tipos variados (identificação, preenchimento de lacunas, resposta às questões).

Conforme apontado por Brown (2001:19), Prator e Celce-Murcia (1979:3), entre outros, é característico da abordagem tradicional que vocabulário seja ensinado por meio de listas ou isoladamente, ocasionando que o estudo da língua permaneça no âmbito da palavra ou frase.

Nesse sentido, o aprendizado é caracterizado pela memorização das referidas listas bilíngües, objetivo que, ao ser percebido pelos alunos, costuma gerar desmotivação no estudo da língua, mas esse é um assunto para ser discutido mais adiante, ao falarmos das atividades menos motivadoras. No momento, nos interessa investigar as razões para tais atividades terem sido apontadas como motivadoras pelos alunos, dado que se o foram é porque apresentaram aspectos positivos.

A unidade mais citada pelos alunos foi a de números, desenvolvida ao longo de três aulas.

A professora iniciou os trabalhos da referida unidade explicando aos alunos que naquela aula começariam a aprender os números e, em seguida, passou um quadro na lousa contendo os números de 1 a 100, o qual foi copiado no caderno pelos alunos. Vejamos o quadro, assim como as demais atividades da unidade, copiado por uma aluna.

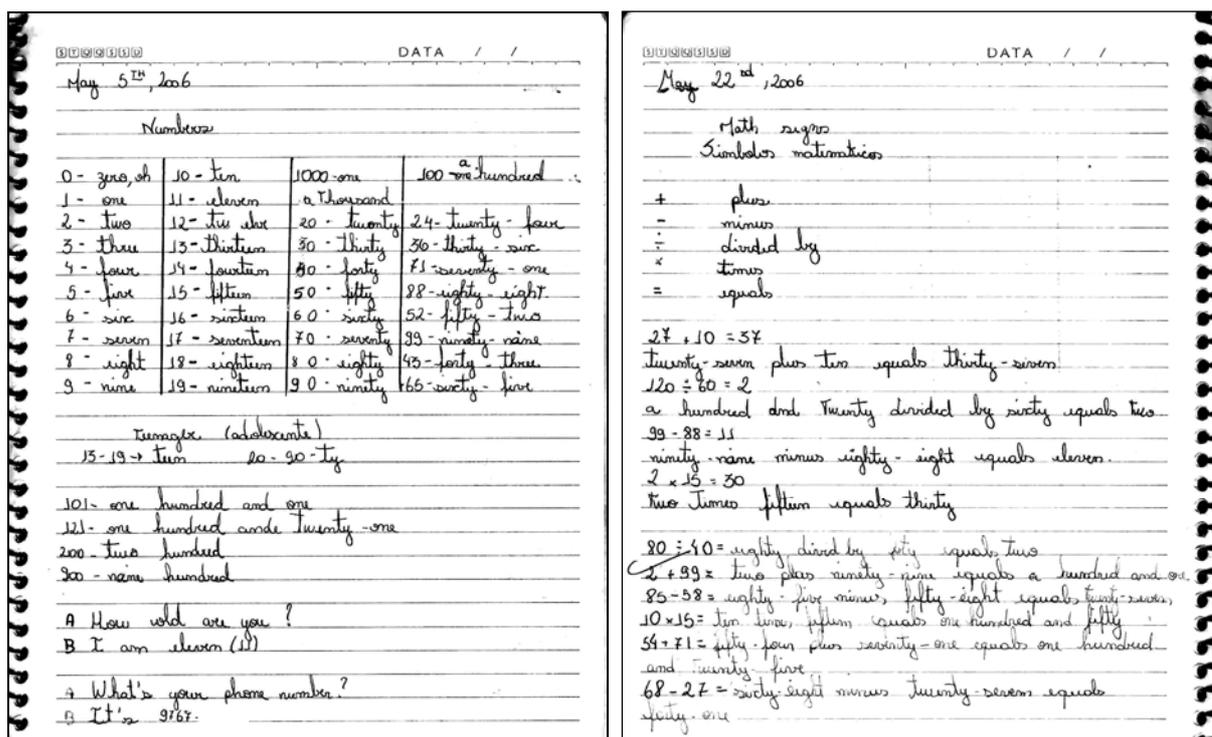


Figura 7 - Caderno de aluno da TEP1 - Números

Durante o período em que os alunos fizeram a cópia do quadro no caderno, contextualizando o conteúdo que estavam aprendendo, a professora fez a chamada em inglês ensinando-os a responder *here*, *present* ou *absent*. Ao contrário do que costumava acontecer, nesse dia a chamada foi ouvida com atenção, respondida por todos e a professora alertada quanto a todos os alunos faltosos.

Após a leitura pela professora e repetição pelos alunos dos números listados na lousa, a explicação do quadro foi feita explorando aspectos como a similaridade entre alguns números, como o *tw-* do *two*, *twelve* e *twenty*; a terminação *-ty* para os números redondos, a terminação *-teen* e sua relação com o período da adolescência e o uso de hífen, não da palavra *and*, em números como *twenty-three*, *thirty-six*, *ninety-nine*.

As atividades orais, além das de repetição, foram realizadas com base em perguntas e respostas envolvendo números, tais como *How old are you? I am ____.* e *What's your telephone number? It's ____.*, cujas questões tanto a professora fazia aos alunos quanto os alunos faziam entre si em duplas.

O interesse nesse momento foi grande, todos os alunos se voluntariaram a fazer e a responder as perguntas indicando sua vontade de “falar” inglês; era possível perceber alguns alunos treinarem, em tom baixo de voz, para a sua vez de participar e ainda que fosse possível perceber a ansiedade dos mesmos, esta não foi em nível elevado a ponto de causar a inibição, ou, retomando Krashen e Terrell (1983), de aumentar seu filtro afetivo²⁷.

O engajamento na atividade também se deu em função das informações veiculadas, idade e número de telefone, serem relevantes para a turma. A cada aluno que respondia sua idade, os colegas comparavam para saber quem era o mais novo e o mais velho da sala e, com relação ao número de telefone, eles eram anotados e havia discussão e grande curiosidade em saber se tratava-se de um número real ou fictício.

No desenvolvimento da unidade, outras atividades foram bastante motivadoras: os jogos. No primeiro jogo proposto, a professora sorteava duplas, em seguida, um dos alunos, da sua carteira, ditava um número telefônico e o seu parceiro o escrevia na lousa. Após a conferência, muito aguardada e feita com a ajuda de toda turma, as duplas que tivessem os números ditados e escritos corretamente ganhavam pontos na nota.

No segundo jogo, a professora dividiu a lousa em três partes e escreveu aproximadamente dez números em cada uma delas, repetindo os mesmos números em todas as partes. A cada rodada, três alunos, cada um alocado em uma parte da lousa, tinham que circular os números ditados pela professora e deviam fazê-lo rapidamente, dado que ela ditava um novo número assim que o primeiro conseguisse circular aquele anteriormente ditado. O ganhador era o participante que terminasse de circular os números corretos mais rapidamente.

Durante os jogos relatados houve bastante conversa e agitação por parte dos alunos, fato que levou a professora a ameaçar algumas vezes parar com os mesmos, mas, para

²⁷ De acordo com os autores, o filtro afetivo age como uma barreira ao insumo, ou seja, ele impede que o *input* oferecido seja aproveitado pelo aluno e, conseqüentemente, que a aquisição ocorra. Alunos com baixo filtro afetivo, em outras palavras, que possuem atitudes positivas, autoconfiança, motivação e baixa ansiedade procuram por situações de aprendizado e tiram maior proveito das mesmas.

a pesquisadora, que se encontrava no fundo da sala, foi possível perceber que as conversas eram sobre a aula.

Em ambas as turmas pesquisadas, foi possível constatar que toda atividade que quebra a rotina, seja por apresentar recursos diversificados, seja por envolver mudança na disposição ou deslocamento da sala de aula, seja por exigir ações diferenciadas dos alunos, são bastante motivadoras.

No entanto, nessas atividades, é comum ocorrer certo tumulto, devido às conversas e excitação demasiada, e, em função disso, como já apontado por autores como Lima (2006), Barbirato (2005), entre outros, a aula tradicional, na qual, costumeiramente, os alunos encontram-se enfileirados realizando atividades mecânicas como cópias ou traduções sob controle direto do professor é preferida pela segurança que dá e por exigir menos da competência lingüística e da habilidade de planejamento e gerenciamento do professor.

O encerramento da unidade de números se deu com a explicação dos sinais matemáticos – *plus* (+), *minus* (-), *times* (×), *divided by* (÷) e *equals* (=) – seguidos de algumas contas escritas por extenso, as quais já serviam de exemplo para o exercício a ser feito na seqüência.

Uma importante observação a se fazer com relação às atividades propostas na unidade de números é que os alunos se motivam mais quando o conteúdo é significativo e relevante para eles. Quando percebem que o conteúdo/conhecimento pode lhes ser útil em situações extra-escolares e que ele corresponde às expectativas e metas que têm é mais provável que haja o engajamento.

Na entrevista inicial, ao serem questionados sobre o que gostariam de aprender, diversos alunos da TEP1 citaram os números, assim como as cores, os animais e o nome (aprender a perguntar e dizer seu próprio nome), todos tópicos trabalhados nas aulas e posteriormente apontados por eles entre as atividades mais motivadoras, fato esse que

comprova a estreita relação entre as expectativas e a motivação para a realização das atividades propostas.

O meu nome. (...) Ah, e o resto aí tudo, né, tem assim aprendê falá tudo.
(AEP10)

Ah, não sei. As língua como é que fala, por exemplo o nome, essas coisa.
(AEP11)

Falá coisa mais diferente assim. (...). Assim, dexa eu vê, mais nome diferente, mais coisa assim como objetos, essas coisa assim, animais. (AEP13)

Quero aprendê como se fala festa, sabê meu nome, os números, as cores.
(AEP18)

Ah, eu gosto de aprendê os número, tudo. (AEP20)

A PEP, ao apontar as atividades que considerou mais motivadoras para seus alunos, enfatizou a importância da relevância do conteúdo, conseguida com a aproximação do mesmo à realidade do aluno, a aspectos da sua vida cotidiana.

Aquelas que chamam mais para o dia a dia deles, né. Por exemplo, a da família²⁸, quando eu perguntava quem tem two brothers e eles levantavam a mão, né, one brother, né. Eu achei que eles ficaram motivados, né, não precisou de material nenhum, né, foi só oral, né, e eu achei que eles ficaram motivados. (PEP)

É possível notar nos excertos como o aprender a língua está relacionado com o falar, o que explica o elevado interesse pelas atividades orais. Além disso, é notório nas respostas a concepção de aprendizado calcada na aquisição de vocabulário, decorrendo disso o expressivo potencial motivacional das atividades de léxico.

Considerando a unidade de números uma unidade típica, ou seja, como um modelo das aulas da TEP1, discutiremos as demais unidades/atividades apontadas como motivadoras pelos alunos apenas naquilo que nos parece relevante deixando implícita a abordagem subjacente.

²⁸ Em alguns exercícios orais da unidade, a PEP utilizou vocabulário de parentesco para a prática dos números, perguntando quantos irmãos, tios, primos, os alunos tinham.

Após os números, a atividade mais motivadora, de acordo com os alunos, foi a construção de maquete sobre as partes da casa.

As orientações que receberam para confeccionar a maquete foram de que cada grupo deveria fazer um cômodo da casa e inserir nele mobiliário e objetos, os quais deveriam ser identificados por escrito, para tanto, os alunos deveriam recorrer ao auxílio do dicionário.

Na aula seguinte, os grupos apresentaram as maquetes aos colegas e, conforme registra a pesquisadora em seu diário de 24/03, *todos estiveram motivados, curiosos em ver o que havia nas maquetes.*

Algumas das razões apontadas pelos alunos para terem apreciado a atividade foram:

Ah, tem um monte de atividade que eu achei legal, mas eu gostei mais do trabalho, que eu fui fazê com os meus amigo e que eu vi as maquete bonita que eles fizeram lá. (...) Ah, porque é como se fosse um trabalho artístico, sabe, pra gente fazê, aí a gente observa o dos outro e a gente vê tamém como é que se fala as coisa, aprende. (AEP5)

Quando ela pediu pra fazê uma maquete com as parte da casa. (...) Ah, porque ... porque eu acho legal podê fazê assim uma maquete sobre um lugar e podê criá os móveis e tudo que tem nela, não desenhá, entende? (AEP10)

Foi a maquete (...) Porque nós aprendeu os objeto, aí eu não sabia nada desse negócio aí, aí eu comecei a aprendê essas coisa. (AEP13)

Gostei de fazê dos países, o trabalho que tinha que usá uma caixa assim pra fazê. (AEP25)

Na declaração do AEP5 fica evidente que os alunos apreciam tarefas que requeiram participação, exploração e experimentação (Stipek, 2002), em outras palavras, quando os alunos podem ser ativos no processo de aprendizado, o engajamento e os esforços são intensificados.

A possibilidade de trabalhar em grupos também agradou aos alunos. Nesse sentido, Stipek (2002) enfatiza o potencial motivacional do que chama de tarefas colaborativas e multidimensionais, isto é, de tarefas que unem diferentes esforços e ações em prol de um produto final em comum.

Na tarefa proposta, o produto final foi uma maquete construída a partir de diferentes ações, inclusive artísticas, com manuseio de materiais diversos e envolvendo o uso da criatividade, a qual é bastante aguçada nessa faixa etária.

Permitir que os alunos interajam de modo que cada um possa contribuir com habilidades e conhecimentos distintos pode motivar também ao mostrar ao aluno que a sala de aula é um local que respeita a individualidade e se beneficia do compartilhamento de saberes.

Relacionado a isso, temos a questão do conhecimento prévio, o qual deve ser explorado nas atividades, em especial naquelas que introduzem o tema a ser estudado, ajudando a compreensão do novo conteúdo. Além disso, resgatá-lo permite que o aluno se conscientize dos conhecimentos já adquiridos, avaliando melhor o seu progresso, e que tenha oportunidade de revisá-los.

De acordo com Leffa (2003:13), *a capacidade de acionar o conhecimento prévio do aluno é uma condição necessária para o sucesso de um determinado material*, sendo por isso preciso que o professor analise as necessidades, características, anseios, expectativas e estilos de aprendizagem de seus alunos ao produzir MD.

O mesmo autor ainda afirma que além do domínio cognitivo, que envolve conhecimento, um material pode ter também objetivos de domínio afetivo (atitudes) e de domínio psicomotor (habilidades). Na atividade das maquetes, verificamos todos os domínios, assim como no projeto sobre animais e na unidade sobre as partes do corpo humano, desenvolvidos na TEP2, a serem discutidos oportunamente.

Prosseguindo na Tabela 3, na unidade de cores, foi oportunizado aos alunos o uso de seus conhecimentos prévios. Vejamos o diário de 08/05, no qual a pesquisadora descreve tal ocorrência:

Após desenharem 11 nuvens no caderno, a professora explicou que falaria as cores em inglês e que os alunos deveriam pintá-las (ver Figura 8). Ao contrário de outras

aulas, a professora pediu para que os alunos não traduzissem as cores para o português porque não era necessário, já que todos as estariam vendo. Em seguida, ela proferia uma cor, mostrava objetos da cor em questão e a escrevia na nuvem correspondente desenhada na lousa.

Os alunos se interessaram, demonstraram fazer a atividade com capricho e quando a professora falava uma cor, eles mesmos apontavam ou levantavam objetos e iam dizendo uns aos outros qual cor pintar, um queria se adiantar ao outro em mostrar que já sabia as cores em inglês.



Figura 8 - Caderno de aluno da TEP1 - Cores

Além de permitir que os alunos mostrassem seus conhecimentos prévios, a atividade foi bastante positiva por não exigir a tradução e utilizar o contexto (objetos e cartões coloridos) para que os alunos compreendessem os significados, aspecto que também evidenciou a significância do conteúdo, conforme atestam as palavras do AEP4 ao explicar porque gostou de estudar as cores.

Porque eu achei legal, todo lugar tem cor. (AEP4)

Outra atividade dessa unidade que contou com expressiva participação dos alunos foi a prática oral do diálogo *What's your favourite color? My favourite color is _____*., indicando que a aproximação, ou vínculo (Viana, 1990), do conteúdo com a realidade é necessária para que o aluno interaja com ele e atribua-lhe relevância.

Cumpre-nos ressaltar aqui que estamos conscientes de que a qualidade dessas “interações” é facilmente questionável, tratam-se de “interações engessadas”, de acordo com discussão apresentada por Barbirato (2005:35). A autora atribui o termo a Almeida Filho, em comunicação, e ressalta que, segundo o lingüista aplicado, essas interações pouco contribuem com a aquisição efetiva da língua por serem artificiais, mecânicas, descontextualizadas e pouco reais.

No entanto, nos cabe investigar aqui as possíveis causas de tais atividades terem sido bem avaliadas pelos alunos pesquisados e é evidente que o trabalho oral realizado, nesse caso, primeiro semestre da quinta série do ensino fundamental, corresponde às expectativas dos alunos de falar a língua.

Por quanto tempo atividades desse tipo corresponderão às expectativas dos alunos não nos é possível afirmar ou, com base no histórico de insucesso do ensino da língua inglesa nas escolas públicas, nos é possível inferir que não costumam durar muito. Parece-nos que, em geral, tão logo percebem que as atividades não dão conta de capacitá-los a se comunicar na LA, a desmotivação começa a ocorrer, mas esse ainda não é o caso dos participantes desta pesquisa.

Podemos afirmar que, no momento, o fato de ter sido desenvolvida quase em sua totalidade por meio de exercícios orais, tais como: repetição do vocabulário, identificação de objetos da cor pedida e prática do diálogo *What's your favourite color? My favourite color is _____*., corroborou para que a unidade agradasse aos alunos tanto pelas expectativas já

apontadas quanto pela oportunidade de se movimentarem pela sala e de exporem suas preferências.

A unidade de países e nacionalidades contou com um contexto muito rico, a Copa do Mundo, o qual foi utilizado tanto na atividade de *warm up* quanto na apresentação do conteúdo.

No primeiro caso, atividade de aquecimento, o evento ensejou discussões sobre quantos e quais países disputavam a Copa, as razões para alguns não participarem (guerras, desclassificação nas eliminatórias), a quantidade e a composição dos grupos e o desempenho do time brasileiro na competição. Na apresentação do conteúdo, os países foram introduzidos em sua disposição nos grupos competidores, informações reproduzidas de um álbum de figurinhas.

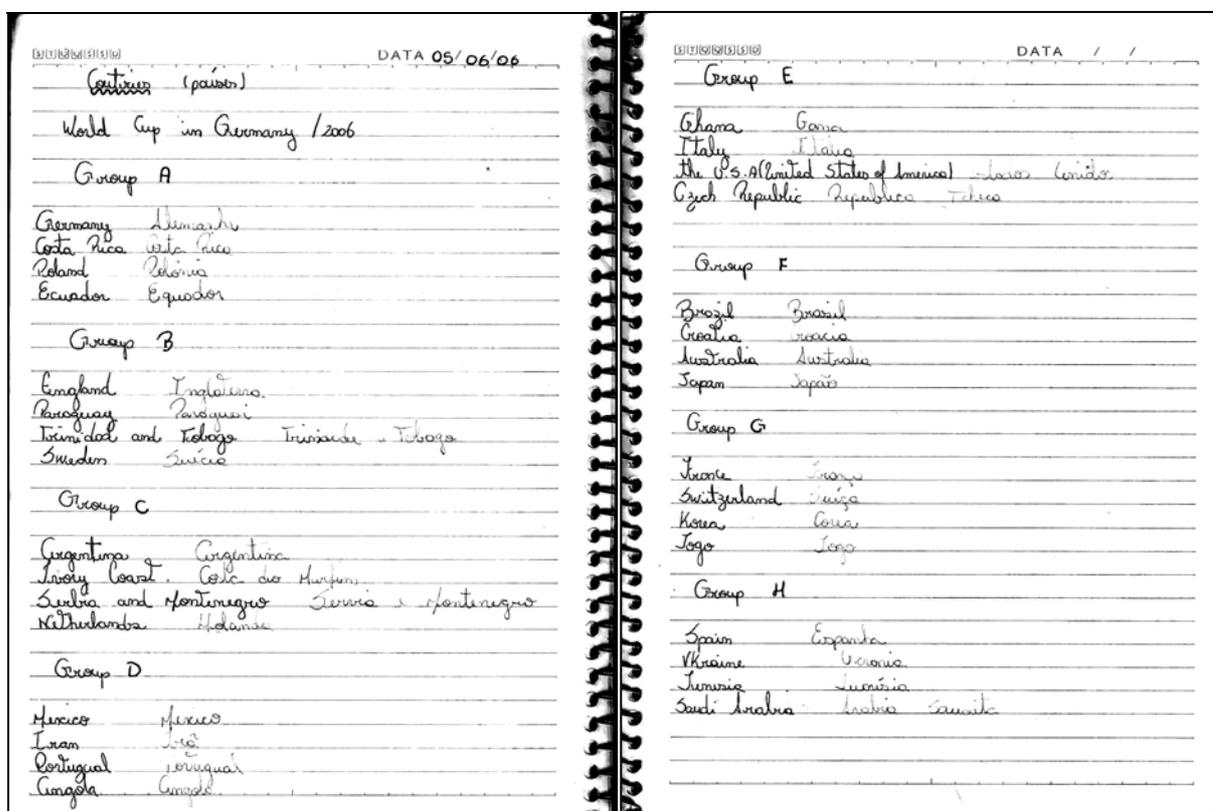


Figura 9 - Caderno de aluno da TEP1 - Países e Nacionalidades

Novamente a significância do conteúdo foi decisiva para a atividade ter sido apreciada pelos alunos, além dela a aplicabilidade fácil e rápida dos conhecimentos adquiridos a cada jogo da Copa do Mundo que assistiam.

A observação que os alunos fizeram durante os jogos quanto ao uso do inglês como língua oficial foi por eles relatada em sala de aula e serviu para reafirmar, ainda que implicitamente, a expressividade do inglês.

Agora na TV tá passano a Copa e eles falam inglês. (AEP12)

De acordo com Gardner e Lambert (1985), a expressividade diz respeito ao papel social da língua em estudo e configura um antecedente de grande influência na disposição motivacional do aluno. Nesse caso, a constatação foi além de uma expressividade no meio em que o aluno vive, como defendem os autores, tendo sido ampliada para uma expressividade mundial atestada por sua adoção como língua oficial da Copa do Mundo de Futebol.

De modo análogo ao ocorrido na unidade de cores, foram utilizados exercícios orais, como dizer o grupo a que pertencia o país proferido pela professora e prática de diálogo curto (*Where are you from? I'm from _____*).

Quanto às nacionalidades, foram introduzidas por meio de uma lista, posteriormente lida pelos alunos repetidas vezes. Nesse final de aula, conforme registro da pesquisadora no diário de 05/06, houve uma *dispersão generalizada*.

A unidade seguinte, referente aos animais, não pôde ser por nós analisada em função de ter sido a última do semestre, ocasião em que a pesquisadora teve de cessar as observações em sala de aula para realizar as entrevistas finais com os alunos. Apenas observamos a PEP passar na lousa uma lista de animais, a qual deveria ser traduzida para o

inglês, como tarefa para a aula posterior. Isso posto, passemos ao estudo da unidade subsequente.

O estudo do alfabeto foi bastante curto, tendo se restringido à cópia do mesmo seguido da transcrição dos sons das letras, como pode ser visto na figura abaixo, e, após a leitura, realizada repetidas vezes, foram comentados a pronúncia e o significado de siglas como DJ, MC, OK, além de praticada a soletração de nomes próprios.

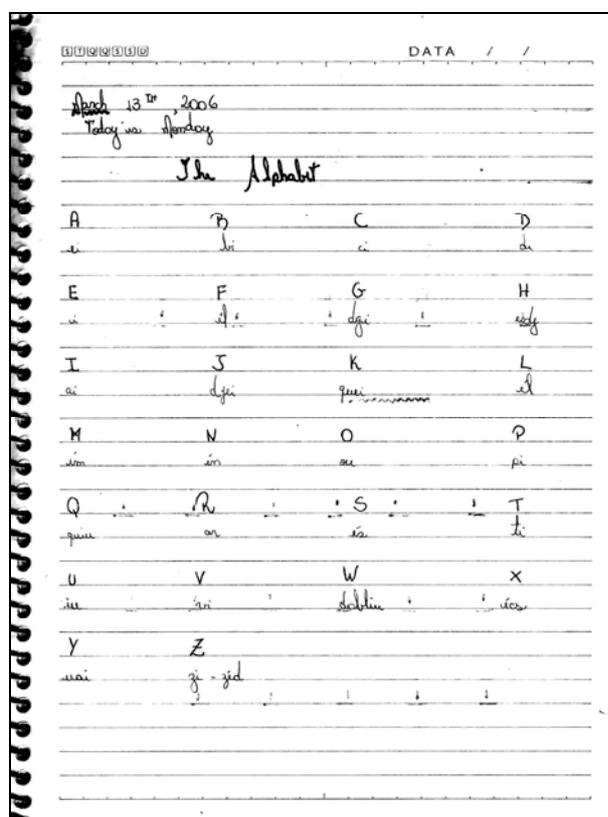


Figura 10 - Caderno de aluno TEPI - Alfabeto

A transcrição das letras foi um recurso que agradou aos alunos, dado que facilmente identificavam a pronúncia correta das mesmas. Diversas vezes, observei alunos que iam até a professora ou que se dirigiam a mim para perguntar como deveriam ler as palavras, em especial enquanto aguardavam a sua vez de participar de um exercício oral, e rapidamente registravam-nas por escrito.

Embora haja discussões de que esse procedimento não seja adequado por criar vícios, não temos dados para discutir seus efeitos nesse sentido.

Antes de discorrer sobre os alunos que citaram o aprendizado de vocabulário como motivador, gostaríamos de comentar a unidade de matérias escolares e o “estudo” do nome próprio, os quais foram bastante curtos.

O conteúdo sobre matérias escolares foi apresentado utilizando o horário de aulas da turma, ou seja, com o auxílio dos alunos, a professora traduziu-o para o inglês (Figura 11) e, em seguida, foram feitos exercícios de preenchimento de lacunas (*fill in the blanks*).

ESTUDANTE: _____ DATA: / /

School Subjects

"5th Grade"

Schedule	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
class 1	Math	Math	Portuguese	Math	Math
class 2	History	Science	History	Math	Science
class 3	English	Science	History	Art	Portuguese
	BREAK	BREAK	BREAK	BREAK	BREAK
class 4	English	Portuguese	Math	Art	Portuguese
class 5	Geography	Portuguese	Gym	Portuguese	Reading
class 6	Geography	Geography	Gym	mm	mm

Saturday and Sunday = no classes

homework → complete

- 1- There are English classes on Monday.
- 2- There are Science classes on Tuesday and Friday.
- 3- There are History classes on Wednesday and Monday.
- 4- There are Math classes on Monday, Tuesday, Wednesday, Friday and Thursday.
- 5- On Mondays and Tuesdays there are Geography.
- 6- Only on Sunday there is Reading class.

Figura 11 - Caderno de aluno TEP1 - Matérias escolares

A forma de apresentação do conteúdo partindo do horário dos próprios alunos foi bastante interessante, pois o contextualizou, em especial se pensarmos em comparação com a apresentação através de uma lista bilíngüe, contribuindo também para a sua maior

significância e relevância. Tal fato comprova, como defendido por Stipek (2002), que pequenas variações nas atividades podem surtir grandes efeitos.

Outro ponto que merece ser discutido sobre a unidade é o da adequação do conteúdo ao nível do aluno, ou, como discutem Stipek (2002), Pintrich e Schunk (1996), Csikszentmihalyi e Nakamura (1989) e Krashen e Terrell (1983), do equilíbrio entre habilidade e desafio por ela apresentado.

De acordo com os autores acima, para ser motivadora uma atividade tem que desafiar moderadamente a habilidade do aluno, em outras palavras, ela deve resgatar alguma habilidade que o aluno já possui, o que a torna compreensível, e, ao mesmo tempo, deve apresentar algo novo, um desafio à sua compreensão. Uma atividade que esteja aquém ou além da capacidade do aluno gerará resultados cujas atribuições não serão potencializadoras da motivação.

Para Leffa (2003:14), A análise inicial das necessidades deve ser capaz não só de estabelecer o total das competências a serem desenvolvidas, mas também descontar dessas competências o que o aluno já domina. O saldo dessa operação é o que o aluno precisa aprender.

Considerando as colocações do AEP21 sobre as razões para ter considerado a atividade de matérias escolares motivadora, podemos inferir que houve o resgate de conhecimentos/habilidades prévias e a adição de informações novas e compreensíveis.

Pesq.: Qual atividade você mais gostou de fazer? Pode ser mais de uma também.

AEP21: Nome de país ... é de país e de matemática, assim, falou matemática, ela escrevia em inglês.

Pesq.: As matérias da escola? Matemática, Ciências, essas coisas?

AEP21: É.

Pesq.: E os países também ou não?

AEP21: Os países também. Brasil que é com Z.

Pesq.: Então você gostou de aprender os países e as matérias da escola. Por quê?

AEP21: Eu gostei porque tem umas que eu sabia, né. Só que eu gostei também porque é mais fácil de falar e é legal.

Quando o aluno avalia o aprendizado como “legal” significa que as atribuições feitas ao processo pelo qual passou foram positivas.

O AEP7 citou ter achado motivador aprender os constituintes do nome próprio (*first name, middle name e last name*). O sucesso do conteúdo também se deveu à relação com as expectativas dos alunos que verbalizaram, na entrevista inicial, querer aprender o próprio nome em inglês.

A relevância do conteúdo contribuiu positivamente, mas, por outro lado, as exaustivas repetições e a participação dos aproximadamente quarenta alunos da sala respondendo a cada pergunta ensinada, dentre elas *What's your full name?*, *What's your first name?*, *What's your middle name?*, *What's your last name?* e *What's your nick name?*, foram bastante cansativas e causaram desatenção por parte de vários alunos.

Gostaríamos de ressaltar nesse ponto que o fato de os alunos terem apreciado o estudo do alfabeto se deveu também à utilização do mesmo na soletração dos nomes próprios.

As demais atividades apontadas pelos alunos como motivadoras foram o estudo de vocabulário, citado pelo AEP8 e AEP15, e das respostas curtas, citado pelo AEP9.

No primeiro caso, os alunos apontaram ter gostado de aprender *objetos* (AEP8) e *palavras* (AEP15). Por esses depoimentos e outros já citados anteriormente, por exemplo AEP13 e AEP18, verificamos que o estudo de vocabulário motiva os alunos ao tornar o aprendizado significativo e natural, pois podem aplicar fácil e rapidamente o que foi aprendido cada vez que se deparam com itens estudados.

Pesq.: Qual ou quais atividades você mais gostou de fazer?

AEP15: Foi as palavras.

Pesq.: Aprender as palavras? Quais palavras?

AEP15: O que significa as palavras, assim, que nem tá escrito assim que que dizê teacher, que a gente num sabia essas palavras.

Pesq.: Então quando a professora passa lista de palavras?

AEP15: É. Ela já passô de materiais, de animais, não é?

Pesq.: Isso que você mais gosta? Por que você gosta dessas listas?

AEP15: Ah, porque antes todo mundo de grande assim falava: Nossa! Hoje a gente tem aula de inglês. É bom. É chato. Também fica falano as palavras, aí depois eu fui vê que é muito legal aprendê falá otras palavras, inglês assim, otra língua.

Iniciar o aprendizado de uma LE pelo léxico o aproxima daquele que ocorre na L1 e, provavelmente, por essa razão os alunos se sintam tão confortáveis e confiantes quando esse procedimento é adotado.

No segundo caso, o AEP9, ao dizer que gostou das respostas curtas, quis se referir às atividades orais de pergunta e resposta.

Tem bastante (atividades que gostou), assim, tem das respostas curtas, que é bom pra aprendê a conversá um pouco. (AEP9)

Os dois casos, estudo de vocabulário e de respostas curtas, resumem o trabalho, de abordagem tradicional, realizado com a turma e evidencia que tais atividades também podem motivar se: (1) desenvolverem a habilidade oral; (2) o conteúdo abordado estiver próximo da realidade do aluno – significância; (3) os alunos tiverem suas expectativas atendidas – relevância e (4) os alunos visualizarem resultados, aprendizagens.

Quanto à qualidade do insumo que recebem, se ele irá viabilizar um aprendizado efetivo e duradouro que realmente os habilite a “falar” a língua, ainda não é possível aos alunos avaliar em função da pouca maturidade e do curto período de estudo da língua. Isso posto, podemos afirmar que até o final do primeiro semestre da quinta série, com as reflexões que lhes é possível fazer, a motivação ainda está presente entre os alunos.

3.2.1.2. As atividades de reduzido potencial motivacional

De modo análogo ao adotado na investigação sobre as atividades mais motivadoras, quando utilizamos as respostas dos participantes à questão *Qual(is) atividade(s) você mais gostou de fazer? Por quê?*, ao analisarmos os trabalhos apontados como menos motivadores consideraremos a resposta dadas à pergunta *Qual(is) atividade(s) você menos gostou de fazer? Por quê?*, constante na entrevista realizada no final do semestre.

Nesse caso, com exceção dos alunos que não se lembraram das atividades que não lhes agradaram e daqueles que afirmaram ter gostado de tudo que foi realizado em sala de aula, cada aluno fez apenas uma citação de unidade ou atividade pouco motivadora, totalizando 25 ocorrências, número igual ao de participantes.

Vejamos a tabela referente às atividades menos motivadoras realizadas na TEP1:

Unidades/Atividades Menos Motivadoras	Número de Ocorrências	Alunos
Nenhuma	7	AEP6, AEP8, AEP10, AEP11, AEP12, AEP19, AEP20
Números	6	AEP1, AEP3, AEP4, AEP14, AEP21, AEP23
To Be	6	AEP2, AEP9, AEP16, AEP18, AEP22, AEP25
Não lembraram	2	AEP13, AEP24
A/An	1	AEP15
Maquete das partes da casa	1	AEP17
Repetições orais	1	AEP7
Alfabeto	1	AEP5

Tabela 4 - Atividades menos motivadoras - TEP1

Notamos que o maior número de ocorrências foi de alunos que afirmaram não ter tido atividade alguma que não tenham gostado de fazer.

Ah, eu achei todas legal. (AEP6)
Ah, acho que nenhuma. (AEP10)
Ah, num tem nenhuma. (AEP11)
Nenhuma. (AEP19)
Ah, eu gostei de tudo. (AEP20)

Como pode ser observado, os alunos foram bastante sucintos em suas palavras, não tendo apresentado maiores explicações para o trabalho realizado em sala de aula ter sido tão bem avaliado por eles. Diante disso, nos é possível levantar duas hipóteses.

A primeira delas é que todas as atividades realizadas lhes motivaram de fato, mas que esses alunos ainda não têm maturidade nem interesse em refletir sobre as razões para isso ter ocorrido. A segunda hipótese é que se sentiram temerosos de que a pesquisadora, por ter estado presente nas aulas e ter tido contato com a professora, permitisse que as informações chegassem até ela.

Apesar desta pesquisadora ter esclarecido aos alunos que as entrevistas que estavam realizando eram parte de uma pesquisa, cujo objetivo era contribuir com o ensino de inglês, e que seus nomes seriam preservados, sendo de grande importância que eles fossem sinceros ao expor suas opiniões e que ninguém os repreenderia por isso, nos parece que nessa faixa etária os alunos ainda têm um certo medo de expressar opiniões e de questionar atitudes do professor e demais pessoas que representam a escola, fato que pode tê-los inibido, levando-os a dizer que gostaram de tudo (7 alunos) ou que não se lembravam das atividades que não haviam gostado (2 alunos).

Prosseguindo na Tabela 4, duas unidades foram citadas por seis alunos como não motivadoras, a de números e a do verbo *To Be*.

No que se refere à unidade de números, cumpre-nos salientar que não consiste em um paradoxo tal unidade ter sido apontada como a mais motivadora e agora aparecer entre as mais citadas como não motivadoras, o que houve foi uma divergência no modo pelo qual os alunos a interpretaram.

Como exposto no item anterior, os participantes que consideraram o estudo dos números motivador o fizeram porque viram relevância e significância no conhecimento apresentado, ou seja, que ele poderia ser encontrado e aplicado em situações reais e cotidianas sem grandes dificuldades, além de ter apresentado atividades diversificadas, tais como jogos, e de ter oportunizado a prática oral.

Por outro lado, os alunos que não a consideraram motivadora destacaram que são muitos os números, ficando difícil memorizá-los.

Ah, eu num consigo, eu num guardo os número na minha cabeça, eu num sei nem o um acho, o one acho, os número eu num guardo nenhum. (AEP3)

Porque é difícil escrevê os número tudo, falá certinho. (AEP4)

Para esses alunos, os números deveriam ser memorizados, demonstrando uma preocupação em como esse conteúdo seria cobrado deles. Ao contrário do ocorrido com os primeiros alunos, os quais se engajaram no aprendizado em si, apresentando uma motivação intrínseca, esses estavam mais preocupados com as avaliações e com os possíveis problemas que encontrariam em obter boas notas, demonstrando uma motivação extrínseca.

A complexidade do conteúdo, percebida pelos adjetivos empregados pelos participantes – *complicado*, no caso do AEP1, e *difícil*, no caso do AEP4, AEP21 e AEP23 – indica que o insumo não esteve adequadamente calibrado para eles, como defendem Krashen e Terrell (1983), ou seja, ele esteve muito além da capacidade atual dos aprendizes.

A necessidade de discrepância moderada entre habilidade e desafio é defendida por Stipek (2002) e Pintrich e Schunk (1996) como condição para que uma atividade seja motivadora. Csikszentmihalyi e Nakamura (1989) apontam que quando o desafio é alto e a habilidade é baixa o resultado é ansiedade, a qual foi facilmente perceptível nesses alunos, em especial por serem extrinsecamente motivados.

Em uma turma com aproximadamente 40 alunos, é praticamente impossível que tal inadequação nunca ocorra, indicando que o mais importante é que haja esforços por parte do professor para que ela seja superada o mais rapidamente possível para não atingir acentuadamente o sentimento de competência do aluno.

Uma estratégia bastante eficaz é o uso de atividades diversificadas, procedimento adotado pela PEP, mas com pouca frequência. Além disso, o trabalho em grupos pode contribuir para a superação do problema ao permitir que os alunos desenvolvam diferentes ações e cooperem para chegar a um resultado, conforme afirma Stipek (2002).

No caso do AEP14, o qual declarou que aprender os números é *chato*, podemos afirmar que realmente não houve identificação com o tópico desenvolvido, ele foi irrelevante para o mesmo.

Partindo para a análise das atividades envolvendo o verbo *To Be*, consideremos inicialmente as razões apontadas pelos seis alunos que as citaram como não tendo sido motivadoras.

Aquele que tinha a frase e tinha que fazê a pergunta e depois passá pra negativa, que usava o verbo To Be. (...) Assim, eu num entendi, eu, sabe? Interrogativa? Como assim? Eu me enrolava nas frase, umas coisa lá, eu me enrolava toda. (AEP2)

Ah, eu num me identifiquei muito. (AEP9)

Os verbos To Be lá eu num gostei muito não. (AEP16)

Ah, muito difícil os verbos. (AEP18)

Ai, porque eu num consigo, sabe, fazê direito ele. (AEP22)

Ah, é mais complicado, mas eu tirei "A" mesmo assim, né. (AEP25)

Podemos perceber que um dos entraves dos alunos na unidade foi a dificuldade, ou seja, o mesmo problema de discrepância entre habilidade e desafio discutido anteriormente.

O conteúdo transmitido, além de estar acima do nível de compreensão e proficiência do aluno, foi puramente gramatical, descontextualizado e em excesso, todos aspectos lingüísticos negativos para a motivação, de acordo com Viana (1990).

A PEP, em sua entrevista, ao apontar as atividades que menos motivaram os alunos da TEP1, fez considerações que comprovam o defendido por Viana (1990) e demonstram como a desmotivação dos alunos diante desse tipo de conteúdo é facilmente percebida em sala de aula.

A gramática pela gramática. Por exemplo, o To Be, eu dei prova agora e eles num sabem. Que é isso? Interrogativa e negativa? É muito fora da realidade deles, né, mas eu acho que chega um momento que tem que saber, eu num acho que a escola, os métodos tradicionais eles não funcionam, tanto é que a gente aprendeu por eles, né? Só são mais chatos, né? Mas tem coisa que a gente tem que formalizar. (PEP)

Podemos notar que a professora considera os métodos tradicionais mais chatos, porém eficazes, e que isso se relaciona com a sua experiência enquanto aprendiz, como já defendido por Almeida Filho (2002) ao discutir as bases da abordagem do professor. Ressaltamos que não estamos querendo contradizê-la; ao contrário, concordamos com ela que a gramática deve ter o seu espaço e acrescentamos que há diferentes formas de se trabalhá-la, algumas mais adequadas que outras.

Voltando à unidade, a primeira parte foi dada no dia 10/04 e a segunda no dia 29/05, tendo havido entre elas a prova do bimestre (17/04), conselho de classe (24/04), feriado (01/05), a unidade de cores (08/05 e 15/05) e a unidade de números (15/05 e 22/05).

Apesar de ter sido feita uma revisão no dia 29/05, para a retomada do assunto, acreditamos que ela pouco ajudou, dado que os alunos não tinham assimilado o conteúdo para revisá-lo. Além disso, nesse momento foram acrescentadas novas informações a uma base precariamente construída, vindo a acentuar as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Vejamos os exercícios realizados:

DATA / /

April 10th, 2006

Reze (over, water)

Affirmatives

I	- eu	am	sou, estou
You	- você	are	é, está
He	- ele	is	é, está
She	- ela	is	é, está
It	- ele(a)	is	é, está
We	- nós	are	somos, estamos
You	- vocês	are	são, estão
They	- eles(as)	are	são, estão

Português	Inglês
gênero masculino	gênero masculino,
ou	feminino ou
feminino	neutro

you're beautiful
you are
você é lindo

We are the world
nós somos o mundo

DATA / /

Exercício

Complete com o verbo To Be (am/is/are) e tradução

	I	Am
singular	he she	Is
	it	
plural	we you	Are
	they	

1 = I am a doctor
Eu sou médico

2 = You are beautiful
Você é lindo

3 = They are from Brazil
Eles são do Brasil

4 = He is my teacher
Ele é meu professor

5 = She is here
Ela está aqui

Figura 12 - Caderno de aluno da TEP1 - Verbo To Be - Parte 1

DATA / /

May 23rd, 2006

Revisão (to be - ser, estar)

I	eu	am
You	você	are
He	ele	is
She	ela	is
It	ele(a)	is
We	nós	are
You	vocês	are
They	eles(as)	are

Responda, em Inglês

a) Are you a student?
→ Yes, I am.

b) Are you a teacher?
→ No, I am not.

c) Is your English teacher?
→ Yes, she is.

d) Is she a doctor?
→ No, she is not.

e) Is your father from São Paulo?
→ Yes, he is.

DATA / /

f) Is your mother a nurse?
→ No, she is not.

g) Is your hair brown?
→ Yes, it is.

h) Are your eyes blue?
→ No, they are not.

Black Hair
Brown
Red
Blonde

Black Eyes
Brown
Green
Blue

Exercício

01 - Complete com TO BE (am/is/are)

a) I am from Brazil
b) She is a teacher
c) My mother is at home
d) William is my brother
e) My pencil is red
f) Your eyes are black

Figura 13 - Caderno de aluno da TEP1 - Verbo To Be - Parte 2

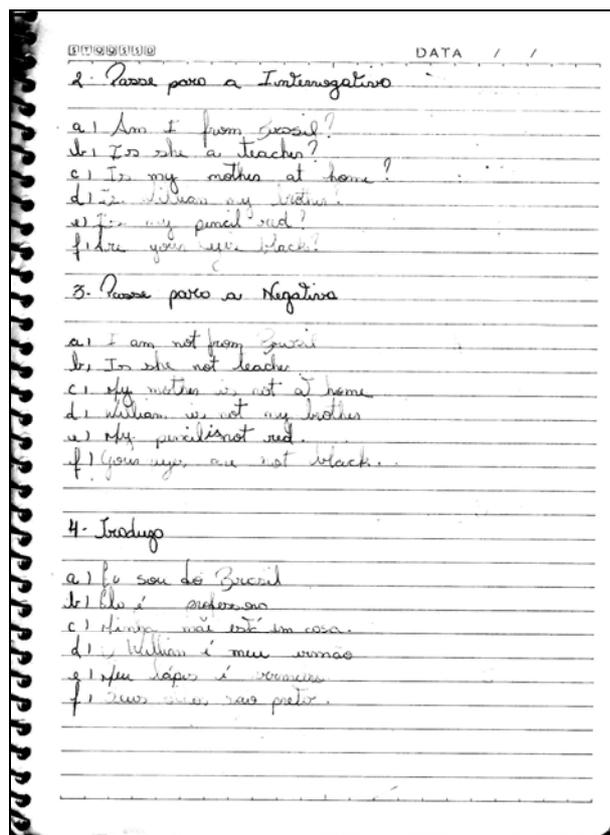


Figura 14 - Caderno de aluno da TEP1 - Verbo To Be - Parte 2

Podemos notar na unidade as atividades típicas da abordagem tradicional. Durante o *warm up*, foram explicitados aspectos estruturais da língua, tais como a marcação do infinitivo, dos verbos de primeira, segunda e terceira conjugação e a diferença entre gênero masculino/feminino e sexo masculino/feminino. No desenvolvimento da unidade, foram feitos exercícios de repetição em coro, preenchimento de lacunas, resposta às questões e de tradução com o auxílio do dicionário.

De acordo com Widdowson (1978:17-18), ao promover a superconcentração na forma, o professor direciona a atenção do aluno a aspectos do desempenho que o uso normal da língua exige que ele ignore, fazendo com que o que é ensinado não esteja de acordo com o que de fato ocorre em uma comunicação e aumentando a dificuldade do aprendizado.

A motivação inevitavelmente sofre interferências negativas nesse processo e, de acordo com Guimarães (2001a), um comportamento frequentemente adotado pelos professores para tentar reverter a perda da motivação intrínseca é utilizar recompensas

externas (notas, pontos positivos) e, poderíamos acrescentar, punições. A PEP adotou essa última medida e, como era esperado nessa situação, obteve pouco e breve efeito no sentido de motivar, ou melhor, de controlar a indisciplina da turma, como registrado no diário da pesquisadora de 29/05.

A princípio as questões estavam sendo feitas aleatoriamente. Contudo, com a conversa, a professora resolveu chamar os alunos por número, pois isso prende mais a atenção deles ao correrem o risco de serem chamados. No entanto, a atenção não dura muito, é só na primeira vez, enquanto é algo novo. Alguns alunos se negam a participar e outros ficam bastante ansiosos.

A ansiedade gerada em alguns alunos também é bastante negativa, pois, de acordo com Krashen e Terrell (1983), ela aumenta o filtro afetivo e, conseqüentemente, diminui a quantidade de insumo recebido por eles.

Da mesma forma que o verbo *To Be*, o estudo dos artigos indefinidos *A/ An* foi totalmente descontextualizado, explorou apenas o nível lexical da língua, utilizou a tradução como forma de explicação e apresentou exercícios de mera aplicação de regras, os quais poucos alunos conseguiram fazer e, mesmo nesses casos, com uma compreensão superficial da função lingüística dos termos.

Quando a gramática é apresentada desvinculada do contexto, ela se torna abstrata, acentuando a dificuldade de compreensão de alunos que, como veremos mais adiante, na discussão das atividades da TEP2, nessa faixa etária, recorrem de modo significativo ao concreto e à ação.

A dispersão da turma, relatada pela pesquisadora em seu diário de 12/06, confirma o baixo potencial motivacional do conteúdo e a adoção da punição como estratégia para se conseguir a atenção que a atividade não foi capaz de obter.

Os alunos copiaram e a professora fez a explicação da matéria completando a tradução. Como os alunos ficaram fazendo bagunça e brincadeiras durante a explicação, a professora os segurou os cinco minutos que eles saem mais cedo para o recreio para terminá-la. Os alunos ansiosos por sair ficavam chamando a atenção uns dos outros para que a professora pudesse terminar.

Além da pressão externa, as recompensas externas, como as notas, são instrumentos que podem facilmente contribuir para a desmotivação na medida em que podem tornar o aprendizado mais penoso para aqueles alunos que já não se interessam por ele ou ainda ao fornecer retorno (*feedback*) inadequado ao esforço despendido pelo aluno.

O AEP17, que apontou não ter gostado de confeccionar a maquete em função da nota que recebeu, comprova a afirmação acima.

AEP17: Uma coisa que eu me lembro também que eu fiz foi a maquete da casa.

Pesq: Essa você achou legal?

AEP17: (sinalizou não com a cabeça)

Pesq.: Não achou? Por quê?

AEP17: Num achei porque eu fiquei com C.

De acordo com Guimarães (2001a:48), o recomendado é que os alunos mantenham a motivação intrínseca, que lhes é natural, mas a escola costuma caminhar em sentido oposto ao *lançar mão de recompensas externas com o objetivo de atraí-los para desempenhar as atividades propostas.*

A autora aponta as estratégias realmente eficazes para motivar intrinsecamente o aluno:

... chamar a atenção para o conteúdo em si, destacar a sua relevância para a vida do aluno, construir confiança quanto ao término dos trabalhos, apresentar níveis adequados de desafios, despertar curiosidade, diversificar as propostas de atividades, entre outras. (Guimarães, 2001a:49)

Podemos perceber que em vários momentos a PEP promoveu atividades com tais características, em especial aquelas sobre vocabulário, conseguindo envolvimento dos

alunos, o qual foi também facilitado pelo fato deles trazerem expectativas por esse tipo de estudo. Por outro lado, as atividades envolvendo tópicos gramaticais não tiveram o mesmo sucesso, demonstrando a dificuldade no ensino adequado da gramática.

De acordo com Richards e Rodgers (1996), a questão da correção também merece destaque. Na abordagem tradicional, há a busca pelo “uso” idealizadamente correto da língua e o erro não é considerado parte do processo.

Tais concepções são rapidamente assimiladas pelos alunos, assim como a dependência por estímulos externos, como pode ser constatado nas palavras do AEP7 ao explicar que não gostava das repetições com a professora pelas divergências de pronúncia.

Pesq: E quais você menos gostou? (atividades)

AEP7: De repeti com a professora.

Pesq.: Por que você não gostava?

AEP7: Porque uns falava de um jeito, otros falava de outro, então misturava tudo.

O apontamento do AEP5 ao justificar não ter considerado o estudo do alfabeto motivador elucidou outro importante aspecto relativo ao MD: a credibilidade.

AEP5: Ah, teve umas que eu achei mais difícil então eu num achei muito legal, como, por exemplo, quando a professora ensinou as letras, acho que eu tinha um pouquinho mais de dificuldade.

Pesq.: As letras? Pra falar as letras em inglês?

AEP5: É, porque antes eu tinha aprendido de um jeito e agora eu aprendi de outro, entendeu?

Como defendido por Dörnyei (2001), a credibilidade do curso, da metodologia e dos materiais utilizados é uma grande influenciadora da motivação, assim como o são a confiança no professor e no conhecimento que ele tem da língua que ensina.

Ao notar que dois professores ensinaram um mesmo conteúdo de maneira diferente, o AEP5 questionou a validade, a veracidade do que lhe foi ensinado e, obviamente, quando não confiamos no que nos é ensinado, não nos sentimos motivados ao estudo.

Findas as análises sobre as atividades aplicadas à TEP1, nos reportamos à TEP2.

3.2.2. Análise das atividades de aprendizado aplicadas à TEP2

O MD aplicado à TEP2, conforme já exposto anteriormente, foi desenvolvido na universidade através de um projeto de extensão nomeado *Inglês para crianças de escolas públicas*. Nesse projeto, alunos do curso de Letras elaboram os materiais didáticos que utilizarão em um curso de língua ministrado na universidade para crianças da rede pública sob orientação e supervisão da mesma professora que orienta esta pesquisa.

Após Caldú e Augusto-Navarro (2005) atestarem a eficácia do referido material no contexto para o qual é produzido e tendo em vista os apontamentos de professores da rede pública em congressos e encontros em que o MD lhes era apresentado de que dificilmente os resultados seriam os mesmos nas escolas, foi proposta a pesquisa de iniciação científica com a qual coletamos dados colaborativamente.

A pesquisadora de iniciação científica, professora responsável pela TEP2, trabalha no projeto de extensão desde o segundo ano de sua criação, tendo participado da elaboração de todo o MD aplicado à turma.

Desenvolvido sob a abordagem comunicativa de ensino de línguas, o MD aplicado à TEP2 é elaborado com o uso de material educacional criado para falantes nativos,

objetivando apresentar a língua contextualizadamente, conforme atesta Augusto-Navarro (2007:54).

Na criação do material didático tivemos desde o princípio a preocupação em desenvolvê-lo a partir de material educacional criado para falantes nativos da língua inglesa que estão na mesma faixa etária que nossas crianças, aprendizes de inglês como LE. A nossa intenção é a de ofertar um material autêntico, não só em termos de ser real, mas de ser verossímil, isto é, de fazer parte do universo do aprendiz, de trazer temas que lhe interesse, pensando na idéia básica proposta por Widdowson (1978) de que devemos promover o uso da LE (*use*) em detrimento de falar sobre a LE (*usage*). Assim, utilizamos cenas de filmes da Disney, da MGM e de outras empresas que trabalham com o público infantil, assim como recortes de programas educativos como Barney, Blue's Clues, Sesame Street, entre outros. (Augusto-Navarro, 2007:54)

As atividades produzidas buscam contemplar o lúdico e o cultural, utilizando-se da diversificação de recursos na apresentação dos tópicos de estudo.

Ainda de acordo com Augusto-Navarro (2007), o MD proposto procura oferecer bastante insumo aos alunos antes de induzi-los às hipóteses de estruturação da língua, aspecto que aproxima o aprendizado da LE àquele ocorrido com a L1. O foco das atividades propostas é o significado e os alunos são conduzidos a construí-los, a negociá-los considerando o contexto. Em outras palavras, a língua é ensinada enquanto instrumento de comunicação.

Isso posto, nos remetemos novamente a Almeida Filho (1994:47), o qual afirma que um MD comunicativo tem os seguintes focos: o sentido; o aprendiz e seus interesses, necessidades e fantasias; o professor consciente e que explica aos alunos as suas escolhas; a autenticidade; a competência comunicativa e a fluência; as funções comunicativas; a consciência crítica da linguagem; a cultura da língua-alvo; o desenvolvimento pessoal do aluno e do professor e a visão ampla de comunicação.

Considerando, portanto, tais características e aquelas anteriormente apontadas no MD aplicado à TEP2, comprovamos a inserção do mesmo na abordagem comunicativa.

3.2.2.1. As atividades de elevado potencial motivacional

De modo idêntico ao ocorrido com a TEP1, para apontarmos as atividades mais motivadoras aplicadas à TEP2, consideramos as entrevistas finais dos alunos, em especial as respostas à questão *Qual(is) atividade(s) você mais gostou de fazer? Por quê?*.

A maior parte dos participantes apontou mais de uma atividade, por essa razão apresentaremos todas as ocorrências indicando os responsáveis por elas.

Cumpre-nos esclarecer também que, como é característico de entrevistas semi-estruturadas, os alunos puderam fazer seus apontamentos do modo como acharam conveniente e considerando a grande diversidade de recursos utilizados e de atividades propostas durante o semestre na TEP2, tivemos alunos que apontaram uma atividade, uma unidade, uma música, um vídeo ou simplesmente um dos recursos utilizados como mais motivador. Ademais, houve dois casos em que, em função da unidade ter sido desenvolvida a partir de um vídeo, os alunos apontaram o nome dos personagens centrais, *Spot* e *Blue*, significando todo o trabalho realizado.

Vejamos na tabela, os dados obtidos:

Unidades/Atividades Mais Motivadoras	Número de Ocorrências	Alunos
<i>Spot (Where's Spot?)</i>	12	AEP26, AEP28, AEP33, AEP34, AEP35, AEP37, AEP40, AEP44, AEP46, AEP47, AEP48, AEP49
<i>Blue (Blue's Clues)</i>	10	AEP26, AEP27, AEP29, AEP30, AEP32, AEP37, AEP42, AEP43, AEP45, AEP52
Partes do corpo	3	AEP36, AEP38, AEP54
Assistir vídeos	2	AEP31, AEP50
Não opinaram	2	AEP51, AEP53
<i>ABC Song</i>	1	AEP30
<i>The Rainbow Song</i>	1	AEP43
Prova	1	AEP41
Escrever em inglês	1	AEP39

Tabela 5 - Atividades mais motivadoras - TEP2

Com doze citações, o projeto proposto a partir do vídeo *Where's Spot?* para trabalhar os animais e as preposições de lugar (*in, on, under, behind*) foi o que mais motivou os alunos da TEP2.

Desenvolvido em uma aula, o projeto teve início com os alunos assistindo ao desenho *Where's Spot?* (Onde está Spot?), no qual o personagem central, um filhote de cachorro chamado *Spot*, está escondido em algum lugar da casa e sua mãe o procura para que vá jantar e, durante a procura, a mãe encontra diversos animais escondidos em diferentes locais, tais como: uma cobra dentro do relógio, um hipopótamo dentro do piano, um leão embaixo da escada, entre outros.

O episódio, de aproximadamente cinco minutos, foi exibido duas vezes. Na primeira delas, sem interrupções, os alunos compreenderam a história e, na segunda, utilizando interrupções a cada cena, a professora, com o auxílio de gestos, fez perguntas do tipo *What animal is in the clock?*, *Is the dog behind the door?*, guiando os alunos a perceberem os animais e suas respectivas localizações. As anotações feitas na lousa a partir dessas discussões orais foram as seguintes:

behind the door – bear
in the piano – hippopotamus, bird
under the stairs – lion
in the clock – snake
under the bed – alligator
under the rug – turtle
in the basket – dog

Depois de terem assistido e explorado o vídeo, os alunos receberam uma folha xerocada²⁹ contendo duas atividades. A primeira delas para completar o *script* do filme com o nome de animais ou preposições, justamente o foco do projeto, e a segunda para completar uma cruzadinha.

²⁹ Esta foi a única atividade xerocada que os alunos receberam, dado que o material utilizado na universidade foi adaptado para uso com os recursos disponíveis na escola pública.



Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Letras
Curso de Extensão
Inglês para crianças de escolas públicas
Coordenação: Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro



Name: _____ Teachers's names: _____
Date: _____ Weekday: _____

Activity based on the video: "Where's Spot?"

Complete the gaps according to the video:

Narrator: It was time for _____. But Spot still wants to play.
Spot's Mother: It's dinnertime. Where can he be? I know he's in the _____ somewhere.
Is he _____ the _____?
Bear: Hummm. No, he is not here. Hummm.
Spot's Mother: What's that? Is he _____ the _____?
Snake: Nooo!
Spot's Mother: Spot, are you _____ the _____?
Hippopotamus: No, it's only me!
Bird: Only us, you mean!
Spot's Mother: Perhaps he's upstairs. Oh! He's probably in the cover _____ the _____.
Lion: No, there's only a room for me here.
Spot's Mother: Are you _____ the _____, Spot?
Alligator: No, haven't you found Spot yet?
Spot's Mother: Ah, ha! There's Spot! I see you Spot!
Turtle: Ah, ha, ha! Try the _____!
Spot: Hello, Mom! Did you think I was lost?
Spot's Mother: Good boy, Spot! Now, go and eat up your _____.





Complete the crossword according to "Spot" video that you've watched.

Across

2. under the stairs

7. under the bed

8. behind the clock

Down

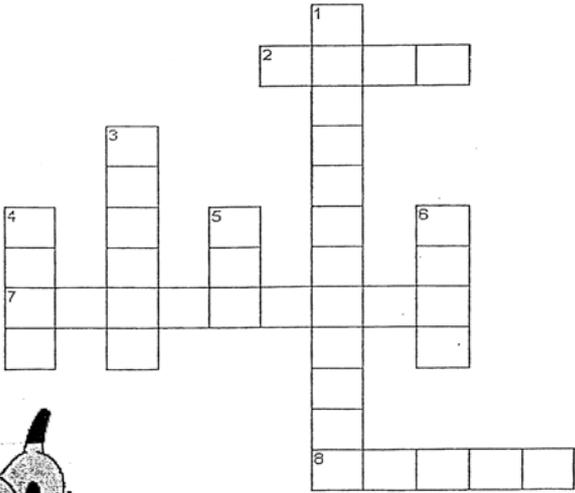
1. inside the piano

3. under the rug

4. behind the door

5. looking for Spot

6. in the piano



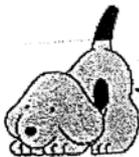


Figura 15 - Atividades do projeto sobre animais

A atividade final consistiu em os alunos confeccionarem um livrinho contando a história do vídeo, para isso eles podiam utilizar alguns desenhos de objetos (relógio, piano, porta, escada, cama, etc) e de animais fornecidos pela professora, bem como podiam recortar de outras fontes ou desenhar. Reproduzimos abaixo o livrinho confeccionado pelo AEP44.



Figura 16 - Livro confeccionado por aluno no projeto sobre animais

Partindo das razões apontadas pelos alunos para terem gostado do projeto, podemos identificar inúmeras características potencializadoras da motivação, portanto consideremo-las.

Ah, porque os dois (Blue's Clues e Where's Spot?) assim são desenhos divertidos. (AEP26)

Porque ele falava bastante coisa de animais. (AEP28)

A que eu mais gostei foi a do Spot, que eu achei interessante o livrinho que a gente tinha que lembrá qual era os bichinhos e os que ia nos seus lugares, que nem a cobra ia no relógio, essas coisa eu achei interessante (...) Porque eu acho que eu gostei bastante por causa que me ajudô um pouco porque antes, na hora que eu assisti o vídeo, eu prestei um pouco de atenção, mas aí depois na hora de fazê eu num tinha, num sabia porque eu tinha esquecido, mas aí eu fui leno aquela folhinha que a professora deu aí eu fui leno e fui conseguino fazê. (AEP33)

Porque a gente tem que colá, tem que pensá um poco pá, pá escrevê as palavras. (AEP34)

Por causa do vídeo. (...) Dos cachorrinho, como falava que ele faiz as coisas em inglês. (AEP35)

Por causa que tamém além de sê de colá, cê tamém precisa revisá algumas coisa de inglês porque cê tem que escrevê em inglês. (AEP37)

Ela ensino falá os nomes dos animais em inglês. (AEP40)

Porque eu tava aprendeno a escrevê tamém e desenhá, fui eu mesma que desenhei a capa. (AEP44)

Porque tinha que vê o filme. (AEP46)

Ah, porque fala ... quase tudo de inglês que cê aprendeu usa nele, pra escrevê. (AEP49)

O participante AEP26 ao afirmar que gostou dos desenhos por serem divertidos nos conduz à questão da ludicidade. Na quinta série ainda é de extrema importância o lúdico, ou a fantasia, de acordo com Stipek (2002) e Pintrich e Schunk (1996), visto que alunos nessa faixa etária gostam de aprender “com brincadeiras” tendo oportunidade de ver, agir e interagir de forma prática. As atividades de colagem (AEP34), desenho (AEP44), pintura e outras correlatas permitem a ação e a produção do aluno, nesse sentido, a confecção do livro, ao permiti-las, se tornou bastante agradável.

Quando falamos na ação do aluno também significa que ele está sendo ativo no processo de aprendizado, postura incentivada na abordagem comunicativa, na qual o aluno deve participar tanto na execução das atividades em si quanto no seu planejamento, sendo responsável pelo seu aprendizado.

Autores como Barbirato (2005), Almeida Filho (2002), Littlewood (1996) e Nunan (1991) afirmam que na sala de aula comunicativa o aprendizado não é transmitido, mas construído na interação professor/alunos e entre alunos. O papel do professor de transmissor de conhecimento, característico do tradicionalismo, dá lugar ao de mediador, aquele que cria condições adequadas para que o aprendizado ocorra.

Retomando as declarações dos alunos, naquelas do AEP28, AEP40 e outros, como a do AEP47, podemos verificar a relevância do conteúdo apresentado – os alunos de

quinta série se interessam em estudar os animais. Além disso, a significância do conhecimento adquirido é facilmente perceptível em função de terem contato com animais, a aplicabilidade do conhecimento é rápida.

De acordo com Stipek (2002), quando o aluno realiza algo que considera interessante, sua compreensão é melhor e seu aproveitamento é mais duradouro, sendo por esse motivo de grande importância a exemplificação e a aproximação das tarefas com a realidade do aluno. Ainda de acordo com a autora, quando a tarefa viabiliza que o aluno perceba as habilidades que ela pretende desenvolver e o significado das mesmas no mundo “real”, as chances de que a motivação ocorra são maiores.

Para Carroll (1990) citado por Leffa (2003), a realização de tarefas significativas e próximas do mundo real encurta o tempo entre o investimento no aprendizado e o seu retorno.

Ao propor a aquisição de uma nova habilidade é preciso que o aluno tenha algum suporte em habilidades já adquiridas, ou seja, é preciso que a diferença entre o que o aluno sabe e o que ele deve aprender seja mediana, pois assim a motivação para realizar a atividade será maior, defendem Stipek (2002), Pintrich e Schunk (1996) e Krashen e Terrell (1983).

No decorrer do projeto foram vários os momentos em que houve desafio ao aluno, porém com suporte para que ele fosse capaz de superá-lo. Para completar o *script* do filme, os alunos podiam recorrer às anotações da lousa; para fazer a cruzadinha, podiam recorrer tanto às anotações quanto ao *script* e para fazer o livrinho, podiam recorrer a todas as atividades anteriormente realizadas como fonte de dados.

A satisfação em superar um desafio com esforço pessoal é perceptível no AEP33 e AEP44.

Os alunos AEP33, AEP34 e AEP37 ao destacarem que precisaram ler, pensar e revisar comprovam os processos acima descritos. O AEP49 ainda apontou ter usado quase tudo que já havia aprendido em inglês para fazer o seu livrinho, mostrando que ele “revisitou” e “reaplicou” seus conhecimentos prévios, ampliando-os, acrescentando-lhes novos usos. A percepção dos avanços em seu aprendizado também foi auxiliada nessa ação.

O uso do vídeo para apresentação do insumo foi outro fator decisivo para o sucesso do projeto, haja vista as declarações do AEP35 e AEP46, além do AEP31 e AEP50 que enfatizaram terem gostado de assistir a todos os vídeos apresentados.

A eficiência do vídeo e da música, esta última citada pelos alunos AEP30 e AEP43, na motivação de aprendizes da língua inglesa já foi atestada em diversas pesquisas em sala de aula, dentre elas a de Lima (2005) e a de Jacob (2002). Ao despertarem a atenção e o interesse do aluno, esses recursos possibilitam que o conteúdo apresentado seja melhor apreendido pelo aluno, além disso, ao garantirem a diversidade, ou o princípio da *multiplicidade* (Almeida Filho, 1994:45), tornam a aula diferente e agradável.

Ao ser questionada sobre as atividades que mais motivaram a TEP2, a PP apontou as músicas e os vídeos por aguçarem a curiosidade, por serem coisas que os alunos já apreciam em seu dia-a-dia e por instaurarem o desafio de compreendê-los. Além desses fatores, destacou que o uso de tais recursos é novidade para os alunos.

Descrevendo as aulas por mim ministradas, diria que eram atrativas, pois levava para a sala de aula músicas e vídeos. Os alunos gostam, de maneira geral, desse tipo de recurso, principalmente por não ser algo freqüentemente utilizado nas aulas, nem mesmo em outras disciplinas. (PP)

Outro aspecto relevante nos vídeos e músicas utilizados é o da autenticidade. O uso de programas e canções produzidos para falantes nativos permite a aproximação cultural

com a LA e instaura na sala de aula a língua real e contextualizada, enquanto instrumento de comunicação.

Acreditamos ser necessário destacar que o ensino de gramática na TEP2, como foi o caso do estudo das preposições de lugar, foi feito de maneira indutiva, isto é, o aluno é exposto ao insumo, sem preocupação com metalinguagem, para, a partir dele, compreender o funcionamento da língua. Augusto-Navarro (2007:54), ao analisar o papel da gramática no material produzido sob sua supervisão, faz as seguintes considerações:

Com relação à gramática em si, procuramos oferecer bastante insumo (*input*) antes de induzir a formação de hipóteses de estruturação da língua, respeitando, assim, o fato de que a criança aprende de forma mais holística, como asseveram Lightbown e Spada (1993). (Augusto-Navarro, 2007:54)

Prosseguindo, a segunda atividade mais motivadora segundo os alunos foi aquela relativa ao vídeo da *Blue*. Tal qual o ocorrido com o *Spot*, o personagem do desenho foi utilizado para caracterizar os trabalhos realizados, mostrando o quanto a mensagem transmitida se sobressaiu ao conteúdo lingüístico apresentado.

A unidade na qual o episódio do desenho animado *Blue's Clues* foi inserido era relativa a cores, vejamos todas as atividades realizadas:

- 1) *The Rainbow Song* – com o auxílio de discussões anteriores, os alunos ouviram e completaram a letra da música;
- 2) Ditado – tendo desenhado um boneco com formas geométricas, os alunos pintaram cada parte do corpo da cor ditada (ex.: *color the eyes blue, color the belly green, color the legs red, etc*);
- 3) Vídeo *Blue's Clues* – os alunos assistiram ao vídeo sobre cores e suas misturas;
- 4) Vídeo da canção *The Rainbow Song*;
- 5) Exercício no caderno de mistura de cores.

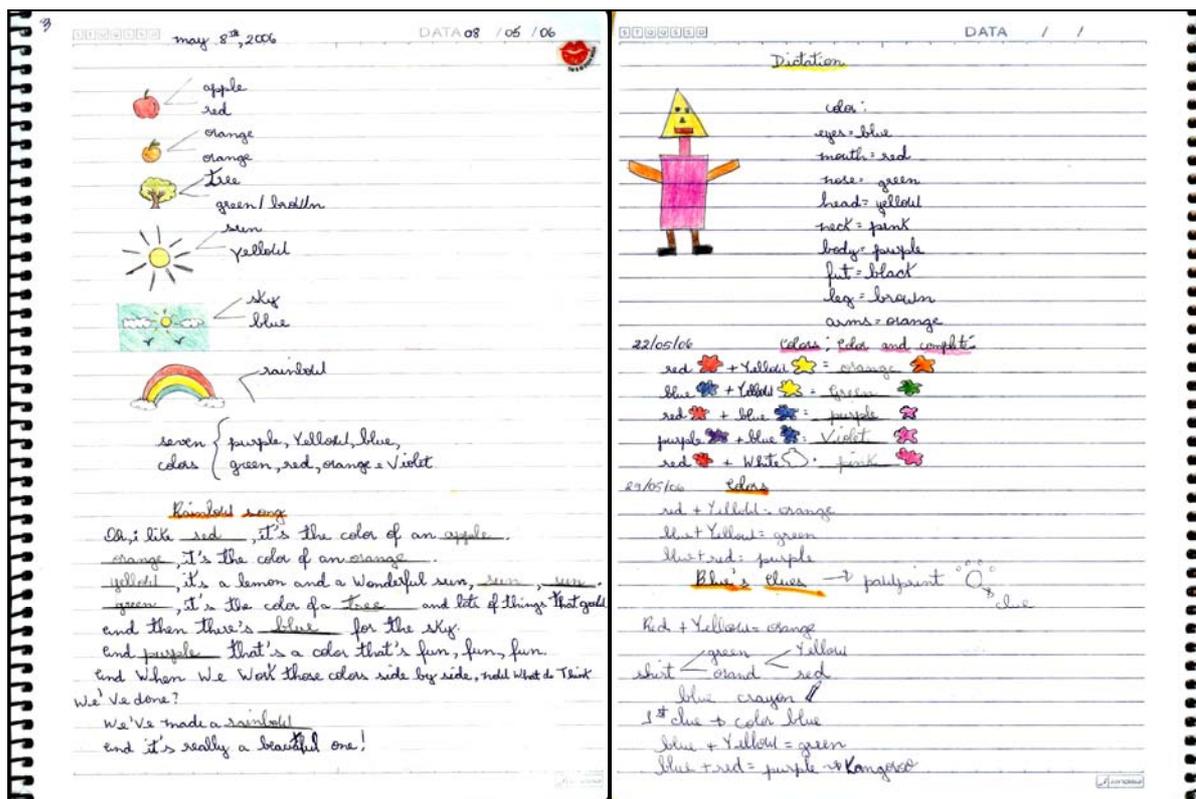


Figura 17 - Caderno de aluno da TEP2 - Cores

No desenvolvimento dessa unidade, podemos identificar várias das características discutidas anteriormente, as quais corroboraram para o seu sucesso.

Na atividade com a música *The Rainbow Song*, percebemos que o conhecimento prévio dos alunos foi resgatado, eles tiveram que dizer as cores que os desenhos da lousa lhes lembravam e com entusiasmo diziam-nas em inglês para mostrar que já as conheciam. No exercício seguinte, utilizando as habilidades já demonstradas pelos alunos, e aproveitando a autoconfiança neles despertada, foi lançado o desafio de ouvirem a música e completá-la.

Apesar da queixa inicial quanto à dificuldade de entendê-la, com as pausas, explicações e utilização das informações já disponíveis, os alunos foram compreendendo-a gradativamente, sem traduzi-la.

As músicas e vídeos foram compreendidos de modo similar, com a exploração do conhecimento prévio (*background knowledge*), do contexto e dos recursos de imagem, processo natural na compreensão de mensagens também na L1.

Widdowson (1978:18) afirma que o aprendizado de língua pode ser facilitado quando a experiência de aprender a LE se aproxima da experiência que o aprendiz tem com a sua própria língua, pois isso possibilita transferências. Conforme a discussão acima, acreditamos que a atividade proposta promoveu a referida aproximação.

O ditado desenvolvido na seqüência trouxe para a sala de aula a diversidade nos tipos de atividades, além de ter constituído um “gancho” entre o conteúdo em estudo e aquele estudado anteriormente – as partes do corpo. Tais conexões são bastante importantes para que os alunos percebam a relação entre os conteúdos e a união de todos na língua enquanto instrumento de comunicação.

Ainda sobre a diversidade, encontramos aquela relativa aos recursos utilizados, áudio e vídeo, que permitiu tanto a introdução de insumo autêntico nas aulas quanto a prática das quatro habilidades: compreensão auditiva (*listening*), produção oral (*speaking*), leitura (*reading*) e escrita (*writing*).

Sobre a opção por utilizar materiais autênticos, Augusto-Navarro (2007) afirma que ela se deu sob a hipótese de que aquilo que é capaz de entreter e educar falantes nativos tem um potencial para desempenhar tarefa semelhante com aprendizes de LE, desde que respeitada a faixa etária. Na nossa pesquisa, verificamos que tal hipótese se confirma.

De acordo com Leffa (2003), o uso de material autêntico pode contribuir com a transferência para o mundo real daquilo que é aprendido na escola, dado que um curso tem que apresentar a língua como ela realmente é usada.

Ainda com relação ao uso de material autêntico gostaríamos de enfatizar que introduzi-lo exige alguns esforços por parte do professor no sentido de fazer com que os

alunos se acostumem, por exemplo, a assistir filmes sem legendas e a ouvir músicas sem a tradução, além do tempo despendido na preparação de aulas.

Diante de tais atividades, os alunos da TEP2 adotaram uma postura de que não seriam capazes de compreender coisa alguma e demonstraram certa resistência em engajar-se nelas. No entanto, por elas atenderem às suas expectativas de falar e compreender alguém falando, o estímulo em superar o estranhamento inicial esteve presente.

Peacock (1997) atestou a necessidade de um tempo de ajuste ao material autêntico, esclarecendo que ele é curto e tão logo superado a motivação só tem a ganhar com o seu uso.

O estudo das cores, assim como ocorrido na TEP1, foi relevante para os alunos da TEP2, o que nos leva novamente a concluir que o conteúdo é adequado à faixa etária.

Porque é divertido as cores, as pistas. (AEP27)

Porque a gente aprende como é que fala as cores. (AEP32)

Então porque é, é ... fala das cores, lá. Da misturação das cores. (AEP45)

Aproveitando o ensejo da mistura de cores, Terenzi e Augusto-Navarro (2006) fazem uma interessante consideração sobre como o vídeo explorou a relação entre habilidade e desafio, ou, na teoria de Krashen, o $i+1$:

Os alunos já tinham conhecimento do nome das cores primárias em inglês, e no episódio selecionado, os personagens misturam as cores a fim de obter novas cores, as quais foram ensinadas aos alunos, ou seja, “i” seria o nome das cores primárias e 1 seria as novas cores no desenho apresentadas. (Terenzi e Augusto-Navarro, 2006: 42)

Gostaríamos de destacar nesse ponto as considerações do AEP31 sobre as aulas com vídeo.

Porque nós num fazia lição, nós ficava parado só olhano po vídeo. (AEP31)

O uso de atividades lúdicas e diversificadas, em alguns casos, é interpretado pelos alunos não como aula, mas como recurso para passar o tempo. De acordo com Jacob (2002), tal ocorrência se dá em virtude de que os professores costumam apresentar tais atividades descontextualizadamente, sem ligação alguma com o conteúdo que está sendo ensinado, sem um objetivo pedagógico claro.

Isso posto, se o professor não considera tal trabalho produtivo nem o realiza com frequência demonstrando que ele pode ser um recurso para a aprendizagem, é inevitável que o aluno também não o valorize e o considere um momento de “matar aula”.

Lidar com a postura assumida por alunos como o AEP31 exige um trabalho de conscientização e de resgate da motivação intrínseca, mas sobre isso discorreremos mais adiante.

Na unidade referente às partes do corpo, os alunos iniciaram os trabalhos em duplas recortando partes do corpo humano de revistas e jornais e, em seguida, “montaram” uma pessoa com a união das mesmas. Utilizando um desenho feito na lousa e seu próprio corpo, a PP resgatou os termos conhecidos pelos alunos e introduziu o vocabulário novo orientando-os a escrever os nomes nas respectivas partes por eles coladas no caderno.

A forma escolhida nesse caso para apresentação do vocabulário foi bastante motivadora, primeiro por permitir aos alunos trabalhar em grupo e, segundo, por promover atividades diversificadas, lúdicas e estimuladoras da criatividade.

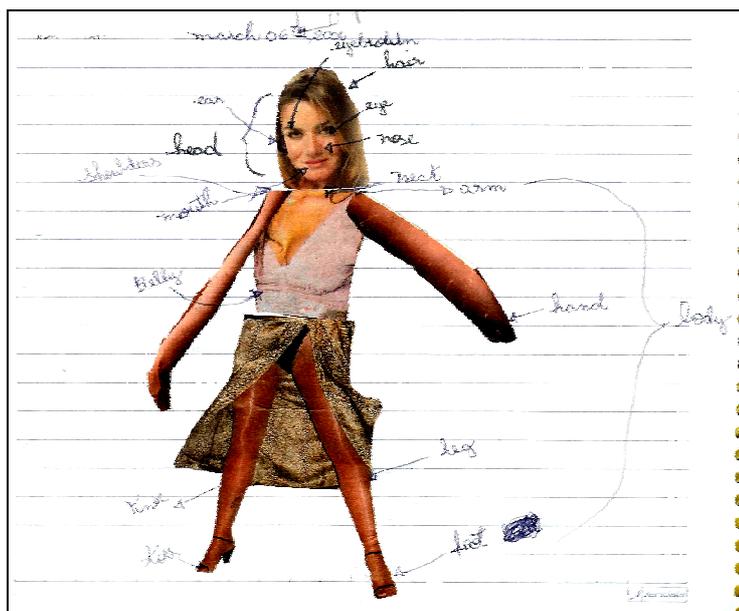


Figura 18 - Caderno de aluno da TEP2 - Partes do corpo

Consideremos as declarações de dois alunos sobre o que os motivou nessa atividade.

Porque é divertido fazê. (AEP36)

Ah, por causa que era uma coisa que a gente tinha que fazê, não os outro fazê. (AEP54)

O AEP54 se refere tanto a essa atividade quanto àquela relativa à confecção do livrinho do *Spot* e nos conduz a concluir que sempre que o aluno tem oportunidade de ser o centro do aprendizado, tendo autonomia para tentar, testar e interagir com a língua, tanto o processo de aprendizado se torna mais agradável quanto o valor atribuído ao resultado obtido é maior.

Na continuidade da unidade, foi feito um ditado desenhado, nele a professora dizia a quantidade e a parte do corpo e os alunos deveriam desenhar (ex.: *one eye, two mouths, four ears*, etc); o resultado foi um “monstrengo”.

O ditado de números e as partes do corpo, o que a professora falava quantos e que parte do corpo tinha que desenhá pra formá o monstrengo. (...) Porque ia ajudá bastante nas partes e nos numerais, a gente ia ficá sabeno. (AEP38)

Destacamos nesse momento, a percepção aguçada dos alunos quanto aos vínculos entre os conteúdos, demonstrando que o procedimento dos “ganchos” os auxilia na compreensão real da língua.

Na atividade final, a PP ajudou os alunos a “construírem” a letra da música *Head, shoulders, knees and toes*³⁰, a qual eles cantaram e coreografaram.

Antes de passarmos à próxima discussão, reproduzimos o ditado desenhado de uma aluna da TEP2.

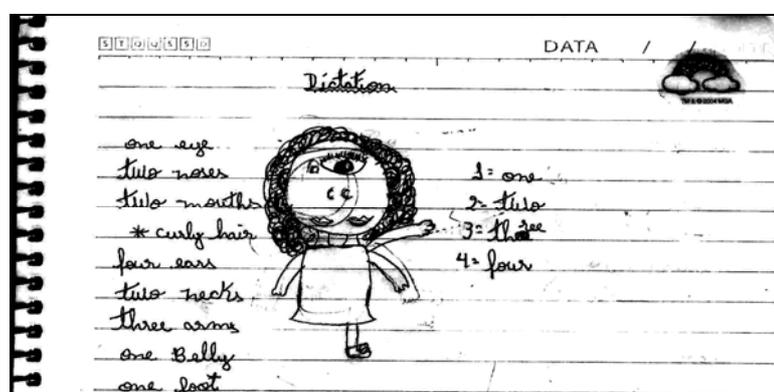


Figura 19 - Caderno de aluno da TEP2 - Partes do corpo (ditado desenhado)

Gostaríamos de analisar agora, de modo bastante especial, o caso do AEP41 que apontou ter gostado da prova.

O referido aluno causou inúmeros problemas nas primeiras aulas, não prestava atenção, não se comportava, atrapalhava os colegas e causava brigas na sala. No entanto, no decorrer das aulas seu comportamento foi se alterando, ele mudou para a primeira carteira, ao menos nas aulas de inglês, fazia as lições caprichosamente e com frequência ficava no final da aula conversando com a PP e com esta pesquisadora sobre as atividades desenvolvidas, contou-nos que sua mãe era professora de inglês e sobre os livros de inglês que tinha na sua casa.

³⁰ Os alunos ouviram a versão da música interpretada pelos *Wiggles*, programa infantil educacional australiano de grande sucesso na Austrália, EUA e Inglaterra.

A PP, em sua entrevista, destacou o caso do AEP41 e apontou a possível causa, com a qual concordamos, da mudança de comportamento ocorrida.

Percebi ao longo de semestre que os alunos gostavam de participar, alguns ainda que não se interessavam muito, no início, pelas aulas, passaram a ficar mais atentos para poder participar e responder ao que lhes era perguntado. Tem o caso do aluno que inicialmente era indisciplinado e colaborava para a dispersão da atenção dos outros alunos, ao longo do semestre ele foi se interessando e acabou se mostrando um bom aluno, fazia as atividades e participava ativamente das aulas. Eu acho que esse aluno é um bom exemplo que aulas bacanas podem motivar os alunos. (PP)

A nosso ver, o MD teve um papel significativo na alteração do comportamento do aluno ao ter sido capaz de despertar a sua atenção e de ter lhe mostrado que o aprendizado pode ser agradável. A motivação intrínseca emergida é comprovada na entrevista final do aluno, quando ele declara ter gostado da prova³¹, pois isso significa que ela deixou de significar um momento de avaliação carregado de tensão, ansiedade e medo em função da nota que gera para ser mais uma oportunidade de aprendizado.

Porque ela tinha umas coisa muito interessante pra gente fazê. (AEP41)

Como é característico da abordagem comunicativa, os alunos foram incentivados a compreender o erro como decorrência da testagem de hipóteses, parte do processo de aprendizagem.

A última colocação que nos resta comentar é a do AEP39. O aluno afirmou ter sido motivador escrever em inglês no caderno. No entanto, como ele não soube explicar as razões da sua apreciação, podemos apenas inferir que isso possa significar que a percepção de estar utilizando a LA o motivou.

³¹ As provas aplicadas à TEP1 e à TEP2 durante o período de observação desta pesquisa encontram-se nos Anexos E e F, respectivamente.

Para finalizarmos a discussão sobre as atividades mais motivadoras aplicadas à TEP2, gostaríamos de destacar que as interações orais durante as aulas foram constantes, ou seja, a professora utilizou o máximo possível a língua inglesa, oferecendo insumo aos alunos, assim como os incentivou a utilizarem-na ao dialogar com ela e ao participar das discussões e correções das atividades.

Em sua entrevista, a PP comenta esse trabalho e o quanto ele se relaciona com a motivação ao corresponder às expectativas trazidas pelos alunos. No segundo excerto, ela pondera sobre os resultados obtidos.

Percebi que os alunos da quinta série chegam na aula de inglês com uma expectativa em relação à aprendizagem de uma nova língua, ouvi comentários do tipo: aprender outra língua é importante para conversarmos com pessoas de outros países, ou, é importante para o futuro, etc. Assim, percebi que eles, de alguma maneira, são motivados a aprender, mas sempre apontam que querem aprender a falar inglês, e acredito que ao longo dos anos, ao perceberem que não estão aprendendo a falar, acabam se desmotivando. Diante dessas minhas observações, sempre procurei fazer com que os alunos participassem bastante da aula, principalmente oralmente, assim possibilitava que eles falassem em inglês. Percebi ao longo do semestre que os alunos gostavam de participar, alguns ainda que não se interessavam muito, no início, pelas aulas, passaram a ficar mais atentos para poder participar e responder ao que lhes era perguntado. (PP)

Percebi bons resultados principalmente em relação ao entendimento e participação dos alunos, pois no fim do semestre já era possível conversar em inglês com os alunos durante as aulas e eles eram capazes de responder, mesmo que apenas com palavras soltas e não uma sentença, em inglês, as perguntas feitas, e considero isso um ótimo resultado. (...) Acredito que o melhor resultado foi alcançado em relação à motivação, pois percebi que a maioria dos alunos apresentou uma grande vontade de continuar estudando e aprendendo inglês. (PP)

3.2.2.2. As atividades de reduzido potencial motivacional

Ao questionarmos os participantes da TEP2 sobre as atividades que menos gostaram de fazer, 11 deles afirmaram não ter tido atividade alguma nessa condição e outros 6 não opinaram alegando não se lembrar ou não saber apontar.

Similarmente ao ocorrido na TEP1, acreditamos que, apesar de termos esclarecido aos alunos que poderiam ser sinceros, que apenas a pesquisadora saberia o que cada um havia dito e que a entrevista era apenas um meio deles contribuírem para uma pesquisa cujo objetivo era apontar o que os alunos mais gostavam e menos gostavam nas aulas de inglês para tentar melhorá-las, os alunos da quinta série, em geral, são bastante temerosos em fazer críticas em situações que eles consideram formais, como foi o caso da entrevista.

Por outro lado, é comum os alunos se manifestarem durante as aulas, na postura assumida, nas reações, nos comentários, na realização ou não das tarefas, e, por essa razão, os diários de observação constituíram importante instrumento de pesquisa.

Isso posto, consideremos a tabela das atividades menos motivadoras para, em seguida, discutimo-las.

Unidades/Atividades Menos Motivadoras	Número de Ocorrências	Alunos
Nenhuma	11	AEP28, AEP29, AEP30, AEP34, AEP35, AEP36, AEP37, AEP39, AEP43, AEP45, AEP47
Não opinaram	6	AEP26, AEP32, AEP33, AEP40, AEP46, AEP52
Prova	5	AEP31, AEP41, AEP44, AEP49, AEP51
Partes do corpo	2	AEP27, AEP38
<i>Barney</i>	2	AEP48, AEP53
Números	1	AEP54
<i>Blue's Clues</i>	1	AEP50
<i>Where's Spot?</i>	1	AEP42

Tabela 6 - Atividades menos motivadoras - TEP2

Dentre os 5 alunos que apontaram não ter gostado da prova, as razões apresentadas variaram.

Os alunos AEP31 e AEP41 disseram não ter gostado de copiar a revisão para a prova.

AEP31: Fica escreveno.

Pesq.: Que aula você lembra que você ficou escrevendo e não gostou?

AEP31: A última aula de inglês, no dia da prova.

AEP41: Aquela antes da prova, da última prova, que teve uma revisão antes da prova, da última prova.

Pesq.: Por que você não gostou?

AEP41: Porque tinha que copiá muita coisa.

A atividade de cópia demonstrou não ter sido motivadora, em primeiro lugar, pela situação em que ocorreu – preparação para a avaliação. Ainda que, nessa turma, a PP tenha deixado claro aos alunos que mais importante que as notas eram o aprendizado, o engajamento e a participação, reforçando com isso a motivação intrínseca, as situações de avaliação, experimentadas pelos alunos desde o ingresso na escola, em geral, causam ansiedade e tensão, as quais, segundo Krashen e Terrell (1983), aumentam o filtro afetivo.

Em segundo lugar, a cópia é um exercício mecânico que exige pouca atuação prática e criativa do aluno, a qual, como atestado em discussões anteriores, tanto agrada nessa faixa etária.

A PP confirmou o baixo potencial motivacional da cópia em sua entrevista.

Percebi que os alunos não gostam de copiar a matéria da aula, o que exigia uma cobrança maior para que ela fosse feita. Assim, os alunos gostavam das atividades, mas ao pedir para que eles copiassem algo da lousa para completar ou responder, a reclamação era geral. (PP)

O AEP44 afirmou não ter gostado do barulho que alguns alunos fizeram. Tal fato ocorreu porque aqueles alunos que terminaram as provas primeiro não podiam sair da sala, por normas da escola, e, lá permanecendo, dificilmente mantinham o silêncio desejado.

A referida situação ilustra a dificuldade em se lidar com a heterogeneidade, em especial em salas com aproximadamente 40 alunos, nas quais são encontrados diferentes estilos e ritmos de aprendizado. Stipek (2002) propõe as seguintes estratégias, via MD, para

trabalhar a diversidade: propor projetos que permitam aos alunos trabalhar em diferentes ritmos e que envolvam diferentes habilidades, promover atividades que possam ser resolvidas em variados níveis de complexidade e disponibilizar tarefas adicionais.

Para o AEP49 e AEP51, a prova foi difícil e, com esses apontamentos, retomamos as palavras de Stipek (2002) ao afirmar que o professor deve oferecer trabalhos que envolvam problemas bastante fáceis e bastante difíceis para que todos tenham acertos e erros, não permitindo completa frustração nem completa satisfação.

Acreditamos que esse deva ser um princípio a ser adotado também nas provas, pois, dessa forma, elas mostrarão aos alunos que muitas coisas eles já sabem (habilidade), mas também que ainda há bastante por aprender (desafio).

Prosseguindo, os participantes AEP27 e AEP38 apontaram como não motivadoras duas atividades distintas da unidade referente ao corpo humano.

Para o AEP27, a coreografia da música *Head, shoulders, knees and toes* não foi “legal” porque ele não conseguiu executá-la. Novamente ressaltamos que as atividades propostas devem envolver diferentes habilidades e aptidões, para que cada aluno, no momento propício, exponha os seus saberes e também aprenda com os saberes dos outros. No entanto, para que isso ocorra de forma eficiente, os alunos precisam estar cientes de suas diferenças e de que elas podem ser trabalhadas conjuntamente, algo que não costuma ocorrer nem parece ser incentivado. Em geral, os alunos gostam de satirizar e dar risada dos erros dos outros e, na aula de inglês, isso é muito comum, dado que eles estão lidando com um novo idioma.

A PP ao abordar os alunos com uma nova proposta, de que valorizassem mais o aprendizado que a nota, que deveriam ser ativos na aula e ao propor diferentes atividades em diferentes ambientes provocou certa agitação e estranhamento entre os alunos. Apenas com o passar do tempo, eles foram aprendendo a se disciplinar nos trabalhos, a se portar adequadamente no deslocamento até a sala de vídeo e dentro dela e a prestar atenção nos

vídeos e nas músicas sem fazer piadinhas; exceto alguns alunos, cuja idade destoava do grupo (13/14 anos em um grupo de alunos de 11 anos) e para os quais portar-se de maneira diferenciada os colocava em posição de destaque, mantiveram os mesmos hábitos.

Tanto o AEP38, que afirmou não ter gostado de estudar as partes do corpo, quanto o AEP54, o qual afirmou não ter gostado dos números, apontaram que a razão para tal foi que esses conteúdos eram difíceis de decorar. Esse fato comprova o que discutimos sobre o quanto os alunos costumam se prender à cobrança, à avaliação para se engajar no aprendizado, e, colateralmente, o quanto a preocupação com a mesma inibe o aproveitamento na aprendizagem.

Retomando as atividades constantes na Tabela 6, tanto o vídeo em que a turma do *Barney* canta a música *The Rainbow Song*, com duas ocorrências (AEP48 e AEP53), quanto o vídeo *Blue's Clues*, com uma ocorrência (AEP50), não agradaram aos alunos que as citaram por serem “infantis”.

Ah, num sei, né, a gente já tá grande. (AEP48)

Ah, muito de criança. (AEP50)

Ah, por causa que num teve muita graça aquele negócio lá. (AEP53)

Nessas ocorrências, a heterogeneidade é novamente colocada em evidência.

Na TEP2, pudemos observar que havia alunos entre 10 e 14 anos, portanto, com maturidade e interesses bastante distintos. Os três alunos que acharam os vídeos “muito de criança”, embora estivessem com 11 anos, faziam parte do grupo dos alunos mais velhos da classe e adotavam uma postura similar à deles para serem aceitos no grupo, podendo tal fato explicar a inadequação dos insumos aos mesmos apesar de sua pouca idade. No entanto, acreditamos que eles também foram, em outros momentos, contemplados em seus interesses pelo fato de a professora ter feito atividades com os filmes *SpongeBob Squarepants* (Bob Esponja) e *The Incredibles* (Os Incríveis), os quais agradaram aos referidos alunos.

O caso do AEP42 que apontou não ter gostado de fazer o livrinho do Spot é bastante peculiar, consideremos primeiramente sua entrevista.

Eu num achei muito legal o trabalho que tinha que fazê do cachorrinho, lá, que tinha que achá, escrevê os negócio em inglês. (...) É muito difícil de achá as palavras em inglês pa copiá. (AEP42)

O aluno destacou a dificuldade, em especial na escrita, da tarefa, mas, precisamos considerar que esse aluno, mesmo estando na quinta série, não era ainda alfabetizado, possivelmente em função da deficiência visual que apresentava.

De acordo com alguns alunos e professores, o AEP42, apesar das dificuldades, não contava com um acompanhamento nem em sala de aula nem fora dela, por exemplo, em aulas de apoio.

A PP e esta pesquisadora, em alguns momentos, tentaram dar atenção diferenciada ao aluno e, quando estava disposto, o AEP42 discutia as atividades oralmente. Porém, estamos conscientes de que um esforço maior, mais longo e em conjunto com os demais professores seria necessário para se ter bons resultados junto ao mesmo.

Com tais considerações, findamos a análise das atividades mais e menos motivadoras em cada uma das turmas observadas. Na continuidade, apontaremos, resumidamente, as características do MD que nos pareceram mais relevantes para a motivação do aluno.

3.2.3. O MD e a Motivação: características principais observadas na TEP1 e TEP2

Buscando resumir a análise realizada e nos baseando em estudos de Stipek (2002), Dörnyei (2001), Guimarães (2001b), Peacock (1997), Pintrich e Schunk (1996), Krashen e Terrell (1983), entre outros que fundamentam este trabalho de pesquisa, propomos a seguir uma tabela com as características do MD que, a nosso ver, exercem maior influência na motivação do aluno. Cumpre-nos informar que os termos utilizados são uma organização nossa dos postulados das teorias supra citadas.

Característica do Material Didático	Diversidade (de recursos e atividades)	Autenticidade	Adequação entre Habilidade/Desafio	Significância	Relevância	Aplicabilidade	Colaboratividade
Estando presente	Instaura o fator novidade na sala de aula mantendo aguçada a curiosidade dos alunos. Viabiliza a adequação do trabalho a maior número de alunos ao contemplar diferentes gostos, habilidades, estilos de aprendizagem, etc. Promove o lúdico através das músicas, vídeos e jogos.	Contextualiza a língua e promove a aproximação com a cultura e com o povo falante da L1, tornando o conteúdo linguístico mais significativo. Contribui com o lúdico. O conteúdo é ensinado da maneira pela qual é veiculado na sociedade.	As atividades retomam conhecimentos prévios, conscientizando o aluno tomando a nova atividade compreensível e, ao mesmo tempo, apresentam algo novo, um desafio a ser superado.	Os propósitos da tarefa ficam claros ao aluno. Há um valor social no conhecimento, ou seja, ele é importante na vida extra-escolar. Há a contextualização do conteúdo.	Há a adequação das atividades aquilo que o aluno almeja. O alcance das metas pessoais é favorecido. As expectativas são correspondidas. Ocorre a aproximação do conteúdo à realidade do aluno.	As atividades mostram ao aluno a utilidade do conhecimento, o momento e locais em que ele pode ser aplicado.	As atividades são realizadas com a participação direta do aluno. O planejamento das atividades é feito levando em consideração as expectativas, necessidades, interesses e resultados alcançados pelo aluno. O trabalho em grupos é frequente na sala de aula. A realização das atividades compreende diferentes ações e participações.
Exemplos na TEP1 e/ou TEP2	TEP1 – Unidade de números. TEP2 – Projeto sobre animais, unidade de cores, unidade de partes do corpo.	TEP1 – Unidade de países e nacionalidades. TEP2 – Projeto sobre animais, unidade de cores.	TEP1 – Unidade de matérias escolares. TEP2 – Projeto sobre animais.	TEP1 – Unidade de números, unidade de cores, unidade de matérias escolares. TEP2 – Projeto sobre animais, unidade de cores.	TEP1 – Unidade de cores, unidade de matérias escolares, unidade de países e nacionalidades. TEP2 – Projeto sobre animais, unidade de cores.	TEP1 – Unidade de países e nacionalidades, unidade de matérias escolares. TEP2 – Projeto sobre animais, unidade de partes do corpo, unidade de cores.	TEP1 – maquete de partes da casa. TEP2 – Projeto sobre animais (confeção de livro).
Estando ausente	Conduz à repetição de uma mesma estrutura de trabalho, a qual torna a aula repetitiva e cansativa.	A língua é ensinada por meio de listas de vocabulário, traduções e exercícios de aplicação de regras gramaticais.	Atividades muito fáceis – sua realização não promove satisfação. Atividades muito difíceis – a impossibilidade de realizá-las com sucesso pode ocasionar frustração e sentimento de incompetência.	O aprender deixa de fazer sentido para o aluno.	O aluno perde o interesse e se fecha para o aprendizado.	A percepção dos alunos é de que o conteúdo deve ser memorizado, em especial quando se trata de exercícios puramente gramaticais, os quais são abstratos e descontextualizados.	Atividades de cópia são utilizadas.
Exemplos na TEP1 e/ou TEP2	TEP1 – Unidade Verbo To Be.	TEP1 – Unidade de animais, unidade Verbo To Be.	TEP1 – Unidade Verbo To Be.	TEP1 – Unidade Verbo To Be, unidade A/An.	TEP1 – Unidade Verbo To Be, unidade A/An.	TEP1 – Unidade Verbo To Be.	TEP1 – Unidade A/An.

Tabela 7 - Características do material didático influenciadoras da motivação do aluno

Observando a tabela, podemos verificar que o projeto sobre animais, proposto na TEP2, a partir do vídeo *Where's Spot?*, foi a modalidade de trabalho que apresentou maior número de características potencializadoras da motivação.

Dentre elas, podemos citar: a diversidade, tanto de recursos (vídeo) quanto de atividades (confecção de livro); a autenticidade dos materiais disponibilizados para o desenvolvimento das atividades; a adequação entre habilidade e desafio, a qual foi eficientemente conseguida com uma seqüência de atividades em que a anterior servia de subsídio para a seguinte; a verificação da aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, ao propor situações reais de uso da língua e a colaboratividade, requisito para se chegar ao produto final (livro).

Ainda com relação ao produto final, podemos afirmar que a sua existência auxilia o aluno a estabelecer metas, a trabalhar cooperativamente, facilita a percepção dos resultados alcançados e aumenta a satisfação no aprendizado.

O projeto se mostrou, portanto, em nossa pesquisa, o meio mais eficaz para viabilização das características propostas. Por outro lado, as atividades puramente gramaticais se mostraram as menos favoráveis nesse sentido, principalmente por, ao apresentar o conteúdo descontextualizadamente, não contribuir para a percepção do aluno de sua significância e relevância.

CONCLUSÃO E POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS

1. Conclusão

Os objetivos deste trabalho de pesquisa consistiram em verificar a existência e, em caso positivo, classificar a motivação para o estudo de inglês apresentada por alunos de escola pública no momento de ingresso na quinta série do ensino fundamental e analisar como as atividades desenvolvidas em sala de aula, compiladas no que chamamos de material didático, interferem na motivação trazida pelos mesmos.

Com o intuito de alcançarmos os objetivos propostos, formulamos duas perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação, as quais retomamos nesta conclusão.

São elas:

1. Os alunos ingressantes na quinta série do ensino fundamental da escola pública trazem alguma motivação para o aprendizado da língua inglesa? Em caso positivo, como ela poderia ser classificada?

2. De que forma as atividades realizadas na sala de aula de língua inglesa, representadas pelo material didático, se relacionam com a manutenção, potencialização ou minimização da motivação para o aprendizado?

Para respondermos a primeira questão de pesquisa, consideramos, primordialmente, as entrevistas concedidas pelos participantes no início do primeiro semestre letivo de 2006.

Analisando as respostas dadas pelos alunos à questão *Você tem vontade de estudar (continuar estudando) inglês? Por quê?*, verificamos que, tanto na TEP1 quanto na TEP2, a maioria dos alunos se mostrou motivada para o estudo de inglês.

Baseando-nos na dicotomia defendida por Dörnyei (2001) e partindo das razões apontadas pelos participantes para quererem estudar inglês, procedemos então à classificação da motivação dos alunos em intrínseca e/ou extrínseca.

A motivação intrínseca, ou seja, aquela caracterizada pelo engajamento no aprendizado enquanto uma experiência prazerosa que gera satisfação, foi a predominante nas turmas pesquisadas, como pode ser visto nos gráficos apresentados no item 3.1.1 da análise de dados.

Todavia, a partir das observações de aulas feitas pela pesquisadora, verificamos que, embora os participantes tenham declarado estar intrinsecamente motivados, seu comportamento em sala revelou que os estímulos externos como notas, pontos e provas têm grande influência na adesão às tarefas propostas, isto é, a motivação extrínseca se mostrou acentuada.

Durante a pesquisa, houve a manutenção do procedimento de valorização de notas na TEP1 enquanto na TEP2 foi feita uma conscientização para o aprendizado, demonstrando a significativa influência da sala de aula na orientação motivacional dos aprendizes.

Tendo estudado o perfil de ingresso dos alunos, pudemos analisar com maior acuidade a influência do material didático na disposição motivacional dos mesmos, nossa segunda questão de pesquisa.

Para obtermos, junto aos participantes, os dados necessários, realizamos nova entrevista no final do semestre, na qual lhes questionamos: *Qual(is) atividade(s) você mais gostou de fazer? Por quê?* e *Qual(is) atividade(s) você menos gostou de fazer? Por quê?*.

Partindo dos apontamentos feitos e nos fundamentando em autores como Stipek (2002), Dörnyei (2001), Guimarães, (2001b), Peacock (1997), Pintrich e Schunk (1996), Krashen e Terrell (1983), entre outros, compilamos algumas características que parecem potencializar o efeito motivacional do MD.

Ao adotar ou ao produzir um material para o ensino da língua inglesa, é importante que o professor considere: a utilização de diversos recursos e atividades para o desenvolvimento do conteúdo; o emprego de materiais autênticos, buscando através deles a aproximação cultural e a contextualização da língua; a adequação do conteúdo ao nível do aluno, às suas expectativas e interesses (relevância) e à sua realidade (significância); a utilização do conhecimento adquirido para o seu aperfeiçoamento e, ainda, a sua particip(ação) no processo de aprendizado.

Tendo observado, na TEP1, um MD proposto sob a abordagem tradicional e, na TEP2, um MD proposto sob a abordagem comunicativa de ensino de língua, foi possível concluir que no segundo caso é mais fácil disponibilizar um material adequado à manutenção da motivação do aluno.

Para comprovar tal afirmação, consideremos os critérios que definem uma tarefa comunicativa, de acordo com Barbirato (2005:76): priorização do sentido, da comunicação de significados e da criatividade; ênfase no uso espontâneo e natural da língua; organização por eixos temáticos (disciplina, filme, livro, projeto, assunto); centralização no aluno e no aprender; o professor atua no gerenciamento do desenvolvimento das tarefas, na orientação e na avaliação; estímulo ao pensar; participação ativa dos alunos; oportunidade para retomar, negociar e pensar; oportunidade de interação na LA; natureza significativa e

relevante das tarefas; apresentação de um resultado e similaridade com situações extra-escolares.

Ao considerarmos tais critérios e as características reveladas em nossa análise, verificamos inúmeras coincidências, demonstrando o grande potencial, em termos motivacionais, de um MD comunicativo. Por outro lado, tal semelhança não é tão evidente quando consideramos um MD tradicional.

Contudo, na TEP1, na qual a PEP adotou a abordagem tradicional de ensino, a motivação dos alunos não foi prejudicada. Acreditamos que tal fato tenha ocorrido em função de a professora ter, em alguns momentos e de alguma forma, correspondido às expectativas dos alunos de falar inglês, utilizado atividades diversificadas e buscado aproximar os conteúdos aos interesses e à realidade dos alunos; como pode ser observado nos exemplos da Tabela 7. Isso posto, podemos afirmar que as alterações que acabam por contemplar as características investigadas melhoram o potencial motivacional do MD tradicional.

A PEP, apesar de ter sido ensinada com métodos tradicionais, de acreditar que eles funcionam e de reproduzi-los, demonstrou ter uma preocupação em aprimorar a sua prática, incorporando nela os conhecimentos adquiridos tanto na sua formação pré-serviço quanto nos cursos de formação continuada que frequenta.

Ao finalizarmos, gostaríamos de destacar que, de acordo com as declarações dos alunos nas entrevistas finais, houve a manutenção da motivação nas turmas pesquisadas, comprovando nossas conclusões a respeito dos materiais didáticos analisados. O predomínio, segundo os participantes, foi da motivação intrínseca.

Ah, porque eu achei que é legal, cê se distrai, se diverte aprendeno. (AEP7)

Pra mim sabê mais, sabe, aprendê mais inglês, quem sabe eu até posso me torná uma professora de inglês. (AEP10)

Ah, porque, assim, eu queria, eu tenho que aprendê muito mais ainda do que eu aprendi. (AEP44)

Pra aprendê mais. (AEP46)

2. Possibilidades de pesquisas futuras

Nossa pesquisa investigou a influência do material didático na motivação de alunos, no decorrer de um semestre de estudos do inglês, na quinta série do ensino fundamental. Acreditamos que o acompanhamento mais prolongado de um grupo poderia trazer novas contribuições para a compreensão do processo de desmotivação verificado entre alunos da escola pública.

Ao empreendemos o estudo do MD, outras variáveis motivacionais foram desconsideradas, as quais merecem ser investigadas em outras pesquisas. Dentre tais variáveis, uma que nos pareceu muito instigante foi a motivação do professor, como ela interfere na escolha do material didático adotado e em como este é aplicado em sala de aula.

Gostaríamos de registrar aqui, que, durante a realização desta pesquisa, dividimos os resultados obtidos com professores da rede estadual de ensino, oportunidades que foram muito enriquecedoras para o trabalho e que comprovaram o grande interesse que o assunto desperta entre os docentes, posto que a motivação é uma busca diária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D., & BAILEY, K. M. (1991), *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1994), Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *Revista Contexturas* n.º. 2: 43-52.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1997), A abordagem orientadora da ação do professor. In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Pontes, Campinas, v. 1, p. 13-28.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2002), *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Pontes, Campinas.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2005), *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação*. Pontes e Arte Línguas, Campinas.

ATKINSON, J. (1964), *An introduction to motivation*. Princeton, NY: Van Nostrand.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. (2007), Em Busca de Propostas Pedagógicas para o Ensino-Aprendizagem de Gramática em Língua Estrangeira. In: *Década*. Pedro e João Editores, São Carlos, 49-66.

BAGHIN, D. C. M. (1999), A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar. *Dissertação de mestrado*, Unicamp, Campinas.

BARBIRATO, R. C. (2000/2001), O uso de atividades comunicativas na aula de LE: alguns resultados. *Revista Contexturas* n.º. 5: 27-44.

BARBIRATO, R. C. (2005), Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso. *Tese de doutorado*, Unicamp, Campinas.

BANDURA, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.

BANDURA, A. (1993), Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28: 117-48.

BRASIL (1998), Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília. MEC/SEF.

BROWN, H. D. (2000), *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.

BROWN, H. D. (2001), *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.

BZUNECK, J. A. (2001a), A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Editora Vozes, Petrópolis, 9-36.

BZUNECK, J. A. (2001b), As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Editora Vozes, Petrópolis, 116-133.

CALDÚ, P. S. e AUGUSTO-NAVARRO, E. H. (2005), *O material desenvolvido para falante nativo como recurso de ensino/ aprendizagem de inglês como LE para alunos do ensino fundamental*. Relatório de Iniciação Científica, UFSCar, São Carlos.

CARROLL, J. B., & SAPON, S. M. (1959), *Modern language aptitude test*, Form A, New York: The Psychological Corporation.

CELCE-MURCIA, M. (1989), *What Role for Grammar after the communicative Revolution?* London: Applied Linguistics, 203-214.

CLÉMENT R., & NOELS, K. A. (1992), Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups. *Journal of Language and Social Psychology* 11: 203-232.

CONSOLO, D. A. e VIANA, N. (1997), Aspectos pragmáticos da pesquisa em sala de aula: o observador observado. In: *APLIEMGE – ensino e pesquisa*, vol. 1, Belo Horizonte: APLIEMGE.

CROOKES, G., & SCHMIDT, R. W. (1991), Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41: 469-512.

CSIKSZENTMIHALYI, M., & NAKAMURA, J. (1989), The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In: C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, (Vol.3, Goals and cognitions, pp. 44-71). San Diego: Academic Press.

DÖRNYEI, Z. (2001), *Teaching and researching motivation*. Edinburgh Gate: Pearson Education.

ECCLES, J. S., & WIGFIELD A. (1995), In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin* 21: 215-225.

EDMONDSON, W. (2004), Individual motivational profiles: the interaction between external and internal factors. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(2), 21 pp. Disponível no site: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/edmondson2.htm>. Acesso em 13/01/2006.

ERICKSON, F. (1986), Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Merlin C. Witbrock, (ed.) *Handbook of Research on teaching*. New York: Mc Millan & Coller.

FÉLIX, A. (1998), Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. *Dissertação de mestrado*, Unicamp, Campinas.

FRASER, M. T. D. e GONDIM, S. M. G. (2004), Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. In: *Paidéia*.

GALLOWAY, D., ROGERS, C., ARMSTRONG, D., & LEO, E. (1998), *Motivating the difficult to teach*. London: Longman.

GARDNER, R. C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.

GARDNER, R. C., & LAMBERT, W. E. (1959), Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

GROTJAHN, R. (1987), On the methodological basis of introspective methods. In: C. FAERCH & G. KASPER (Eds.). *Introspection in second language research*. Clevedon, U. K.: Multilingual Matters, 54-81.

GUIMARÃES, S. E. R. (2001a), Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Editora Vozes, Petrópolis, 37-57.

GUIMARÃES, S. E. R. (2001b), A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Editora Vozes, Petrópolis, 78-95.

HECKHAUSEN, H. (1991), *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.

HOLMES, J. (1992), Research and the postmodern condition. In: PASCHOAL, M. e CELANI, M. (Orgs). *Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. Educ, São Paulo, 37-49.

HOUSTON, J. P. (1985), *Motivation*. New York: Macmillan Publishing Company.

JACOB, L. K. (2002), Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. *Dissertação de mestrado*, UNESP, São José do Rio Preto.

KRASHEN, S. D., & TERRELL, T. D. (1983), *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. California: Alemany Press.

KUHL, J. (1985), Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. KUHL & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*. New York: Springer-Verlag, 101-128.

LARSEN-FREEMAN, D., & LONG, M.H. (1991), Second language acquisition research methodology. In: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 10-51.

LEFFA, V. J. (1991), A look at students' concept of language learning. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 17, p. 57-65. Disponível no site: <http://www.leffa.pro.br/>. Acesso em 23/01/2006.

LEFFA, V. J. (2003), Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.) *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. EDUCAT, Pelotas, 13-38.

LIMA, S. S. (2005), Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influencias no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. *Dissertação de mestrado*, UNESP, São José do Rio Preto.

LIMA, S. S. (2006), Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.), *Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Pontes, Campinas, 147-162.

LITTLEWOOD, W. (1996), *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

LUDKE, M. e ANDRE, M. L. D. A. (1986), Abordagens qualitativas de pesquisa: A pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. E. P. U., São Paulo.

MAIA, A. M. B. et al. (2000), Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. In: *Revista Desempenho*, nº. 1, 31-56.

MATTOS, A. M. A. (1990), Estudos com diários. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 8, nº1, jan/jun 1999, FALE/UFMG, p. 147-58. Disponível no site: <http://www.letras.ufmg.br/andreamattos/Estudo%20com%20Diarios.pdf>. Acesso em 26/12/06.

MCDUGALL, W. (1926), *An introduction to social psychology* (Rev. ed.). Boston: John W. Luce.

MONTEIRO, D. C. (2004), Avaliando a produção de pesquisa em lingüística aplicada: foco no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira na UNESP (Araraquara). In: MONTEIRO, D. C. (Org.), *Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros*. Laboratório Editorial/FCL/UNESP, Cultura Acadêmica Editora, Araraquara.

MOSER, S. M. C. S. (1995), O papel da afetividade no processo de aprender língua estrangeira na escola de 1º grau. *Dissertação de mestrado*, Unicamp, Campinas.

NUNAN, D. (1991), Methods in second language classroom-oriented research. In: *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 249-269.

NUNAN, D. (1999), *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle.

OXFORD, R. (ed.) (1999), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawaii Press.

PEACOCK, M. (1997), The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal* – Abril/97, p. 144-153.

PINTRICH, P. R., & SCHUNK, D.H. (1996), *Motivation in education: theory, research, and applications*. New Jersey: Prentice Hall.

PRATOR, C.H., & CELCE-MURCIA, M. (1979), An outline of language teaching approaches. In: CELCE-MURCIA, M., & McIntosh, L. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House.

RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S. (1996), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

SKINNER, B. F. (1953), *Science and human behavior*. New York: Free Press.

STIPEK, D. (2002), *Motivation to learn: integrating theory to practice*. Boston: Pearson Education.

TERENZI, D. e AUGUSTO-NAVARRO, E. H. (2006), *A aplicabilidade do material didático autêntico para o ensino de inglês em função do contexto e dos recursos (in) disponíveis na escola pública*. Relatório de Iniciação Científica, UFSCar, São Carlos.

VANDERGRIFT, L. (2005), Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening. *Applied Linguistics*, 26/1, 70-89.

VIANA, N. (1990), A Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Escola. *Dissertação de mestrado*, Unicamp, Campinas.

VIANA, N. (1997), Planejamento de Curso de Línguas – Pressupostos e Percurso. In: ALMEIDA FILHO, J.C. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Pontes, Campinas, 29-48.

WEINER, B. (1979), A theory of motivation for some classrooms experiences. *Journal of Educacional Psychology*, 71, 3-25.

WIDDOWSON, H. G. (1978), *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

WOOLFOLK, A. E. (2000), *Psicologia da Educação*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed Editora.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Inicial – Alunos

- 1) Você já estudou inglês antes? Em caso afirmativo: Onde? Por quanto tempo? Você gostava?
- 2) Você tem vontade de estudar (continuar estudando) inglês? Por quê?
- 3) Você acha importante estudar inglês? Por quê?
- 4) Para você, o que é estudar inglês?
- 5) Como você acha que serão as aulas de inglês?
- 6) O que você gostaria de aprender nas aulas?
- 7) Você já ouviu alguém falar ou viu inglês escrito em algum lugar? Quem? Onde?
- 8) Que materiais você acha que vai usar nas aulas de inglês?

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Final – Alunos

- 1) Você está gostando de estudar inglês? Por quê?
- 2) O que você está aprendendo? O que você já aprendeu?
- 3) Para você, o que é estudar inglês?
- 4) Como são as aulas de inglês?
- 5) Qual(is) atividade(s) você mais gostou de fazer? Por quê?
- 6) Qual(is) atividade(s) você menos gostou de fazer? Por quê?
- 7) Você está achando importante aprender inglês? Por quê?
- 8) Você tem vontade de continuar estudando inglês? Por quê?
- 9) Você está aprendendo as coisas que gostaria de aprender? Tem alguma coisa que você ainda não aprendeu que gostaria de aprender nas próximas aulas?
- 10) Que materiais você já usou nas aulas de inglês?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista – Professora da Escola Pública (PEP)

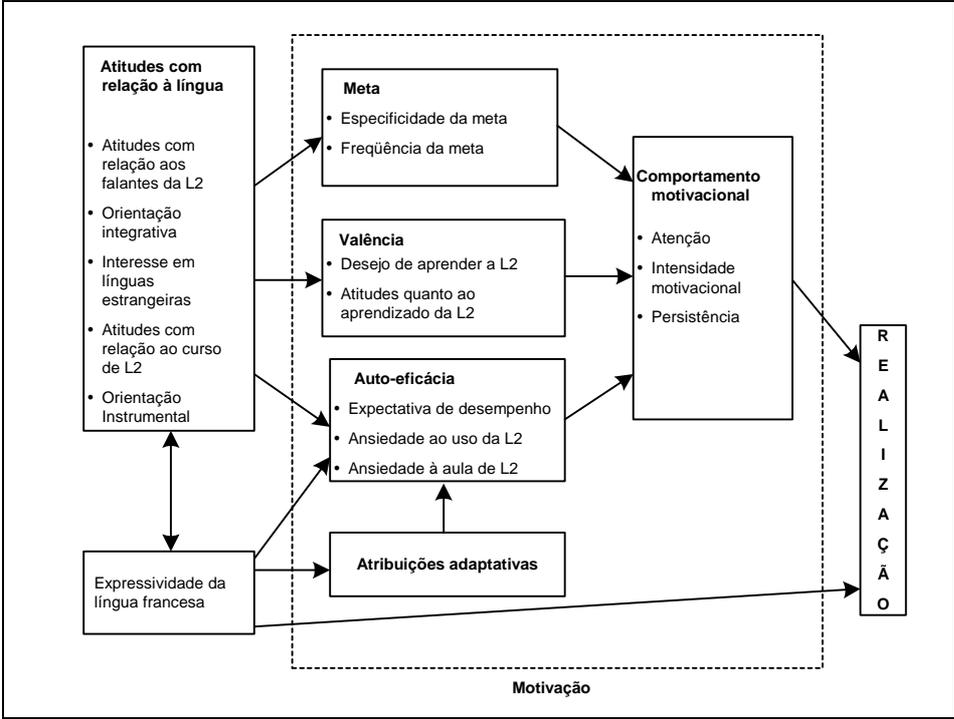
- 1) Há quanto tempo você leciona inglês?
- 2) Há quanto tempo você é professora na rede estadual?
- 3) Quais são as vantagens em lecionar na escola pública? E as desvantagens?
- 4) Você leciona outra disciplina além do inglês? Você tem preferência por alguma delas?
- 5) Você tem preferência por ensinar em alguma série? Por quê?
- 6) Você fez Letras? Onde e quando se formou?
- 7) Você frequentou cursos de inglês fora da universidade? Tem exame de proficiência?
- 8) Você costuma participar de cursos, encontros, congressos, cursos de formação continuada? Quais as influências/contribuições desses cursos no trabalho em sala de aula?
- 9) Como são as suas aulas? O que você costuma ensinar na 5ª série? Você utiliza livros didáticos ou outros materiais? Quais?
- 10) Para você o que é ensinar inglês na escola pública?
- 11) Você teria algo a apontar que poderia ser feito na escola pública para contribuir com o seu trabalho?
- 12) Você pensa existir diferença na motivação de uma série para outra? Como você avalia a motivação da 5ª série? Você os considera mais motivados que as demais séries? Você percebeu alguma diferença na motivação dos alunos da TEP1 no decorrer do semestre?
- 13) Qual(is) atividade(s) você percebe que motiva(m) mais os alunos? E a(s) que motiva(m) menos?
- 14) Você percebeu haver influência dos estímulos externos (provas, notas, pontos positivo ou negativo) na motivação dos alunos? Em caso afirmativo: Quais?
- 15) Como você avalia os resultados obtidos na TEP1?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista – Professora-pesquisadora (PP)

- 1) Há quanto tempo você leciona inglês? Para quais faixas etárias e para que tipo de instituições?
- 2) Quais as vantagens que você percebeu haver em lecionar na escola pública? E as desvantagens?
- 3) Você faz Letras? Onde? Quando terminará?
- 4) Você estudou inglês fora da universidade? Onde? Tem exame de proficiência?
- 5) Você costuma fazer cursos? Quais? Quais as influências/contribuições desses cursos no trabalho em sala de aula? Você costuma participar de encontros, congressos?
- 6) Como você descreveria as aulas dadas na TEP2?
- 7) Considerando a experiência que teve, o que é ensinar inglês na escola pública?
- 8) Você teria algo a apontar que poderia ser feito na escola pública para melhorar o ensino de línguas oferecido nesse contexto?
- 9) Como você avalia a motivação da 5ª série? Você percebeu alguma diferença na motivação dos alunos da TEP2 no decorrer do semestre?
- 10) Qual(is) atividade(s) você percebeu motivar mais os alunos? Por quê?
- 11) Qual(is) atividade(s) você percebeu motivar menos os alunos? Por quê?
- 12) Você percebeu haver influência dos estímulos externos (provas, notas, pontos positivo ou negativo) na motivação dos alunos? Em caso afirmativo: Quais?
- 13) Você acredita que os alunos da TEP2 tiveram bons resultados?

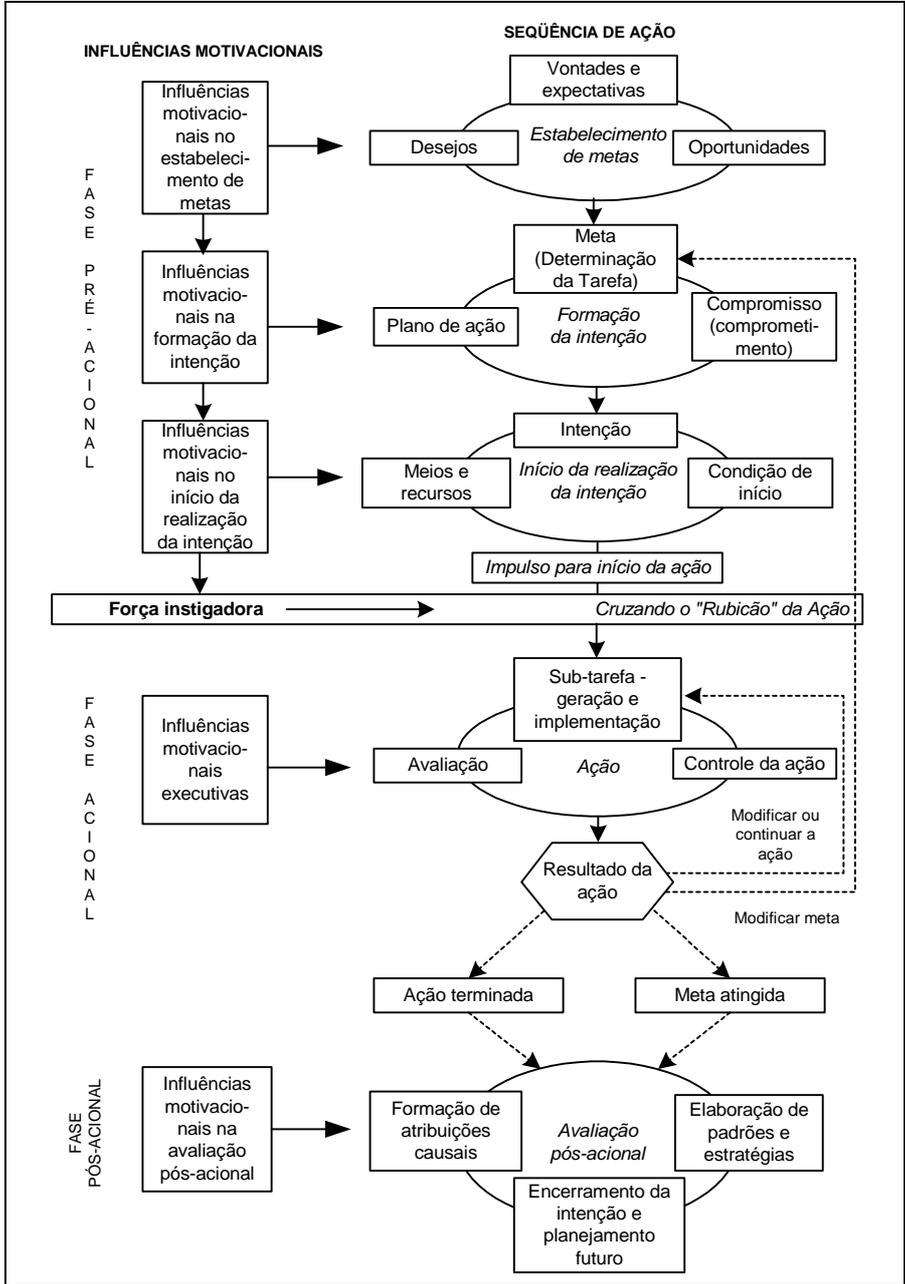
ANEXOS

ANEXO A – Tradução: Figura 1 – O modelo de motivação em L2 de Gardner e Tremblay (1995)

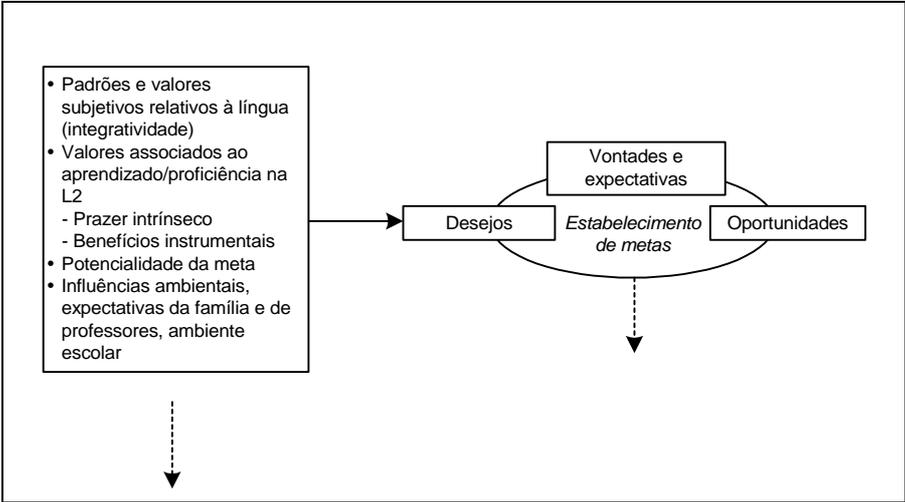


ANEXO B – Tradução: Figura 2 – O modelo motivacional de Dörnyei e

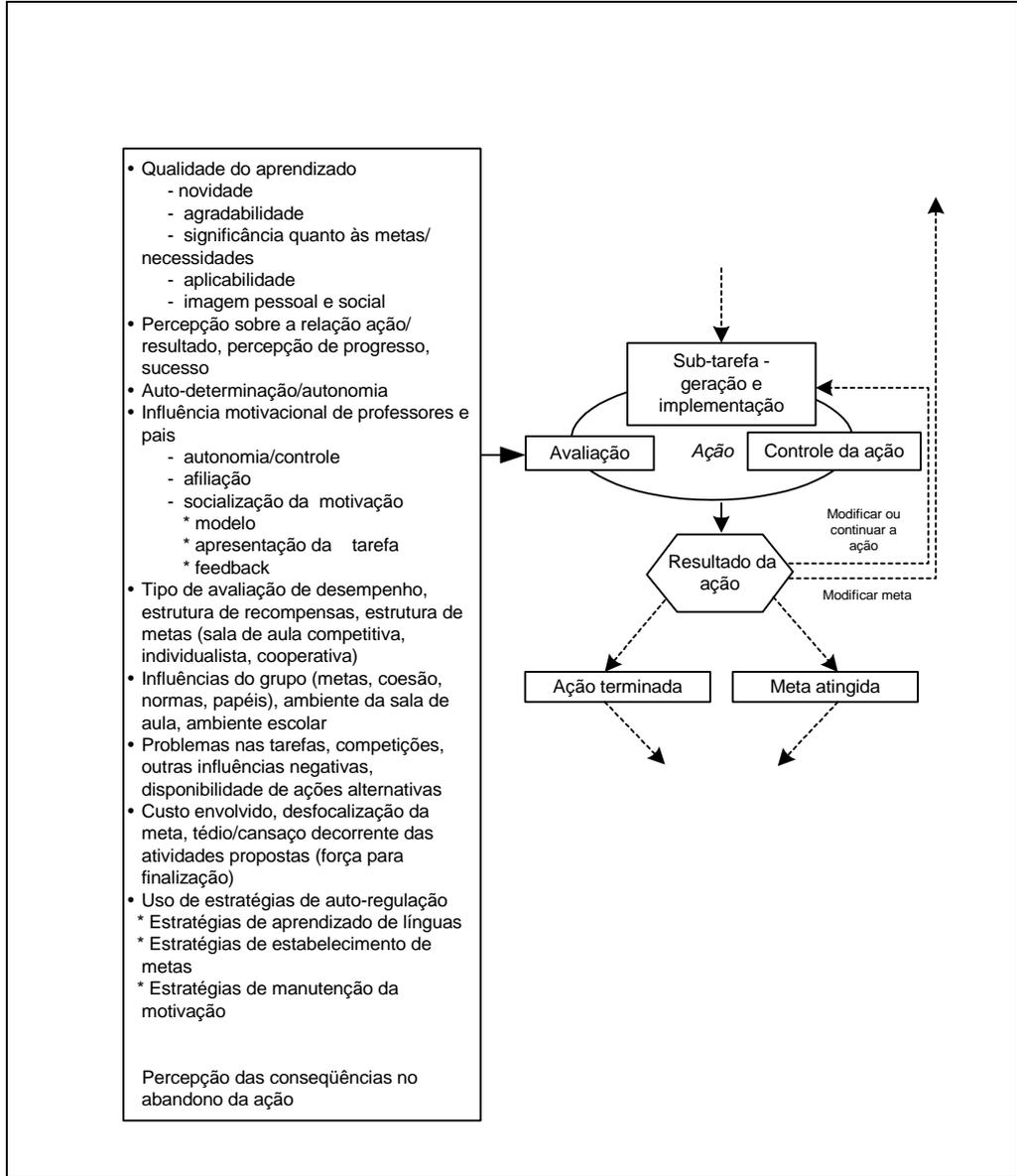
Ottó (1998)



ANEXO C – Tradução: Figura 3 – Algumas influências motivacionais da fase pré-acional



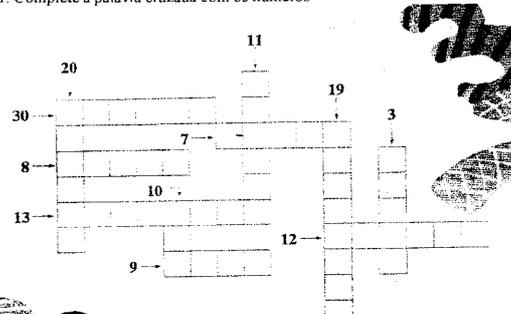
ANEXO D – Tradução: Figura 4 – Influências motivacionais da fase acional



ANEXO E – Prova aplicada à Turma da Escola Pública 1 (TEP1)

Name: _____ Nr: _____ Grade: _____
 Date: _____ English test

1. Complete a palavra cruzada com os números



2. Associe o país à nacionalidade e traduza as nacionalidades

1. Spain	() Mexican	- _____
2. England	() American	- _____
3. France	() Spanish	- _____
4. Germany	() German	- _____
5. Portugal	() Italian	- _____
6. Italy	() Brazilian	- _____
7. Japan	() French	- _____
8. Tha USA	() Japanese	- _____
9. Brazil	() English	- _____
10. Mexico	() Portuguese	- _____

6. Circule a palavra que não pertence ao grupo:

- a) Am - is - you - are
- b) Nineteen- four- teacher - twenty
- c) Am - He - She - It
- d) Brazilian - Mexican - Germany - Portuguese
- e) Pink - Minus - Purple - Brown
- f) House - doctor - dentist - teacher
- g) Pen - pencil - case - baby
- h) Italy - Math- Gym - Science
- i) Dog - blackboard - cat - mouse
- j) Sunday - today - Monday- Saturday

3. Complete (AM, IS ou ARE) e passe para a interrogativa e para a negativa:

a) We _____ from Brazil.
 Interrogativa:
 Negativa:

b) I _____ a teacher.
 Interrogativa:
 Negativa:

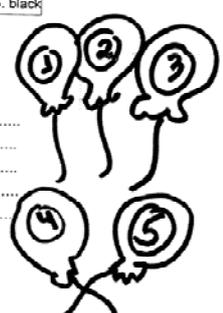
c) The boy _____ Japanese.
 Interrogativa:
 Negativa:

4. Complete com A ou AN .

1. _____ elephant.	6. _____ animal
2. _____ dog	7. _____ cat
3. _____ student.	8. _____ teacher
4. _____ egg	9. _____ astronaut
5. _____ spider	10. _____ doctor

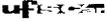
5. Faça as contas abaixo. Em seguida, pinte os balões de acordo com o código :

1. blue 2. red 3. green 4. yellow 5. black



- a) Ninety-nine divided by thirty-three equals.....
- b) Fifteen minus thirtcen equals.....
- c) Two times two equals
- d) Seventy- seven minus eoventy-six equals.....
- e) One plus four equals.....

ANEXO F – Prova aplicada à Turma da Escola Pública 2 (TEP2)


 Universidade Federal de São Carlos
 Centro de Ciências e Educação Humana
 Departamento de Letras
 Projeto de Extensão: Inglês para crianças

Name: _____ Teachers' names: _____
 Date: _____ (Month dayth, year) Weekday: _____

Test 1

I- Join the dots according to the letters you hear

A H 3
 S 5 F
 M P O Q J
 2 E 4 N 7
 B X T
 U K C
 9 6 Z 1
 I

II - Write the missing days:

3rd day T U E S D A Y
 4
 5
 6

1) 5th day of the week
 2) 4th day of the week
 3) 6th day of the week
 4) 2nd day of the week
 5) 1st day of the week
 6) 7th day of the week

III- Write the prices (R\$) of the objects in the shopping list:


 soccer ball


 toy car


 guitar


 jack-in-the-box

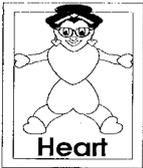

 balloons

SHOPPING LIST

- the soccer ball costs _____ reais.
- the toy car costs _____ reais.
- the guitar costs _____ reais.
- the jack-in-the-box costs _____ reais.
- the balloons cost _____ reais.

IV- Color the pictures according to the instructions and answer the question:

A - COLOR THE *HANDS* GREEN;
 B - COLOR THE *FEET* YELLOW;
 C - COLOR THE *HEAD* PINK;
 D - COLOR THE *EYES* BLUE;
 E - COLOR THE *ARMS*, THE *LEGS*, THE *TRUNK* AND THE *HIPS* RED.


Heart

V- Write the letter according to the family's picture and then match the family with its description.

A The Flintstones

B The Jetsons

C The Addams

D The Incredibles






There are 4 members in this family: Mr. Incredible, his wife, his son and his daughter.

There 4 members in this family: Judy, her mother, her father and her little brother.

There are 3 members in this family: Wilma, her husband and her daughter.

There are 7 members in this family: Wednesday, her mother, her father, her brother, her grandmother, and two uncles.