

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM, CONTEXTOS E APRENDIZAGEM

MARIA PAULA SEIBEL BROCK

**MOTIVAÇÃO PARA APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA E AS
CONTRADIÇÕES DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UMA
ESCOLA PRIVADA BRASILEIRA**

SÃO LEOPOLDO

2006

MARIA PAULA SEIBEL BROCK

**MOTIVAÇÃO PARA APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA E AS
CONTRADIÇÕES DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UMA
ESCOLA PRIVADA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora:
Profª Drª. Luciene Juliano Simões.

SÃO LEOPOLDO

2006

MARIA PAULA SEIBEL BROCK

**MOTIVAÇÃO PARA APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA E AS
CONTRADIÇÕES DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UMA
ESCOLA PRIVADA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada da Universidade do Vale do
Rio dos Sinos para obtenção do título
de Mestre em Linguística Aplicada.
Orientadora:
Profª Drª. Luciene Juliano Simões.

Aprovada em 26 de maio de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Mailce Borges Mota Fortkamp
UFSC – SC

Profª Drª. Ana Maria Stahl Zilles
UNISINOS – RS

Profª Drª. Luciene Juliano Simões
ORIENTADORA

Dedico este trabalho a
meu esposo Gilberto e a meu filho Gabriel.

AGRADECIMENTOS

- A meu esposo Gilberto, meu maior incentivador, por seu amor, carinho e paciência.
- A meu filho Gabriel, que muito suportou minhas ausências.
- A meus pais, por todo seu carinho e apoio.
- À minha irmã, pelas palavras de apoio e incentivo.
- A meu irmão, por dar-me certeza de que sigo pelo caminho certo.
- À Profª Drª. Luciene Juliano Simões, minha orientadora, por tudo o que me ensinou, pela força e auxílio para que tudo desse certo.
- À Carmen e Andréa, Vanessa e Cleusa, minhas grandes amigas e colegas.
- Aos colegas do curso de Mestrado.
- À Profª Ana Cristina Ostermann, pelas idéias, críticas e sugestões.
- À coordenação e professores do PPG em Linguística Aplicada da Unisinos.
- À URI – Campus de Erechim.
- Aos colegas do Centro de Línguas Positivo-URI, pela compreensão em vários momentos.
- À Direção, Coordenação e professores da escola na qual desenvolvi minha pesquisa.
- Aos participantes da investigação, em especial: Alex, João, Sarah, Oliver e Yasmin.
- À Maria Elena, meu braço direito, que muito me auxiliou durante essa etapa.
- À Cecília e Daniela, que sempre ofereceram o melhor para mim.
- À Profª Mailce Fortkamp, pelas palavras de incentivo em 1996.
- A Zoltán Dörnyei, pelo envio de material e interesse pelos futuros resultados da pesquisa.
- A todos os que, de alguma forma, torceram e contribuíram para que esse trabalho seguisse em frente e atingisse os objetivos propostos.

Muito Obrigada!

RESUMO

Este estudo investigou a relação entre a motivação e a aprendizagem de língua inglesa, no Ensino Médio, no contexto de escola privada brasileira. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho baseou-se em uma abordagem qualitativo-interpretativista. Após as análises dos dados coletados, foi possível evidenciar que a motivação é considerada relevante para os alunos e familiares, participantes do estudo, no ambiente externo à sala de aula. A motivação presente no contexto escolar estudado limita-se em atender às exigências de cada disciplina e concentra-se em atender aos objetivos da própria escola. A classificação inicial de alunos motivados descaracterizou-se totalmente em virtude das situações vivenciadas naquela realidade.

Palavras-chave: Motivação. Aprendizagem de Línguas. Língua Inglesa.

ABSTRACT

This study investigated the relation between motivation and English language learning in the high school, in the Brazilian private teaching context. The methodology applied in the development of the study was based on a qualitative-interpretative approach. After the data analysis, it became evident that motivation is considered relevant for students and their close relatives, participants of the study, only in the external environment of the classroom. The motivation presented in the researched school context is limited to the demanding of each subject and focus on the school objectives. The initial classification of motivated students became totally deprived of its characteristics due to the situations experienced in that context.

Key-words: Motivation. Language Learning. English Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de Aulas nas quais houve Observação Participante.....	50
Quadro 2 – Primeira Entrevista com Alex.....	53
Quadro 3 – Segunda Entrevista com Alex.....	54
Quadro 4 – Entrevistas Semi-estruturadas: Alunos Participantes.....	55
Quadro 5 – Questões Norteadoras para Entrevista com Alunos.....	55
Quadro 6 – Entrevistas Semi-estruturadas: Professores.....	56
Quadro 7 – Questões Norteadoras para Entrevista com Professores.....	57
Quadro 8 – Itens para Conversa durante as Visitas.....	59
Quadro 9 – Comparativo de Notas dos Participantes.....	96
Quadro 10 – Notas dos Alunos Participantes e da Turma em Língua Inglesa.....	112

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
LISTA DE QUADROS.....	7
SUMÁRIO.....	8
1 INTRODUÇÃO.....	10
2 ESTUDOS SOBRE MOTIVAÇÃO: Uma Revisão de Literatura.....	14
2.1 Motivação na Aquisição de Segunda Língua e Aprendizagem de Língua Estrangeira.....	15
2.2 Motivação: Aspectos Conceituais.....	17
2.3 Motivação: Resultados da Pesquisa.....	22
2.4 Motivação: Procedimentos Metodológicos das Pesquisas.....	34
3 METODOLOGIA.....	38
3.1 Método Qualitativo e Observação Participante.....	39
3.2 Metodologia deste Estudo: o Desenvolvimento da Pesquisa.....	42
3.2.1 Participantes.....	47

3.2.2 Observações.....	49
3.2.3 Questionário.....	50
3.2.4 Os Diários de Campo.....	52
3.2.5 As Entrevistas.....	52
3.2.6 As Gravações Audiovisuais.....	57
3.2.7 Outros Dados.....	58
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	60
4.1 Motivação: Construto da Literatura <i>versus</i> Construto da Escola.....	62
4.1.1 Motivação Intrínseca e Extrínseca para Alunos e Pais.....	63
4.1.2 Motivação na Definição dos Professores.....	79
4.2 Motivados para Aprender Inglês, mas onde?.....	98
4.2.1 Os Quatro Alunos estão Motivados para a Aprendizagem de Inglês.....	99
4.2.2 Motivação na Aula Escolar de Inglês.....	100
4.2.3 Classificação Inicial dos Alunos Proposta pelo Professor de LI.....	113
4.3 A Aula de Inglês e o Construto Motivação.....	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
5.1 Limitações do Estudo.....	120
6 REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS.....	124

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2001, durante meu Curso de Especialização, tive contato com muitas leituras que abordavam o assunto da aprendizagem de línguas estrangeiras. Na época, o fato de eu já trabalhar como professora de Língua Inglesa (doravante, LI), há seis anos, e estar sempre preocupada em desenvolver minhas aulas, de modo a contribuir para a aprendizagem de meus alunos, fez com que eu buscasse mais textos sobre o assunto. Nessas leituras, interessei-me pelo fator motivação na aprendizagem de línguas, pois, em muitas situações de ensino, eu percebia certos alunos motivados para a aula, sempre apresentando um bom envolvimento em seu processo de aprendizagem. Alguns desses estudantes apresentavam notas muito boas; outros, nem tanto. Observei, também, que alguns alunos que não se mostravam muito interessados ou envolvidos na aula, por vezes, apresentavam notas muito boas na disciplina de LI. Decidi, então, estudar o assunto de forma mais sistemática, resultando na monografia de final de Curso. Insatisfeita com a limitação de minha pesquisa e com o panorama dos estudos até então desenvolvidos, tomei a decisão de realizar um estudo

mais aprofundado, no curso de Mestrado, sobre a motivação e a aprendizagem da Língua Inglesa.

Para introduzir o assunto da motivação na área da aprendizagem de língua estrangeira (doravante, LE) é necessário conhecer o panorama dos primeiros estudos sobre o assunto. Gardner e Lambert (apud DÖRNYEI, 2001a), em 1959, foram os pioneiros a desenvolverem investigações buscando interligar motivação e aprendizagem de línguas. Muitos dos trabalhos que se seguiram, foram desenvolvidos em contextos em que estudantes estrangeiros viajavam para outros países com o objetivo principal de aprender uma LE, ou com imigrantes que passavam a integrar aquela comunidade. Os principais objetivos dessas investigações versavam sobre saber se o aprendiz estava motivado, ou não, conhecer o tipo de motivação que tal indivíduo apresentaria, se possuía motivação para continuar seus estudos, se suas atitudes e motivação viriam a ser consideradas elevadas, dentre outros.

A motivação é um construto bastante complexo, e vários autores apresentam definições para esse termo. Ellis (1998) define o fator motivação como algo que envolve as atitudes e o estado emocional do estudante e, segundo o autor, esses dois itens influenciariam no grau de esforço que é feito por um aluno para aprender uma LE. Gardner (2001), num dos momentos em que comenta seus estudos iniciais, afirma que qualquer outra variável, relacionada à atitude ou estado emocional, seria um elemento dependente da motivação do indivíduo no momento de determinar seu sucesso em aprender outra língua. Parece unânime, para ambos os autores, a importância desse construto na aprendizagem de uma LE. Penso ser, então, de grande valia seguir com as pesquisas sobre a motivação para tentar definir, de forma mais clara, sua relação com a aprendizagem de uma LE. Dessa forma, também, Crookes e Schmidt (1991) expõem a necessidade de seguir com as pesquisas sobre motivação no sentido de conhecer mais precisamente sua influência na LE.

A realidade brasileira é praticamente ausente nos muitos estudos sobre o assunto motivação nas línguas estrangeiras. Desse modo, o contexto de aprendizagem de Língua Inglesa (escolhida, para este trabalho, como língua estrangeira em nosso País) abre um rico espaço de pesquisa acerca do fator motivação, principalmente com o objetivo de estabelecer de que forma esse construto influencia efetivamente a aprendizagem de um aluno de LE, pois, conforme Dörnyei (1990), importante estudioso do tema, os fatores considerados relevantes na motivação do aprendiz, em contexto de aquisição de segunda língua, ou seja, o contexto para aquele indivíduo que vai morar em outro país e precisa daquela língua no dia-a-dia, podem diferir quando comparados à motivação de um indivíduo em contexto de aprendizagem de língua estrangeira, no caso, a situação de aprendizagem de Língua Inglesa em nosso currículo escolar brasileiro.

Como comentei anteriormente, ser professora de Língua Inglesa me fez perceber que a motivação está presente em certos alunos, assim como outros não estão motivados para aprender o idioma. Presencio situações nas quais um aluno que eu considero motivado, pode não estar aprendendo tanto quanto um outro aluno que não está tão motivado, mas que, talvez, possua grande facilidade para aprender a LE. Como se explica, então, essa situação? De que forma é possível identificar a motivação e sua relação com a aprendizagem da Língua Inglesa?

É pela existência desses questionamentos e pela falta de respostas para entender o construto motivação, mais profundamente, principalmente no contexto brasileiro, que propus uma pesquisa qualitativo-interpretativa, que englobasse diferentes métodos de coleta de dados e que buscasse descrever a motivação no contexto de aprendizagem de Língua Inglesa como LE, verificando a relação desse construto com a aprendizagem dos alunos.

O objetivo principal dessa pesquisa foi investigar alunos do Ensino Médio em seu ambiente escolar, familiar e social, para verificar a relação da motivação e

aprendizagem da Língua Inglesa, tentando compreender e descrever de que forma esse processo ocorre. Os objetivos específicos da pesquisa consistiram em: (1) compreender como o professor de Língua Inglesa, alunos e pais interpretam o fator motivação; (2) observar se os alunos apresentam motivação para a aula de língua inglesa e de que forma essa situação transparece na compreensão dos estudantes; (3) apresentar de que forma os ambientes freqüentados pelos alunos sugerem a existência, ou não, de relações com sua aprendizagem de Língua Inglesa; (4) apresentar a realidade em que ocorre a aprendizagem de Língua Inglesa e sua relação com a motivação durante o processo de aprendizagem; e (5) avaliar métodos qualitativo-interpretativos que auxiliem na compreensão do construto motivação na aprendizagem de LE.

Este relatório apresentará, no capítulo dois, uma revisão de literatura, comentando os aspectos conceituais e os estudos até então desenvolvidos. No capítulo três, descreverei os procedimentos metodológicos empregados por esta pesquisa. O capítulo quatro apresentará a análise e discussão dos dados, obtidos com a pesquisa, e o capítulo cinco abordará as considerações finais, advindas do processo de investigação aqui proposto, bem como as limitações encontradas na pesquisa.

2 ESTUDOS SOBRE MOTIVAÇÃO: Uma Revisão de Literatura

Este capítulo é composto por uma discussão acerca da Motivação na Aquisição de Segunda Língua e na Aprendizagem de LE, seus aspectos conceituais e os resultados obtidos por investigações relevantes da área.

2.1 Motivação na Aquisição de Segunda Língua e Aprendizagem de LE

Na área de pesquisas em aquisição de segunda língua ou aprendizagem de LE, a motivação tem-se tornado assunto de grande relevância. Ao lado de fatores como aptidão, estilo cognitivo, atitudes, idade, crenças pessoais e estado afetivo, a motivação é referida como elemento essencial para a aprendizagem de uma LE (DÖRNYEI, 2005; ELLIS, 1994). Para Dörnyei (2005), todos os outros fatores aqui comentados interferem, ou podem vir a interferir na aprendizagem de uma segunda língua, mas é a motivação que fornece o ímpeto inicial para, em seguida, direcionar e manter o processo de aprendizagem. Quando esses fatores influenciadores na aprendizagem de uma LE são comentados, vários autores consideram a motivação como sendo a responsável pelo sucesso ou fracasso de um indivíduo.

No contexto educacional, esse fator é amplamente multiplicado, pois, se um aluno está motivado para a aprendizagem, ele consegue atingir seu propósito com sucesso, independentemente do professor, do material didático, ou de outros meios utilizados (GÓMEZ, 1999; CROOKES & SCHMIDT, 1991). Nessa linha de pensamento, acredito ser importante levar em conta a idéia de Dörnyei (2001b), ao afirmar que o fato de a língua ser o canal primário da organização social em sociedade, leva-nos a crer que a aprendizagem de uma LE não é meramente uma questão educacional, e sim, um profundo evento social que requer a incorporação de uma vasta gama de elementos culturais dessa língua a ser aprendida.

É necessário esclarecer que as línguas, no geral, são aprendidas ou adquiridas, fazendo com que a motivação do aprendiz varie de uma situação para outra. Quando se fala em aquisição de uma segunda língua, considera-se que o aprendiz esteja

“mergulhado” em um ambiente em que a língua-alvo é amplamente usada como principal veículo de comunicação no dia-a-dia das pessoas. Ele estaria recebendo estímulos visuais e auditivos, favorecendo a aquisição dessa língua (OXFORD & SHEARIN, 1994). Por outro lado, o contexto de aprendizagem de uma LE difere do anterior por ocorrer no próprio ambiente em que vive o aprendiz, local onde ele está circunscrito por sua língua materna. Nessa condição, a LE é aprendida formalmente, na escola, como disciplina acadêmica e, muitas vezes, não é utilizada pelos aprendizes como meio de comunicação comum e diário para todas as suas tarefas (DÖRNYEI, 1990).

Em nosso País, o ensino da Língua Inglesa como LE geralmente é iniciado nas séries finais do Ensino Fundamental. Em algumas escolas, o estudo é desenvolvido assim que o aluno se alfabetiza (entre seis e oito anos) e, somente em outras poucas, o aluno tem contato inicial com a LE na Educação Infantil. Percebe-se, também, que a maioria dos aprendizes brasileiros não utiliza a Língua Inglesa como meio de comunicação diário, mas o fato de estar aprendendo uma LE leva-nos a questionar se está motivado, ou não, para tal esforço, pois grande parte da bibliografia, relacionada a pesquisas sobre motivação e aprendizagem de LE, não contempla o cenário brasileiro. Esses textos geralmente referem-se a pesquisas internacionais, ou situações em que o aprendiz busca aprender a LE em ambientes de Centros de idiomas, em países nos quais o Inglês é a língua materna.

Como professora de Língua Inglesa há alguns anos, percebo que, muitas vezes, alunos que parecem estar motivados, sob minha perspectiva, podem não apresentar um excelente desempenho na aprendizagem de Língua Inglesa. Contudo, entendo que a motivação seja o fator que auxilie na constituição da aprendizagem de LI dos discentes. Partindo desse ponto de vista, minha pesquisa visou a contemplar a situação na qual os alunos do Ensino Médio estudam a Língua Inglesa como disciplina obrigatória no currículo, ficando

impedidos de fazer opções como a de estudar uma outra língua, ou não querer freqüentar aulas de Inglês como LE.

2.2 Motivação: Aspectos Conceituais

A tarefa de conceituar o construto da motivação torna-se bastante complexa devido ao fato de não ser um elemento exclusivo da área de aprendizagem de línguas. O termo motivação é amplamente utilizado pela Psicologia, Administração de Empresas, Letras, Educação, Jornalismo, Direito, Música, dentre tantos outros campos. Guimarães (2001), na área da Psicologia, classifica a motivação em dois aspectos: intrínseca e extrínseca. A autora define que tudo o que se refere à escolha e à realização de determinada atividade por atração, curiosidade, entretenimento, ou outro motivo pessoal e interno é considerado motivação intrínseca. Sendo assim, o indivíduo estaria buscando exercitar suas capacidades, obtendo prazer e satisfação como principal recompensa, sem preocupar-se com imposições ou pressões de ordem externa. Por outro lado, ela acredita que, se o indivíduo buscar apenas a obtenção de recompensas materiais, verbais ou sociais, ele vai apresentar motivação extrínseca para a tarefa que está desempenhando. Na motivação extrínseca, seria possível classificar outros fatores influenciadores, como o professor, a pressão dos pais ou superiores e a pressão do grupo. A autora salienta, ainda, o fato de que, na maioria das situações em que se observam indivíduos em sociedade, percebe-se que os mesmos são guiados por motivos ou razões principalmente externas e que esses mesmos motivos ou razões, originados externamente, podem se transformar em internos ao longo do tempo.

Tapia e Fita (1999), estudiosos na área da Educação, salientam que a motivação faz parte da conduta humana e está muito ligada à aprendizagem, seja de LE ou

qualquer outra disciplina relacionada à escola ou às vivências de uma pessoa. Os autores apresentam quatro categorias para classificar a motivação, afirmando que um indivíduo pode apresentar características presentes em um dos itens ou em mais de um.

- a) Motivação Intrínseca – está relacionada ao interesse despertado pela própria matéria de estudo. O indivíduo é impulsionado a se aprofundar na matéria e a vencer todos os obstáculos que possam surgir durante o processo de aprendizagem;
- b) Motivação Externa – advém da conquista de recompensas como dinheiro, presentes, promoções, etc;
- c) Motivação de Afiliação – está voltada à satisfação que o indivíduo sente em ser aceito pelos outros, devido à aprovação e aplausos recebidos do seu grupo social;
- d) Motivação Relacionada ao Eu e à Auto-estima – nessa categoria é possível dizer que, se o indivíduo possuir uma imagem positiva de si mesmo, desenvolverá confiança e auto-estima. Do contrário, se o autoconceito for negativo, suas ações serão prejudicadas, colaborando para resultados sem sucesso.

Quando Tapia e Fita (1999) referem-se diretamente à aprendizagem de um indivíduo, dizem que qualquer mobilização cognitiva requisitada para esse processo de aprendizagem nasce de um interesse, de uma necessidade de saber, ou de querer alcançar determinados objetivos, ou seja, da motivação.

Especificamente na área de aprendizagem de línguas, o termo motivação é conceituado de diferentes formas. Gardner e Lambert (apud DÖRNYEI, 2001b), pioneiros nessa área, estabeleceram, em 1959, duas classificações para a motivação em

contexto de aquisição de segunda língua: Motivação Integrativa e Motivação Instrumental. A Motivação Integrativa refere-se à identificação de atitudes positivas do aprendiz em direção ao grupo que fala a língua-alvo, sua cultura, costumes e tradições. A Motivação Instrumental estaria, então, relacionada às razões funcionais de aprender uma língua (DÖRNYEI, 2003).

Dörnyei (2003) afirma que o conceito de maior relevância, desenvolvido por Gardner e Lambert, foi o de Motivação Integrativa, no qual o aprendiz apresentaria um posicionamento favorável ao grupo da língua-alvo, gostaria de interagir com esse grupo e tentaria tornar-se similar aos membros daquela comunidade. Nesse sentido, Oxford & Shearin (1994) vêem a Motivação Integrativa como muito mais significativa para os aprendizes de segunda língua (contexto ausente desta pesquisa), os quais precisariam aprender a comunicar-se com certa fluência na língua-alvo pelo fato de conviverem com ela diariamente. Essa não é a situação dos aprendizes de LE que, separados geograficamente dos contextos de uso social da língua, não possuem contato tão direto com essa comunidade de falantes.

A partir do estudo pioneiro de Gardner e Lambert e da classificação inicial da motivação, proposta por esses autores, outras idéias foram sendo desenvolvidas. Calvín (1991), apesar de entender a motivação como uma força ou direção interior que estimularia o indivíduo e faria com que ele mantivesse o interesse por determinada atividade, classifica o termo motivação em Intrínseca e Extrínseca. Para o autor, a Motivação Intrínseca é identificada pelo fato de o aluno aprender para sua própria satisfação pessoal, enquanto que a Extrínseca surge de fatores ou motivos totalmente externos. Mesmo com essa dicotomia, o autor considera que há certas situações em que seria difícil determinar qual o tipo de Motivação presente. Penso, portanto, que um aluno poderia tentar aprender uma língua estrangeira porque acha interessante (motivação intrínseca) e, no decorrer do curso, manter-se motivado porque sabe que pode ser aprovado em um exame, ou que seus pais esperam que

obtenha um ótimo rendimento (motivação extrínseca). Sendo que o contrário também poderia acontecer: o aprendiz inicia um curso porque precisa falar ou ler textos em inglês, no seu trabalho (motivação extrínseca) e passa a sentir um enorme prazer e interesse em aprender aquela língua (motivação intrínseca).

Assim como Calvin, outros autores que também classificam a motivação na aprendizagem de línguas em Intrínseca e Extrínseca, são Noels, Pelletier, Clément e Vallerand (2000), pois afirmam que um aprendiz motivado intrinsecamente exercerá uma atividade ou tarefa porque aquela ação é prazerosa e satisfatória por si só, não necessitando de outros estímulos. Para eles, a motivação extrínseca está baseada nas ações que são executadas com o objetivo de atingir algum fim instrumental, como ganhar uma recompensa ou evitar uma punição.

Relembrando as classificações feitas por Gardner e Lambert, Ellis (1998) acredita que as mesmas não seriam suficientes para englobar outras variáveis que pudessem surgir no processo de aprendizagem de LE. Nesse sentido, o autor classifica o termo motivação em quatro categorias complementares, as quais não podem ser vistas como distintas ou opostas:

- a) Motivação Instrumental – ligada às razões funcionais de aprender uma língua, como conseguir um emprego melhor, passar em exames ou concursos, ler textos em L2, receber uma remuneração maior, etc;
- b) Motivação Integrativa – relacionada ao interesse do indivíduo em aprender a cultura e os costumes das pessoas ou do país da língua-alvo;
- c) Motivação Resultante – é definida como o resultado da aprendizagem, ou seja, o indivíduo estará mais motivado ou menos motivado, dependendo do resultado obtido no processo de aprendizagem;

- d) Motivação Intrínseca – envolve o aumento e a manutenção da curiosidade e pode ir e vir de acordo com fatores como o interesse do aluno e o quão envolvida a pessoa está em atividades de aprendizagem.

Há autores, como Lightbown & Spada (2000), cujas idéias tentam simplificar o entendimento do conceito de motivação, dizendo que esse fator na aprendizagem de segunda língua é um fenômeno complexo, mas que pode ser classificado por apenas duas definições: as necessidades comunicativas dos aprendizes e sua atitude em relação à comunidade da segunda língua. Para as autoras, se os aprendizes precisam falar a segunda língua em uma ampla extensão de situações sociais, ou satisfazer ambições profissionais, eles perceberão o valor comunicacional dessa língua e estarão, pois, motivados a adquirir proficiência. Da mesma forma, se os aprendizes possuem atitudes favoráveis para com os falantes da língua, eles desejarão mais contato com os mesmos, criando assim situações mais favoráveis de aprendizagem do que as existentes em ambientes institucionais.

Acredito que as categorias, definições e conceitos utilizados nos estudos sobre motivação, expostos nesta seção, sejam exemplos claros da dificuldade de entendimento desse construto. Não há um consenso no que diz respeito a explicar o que é motivação. No entanto, para este trabalho de pesquisa, compreendo a motivação segundo os aspectos sugeridos por Dörnyei (2001) quando afirma ser, a motivação, relevante em relação à direção e magnitude do comportamento humano, ou seja, a motivação é responsável pela escolha por determinada ação, pela persistência e pelo esforço despendidos para essa ação.

2.3 Motivação: Resultados da Pesquisa

Gardner e colaboradores (apud DÖRNYEI, 2001b), apoiados pelo Governo Canadense, iniciaram seus estudos sobre motivação e aprendizagem de línguas em 1959, em um País cuja situação mostra a coexistência de duas comunidades: falantes de Inglês e de Francês. Com esse estudo pioneiro, os autores expuseram a classificação inicial de Motivação Integrativa e Motivação Instrumental, anteriormente comentada. Continuando seus estudos, Gardner e Lambert, em 1972, identificaram a motivação para aprender uma língua de outra comunidade como sendo o maior e principal motivo para que tal aprendizagem acontecesse, resultando, assim, no Modelo Sócio-Educacional. Ao apresentar esse modelo, Gardner preocupou-se com as funções das várias características individuais dos estudantes ao aprenderem uma L2. Esse modelo preocupou-se em observar: fatores antecedentes (Ex.: gênero, idade, história de aprendizagem), diferenças individuais, contextos de aquisição da língua e resultados da aprendizagem.

Mais tarde, em 1985, Gardner (apud DÖRNYEI, 2001b) redimensionou sua visão de motivação em três componentes: intensidade emocional, desejo de aprender a língua e atitudes em relação ao aprendizado da língua, entendendo que o indivíduo motivado é aquele que apresenta os três componentes acima descritos.

Nesse mesmo ano, Gardner criou uma bateria de testes com mais de cento e trinta itens, chamado de Bateria de Testes sobre Motivação e Atitudes (AMTB). Essa bateria de testes operacionalizou os principais constituintes da teoria de Gardner e incluiu itens como ansiedade e encorajamento familiar, sendo considerado, até hoje, o único teste-padrão publicado sobre motivação em segunda língua. Mais adiante, nos anos 90, Gardner e

Tremblay (apud DÖRNYEI, 2001b) incorporaram novos elementos à sua pesquisa, sugerindo um novo modelo, pois adotavam uma visão mais ampla de motivação¹.

É importante salientar que todos esses estudos, elaborados por Gardner e associados, sempre eram desenvolvidos com grandes populações. A função dos participantes era responder a um questionário e, partindo daí, os pesquisadores analisavam estatisticamente as respostas e, com isso, apresentavam as conclusões de seu trabalho.

Esse conceito de Motivação Integrativa e Instrumental, desenvolvido por Gardner e Lambert, dominou quase todas as formas de observar a motivação no campo da aprendizagem de línguas. Crookes & Schmidt (1991) salientam que outros conceitos não foram seriamente considerados, principalmente quando adinham de contextos diferentes, em que uma segunda língua era vista como língua estrangeira. Por exemplo, o professor de LE cria, muitas vezes, um conceito não especializado do que significa ser um aluno motivado, ou seja, para o docente é motivado aquele aluno que se envolve em aprender as tarefas e situações apresentadas e sustenta seu envolvimento sem necessidade de encorajamento ou orientação contínuos, e esse uso validado por sua prática educacional não é levado em consideração pelos pesquisadores em L2 (CROOKES & SCHMIDT, 1991).

Em estudos desenvolvidos posteriormente, alguns pesquisadores passaram a mostrar um interesse maior na busca por novos elementos que pudessem vir a auxiliar no esclarecimento do construto motivação. Entender que o aprendiz tem papel ativo durante sua aprendizagem (GÓMEZ, 1999), além do fato de que aprender uma LE faz com que o aluno tenha acesso a elementos culturais dessa língua e não somente a elementos de ensino como vocabulário ou gramática, estampa uma visão até então não aprofundada nas pesquisas. Para Gardner (2001), o aprendiz faz algo estrangeiro a si mesmo quando aprende uma outra língua, ou seja, quando estuda disciplinas como História, Geografia, Matemática, e

¹ Trabalho comentado em detalhes na seção da Metodologia.

outras, ele as considera parte da cultura na qual está inserido, não envolvendo conflitos pessoais na aprendizagem.

A partir dessa visão, é necessário, então, pensar que, talvez, não seja somente dentro da sala de aula que o processo de aprendizagem de LE ocorra. Dörnyei (2005) comenta que, devido à associação feita pelos aprendizes entre a Língua Inglesa e os avanços tecnológicos (Internet, descobertas científicas, etc), o próprio aprendiz poderia estar identificando-se com esse ‘mundo inglês’, demonstrando uma versão modificada de Motivação integrativa. Por outro lado, ao perceber o aspecto instrumental da aprendizagem da Língua Inglesa, nesse contexto tecnológico, o indivíduo tenderia a apresentar um tipo de Motivação instrumental.

Meu comentário é reforçado por Gómez (1999), o qual afirma que o processo de aprendizagem de uma LE é muito mais amplo e complexo: pode ocorrer tanto dentro quanto fora da sala de aula, e, ao mesmo tempo, é um processo no qual o discente tem parte ativa a todo o momento. Gardner (2001), nesse sentido, diz que os contextos informais são uma grande fonte de motivação para o aprendiz de uma LE, não se devendo considerar apenas os ambientes formais como fontes únicas de pesquisa na aprendizagem de uma LE. São considerados contextos de aprendizagem informais os que se referem a qualquer outro local ou material pelo qual o indivíduo possa aprender a matéria da língua. Exemplos disso incluiriam material escrito, transmissões de rádio e TV, filmes, clubes de idiomas, etc. Locais e itens por que o indivíduo possa experimentar a língua em um outro contexto que não aquele focado somente na instrução formal.

Quando a língua inglesa for uma matéria obrigatória no currículo escolar vários aspectos deverão ser levados em conta ao pensarmos em sua aprendizagem. Lightbown & Spada (2000) dizem que as atitudes² do aprendiz podem levar o processo de

² Entendo atitude como o posicionamento do aprendiz em relação à língua e/ou falantes daquela língua que está aprendendo.

aprendizagem de uma LE a ser uma fonte de enriquecimento ou de ressentimento. Se o aprendiz possuir, como única razão para aprender a língua, a pressão de seus pais, empregadores, cônjuges, grupo de amigos, etc., sua motivação poderá ser entendida como mínima ou nula, e sua atitude será provavelmente negativa. Nesse mesmo contexto, Ellis (1994) também acredita que a motivação envolva as atitudes e os estados afetivos do aprendiz, pois percebe que o grau de esforço que os aprendizes fazem para aprender uma LE possa sofrer fortes influências devido a esses fatores emocionais. Calvin (1991) cita, como exemplo, o caso das aulas no Ensino Médio, nas quais, devido à idade, os alunos estariam mais propensos a serem influenciados, durante o processo de aprendizagem de LE, por motivos externos, como a pressão dos pais, a pressão dos colegas, o elogio do professor, etc.

Outro autor que parece concordar com os autores, acima citados, é Gómez (1999, p. 54) ao afirmar que

[...] as reações que experimentem diferentes indivíduos em relação a um mesmo objeto dependerão e variarão em função do sujeito e do seu grau de apreensão, gostos, rejeições, etc., provocando mudanças de atitude positiva - aumento de motivação - em relação a um mesmo objeto ou estímulo externo; ou gerando alterações de atitude negativa e de rejeição, causando uma diminuição no grau motivacional do sujeito em relação a tal objeto.

Calvin (1991) também comenta que, se as atitudes em relação à língua-alvo e sua motivação forem negativas, as tentativas pedagógicas do docente serão nulas. No caso de haver atitudes e motivação positivas, o aprendiz extrairá benefícios importantes para seu aprendizado. O autor também se preocupa em comentar que, por estar o estudo da LE vinculado a conceitos culturais característicos da comunidade alvo, a atitude dos alunos em relação às pessoas e ao idioma dessa comunidade pode ser afetada pelos membros de sua própria comunidade: pais, amigos, parentes, etc, ou até por experiências fracassadas no passado. Dependendo da direção das atitudes do aprendiz, em relação aos falantes e ao idioma, somadas à sua atitude para com o professor, aos métodos e materiais de ensino e ao

seu interesse em aprender uma LE, o processo de aprendizagem pode ocorrer de forma favorável ou desfavorável.

Para mostrar um pouco mais dos contextos estudados por vários pesquisadores, é necessário apresentar as idéias e os trabalhos desenvolvidos, até o presente momento, com o objetivo de investigar a motivação e aprendizagem de LE, para conhecer em que âmbito as experiências, a seguir apresentadas, foram desenvolvidas.

Ramage (1990) desenvolveu um estudo com 138 alunos americanos, do Ensino Médio, que estudavam Francês e Espanhol (no segundo nível) como língua estrangeira. Seus objetivos foram: (1) conhecer as motivações dos alunos para aprender uma língua estrangeira; (2) elencar fatores que distinguíssem entre alunos que decidiam continuar seus estudos, em língua estrangeira, e alunos desistentes; e (3) caracterizar os alunos que continuariam e os alunos desistentes, a partir dos fatores elencados.

A autora optou por não classificar a motivação a partir dos termos Integrativa e Instrumental, utilizando itens obtidos de um estudo-piloto anterior para criar o primeiro instrumento da pesquisa: um questionário. Esse documento continha seções como: razões para aprender uma língua estrangeira; atitudes do estudante com relação ao curso e professor de LE; questões sobre motivos para continuar ou parar o curso; notas no Ensino Médio; intenções de seguir o estudo superior, dentre outros³.

A pesquisadora empregou outros instrumentos para coletar dados. Entrevistas estruturadas com os professores foram utilizadas para auxiliar na interpretação de certas respostas dos alunos, baseando-se em métodos de avaliação, materiais utilizados em aula, ênfase do curso e outros mais. As notas das disciplinas de Língua Inglesa, Língua Estrangeira (espanhol ou francês), e Matemática ou Ciências, dos alunos que responderam ao questionário, foram coletadas ao final do ano, para que fossem relacionadas no item aptidão.

³ Todas as seções estão listadas na íntegra no texto: RAMAGE, K. Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study. **Language Learning**, v. 40, 1990, p. 189-219.

Como último instrumento, nessa pesquisa americana, a listagem de rematrículas para o terceiro nível dos cursos de Línguas (espanhola e francesa) foi utilizada para verificar quem continuaria e quem desistiria do curso.

Ramage (1990) relata que os dados do questionário foram tratados estatisticamente e apresentaram dois resultados considerados interessantes: 1) a motivação para continuar os estudos estaria relacionada à obtenção de recompensas externas; e 2) a motivação estaria ligada ao interesse em aprender uma língua. Com relação às notas em geral, a autora evidenciou que, quanto mais precoce o estudante tivesse começado a estudar a língua estrangeira, mais facilmente ele continuaria os estudos para além do nível dois. Ela acredita que parte da responsabilidade, em tentar motivar os alunos a continuarem um curso, integra o ambiente de sala de aula em que o professor pode fazer uso de estratégias para motivar os alunos, com o objetivo de torná-los interessados em aprender uma língua por ela mesma (Motivação intrínseca).

Em 1990, Dörnyei, outro investigador da área, buscou identificar os componentes da motivação em contexto de aprendizagem de língua estrangeira. Sua hipótese era de que os resultados, advindos de contextos de aquisição de segunda língua, não eram diretamente aplicáveis em contextos de aprendizagem de língua estrangeira. O objetivo do estudo foi determinar, em um contexto de aprendizagem de língua específico (uma situação de aprendizagem de língua estrangeira), a relevância e as características de integratividade e instrumentalidade, e tentar determinar outros fatores típicos que influenciariam esse contexto.

Para tanto, o autor elaborou um questionário com 44 frases⁴, focando as áreas de uso da língua, intenções, crenças, valores, interesse e atitudes. O instrumento foi administrado a 134 aprendizes adultos de Inglês (82 mulheres e 52 homens), os quais dividiam-se em 68 estudantes de primeiro ou segundo níveis (*beginners*) e 66 estudantes de

⁴ O autor comenta que utilizou itens de escalas sobre motivação e atitudes, desenvolvidos por outros estudiosos, como: Pierson et al., 1980; Roger, Bull & Fletcher, 1981; Clément & Kruidenier, 1983; e Gardner, 1985.

quarto ou quinto níveis (*intermediates*). Esses sujeitos eram jovens adultos que trabalhavam em tempo integral e, segundo o autor, demonstravam motivação em aprender a língua pelo fato de espontaneamente disporem de tempo e de recursos econômicos para matricularem-se em cursos de Língua Inglesa.

Após a aplicação do questionário, o autor analisou as respostas através de um pacote estatístico para Ciências Sociais, no serviço de computação da Universidade de Oxford⁵. Os resultados mostraram-se bastante homogêneos, pois os motivos instrumentais para aprender uma língua estrangeira consistiram em razões puramente extrínsecas, sendo desde ‘meu patrão espera que eu aprenda inglês’ a ‘desejo ter habilidade para ler literatura técnica’. Em relação aos aspectos integrativos, o autor evidenciou que os estudantes não estavam determinados a aprender a Língua Inglesa por atitudes em relação à comunidade da língua-alvo e, sim, por uma disposição mais generalizada com relação à aprendizagem de uma língua e os valores transmitidos por essa língua.

Nesse estudo com alunos húngaros, Dörnyei identificou quatro dimensões distintas para aprender a Língua Inglesa: 1) interesse geral em línguas, povos e culturas estrangeiras, acompanhado pela satisfação em aprender a língua-alvo e aproveitar (ou envolver-se) com os produtos socioculturais dessa língua; 2) desejo de ampliar sua visão (de mundo), ser cosmopolita e atualizado, além de evitar o provincianismo e o isolamento; 3) desejo por novos estímulos e desafios; e 4) desejo de estar temporariamente integrado a uma outra comunidade através do auxílio da língua-alvo.

Ao encerrar a discussão sobre seu estudo, Dörnyei acrescenta que, para atingir um nível intermediário de proficiência na língua-alvo, os fatores instrumentais e a

⁵ Para visualizar o questionário e os quadros estatísticos do estudo, sugere-se ler na íntegra o texto: DÖRNYEI, Zoltán. Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. **Language Learning**, Michigan, v. 40, n. 1, 1990, p. 45-78.

necessidade por realização são os itens que merecem destaque e têm importante papel. Já o desejo de ir para além desse nível, estaria associado a motivos integrativos.

Em 1993, aqui no Brasil, Baghin realizou um estudo exploratório sobre a motivação na aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) em contexto de escola pública comprometida com ensino interdisciplinar. Os sujeitos faziam parte de uma turma de quinta série, com um total de 28 alunos (15 meninos e 13 meninas). O objetivo da pesquisadora era estudar a motivação dos alunos para aprender Inglês, em uma proposta de ensino interdisciplinar, e entender como a motivação se manifestaria nos alunos no ambiente de sala de aula, naquele contexto específico de aprendizagem, e se havia fatores que pudessem estimular ou desestimular a motivação naquele ambiente.

Os instrumentos utilizados compõem-se de notas de campo (de todas as aulas durante o ano letivo); diários dialogados entre a professora pesquisadora e os alunos; gravações de nove aulas em áudio, e uma em vídeo; fotos; três questionários de motivação para os alunos (aplicados em março, julho e novembro de 1992); e uma entrevista com os alunos, gravada em áudio, ao final do ano letivo.

Segundo Baghin, o primeiro questionário visava a traçar um perfil dos alunos e levantar suas expectativas em relação à aprendizagem da língua estrangeira. O segundo documento buscava aspectos que detectassem fatores influenciadores da motivação para a aprendizagem de língua estrangeira naquele contexto de ensino. E o terceiro questionário tentava detectar fatores não revelados nos questionários anteriores, nem nos diários dialogados. A autora relata que o estudo apresentou dois fatos importantes: (1) os fatores lingüísticos e metodológicos⁶ seriam os mais apontados pelos alunos como influenciadores da motivação em sala de aula e (2) a importância do papel do professor como influenciador da motivação dos alunos para a aula e aprendizagem da língua-alvo.

⁶ Entendem-se como fatores lingüísticos a compreensibilidade do conteúdo e percepção da relevância de tal conteúdo e, como fatores metodológicos, os procedimentos (avaliações) e recursos utilizados em sala de aula pelo professor.

Em contexto estrangeiro, Tremblay & Gardner (1995) tentaram criar um modelo para mensurar a motivação, utilizando falantes nativos de Inglês em escola bilíngüe (Francês-Inglês). Os autores usaram o modelo⁷ criado por Gardner e Lambert, em 1972, e expandido em 1985, incorporando novas variáveis motivacionais para enriquecer o modelo. Dos 75 sujeitos da pesquisa, 76% falavam Francês como primeira língua, e 24%, o Inglês. Eles responderam a um questionário que incluía variáveis relacionadas ao domínio da Língua Francesa e escalas de motivação, atitudes e expectativa de performance. Três semanas após terem respondido ao questionário, os pesquisadores coletaram redações escritas, pelos alunos, em Francês e as notas finais do curso. Após analisarem os dados da coleta com programas estatísticos, os autores acreditam ser possível definir que objetivos específicos levam a um aumento do comportamento motivacional. Outras variáveis também se mostraram importantes nesse estudo: atitudes com relação a línguas, auto-eficácia e valor dado à língua. Os autores consideram o modelo limitado, devido ao fato de não poder ser verdadeiramente confirmado, já que o número de indivíduos era muito pequeno, pois, para eles, quanto menor o número de sujeitos, mais instáveis são os resultados apresentados.

Esses dois autores sugeriram, ainda, que as novas variáveis incluídas na pesquisa –atitudes com relação à línguas, auto-eficácia e valor dado à língua–, poderiam vir a auxiliar na compreensão do processo motivacional em sala de aula, principalmente quando o docente observa casos de alunos que mostram altos níveis de comportamento, considerando que são indivíduos motivados, o que favorece a criação de hipóteses de que tal conduta é influenciada pelo fato de que os alunos estabelecem objetivos para si, valorizam o curso de línguas e possuem um alto nível de auto-eficácia.

⁷ Trata-se do modelo conhecido como “Socio-Educational Model of L2 Learning”, segundo o qual a aprendizagem de línguas envolve a motivação como elemento principal; tal modelo, teoricamente, seria aplicado a todas as situações de aprendizagem de segunda língua. Conforme comentado anteriormente, em 1985, Gardner adicionou três componentes ao modelo inicial: intensidade motivacional, desejo de aprender a língua e atitudes em relação à aprendizagem da língua. (DÖRNYEI, 2001b).

Em 1996, Schmidt, Boraie & Kassabgy desenvolveram um estudo sobre motivação em LE, buscando saber quais componentes motivavam uma população específica de egípcios adultos na aprendizagem de LE (Inglês), pois não entendiam o porquê de muitos egípcios se matricularem em cursos de Inglês se, anteriormente, já tinham tido acesso ao ensino dessa língua na escola. Os autores desenvolveram um questionário, baseado em contextos de LE e segunda língua, e aplicaram-no aos indivíduos participantes, sendo que os resultados de 1.464 questionários foram analisados estatisticamente para identificar os componentes da motivação que influenciavam a aprendizagem de Língua Inglesa.

Como resultados, nessa investigação em busca da identificação dos componentes que motivavam aquela população egípcia, os autores encontraram três dimensões básicas para a motivação em LE: 1) afeto, ligado ao gosto por estudar a língua e motivação intrínseca; 2) orientação relacionada a objetivos, dimensão amparada pela motivação extrínseca; e 3) expectativa, entendida por determinação, confiança, busca pelo sucesso e pensamento positivo para aprenderem a língua.

Além de se depararem com essas três dimensões, Schmidt et al. (1996) afirmam que, após o estudo, seu entendimento sobre a motivação ainda ficava limitado, pois a maioria das pesquisas anteriores sobre o assunto fora conduzida em contextos de aprendizagem de segunda língua e não em contextos de LE, além de terem sido geralmente desenvolvidos na América do Norte, na Europa e na Ásia.

Gardner comenta, em 2001, (durante uma conferência sobre língua estrangeira) que preferiu focar seu estudo na motivação porque acredita que qualquer outra variável, relacionada à aprendizagem de línguas, é dependente da motivação. Ele narra que seu desejo, ao desenvolver o modelo Sócio-Educacional, foi fazer com que seu interesse por problemas práticos relacionados à aprendizagem de segunda língua se tornasse explícito. O autor explica que as atitudes apresentadas pelos alunos, em relação à situação de

aprendizagem, os afetam, sejam elas positivas ou negativas. Para ele, a motivação é uma variável que, no modelo desenvolvido, requer três elementos: esforço, vontade e afeto. O pesquisador acredita que um aprendiz estará motivado quando apresentar os três elementos acima descritos, acrescidos de: (1) objetivos; (2) satisfação ao obter sucesso; e (3) capacidade de atribuir sucesso a si mesmo.

Gardner, na mesma palestra, comenta e explica um estudo longitudinal, desenvolvido com mais três colegas, em contexto de aprendizagem de Francês. Tal estudo buscava verificar, ao longo de um ano, a estabilidade das seguintes variáveis: atitudes para com os falantes da língua-alvo; o interesse em língua estrangeira; orientação integrativa; ansiedade com relação ao uso da língua; orientação instrumental⁸; desejo de aprender Francês; ansiedade na aula de Francês; avaliação do curso de Francês; intensidade motivacional e avaliação do professor de Francês. Os resultados, segundo o autor, trouxeram implicações muito práticas para o professor de língua estrangeira, pois mostraram que o estudante altamente motivado não fica desmotivado, e o aluno desmotivado não se torna altamente motivado de repente.

No ano de 2001, em contexto nacional, Oss desenvolveu um estudo com adolescentes, baseando-se no construto da motivação para a aprendizagem de LE, em contexto estrangeiro, e nas idiossincrasias do ensino de LE no Ensino Médio brasileiro, segundo o que prega a LDB, e pretendeu, através desse recorte, apresentar aspectos afetivos que estariam diretamente ligados à aprendizagem de Língua Inglesa, no contexto da pesquisa. O estudo utilizou como modelo investigativo a pesquisa-ação, por tratar-se da descrição de uma situação de ensino-aprendizagem específica, de uma turma de Inglês do Ensino Médio, e foi conduzido pela própria professora, com o intuito de melhorar o ensino de Língua Inglesa, adequando-o às necessidades dos alunos. A pesquisa visou a investigar os fatores afetivos -

⁸ Gardner utiliza o termo orientação para definir o que outros autores chamam de objetivo na aprendizagem de línguas.

atitudes e motivação - dos alunos de Inglês, que pudessem influenciar o processo de aprendizagem dessa LE, para alavancar o desenvolvimento de atividades de sala de aula que viessem ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos de Ensino Médio.

A autora utilizou, para o levantamento de dados referentes às atitudes dos alunos com relação aos falantes da língua-alvo, sua cultura, seus hábitos e suas crenças, a Bateria de Testes sobre Atitude e Motivação (AMTB)⁹, desenvolvida e mais tarde aprimorada por Gardner, para a verificação de aspectos afetivos em um programa de ensino de línguas. Para a coleta dos dados, além da aplicação da Bateria de Testes de Gardner, foram utilizados também dados coletados sistematicamente em seis aulas (cinco aulas práticas e uma aula de avaliação): questionários preenchidos pelos alunos ao final de cada aula sobre o assunto abordado durante aquela aula, gravação em áudio da sexta aula em que os alunos discutiram suas avaliações anteriores, as anotações feitas pela professora pesquisadora e um questionário formal em que foi registrada formalmente a discussão oral, feita na sexta aula.

A partir dos dados coletados e levando em consideração a faixa etária, a autora analisou se os alunos apresentavam motivação integrativa ou instrumental e inquiriu os alunos sobre as expectativas dos mesmos com relação à aprendizagem de Inglês na escola. A pesquisa de Oss confirmou que os alunos nutriam atitudes positivas com relação à Língua Inglesa, aos falantes e sua respectiva cultura, mostrando possuírem um nível médio-alto de motivação para a aprendizagem da Língua Inglesa. As contribuições desses alunos, nas metadiscussões promovidas em aula, mostraram para a pesquisadora que a interdisciplinaridade é um dos fatores propulsores de uma aprendizagem motivadora, sendo, essa uma das propostas da LDB. Segundo a autora, os alunos investigados demonstraram mais motivação integrativa para a aprendizagem da Língua Inglesa, pois não havia suposições de que estivessem motivados. Oss acredita que o foco principal desse interesse integrativo

⁹ Testes descritos no capítulo dois (seção 2.3) deste trabalho.

deveu-se à utilização da rede mundial de computadores pelos alunos participantes da pesquisa.

Todos os estudos que abordei nesta seção trazem à tona aspectos como a preocupação em identificar fatores que promovam a motivação, a identificação do tipo de motivação presente em determinado contexto ou, ainda, verificar se os alunos estão ou não motivados para a aprendizagem de LE. Acredito que o panorama a ser investigado é muito amplo, e esse é um dos principais motivos que me levou a desenvolver a presente pesquisa, de forma a tentar auxiliar no entendimento da motivação no contexto de aprendizagem de língua Inglesa como LE.

2.4 Motivação: Procedimentos Metodológicos das Pesquisas

A grande maioria das pesquisas sobre motivação, ligadas à aprendizagem de línguas, mostrou interesse em buscar respostas exatas em relação a esse construto. Com esse objetivo, muitos dos estudiosos formulavam questionários, a partir de seus próprios julgamentos, e tentavam diagnosticar quantitativamente as respostas obtidas. Dörnyei (1990), por exemplo, na tentativa de investigar os componentes da motivação na aprendizagem de língua estrangeira, aplicou um questionário a 134 aprendizes de Inglês na Hungria. Seu principal objetivo era definir a relevância e as características da Integratividade e Instrumentalidade no contexto de aprendizagem de LE, itens, esses advindos das pesquisas de Gardner. O autor húngaro acreditava que os contextos de aquisição de segunda língua, utilizados na investigação canadense, apresentariam diferenças e não seriam diretamente aplicáveis em pesquisas que contemplassem contextos de aprendizagem de LE.

Outros estudiosos que utilizaram um questionário em sua investigação, foram Noels, Pelletier, Clément & Vallerand (2000). Seu intuito era validar uma escala de motivações, intrínseca e extrínseca, em alunos aprendizes de Francês (e falantes de Inglês) para verificar qual dessas formas motivacionais se apresentaria com mais força. Outros autores que também fizeram uso de um questionário sobre motivação, são Schmidt, Boraie & Kassabgy (1996). Schmidt et. al. não entendiam por que aprendizes de Inglês buscavam cursos extras nessa língua se, no Egito as escolas públicas ofereciam o ensino da língua estrangeira gratuitamente, e decidiram investigar a origem de tal motivação. Os dados coletados nesse estudo foram tratados estatisticamente para apresentar os motivos que levavam os estudantes a estarem motivados para a procura de cursos extras de Inglês.

Alguns estudiosos, no entanto, tentaram ir um pouco mais além do que aceitar um mero questionário como forma única de coleta e geração de dados. Ramage (1990) tentou distinguir se os alunos que dariam continuidade a seus estudos em LE, estavam motivados, utilizando um questionário sobre motivação e atitudes. A pesquisadora também gerou dados de outras fontes, como: entrevistas estruturadas com os professores; notas dos alunos investigados em outras disciplinas como Matemática ou Ciências, Língua Estrangeira e Língua Inglesa, e a lista de rematrículas. Seu objetivo era interligar essas informações e chegar a resultados que pudessem responder aos questionamentos da investigação.

Assim como a autora anterior, Tremblay & Gardner (1995) aplicaram um questionário (interligando persistência, atenção, objetivo específico e atribuições) aos seus alunos e também coletaram redações e as notas finais dos estudantes para análise posterior no estudo desenvolvido.

Expandindo um pouco mais a visão, com relação ao construto motivação e à aprendizagem de Língua Inglesa, Baghin (1993) interessou-se pelo contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em sala de aula. Seu objetivo foi investigar a

motivação para aprender Inglês em contexto interdisciplinar (com conteúdos de outras disciplinas). A autora optou por uma metodologia com bases nos princípios da Etnografia. Por ser uma pesquisa de caráter exploratório, vários instrumentos foram utilizados para coletar os dados: entrevistas, questionários, diários dos participantes, gravações de aulas, documentos, etc. A professora investigadora buscou, em sua própria sala de aula, interpretar o contexto de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa e como a motivação estaria envolvida, ou se apresentaria em tal situação.

Oss (2001) fez uso da pesquisa-ação para investigar a motivação na aprendizagem de Inglês no Ensino Médio. Para a obtenção dos dados, a pesquisadora aplicou a Bateria de Testes sobre Atitude/Motivação (desenvolvida por Gardner) e um questionário para os alunos responderem, ao final de cada aula, sobre o assunto abordado durante a mesma. Ao final da sexta e última aula de investigação, os alunos discutiram os aspectos presentes nos questionários anteriormente respondidos, sendo, essa conversa, gravada e utilizada para análise. Após a discussão, os aprendizes responderam a um questionário final que serviu de avaliação geral das aulas utilizadas na pesquisa.

Embora a maioria dos estudos utilize questionários para mensurar, identificar ou testar a motivação em aprendizes de língua estrangeira, alguns poucos pesquisadores tentam ir além. Entendo que um questionário possa auxiliar, ao coletar dados em grandes populações, mas se torna falho ao limitar as opções dos respondentes. Existe a necessidade de conhecer o que se passa com a vida desses aprendizes. Eles não podem ser considerados apenas como estudantes isolados de um cotidiano ou de significados que os indivíduos dão às suas próprias vidas.

Ao entender que o aprendiz tem papel ativo em sua aprendizagem, (GOMÉZ, 1999) creio ser necessário, então, investigar o contexto no qual o indivíduo está inserido, pois, de acordo com Gardner (2001), os contextos informais podem ser fontes de

motivação e, acredito, momentos ou situações de aprendizagem da língua estrangeira. Além disso, conforme já discutido por Crookes & Schmidt (1991), o entendimento da motivação dos alunos pelo professor pode estar muito mais ligado à organização social e institucional da escola, com todas as exigências que esta impõe, relativamente ao papel dos alunos em aula, do que a categorias aprioristicamente estabelecidas nos questionários sobre motivação.

Dessa forma, exporei, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos adotados por essa investigação para buscar compreender o contexto a ser estudado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discutirei os procedimentos metodológicos empregados por essa pesquisa para a geração e o tratamento dos dados.

3.1 Método Qualitativo e Observação Participante

Muitas das pesquisas na área da motivação e aprendizagem de línguas fazem uso de princípios quantitativos, tratando os dados coletados através de procedimentos estatísticos (DÖRNYEI, 1990; NOEL et al., 2000; SCHMIDT et al., 1996), não observando o contexto social dos participantes, mostrando-se, assim, insuficientes para definir com maior clareza um construto tão complexo. Acredito que, com o auxílio da pesquisa qualitativa, se possa atingir os objetivos propostos por essa investigação e, ainda, vir a contribuir na compreensão da motivação com aspectos talvez não elencados por pesquisas anteriormente desenvolvidas. Embora estudos qualitativos consumam uma grande quantidade de tempo na coleta de dados, sem contar com a possibilidade de haver dificuldade em generalizar resultados e com o perigo de ignorar aspectos importantes relacionados ao contexto social do aprendiz, Ellis (1994) acredita que, com a pesquisa qualitativa, seja possível identificar significados não conhecidos ou não percebidos por outros estudos ou estudos anteriores.

Desse modo, é necessário expor alguns aspectos que considero importantes para a utilização da pesquisa qualitativa nesse estudo. Esse tipo de investigação na área da Lingüística Aplicada, especialmente na área de ensino de Inglês, tem sido ignorada ou mal compreendida e, muitas vezes, comparada a uma mera tentativa etnográfica (Pennycook, 1998). Mas, na área da pesquisa educacional, Bogdan e Biklen (1994) apresentam essa forma investigativa como uma alternativa de pesquisa viável a muitas situações escolares. Para os autores, essas investigações se caracterizariam por utilizar o ambiente ou contexto escolar como fonte de dados, sendo a descrição considerada elemento-

chave para compreender o objeto de estudo, além de os dados serem analisados indutivamente. Nessas situações investigadas, a pesquisa focaria o processo, não o resultado, e levaria em conta a perspectiva de seus participantes. Erickson (1986), ao falar em pesquisa qualitativo-interpretativa em sala de aula, afirma que os métodos de coleta devem se preocupar com o ambiente social e cultural da aprendizagem. Devem ver a natureza do ensino como um dos aspectos de um ambiente de aprendizagem reflexivo e levar em conta as perspectivas de significado tanto do professor quanto do aluno.

Para não se levar em conta apenas o ambiente escolar, ao falar em pesquisa qualitativa, é importante salientar que esse tipo de investigação não se situa apenas nos bancos escolares. A pesquisa qualitativa, por focar a construção ou co-construção de significados em um espaço social específico (Davis, 1995), deve produzir explicações sociais para as questões intelectuais (Mason, 1996), sejam elas educacionais, ou não.

Erickson (1986) escolhe o termo interpretativo, para esse tipo de investigação, por acreditar que a palavra se mostra mais inclusiva do que outras denominações utilizadas, além de ser um tipo de investigação que possui interesse em elucidar e expor o significado humano na vida social. Mason (1996) também acredita que a pesquisa qualitativa é interpretativista porque se preocupa em interpretar a ordem social, está baseada em métodos de geração de dados ligados ao contexto social e objetiva produzir entendimentos a partir dos dados coletados em detalhes. Nesse sentido, a autora diz que os métodos de geração de dados em estudos qualitativos são flexíveis e sensíveis ao contexto social pesquisado, objetivando produzir entendimentos profundos a partir das bases de dados.

Uma das formas de conhecer o contexto social pesquisado é fazer uso da observação participante, a qual interliga uma certa participação na vida dos envolvidos no estudo com uma certa distância profissional (Fetterman, 1998). O fato de o pesquisador

inserir-se no ambiente a ser observado permite visualizar as interações, relações, ações e eventos que ocorrem nas situações vivenciadas (Mason, 1996).

Dörnyei (2001b) considera que o uso de técnicas interpretativas – ou seja, abordar qualitativamente as situações, de forma a unir dados qualitativos e até quantitativos para explorar as dinâmicas do construto motivação – constitua-se em um grande avanço na área da pesquisa em motivação. Spolski (2000), da mesma forma, acredita que o uso somente de questionários nos estudos sobre motivação em aprendizagem de segunda língua não garante ao pesquisador uma coleta de dados totalmente confiável. Para Spolski, o uso de diferentes fontes de dados que passem por triangulação, pode auxiliar na obtenção de resultados mais fidedignos, pois, como afirma Fetterman (1998), na triangulação, o pesquisador compara fontes de informação para testar a qualidade dessas informações, quer compreender mais completamente o papel que o ator desempenha no drama social e, principalmente, colocar a situação completa em perspectiva. Exemplos mais comuns de instrumentos para a geração de dados, a serem triangulados posteriormente, são: gravações em áudio e vídeo, diários de campo, documentos oficiais, entrevistas, conversas, dentre outros.

Sendo assim, ao integrar diferentes métodos em uma pesquisa, é necessário estabelecer o que se está tentando alcançar e compreender as implicações dessas diferentes abordagens, fazendo com que diferentes formas de análise possam surgir, além de apresentar diferentes esclarecimentos sociais (Mason, 1996).

A área da pesquisa da motivação em L2, como dito anteriormente, sofreu forte influência da psicologia social quantitativa e a aplicação da investigação qualitativa chega em momento muito oportuno, pois o interesse atual é buscar um novo entendimento para esse construto, o qual ajudará a revelar a complexa interação de fatores sociais, culturais e psicológicos do aprendiz, contrapondo-se à tradição quantitativa de

detectar tendências gerais de um grande número de aprendizes (Dörnyei, 2001b). Com esse intuito, escolhi a pesquisa qualitativa para me guiar no estudo proposto, buscando alcançar uma interpretação geral de toda a situação, partindo dos significados que os próprios participantes mostram.

3.2 Metodologia deste Estudo: o Desenvolvimento da Pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido em uma escola da Rede Privada situada em um município de aproximadamente 100.000 habitantes, na Região Sul do Brasil. A cidade possui bases econômicas na atividade industrial, na agricultura, em serviços, no comércio e no turismo. Essa cidade é considerada pólo econômico de uma região cuja colonização é multicultural, ou seja, poloneses, judeus, italianos, alemães e nativos fizeram parte do seu desenvolvimento.

A instituição de Ensino na qual desenvolvi a investigação trabalha com Educação Básica há 28 anos. É reconhecida pela população regional por sua seriedade e compromisso com a Educação, e seu corpo docente é formado por 94 professores: 36 graduados, 50 especialistas e 8 mestres. O corpo discente da escola é composto por 849 alunos, distribuídos em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Técnico.

Como optei por desenvolver a pesquisa com alunos do Ensino Médio, conforme relatarei posteriormente, procurei conhecer os objetivos da Escola com relação à formação desses alunos. Segundo o Plano político-pedagógico da Instituição, o objetivo principal do Ensino Médio é a preparação dos alunos para enfrentar o Vestibular ao final do terceiro ano, sendo que, além de uma carga horária de trinta e sete horas-aula semanais, os alunos são exigidos quanto ao estudo extraclasse dos conteúdos trabalhados na semana.

A pesquisa teve seu início em outubro de 2004, quando procurei um colega que trabalha com a Língua Inglesa no Ensino Médio (denominado aqui de Alex) e perguntei se poderia fazer minha pesquisa de Mestrado em uma de suas turmas, no decorrer do ano de 2005. Ele perguntou como seria desenvolvido esse tipo de estudo. Conteí a ele sobre o objetivo principal da investigação e alguns aspectos relacionados às formas de coleta de dados. Além de concordar em colaborar com minha pesquisa, Alex se mostrou bastante empolgado com o objeto de estudo e disse-me que seria uma grande chance, para ele, de compreender um pouco mais o universo de seus alunos e até melhorar sua prática docente.

Dias depois, conversei com o diretor e o vice-diretor da Escola, na qual leciono Inglês para as séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre minha pesquisa e os objetivos que almejava com a investigação. O diretor perguntou se, de alguma forma, eu estaria expondo o professor ou os alunos, e eu garanti que fatos desse tipo seriam evitados. Os membros da Direção, então, autorizaram minha entrada, como pesquisadora, na Escola. Pedi a ambos que autorizassem o desenvolvimento da pesquisa em uma turma do segundo ano, devido ao fato de que as turmas do terceiro ano estariam muito envolvidas com o futuro e iminente Vestibular, e as turmas do primeiro ano seriam inadequadas para o estudo por estarem iniciando esta etapa em sua vida escolar e precisando de certa adaptação com a Escola, professores e colegas.

Durante a conversa, o diretor me perguntou se os resultados da pesquisa seriam divulgados para os alunos, ao término da dissertação. Assegurei que sim, pois a intenção seria apresentar as informações, obtidas com o estudo a ser desenvolvido, para toda a comunidade envolvida: alunos, pais, professores e Direção. O vice-diretor perguntou se eu havia conversado com o professor Alex, e eu afirmei que ele estava disposto a colaborar com a investigação. Sendo assim, o diretor assinou a carta de anuência (anexo A) e ambos

desejaram-me boa sorte com a pesquisa, colocando-se à disposição para qualquer esclarecimento necessário.

Como passo seguinte, fui conversar com os alunos sobre a possibilidade de desenvolver meu estudo com a turma em questão, que, naquela época (início de novembro) ainda estava finalizando o primeiro ano. Contei a eles sobre as questões que nortearam meu interesse no assunto e disse que estava ali para convidar a turma a participar do estudo. Solicitei que manifestassem sua aceitação, ou não, levantando a mão. Todos os alunos aceitaram participar da pesquisa. Disse a eles, então, que, dentro de alguns dias, estaria visitando-os durante a aula de Inglês para iniciarmos um primeiro contato.

No dia dezessete de novembro de 2004, uma semana antes do término das aulas, apliquei um questionário¹⁰ sobre motivação e aprendizagem de LI (anexo B), desenvolvido, para este estudo, na turma do primeiro ano. Pedi aos alunos que respondessem de forma sincera, assinalando a opção que mais mostrava ou se adequava à opinião de cada um sobre a sentença lida. As frases que constavam no documento foram lidas pelos alunos, as respostas foram apontadas marcadas segundo a opinião pessoal de cada estudante. O objetivo principal da aplicação do questionário foi traçar um panorama quantitativo do ambiente escolar pesquisado para confrontar as informações coletadas, dessa forma, com as informações obtidas posteriormente por outros instrumentos, já constituindo fonte de dados para posterior triangulação.

Meses depois, em fevereiro de 2005, contatei Alex para saber se nosso combinado sobre a pesquisa, com uma de suas turmas, estava ainda vigente e ele confirmou seu aceite, assinando um termo de consentimento livre e esclarecido (anexo C). Em 18 de março, conversamos novamente sobre a data de início da pesquisa, e Alex perguntou se havia a necessidade de ler algum livro ou artigo para preparar melhor suas aulas. Respondi que meu

¹⁰ Detalhamento do questionário na seção 3.3.3.

objeto de estudo não abarcava o tipo de aula ministrado, e que, se ele quisesse ler algo sobre a área, seria uma decisão dele. Após esses comentários, combinamos uma primeira entrevista para o dia dois de abril, com o intuito de conhecer a opinião de Alex sobre a turma, sua maneira de trabalhar com eles e como entende a motivação dos alunos para aprender Inglês.

Mais adiante, no dia trinta e um de março, visitei a turma do segundo ano (os alunos eram os mesmos da turma do primeiro ano), composta por 35 alunos (18 meninas e 17 meninos) para comentar os passos da pesquisa e confirmar a participação deles. Além de conversarmos sobre o estudo, entreguei, naquela data, um termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias para cada estudante da turma (anexo D). O documento deveria estar assinado pelos próprios alunos, e por seus pais e/ou responsáveis, para dar concordância legal da participação dos estudantes na investigação, e poderia ser devolvido até a aula da semana seguinte. Percebi que os alunos estavam atentos à minha explanação e mostraram interesse na idéia de participarem, segundo um dos alunos, de algo que era totalmente novo para eles. Ao final de minha fala, um dos meninos, Rogério, perguntou se eles saberiam o resultado obtido com a pesquisa, e eu assegurei que, após concluir a investigação, eles receberiam o retorno oportuno.

Conforme acordado, no dia dois de abril, fui até a residência do professor Alex para nossa primeira entrevista. Antes de iniciar a gravação em áudio da entrevista, Alex comentou que estava nervoso e que tinha medo de talvez não ser tão justo com os alunos, por haver trabalhado com eles por apenas um mês. Disse a ele que não se preocupasse, que dissesse o que ele via, naquele momento, na turma e fosse sincero em suas opiniões. Durante nossa conversa (ver quadro 2), Alex pegou o diário de aula e, pela listagem de alunos, apontou quais ele classificava como motivados e quais não se adequavam ao seu ponto de vista. A conversa transcorreu tranqüilamente e, ao encerrar, combinei com o professor que iria começar as observações da turma na semana seguinte.

Após a conversa com o professor de Inglês, pude visualizar a turma, conforme o ponto de vista de Alex. De acordo com o docente, havia alunos apontados como motivados e alguns que estariam fora da sua classificação de motivação, perturbavam a aula, ou apresentavam algum tipo de conflito com a Disciplina ou com o próprio professor. A partir dessa apreciação do professor, classifiquei os alunos em três grupos distintos na sala: os motivados, os que não se encaixavam nessa visão de aluno motivado, e os que não foram citados pelo docente. A partir da formação desses grupos de alunos, minha decisão foi de focar a pesquisa em uma amostra composta por quatro alunos: dois do grupo considerado motivado, composto por doze alunos, e dois do grupo de alunos que não havia sido mencionado pelo professor nem como motivado, nem como perturbador. O grupo de alunos considerado como perturbador ou conflitante, na visão do professor Alex, não foi abarcado pela pesquisa.

Para proceder à escolha desses estudantes, decidi chamar o grupo de alunos, apontados como motivados, para uma sala extra e explicar a eles os passos da pesquisa e as etapas da coleta de dados: observações, gravações, entrevistas e visitas. Assim que terminei de expor a situação, duas alunas, Sarah e Yasmin, se manifestaram dizendo querer participar da investigação. Outras duas alunas, Alice e Paola, disseram que, se eu precisasse de mais pessoas, elas também estariam disponíveis. Agradei a atenção dos alunos e retornei com eles até a sala de aula.

Minutos depois, eu estava na mesma sala extra, mas, dessa vez com os alunos que não haviam sido mencionados pelo professor na entrevista. Segui o mesmo procedimento de explicação utilizado no grupo anterior e perguntei se havia alguém que gostaria de participar. Eles se olhavam, uns aos outros, se apontavam mutuamente, dizendo que não poderiam participar, citando motivos diversos. A maioria mostrava-se indecisa. João perguntou se, para participar da pesquisa, era necessário preencher toda a apostila e fazer tudo

o que o professor pedia. Respondi que ele continuaria a participar normalmente da aula, da forma como sempre fazia. O garoto foi o primeiro a dizer que concordava em fazer parte da pesquisa, e outros três alunos, Oliver, Kátia e Brenda, resolveram tirar ‘toquinho’ para apontar um segundo participante. Oliver perdeu no sorteio e recebeu, das outras duas colegas, a tarefa de representar aquele grupo de alunos na pesquisa. Confirmei com João e Oliver a decisão de participarem, e eles concordaram, dizendo que estava tudo bem.

Para prosseguir com o detalhamento dos passos dessa investigação, apresentarei subseções que mostrarão os participantes e os instrumentos de coleta e geração de dados utilizados para posterior análise.

3.2.1 Participantes

Os participantes do estudo foram quatro alunos da segunda série do Ensino Médio, o professor de Inglês da turma, os professores das Disciplinas com maior carga horária na turma e os pais dos quatro estudantes. Os quatro alunos da segunda série do Ensino Médio sempre obtiveram aprovação em todas as séries do processo escolar e completaram, ou completariam dezesseis anos durante o tempo de execução da pesquisa. Segundo informação dos próprios alunos, três deles estudavam desde a Educação Infantil naquela Escola, e um deles ingressara na instituição na metade da sétima série do Ensino Fundamental. Todos vivem com os pais e irmãos na mesma cidade. Sarah é a única cujo irmão mais velho mora atualmente em Porto Alegre e visita a família quinzenalmente. Yasmin e Oliver têm uma irmã mais nova, cada um, e João tem uma irmã e um irmão mais novo. Todos são sócios do mesmo clube e freqüentam as mesmas festas nos finais de semana.

Esses quatro alunos foram observados no ambiente de sala de aula, entrevistados individualmente e visitados em suas residências. Os dados advindos desses momentos foram devidamente registrados e serão descritos nas subseções seguintes.

O professor de LI da segunda série do ensino Médio, Alex, também é um participante que auxiliou muito na investigação. Ele ministra aulas de Língua Inglesa na Escola há dez anos, trabalha também com a Rede pública estadual há nove anos e com turmas de curso livre de Língua Inglesa. Atua há dois anos na Graduação em disciplinas de Língua Inglesa e Inglês Instrumental. É graduado em Letras Português e Inglês, e sua maior formação acadêmica é uma especialização em Língua Inglesa cursada na Unigranrio, em 2001.

Alex foi entrevistado pela primeira vez em dois de abril de 2005 (quadro 2), momento em que solicitei a ele que indicasse os alunos da turma para futuro estudo (mais detalhes, seção 3.2). Novamente encontrei Alex, em 24 de junho de 2005, para uma segunda entrevista acerca de sua opinião com relação à turma e aos alunos observados (quadro 3). Além disso, as sessões de observação foram integralmente realizadas durante suas aulas de LI.

Outros participantes que contribuíram para a investigação, mas não são foco da pesquisa, foram os professores das disciplinas de Geografia, Português-Redação-Literatura¹¹, História, Matemática, Física, Química e Biologia. Esse grupo de docentes compõe-se de um mestre (Geografia), três especialistas (Português, Matemática e Física) e três graduados (História, Química e Biologia), que também assinaram um termo de consentimento (anexo E). Esses docentes são enquadrados como professores horistas na Escola e trabalham com suas respectivas Disciplinas há, no mínimo, sete anos nessa mesma série. O critério utilizado para a escolha desses docentes (identificados no trabalho por sua

¹¹ A mesma professora ministra as três disciplinas: Português, Redação e Literatura.

Disciplina) foi o número de aulas na turma do segundo ano, que deveria ser de, no mínimo, três períodos semanais.

Os pais e familiares dos alunos também são considerados participantes, pois contribuíram com informações para a pesquisa. Em datas previamente agendadas, visitei as residências dos alunos para conversar com seus pais e familiares acerca da vida extra-escolar de cada estudante, coletando, assim, dados mais amplos para futura análise.

3.2.2 Observações

Os alunos participantes do estudo foram observados e videogravados durante as aulas de Língua Inglesa. A turma observada freqüentava aulas todas as manhãs, de segundas às sextas-feiras, das 7h30min até 11h55min, e nas tardes de terça, quarta e quinta-feiras, das 13h30min às 17h20min. Os alunos tinham dois períodos semanais de aula de Língua Inglesa: o primeiro era na terça-feira, das 8h20min às 9h10min, e o segundo, na quinta-feira, das 10h15min às 11h05min. Esses momentos objetivaram observar os quatro alunos, comprometidos com a pesquisa, em seu ambiente escolar, bem como buscar dados na vivência das relações entre esses alunos e o professor em seu encontro situado, durante a aula. O quadro a seguir mostra as datas de observação participante, bem como os métodos de pesquisa utilizados para a geração dos dados¹²:

¹² A gravação em áudio foi utilizada apenas para revisão e complementação das anotações em diário de campo.

Quadro 1
Relação de aulas nas quais houve observação participante

Nº da Observação	Data da observação	Duração da observação	Anotações em diário de campo	Gravação em áudio	Gravação em vídeo
01	07/04/05	43'10	sim	não	não
02	14/04/05	42'40	sim	sim	não
03	19/04/05	46'23	sim	sim	não
04	10/05/05	45'37	sim	sim	não
05	12/05/05	41'19	sim	sim	não
06	17/05/05	44'52	sim	sim	não
07	24/05/05	45'49	sim	sim	não
08	02/06/05	37'26	sim	sim	não
09	09/06/05	40'05	sim	sim	sim
10	14/06/05	43'08	sim	sim	sim
11	21/06/05	42'10	sim	sim	sim

Observei, nessas datas, especificamente, o que estava sendo trabalhado com os alunos e como os quatro alunos participantes agiam ou manifestavam-se durante a aula. Tudo o que pôde ser observado foi registrado em diário de campo, sendo que todos os fatos que envolvessem os quatro alunos participantes ou que pudessem ser pertinentes às perguntas da pesquisa, foram devidamente acompanhados.

Esse espaço de observação oferece ao pesquisador a possibilidade de visualizar as interações, relações, ações e eventos que ocorrem naquelas situações (Mason, 1996) inserindo-se no ambiente e participando da vida escolar dos sujeitos envolvidos.

3.2.3 Questionário

O questionário aplicado aos alunos, quando estes ainda estavam finalizando o primeiro ano (anexo B), foi baseado nas frases de outros dois questionários já existentes, elaborados e utilizados por Schmidt et. al. (1996) e Dörnyei (1990) em estudos

desenvolvidos em contexto de aprendizagem de LE¹³. Para a adaptação desse instrumento, traduzi a maioria das frases e alterei certas situações que abarcam contextos apenas de outros países, por relações condizentes à situação destes alunos: Vestibular, cursos livres de LI, exames internacionais de proficiência, utilização da língua em futura profissão, etc. Pois, como Fetterman (1998) salienta, é bastante relevante adaptar o questionário para a cultura-alvo, antes de administrá-lo. Nesse sentido, justifico essa adaptação, pois quis conhecer as respostas dos alunos com relação às concepções e comportamentos específicos daquele tipo de questionário, produto de pesquisadores com grande reconhecimento na área, sem fazê-los enfrentar dificuldades com relação ao entendimento de realidades desconhecidas.

Apesar da rigidez e formalidade de um questionário e da falta de uma maior interação entre o pesquisador e o respondente (FETTERMAN, 1998), meu objetivo nesta etapa foi colher dados quantitativos tradicionais na área de pesquisa em motivação, para que pudessem ser, mais tarde, confrontados com os dados qualitativos obtidos por outros instrumentos. Entendo que essas informações, ao passarem por triangulação, trarão uma maior confiabilidade (SPOLSKI, 2000) para o estudo proposto, constituindo-se em um grande avanço da área da pesquisa sobre Motivação e Aprendizagem de línguas (DÖRNYEI, 2001b).

Outro aspecto que pode decorrer da aplicação de um questionário, segundo Fetterman (1998), é que, muitas vezes, as pessoas podem responder àquilo que acreditam ser a resposta buscada pelo pesquisador, ou até não interpretar corretamente o que lêem, e assinalar qualquer das respostas, sendo, esse, um outro motivo para utilizar esses dados, confrontando-os com os dados obtidos qualitativamente.

¹³ Para conhecer os questionários na íntegra sugere-se a leitura de dois textos:

1) DÖRNYEI, Z. Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. **Language Learning**, Michigan, v. 40, n. 1, 1990, p. 45-78.

2) SCHMIDT, R., BORAIE, D. & KASSABGY, O. Foreign Language Motivation: Internal Structure and External Connections. In: OXFORD, Rebecca L. (org.) **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century**. Honolulu: University of Hawaii, 1996.

3.2.4 Os Diários de Campo

Para Bogdan & Bikley (1994, p.150), os diários ou notas de campo permitem a um pesquisador relatar o que ouviu, viu, experienciou e pensou durante a coleta dos dados, sendo que, quanto mais detalhados e precisos forem esses registros, maior a garantia de resultados confiáveis.

Os diários de campo, produzidos a partir das aulas observadas, seguiram o roteiro de datas do quadro 1. Esse período não foi fixado rigidamente no sentido de que eu estivesse presente ininterruptamente em todas as aulas de Língua Inglesa, mas em datas possíveis para mim, para os alunos e para o professor de LI. Os documentos produzidos a partir dessas observações, feitas pela pesquisadora, privilegiaram o ambiente de sala de aula para que situações e fatos lá presenciados, bem como a forma como os alunos participantes agiam durante aqueles momentos, fossem registrados. Volto a afirmar, aqui, a importância de minha inserção nesse ambiente com o objetivo de visualizar todos os acontecimentos que pudessem vir a surgir e tornarem-se úteis à investigação em andamento.

3.2.5 As Entrevistas

Outra forma de coletar os dados para a pesquisa foi entrevistando os participantes do estudo. O professor de Língua Inglesa foi o primeiro participante a ser entrevistado, no dia dois de abril de 2005. Dirigi-me até sua residência onde conversamos sobre algumas questões (quadro 2).

Quadro 2

Primeira Entrevista com Alex

- 1) O que tu entendes por motivação? O que ela é para ti?
- 2) Ela teria algum papel na aprendizagem dos alunos? Qual?
- 3) Tu achas que teus alunos estão motivados para aprender a Língua Inglesa?
- 4) Como descreves um aluno que está motivado para aprender Inglês?
- 5) Na turma 2V1, quem tu acreditas estar motivado para as aulas de Inglês?
- 6) Quais alunos acreditas estarem fora desse 'estar motivado para a aula'? Quais perturbam a aula, ou apresentam problemas de disciplina ou de outra ordem?

No quadro anterior, mostrei a elaboração de algumas perguntas que tinham por objetivo nortear nossa primeira conversa. A partir desse primeiro contato, foi possível conhecer o ambiente no qual eu estaria inserida pela visão de um dos participantes, bem como compreender a perspectiva pessoal do professor em relação aos seus alunos na Disciplina de LI.

A segunda entrevista com o professor Alex deu-se ao final do período de observações do ambiente escolar (quadro 3). Questionei o professor, nessa segunda entrevista, sobre a classificação inicial feita por ele com relação aos quatro alunos, ou seja, se, com o passar das aulas, essa escolha permanecia a mesma ou se ele havia percebido mudanças.

Quadro 3

Segunda Entrevista com Alex

- 1) Como tu vês os alunos da turma hoje? (não os conhecia bem na 1ª entrevista).
- 2) Tu os consideras motivados para a aula de Inglês? De que forma identificas isso?
- 3) Costumas conversar com os alunos sobre outros assuntos que não estejam relacionados à aula ou a assuntos da aula?
- 4) Como vês Sarah? Yasmin? João? Oliver?
- 5) No apontamento de alunos para a pesquisa, consideraste Sarah e Yasmin como motivadas. Como as consideras agora? Há alguma mudança?
- 6) João e Oliver não foram classificados como alunos perturbadores, nem como motivados na tua opinião. Como os consideras hoje? Por quê?
- 7) Como Sarah, João, Yasmin e Oliver estão em tua matéria? Houve/Há algo que tenha chamado tua atenção para eles? O quê?

Além de conversarmos sobre a classificação inicial de alunos motivados, apresentada por Alex, solicitei ao docente que fizesse uma apreciação dos quatro alunos, participantes da pesquisa, em suas aulas.

Os quatro alunos investigados também conversaram comigo, em datas agendadas previamente, de acordo com os horários que poderiam disponibilizar. Pedi que escolhessem o local, e todos foram unânimes em apontar a Escola como o mais acessível e mais adequado, e, como melhor horário, a aula de Literatura, Português ou Espanhol. Questionados sobre por que poderia entrevistá-los nas aulas daquelas disciplinas, Oliver disse que ele não sentia dificuldade nelas e, nas outras matérias, ele precisava estudar e prestar mais atenção. Os outros três alunos concordaram com o colega, afirmando que essas disciplinas eram fáceis e que não haveria empecilhos para as conversas acontecerem em algum daqueles momentos.

Sendo assim, agendamos datas em que os alunos tinham essa disponibilidade de tempo para conversar, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 4
Entrevistas semi-estruturadas: Alunos Participantes

Nome do(a) Aluno(a)	Data da Entrevista	Duração
João	22/06/05	9'19
Oliver	22/06/05	9'05
Sarah	27/06/05	7'58
Yasmin	22/06/05	8'17

Para que pudéssemos conversar em particular, utilizei uma sala extra na Escola, no segundo piso, local em que foi possível gravar o bate-papo em áudio, sem interrupções. Os alunos mostraram-se bastante receptivos durante as entrevistas e colaboraram com a pesquisa, falando de seus hábitos, planos futuros, Língua Inglesa e motivação (quadro 5).

Quadro 5
Questões Norteadoras para Entrevistas com Alunos

- 1) O que costumavas fazer em teu tempo livre?
- 2) O que assistes / gostas de assistir na TV?
- 3) A que lugares vais / freqüentas em teu tempo livre?
- 4) Ouves músicas? Que gênero? Que banda / cantor?
- 5) Gostas de assistir filmes? Que gênero?
- 6) Gostas de ler? Que gênero de obra? Que autores?
- 7) Onde compras roupas? De quê estilo? Usas roupas com algum tipo de inscrição?
- 8) Gostarias de viajar para outro país? Qual? Por quê?
- 9) Pretendes continuar teus estudos após o Ensino Médio? Em que área? Onde?
- 10) Tua família te incentiva a aprender Inglês? De que forma?
- 11) Já fizeste ou fazes algum curso de Inglês extraclasse? Há quanto tempo? Onde? Quantas horas por semana?
- 12) E, na Escola, o que gostas ou não gostas na aula de Inglês? Por quê?

- | |
|--|
| 13) Essa aula chama tua atenção? Como? Por quê? |
| 14) Tu te envolves com esta matéria durante a aula? Por quê? De que forma? |
| 15) Tu te sentes motivado para a aula de Inglês? |
| 16) O que entendes por motivação? |

As entrevistas explicam e colocam em um contexto mais amplo aquilo que o pesquisador vê e experiencia (FETTERMAN, 1998). Dessa maneira, penso ser possível perceber que essas questões (quadro 5) tentaram abarcar um pouco mais da vida desses participantes, fazendo com que eles contassem aspectos relacionados tanto à vida pessoal quanto à estudantil, sem deixar de lado a aula de LI e seu entendimento acerca do termo motivação.

Com o intuito de buscar informações sobre os alunos participantes e conhecer o significado que os docentes utilizam ao determinar o que é um aluno motivado, agendei entrevistas com os seguintes professores (quadro 6).

Quadro 6
Entrevistas semi-estruturadas: Professores

Disciplinas	Data da Entrevista	Duração
Inglês (1)	02/04/05	15'33
Inglês (2)	24/06/05	22'48
Química	16/08/05	12'30
Geografia	16/08/05	13'32
Física	17/08/05	7'12
Biologia	17/08/05	5'42
Português, Redação e Literatura	17/08/05	7'56
Matemática	31/08/05	18'10
História	31/08/05	11'44

Para nortear a conversa com esses professores, utilizei algumas perguntas no sentido de direcioná-los para obter as informações que procurava saber. O

quadro a seguir mostra as questões utilizadas com os sete professores que colaboraram com a investigação.

Quadro 7
Questões Norteadoras para Entrevista com Professores

1. Como vês a turma do segundo ano?
2. Como defines o aluno João? E Oliver? E Yasmin? E Sarah? Como eles são na tua aula?
3. Como percebes um aluno motivado em aula?
4. Oliver, João, Sarah e Yasmin estariam nessa tua classificação de aluno motivado? Como?

3.2.6 As Gravações Audiovisuais

Quando um pesquisador assiste cenas gravadas, ele pode retornar àquele momento inúmeras vezes, sem preocupar-se com o fato de ter anotado tudo em detalhes, ou precisar lembrar de vários aspectos posteriormente. Dessa forma, optei por gravar em vídeo as três últimas aulas de LI do período de observação. A intenção, com essas gravações que filmavam a turma toda e direcionavam o áudio para os quatro alunos participantes, era auxiliar no entendimento e compreensão daqueles momentos em específico, para que tais situações viessem a produzir entendimentos esclarecedores às perguntas da pesquisa.

3.2.7 Outros Dados

Além dos instrumentos acima descritos para a coleta de dados, outras fontes foram selecionadas para auxiliar na compreensão da situação pesquisada. Ao final de agosto de 2005, solicitei à Secretaria da Escola o boletim escolar de cada um dos alunos participantes e a listagem de notas de Língua Inglesa da turma, referentes aos dois primeiros bimestres de aula. As notas individuais de cada um dos quatro participantes foram utilizadas para comparação com as notas gerais da turma, bem como com dados das entrevistas nas quais os professores comentaram sobre cada um dos alunos.

Mais adiante, em quatorze de dezembro de 2005, convidei os quatro alunos participantes da pesquisa para um jantar em um dos restaurantes da cidade, com o objetivo de conversarmos informalmente sobre a pesquisa, discutindo alguns aspectos ligados à motivação e aprendizagem da Língua Inglesa. Para fazer a conversa fluir, utilizei o questionário, aplicado no início do estudo, com os respectivos resultados registrados (anexo F) e solicitei que eles comentassem as frases (que compunham o documento) que mais lhes haviam chamado a atenção quando responderam ao instrumento, ou que se mostrassem interessantes naquele instante, com os devidos totais apresentados.

Como último passo da geração de dados da pesquisa, telefonei para a casa de Oliver, João, Sarah e Yasmin e conversei com cada uma de suas mães sobre a possibilidade de marcarmos uma entrevista na semana de 19 a 23 de dezembro. As famílias de Oliver, Sarah e João me receberam naquela mesma semana, mas a família de Yasmin estava impossibilitada de colaborar naquele espaço de tempo. Sendo assim, a visita foi agendada para o dia 27 de dezembro. Todas as famílias foram gentis ao me receberem e mostraram-se receptivas ao trabalho de pesquisa desenvolvido. A conversa e o ambiente dessas visitas foram descritos em diário de campo, e o bate-papo versou sobre os itens que listo abaixo.

Quadro 8

Itens para Conversa durante Visitas

- 1) o que o filho faz no tempo livre, aonde vai.
- 2) o que ele gosta de assistir, ler, vestir, ouvir.
- 3) se o filho gosta de viajar, se quer ir ou foi para o Exterior, onde, para quê.
- 4) checar se o filho pretende continuar os estudos depois do Ensino Médio, em quê, onde.
- 5) quanto tempo o filho estuda inglês em curso livre, de quem foi a idéia ou sugestão para tal atividade, o que o filho mostra sobre tal curso.
- 6) o filho estuda: em que horários, como.

Dessa forma, busquei compreender como os pais e familiares expõem seu entendimento sobre motivação a partir de ações, comentários e relatos acerca da vida dos alunos investigados. Além dos aspectos conversados, os participantes da entrevista (alunos, pais e familiares) acrescentaram itens interessantes em suas respostas, como o aprendizado de Inglês na vida escolar dos cônjuges, envolvendo experiências boas e más com a Língua Inglesa, seu apoio e postura com relação à necessidade de aprender outras línguas, dentre outros.

Expostos os procedimentos utilizados para a geração dos dados nesta pesquisa, pretendo apresentar a análise dos dados no capítulo seguinte.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, pretendo apresentar, analisar e discutir os dados gerados pela presente investigação acerca da motivação e sua relação com a Língua Inglesa.

Para efetuar a análise e discussão dos dados coletados, faz-se necessário embasar minhas idéias em Fetterman (1998) que afirma ser, na triangulação dos dados, o momento no qual o pesquisador testa a qualidade das suas informações e coloca a situação completa em perspectiva. Para tanto, vários instrumentos foram utilizados durante o processo de coleta de dados: questionário, anotações em diário de campo, entrevistas, gravações audiovisuais, análise de documentos e visitas às residências dos alunos.

Com o intuito de atender ao objetivo de investigar alunos do Ensino Médio, em seus ambientes escolar, familiar e social, para verificar a relação da motivação e aprendizagem de Língua Inglesa, retomarei os objetivos específicos do estudo, que são: (1) compreender como o professor de Língua Inglesa, alunos e pais interpretam o fator motivação; (2) observar se os alunos apresentam motivação para a aula de Língua Inglesa e de que forma essa situação transparece na compreensão dos estudantes; (3) apresentar de que forma os ambientes freqüentados pelos alunos sugerem a existência, ou não, de relações com sua aprendizagem de Língua Inglesa; (4) apresentar a realidade na qual ocorre a aprendizagem de Língua Inglesa e sua relação com a motivação durante o processo de aprendizagem; e (5) avaliar métodos qualitativo-interpretativos que auxiliem na compreensão do construto motivação na aprendizagem de LE. Tais objetivos auxiliarão a análise e discussão a seguir.

4.1 Motivação: Construto da Literatura versus Construto da Escola

A Motivação para a aprendizagem de línguas foi inicialmente classificada por Gardner e Lambert (apud DÖRNYEI, 2001b) como integrativa e instrumental, sendo, a integrativa, relacionada às atitudes de identificação sociocultural do aprendiz com relação ao povo da língua-alvo, e a instrumental, identificada pelas razões funcionais de aprender uma língua estrangeira. Apesar disso, a classificação mais freqüente da Motivação considera uma divisão entre a motivação intrínseca e a extrínseca.

Nesse sentido, Calvin (1991) entende a motivação intrínseca como algo que faz o aluno aprender uma língua pela simples satisfação pessoal; já a motivação extrínseca é definida, pelo autor, como a busca de conhecimento movida por injunções externas como a necessidade, por parte do aprendiz, de ser aprovado em algum exame, ler em uma língua estrangeira, ou obter recompensas financeiras.

Se um estudante estiver motivado intrinsecamente, ele participará de tarefas ou atividades que considere prazerosas por si sós, aumentando e mantendo sua curiosidade sobre aquele ‘objeto’. No caso de estar motivado extrinsecamente, o estudante estará em busca de recompensas, por exemplo, conseguir um emprego melhor, ler textos na LE, obter maior rendimento financeiro, ser aprovado em exames, receber elogios de pais ou professores, ou mesmo, o reconhecimento do grupo de amigos (ELLIS, 1998; CALVÍN, 1991; NOEL et al, 2000).

A literatura acerca dos estudos em motivação para aprendizagem de LI apresenta os elementos acima como sendo cruciais, na aceção do termo. Isso fica evidente na análise dos questionários utilizados como instrumento da pesquisa na área. Tais questionários são formulados na base de categorias estabelecidas *a priori*, a partir da conceituação de motivações extrínseca e intrínseca ou integrativa e instrumental. São instrumentos que

buscam desdobrar tais conceituações em categorias relacionadas aos afetos e às ações cotidianas dos sujeitos, dirigindo ao informante frases como: ‘Eu gosto muito de aprender inglês’, ‘Aprendo inglês para tornar-me mais instruído’, ‘Quero aprender inglês para viajar a um país de língua inglesa’, ‘Sempre admirei os falantes de inglês’, ‘Meus pais me encorajam a aprender inglês’, dentre outros.

Desse modo, na pesquisa internacional, o conteúdo das definições de motivação extrínseca e intrínseca e o conjunto dos testes que servem de instrumento para a classificação do grau de motivação dos sujeitos informantes apontam para um certo conjunto de elementos relevantes para determinar a motivação de um aprendiz. Com relação a isso, pergunto neste trabalho: no caso da realidade estudada por esta pesquisa, tais elementos são considerados relevantes, para a aprendizagem de LI, pelos participantes (alunos, professores, familiares)? Como eles compreendem o construto motivação?

4.1.1 Motivação Intrínseca e Extrínseca para Alunos e Pais

Os fatores intrínsecos e extrínsecos da motivação são elencados pelos participantes do estudo de forma bastante eclética, mostrando, através destes elementos, a relevância da motivação em suas vidas. Um exemplo interessante é a presença da LI na vida cotidiana dos alunos através das formas de entretenimento.

Extrato 1¹⁴:

M: Que tipo de programa tu assiste?

J: Comédia e ficção.

M: Dá um exemplo aí=

J: = Simpsons, ah, esse tipo de programa.

M: ãhã.

J: Jornal assisto, novela não gosto, MTV assisto bastante.

M: hum, hum.

¹⁴ A transcrição das entrevistas seguiu as convenções listadas no anexo G, sendo que algumas das palavras foram alteradas para a escrita ortográfica, para uma melhor leitura. Por exemplo: prá=para, fazê=fazer.

J: É isso no meu tempo livre.
M: hum, err, bom, MTV já me liga à música assim quando eu penso né. que tipo de música assim é teu predileto ou tipos de repente?
J: Eu gosto do que é legal, não tem uns outros tipos que (xx) pagode eu não gosto, axé não gosto mais pop, rock, isso aí.
M: Nem um cantor, banda que tu gosta mis ou coi[sa assim]?
J: [Red Hot Chilli] Peppers.
M: hum, hum. Consideraria o favorito.
J: É::
M: Beleza. Hã
J: Tem que (xx) dizer também (x) primeiro
M: Não não tu-tu diz aquilo que tu acha que [tu:::]
J: [eu gosto de] Red Hot Chilli Peppers daí tem o guitarrista deles que tem um CD solo. Eu gosto desse CD solo. Tem a Sugar Cake, não sei se tu conhece
M: Não
J: É uma banda bastante independente e essas são as três que eu mais gosto.
M: hum, hum, all right. ãh (.) filmes por exemplo, tu tem alguma predileção por filme, tu gosta, tu não gosta.
J: A minha série preferida é Star Wars.
M: A série toda?=
J: =Toda.
M: Por que esse filme te chama a atenção?
J: Por causa do que ele mostra, de monstros, de outras galáxias e (.) de tudo que pode vir-vir a ser o universo.
M: Hum, hum.
J: É um mundo que nós vamos viver (xx) é outra coisa entende.
M: hum, hum, uma visão [dele de repente]
J: [é:::] uma coisa bastante diferente, né. (xxxx)
M: Além de Stars Wars=
J: =Matrix.
M: hum, hum, te chama a atenção assim
J: [eu gostei]
M: [pela his]tória?
J: (xx) eu gostei de Forrest Gump. São três fitas.
M: Pela história ou pela forma como foi trabalhado o filme, direção ou ah por que o [diretor X Y]
J: [nã::o::] o Star Wars pela originalidade por toda a história que tem. Matrix também pela história e tudo e Forrest Gump pela lição de vida.
(Entrevista com João – 22/06/05)

João diz gostar de desenhos como ‘Simpsons’, assistir à MTV e é muito mais específico quando fala em suas bandas favoritas. Ele detalha sua explicação e até questiona a pesquisadora sobre conhecer, ou não, essa banda. Ao falar em filmes, suas escolhas também recaem em aspectos relacionados ao Inglês. ‘Star Wars’, ‘Matrix’ e ‘Forrest Gump’ são citados pelo estudante como seus filmes prediletos, acrescentando explicações do porquê de suas escolhas.

Esse estudante mostra uma certa orientação ou identificação com o mundo da Língua Inglesa. A mãe confirma as palavras do filho com relação aos tipos de entretenimento escolhidos por ele.

Extrato 2:

Marta diz que ele assiste TV, mas não tanto quanto há anos atrás. Diz que ele assiste MTV, Simpsons, seriados americanos, filmes que baixa da Internet. A mãe diz que ele corrige a legenda de alguns filmes por perceber que foi traduzido errado.

(Visita à família de João – 22/12/05)

Além de a mãe comentar sobre as opções de entretenimento do filho, ela adiciona uma informação muito importante. Marta afirma que o filho corrige a legenda de filmes a que assiste, quando percebe que tais escritos estão traduzidos de forma inadequada. Essa situação mostra claramente o que Gardner (2001) falava sobre contextos de aprendizagem informais. João elenca filmes, seriados e canais de TV como sua fonte de motivação para aprender a LI e, de certa forma, consolidar seu próprio conhecimento em relação à matéria da Língua.

Sarah também demonstra identificar-se com a cultura dos povos de Língua Inglesa ao contar o que faz em seu tempo livre.

Extrato 3:

M: ãhã, all right. E filmes? (.) Gostas?

S: Gosto.

M: Que tipo?

S: Também (.) tod-todos em geral.

M: Hum, hum, tu podes dar exemplos se tu quiseres Sarah, não tem problema.

S: Olha, Nacional não-não muito né porque não gosto muito, para mim mais comédia e tal, mas aí:: O Senhor dos Anéis é legal.

M: Hum, hum.

S: Ah tem, o que passa no cinema a gente vê assim.

M: ãhã, all right. (.) Ler tu gostas?

S: Gosto (.) depende o livro.

M: Tu não lembras assim de um livro que tu gostou muito?

S: O Código Da Vinci. Não gosto de Literatura assim Brasileira que assim pedem para ler para o vestibular, mas eu gosto de ler geral, revista Veja, Capricho, Superinteressante.

(Entrevista com Sarah – 27/06/05)

A estudante comenta que gosta de assistir a qualquer tipo de filme, mas prefere comédias. Cita ‘O Senhor dos Anéis’ como exemplo e por tê-lo achado legal. Quanto à leitura, Sarah não gosta de Literatura Brasileira, principalmente os livros solicitados para o Vestibular, mas lê revistas em geral, e ‘O Código da Vinci’ é seu exemplo de um livro que gostou muito de ler.

Oliver, ao falar de seus passatempos, diz que gosta de filmes e de navegar na Internet.

Extrato 4:

O: [assistir TV]
M: O que tu gosta de assistir?
O: Assistir hum (.) jogo, filmes, esport-filmes assim o 61 assim, (.) pegadinhas lá do 21, gosto de assistir jornal, o Jornal Nacional isso aí e programa de esporte.
M: Hum, hum. Que tipo, tu falou em 61, [né é o telecine pre]mium
O: [é o telecine]
M: Que filme te chama atenção?
O: Os filmes mais novos assim.
M: Hum, hum.
O: Mais recentes assim, na sexta-feira, no sábado de noite, daí quando dá as reprises.
M: Hu, hum, tem algum que é teu [favorito]
O: [não, não]
M: ou ator favorito?
O: Não
M: Em geral assim vai todos=
O: =É assim os mais novos, assim os mais recentes.
[...]
M: All right. A:::: tu gosta de ler ou não faz parte do teu repertório?=
O: =Não, não gosto de ler.
M: Nada?=
O: =Não tenho tempo assim para ler.
M: É:::?
O: O tempo, eu não tenho muito tempo assim para ficar em casa sem fazer nada assim
M: ãhã
O: O tempo que eu tenho eu uso para ficar no computador e assistindo TV.
M: E no computador tu não lê?
O: Não, eu leio a:::s página assim, bate-papo assim.
(Entrevista com Oliver – 22/06/05)

O aluno comenta gostar dos filmes do ‘61’ e, ao ser questionado sobre o que seja isso, ele confirma que 61 é um canal de filmes da TV a cabo. Sua preferência é pelos

filmes mais recentes, não tendo nenhum ator ou atriz prediletos, mas afirma assistir a todos os títulos que são lançamento.

Com relação à leitura, Oliver comenta que não gosta. Diz que o pouco tempo que tem em casa é usado apenas para assistir TV ou ficar no computador. Quando questionado sobre precisar ler no computador, ele diz que lê as páginas que acessa e os grupos de bate-papo. A mãe de Oliver, durante minha visita, reforçou o que o filho faz, ou não, no tempo livre.

Extrato 5:

Ela conta que o filho fica muito no computador, vai para a academia, ia para o clube jogar tênis, agora não joga mais, mas que uma vez que outra vai, sai com os amigos e vão uns para a casa dos outros. Havia filmes em DVD em cima da mesinha de centro da sala. Perguntei se eram de Oliver. A mãe diz que sim, que ele assiste filmes e algumas vezes joga videogame com os amigos. Mari diz que sempre briga com ele para que leia mais, porque acha que ele lê pouco. Ela percebe que ele lê a Veja, o jornal, mas acha que é pouco. Oliver intervém dizendo que também assiste televisão. A mãe concorda, dizendo que ele assiste o Jornal Nacional e Oliver acrescenta que vê a CNN também.

(Visita à família de Oliver – 20/12/05)

Além dos passatempos que Oliver havia comentado em sua entrevista, a mãe adiciona outros como jogar videogame, sair com os amigos e, quando comenta sobre leitura, ela conta que briga para que o filho leia mais. Nesse tempo, Oliver adiciona que assiste TV, jornais e o canal CNN.

Embora os momentos e formas de entretenimento comentados pelos alunos sejam bastante importantes, há outros elementos presentes em suas vidas, que parecem mostrar situações ainda mais relevantes no que diz respeito ao aprendizado da LI. Esses elementos fundamentam-se, por vezes, no tempo e nos motivos para os alunos estudarem a Língua, se têm objetivos futuros relacionados com a aprendizagem de LI, a forma como a família entende e incentiva o aprendizado dos filhos e se o conhecimento dessa Língua tem algum impacto no dia-a-dia de alunos e familiares.

Os pais de João salientaram, durante nossa conversa, que o filho começou a estudar Inglês extraclasse desde os dez anos de idade, quando estava cursando a quarta série. Os pais entendem que esse curso extraescolar foi o que mais beneficiou o filho na aprendizagem de Inglês, sendo, esse, um dos motivos que levou seus dois irmãos a começarem a estudar Inglês extraclasse, com a mesma idade de João.

Quando questionei João, na entrevista, sobre uma possível viagem ao Exterior, fui surpreendida por sua resposta.

Extrato 6:

M: All right (.) tu gostaria de viajar para um outro país?

J: Sim eu estava falando com meu pai sobre isso hoje de meio-dia=

M: =É:::, o que vocês falaram?

J: Não, que agora eu estou terminando meu inglês no centro de línguas

M: Hum, hum.

J: Aí seria bom eu passar no (xxx) e viajar para fora.

M: Hum, hum, mas pretende assim viajar a turismo mesmo, ou

J: tipo eu queria trabalhar e fazer um curso.

M: Hum, hum.

J: Isso.

M: Que país tu acha assim que seria o ideal para ti fazer isso?

J: O ideal seria Inglaterra =

M: =Porquê?

J: Porque eu acho que o inglês, se eu entender o inglês britânico eu vou entender qualquer inglês. Daí fica mais difícil. Acho mais difícil. Mas eu quero ir para a Austrália.

M: @@@@

J: Austrália ou Nova Iorque.

(Entrevista com João – 22/06/05)

Ele diz que, se viajar, quer trabalhar e estudar, pensando ser a Inglaterra o local ideal para seus planos, sem esquecer de mencionar Austrália ou Nova York, locais, esses, representantes da cultura da Língua Inglesa. Fica claro, também, o envolvimento da família nos planos de João, pois ele comenta ter falado com o pai sobre a questão de viajar a outro país.

Durante o bate-papo com os familiares de João, o assunto viagem também entrou em pauta.

Extrato 7:

Perguntei sobre o fato de o filho (ou os outros filhos) querer ir para o exterior estudar inglês, se os pais apoiavam a idéia. O pai disse: 'Se ele quiser, tudo bem.' E acrescentou que se houver condições financeiras para custear viagem para os três filhos, melhor. A mãe diz que viajar para o exterior durante uns três meses seria o equivalente a adquirir um conhecimento para uns seis anos, cultura e tudo o mais. O pai diz que se o filho tentar o vestibular e não der certo ele já vai direto fazer um intercâmbio, ao invés de ficar por aqui. Pergunto para onde seria. O pai diz que acha que o filho optaria pela Inglaterra para viajar por ser mais fácil, pela facilidade em obter o visto de entrada. O filho mais novo interrompe dizendo que o irmão falava em ir para a Austrália. A irmã fala no Canadá. João diz que para os EUA ele não quer. Talvez a Inglaterra por causa da linguagem, a Austrália por que seria o 'mais louco' e o Canadá porque é o mais barato. A mãe conta que ele fez a cidadania italiana e isso facilitaria ir para a Europa. O pai acha que o que influenciaria a ida seria conversar com pessoas que já foram e estudar a situação para decidir o destino. E acrescenta que o filho 'só não vai se não quer'.

(Visita à família de João – 22/12/05)

Os pais demonstram incentivar e apoiar o filho com relação a estudar em outro país. Além da viagem ao Exterior, outro assunto comentado pelos familiares de João é com relação à sua aprendizagem de LI. Os pais contam que, desde o início do curso de Inglês, João deixou de lado aulas de natação, encontro com amigos e momentos em família, para dedicar-se ao Inglês. Apesar de o filho não comentar em casa nada sobre suas aulas de Inglês, nem da Escola, nem do curso, os pais são unânimes em afirmar que João não estuda Inglês em casa. Dizem que ele acorda às cinco horas da manhã para estudar outras matérias, sendo, essa, uma decisão do próprio filho. Os pais explicam que não interferem em decisões como essa tomada por João, mas têm o hábito de monitorar o boletim dos filhos, não o processo escolar em si, por exemplo: perguntar se o filho estudou, se tem prova, se anotou algo no caderno, se fez exercícios. Essas checagens não são parte da cobrança do casal para com os filhos.

Extrato 8:

O pai esclarece que na casa deles, o casal não fica cobrando dos filhos que estes estudem. Ele diz que os filhos sabem que a responsabilidade de estudar é deles e os pais monitoram o boletim. Eles não ficam vendo se o filho tem prova, se precisa estudar ou vendo se tem tarefas por fazer. O pai ainda complementa que se percebe que as notas não estão boas, isto quer dizer que os filhos não estão estudando, então cortam TV, computador, e outras coisas. Os pais acham que isso é uma coisa dos próprios filhos ter que se organizar. O pai cita o exemplo do João de acordar às 5 da manhã para estudar; diz que foi o filho que decidiu isso, nenhum dos pais sugeriu a situação. O pai afirma que os filhos estão conscientes da questão de estudar e no caso do João, ele pensa que o filho não irá perder tempo em ficar fazendo cursinho para enfrentar o vestibular.

(Visita à família de João – 22/12/05)

O pai acredita que João possua consciência da necessidade de estudar para que possa enfrentar um Vestibular mais adiante e se ampara na decisão do filho de acordar cedo para estudar, sem a influência ou sugestão de alguém da família, para afirmar que a responsabilidade de estudar seja uma mostra da atitude consciente de João.

Yasmin também contribui com relação a apresentar elementos intrínsecos ou extrínsecos para sua aprendizagem de Inglês. Ela diz que a família a incentiva a aprender a Língua.

Extrato 9:

M: OK, tua família ãh te incentiva a aprender inglês?

Y: ãhã.

M: De que jeito? =

Y: Meu pai (xxx) (.) Como assim?

M: ãh eles te obrigam a estudar, eles (.) como assim que eles te incentivam? Tu quer fazer um curso eles te pagam, tu que:::r como é que isso funciona, como é que tu vê isso na família?

Y: Ah, meu pai (.) ah ele-ele pediu se eu queria fazer um curso para aprofundar mais e tal daí faz tre-quatro anos que eu faço o curso, daí ele pediu se eu gostei e tudo e ele diz ele fala os benefícios que eu vou ter assim com o aprender outra língua e tal e:: ele assim e minha mãe também né ela (xxx).

M: ãhã. Dentre esses benefícios que tu teria qual que te chama mais a atenção?

Y: Da profissão que eles @@@ assim.

(Entrevista com Yasmin – 22/06/05)

Esse incentivo familiar a Yasmin é demonstrado quando o pai oferece a ela a oportunidade de fazer um curso de Inglês. Outro aspecto que parece incentivá-la é o fato de a Língua Inglesa poder trazer benefícios para a futura profissão que vier a escolher. A mãe comenta como foi o processo de estudar Inglês extraclasse para a filha.

Extrato 10:

Ao falar do curso de inglês que a filha faz a mãe diz que há quatro anos a filha estuda a língua. Ela havia começado em um curso e achou fraco demais, trocou de escola e continua lá até agora. A mãe diz que em 2006 a filha passa para a fase adulta do curso e conta que a idéia de estudar inglês surgiu do fato de algumas colegas terem vontade de fazer. Estavam em cinco amigas e começaram juntas a estudar e depois trocaram para a escola onde Yasmin está agora. Diz a mãe que ‘onde uma vai as outras vão atrás’.

A mãe acha que ela gosta e diz que deve ser porque a filha talvez queira ir para fora do país. A mãe diz que será útil para a filha se for estudar fora, pois ‘saber a língua inglesa é fundamental’.

(Visita à família de Yasmin – 28/12/05)

Com relação a viajar para o Exterior, o apoio dos pais de Yasmin é semelhante ao dos pais de João, mesmo que os responsáveis pela menina tivessem se surpreendido com minha pergunta em relação à vontade da filha em fazer um possível intercâmbio.

Extrato 11:

Quando pergunto sobre uma futura viagem para Yasmin, a mãe diz ‘sei lá’. A mãe olha para a filha e pergunta ‘Prá Itália?’. Yasmin diz que o pai é quem quer ir para a Itália. A filha menor, Clarice diz que a Espanha também fora cogitada. A mãe diz que a filha nunca comentou sobre isso, mas diz que se a filha viajar para fazer intercâmbio e estudar inglês ela teria o apoio dos pais, até porque ela já está estudando a língua.

(Visita à família de Yasmin – 28/12/05)

Sarah é outra participante a elencar aspectos intrínsecos e extrínsecos quando fala em seu aprendizado de LI. A estudante conta, como citado anteriormente (extrato

3), que gosta de assistir a filmes como ‘O Senhor dos Anéis’ e ler livros do tipo ‘O Código da Vinci’. A garota comenta que tem apoio da família para estudar Inglês.

Extrato 12:

M: All right. (.) Tua família Sarah, ãh ela te incentiva a aprender inglês?

S: Hum, hum.

M: De que forma? Como que eles fazem assim para te incentivar?

S: Ah, eu curso aqui no Centro de Línguas, ãh ah vamos viajar, fazer um intercâmbio. Tipo assim.

M: Desta forma?

S: ((sinal de sim com a cabeça))

(Entrevista com Sarah – 27/06/05)

O apoio para viajar na intenção de aprender e aprimorar o Inglês fora do País e o incentivo para fazer um curso de LI extraclasse ficam claros no extrato 12. Esses dados também estão presentes no bate-papo da visita feita à família de Sarah. Naquele momento, a mãe comentou que, se a filha escolhesse fazer um intercâmbio, a família a apoiaria, e acredita que a menina continuará a estudar Inglês em escola de idiomas, no próximo ano¹⁵.

Extrato 13:

Edite diz que a filha vai continuar a fazer inglês na nova cidade, pois a filha pensa em fazer Relações Internacionais e diz que precisa de inglês e talvez de francês. Diz que em Porto Alegre terá muitas opções de escolha para línguas. A mãe diz que a escola onde a filha vai estudar é um pouco mais puxada do que a que estuda agora e ela terá que se adaptar primeiro para depois optar pelo tipo de curso. A mãe olha para a Sarah e pergunta ‘Tu não pretende parar o inglês né?’ Sarah responde que não com a cabeça. A mãe ainda diz que há uma escola de línguas na frente do prédio onde a filha irá morar e que o irmão já faz curso lá.

(Visita à família de Sarah – 21/12/05)

A mãe diz que o curso extraclasse auxiliou a filha a ter mais condições para acompanhar o Inglês da Escola e, além disso, traz outro tipo de contribuição.

¹⁵ Sarah fará o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola na cidade de Porto Alegre – RS.

Extrato 14:

Com relação ao inglês da escola a mãe diz que o extra-classe ajuda, acha que o fato de estudar uma língua ajuda para entender outras disciplinas, ‘o aprender uma língua faz esse processo ser mais fácil’.

(Visita à família de Sarah – 21/12/05)

Parece que a mãe entende haver uma contribuição do Inglês às outras disciplinas pelo fato de a Língua ser um meio de comunicação mundial, pois afirma que a ‘LI é de vital importância no mundo de hoje e que todos deveriam aprender’.

Oliver, outro aluno participante, diz gostar de assistir a filmes em Inglês pela TV a cabo, que faz curso de LI extraclasse desde os nove anos de idade (comentado anteriormente), e que, apesar de ter viajado duas vezes para o Exterior (EUA), gostaria de visitar a Europa.

Extrato 15:

M: E se hoje assim tu escolhesse um outro país né fazer uma viagem, você, tu escolheria onde?

O: Eu gostaria de ir para a Europa, eu acho.

M: Ahã que te chama a atenção na Europa?

O: Eu acho (x) histórico assim, sabe eu gosto de ver as coisas históricas (.) acho interessante.

M: Tá, OK. Tua família (.) te incentiva assim a-a viajar, conhecer?

O: Ahã muito (.) eles sempre falam isso de intercâmbio assim.

M: hum, hum.

O: Que daí eu acho que não é bom agora porque tá perto do vestibular no ano que vem né, daí-eu-o perde muito conteúdo eu acho

M: Ahã

O: Aí depois do vestibular daí sim, viajar=

M: =Tu-tu comentou em vestibular agora então tu pretende continuar teus estudos depois do ensino médio?

O: Hum, hum, acho que sim

M: Que área que tu, que está apostando assim, ou tu está querendo?

(.)

O: Eu queria ser médico ou seguir carreira diplomática. É o que eu acho assim.

M: Hum, hum.

O: Acho legal porque diplomática por causa de outro país, eu gosto de geografia assim

M: Hum, hum. E:: tu:: faz inglês, por exemplo, nessas profissões né é (.) uma obrigatoriedade a língua, mas tu além desse inglês que tu tem na sala de aula tu faz inglês fora?=

O: =Faço.

(Entrevista com Oliver – 22/06/05)

O estudante justifica a opção de um intercâmbio por querer, no futuro, seguir a carreira médica ou diplomática, assim como por ter interesse em ‘coisas históricas’.

Na visita à família de Oliver, os aspectos recém-comentados sobre o garoto assumiram uma proporção bem maior. A mãe relatou que o casal sempre incentivou os filhos a estudarem Inglês pelo fato de que, quando eram mais jovens, ela e o marido precisaram estudar a Língua para lidar com as exigências de suas respectivas profissões quanto à Língua Inglesa. Anos mais tarde, a mãe precisou prestar um exame de proficiência em Inglês para concluir seu curso de Mestrado e, segundo ela, graças ao que havia aprendido anos antes, conseguiu aprovação. Um outro fato, bastante recente, mostra como a família preza a aprendizagem de LI, devido a questões pragmáticas.

Extrato 16:

Ela contou que em abril deste ano, durante uma viagem à Europa com outros três casais, ao chegaram na Alemanha, o marido enfartou. Ele necessitou de cuidados imediatos para conseguir sobreviver, além de três pontes de safena e para surpresa de Mari toda a equipe médica do hospital e o quadro de enfermeiros falavam inglês e ela precisou se comunicar com eles utilizando essa língua. Mari comenta com ênfase o fato de saber inglês para ter conseguido tomar decisões em um momento tão terrível e desagradável de sua vida.

(Visita à família de Oliver – 20/12/05)

Esse fato inesperado que a mãe de Oliver contou, mostra o quanto a família reforça a necessidade de os filhos aprenderem a LI, sendo que, durante a continuação da conversa, ficou comprovado que o filho é incentivado a estudar, pois tem materiais produzidos em Língua Inglesa na própria casa, embora não os utilize para aprender a Língua.

Extrato 17:

Ela pensa que o filho deva ser mais de prestar atenção na aula, porque estudar em casa, ele estuda pouco. A mãe inclusive diz achar que inglês ele não estuda. Ele diz que ‘nem na aula’. Ao perguntar se na casa ele tem contato com alguma coisa de inglês, a mãe diz que sim. Que eles têm um ‘monte de materiais’ em casa e que ele poderia usufruir: polígrafos, cursos prontos, material da Zero Hora, fitas, mas ele não pega.

(Visita à família de Oliver – 20/12/05)

Embora faça um curso extraclasse, Oliver parece não estudar Inglês em casa, mesmo tendo materiais à disposição. O próprio aluno diz, durante a conversa, que não estuda ‘nem na aula’.

Esses dados até então mostram que os quatro alunos participantes, além do Inglês escolar, estudam a LI em cursos extraclasse. Em sua turma, entre 50 e 60 por cento dos alunos seguem essa prática: têm aulas de LI na Escola e fazem um curso extra. Tal fato me levou a questionar se deveria ou não buscar informações mais precisas nos cursos de Inglês que cada participante fazia. Entendo que dados gerados nesse contexto poderiam auxiliar na compreensão de fatos expostos pelos alunos. No entanto, uma situação de ordem prática¹⁶ impediu a coleta de dados nos cursos de Inglês dos alunos.

Durante as aulas observadas, pude perceber que os quatro alunos participantes demonstraram gostar de atividades específicas em LI. No dia em que o professor Alex trabalhou a música ‘She will be loved’, com a turma, o envolvimento na tarefa foi geral.

¹⁶ Durante a análise, ao perceber que o fato era comum aos quatro participantes, não houve como contatar os professores dos cursos livres, ou os responsáveis por essas escolas, pois estavam no período de férias.

Extrato 18:

O professor disse que havia incluído algumas palavras extras na música e que os alunos deveriam identificá-las e riscá-las. ((A turma toda se envolveu na atividade)) O professor tocou a música duas vezes para que eles encontrassem as palavras extras. Os alunos iam acompanhando, tentando desenvolver a tarefa. Na segunda vez em que a música foi tocada alguns tentaram buscar na folha dos colegas mais próximos algumas dicas ((respostas)) e anotavam em suas folhas.

O professor iniciou a correção e pediu que os alunos apontassem o que riscaram conforme ia lendo cada verso da música. A maioria das palavras extras foi identificada pela turma e apenas três o professor apontou a eles, pois eram palavras com o mesmo som, apenas com escrita diferente.

(Observação em Aula de LI - Diário de Campo – 07/04/05)

Além de músicas, a turma parece se envolver bastante com atividades audiovisuais. O professor apresentou um vídeo, com áudio em Inglês e sem legendas, para os alunos em uma de suas aulas.

Extrato 19:

O professor pediu que deixassem os módulos fechados e acompanhassem uma parte de um vídeo que ele iria mostrar. O vídeo era em inglês, sem legendas, e os quatro alunos assistiram com bastante atenção ((olhavam diretamente para o televisor)). O vídeo mostrou algumas escolas britânicas e como elas são denominadas e classificadas naquele país. Os quatro alunos permanecem sentados olhando para o televisor sem desviar a atenção ((pareciam estar interessados na atividade)).

Após o vídeo, o professor pediu que abrissem seus módulos na página 25 onde o texto “Schools in England and Wales” falaria mais especificamente do assunto. Sarah e Yasmin pegaram seus módulos e abriram na página pedida. João, que está sentado com a cadeira um pouco distanciada da mesa, pega o módulo na mão e abre na página do texto. Oliver abre o módulo na página solicitada.

(Observação em Aula de LI – Diário de Campo – 15/05/05)

Um dos interesses que os alunos comentam ter diz respeito a filmes. Na aula do dia 16 de junho, o professor levou um trecho do filme ‘L.A. Story’ para ilustrar um texto da apostila que falava sobre a cidade de Los Angeles, nos Estados Unidos. O envolvimento pareceu grande, pois, quando o professor tentou tirar o filme, vários alunos protestaram. João disse ‘Ah professor, tem só mais essa...’ e, dessa forma, o professor deixou seguir o filme por mais cinco minutos.

Dörnyei (2001) afirma que a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser vista apenas como uma questão educacional, e sim, como um evento social,

buscando abarcar a idéia de a língua ser o canal primário de organização social. Com relação a isso, então, é importante relatar aqui alguns aspectos de uma discussão proposta para os alunos sobre as frases do questionário (anexo B) aplicado para a turma e respondido por todos os alunos ao final do primeiro ano. Para iniciar essa discussão, expus aos quatro estudantes que o questionário havia sido adaptado de outros dois questionários cujo objetivo era verificar, por exemplo, se grupos de estudantes estavam, ou não, motivados para aprender a Língua Inglesa em contexto de língua estrangeira, ou verificar seu grau de motivação.

Mostrei a eles o questionário com os respectivos resultados (anexo F) e solicitei que comentassem o que pensavam sobre aquele documento. Enquanto observavam as frases e os valores obtidos em cada uma das opções, eles comentaram algumas das sentenças. João disse que não gostava da frase “Tenho aulas de inglês desde o jardim de infância, por isso gosto tanto dessa língua” (nº 45), porque, para ele, o total de tempo que estuda ou teve contato com a língua não é um motivo para gostar de aprendê-la. Oliver considerou ‘uma viagem’ a frase “Se eu aprender bastante será por causa do professor” (nº 48). Para o estudante, que passou por muitos professores de Inglês em sua formação, não foi por causa dos docentes que ocorreu o aprendizado, e sim, porque o aluno estudava e se dedicava a tal tarefa. Oliver também diz que discorda da sentença “Aprender uma língua é um hobby para mim” (nº 3), porque ele acredita não ser possível considerar a aprendizagem de uma língua um simples hobby.

Sarah comenta que as questões “Quero aprender inglês porque é útil em viagens” (nº 40) e “Se eu aprender inglês poderei viajar mais para o exterior” (nº 17) estão totalmente erradas, não condizendo com a realidade. Para ela, não há necessidade de conhecer muito da Língua para se viajar, pois há guias e tradutores que acompanham os viajantes e auxiliam quando a pessoa precisar. João, no entanto, acha que saber a Língua é de grande

valia, e Oliver comenta que, dependendo do tipo de viagem, a pessoa precisa saber falar Inglês.

Pelo fato de saber que Oliver, Yasmin e Sarah haviam viajado para os Estados Unidos da América, no ano de 2004, perguntei se haviam utilizado muito a Língua Inglesa para a comunicação naquele País. Eles foram unânimes em dizer que usaram poucas palavras em Inglês durante a viagem. Primeiro, pelo fato de terem ido para a Disneyworld em um grupo de brasileiros e acompanhados por guias e, segundo, porque não houve situações nas quais eles fossem obrigados, ou houvesse necessidade de utilizar o idioma.

As questões “Se eu falar inglês, poderei ter mais chances no futuro mercado de trabalho” (nº 16) e “Preciso ser capaz de ler mais textos em inglês” (nº 42) também foram comentadas pelos estudantes. Yasmin diz que, dependendo da profissão que irá seguir, não é tão importante, mas João diz que, para ter um currículo diferenciado no mercado de trabalho, é extremamente importante. Sarah e Oliver complementam dizendo que o ideal seria o indivíduo saber o mínimo para poder se comunicar.

Com relação às outras questões que compunham o instrumento, os alunos mencionaram o fato de que as frases não chamaram sua atenção e que achavam desnecessário tecer comentários. Acrescentavam que avaliam o questionário que responderam, como um instrumento que foca em situações (frases) que muitas vezes não condizem com a realidade vivida por eles. Disseram, também, que vêem o questionário como uma forma de fazer com que dissessem aquilo que o pesquisador estava buscando, pelo fato de muitas vezes o respondente marcar uma opção sem ler direito, ou pensar corretamente na sentença que está lendo.

4.1.2 Motivação na Definição dos Professores

Ao buscar uma compreensão da Motivação no contexto escolar, entendi como necessária a colaboração dos professores dos alunos envolvidos no estudo. Assim sendo, optei por envolver o professor de LI e os professores de outras disciplinas com maior carga horária na turma. O professor participante titular da disciplina de LI entende a Motivação como um elemento secundário.

Extrato 20:

A: Bom, quando eu penso na palavra motivação eu relaciono a palavra motivação com interesse. No nosso caso interesse em aprender, né. Hã, uma língua estrangeira, né ou também quando eu penso em motivação, eu penso assim em algo que me motive a aprender. (.) Então eu posso estar motivado por eu querer ãh fazer uma viagem, né, eu posso estar motivado, no nosso caso da turma, como a gente prepara eles pro Vestibular, né, quem sabe eles estejam motivados a aprender por estar pensando no vestibular.

(Entrevista com Professor Alex – 02/04/05)

É possível perceber que o docente comenta entender a existência de uma relação entre motivação e interesse em aprender, fato considerado como elemento intrínseco para aprender uma língua. Por outro lado, ele interliga sua compreensão de motivação às definições de motivação extrínseca (GUIMARÃES, 2001; CALVÍN, 1991; ELLIS, 1998), cujo foco (do aluno) seria ter uma razão ou apresentar ‘algo’ que o motive a aprender, citando, como exemplo, fazer uma viagem ou prestar o Vestibular.

O docente complementa seu entendimento sobre a Motivação, colocando-a em segundo plano.

Extrato 21:

A: Eu acho assim que tem um papel muito importante, a:: estar motivado a aprender, né uma língua inglesa. Eu não diria assim o primeiro lugar, né, estar motivado, mas acho assim que em segundo lugar estaria a motivação, (.) né. Em primeiro lugar acho que também a necessidade de aprender né, e em segundo lugar eu vejo assim, estar motivado para aprender aquela língua, a língua inglesa.

(Entrevista com Professor Alex – 02/04/05)

No trecho acima, o docente comenta que vê ‘a necessidade de aprender’ como elemento mais importante na aprendizagem da LI, focando talvez, novamente, a questão da preparação para o Vestibular. Mesmo priorizando a ‘necessidade de aprender’, Alex acredita ser possível descrever um aluno motivado, ou não, para aprender a Língua Inglesa. A descrição que compõe o extrato abaixo mostra claramente um exemplo, quase direto, do chamado conceito ‘não especializado’ do professor ao definir o que é um aluno motivado, comentado por Crookes & Schmidt (1991), no sentido de ser um importante aspecto a ser pesquisado na área de motivação e aprendizagem de línguas.

Extrato 22:

A: Eu vejo assim que o aluno que está motivado pra aprende a língua inglesa é aquele aluno que (.) ele participa da tua aula, ele participa da tua aula, mesmo tu não-não fazendo pergunta diretamente para determinado aluno, ele mesmo, voluntariamente tá ele te dá as respostas. Tá, ele fica, ele fica, tu olha assim pela apa- pela fisionomia dele que quando tu vai dar alguma coisa para ele como um conteúdo, ou quando tu apresenta um texto prá ele, ou quando tu apresenta uma música prá eles ele está motivado assim pela, tu vê que ele está motivado pela fisionomia dele. Ele ta-está ali não pela assim apenas para cumprir aquele-o papel de aluno, mas está ali pelo que ele gosta, ele está esperando alguma coisa de novo. Eu vejo dessa maneira, que tu vê assim pela cara do aluno se ele está motivado ou não.

(Entrevista com Professor Alex – 02/04/05)

Alex apresenta uma dicotomia bastante interessante ao colocar, de um lado, o papel do aluno e, de outro, o aluno motivado. Ele afirma que identifica se um estudante está, ou não, motivado pela fisionomia que este apresenta em aula. Esse mesmo aluno estaria esperando algo novo, ele participaria da aula espontaneamente e estaria presente na aula por gostar da Língua Inglesa. Quando fala em ‘cumprir o papel do aluno’, o professor considera que esse estudante não goste da LI, não goste de ser “voluntário” ou de buscar algo novo.

Quando Alex fala dos quatro alunos participantes, ele expõe sua leitura das ações desses sujeitos nas aulas de LI.

Extrato 23:

M: Como é que tu vês em sala de aula a Sarah?

(.)

A: Eu assim olhando para a Sarah e tendo assim mais ou menos o conhecimento da história da Sarah que [aqui (xx)]

M: [Que histó]ria?

A: Ah, tem assim que ela faz inglês fora, que ela vem de uma família assim que cobra bastante em ser o melhor, né. que cuida bastante a nota né e não só nota mas o conhecimento que adquire o conhecimento né que ela tem né assim por ser uma família bem (.) bem equilibrada (xx) sabendo mais ou menos o contexto dela eu olhando para ela na sala de aula se eu não conhecesse quem é a Sarah, se eu conhecesse só esse lado da Sarah e não tivesse assim dado aula mesmo para ela eu diria assim a Sarah é uma aluna 10. (.) Sabe a Sarah é uma aluna 10. Mas na hora que tu vai cobrar o que ela sabe eu não sei se ela fica nervosa eu não sei o que acontece com ela, se ela tem um bloqueio mas ela não consegue mostrar (.) aquilo que ela realmente sabe.

M: Tu acha que ela se interessa pela aula, ela se envolve, tu vê alguma coisa em [relação a isso]?

A: [Da maneira dela] ela até-não se envolve. Assim sem participar muito (.) tu entende assim eu tento ofer-para fazer uma leitura, mesmo quando eu chamo (.) ela às vezes eu peço que eles leiam os textos né. I::: depois que eu fiz a primeira leitura eles não querem (.) a Sarah nunca quer ler o texto, ela não quer se expor me parece né. E::: eu acho assim ela bem tímida assim para-para esse tipo de coisa. (.) Mas quando assim é para fazer atividade quietinha, que tem que pensar um pouco e que ela sabe assim que ela vai poder usar o material para (.) para dar uma olhadinha e que ela vai poder me chamar para tirar dúvida ela (.) ela é bem participativa nesse lado (.) né quando eu vejo assim que não é uma participação assim para toda turma é uma participação para mim, pro professor.

M: Hum, hum.

A: Né.

M: E a Yasmin? Como é que você vê a Yasmin?

A: A Yasmin (.) eu acho uma aluna assim tanto em conhecimento como assim em atitudes, né, muito boa né e::: ela realmente ela mostra o que ela sabe, né, também ela não se expõe muito (.) ela não precisa dizer para a turma que ela sabe (.) né. Ela-ela diz pro professor o que ela sabe tanto que na hora de participar alguma coisa oral ela nunca assim se oferece para participar, eu chamo para ler também e ela não quer ler, né. E daí eu não forço esse tipo de coisa, né. Mas eu acho que ela é uma aluna assim em conteúdo muito boa e em atitudes também muito boa, né. E ela (.) aquele conteúdo que ela sabe o que ela sabe na hora que tem que fazer uma prova de mostrar de demonstra o que ela sabe ela realmente mostra.

M: Hum, hum (.) O João? Que tu diz dele?=
A: =Meu Deus, o João foi um que eu chamei porque eu achei assim que as atitudes dele depois que ele foi escolhido para participar da sua pesquisa, do teu trabalho que ele de repente ele meio que 'se achô' que nem eles dizem né.=

M: @@[@ @ @ @]

A: [ele 'se achô'] importante. Então meio que ele quase não quer fazer as atividade. Daí eu nem me (.) quando eu passava olhar as atividades eu ajudava dúvidas e coisa assim eu não eu não me lembrava, eu não me lembro que eles estão participando da::: (.) da pesquisa do trabalho né. Tu fica em cima deles ah tá em cima de mim porque tá, porque eu estou participando do trabalho. Eu não me lembro, eu não não me passa na cabeça na hora, né, eu vejo assim só o meu trabalho como professor que tem que estar ali cobrando e vendo e::: incentivando o que eles fazem i::: eu percebi assim que ele fazia alguns (.) alguns exercícios quando eu estava lá por perto ele fazia (.) daí depois ele parava. Quando eu voltava, ele estava no mesmo ou ele deixava em branco aquele que estava iniciado e partia para o próximo. Então eu conversei com ele e disse assim que eu ia retirá-lo de sala de aula se ele não achasse um pouco a volta. I::: nas últimas aulas ele está participativo, né ele está fazendo as

atividades, né. E:: tá, e:: eu acho assim que quanto ao conhecimento ele é um aluno que sabe, ele sabe mas ele tem bastante preguiça então ele não pensa muito na hora que ele tem que fazer um trabalho para-para ter um bom resultado. Ele não, é tipo assim se seis passa ah então é seis que eu quero. Para mim seis está bom.

M: Hum, hum.

A: Eu vejo ele assim, né. Não é assim não quero saber para mim ser um diferente para mim ser diferente dos outros, ter um diferencial né.

M: Hum, hum.

A: Não é assim aquela sede pelo saber. Ah estou aqui então está tendo conteúdo eu vou assimilar um pouco, eu vou estudar um pouco eu vou me concentrar. Mas na hora de mostrar ele não mostra muita coisa. Né, coisas que eu sei que ele sabe e de repente eu cobro de uma forma um pouco diferente.

M: Tu vê assim que ele tem conhecimento bom [então:]?

A: [Ele tem] Ele tem bom conhecimento (.) ãha. Um bom conhecimento o João, só que ele não usa esse conhecimento né.

M: ãhã, e o Oliver?

A: Bom o Oliver eu não conhecia ele, eu não conhecia porque eu esses que tu falo aí antes eu já tive contato com eles antes né. A Sarah, a-o João, a Yasmin há muito tempo atrás, mas tive e o Oliver eu não conhecia né. O Oliver eu acho assim que ele tem um bom conhecimento eu acho assim ele interessado (.) né. ãh principalmente assim, mas quando ele-quando eu estou falando assim na aula assim de exercícios, nos conteúdos mas uma coisa que ele sabe, ele nem faz, né. Mas quando é alguma coisa que ele não sabe, que ele tem mais dificuldade estrutura né algum vocabulário ele se dedica mais ele faz mais. Né mas se ele sabe assim ele não fica ele não dá muita importância. Eu percebi desde o início. Mas acho ele interessado né acho que ele tem um bom conhecimento até muito bom daria para dizer dentro da língua inglesa.

(Entrevista com professor Alex – 24/06/05)

Alex comenta que Sarah é uma aluna dez, para ele. Embora a menina seja tímida e fique nervosa quando solicitada a ler um texto em aula, ou sendo cobrada de alguma forma, o professor diz que a considera uma aluna bem participativa no que diz respeito a dirimir alguma dúvida, ou até participar para apresentar resultados para o professor. Yasmin é vista como uma aluna muito boa na questão de conhecimentos, mas, segundo o professor, ela não se expõe para a turma, ela não quer se mostrar perante os outros, apenas demonstra o que sabe nos momentos de avaliação.

O docente percebe João como um aluno ‘preguiçoso’, pois, segundo suas observações, o menino não fazia uma grande parte dos exercícios. Alex conversou com o estudante, dizendo a ele que o retiraria da sala caso suas atitudes permanecessem as mesmas. Apesar de João apresentar tal tipo de atitude na aula de LI, o professor o vê como um estudante que possui um bom conhecimento, que sabe o conteúdo, embora tenha, nas palavras

do docente, bastante preguiça, pois se contenta com notas mínimas, não se esforça e não parece querer ter um diferencial.

Quanto a Oliver, Alex diz que percebe o estudante interessado, com um bom conhecimento. O professor conta que, quando Oliver conhece um certo conteúdo, ele nem faz os exercícios, mas percebe que, se há algo em que ele tenha mais dificuldade, o garoto se dedica e produz mais na aula.

Embora Alex considere João e Oliver alunos com bom conhecimento de Inglês, o docente parece não se importar com o fato de Oliver optar por momentos em que faz as tarefas. Já, com João, o docente chega a considerá-lo 'preguiçoso', por não fazer os exercícios solicitados.

Os professores das outras disciplinas foram entrevistados e também falaram sobre seu entendimento de como seja um aluno motivado para a aprendizagem, além de comentarem como vêm os quatro alunos participantes em suas matérias. Essas idéias auxiliaram no esboço de um entendimento de motivação por parte dos docentes.

O professor de Química trabalha há quase vinte anos com essa Disciplina e diz que, para ele, o aluno motivado é aquele que gosta, se interessa e sente prazer pela Química.

Extrato 24:

Q: Aluno motivado, eu para mim é aquele aluno, falando (.) eu como professor de química, que gosta da química e que se interessa porque você sabe que a-a química ela é muito o nosso dia a dia muito dia a dia nosso a gente vive desde que tu levanta até que tu (.) é sempre química que acontece e quando a gente chega em um conteúdo bom agora nós vamos estudar soluções (.) eu sô muito de colocar exemplos práticos então antes disso que depois eu vou voltar antes disso quando eu entrei em cálculo estequiométrico o exemplo que eu usei sempre foi de fazer um bolo, sempre o bolo, profe o bolo o bolo então vocês sabem aquela história do bolo, então quando vocês vão fazer o bolo vocês têm a receita, se vocês usarem um ingrediente, se vocês não tem ovos suficiente em casa, só tem dois ovos e a receita é quatro, o que tu vai fazer? Tu vai dividir toda a receita para tá tá. Então isso eu relaciono lá com a minha matéria (xx) o ajuste, dos coeficientes, a proporção tudo tem a ver. Soluções (.) vamos fazer um suco, como é que vocês vão fazer um suco, o suco ficou muito forte, eu coloquei muito limão nessa jarra de suco o que eu vou fazer para ele ficar (.) vai colocar mais água, colocar mais açúcar às vezes colocar o açúcar não vai deixar ele mais fraco,

então você tem que diluir, a diluição é uma parte da nossa matéria, preparar o suco e as concentrações é as soluções. Tudo tem a ver com suco (.) agora nós estamos falando em Cinética que é a velocidade das reações. Quando vocês colocarem comprimido na água, vocês vão tomar um comprimido tão mal do estômago, vão tomar um comprimido efervescente, se vocês misturarem na água gelada ou na água da torneira, ou na água morna qual é que vai ser, ah ele vai dissolver melhor na água morna, tá ná ná. Sabe então a veloc-, sempre relacionar com o dia a dia e tem pessoa tem alunos que eles te trazem (xx) ah então é como tal coisa, ah mas então se eu fizer isso vai dar, sabe, motivado eu acho que é o aluno que gosta, que relaciona e::: que (.) complementa com os exercícios, com a parte teórica, com o desenvolver, e não estudar, porque tem alunos que fazem aquilo porque é obrigação não ela mando fazer até o exercício dez, bem então eu vou fazer até o dez, o outro não, o outro faz vem o onze, vem o doze, vem o treze, vai fazendo (.) sabe um puxa o outro. E até eles dizem ah essa matéria é boa, ah eu gostei disso aqui, ah isso aqui é legal. Isso eu acho que é o motivado.

M: Hum, hum.

Q: Fazer por obrigação eles fazem também, mas fazer gostando de estar fazendo é o motivado.

(Entrevista com o professor de Química – 16/08/05)

Esse professor, ao comentar o que entende por aluno motivado em sua Disciplina, usa exemplos de seu trabalho para ‘motivar’ o aluno, fazendo com que esse indivíduo se envolva com a matéria para, então, passar a gostar de estudá-la. O docente salienta a necessidade de um aluno complementar a teoria com a prática para que possa relacionar o conteúdo e ser considerado motivado.

Em Química, o professor considera Yasmin uma menina quieta, não muito questionadora, que aprende o que é ensinado, mas não é ‘saliente’ em nenhum sentido. Quanto a Sarah, o docente diz que a aluna possui um pouco mais de dificuldade em aprender a matéria, pois pergunta mais, questiona mais e não atinge notas muito altas. Ele acha que Sarah estuda muito em casa, embora também seja quietinha e tranqüila.

Oliver é considerado esperto, vivo, atento, participativo, responde e participa em tudo o que pode. Diz que ele é um aluno bom porque ‘pega’ tudo muito fácil. Em relação a João, o professor diz que ele é bem interessado, senta mais na frente na aula dele, é um pouco inseguro ao fazer certas tarefas, ‘educadíssimo’ e sempre pergunta quando tem dúvidas.

O professor comenta que, ao observar os quatro alunos, considera Oliver como o mais envolvido (motivado) dos quatro, seguido por João e depois por Yasmin e Sarah. Ele diz que Yasmin é muito fechada, bastante introvertida e, por isso, tem dificuldade em identificar como a menina está em sua aula. Ele afirma também que Sarah não parece gostar de Química, que ela faz o que precisa e fica sempre na média mínima.

Outro professor entrevistado, na matéria de Biologia, afirma que o aluno motivado é aquele que ‘busca mais’. Segundo o docente, esse estudante vai além do conteúdo de sala de aula e pode motivar-se a aprender caso o professor torne o conteúdo atrativo.

Extrato 25:

B: Um aluno motivado eu acho assim ó se tu pegar por exemplo a-a Kátia. A Kátia é uma aluna motivada na minha aula, tá. A Lara, a Lara é ela pode ter aquele jeito paradão dela, mas ela se eu falo um assunto outro dia ela já me trás ó que eu entrei na Internet, na Veja ou aqui tem alguma coisa, a Helena também é motivada. Dos meninos deixa eu vê quem que-que é motivado ali (.) o Francisco né, o Francisco não, o Jorge.

M: Hum, hum.

B: O Jorge é um menino motivado (.) que eu acho assim que são os mais, mas no geral eu acho que a turma toda ela se tu puxar um pouquinho se tu der ênfase para aquilo se tu tornar atrativo eles-eles ficam motivados a não ser aquele grupo de alunos lá que não tem motivação nenhuma, o Igor, o Francisco aquele e::: um que eu tirei daquele grupo foi o::: Ronaldo lá, o Ronaldo. Aquele mudou da água para o vinho né. Ele conseguiu tirar dez em uma prova e isso acho que deu né então assim eu tirei daquele desmotivado e::: tá com o grupo geral. Mas eu acho que seriam esses aí.

M: Hum, hum.

B: Na minha opinião de-de motivação.

(Entrevista com o professor de Biologia – 17/08/05)

O professor cita exemplos de alunos que considera motivados e, além disso, evidencia que a turma, no geral, se for ‘puxada um pouquinho’, se o professor der ‘ênfase’ ao que está ensinando e tornar o conteúdo ‘atrativo’, todos se motivam. Percebe-se que, a partir dos itens elencados pelos professores de Biologia e Química, tanto em uma Disciplina quanto na outra, os professores atribuem a si mesmos o papel de ‘agentes

motivadores', querendo fazer com que seus alunos participem, busquem e aprendam através das práticas pedagógicas desenvolvidas em aula.

Na matéria de Biologia, o professor afirma que Sarah é uma menina interessada, sempre buscando mais, muito preocupada em tirar notas boas, em ter um bom rendimento, e é considerada uma aluna excelente. Yasmin é vista como uma aluna muito introspectiva, mas que questiona, pergunta quando tem dúvidas, sendo considerada uma excelente aluna pelo professor.

O docente considera que Oliver tem altos e baixos nessa Disciplina. O professor diz que o aluno pergunta, questiona e resolve as questões em certas aulas. Outras vezes, ele diz que não quer fazer, está com preguiça e conversa em aula, mas é educado, segundo o professor. João faz tudo o que estiver relacionado à aula de Biologia. O professor explica que ele questiona, tira dúvidas, quer saber o porquê de tudo e, quando não acerta alguma coisa na prova, quer a explicação para entender o que errou. Conta que, de vez em quando, o aluno conversa bastante em aula.

O professor vê Sarah como a mais motivada, dentre os quatro alunos, na disciplina de Biologia, porque diz que a aluna busca saber mais, sendo que, talvez, João possa estar em um segundo lugar. Oliver e Yasmin, ele considera como alunos que estão ali mais por obrigação: fazem as atividades porque têm que estar ali.

Em Física, o professor percebe a motivação pelo questionamento e produção de um aluno.

Extrato 26:

F: Pela sua postura eu diria se-se ele está motivado ele me pergunta ele faz questionamentos ele propõe relacionado ao assunto situações relacionado ao cotidiano. Já o que não está motivado além de ficar quietinho não perguntar nada, não copiar nada, entrega as provas em branco, então isso aí percebe-se nitidamente que não está motivado. (.) Muitas vezes até aquele aluno que está totalmente quietinho, mas ele está atento, ele está produzindo, mas o des-desmotivado é aquele que não está atento, não copia a matéria e::: (.) não tem o menor interesse em responder provas.

(Entrevista com o professor de Física – 17/08/05)

O docente de Física diz identificar no ‘olhar no olho do aluno’ se ele está motivado, ou não, que, pelo semblante ou fisionomia do aluno, ele percebe se o aluno está motivado, ‘ligado na aula’, sendo uma forma de observação muito semelhante à descrição do professor Alex, anteriormente feita. O docente ainda cria uma definição do aluno não motivado. Ele diz que um aluno que ‘não copia, não pergunta, não produz, e entrega as provas em branco’, é o típico aluno desmotivado.

Nessa Disciplina, o professor vê Yasmin como uma menina ponderada, que presta atenção, não atrapalha, demonstra interesse, é estudiosa, tem grande capacidade e aproveita esse potencial, empenhando-se bastante na Disciplina. Quanto Sarah, o docente diz que, ‘apesar das dificuldades’, ela se esforça muito, o que faz com que supere suas limitações. Ele diz que ela sempre pergunta, ‘não deixa para o dia seguinte’. Ele define a palavra dificuldade como sendo dificuldade de aprendizagem, mas considera que o fato de a aluna estudar bastante faz com que ela supere esses problemas. Ele diz ‘ela vai atrás e com isso ela consegue resultados bons’.

Com relação a Oliver, o professor acha que ele tem uma ‘certa facilidade’, mas que, mesmo com um grande potencial, o garoto não é destaque. O docente acha que, pela capacidade que possui, Oliver poderia apresentar resultados até melhores. O docente considera que João estuda bastante, acompanha a aula, demonstra interesse. O professor diz surpreender-se com esse rendimento, pois conhecia o aluno de quando dera aula para ele na oitava série e costumava vê-lo como alguém muito desinteressado.

Extrato 27:

F: Um guri que cresceu bastante e apresenta um bom desempenho. Um guri que na oitava série não apresentava nenhum desempenho pelo seu desinteresse (.) Hoje é um guri com um bom desempenho, presta atenção, estuda e está indo muito bem.

(Entrevista com o Professor de Física – 17/08/05)

Em Física, o professor vê os quatro alunos motivados para a aprendizagem da Disciplina, pois ‘eles prestam atenção, estudam, vêm sempre com o tema feito, perguntam quando têm dúvidas e estão sempre atentos durante a explicação’. Ele acrescenta que Sarah, apesar das dificuldades, é uma menina esforçada e, por causa disso, vai se superar e vencer. O docente acredita que, se o aluno tiver um objetivo, mesmo que tenha dificuldades, se ele se esforçar, ele conseguirá o que quer. Ele afirma ser ‘assim que eu vejo o estudante, ter um sonho e acreditar e batalhar’.

Na disciplina de História, o professor consegue perceber a motivação do aluno pela atenção em aula e pelo ‘retorno’ do aluno ou da turma.

Extrato 28:

M: Hum, hum. Como é que tu:: tu vê assim os alunos como é que tu identifica se um aluno está ou não motivado para a tua aula?

(0.5)

H: É:: eu tento sempre acho que a partir daquilo que é desenvolvido em aula e também pelo retorno que a gente tem fora da sala de aula né. (x) Às vezes é pelo eu procuro muito assim observar sabe quando quando tu está nas aulas e tu sente quando quando tu vê dispersão tu percebe que aquilo não está agradando né. Que está disperso, está se mexendo está conversando, e é uma coisa que essa turma aí tu quase não precisa que tu tem turmas que apresentam dificuldade tem que prender a atenção mas a turma essa turma é muito boa nesse sentido aí. No meu caso né.

M: Hum, hum.

H: Eu não tenho dificuldades e a gente acha que pelo menos a aula tá sendo até interessante. Claro tem momentos, aqueles momentos que às vezes a aula ela é um pouquinho mais monótona. Tu tens que anotar, eles não gostam muito disso fazer isso, fazer aquilo e tal. Mas no geral assim através das avaliações que a gente faz perguntar para eles né. Dizer que eles digam, que eles falem, sugiram, que eles critiquem, que eles questionem até porque o estilo da história é esse né é mexer um pouquinho com essas questões que eu acho que é um pouquinho por essa reciprocidade se você vê que está havendo um retorno até tu avalia que está tendo objetivo. No momento que tu não tem um retorno e:: ali eu não até de repente citar né eu tenho dificuldade ali com o Igor por exemplo né. Que ele é um aluno que eu tenho dificuldade em ter um retorno dele. É complicado um pouquinho eu acho que tu sabe que é um pouco paciência né mas que a gente tem que né. O João que é meio jogado, mas no geral eu não lembro de todos tu entende. O Ronaldo, por exemplo, o Ronaldo é um aluno que no ano passado eu dava filosofia ele era difícil de envolver esse ano ele mudou cem por cento. Se envolve, vai bem e sabe sabe estudar mas tu vê que ele mudou de atitude também.

M: Hum, hum.

H: Então por estas coisas que a gente percebe né, a gente pede, deve está pelo menos o objetivo deve estar sendo alcançado né quando tu percebe que a grande maioria está respondendo né positivamente. Agora é preocupante quanto tu vê que uma maioria não não responde aí tu tem que rever né os a forma como tu está trabalhando e tal.

(Entrevista com o professor de História – 31/08/05)

Para o professor de História, o fato de o aluno ‘responder’ à forma de trabalho em sala de aula, mostrando-se disperso, ou prestando atenção, é uma maneira de dar ‘retorno’ ao docente e mostrar se está motivado. Esse retorno também é visto pela forma como os alunos falam, sugerem, criticam e questionam o professor e a Disciplina.

Na disciplina de História, o professor diz que Sarah tem bastante facilidade para compreender o conteúdo, que ela interpreta e faz a relação necessária dos fatos da Disciplina. Quanto a Yasmin, o docente diz que é uma boa aluna, interessada, participativa, que ‘nunca houve problemas com ela’.

Com relação a João, o professor diz que o menino não demonstra interesse, que ‘ele é tranquilo até demais para um momento de aula’ e é muito acomodado na Disciplina. Para o docente, o aluno teria condições para muito, mas ele é ‘aquele boa-vida’, meio folgado, se joga em duas ou três cadeiras e fica assim a aula toda: não incomoda, mas não faz nada. Quanto a Oliver, o professor diz que o considera um aluno ‘tão bom quanto as meninas¹⁷’, que ele se preocupa em fazer parte da aula.

Ao final da conversa, ele afirma que considera Sarah, Yasmin e Oliver motivados para a disciplina de História, mas João é ‘difícil saber’. O docente assegura não conseguir identificar interesse do menino pela Disciplina.

Outro professor que colaborou, com sua visão, da forma como considera um aluno motivado, foi o de Geografia. Ele salienta que a motivação é bem geral nessa turma, e fica evidenciada pela exposição de idéias dos alunos quando questionados sobre os assuntos ou tópicos da Disciplina.

¹⁷ O professor não conseguia lembrar quem era Oliver, durante a entrevista, e faz uma definição bastante imparcial do aluno. Três horas mais tarde ele telefonou para minha casa e disse que avalia Oliver como um excelente aluno, assim do ‘padrão das meninas’. Ele justifica o telefonema dizendo que não queria ser injusto com o garoto e muito menos prejudicar a pesquisa.

Extrato 29:

M: Como é que ãh (.) tu conseguiria vê assim se um aluno ele está realmente motivado. Como é que tu vê essa situação assim de um aluno motivado na tua aula?

G: Por exemplo, assim quando-quando eu estou explicando a matéria e que geralmente eu levanto assim alguns questionamentos com relação àquilo que a gente está falando, puxando para a vivência diária ãh geralmente assim os que estão bem interessados eles eles interferem eles fazem colocações, né. E tem aqueles que não são de falar, mas que você percebe que eles conseguiram compreender porque você vai acompanhando nas anotações que eles fazem. Então ãh eu vou explicando aí eles vão acompanhando pelo material que tem ou pelo quadro depend-depende a maneira como a gente conduz a aula e depois assim quando eu falo quando só eu falo e retomo o conteúdo organizando as idéias ãh eles aqueles que estão acompanhando eles fazem observações (.) do que foi trabalhado. Agora aqueles assim que-que não estão interessados eles simplesmente copiam e, ao mesmo tempo, que eles estão copiando eles estão passeando com o pensamento né ãh puxa uma conversa com um, com outro. Então a motivação deles não é percebida só assim por eles participarem né da aula em si, porque tem aqueles que não gostam de participar, de falar, de expor as suas idéias. E ali nessa turma a gente tem vários alunos assim. Eles são mais assim de ouvir, de absorver e na hora que solicitados, expor.

M: Hum, hum.

G: Então ãh a motivação deles assim, me parece uma coisa bem bem geral não é específico só deles a questão assim que nós não temos mais aquele aluno que que chega e que questiona e que levanta e interfere colocando, expondo suas idéias. Eles são mais fechados. Parece que quanto menos eles exporem as idéias, mais tranquilos eles ficam.

M: Hum, hum.

G: Então é mais assim na base do questionamento mesmo.

(Entrevista com o professor de Geografia – 16/08/05)

Parece haver uma contradição naquilo que o professor afirma, em sua primeira fala, em relação à sua segunda fala no extrato 29, quando afirma perceber um aluno motivado por interferir, acompanhar o conteúdo e participar da aula. No entanto, em seu segundo turno no extrato, ele afirma não existirem mais alunos que questionem e interfiram para expor suas idéias. O que o docente quer dizer com isso, então? Penso que, para o professor, exista uma forma ‘ideal’ do que seria a participação de um aluno em sua aula e, embora gostasse que fosse da maneira idealizada, percebe os alunos menos questionadores do que outrora.

Em Geografia, Yasmin e Sarah são vistas como alunas pacatas, quietas, que perguntam somente quando sentem necessidade de esclarecer algo e falam quando são requisitadas, sendo bastante responsáveis com relação às tarefas e busca de material de apoio.

O professor vê Oliver como um menino que participa quando é solicitado, diz que ele traz muitas contribuições para a aula, apresenta um pensamento bem coerente com relação ao conteúdo e é bastante brincalhão. O docente acredita que ele deva ser um aluno que estude em casa, fora da sala, complementando o que aprendeu na Escola.

Quanto a João, o docente o chama de ‘incógnita’ porque diz haver dias em que o aluno participa e em outros parece concentrado em algo, ou está distante daquele espaço. Ele o vê como um menino mais fechado que os outros da turma, dizendo que é o que menos questiona em aula, não deixando que o professor se aproxime.

O docente de Geografia considera que os quatro alunos estão no mesmo patamar de aprendizagem. O professor salienta que Oliver é o mais extrovertido. Yasmin e Sarah são alunas que conversam quando precisam entender algo, e João como um aluno mais fechado, como se ele se trancasse dentro de si próprio.

O professor de Português, Redação e Literatura é o docente que possui maior carga horária na turma pesquisada e é o único que mostra compreender a motivação de uma forma mais holística, pelo que se percebe no extrato a seguir.

Extrato 30:

P: Bom, eu acho que hoje a gente tem esse problema com a motivação bastante sério com os alunos (.) em que às vezes a gente não não não recebe essa resposta né. Mas um aluno motivado é aquele aluno que eu ãh eu até brinquei com eles na semana passada que o brilho no olho (.) a gente percebe quando a gente propõe uma coisa não vamos fazer não eu quero aprender essa essa busca de querer fazer sempre melhor de querer buscar mais de querer fazer, é aquele ânimo é uma coisa interior que (.) isso vem (.) da pessoa né.

M: Tu identifica então lá pelo olho, né?

P: Eu identifico pelo olho porque o olho já vende a-a eu digo se o olho brilha o corpo já. ((faz um sinal para frente com as mãos, como quem diz que segue adiante ou em frente)) Mas aquele aluno pacato ah mas de novo isso ãh mas que.

(Entrevista com o professor de Português, Redação e Literatura – 17/08/05)

Esse docente identifica no ‘brilho do olho’ do aluno um certo ânimo que, para ele, evidenciaria o aluno motivado, aquele estudante que buscaria mais e faria mais

nas Disciplinas. O professor também comenta que, atualmente, está difícil perceber se o aluno está, ou não, motivado pela falta de respaldo ou respostas dos discentes durante as aulas.

Nessas três disciplinas, o professor considera Sarah uma aluna bastante dedicada, com um grau de interesse muito bom, que questiona e faz todas as atividades propostas, e que tenta sempre fazer o melhor. O docente diz que é uma das alunas que mais se destaca na turma nessa Disciplina. Com relação a Yasmin, o professor diz que não a vê tão interessada como Sarah, mas a considera uma boa aluna. Diz que ela faz todas as atividades, embora tenha algumas dificuldades em redação.

Oliver participa muito nas aulas, fala, questiona, é muito inteligente. O professor diz que o aluno entende tudo o que é explicado. O docente afirma que, embora Oliver seja bastante falante, ele tem um desempenho muito bom, destacando-se nas atividades que faz. João é considerado um aluno muito interessado, que parece querer aprender, mas não apresenta um rendimento tão bom quanto o próprio aluno gostaria. O professor enfatiza que ele é muito esforçado e acha que tenha faltado algo nas bases, em anos anteriores, pois ele apresenta certas dificuldades de compreensão, escrita e interpretação, talvez sendo, por isso, que o considere um aluno regular.

O professor acredita que Oliver é um aluno motivado por gostar de ‘ousar’, por ter uma auto-estima muito grande. Diz que Sarah também é motivada, mas não tanto quanto Oliver. Yasmin e João fazem as tarefas solicitadas, mas sem mostrar tanto entusiasmo quanto os outros dois alunos. O docente afirma que João e Yasmin não mostram o ‘brilho’ de querer fazer tanto quanto Oliver e Sarah e acrescenta que percebe esses dois alunos, Oliver e Sarah, com uma grande facilidade em desempenhar o que é pedido nessa área de aprendizagem, ponderando que, talvez, os outros, Yasmin e João, se identifiquem com outras áreas (exatas).

Assim como em Geografia, História e Química, na disciplina de Matemática o professor evidencia o aluno motivado como aquele que está olhando, observando, anotando, perguntando e está atento ao que acontece.

Extrato 31:

M: Que bom, né. Tu está dando aula né ãh. E tu com certeza observa teus alunos, você vê eles mesmo inconscientemente. Como é que tu poderia chegar a dizer assim tais tais tais alunos estão motivados prá minha aula? Como é que tu identificas esse aluno motivado?

Ma: ãh, aluno motivado. É aluno que (.) participa, né vamos supor ãh trabalhando uma definição, trabalhando sistemas e então motiva motivou eles antes de iniciar né normalmente eu faço um panorama do que eles vão aprender naquela naquela unidade né um resumo geral né e depois então você vai fragmentando né e dentro de cada um desses você faz toda a situação a explanação geral aprofundada. E o aluno que participa é ãh o aluno se eu que eu sei que está atento e que está envolvido é aquele que ãh ao mesmo tempo que está anotando ele ele pergunta ele está te olhando mas não é aquele olhando e percebe que ele está viajando, né. Que tem aluno que está ali te olhando, de braços cruzados, mas tu sabe que não está aí, né. E quando eu percebo que eu tenho algum que está fora do do contexto daí eu só faço um sinalzinho e às vezes eu chamo pelo nome. Eu chamo pelo nome. Na resolução dos exercícios eu não tenho aluno múmia, né. Não é aula bagunça, mas não é aula ãh aquela aula onde ninguém fala nada principalmente na resolução de exercícios eles trocam muita informação, muita informação. Eles interagem muito, entre eles e eles me chamam muito, né. Então mesmo ãh uma vez me lembro que o Sr. Santos ((antigo diretor)) ele disse assim ó no segundo grau tu não tem que ajudar na classe né e eu não concordo com isso. Eu acho assim ó que muita coisa você resgata aí individualmente, né, pessoal, é pessoal eu não entendi isso, bom então tá, então eu vou sentar do teu lado e vou te explicar, né. Então muita coisa se ganha com isso. Então eu passo o tempo todo caminhando né, entre eles e parando. Então a aula da resolução de exercícios eles fazem característica deles assim aqueles oito que não né e por mais que tu tentes e vão e vem eu te ajudo eu sento do teu lado tu percebe assim que o problema é externo à sala de aula, né. É algo como se eu estou aqui porque querem que eu esteja, mas não que eu quero né. Não é uma coisa que eu goste de fazer, de repente ele gostaria de estar em casa assistindo TV ou no computador, sei lá. Mas no geral eles interagem sim.

(Entrevista com o professor de Matemática – 31/08/05)

Ele entende que essa motivação também se encontra presente quando os alunos interagem entre si, como, por exemplo, na resolução de exercícios, trocando informações e, algumas vezes, buscando o auxílio da professora.

Em Matemática, segundo o docente, Sarah possui um pouco de dificuldade. É atenta e preocupada com a própria aprendizagem. O professor diz que ela é muito esforçada e, por isso, consegue ir adiante e se nivelar com os colegas. A aluna é muito presente e uma ouvinte 100%. Não interage em aula, não questiona o que não entende nos

momentos de explicação, senta bem próxima ao quadro e, talvez, segundo o docente, isso ocorra pelo fato de ela mesma sentir dificuldade e procurar se aproximar mais do professor. Diz que a aluna é nota 10, não nas notas, mas no somatório da Disciplina, para a qual é necessário ter atitudes, atenção e tentar fazer o que é solicitado. O professor finaliza dizendo que Sarah tem facilidade de memorizar o ‘como’ fazer as coisas, mas também esquece facilmente depois.

Com relação a Oliver, o professor comenta que ele tem muita capacidade, é um aluno muito bom, mas é mais agitado que Sarah. Ele presta atenção na aula, mas, às vezes, deixa um pouco a desejar. Oliver, segundo o docente, tem mais facilidade no raciocínio matemático, mas não aproveita esse potencial, talvez em virtude da adolescência ou de outros fatores que o profissional não identificaria, mas adiciona que isso não está afetando a aprendizagem.

Com relação a Yasmin, o professor identifica a menina como uma aluna tranqüila, que busca estudar fora de aula, não se contenta com o conteúdo da aula, questiona para tentar entender, mas não interage muito em aula. Ela se contenta com a explicação dada pelo professor e, se na hora de fazer exercícios, tem dúvidas, faz perguntas. O docente compara Yasmin e Sarah, pois vê ambas como alunas que mantiveram suas próprias características durante muitos anos (Elas já haviam sido suas alunas).

Extrato 32:

Ma: E é uma característica delas porque eu conheço a Sarah, eu conheço a Yasmin desde a quarta série. Fui professora delas na quarta série, quarta e quinta, [...] fui quatro anos professora da Yasmin e da Sarah. A Sarah e a Yasmin, elas continuam com as mesmas características. Elas não mudaram né, aquela menininha né, caderninho, tudo inho, inho, inho.

(Entrevista com o Professor de Matemática – 31/08/05)

O professor salienta que observa essas alunas de forma diferente em relação aos outros, pelo fato de apresentarem características infantilizadas, como

‘caderninho’, utilizando palavras no diminutivo para enfatizar esse aspecto. O docente ainda salienta que pode ser essa, a razão de serem bastante afetivas, comparadas a Oliver e João.

O professor vê João como um menino mal-educado. Conta que, em muitas situações, ele chegou a parecer agressivo, ofendendo com certas palavras, ou pela forma de dizê-las. Mesmo com essas atitudes ‘grosseiras’, o docente diz que João faz o que é solicitado em aula, anota, e se esforça no conteúdo, não se satisfazendo até não entender o que está sendo explicado.

Nessa Disciplina, o professor avalia que os quatro participantes se envolvem na Disciplina e fazem as atividades propostas. Para ele, esses fatos relatados acerca de cada um dos estudantes fazem com que possa considerá-los alunos motivados para a aprendizagem da Matemática.

Após conhecer a visão dos professores, acerca dos quatro alunos participantes, é possível tecer algumas considerações sobre esses alunos. Sarah destaca-se em Português, embora revele certa dificuldade na aprendizagem de Física. É descrita pela maioria dos professores como uma menina que se esforça e estuda muito. Yasmin é, muitas vezes, comparada com Sarah: parece ser uma aluna um pouco retraída, mas que se dedica e estuda, como muitos professores atestam.

Oliver é descrito em quase todas as Disciplinas como um aluno capaz, interessado e com muito potencial, embora não o utilize em todas as matérias. João é o aluno que recebe a descrição mais variada por parte dos professores. Para alguns, ele é visto como interessado, participativo, trabalhador e que faz as tarefas, enquanto outros docentes o vêem como um estudante preguiçoso, boa-vida, mal-educado e que não faz os exercícios solicitados.

Após esse apanhado dos professores, é possível afirmar que, em Inglês, aluno motivado é aquele que participa da aula, que gosta da aula, sua fisionomia mostra se

está, ou não, motivado para a aula e espera algo novo naquele ambiente. Os professores das outras Disciplinas apontam o aluno motivado como aquele que gosta da Disciplina, se interessa, sente prazer por aquilo que aprende, questiona, produz, está atento, dá um certo retorno para o professor, sugere, critica, fala, expõe idéias, busca mais no conteúdo, faz mais na Disciplina, interage com os colegas, anota e pergunta o que gostaria de saber.

Entendo que os dados acima apontarão para uma reflexão por parte de todos nós, professores, e também por parte dos responsáveis pela área pedagógica da Escola, pois essa visão mostra uma forma de ver nossos alunos em aula. Apesar dessa limitação de espaço para uma percepção mais detalhada dos docentes, percebe-se que muitos alunos demonstram seu envolvimento através de ações externas à Escola, e o professor percebe essa busca do estudante.

Outro aspecto que busquei interligar com as informações prestadas pelos professores, diz respeito às notas dos estudantes. O quadro 10 apresenta um comparativo de notas em LI e as notas mais altas e mais baixas dos dois primeiros bimestres de 2005 em outras Disciplinas. Elas mostram um certo equilíbrio entre os dois momentos de avaliação, pois, quando uma das notas estava mais baixa no primeiro bimestre, no outro ela tende a subir. O processo inverso também acontece: quando estão altas no primeiro bimestre, tendem a cair na segunda nota.

Quadro 9
Comparativo de Notas dos Participantes

Alunos	1º Bimestre			2º Bimestre		
	LI	+ alta	+ baixa	LI	+ alta	+ baixa
Sarah	7,5	9,0 (Biologia) (8,0)	5,5 (Física) (8,5)	7,7	9,3 (Sociologia) (8,0)	6,4 (Química) (8,9)
Yasmin	8,0	9,1 (Biologia) (8,5)	6,5 (Física) (9,7)	8,1	9,7 (Física) (6,5)	6,6 (Português) (8,7)
Oliver	8,3	9,1 (História) (7,7)	6,1 (Matemática) (7,0)	8,4	9,3 (Sociologia) (8,5)	6,3 (Química) (8,7)
João	8,0	8,9 (Sociologia) (9,3)	6,1 (Geografia) (7,2)	8,4	9,7 (Física) (6,7)	6,2 (Português e Espanhol) (7,2 e 6,7)

Obs.: As notas entre parênteses representam a nota daquela mesma Disciplina no bimestre posterior ou anterior.

As notas dos alunos não se correlacionam com o construto motivação, pois há uma grande variação entre elas, mas nunca abaixo da média da Escola. Há um exemplo que mostra com muita clareza esse aspecto: o professor de Português (parágrafo seguinte ao extrato 30) comenta que Sarah é uma aluna muito motivada para aprender a matéria. No entanto, suas notas mais altas são em Biologia (primeiro bimestre) e Sociologia (segundo bimestre), e não na Disciplina em que tem bastante facilidade. Na disciplina de LI, os quatro alunos apresentam notas bastante similares entre si e, a saber, bem superiores à média escolar final de 5,5 exigida para a aprovação final.

Um aspecto bastante interessante, com relação à forma como os alunos mostram sua preocupação com a nota, aconteceu em um bate-papo informal ao final de uma aula de Inglês. Naquele dia, após o professor Alex haver encerrado sua aula, solicitei que os alunos permanecessem na sala comigo, pois precisava falar com eles acerca de um momento para que pudéssemos proceder às entrevistas individuais. Conforme já dito anteriormente, os quatro alunos elencaram o horário escolar como sendo o melhor para que as conversas ocorressem, e Oliver faz um comentário acerca de suas preferências.

Extrato 33:

Peço aos alunos como preferem fazer a entrevista: se dentro do horário de aulas ou fora. Sarah diz ser melhor durante o horário de aulas. Todos concordam, peço se há algum momento melhor. Oliver diz: 'Menos na de Física e Matemática'. Yasmin sugere que seja na aula de Português ou Espanhol, até mesmo Literatura. João diz que para ele esta opção está bem. Sarah e Oliver concordam com a sugestão.

(Observação em aula de LI - Diário de Campo – 02/06/05)

Ao comentar sobre Física e Matemática, percebo que Oliver está preocupado com sua avaliação nessas Disciplinas, e não com outras, nas quais mostra notas altas. Nenhum dos alunos discordou da sugestão de Yasmin quanto a utilizarmos períodos de aulas das disciplinas de Português ou Espanhol para as entrevistas. Mesmo João e Yasmin,

que haviam tido notas mais baixas em Português no segundo bimestre, concordaram integralmente com a sugestão.

Os conceitos e exemplos de ‘aluno motivado’, descritos pelos professores, leva-me a perceber que tais definições mostram um sujeito que está naquele ambiente e precisa cumprir com os objetivos estabelecidos pela Escola. Cada docente espera que seu aluno cumpra com as tarefas, os exercícios, pesquise, interaja, comente, questione, mas eles parecem não se preocupar com o fato de que seus estudantes também tenham uma vida extraescolar. O único que parece atentar para o ‘fora da sala de aula’, é o professor de História (extrato 28). Outro professor que busca fazer uma ligação entre o mundo concreto dos alunos e a Disciplina, é o professor de Química (extrato 24). Os outros docentes apenas enxergam seus alunos sob a ótica escolar e seguem praticamente os mesmos procedimentos no sentido de entender que seu aluno possa estar motivado, mas vendo-o apenas como um indivíduo, entre outros, que precisa passar para o terceiro ano e irá prestar Vestibular no futuro. Essa forma de elencar apenas elementos intrínsecos, na motivação dos alunos, leva a crer que esses elementos são apenas fatores escolares evidenciados somente naquele contexto, não envolvendo a vida social do estudante.

4.2 Motivados para Aprender Inglês, mas onde?

Nesta seção pretendo analisar e discutir a presença da Motivação na aprendizagem da Língua Inglesa na realidade pesquisada, abordando a motivação dos alunos, a classificação inicial, desses quatro participantes, pelo professor de LI, e a motivação na aula de Inglês na Escola.

4.2.1 Os Quatro Alunos estão Motivados para a Aprendizagem de LI

Ao contrário do que aparece na primeira divisão em grupos, quanto à motivação proposta pelo professor de LI, os quatro alunos, numa análise mais global de suas atividades, atitudes e identificações relativamente à Língua Inglesa, estão motivados para aprender Inglês. Alguns fatos descritos anteriormente, em vários extratos, corroboram esse entendimento: todos freqüentam Inglês eletivamente, valorizam aspectos culturais do mundo anglófono e aprenderam Inglês, mesmo com variados níveis de proficiência e dedicação.

Yasmin faz curso extraclasse de Inglês há quatro anos e, segundo a mãe, ela deve gostar de aprender a Língua (extrato 9). Sarah se identifica com filmes e literatura com origem em países de cultura inglesa, além de comentar que gostaria de viajar para a Austrália e que sua família a apóia a fazer um intercâmbio (extratos 3 e 12).

Além de Sarah e Yasmin fazerem cursos extraclasse de LI, João e Oliver também o fazem há bastante tempo. João tem uma orientação bastante clara com relação à Língua Inglesa. Ele ouve músicas em Inglês, suas bandas favoritas são grupos que cantam em Inglês, pensa em estudar, e até trabalhar, na Inglaterra ou Austrália. Seus filmes prediletos são todos de americanos ou britânicos e, quando assiste a filmes, tem facilidade em corrigir legendas (extratos 1,2 e 6). Oliver, além de considerar a possibilidade de viajar para o Exterior, para melhorar seu nível de Inglês, principalmente a conversação, pensa em estudar Relações Internacionais, curso, esse, que exige dos candidatos um grande domínio da Língua (extrato 15). Ao comentar sobre seus passatempos, Oliver afirma assistir a canais em Inglês e utilizar a Internet (extrato 4).

Embora as preferências desses estudantes sejam variadas, todos mostram gostar de ter algum tipo de contato com a Língua Inglesa na sua vida. Todos freqüentam dois períodos por semana de aula em Inglês na Escola, fazem curso dessa Língua

e, em seu tempo livre costumam apresentar algum tipo de relação com ela. Claramente é possível ver que todos têm orientações intrínsecas ou extrínsecas para aprender a Língua Inglesa.

Percebe-se que esse contato dos alunos com a LI é bastante ampliado nas atividades, atitudes e identificações desses sujeitos com a Língua e a cultura inglesa. Mas e quanto às aulas na Escola? Há motivação para a aprendizagem do inglês no ambiente de sala de aula?

4.2.2 Motivação na Aula Escolar de Inglês

Ao questionar os alunos participantes, quanto às aulas de Inglês na Escola, em específico, obtive algumas respostas interessantes sobre como vêem e se vêem nesse contexto de sala de aula. Oliver diz que não consegue nem se interessar pela aula, pois prefere aulas com conversação, conforme mostra o extrato abaixo.

Extrato 34 :

M: E aqui na escola Oliver, como é que tu se sente assim na aula? Tu gosta, tu não gosta? (.) como é que tu te vê na aula de inglês?

(.)

O: Hum, meio desinteressado assim, sabe.

M: É=

O: =Tem várias coisas que tem aqui na aula eu aprendi já-já no curso.

M: Hum, hum.

O: Daí...

M: Não teria nada

O: eu não-eu não-não ligo muito para a gramática assim, acho que a gramática não vai me ajudar muito, vale mais fazer conversação assim para o que eu quero o que eu quero ter, sabe?

M: Hum, hum, e:: teria alguma coisa que te chama a atenção em algum momento da aula?

(0.5)

O: N-não.

M: por quê?

O: Hum, sei lá! (.) Não consigo nem me interessar assim na aula.

M: Hum, hum, então tu não vê uma forma de se envolver com a disciplina?

O: Hum, aqui na escola não.

M: e lá no teu curso, [tu te envolve na aula]?

O: [no curso, no curso sim]
M: Sim?
O: Porque tem conversação e um monte de coisa nova que a gente aprende ã.
M: ãhã.
O: É isso mesmo conversação que eu gosto assim. Um conversando com o outro assim que o cara entende (xx) entender assim eu entendo tranqüilo.
M: ãhã=
O: =o que o professor fala assim, mas não vejo (.) pro (.) não vejo aumento pra mim (xxx) gramática assim que ele ensina mesmo né.
M: ãhã, OK. Bom pelo que tu disse eu imagino uma coisa mas tu-tu se sentiria motivado para essa aula na escola?
O: se eu sou motivado?
M: ((sinal de sim com a cabeça))
O: Não (.) ah meu pai falou, meus pais falam que inglês aqui na escola nem tem problema nada de ir mal porque (xx) é uma coisa mais para o vestibular né (.) então.
(Entrevista com Oliver – 22/06/05)

Oliver conta que se envolve muito na aula do curso de Inglês que faz, sendo que há sempre coisas novas naquela aula. Ele conta que prefere aulas com conversação na Língua Inglesa, sendo que ele não vê acréscimos na aula da Escola, com relação à gramática. Ele ainda tem o respaldo familiar no que diz respeito a estudar Inglês, ou não, na Escola, fato comprovado quando da visita que fiz à sua família. Durante o bate-papo com a família de Oliver, o pai e a mãe comentaram que não havia problema em que ele não estudasse tanto o Inglês da Escola, desde que não ficasse em recuperação, pois ele tinha o principal de sua aprendizagem de Inglês no curso que fazia, não havendo praticamente nada de novo no que ele estudava na Escola formal.

Em algumas aulas observadas, presenciei fatos que, me levam a crer que mesmo Oliver dizendo que não acrescenta em nada, no seu conhecimento de Inglês, o que tem na Escola, ele participa, dá idéias, em alguns momentos faz as tarefas; em outros, conversa com os colegas e, até mesmo, brinca com pequenos objetos.

João é outro aluno que diz não se sentir motivado para a aula de Inglês na Escola. Para ele o único momento de atenção que consegue dar a essa Disciplina é quando o professor traz músicas para a aula. Segundo o aluno, de vez em quando ele gosta de fazer exercícios.

Extrato 35:

M: Hum, não faz? Tá. E aqui na escola assim João, hã tu gosta da aula de inglês, tu não gosta dela, como é que tu te sentes em relação à aula?

J: Eu acho que eu não precisaria estar, tá. Por isso que eu não presto tanta atenção, por causa que, tipo o Alex pega aquela folha lá daí eu sei fazer tudo aí eu não vejo porque ter. A explicação eu de vez em quando pego para dar uma revisada, mas não, acho muito fraco.

M: Hum, hum. E por que que tu-tu considera então fraco o-o conteúdo?

J: Não o conteúdo hã é fraco o jeito de aprender, tu não tem como aprender bem bem como se vê num curso.

M: Hum, hum.

J: Acho fraco porque também eu já estou em um nível avançado aí ele fica ensinando essas coisinhas de might, must.

M: ãhã, e teria alguma coisa assim na aula mais específica que, hã, tu diz assim quando tem revisão, prova e tal eu estudo né, mas fora isso teria alguma coisa que te chama a atenção na aula (.) ou que te prenda mais a atenção.

J: Quando ele dá música.

M: ah, aí tu gosta?

J: É.

M: Mas seria só o momento da música daí.

(.)

J: Não, é o momento da música, (xx) traduzir e não sei o quê.

M: Hum, hum, [all right]

J: [e fazer exercício], de vez em quando eu gosto.

M: [hum, hum]

J: [é relaxan]te quanto tu sabe fazer um exercício

M: então tu não, assim tu diria que tu não é muito fã de-de se envolver com a matéria, tu não...

J: Ah, de ficar o professor (xxx) levantar a mão e dizer á eu sei isso não é (xx)

M: Não gosta? Nem um pouco?

J: ((sinal de cabeça dizendo não))

M: @@@ all right tu diria assim que tu te sente motivado para essa aula?=
J: =Não

M: (.) OK.

J: Não tem por quê.

(Entrevista com João – 22/06/05)

João parece ser bastante crítico com relação ao ensino de Inglês. Ele afirma que não presta atenção na aula porque acha que nem deveria participar dela. Ele considera “fraca” a forma de trabalho que o professor utiliza, comparando com a forma pela qual aprende a Língua em seu curso extraclasse. Diz, ainda, que, como está em nível avançado de aprendizagem, já conhece muitos aspectos da Língua e não veria a necessidade de estar presente naquela aula, mas que utiliza certos momentos de explicação do conteúdo para revisar o que já aprendeu.

Ele pensa não ter motivos para se sentir motivado para aquela aula, mas cita certas atividades, como música, tradução e certos exercícios, como algo que ele aprecia

fazer em certos momentos. Presenciei uma situação na qual o professor trabalhou uma música em Inglês e vi que João prestou atenção do começo ao fim, fazendo o exercício proposto e, no momento da correção, foi auxiliando na colocação de palavras feita pela turma.

Yasmin comenta que tudo o que vê em aula é uma revisão para ela, alegando que, dessa forma, fica difícil manter a atenção no que é trabalhado. Ela também comenta que a turma faz muita ‘bagunça’, e isso faz com que ela perca o interesse, como mostra o extrato abaixo.

Extrato 36:

M: Hum, hum (.) ãh, e aqui na escola Yasmin, como é que você se sente na aula de inglês, tu gosta, tu não gosta? Como é que tu se vê na aula de inglês?

(.)

Y: Ah assim eu gosto assim de coisas que eu tipo eu meio que lembro assim né que eu já aprendi bastante coisa e daí (x) tem horas também que não tem como ficar prestando atenção assim mas eu me sinto bem @@

M: ãhã. Tu acha assim que tem alguma coisa específica que chame tua atenção na aula de-de inglês?

(.)

Y: Não @@

M: Nada?

(.)

Y: Que eu-que eu fique prestando atenção na [aula]

M: [é ou] que seja algo assim que tu ache extremamente prazeroso que ah que aquele dia foi 10 a aula tem alguma coisa que faça isso contigo?

Y: @@ ((sinal de não com a cabeça))

M: OK. Tu acha assim que tu te envolve durante a aula de inglês?

(.)

M: Ou tu tá totalmente fora?

(.)

Y: Acho que sim, de vez em quando. Tem dias que sim, mas tem dias que não.

Porque a turma também não ajuda, né.

M: É:::?

Y: ai, é muita-muita bagunça e tal e daí muita gente não tem interesse sabe (.) daí conforme (.) muita gente não tem eles se envolvem junto assim daí tu perde já a atenção (.) daí tu fica=

M: =Claro. E::: quando tu diz assim ah::: tem dias que eu me envolvo na aula como é que seria esse envolvimento, o que tu fazes nesse dia que tu diz que tu se envolve?

(.)

Y: Ah, eu faço o que o Alex manda @@. Né ele tipo os exercícios daí eu completo na apostila. Daí ele-ele fala, ele fala para prestar atenção assim que nem um dia ele passou (.) uma matéria só em inglês sabe não tinha legenda nada tentei prestar atenção para ver se eu conseguia entender alguma coisa. Uma coisa foi (.) mas sempre (.) eu tento assim @@

M: Claro, claro.

Y: (xxx)

M: tu diria assim no geral tu é motivada para a aula de inglês?

(.)

Y: sim @@ ou mais ou menos.

(Entrevista com Yasmin – 22/06/05)

A aluna deixa claro que participa da aula porque ‘faz o que o professor pede para ser feito’. Ela completa a apostila, mas sente que, mesmo tentando e o professor pedindo que todos prestem atenção na aula, às vezes é difícil. Ela comenta que, em uma ocasião, o professor levou um vídeo em inglês para eles assistirem e afirma que, como não tinha legenda, tentou prestar atenção para entender o que dizia. Dessa forma, creio que ela tenta explicar como se envolve em apenas alguns momentos, tanto que diz na entrevista que se sente mais ou menos motivada para a aula.

Ao questionar Sarah sobre a aula de Inglês na Escola, percebo que a menina sente que precisa responder a algo bom da Disciplina, pois, mesmo afirmando que não é uma das mais ‘motivantes’, a caracteriza como legal.

Extrato 37:

M: Hum, hum e aqui na escola Sarah, tu gosta, tu não gosta da aula como é que tu se sente na aula de inglês?

S: Aqui na aula do Alex?

M: ((sinal de sim com a cabeça))

S: Ah, a gente não dá muita importância, né, mas eu-eu gosto, não é as mais motivantes aulas, mas é legal.

M: âhã. Por que que tu diz assim não é assim a mais motivante?

(.)

S: a::h.

M: Não te chama a atenção?

S: Ah é que ninguém quase respeita ele sabe e é ruim daí tem que ficar parando a aula e daí mais segue o ritmo da apostila que é o texto, depois tem gramática, os exercícios daí não tem uma atividade extra nem um (.) um método assim (xx)

M: Tu diria que precisaria uma atração maior?

S: Isso, é verdade.

M: Ok. ãh tu te envolve, tu acha assim que mesmo a aula sendo assim tu te envolve nela, teria alguma coisa assim que te chame mais para a aula?

S: Ah, assim eu tento fazer as coisas, os exercícios, ler o texto, compreender.

M: Tu já disse que não é uma das aulas mais motivantes então tu te sente motivada ou nada para essa aula?

S: Ah, depende.

M: Do quê?

S: Depen-assim (.) não nossa que motivação né mas é (.) a gente tenta se envolver para tentar revisar aquilo que eu já vi lá no Centro de Línguas, e aprender vocabulário novo.

(Entrevista com Sarah – 27/06/05)

A aluna relata que a turma no geral não dá muita importância ao que o professor explica, pois é sempre a mesma sistemática: apostila, exercícios, explicações, texto, gramática. Ela acredita que, se houvesse uma ‘atração’ maior, as aulas seriam bem melhores. Sarah havia comentado isso em outra ocasião em que afirmava que, ‘coitado do professor, ninguém presta atenção ao que ele tá dizendo’. Mesmo fazendo os exercícios, lendo os textos e fazendo as compreensões de textos necessárias, ela diz se envolver apenas em alguns momentos na aula de Inglês da Escola: usa essa aula como um espaço de revisão para aquilo que aprendeu de gramática e vocabulário novo no curso extraclasse.

Considero as opiniões dos alunos de extrema importância, pois penso que refletem uma realidade complexa. Percebo que são unânimes ao afirmar que o conteúdo que trabalham na Escola já foi visto e, supostamente, aprendido em curso extraclasse. Para eles, parece que somente esse ambiente externo à Escola contribua com sua aprendizagem de LI.

As aulas de Inglês na Escola seguiam um certo padrão no andamento das atividades. O professor entrava na sala, fazia a chamada, solicitava aos alunos que abrissem o módulo em determinada página e seguia explicando o conteúdo proposto pelo módulo e, ao final dessa explicação, dizia aos alunos que fizessem alguns exercícios no próprio material. Em outras aulas, ele chegava na sala, fazia a chamada, corrigia exercícios da aula anterior, seguia com outros exercícios, ou iniciava um conteúdo novo da apostila.

Extrato 38:

O professor de inglês entra na sala e enquanto organizava seu material, apagava o quadro e fechava a porta, os alunos conversavam entre si. Sarah e Yasmin estavam sentadas e conversavam amigavelmente com colegas próximas. Oliver e João estavam sentados da metade para trás da sala e também estavam conversando. Mesmo quando o professor pediu que todos se sentassem para que ele fizesse a chamada, Oliver e João pareceram não dar muita importância, pois caminharam lentamente para seus lugares e continuaram conversando (baixo agora). Sarah e Yasmin param a conversa e dirigem seus olhares em direção ao professor, aguardam seus nomes serem chamados e respondem a chamada dizendo ‘eu’ ((todos ou 90% da turma responde a chamada assim)).

O professor diz que começará um conteúdo novo, 'o past perfect', e que é importante que todos prestem atenção. Os quatro alunos olham para o quadro quando o professor começa a explicação. Sarah e Yasmin continuam olhando para o quadro, parecem estar bem concentradas. Oliver e João olham para o quadro, e depois de alguns instantes olham para o lado, para o quadro de novo, Oliver olha para o colega ao lado, para o quadro, João olha para suas mãos e as coloca no bolso. Olham para o quadro de novo.

O professor pede que os alunos observem os exemplos da página 23 da apostila. Os quatro alunos olham: Sarah e Yasmin olham bem atentas, parecem mostrar interesse com esse olhar. João olha com um certo distanciamento, como se olhasse 'meio de longe' e Oliver observa sem desviar os olhos.

O professor convidou os alunos a fazer oralmente com ele o ex. 1 da pág. 23 onde teriam que completar frases com o past perfect dos verbos nos parênteses e comentou que este seria um dos conteúdos a ser cobrado na prova. Os quatro alunos prestaram atenção ao que era falado e foram completando o exercício. Oliver e João não opinaram oralmente nas respostas. Sarah tentou responder algumas (tem voz baixa, não foi possível ouvi-la) e Yasmin também.

O professor, após o exercício um ter sido completado, solicita que os alunos façam os exercícios 2, 3, 4, 5 e 6 da pág. 24.

(Observação na Aula de LI – Diário de Campo – 19/04/05)

Extrato 39:

O professor faz a chamada enquanto eles pegam o material e ao terminar pede que iniciem a correção da página 28 pelo ex. 2, pois o ex. 1 havia sido corrigido na aula anterior. O professor procede à correção lendo, perguntando e alguns alunos respondem (oralmente e escrevendo-as no quadro).

(Observação na Aula de LI – Diário de Campo – 17/05/05)

Os dois extratos acima são exemplos da existência de um procedimento que busca atingir o objetivo do Ensino Médio, ou seja, rever o conteúdo da Disciplina para preparar o aluno para o Vestibular. Ao vencer as lições do módulo utilizado, supõe-se que o aluno consiga obter aprovação no Vestibular.

Em algumas aulas, Sarah e Yasmin faziam as tarefas solicitadas pelo professor, enquanto João e Oliver não pareciam querer atender ao que era pedido pelo docente. Os extratos abaixo mostram como era o envolvimento na maioria das aulas de LI observadas.

Extrato 40:

Durante a execução da tarefa o professor passou de grupo em grupo, verificando o andamento e auxiliando quando solicitado.

Sarah, Yasmin e Giulia chamaram o professor para tirar uma dúvida de vocabulário (não encontraram no dicionário) e depois de solucionarem a dúvida seguiram adiante no exercício. Durante este momento João e grupo não fazem as tarefas. Oliver e seus colegas de grupo usam o tempo para bater papo e monitoram o posicionamento do professor. João está pensativo, mas continua não fazendo nada, recosta-se na cadeira.

Quando o professor se aproxima do grupo de João e, percebe que não estavam trabalhando, solicita que façam as tarefas. Os meninos começam, então, a fazê-las. Oliver e seu grupo continuaram a bater papo, não fazendo os exercícios. Sarah e Yasmin terminam os dois exercícios no seu grupo e conversam sobre outros assuntos.

(Observação em Aula de LI – Diário de Campo – 14/04/05)

Em uma ocasião observada, João mostra-se bastante arredio ao que o professor solicita. Por outro lado, Oliver interessa-se pelo resultado do exercício no momento da correção.

Extrato 41:

O professor passa na mesa do João e pede que faça também o n. 3. O aluno diz: “Eu não vou fazer, professor”. O professor continua passando em outras mesas e João começa a conversar com Carlo e Jorge sobre o jogo.

[...]

Quase final de período o professor solicita que todos sentem e que iniciem a correção. Ele aguarda 1 min. para que todos sentem. Os quatro alunos pegam suas apostilas. No ex. 1, de relacionar as frases, o professor comenta oralmente (diz) a ordem de correção para que os alunos confirmem. Oliver vai anotando e parece perder uma das respostas. Ele pergunta ao professor: “Como é que ficou?”. O professor repete a ordem e o aluno vai anotando.

(Observação na Aula de LI – Diário de Campo – 12/05/05)

A situação acima descrita vem ao encontro do que Sarah comenta (trecho citado em extrato anterior) durante sua entrevista sobre como se sente na aula de LI. Para a estudante, haveria a necessidade de uma atração maior, ou um método diferente, para motivá-la a participar da aula. A aluna não se satisfaz com o procedimento que o professor Alex adota para conduzir suas aulas.

Extrato 42:

M: Não te chama a atenção?

S: Ah é que ninguém quase respeita ele sabe e é ruim daí tem que ficar parando a aula e daí mais segue o ritmo da apostila que é o texto, depois tem gramática, os exercícios daí não tem uma atividade extra nem um (.) um método assim (xx)

M: Tu diria que precisaria uma atração maior?

S: Isso, é verdade.

M: Ok. Ah tu te envolve, tu acha assim que mesmo a aula sendo assim tu te envolve nela, teria alguma coisa assim que te chame mais prá aula?

S: Ah, assim eu tento fazer as coisas, os exercícios, lê o texto, compreender.

M: Tu já disse que não é uma das aulas mais motivantes então tu te sente motivada ou nada para essa aula?

S: Ah, depende.

M: Do quê?

S: Depen-assim (.) não nossa que motivação né mas é (.) a gente tenta se envolver para tentar revisar aquilo que eu já vi lá no Centro de Línguas, e aprender vocabulário novo.

(Entrevista com Sarah – 27/06/05)

A partir dessas evidências, é possível afirmar que os alunos estão motivados para aprender Inglês, como mostrei na seção anterior, mas não especificamente na sala de aula. São poucos os momentos em que há envolvimento ou busca na Disciplina, por apresentar algo que pudesse ser novo para esses alunos. Eles participam na medida em que consideram necessário (conforme comentado por eles nos extratos 34, 35, 36 e 37).

Os alunos também comentaram como se sentem com relação ao conteúdo da aula de LI. No dia em que combinei com eles os momentos das entrevistas pessoais, ouvi a seguinte fala.

Extrato 43:

Sarah diz: ‘Ai profe! Coitado do professor! Ele nem se toca que ninguém estava ouvindo!’ Eu pergunto: ‘Como assim?’’. Ela responde: ‘Ai, ninguém presta atenção e nós (eu e João) já vimos isso no Positivo, então é uma repetição para nós.’ Yasmin adiciona: ‘É profe, isto é conteúdo que a gente já aprendeu.’ Oliver e João fazem um sinal afirmativo com a cabeça, pois parecem concordar com as colegas. Oliver acrescenta: ‘Inglês é fácil. Difícil é Física. Aí a gente tem que prestar atenção’.

(Observação em Aula de LI – Diário de Campo – 02/06/05)

Está claro, para os quatro alunos participantes, que a aula de Inglês pouco acrescenta a seu aprendizado. Todos confirmam que o conteúdo visto em aula já foi aprendido em seus cursos e que esse fato faz com que eles não prestem atenção à explicação do professor, na grande maioria das vezes. O próprio docente comenta, em um momento da entrevista, que os alunos podem optar pela LE que quiserem aprender durante a terceira série do Ensino Médio, ilustrando que, em muitos momentos, os alunos não gostam de aprender a Língua Inglesa, optando, então, pelo Espanhol durante a terceira série.

Extrato 44:

M: Tu achas que teus alunos estariam motivados para aprender a língua inglesa?

A: Não todos, alguns deles. Alguns deles não estão motivados para aprender a língua inglesa, alguns deles estão ali para cumprir né aquela disciplina porque faz parte do currículo né e se não precisasse fazer eles não fariam tanto que eles questionam professor ano que vêm eu posso optar por espanhol. Pode optar pelo espanhol. Então eles se sentem até aliviados.

(Entrevista com Professor Alex – 24/06/05)

O fato de os alunos poderem escolher a LE me leva a pensar que, talvez, eles estejam em sala exatamente pelo que o professor Alex diz: ‘cumprir aquela disciplina’. Fica evidente que talvez alguns alunos não gostem de aprender a LI e, ao terem a chance de escolher, optam pelo Espanhol.

Com relação ao material utilizado pelos alunos, uma apostila (módulos) do Grupo Positivo, adotada pela Escola, percebi que João completa todos os exercícios quando há conteúdo novo, principalmente os que lidam com estruturação gramatical. Há poucos espaços no material, nos quais é possível verificar a existência de alguma anotação do aluno. Na aula do dia 16 de junho, ele anota ‘vírgula – começa com if’, relacionado ao conteúdo de *IF-Clauses* que o professor estava explicando. Nesse dia, não vi nada em relação a anotações na apostila, pois o aluno estava recostado com seus braços em cima da mesa, talvez dormindo em aula. Na aula seguinte, não observada, ele também fez anotações sobre o *Second Conditional*. Entendo que essas poucas anotações sejam parte daquilo que o estudante

chama de revisão, pois é um conteúdo que já conhece e, mesmo assim, anota algum aspecto e completa os exercícios.

Sarah anota tudo em seu material. Sua apostila está toda completa, inclusive com anotações de vocabulário e exemplos que o professor escrevia no quadro. Em alguns exercícios, há uma marca de exercício correto para dizer que foi corrigido. Houve duas aulas em que Sarah não havia feito exercícios solicitados pelo professor, mas, durante a correção, ela foi completando todos os espaços. Ela se mostra bastante quieta em aula, quase não se ouve sua voz e, quando há tarefas em grupos ou duplas, geralmente senta-se com as mesmas colegas. Durante a aula, ela olha muito para o professor enquanto este explica o conteúdo no quadro, ou para aquilo que é mostrado (ex.: lâminas, filmes, vídeos, etc). Sua forma de contato com as outras colegas é pelo olhar ou por algum gesto durante a aula.

A apostila de Yasmin também está inteiramente completa. Ela anota os significados das palavras que não conhece (ex.: *out of breath*, a aluna escreveu ‘sem fôlego’) e salienta formas de reconhecer frases, como no caso da palavra *now*, no contexto de *present continuous*, para lembrar-se de usar o tempo correto. Em uma das aulas, ela apontou no quadro uma palavra incorreta, escrita duas vezes, e o professor as corrigiu. Ela passa quase o tempo todo em silêncio e senta nas fileiras da frente da sala. Assim como Sarah, Yasmin tem preferências pelas mesmas colegas quando o professor pede para formarem grupos. Percebi que ela faz tudo e quase nunca pergunta, dificilmente questiona. Ela busca a resposta no próprio material ou, no máximo, trocando idéias com as colegas próximas.

Oliver possui mais da metade dos exercícios de sua apostila em branco. Os únicos exercícios completos na apostila foram aqueles feitos em momentos de aula em que era observado executando tais tarefas. Oliver observa o que é escrito no quadro, escuta o professor na hora da explicação, mas, em algumas vezes, faz outras atividades, como no dia 2

de junho, quando brincava com uma minitartaruga de brinquedo, e nem o módulo havia trazido para a aula.

Extrato 45:

Oliver abre o módulo velho nas páginas 36 e 37, penso que para disfarçar o fato de não ter o novo.

[...]

Oliver tem uma pequena tartaruga de brinquedo (aprox. 3 cm de diâmetro) em cima da mesa e olha para ela.

[...]

Oliver pega a tartaruga e joga-a para cima, a pega, joga e pega por uns 3 min.

(Observação na Aula de LI – Diário de Campo – 02/06/05)

Em outros momentos, quando o professor questionava os alunos sobre algo relacionado a textos que iriam ler, ou sobre curiosidades de conhecimento geral, Oliver mostrava-se muito participativo. No dia em que falaram sobre câncer, e o professor perguntou quanto por cento da população norte-americana estaria propensa a ter a doença, Oliver respondeu 60%; outros alunos responderam 35%, 20%.

Extrato 46:

O professor pergunta à turma qual seria a porcentagem de americanos com tendência a adquirir câncer. Oliver rapidamente diz: '60%'. O professor comenta que está em torno de 50%. Oliver parece contente, pois diz rindo ao colega da esquerda: 'Quase'.

(Observação em Aula de LI – Diário de Campo – 17/05/05)

Esse comentário parece vir de uma pessoa que está prestando atenção ao que está sendo dito, que está envolvida em aula, pois o aluno, em sua resposta, chega muito próximo ao número real de pessoas propensas a adquirir a doença citada. Mais adiante, quando o professor pergunta qual a porcentagem de pessoas acima do peso, nos EUA, Oliver também é o aluno que chega mais próximo da realidade comentada.

Ao observar as notas dos participantes, apenas na disciplina de Língua Inglesa, é possível verificar que, apesar de serem importantes no processo escolar, elas não

refletem índices de motivação, pois os alunos investigados possuem notas boas para os padrões escolares, e as diferenças entre elas são praticamente insignificantes.

Quadro 10
Notas dos alunos Participantes e da Turma em Língua Inglesa:

	1º bimestre	2º bimestre
Nota mais alta em Língua Inglesa	9,2	9,7
Nota mais baixa em Língua Inglesa	3,9	3,1
Sarah	7,5	7,7
Yasmin	8,0	8,4
Oliver	8,3	8,1
João	8,0	8,4

Percebe-se que, na turma, há uma disparidade muito grande em termos de notas: mais alta e mais baixa na Disciplina. Alunos que obtiveram 9,2, e outros com 3,9. O mesmo acontece no segundo bimestre, com as notas 9,7 e 3,1. No entanto, os quatro alunos participantes do estudo mostram notas muito boas, com pequenas diferenças em décimos. Isso representa que todos atingem o grau necessário e exigido pela Escola para não prestarem recuperação e serem considerados bons alunos.

De acordo com o que afirmei no parágrafo anterior, os alunos são considerados bons alunos pelas notas que apresentam. Há, no entanto, a informação de que todos os quatro alunos fazem curso de Inglês extraclasse. Poderiam, então, suas notas ser superiores às apresentadas? Como se comportam eles e agem durante suas aulas de Inglês extraclasse? Infelizmente, por motivos já comentados, não poderei responder a esses questionamentos, estabelecendo o fato como uma grande limitação do estudo.

4.2.3 Classificação Inicial dos Alunos Proposta pelo Professor de LI

Após ter escolhido, como ponto de partida, o ambiente escolar para descrever e compreender a motivação dos alunos com relação à aprendizagem da LI, perguntei ao professor da Disciplina como ele poderia descrever os quatro alunos-foco do trabalho em sua aula. Ele afirma que, após ter observado esses alunos mais de perto, durante o período em que observei os estudantes e, de acordo com o apontamento inicial em que Sarah e Yasmin eram consideradas alunas motivadas, e João e Oliver não eram mencionados pelo docente, nem como motivados, nem como perturbadores, ele enfatiza que se enganou. Ele sente que, o que via no início do ano letivo, não é mais igual nesse momento.

Extrato 47:

M: Tu mantém a tua opinião? Tem alguma mudança? Como é que tu consideraria isso agora?

A: Eu acho que não é altamente motivada. Acho que eu me enganei assim valendo.=

M: =Por quê?

A: Não sei porque eu vejo assim que elas ((Yasmin e Sarah)) são motivadas, mas não altamente motivadas. (.) Elas são motivadas ali para aprender, elas querem saber, mas não é aquela sede pelo conhecimento.

M: Ahã. E se você então comparar com a classificação que foi feita de João e Oliver, né, em que eles não perturbavam a aula, mas também não eram altamente motivados. Hoje, tu vê eles da mesma maneira?

A: O João não tá motivado. O João não tá. Tá ali tá dando o conteúdo então eu vou tentar aprender, mas não que ele esteja motivado.

M: Hum, hum.

A: E o Oliver eu acho assim ele mais motivado né eu acho assim que ele está motivado pro aprendizado, né. Ele (.) ele é diferente dos-do João. Ele tem o conhecimento né e mesmo ele sabendo muitas coisas que a gente trabalha em sala de aula ele não, não perde assim a motivação para ele até certo ponto, né. Quando é uma coisa que ele sabe que é muito fácil e como eu disse antes né, nem faz. Mas quando é algo assim que ele já tem conhecimento, mas vê que precisa mais né, ele se, ele se motiva, se dedica mais, se interessa até mais.

(Entrevista com Professor Alex – 24/06/05)

É possível perceber que o professor da Disciplina justifica sua classificação inicial, apresentando situações observadas em suas aulas. Para ele, Yasmin e Sarah são alunas que estão na aula, participam, fazem as tarefas, mas não têm uma vontade muito grande de conhecer coisas novas. Ele também diz que se surpreendeu com Oliver, pois

vê que o menino tem conhecimento, que ele conhece o conteúdo e, por isso mesmo, entende quando o aluno não faz certas tarefas por considerar fáceis demais. O docente admira o fato de o aluno perceber que, mesmo um conteúdo fácil para ele, se considerar que precise acompanhar melhor, ele faz as tarefas e questiona. Alex não vê João como um aluno motivado, e sim, como um aluno meramente presente na aula.

Alex tenta fornecer uma outra classificação para esses alunos, conforme mostra o extrato abaixo.

Extrato 48:

A: eu colocaria assim oh (.) a-o Oliver (.) né se eu pudesse colocar eles em uma certa posição como motivado né, a Yasmin como motivada também, a Sarah e a, a Sarah motivada mas não assim aque:la motivação sabe daria para dizer assim o Oliver e a Yasmin na mesma posição. (.) Depois eu classificaria motivados (.) a Sarah é motivada, mas motivada com um menos do lado (.) né se fosse (.) e o João eu considero assim desmotivado.

(Entrevista com professor Alex – 24/06/05)

Percebo que essa classificação ou ranking que o professor fornece, mostra claramente sua opinião sobre cada um dos quatro alunos participantes. Ao expor um posicionamento para cada um dos estudantes, o docente vem comprovar os comentários anteriores (extrato 23) quando relata que se havia enganado no apontamento inicial. A apreciação individual de cada um desses alunos, durante a entrevista com Alex, enfatiza que essa diferença entre os estudantes está explícita em termos de comportamento e orientação para o papel de alunos no ambiente escolar.

Como descrito anteriormente, na aula de Inglês, Sarah e Yasmin mostram-se caladas, observam a aula, fazem as tarefas, solicitam a ajuda do professor apenas para explicar como fazer um exercício, ou entender um vocábulo, enquanto que Oliver e João são diferentes em suas atitudes na sala de aula. Tanto Oliver quanto João não fazem certos

exercícios solicitados, deixam boa parte do material em branco, conversam com os colegas durante a aula, escolhendo quando participar, ou executar alguma tarefa.

A coerência existente, nessa divisão de alunos estabelecida pelo professor de Inglês, mostra-se bastante clara ao percebermos que Sarah e Yasmin se auto-declaram não motivadas para as aulas de Inglês na Escola. No entanto, elas ficam em silêncio, sentam na frente, não questionam, fazem as tarefas, anotam, copiam, enfim, fazem tudo o que é esperado delas.

Oliver e João, por outro lado, também se autodeclaram não motivados para as aulas de LI na Escola, mas agem de acordo com o que dizem. Quando solicitados para fazer as tarefas e exercícios propostos na aula, eles apenas cumprem o suficiente para não afrontar a ordem estabelecida.

Essa situação descrita deixa claro, que a única diferença entre esses quatro alunos não é o fato de estarem, ou não, motivados para aprender a LI, e sim, sua forma de agir no ambiente escolar. Assim como Alex, a maioria dos professores colaboradores da pesquisa deixou evidente, em suas entrevistas, a forma como tais estudantes se posicionam em suas aulas. Essas opiniões, expostas pelo grupo docente, mostram-se muito similares à descrição dos alunos, feita pelo professor Alex, em relação à aula de LI.

4.3 A Aula de Inglês e o Construto Motivação

Após analisar várias situações observadas em sala de aula e fatos relatados pelos participantes, é possível afirmar que o construto Motivação não é fundamental para a organização da aula de Inglês, no contexto escolar. O professor conduz suas aulas em função dos objetivos propostos pela Escola, tentando atender ao suposto interesse dos alunos

em relação aos objetivos futuros (passar no Vestibular). Alguns estudantes aprendem Inglês fora da Escola, o que faz com que adquiram a Língua em ambiente externo, não valorizando o que é trabalhado em sala de aula. Não há mostras de interesse por parte de ninguém em questionar essa situação.

Os quatro alunos são enfáticos ao mostrarem que avaliam sua aprendizagem de LI apenas com respeito ao curso extraclasse que fazem. Afirmam não estarem motivados para a aula no ambiente escolar e justificam dizendo já conhecer o que é ensinado pelo professor. Os pais desses alunos reforçam a importância de fazer um curso de Inglês, por afirmarem que foi o conteúdo do curso que auxiliou Sarah na aula de LI da Escola, ou obtendo nota suficiente para passar de ano. Oliver não precisa se preocupar em estudar tanto Inglês em sala de aula.

A única relevância da Motivação em ligar-se à aprendizagem de LI, nesse contexto, parece estar conectada ao fato de que, se os alunos estão motivados para aprender inglês, eles buscam essa aprendizagem fora da Escola. Isso implica, então, questionar as finalidades da Instituição escolar com relação ao ensino de Inglês oferecido aos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo pretendeu investigar alunos do Ensino Médio, em seus ambientes escolar, familiar e social, para verificar a relação da Motivação com a aprendizagem de Língua Inglesa. Para atender a esse objetivo, propus uma investigação de caráter qualitativo-interpretativo que buscasse, através de vários instrumentos de coleta, apresentar dados que pudessem ser triangulados, ou seja, confrontados de forma a apresentar dados não conhecidos ou não percebidos por estudos anteriores (ELLIS, 1994). As perspectivas de significado dos participantes, bem como o ambiente social e cultural da aprendizagem (ERICKSON, 1986) foram levados em conta na descrição da realidade encontrada.

Ao integrar diferentes métodos nessa pesquisa, foi possível visualizar interações, relações, ações e eventos nas situações vivenciadas (MASON, 1996). A partir dessas vivências, surgiram formas de análise que buscaram apresentar diferentes esclarecimentos sociais em relação ao contexto investigado.

No que diz respeito à compreensão ou entendimento que os participantes (alunos, pais, professores) têm acerca da Motivação, foi possível evidenciar que os fatores intrínsecos e extrínsecos, tradicionalmente considerados na pesquisa sobre Motivação, **são** relevantes para os alunos e seus familiares. As evidências nesse sentido aparecem nas ações e falas dos alunos quanto à sua identificação em relação a aspectos e situações que se relacionam com a Língua Inglesa. Os pais compartilham do panorama descrito pelos filhos.

Os professores, por outro lado, demonstraram entender a motivação segundo um padrão escolar, ou seja, a motivação do aluno é uma motivação ‘escolarizada’, na qual o estudante faz, ou não, tudo o que é esperado dele em sala de aula. A aula de LI, em específico, pareceu não levar em consideração a maioria dos fatores motivacionais intrínsecos ou extrínsecos para sua organização. Seu único objetivo é cumprir com o conteúdo para que os alunos estejam ‘preparados’ para prestar Vestibular.

Em relação à observação da presença da Motivação para a aula de Língua Inglesa verificou-se que os alunos não consideram estar motivados naquele contexto. As declarações dos estudantes evidenciaram a sua falta de envolvimento nas aulas, embora, nas situações filmadas e observadas no ambiente em questão, Sarah e Yasmin atendam ao comportamento de aluno motivado. João e Oliver mostram, em suas atitudes, um comportamento que revela a intenção de não se envolver.

A realidade encontrada, em relação à busca por aprender Inglês, apresenta o curso extraclasse como um aspecto pertinente a todos. Tanto os alunos quanto os seus familiares comentaram a situação e reforçam a idéia sócio-cultural arraigada de que se tenha que fazer um curso de Inglês fora da Escola para conseguir aprender aquela Língua.

Alguns dos fatores considerados na área da pesquisa sobre motivação aparecem como relevantes no contexto pesquisado, principalmente em relação a fatores

extrínsecos. É importante salientar que essa relevância está claramente presente no âmbito externo à Escola. Tal situação torna-se mais evidente quando da conversa com alunos e familiares, pelo fato de os participantes elencarem motivos ou razões para aprender a LI nem sempre direcionando-os para o ambiente escolar.

Uma classificação inicial dos alunos participantes do estudo fora feita no início da pesquisa. Tal classificação, como apresentada pelo professor de LI, mostrou-se enganosa, devido a não ser possível distingui-los acentuadamente com relação à motivação. De acordo com os fatores, apontados pela pesquisa internacional, do que seja um aluno motivado, todos os estudantes apareceriam como alunos motivados. Isso porque todos freqüentam aulas de Inglês extraclasse de forma eletiva, valorizam aspectos culturais do mundo anglófono e têm, em níveis diferentes, uma certa proficiência na Língua. As ações observadas e as conversas com esses quatro participantes mostraram que Sarah e Yasmin atendem ao padrão de aluna motivada, segundo os padrões escolares, enquanto João e Oliver são motivados, mas não atualizam essas características no ambiente de sala de aula e não contribuem para uma atitude positiva em relação à disciplina de LI.

Ainda com relação à divisão dos alunos, em grupos de motivados ou não mencionados como motivados, estabelecida pelo professor de LI, um aspecto ganha coerência. O professor avalia seu aluno como motivado pelo entendimento escolar do que seja esse 'aluno motivado'. Esse docente considerou apenas Oliver como um aluno motivado, depois que o mesmo passou a ser observado na pesquisa, e João, segundo o docente, é desmotivado para suas aulas.

É importante afirmar, também, que o construto Motivação não se mostrou relevante no contexto de aprendizagem escolar do Inglês, no contexto da Escola Privada brasileira pesquisada. Observa-se que a orientação demonstrada pelo professor parece estar relacionada a cumprir com os objetivos da Escola e, portanto, o docente não questiona o

fato de os alunos já conhecerem, ou não, tal conteúdo. Não há indagações por parte da Direção da Escola, Coordenação, ou pelos alunos com relação ao aspecto da motivação para aprender a LI.

Os métodos qualitativo-interpretativos, empregados na investigação, mostraram-se de grande auxílio para a compreensão do construto Motivação no contexto pesquisado. A partir da enorme quantidade de dados gerados e triangulados, pôde-se fazer uma ampla leitura da realidade na qual os participantes estavam inseridos sem, no entanto, apresentar certas limitações.

5.1 Limitações do Estudo

A presente investigação buscou interpretar uma realidade bastante complexa. Embora algumas questões tenham sido respondidas, outras ficaram sem respostas devido às limitações, dentre as quais, cito:

- a) A falta de dados advindos dos cursos de Inglês extraclasse dos alunos, para conhecer a existência, ou não, de alguma relação com os dados coletados na aula escolar de LI;
- b) Um acompanhamento mais próximo da preparação das aulas de LI e, talvez, um período de observação maior, no sentido de que essas ações trouxessem mais dados relevantes ao assunto pesquisado.

Os itens acima evidenciam aspectos não atendidos pelo presente estudo. Saliento que, apesar de acrescentar e contribuir com novos elementos à discussão do assunto Motivação e Aprendizagem de LI, há ainda muitas situações a serem estudadas em uma área tão complexa quanto a da aprendizagem de línguas.

6 REFERÊNCIAS

BAGHIN, Débora C. M. **A Motivação para Aprender Língua Estrangeira (Inglês) em Contexto de Ensino Interdisciplinar**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, São Paulo, 1993.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CALVÍN, J.C. A Reappraisal of Motivation: the Cornerstone of Second Language Learning. **Revista Alicantina de Estudios Ingleses**, v. 4, p. 11-23, 1991.

CROOKES, G. & SCHMIDT, R. W. Motivation: Reopening the Research Agenda. **Language Learning**, Michigan, v. 41, n. 4, 1991.

DAVIS, K. A. Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. **Tesol Quarterly**, Vol. 29, No. 23, 1995, p.427-472.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. **Language Learning**, Michigan, v. 40, n. 1, 1990, p. 45-78.

_____. New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 21, 2001a, p. 43-59.

_____. **Teaching and Researching Motivation**. England: Pearson Education, 2001b.

_____. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications. **Language Learning**, Michigan, v. 53, 2003, p. 3-32.

_____. **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in SLA**. Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum, 2005.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of Research on Teaching**. New York: MacMillan, 1986, p.119-161.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage Publications, 1998.

GARDNER, R. C. Language Learning Motivation: The Student, the Teacher and the Researcher. In: **Texas Foreign Language Education Conference**, University of Texas, Austin, Texas, 2001. Disponível em <<http://publish.uwo.ca/~gardner/>>, acesso em 07 nov. 2003.

GARDNER, R. & LAMBERT, W. (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition. In: DÖRNYEI, Z. **Teaching and Researching Motivation**. England: Pearson Education, 2001b.

GÓMEZ, P. C. A Motivação no Processo Ensino/Aprendizagem de Idiomas: um Enfoque Desvinculado dos Postulados de Gardner e Lambert. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, SP, n. 34, 1999, p. 53-77.

GUIMARÃES, Sueli E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J.A (Orgs.). **A Motivação do Aluno – Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2001.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford University Press: Oxford, 2000.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: Sage Publications, 1996.

NOELS, K. A., PELLETIER, L. G., CLÉMENT, R. & VALLERAND, R. J. Why are you learning a second language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. **Language Learning**, v. 50, n. 1, 2000, p. 57-85.

OSS, D. I. B. **A Motivação na Aprendizagem de Inglês no Ensino Médio: um Estudo Descritivo**. Dissertação de Mestrado, UFRGS/UCS, Caxias do Sul, 2001.

OXFORD, R. & SHEARIN, J. Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. **The Modern Language Journal**, n. 78, 1994, p. 12-28.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. S. (orgs.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

RAMAGE, K. Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study. **Language Learning**, v. 40, 1990, p. 189-219.

SCHMIDT, R., BORAIE, D. & KASSABGY, O. Foreign Language Motivation: Internal Structure and External Connections. In: OXFORD, Rebecca L. (org.) **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century**. Honolulu: University of Hawaii, 1996.

SPOLSKI, B. Anniversary Article Language Motivation Revisited. **Applied Linguistics**, n. 21, v. 2, 2000, p. 157-169.

TAPIA, J. A. e FITA, E.C. **A Motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

TEN HAVE, Paul. Transcribing Talk-in-Interaction. In: **Doing Conversation Analysis: a practical guide** (p.75-98). London: Sage Publications, 1991.

TREMBLAY, P. & GARDNER, R.C. Expanding the Motivation Construct in Language Learning. **The Modern Language Journal**, v. 79, 1995, p. 505-520.

ANEXOS

Erechim, 30 de março de 2005.

Carta de Anuência

A Escola de Educação Básica da URI – Campus de Erechim atesta através deste documento ter conhecimento da pesquisa a ser realizada por Maria Paula Seibel Brock, professora desta escola, com os alunos(as) da segunda série (2V1) do ensino médio, o professor de inglês da turma e demais professores de outras disciplinas. A pesquisa consiste em gravações de áudio e vídeo, observações na sala de aula e entrevista com o professor de inglês e demais professores desta turma.

Autorizamos estas gravações e observações, desde que os indivíduos diretamente envolvidos na pesquisa, ou seja, professores e alunos não se oponham a mesma. Temos ciência de que esta investigação é sobre a Motivação para o Aprendizado da Língua Inglesa e não irá expor os indivíduos a situações de constrangimento. Esta pesquisa deve acontecer diretamente no ambiente escolar de Março a Julho de 2005.

Ciente dos objetivos desta pesquisa autorizo a professora pesquisadora a realizar o referido trabalho.

Sendo o que se apresenta para o momento,

Prof^o Ernesto Grégio

Diretor da Escola de Educação Básica da URI
Campus de Erechim

QUESTIONÁRIO SOBRE MOTIVAÇÃO PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA

Escolha dentre as seis opções aquela que melhor combina com sua opinião em relação às frases abaixo e escreva o número da opção ao final de cada frase:

- 1 – CONCORDO TOTALMENTE**
- 2 – CONCORDO**
- 3 – CONCORDO PARCIALMENTE**
- 4 – DISCORDO PARCIALMENTE**
- 5 – DISCORDO**
- 6 – DISCORDO TOTALMENTE**

1. Gosto de aprender línguas. ()
2. Além de inglês, gostaria de aprender mais línguas. ()
3. Aprender uma língua é um hobby para mim. ()
4. Aprender uma língua é uma atividade divertida para mim. ()
5. Às vezes, aprender uma língua requer esforço demasiado da minha parte. ()
6. Eu não gosto do processo de aprender uma língua, mas estudo inglês porque preciso.
()
7. Estudar inglês é importante para mim porque é uma atividade intelectual interessante.
()
8. Aprender uma língua geralmente causa uma sensação de sucesso em mim. ()
9. Possuir proficiência em inglês é parte da cultura geral. ()
10. Estou aprendendo inglês para tornar-me mais instruído. ()
11. Todos os Brasileiros devem aprender inglês, pelo menos até o nível intermediário.
()
12. Quanto mais eu aprendo sobre Americanos, Britânicos, Canadenses, Australianos, etc,
mais eu gosto deles. ()
13. A maioria dos meus artistas favoritos é de países de língua inglesa. ()
14. Os países de língua inglesa estão entre os países mais divertidos do mundo. ()

15. A cultura dos países de língua inglesa é de vital importância no mundo atualmente. ()
16. Se eu falar inglês, poderei ter mais chances no futuro mercado de trabalho. ()
17. Se eu aprender inglês poderei viajar mais para o exterior. ()
18. A proficiência em Inglês poderá trazer benefícios financeiros para mim no futuro. ()
19. Eu não acho necessário falar de forma elaborada numa língua estrangeira; meu objetivo é me comunicar. ()
20. Eu acho que tenho facilidade para aprender inglês. ()
21. Acho que tenho mais dificuldade para aprender inglês do que meus colegas. ()
22. Eu não tive bons professores de língua inglesa no passado. ()
23. Passei por várias experiências ruins de aprendizagem de inglês em anos anteriores. ()
24. Meus colegas falam inglês muito bem. ()
25. Meus pais esperam que eu aprenda inglês. ()
26. A proficiência em inglês é muito importante para o vestibular. ()
27. Nesta etapa da minha vida, aprender inglês é algo muito importante. ()
28. A língua inglesa permitirá que eu conheça outras culturas e outros povos. ()
29. Estudar inglês oferece um desafio para mim. ()
30. Gostaria de prestar exames internacionais em inglês. ()
31. Gosto muito de aprender inglês. ()
32. Aprender inglês é um desafio que eu gosto de ter. ()
33. Eu não gosto de aprender inglês, mas sei que é importante para mim. ()
34. Eu desejaria poder aprender inglês de uma forma mais fácil, sem vir à aula. ()
35. Inglês é importante para mim porque irá ampliar minha visão de mundo. ()
36. A principal razão de eu estar frequentando as aulas de inglês é esta matéria fazer parte das exigências da escola para passar de ano. ()
37. Eu quero me sair bem em Inglês porque quero mostrar minha habilidade a meus amigos e minha família. ()
38. Ser capaz de falar inglês ampliará meu status social. ()
39. Estou aprendendo inglês porque quero morar um tempo no exterior. ()
40. Quero aprender inglês porque é útil para viagens. ()
41. Estou aprendendo inglês para ser mais instruído. ()
42. Preciso ser capaz de ler mais textos em inglês. ()

43. Quero aprender mais inglês, do que aprendi até hoje. ()
44. É importante que eu tenha um melhor aproveitamento nesta matéria do que meus colegas.()
45. Tenho aulas de inglês desde o jardim de infância, por isso gosto tanto desta língua.
()
46. Meu relacionamento com o professor da matéria é importante para mim. ()
47. Se eu não aprender o que preciso, será porque não me esforcei o bastante. ()
48. Se eu aprender bastante, será por causa do professor. ()
49. Se eu me sair bem nesta aula, é porque ela é fácil. ()
50. Se eu não aprender bem, será por causa do professor. ()
51. Acho que meus colegas irão rir de mim quando eu falar inglês. ()
52. Mesmo após o ensino médio, pretendo continuar a estudar inglês. ()
53. Planejo estudar inglês tanto tempo quanto possível. ()
54. Geralmente penso em como posso aprender mais inglês. ()
55. Acho que tenho capacidade para aprender inglês, mas não me saio bem em provas e exames.()

Erechim, 30 de março de 2005.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa que pretendo iniciar na Escola de Educação Básica da URI – Campus de Erechim é sobre a Motivação no Aprendizado de Língua Inglesa. O objetivo será investigar, em sala de aula, elementos relacionados à motivação. Esta investigação está programada para acontecer entre março e julho de 2005, sendo que as gravações em áudio e vídeo e as observações ocorrerão somente durante as aulas de língua inglesa. Além das gravações é possível que seja necessário realizar entrevistas semi-estruturadas com os participantes.

Acredito que esta investigação não acarrete nenhum desconforto aos participantes, uma vez que eles não serão identificados nas gravações ou no texto escrito. As atividades que serão registradas são as do cotidiano destas pessoas, portanto sem nenhuma intenção de promoção pessoal ou de má fé.

Peço, portanto, a devida autorização dos respectivos participantes para as observações e gravações de áudio e vídeo em sala de aula e fora dela (se necessário). Estas gravações se fazem necessárias para análise posterior. É importante salientar que a qualquer momento os participantes poderão abandonar a sua participação neste trabalho de pesquisa.

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do professor(a): _____

Para contatos necessários:
Maria Paula Seibel Brock
522-5457 ou 9998-7988

Erechim, 30 de março de 2005.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa que pretendo iniciar na Escola de Educação Básica da URI – Campus de Erechim é sobre a Motivação no Aprendizado de Língua Inglesa. O objetivo será investigar, em sala de aula, elementos relacionados à motivação. Esta investigação está programada para acontecer entre março e julho de 2005, sendo que as gravações em áudio e vídeo e as observações ocorrerão somente durante as aulas de língua inglesa. Além das gravações é possível que seja necessário realizar entrevistas semi-estruturadas com os participantes.

Acredito que esta investigação não acarrete nenhum desconforto aos participantes, uma vez que eles não serão identificados nas gravações ou no texto escrito. As atividades que serão registradas são as do cotidiano destas pessoas, portanto sem nenhuma intenção de promoção pessoal ou de má fé.

Peço, portanto a devida autorização dos respectivos participantes para as observações e gravações de áudio e vídeo em sala de aula e fora dela (se necessário). Estas gravações se fazem necessárias para análise posterior. É importante salientar que a qualquer momento os participantes poderão abandonar a sua participação neste trabalho de pesquisa.

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do Aluno(a): _____

Assinatura de pais ou responsáveis: _____

Para contatos necessários:
Maria Paula Seibel Brock
522-5457 ou 9998-7988

Erechim, 15 de agosto de 2005.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa que pretendo iniciar na Escola de Educação Básica da URI – Campus de Erechim é sobre a Motivação no Aprendizado de Língua Inglesa. O objetivo será investigar, em sala de aula, elementos relacionados à motivação. Esta investigação está programada para acontecer entre março e julho de 2005, sendo que as gravações em áudio e vídeo e as observações ocorrerão somente durante as aulas de língua inglesa. Além das gravações é possível que seja necessário realizar entrevistas informais com o professor de inglês, os alunos participantes e os professores de outras disciplinas (com maior carga horária).

Acredito que esta investigação não acarrete nenhum desconforto aos participantes, uma vez que eles não serão identificados nas gravações ou no texto escrito. As atividades que serão registradas são as do cotidiano destas pessoas, portanto sem nenhuma intenção de promoção pessoal ou de má fé.

Peço, portanto, a devida autorização dos respectivos participantes para as gravações de áudio. Estas gravações se fazem necessárias para análise posterior. É importante salientar que a qualquer momento os participantes poderão abandonar a sua participação neste trabalho de pesquisa.

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do professor(a): _____

Para contatos necessários:
Maria Paula Seibel Brock
522-5457 ou 9998-7988

ANEXO F – Questionário com Resultados após Aplicação

Resultados do questionário de Pesquisa sobre Motivação: aplicado em novembro de 2004 para a primeira série do ensino médio. (Valores em porcentagem simples)

FRASES	CT	C	CP	DP	D	DT
1. Gosto de aprender línguas.	17,24	44,83	27,58	3,45	3,45	3,45
2. Além de inglês, gostaria de aprender mais línguas.	27,59	37,94	17,24	6,89	6,89	3,45
3. Aprender uma língua é um hobby para mim.	0,00	3,45	27,58	44,83	20,69	3,45
4. Aprender uma língua é uma atividade divertida para mim.	0,00	6,89	62,08	20,69	6,89	3,45
5. Às vezes, aprender uma língua requer esforço demais da minha parte.	6,89	34,49	24,14	10,34	17,25	6,89
6. Eu não gosto do processo de aprender uma língua, mas estudo inglês porque preciso.	13,79	17,25	27,59	20,69	10,34	10,34
7. Estudar inglês é importante para mim porque é uma atividade intelectual interessante.	6,89	51,73	27,59	10,34	0,00	3,45
8. Aprender uma língua geralmente causa uma sensação de sucesso em mim.	6,89	48,28	27,59	3,45	13,79	0,00
9. Possuir proficiência em inglês é parte da cultura geral.	20,69	48,28	20,69	10,34	0,00	0,00
10. Estou aprendendo inglês para tornar-me mais instruído.	37,93	37,93	20,69	3,45	0,00	0,00
11. Todos os Brasileiros devem aprender inglês, pelo menos até o nível intermediário.	31,04	27,59	20,69	10,34	10,34	0,00
12. Quanto mais eu aprendo sobre Americanos, Britânicos, Canadenses, Australianos, etc, mais eu gosto deles.	0,00	3,45	27,59	20,69	37,93	10,34
13. A maioria dos meus artistas favoritos é de países de língua inglesa.	20,69	20,69	27,59	6,89	13,79	10,35
14. Os países de língua inglesa estão entre os países mais divertidos do mundo.	17,25	13,79	31,04	24,14	6,89	6,89
15. A cultura dos países de língua inglesa é de vital importância no mundo atualmente.	6,89	44,83	17,25	13,79	10,35	6,89
16. Se eu falar inglês, poderei ter mais chances no futuro mercado de trabalho.	68,96	27,59	3,45	0,00	0,00	0,00
17. Se eu aprender inglês poderei viajar mais para o exterior.	37,93	51,73	10,34	0,00	0,00	0,00
18. A proficiência em inglês poderá trazer benefícios financeiros para mim no futuro.	31,03	55,18	10,34	3,45	0,00	0,00
19. Eu não acho necessário falar de forma elaborada numa língua estrangeira; meu objetivo é me comunicar.	10,35	34,49	27,59	13,79	6,89	6,89
20. Eu acho que tenho facilidade para aprender inglês.	6,89	24,14	48,28	3,45	3,45	13,79
21. Acho que tenho mais dificuldade para aprender inglês do que meus colegas.	0,00	13,79	10,34	31,04	31,04	13,79
22. Eu não tive bons professores de língua inglesa no passado.	0,00	0,00	6,89	17,24	48,28	27,59
23. Passei por várias experiências ruins de aprendizagem de inglês em anos anteriores.	0,00	13,79	17,24	20,69	31,04	17,24
24. Meus colegas falam inglês muito bem.	0,00	6,89	68,97	10,35	13,79	0,00
25. Meus pais esperam que eu aprenda inglês.	48,28	31,04	6,89	10,34	3,45	0,00
26. A proficiência em inglês é muito importante para o vestibular.	37,93	37,93	20,69	0,00	3,45	0,00
27. Nesta etapa da minha vida, aprender inglês é algo muito importante.	48,28	37,93	13,79	0,00	0,00	0,00

28. A língua inglesa permitirá que eu conheça outras culturas e outros povos.	27,58	51,73	20,69	0,00	0,00	0,00
29. Estudar inglês oferece um desafio para mim.	10,34	37,93	48,28	3,45	0,00	0,00
30. Gostaria de prestar exames internacionais em inglês.	10,35	20,69	20,69	13,79	20,69	13,79
31. Gosto muito de aprender inglês.	6,89	17,24	41,39	17,24	10,35	6,89
32. Aprender inglês é um desafio que eu gosto de ter.	6,89	17,24	41,39	27,58	3,45	3,45
33. Eu não gosto de aprender inglês, mas sei que é importante para mim.	10,34	27,59	10,34	27,59	6,89	17,25
34. Eu desejaria poder aprender inglês de uma forma mais fácil, sem vir à aula.	24,14	31,03	20,69	3,45	20,69	0,00
35. Inglês é importante para mim porque irá ampliar minha visão de mundo.	31,03	58,63	10,34	0,00	0,00	0,00
36. A principal razão de eu estar freqüentando as aulas de inglês é esta matéria fazer parte das exigências da escola para passar de ano.	6,89	0,00	24,14	20,69	20,69	27,59
37. Eu quero me sair bem em inglês porque quero mostrar minha habilidade a meus amigos e minha família.	3,45	13,79	31,04	13,79	17,24	20,69
38. Ser capaz de falar inglês ampliará meu status social.	20,69	31,04	27,59	10,34	6,89	3,45
39. Estou aprendendo inglês porque quero morar um tempo no exterior.	24,14	17,24	27,59	20,69	3,45	6,89
40. Quero aprender inglês porque é útil para viagens.	31,03	44,84	24,13	0,00	0,00	0,00
41. Estou aprendendo inglês para ser mais instruído.	37,93	48,28	10,34	0,00	0,00	3,45
42. Preciso ser capaz de ler mais textos em inglês.	17,24	51,73	27,58	0,00	3,45	0,00
43. Quero aprender mais inglês, do que aprendi até hoje.	51,73	31,03	13,79	0,00	3,45	0,00
44. É importante que eu tenha um melhor aproveitamento nesta matéria do que meus colegas.	0,00	24,14	34,49	13,79	17,24	10,34
45. Tenho aulas de inglês desde o jardim de infância, por isso gosto tanto desta língua.	0,00	10,34	34,49	37,94	6,89	10,34
46. Meu relacionamento com o professor da matéria é importante para mim.	31,03	48,28	13,79	3,45	0,00	3,45
47. Se eu não aprender o que preciso, será porque não me esforcei o bastante.	24,13	27,59	34,49	10,34	0,00	3,45
48. Se eu aprender bastante, será por causa do professor.	0,00	6,89	31,05	48,28	6,89	6,89
49. Se eu me sair bem nesta aula, é porque ela é fácil.	0,00	3,45	24,14	41,38	24,14	6,89
50. Se eu não aprender bem, será por causa do professor.	0,00	3,45	13,79	44,83	17,24	20,69
51. Acho que meus colegas irão rir de mim quando eu falar inglês.	3,45	3,45	13,79	13,79	37,94	27,58
52. Mesmo após o ensino médio, pretendo continuar a estudar inglês.	20,69	20,69	34,49	10,35	6,89	6,89
53. Planejo estudar inglês tanto tempo quanto possível.	13,79	13,79	37,94	24,14	6,89	3,45
54. Geralmente penso em como posso aprender mais inglês.	17,24	27,59	17,24	24,14	10,34	3,45
55. Acho que tenho capacidade para aprender inglês, mas não me saio bem em provas e exames.	13,79	6,89	10,34	41,39	24,14	3,45

CT = concorda totalmente; **C** = concorda; **CP** = concorda parcialmente; **DP** = discorda parcialmente, **D** = discorda; **DT** = discorda totalmente.

ANEXO G – Convenções de Transcrição Adotadas

As convenções para a transcrição das entrevistas adotadas por este trabalho baseiam-se em: TEN HAVE, Paul. Transcribing Talk-in-Interaction. In: Doing Conversation Analysis: a practical guide (p.75-98). London: Sage Publications, 1991:

[início de sobreposição de fala

] término de sobreposição de fala

= sem espaços entre turnos

@ riso

(0.0) intervalo de tempo

(.) pequena pausa

Word palavra falada com maior ênfase

::::: prolongamento de som

(()) comentário do pesquisador

a-a repetição de letras ou sílabas

. final do enunciado

? entonação de pergunta