



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CRISTIANE MANZAN PERINE

**“INGLÊS EM REDE”: CRENÇAS E MOTIVAÇÃO DE
APRENDIZES EM UM CURSO A DISTÂNCIA**

Uberlândia

2013

CRISTIANE MANZAN PERINE

**“INGLÊS EM REDE”: CRENÇAS E MOTIVAÇÃO DE
APRENDIZES EM UM CURSO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) como requisito para obtenção do título de mestre junto ao curso de Mestrado do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientador: Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas

Uberlândia

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P445i

2013

Perine, Cristiane Manzan, 1988-
“Inglês em rede”: crenças e motivação de aprendizes em um curso a
distância / Cristiane Manzan Perine. -- 2013.
233 f. : il.

Orientadora: Fernanda Costa Ribas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.

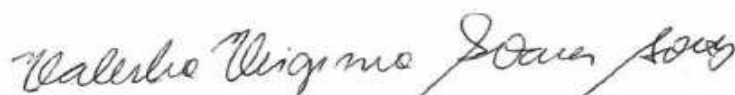
1. Linguística - Teses. 2. Língua inglesa - Educação à distância - Teses.
3. Língua inglesa - Educação à distância- Motivação - Teses. I. Ribas,
Fernanda Costa. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU:801

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
(orientadora)



Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Nelson Viana
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Suplentes

Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília – UNB

Uberlândia, 20 de setembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor, força, pela fé a me sustentar, por sempre se deixar encontrar...

A minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas, pelo diálogo constante, pela amizade, disponibilidade em me ouvir, orientação presente, conselhos, por lidar pacientemente com meus momentos de incerteza, por compreender minhas limitações e sempre me incentivar a superá-las. Enfim, por me motivar...

Aos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado, pelo apoio, por cuidarem de mim, por entenderem quando os estudos me privaram de seu convívio, por me ensinarem o valor de “correr atrás”...

A minha irmã Karla e ao Moisés Jr., pelo carinho, companheirismo e estímulo à nossa caminhada acadêmica...

As minhas avós, Hilda e Maria, por tudo o que elas significam para mim, pelo exemplo, pela voz a me abençoar...

Aos amigos e familiares, pelas conversas, por torcerem por mim e por me ajudarem a (des)concentrar ...

Aos colegas professores das instituições por onde passei pela convivência e, em particular, a Rosana Veiga pela oportunidade primeira...

Aos profs. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, Dr. Nelson Viana e Dra. Valeska Virgínia Soares Souza pela leitura cuidadosa e pelas valiosas sugestões durante as bancas de qualificação e defesa e aos profs. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Dr. Kléber Aparecido da Silva pelo aceite do convite de constituição da banca...

A todos os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pela acolhida e ensinamentos e, em especial, a Adriana Alves, Élide Dantas e Lívia Zanier...

A profa. do IngRede e aos participantes da pesquisa pela generosidade em me atender, sem a qual este estudo não seria possível...

Ao grupo de pesquisa Cognição, Afetividade e Letramento Crítico (GPCAL), pelos momentos de encontro e discussão...

A Central de Línguas (CELIN-UFU), pela oportunidade de participação no projeto de formação de professores que tanto contribuiu para minha formação...

Enfim, a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste objetivo:

Muito Obrigada!

RESUMO

Ancorado na Linguística Aplicada, entendida como ciência responsiva à vida social contemporânea (MOITA LOPES, 2006), o presente estudo focaliza a caracterização de construtos afetivo-cognitivos, crenças e motivação, e tecnologias digitais na aprendizagem de línguas. Esta pesquisa foi delineada a fim de investigar as crenças de alunos sobre aprender inglês a distância e sua conexão com a motivação para aprender. O referencial teórico encontra-se edificado sob três eixos temáticos, a saber, crenças, motivação e tecnologias digitais. Crenças são interpretadas como ideias, opiniões e pressupostos que professores e alunos têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, formulados a partir de suas experiências (BARCELOS, 2001). A motivação é concebida como algo que nos leva a iniciar e sustentar uma ação (DÖRNYEI, 2005). Acerca das tecnologias digitais, acredita-se que estas provocam uma reconfiguração nos tradicionais papéis de professores e alunos (PAIVA, 2005). Participaram deste estudo dez alunos de diferentes cursos de graduação de uma universidade federal no interior de Minas Gerais, inscritos na disciplina eletiva “Inglês Instrumental a Distância I” (IngRede). Nesta pesquisa, de cunho qualitativo (BORTONI-RICARDO, 2008), os dados foram coletados por meio de um questionário, diários reflexivos, uma entrevista virtual semiestruturada e acompanhamento da participação dos alunos na plataforma *Moodle*. Na análise dos dados, fez-se útil a proposta de Gillham (2000) para análise de conteúdo aliada ao uso do programa *WordSmith Tools*. A partir dos dados a serem apresentados sugerimos a configuração de uma “rede de crenças” sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância, a qual interliga crenças sobre aprender inglês a distância, crenças sobre a língua inglesa, crenças sobre o uso do computador na aprendizagem de língua inglesa, crenças sobre o papel do aluno e crenças sobre o papel do professor. Mostramos ainda que a motivação para aprender inglês a distância nesse contexto é respaldada por uma motivação inicial, motivação em curso e motivação retrospectiva. Por fim, apontamos como a relação entre crenças e motivação em um ambiente virtual de aprendizagem é moldada por especificidades do contexto digital, no qual as crenças dos alunos sobre aprender inglês a distância influenciam sua motivação de modo a favorecê-la ou inibi-la.

PALAVRAS-CHAVE: crenças; motivação; tecnologias digitais; língua inglesa

ABSTRACT

The present study is grounded on Applied Linguistics, which is understood as a science responsive to the contemporary social life (MOITA LOPES, 2006). It focuses on the characterization of affective-cognitive constructs, beliefs and motivation, and digital technology in language learning. This research was designed in order to investigate students' beliefs about distant English learning and its connection with their motivation to learn. The theoretical framework is based on three themes: beliefs, motivation and digital technology. Beliefs are interpreted as ideas, opinions and assumptions that teachers and students have regarding language teaching and learning formed from their experience (BARCELOS, 2001). Motivation is conceived as something that leads us to initiate and sustain action (DÖRNYEI, 2005). Digital technology is considered to cause a reconfiguration on teachers' and students' traditional roles (PAIVA, 2005). Ten undergraduate students from different courses in a federal university in Minas Gerais took part in this study. They were enrolled in an elective course "Inglês Instrumental a Distância I" (IngRede). In this qualitative research study (BORTONI-RICARDO, 2008), the data were collected through a questionnaire, reflexive journals, a semi-structured virtual interview and examination of students' participation on Moodle. In the data analysis, it was useful the proposition of Gillham (2000) for content analysis allied to the WordSmith Tools software. Based on the data results, we suggest the arrangement of a "network of beliefs" about aspects of distance English learning, which connects beliefs about the English language, beliefs about computer use to learn English, beliefs about student's and teacher's roles. We also show that motivation to distance English learning is constituted by an initial motivation, motivation in course and retrospective motivation. Lastly, we point out how the relationship between beliefs and motivation in a virtual learning environment is framed by specificities of the digital context, in which students' beliefs about distance English learning influence their motivation. They can favor or inhibit students' motivation in this context.

KEYWORDS: beliefs; motivation; digital technology; English language

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. O modelo motivacional de Gardner	28
Figura 2. Períodos no estudo da motivação	32
Figura 3. Fases da motivação	36
Figura 4. Página do IngRede – Boas vindas	73
Figura 5. Página do IngRede – Informações Importantes	73
Figura 6. Seção Mapa do Tesouro	74
Figura 7. Glossário	75
Figura 8. Biblioteca Virtual	76
Figura 9. Fórum Tira-dúvidas.....	77
Figura 10. Fórum de Notícias	77
Figura 11. <i>Chat</i>	77
Figura 12. Seção Baú do tesouro	78
Figura 13. Seção Primeiros Socorros	78
Figura 14. Seção Mergulhos	79
Figura 15. Seção Alto Mar	79
Figura 16. Áreas de conhecimento do IngRede.....	80
Figura 17. <i>Corpus</i> de análise	92
Figura 18. <i>Corpus</i> de análise em formato txt	93
Figura 19. Programa WST – Ferramentas	94
Figura 20. <i>Wordlist</i> do Diário Reflexivo 1	94
Figura 21. <i>Keyword</i> do Diário Reflexivo 1	95
Figura 22. <i>Keyword</i> do Diário Reflexivo 1	96
Figura 23. <i>Concordance</i> do termo ‘expectativa’	96
Figura 24. Source Text do termo ‘expectativa’	97
Figura 25. Rede de crenças sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância	102
Figura 26. Fórum Tira-Dúvidas 1.....	144
Figura 27. Fórum Tira-Dúvidas 2.....	147
Figura 28. Fórum Tira-Dúvidas 3.....	147
Figura 29. Fórum Tira-Dúvidas 4.....	148
Figura 30. Fórum Tira-Dúvidas 5.....	148
Figura 31. Fórum Tira-Dúvidas 6.....	150
Figura 32. Fórum Tira-Dúvidas 7.....	150
Figura 33. Fórum Tira-Dúvidas 8.....	151
Figura 34. Fórum Tira-Dúvidas 9.....	151
Figura 35. Fórum Tira-Dúvidas 10.....	156
Figura 36. Fórum Tira-Dúvidas 11.....	156
Figura 37. Fórum de Atividades Complementares 1	157
Figura 38. Fórum de Atividades Complementares 2	158
Figura 39. Fórum de Atividades Complementares 3	158
Figura 40. Fórum de Atividades Complementares 4.....	159
Figura 41. Fórum Tira-Dúvidas.....	161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Sexo dos participantes	81
Gráfico 2. Estudo em cursos de inglês	81
Gráfico 3. Conhecimento da língua inglesa	81
Gráfico 4. Participação em cursos a distância	82
Gráfico 5. Número de acessos ao IngRede.....	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Rede de crenças sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância.....	131
-------------------------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i>
CMC	<i>Computer Mediated Communication</i>
EAD	Educação a Distância
ILEEL	Instituto de Letras e Linguística
INGREDE	Inglês em Rede
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
VLE	<i>Virtual Learning Environment</i>
WST	<i>Word Smith Tools</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
1.1 Crenças no ensino e aprendizagem de línguas: conceitos, características, interfaces e abordagens de estudo.....	15
1.1.2 A investigação sobre crenças	24
1.2 A Motivação no processo de aprendizagem de línguas.....	27
1.2.1 O percurso das pesquisas sobre motivação	31
1.2.1.1 Período Sociopsicológico	32
1.2.1.2 Período Cognitivo-Situado.....	34
1.2.1.3 Período Processual	35
1.2.1.4 Período Sociodinâmico	37
1.3 Crenças e motivação.....	42
1.4 Motivação e aprendizagem mediada por tecnologias digitais.....	46
1.5 Ambiente virtual de aprendizagem: os papéis do computador, de professores e alunos na aprendizagem de línguas	55
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	68
2.1 Caracterização da pesquisa.....	68
2.2 Contexto de pesquisa.....	69
2.2.1 Inglês Instrumental a Distância I (IngRede)	70
2.2.1.1 Conhecendo os recursos do IngRede	73
2.3 Participantes da pesquisa.....	80
2.4 Instrumentos de coleta de dados.....	85
2.5 Procedimentos de análise de dados	89
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	100
3.1 Crenças dos alunos aspectos da aprendizagem de inglês a distância	100
3.1.1 Crenças sobre aprender inglês a distância.....	102
3.1.2 Crenças sobre a língua inglesa	114
3.1.2 Crenças sobre o uso do computador no ensino e aprendizagem de línguas.....	118
3.1.3 Crenças sobre o papel do aluno na aprendizagem de línguas a distância	122
3.1.6 Crenças sobre o papel do professor na aprendizagem de línguas a distância ...	125
3. 2 A motivação para aprender inglês a distância no Ingrede	132
3.2.1 Motivação inicial dos alunos para aprender inglês a distância	133
3.2.1.1 Motivos que levaram os alunos a procurar o IngRede	133
3.2.1.2 Expectativas iniciais dos alunos em relação ao IngRede	136
3.2.2 Motivação em curso na aprendizagem de inglês a distância.....	142
3.2.2.1 Resposta às expectativas dos alunos no IngRede.....	143

3.2.2.2 Aspectos gerais do IngRede sob a lente dos alunos	145
3.2.2.3 Atividades (des)motivadoras do IngRede	153
3.2.2.4 Influência de outros na motivação dos alunos	161
3.2.2.5 Dificuldades encontradas pelos alunos no IngRede.....	164
3.2.2.6 Autoavaliação da motivação	166
3.2.2.7 A experiência de participação no IngRede.....	170
3.2.3 Motivação retrospectiva acerca da experiência de participação no IngRede....	175
3.3 Crenças e motivação ao aprender inglês a distância.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICES	220
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	220
APÊNDICE B - DIÁRIO REFLEXIVO 1	222
APÊNDICE C - DIÁRIO REFLEXIVO 2	223
APÊNDICE D - DIÁRIO REFLEXIVO 3	224
APÊNDICE E - DIÁRIO REFLEXIVO 4	225
APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA	226
APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	227

INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada (doravante LA) é uma área de investigação que propõe a análise de tópicos voltados para a língua e o uso da linguagem. No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, a LA se ocupa das diversas questões envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de modo a discuti-las, analisá-las e, assim, sugerir possíveis encaminhamentos. Falar da relevância e do papel da LA na atualidade pressupõe pensar em uma área de estudos que tem como tarefa ser “responsiva à vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 97), e que tente traçar caminhos diversos na busca incessante de ter “algo a dizer à vida social contemporânea” (p. 98).

Neste estudo, partimos da definição de LA como ciência voltada para o estudo da língua em uso na sociedade. Segundo Leffa (2001), a importância da LA entre as demais áreas de conhecimento se justifica a partir da compreensão da capacidade da disciplina em responder ao que a sociedade precisa. Considerando que muitas dessas necessidades se relacionam a questões de linguagem, “num mundo em que as distâncias geográficas diminuem e as pessoas precisam se comunicar em contextos cada vez mais diversificados, a LA é a ciência que parece talhada para atender a essas necessidades” (p. 5).

A LA se apresenta, então, revestida da capacidade de investigar, e mais que isso, de alargar seus limites na tentativa de responder ao que permeia a sociedade. Vivendo em um mundo em constante mudança e permeado por tecnologias, surgem novas formas de relacionamento entre as pessoas, novos usos da linguagem, novos contextos e novas formas de se pensar o aprender e ensinar línguas; enfim, novas questões no uso da linguagem. Por isso, visualizamos que a LA tem o objetivo de “compreender a complexidade das questões que nos confrontam no cotidiano”. (MOITA LOPES, 2006, p. 98)

Dentre as amplas possibilidades de pesquisa que a LA nos descortina, nos interessamos peculiarmente pelos estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, os quais têm crescido bastante nos últimos anos, gerando um corpo sólido de conhecimento. No Brasil, no âmbito da LA, o conceito de crenças é um tópico de investigação em constante efervescência. Esses estudos ganharam impulso, notoriamente, a partir da década de 90, com trabalhos precursores como os de Leffa (1991), que empregava o termo “concepções”, Viana (1993 *apud* MADEIRA, 2008)

que utilizava o termo “mitos” sobre ensino e aprendizagem e Gimenez (1994) e Barcelos (1995), que utilizaram o termo “crenças”, o mais usado para se referir ao construto no país. Essa diversidade de termos para se referir ao mesmo construto evidencia a complexidade e a abrangência do mesmo. Em comum, esses termos trazem a noção de que crenças são opiniões e ideias que os alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001).

Traçando um percurso histórico, o período entre 1990 e 1995 marcou a fase inicial dos estudos sobre crenças no Brasil. Entre 1996 e 2001, vivemos um período de desenvolvimento e consolidação, e de 2002 até o presente momento, uma fase de expansão de tais estudos (BARCELOS, 2008). Desde então, diversas pesquisas têm colocado em foco as crenças como objeto de estudo para buscar um entendimento de como os alunos concebem a língua e o ensino e aprendizagem de línguas, filiando-se ao que distinguimos ser uma LA “essencialmente humanista” (CELANI, 1992, p. 21).

Contudo, estudos voltados à proximidade das crenças com outros fatores subjetivo-afetivos, singularmente, relacionadas à motivação no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ainda são escassos. De acordo com Dörnyei (2005), a motivação é um termo guarda-chuva, visto que cobre vários fatores que são determinantes em explicar porque adotamos certas ações e nelas persistimos. A motivação é o que nos mantém “seguido em frente”. De modo geral, diversos autores a apontam como força que impulsiona e sustenta o processo de aprender, sem a qual não poderia haver sucesso na aprendizagem. Para Brown (1994), a motivação é o termo mais usado para explicar o sucesso ou o fracasso na realização de qualquer tarefa. Por isso, investigar seu reflexo na aprendizagem de línguas é de primordial importância.

Segundo Gil (2002), há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Essas podem ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz. Ao propor este estudo, sou guiada, então, pelos dois propósitos.

Ler, refletir, conhecer, pesquisar sobre crenças é algo que me desperta muito interesse desde minha graduação, quando tive o primeiro contato com tais estudos em aulas de LA ao Ensino de Língua Estrangeira, ao ler um artigo de Barcelos (1999),

intitulado “A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras”.¹ Achei encantadora a oportunidade de adentrar a atmosfera pessoal de aprendizagem dos alunos, tentar conhecer seu modo de pensar, de imaginar e de se posicionar e, desse modo, construir sua própria esfera de aprendizagem, oportunidade essa que vislumbro por meio dos estudos de crenças. Creio, então, que investigar crenças é um caminho promissor para se ver e entender o processo de aprendizagem de línguas de perto, tendo como norte o próprio aluno que, como figura central nesse processo, merece ser investigado como tal.

Enquanto aluna e professora em formação, como me avalio, tenho percebido nessas duas identidades que assumo o quanto a motivação é um elemento chave na aprendizagem, o que me instiga a querer pesquisá-la. Nisso, partilhamos da visão de Almeida Filho (1991, p. 5), o qual afirma que “nem todo professor de língua é linguista aplicado, preocupado em teorizar sobre questões de uso prático da linguagem”, no entanto, é inerente ao professor indagar-se sobre o que observa e o que acontece em sala de aula, como meio de alimentar sua prática docente e de melhor ver e entender a dinâmica dos processos de aprendizagem. Concordo ainda com Freire (1996, p. 29) que todo professor é “necessariamente pesquisador”, embora o inverso não seja verdadeiro. Segundo o autor, “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. Indago, então, se o aspecto motivacional do aluno ao aprender, por ser algo tão diversificado e singular para cada indivíduo e, ao mesmo tempo algo abstrato e não facilmente observável, é, por vezes, ignorado e deixado em segundo plano. Por minha experiência, creio que é uma reserva potencial que exerce grande influência na configuração de uma aprendizagem bem sucedida.

Destaco ainda minha curiosidade em conhecer melhor a configuração de um ambiente virtual de aprendizagem, o que permanece uma realidade nova para mim. Tive a oportunidade de conhecer tal contexto por meio de uma única experiência como aluna, por meio do curso do IngRede², o qual adoto aqui como contexto de pesquisa.

Em relação à segunda razão para se proceder a uma pesquisa, elencada por Gil (*op. cit.*), creio que a inserção de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de

¹ Nesta seção introdutória, nos trechos em que a pesquisadora relata suas experiências pessoais, optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular. Nas demais seções, faz-se uso da primeira pessoa do plural.

² O IngRede será descrito no capítulo 2.

línguas, notoriamente, o computador e a internet, marcam uma nova era na aprendizagem de línguas, caracterizada pela metamorfose de métodos, de materiais didáticos e de papéis de professores e alunos. Tais mudanças vieram a potencializar a aprendizagem de línguas e nos proporcionar novos meios de aprender. Desse modo, a cada dia se abre um novo leque de possibilidades e alternativas nos estudos da linguagem, novos paradigmas na LA.

Deste modo, me filio a uma LA interdisciplinar, que constrói pontes com outras áreas do saber, tais como a psicologia, a educação e a informática, uma LA que exige pluralidade de conhecimentos. Assumimos que a responsabilidade em relação às tecnologias digitais é imensa. Formalizar e construir conhecimentos acerca dessas tecnologias, dos ambientes virtuais de aprendizagem que estão surgindo, das ferramentas e de todos os fenômenos envolvidos nos processos de ensinar e aprender línguas é desafio da LA.

Nutro a convicção de que, enquanto pesquisadores, precisamos propor pesquisas comprometidas com a realidade contemporânea. Logo, a questão que se coloca é estudar o impacto dessas tecnologias digitais no modo de pensar e agir dos alunos no contexto virtual de aprendizagem e não ignorar que fatores cognitivo-afetivos se configuram também nesses ambientes a distância. Acredito que a literatura na área carece de estudos que investiguem as dimensões cognitivo-afetivas nesse processo, especificamente, construtos contextuais, tais como crenças e motivação, na aprendizagem de língua estrangeira (LE)³ a distância. Esta pesquisa é uma tentativa que caminha nesse sentido.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho advém do interesse que leituras sobre crenças me despertam, pelo reconhecimento da motivação como fator determinante na aprendizagem e de minha experiência como aluna do curso Inglês Instrumental a Distância (IngRede) durante minha graduação.

Inscribi-me no curso movida pelo meu empenho em relação à língua inglesa e pelo fato de nunca ter feito um curso específico de inglês instrumental; assim, o curso provocou minha curiosidade. Na ocasião, criei muita expectativa sobre o que seria fazer um curso de inglês instrumental e mais ainda em um contexto que me era novo, um curso a distância. Não sabia o que encontraria e mesmo como seria estudar nessa modalidade, mas trazia comigo certa desconfiança na efetividade de se fazer um curso

³ Para os fins deste estudo, não fazemos distinção entre LE (Língua Estrangeira) e L2 (Segunda Língua).

como esse. Talvez essa incerteza tivesse origem no fato, anteriormente citado, de nunca ter feito um curso a distância. Dito de outro modo, aliei meu gosto pela língua inglesa à vontade de conhecer um curso de inglês instrumental e a curiosidade que um curso no contexto a distância provocou em mim.

Participei do curso quando este foi oferecido em sua primeira edição na universidade federal em que estudava. Naquela ocasião, o curso era um projeto piloto em fase de implantação, um curso de extensão, e ainda não era considerado uma disciplina optativa no currículo da graduação em Letras. Foram disponibilizadas apenas 100 vagas. No período em que vivenciei o curso, pude perceber que a procura pelo IngRede era muito grande, o que observei pelo número de pessoas que compareceram à primeira aula presencial e pela grande lista de espera, da qual eu fiz parte e, por sorte, era uma das primeiras. Essa lista era composta por nomes de pessoas que queriam ocupar vagas de alunos que não comparecessem ao primeiro encontro presencial, o qual era obrigatório. Pude perceber que havia uma discrepância grande entre o número de pessoas que compareceram ao primeiro encontro, na aula de apresentação, e ao último encontro, na prova final, os quais constituíam os dois encontros presenciais do curso.

Inscrevi-me no curso juntamente com alguns amigos, e deste círculo, fui a única a concluí-lo. Por se tratar de um curso em que o contexto era novo para mim, eu nutria, ao mesmo tempo, curiosidade e certa desconfiança a respeito do aproveitamento que poderia obter; por outro lado, meus colegas traziam consigo grandes expectativas em relação ao curso, o que pude inferir por nossa convivência cotidiana. Porém, a motivação inicial que eles tinham foi se perdendo com o tempo, e não lhes permitiu concluir o curso com sucesso.

Além da motivação, descrita minha experiência pessoal com o IngRede, ressalto que os propósitos deste estudo se apoiam nos indicativos de Barcelos (2006) sobre a necessidade de novos estudos que considerem crenças não como fatores isolados, mas que se proponham a investigá-las em sua possível relação com outros construtos, e na assertiva de Conceição (2004), de que como fatores contextuais, é relevante pesquisar crenças em contextos específicos e ainda pouco explorados. Em relação à primeira premissa, são poucos os estudos que investigaram a relação crenças e motivação (LIMA, 2005; LIMA, 2007) e todos em contexto presencial. No concernente a crenças e o ensino mediado por novas tecnologias digitais, há trabalhos sobre o uso de tecnologias em sala de aula, e sobre a mediação entre aprendizes por meio do

computador (PERINA, 2003; BEDRAN, 2008; MACHADO, 2011). Porém, estudos acerca de crenças sobre aprender inglês em um curso específico de línguas a distância, e mesmo inglês instrumental a distância não foram encontrados⁴. No que diz respeito à motivação no ensino e aprendizagem de línguas, esta é uma área pouco explorada no país (VIANA, 1990; CAMPOS-GONELLA, 2007; RIBAS, 2008) e não temos registro de pesquisas sobre o processo motivacional na aprendizagem de línguas em um ambiente virtual de aprendizagem.

Assim, ciente de que a inserção de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas é crescente, tende a aumentar e parece ser irreversível, estudos que investiguem questões afetivo-cognitivas na aprendizagem de línguas a distância, notoriamente sobre a inter-relação de crenças e motivação em contexto de aprendizagem virtual podem trazer contribuições para a LA.

Acreditamos que esta pesquisa possa oferecer subsídios para se pensar a oferta de outras disciplinas na modalidade a distância e abordando outras línguas estrangeiras nas universidades brasileiras, e, de modo especial, ao curso de Letras, tomando como exemplo o IngRede e sua abrangência nesses cinco anos de implementação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Esperamos que este estudo possa estimular ainda novas pesquisas no sentido de levantar questões teóricas e práticas para subsidiar a formação de professores e alunos para atuarem em cursos de línguas a distância e no desenvolvimento das competências necessárias para se envolver satisfatoriamente em um curso desta natureza, a partir do mapeamento de suas crenças.

Considerando a inegável influência de aspectos cognitivo-afetivos na aprendizagem de LE, e sob o entendimento de que a conexão entre crenças e motivação precisa ser melhor investigada na LA, particularmente no contexto de ensino de línguas a distância, propomos como objetivo geral para esta pesquisa investigar as crenças sobre aprendizagem e a relação dessas com a motivação para aprender de alunos em um curso de inglês instrumental a distância. Apresentamos, a seguir, os objetivos específicos:

1. Identificar as crenças dos alunos sobre aprender inglês no contexto a distância.

⁴ A investigação foi realizada por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Informações disponíveis em: <http://bdt.d.ibict.br/>

2. Analisar como se caracteriza a motivação dos alunos para aprender inglês a distância.
3. Investigar se as crenças dos alunos podem influenciar sua motivação para aprender inglês nesse contexto e de que forma essa interação pode ocorrer.

De acordo com os objetivos acima propostos, apresentamos as perguntas norteadoras da presente pesquisa:

1. Que crenças os alunos apresentam sobre aprender inglês a distância?
2. Como se configura a motivação dos alunos para aprender inglês em um curso a distância?
3. De que modo as crenças dos alunos se relacionam com sua motivação para aprender inglês a distância?

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro traz a fundamentação teórica que dá sustentação à presente investigação, a qual se sustenta em três pilares, a saber: crenças, motivação e os papéis de professores e alunos em um ambiente virtual de aprendizagem. De início, definimos crenças na LA, traçamos um panorama histórico de investigação, abordagens de estudos e suas inter-relações com outros fatores. Em seguida, conceituamos a motivação e suas implicações na aprendizagem de línguas. Pelo fato de analisarmos a constituição de tais fatores em um contexto de aprendizagem a distância, também trazemos uma caracterização da presença de tecnologias digitais na aprendizagem de línguas estrangeiras e discorreremos acerca dos papéis de professores e alunos em ambientes virtuais de aprendizagem.

No segundo capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos empregados no estudo em questão, o contexto e participantes da pesquisa, a descrição dos procedimentos e dos instrumentos de coleta e análise dos dados, bem como a justificativa de porquê recorreremos a eles.

No capítulo de número três, nos dedicamos à análise e discussão dos dados. Tal capítulo é subdividido em três partes. Primeiramente, apresentamos uma rede de crenças sobre aprender dos participantes, que engloba crenças sobre aprender inglês a distância, fazer um curso a distância, usar o computador na aprendizagem de línguas e

sobre os papéis de alunos e professores nesse contexto. Em seguida, trazemos os dados referentes à motivação dos alunos para aprender ao longo do curso, descrevendo os motivos que os levaram a procurar o curso, bem como suas expectativas e avaliações sobre aspectos referentes à sua participação no IngRede. No último capítulo, tecemos considerações acerca das reflexões despertadas a partir deste estudo, limitações da pesquisa e sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, estruturado em cinco seções, apresentamos e discutimos os principais pressupostos teóricos que fundamentam o desenvolvimento desta pesquisa. Na primeira seção, serão discutidas concepções teóricas sobre crenças em LA, sua conceituação e relação com outros aspectos pertinentes à aprendizagem, tais como conhecimento, afetividade, experiências e ações, e um breve panorama histórico de pesquisas. Na segunda seção, definimos a motivação no ensino e aprendizagem de línguas e abordamos questões relativas às suas implicações nesse processo. Crenças e motivação é o assunto da terceira seção. Na quarta seção, focalizamos a motivação em contexto mediado por tecnologias digitais. Por fim, visto que neste trabalho descrevemos e analisamos crenças sobre aprender e o aspecto motivacional em um ambiente virtual de aprendizagem, acreditamos ser pertinente abordar, na quinta seção, questões relativas aos papéis do computador e de professores e alunos nesse contexto.

1.1 Crenças no ensino e aprendizagem de línguas: conceitos, características, interfaces e abordagens de estudo

Nesta seção, apresentamos o conceito de crenças no ensino e aprendizagem de línguas, suas características e interfaces com outros fatores, tais como emoções, conhecimento, experiências e ações. O processo de mudança de crenças e as abordagens nos estudos de crenças também serão abordados a seguir.

O conceito de crenças é antigo e ocupa posição de centralidade em várias áreas de conhecimento, tais como a Psicologia, Filosofia, Educação e Teologia. No âmbito da LA, o primeiro registro de utilização do termo no ensino e aprendizagem de línguas data de 1978, quando Papalia escreveu o artigo intitulado “Crenças de alunos sobre a importância de línguas estrangeiras no currículo escolar”⁵, no qual visava descobrir o que alunos do nono ano do Condado de Erie em Nova York pensavam sobre a importância do ensino de LE na grade curricular da escola (BERNAT; GVOZDENKO, 2005).

Tendo como ponto de partida o pressuposto teórico de que as crenças, de certa forma, norteiam todo o percurso do estudante na aprendizagem de língua estrangeira, compartilhamos a visão de Johnson (1999, p. 30) de que “crenças são a

⁵“Students’ beliefs on the importance of foreign language in the school curriculum.”

pedra sobre a qual nos apoiamos”⁶, sobre a qual entendemos que nossas percepções e atitudes são embasadas em nossas crenças. Para Barcelos (2004, p. 132), crenças sobre aprendizagem de línguas são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou seja, a toda a tarefa de aprender.

Kalaja (1995, p. 192) define crenças como o que os aprendizes de línguas pensam sobre vários aspectos da aquisição de segunda língua, ou seja, crenças correspondem ao que eles têm a dizer sobre os vários aspectos pertinentes à própria aprendizagem. Identificamo-nos com tal definição por clarificar a noção de que crenças são o que os aprendizes pensam. Fica nítido, então, que ao estudar crenças de aprendizes o foco reside em partir dos próprios alunos como fonte de pesquisa e posicioná-los como ápice do processo de aprendizagem de línguas.

Price (1969) postula que crenças são algo que temos ou possuímos; são um tipo de conhecimento ou afirmações que tomamos como verdadeiras, e acreditamos fortemente em sua validade, mesmo que não sejam apoiadas em base evidentes, envolvendo, assim, aspectos psicológicos. Isso enfatiza ainda seu caráter social e individual. Para o filósofo, crenças são construtos de verdades aos quais aderimos ou não e são construídas a partir da história do indivíduo e a partir de sua interação com o meio. Da argumentação de Price, destacamos que as crenças são construídas a partir de nossa história e interações; logo, são formuladas nos diversos contatos diretos e indiretos com a língua desde nossos primeiros anos de vida.

Crenças são opiniões nas quais depositamos fé. Ao realizar tal afirmação, Félix (1998) destaca que elementos afetivos permeiam a construção de crenças, e postula que esses vão influenciar a aprendizagem do indivíduo. O autor aponta que a crença é uma “opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem” (p. 26).

Segundo Horwitz (1985), nossas crenças permeiam nossa forma de pensar e de processar novas informações. Portanto, elas têm papel preponderante na elaboração de nossas percepções e comportamentos e na forma como estabelecemos a relação de cognição. Visão semelhante tem Alvarez (2007), ao afirmar que crenças são uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo em relação a algo. Destacamos a

⁶ Beliefs are the rock we stand on”.

ênfase que é dada em postular que são firmes convicções. Por isso, se consolidam em nossas mentes, embasam nossos posicionamentos e não são facilmente modificadas.

Acrescentamos, concordando com Silva (2000), que crenças são um tipo de conhecimento à luz do qual os alunos-professores interpretam seu contexto de ensino e as novas informações a que têm acesso ao longo de sua formação. Essa definição, a nosso ver, realça mais uma vez a importância de se refletir sobre crenças, uma vez que elas são como lentes através das quais os alunos veem seu processo de aprendizagem e se posicionam diante dele. Assim, crenças desempenham um papel crítico na definição e organização da aprendizagem do indivíduo.

Dessa forma, a tarefa de compreender a diversidade de complexos processos mentais, cognitivos, afetivos, que constituem as diferentes crenças dos aprendizes sobre a aprendizagem de LE envolve questões tanto linguísticas quanto psicológicas. Crenças são construídas a partir da junção de vários elementos. Como pontua Johnson (1999, p. 30), crenças têm um “o componente cognitivo, afetivo, e comportamental que influencia o que sabemos, sentimos e fazemos”⁷. Destacamos aqui, como pode ser inferido por Johnson (*op. cit.*), a proximidade do modo de pensar (componente cognitivo), sentimentos em relação à língua (componente afetivo) e o aspecto comportamental (ações) que determinam nossas atitudes, e são refletidos em nossas crenças. Como veremos adiante, todos esses fatores podem influenciar a motivação.

Substancial ao entendimento de crenças são as experiências dos indivíduos. Para Micolli (2006, p. 208), a experiência no contexto de ensino e aprendizagem de línguas é entendida como todos os acontecimentos significativos pelos quais professores e aprendizes passam ao aprender uma língua estrangeira. A autora enfatiza a razão pela qual as experiências de aprendizagem, relativas ao passado ou ao presente, devem ser tomadas como objeto de estudo, ao frisar que, quando valorizamos o que o indivíduo diz, a compreensão daquilo que investigamos é ampliada. Desse modo, “ao dar voz àquele que vivencia o processo, seja de ensino ou de aprendizagem, tem-se uma visão desse processo muito diferente daquele que observa sem ter a experiência”. Assim como as crenças, mesmo sendo conceitos individuais, são esculpidas e partilhadas socialmente, também o são as experiências. Ao colocar a experiência em destaque, a autora afirma que:

uma experiência é vivenciada diferentemente de pessoa para pessoa, cada um tem um ângulo de visão. Porém, mesmo sendo um processo

⁷ Beliefs have a cognitive, an affective, and a behavioral component and therefore act as influences on what we know, feel and do.

individual, as experiências se sobrepõem, pois muito é compartilhado. Assim, na interação com o ambiente, há consequências para o indivíduo e para a sociedade, ratificando a não existência de uma individualidade isolada. Todo ser humano é uma mistura complexa de características compartilhadas e hábitos comuns, com qualidades individuais e particulares, que se traduzem na intersubjetividade, isto é, uma interseção de vários fatores, na qual a individualidade é apenas o lado pessoal ou a polaridade subjetiva dentro da experiência. Dessa forma, é difícil precisar onde a experiência individual termina e onde começa a experiência social ou coletiva (MICCOLI, 2006, p. 218).

Conceição (2006) adverte que maior cuidado deveria ser prestado às experiências de aprendizagem, pois pode ser através da compreensão das experiências que serão explicadas muitas ações e dificuldades dos alunos. Acolher as experiências seria também um meio de o professor se guiar a uma reflexão sobre sua própria prática e a forma de aprender de seus alunos.

Em estudos mais recentes, Micolli (2010) reforça uma visão de experiência enquanto processo, porque no relato de uma experiência encontra-se uma constelação de circunstâncias, dinâmicas, emoções e relações vividas em um meio específico de interações, a qual, ao ser narrada, perde sua aleatoriedade, passando a ser singularmente significativa para seu experienciador ou narrador. Por sua vez, Vieira-Abrahão (2011) alega que:

Como o indivíduo aprende, o que aprende e como usa o conhecimento dependem de vários fatores, entre eles, de suas experiências anteriores, do contexto social onde ocorre a aprendizagem e de seus desejos, necessidades e do uso que se espera que faça com tal conhecimento (p. 148).

Uma das precursoras nos estudos sobre crenças no Brasil, Barcelos, em sua clássica definição, as caracteriza como:

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (2006, p. 18).

Isso sugere que crenças são sociais, porque não são estruturas mentais prontas e fixas alojadas em nossas mentes. Elas emergem no convívio, na interação com o ambiente, com professores, colegas, pais, escola, com o contexto cultural; assim, incorporam perspectivas sociais. No entanto, podem diferir entre indivíduos, por constituírem uma percepção particular e em razão de afetarem o posicionamento do aluno acerca de seu processo de aprendizagem. Estão relacionadas à ação de uma

maneira indireta e complexa. Crenças são dinâmicas porque podem mudar através de um período de tempo ou mesmo em determinada situação. Elas são sempre firmadas em alguma interpretação que fazemos e, por isso, não têm caráter estático, mas podem apresentar variabilidade.

No que diz respeito ao processo de mudança de crenças, Simão *et al.* (*apud* BARCELOS, 2010), afirmam que esse é um processo lento que inclui “novas formas de pensar e entender a prática”; assim, se configura como um processo “complexo, interativo e multidimensional”, que “pressupõe a interação entre fatores pessoais e contextuais”, que “está intrinsecamente ligado à aprendizagem e ao desenvolvimento” e “inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas” (p. 117).

Destacamos que vivenciar novas experiências em determinados contextos exerce forte impacto de modo a desencadear mudança ou ressignificação de crenças. Garbuio (2006) assinala o caráter fluido das crenças ao enfatizar que crenças são (re)construídas e formadas o tempo todo, à medida que o indivíduo se depara com novas situações e informações. Podemos perceber o quanto crenças podem ser moldadas pelas experiências de aprendizagem do indivíduo. Além disso, "ensinar e aprender são processos contínuos de reconstrução da experiência" (DEWEY, 1933 *apud* BARCELOS 2003, p. 174).

Descrevê-las como contextuais advém do fato de serem afetadas pelo contexto e pelas influências que sofrem. Vários fatores contextuais podem afetar as crenças, tais como, ambiente formal de aprendizagem, material didático e demais recursos de estudo, convivência com professores e colegas, dentre outros. Como Barcelos (2006) defende, as crenças são parte das construções e reconstruções de experiências. Assim, seria problemático analisá-las fora de um contexto. A nosso ver, crenças são determinadas por fatores contextuais assim como as necessidades motivacionais dos alunos.

Essa multiplicidade que envolve o conceito e a caracterização das crenças também foi abordada por Almeida Filho (2002). Para o referido autor, que propõe o termo cultura de aprender ou abordagem de aprender línguas, essas referem-se às formas de estudar e de se preparar para o uso real da LE que o aprendiz considera como sendo normais. Fica evidente sua caracterização de crenças como contextuais e sociais:

Para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas de aprender evoluem no tempo em forma

de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 13).

Por último, são contraditórias, pois podem ser atalhos ou pontes no caminho para a aprendizagem de línguas. Percebe-se, então, que crenças têm características opostas e contraditórias. São sociais, mas também individuais e únicas, são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes (KALAJA; BARCELOS, 2003, p. 133).

No que concerne a relação entre crenças e ações, esta é enfatizada por Woods (2003), que afirma ser tal relação crucial no processo de ensino e aprendizagem. Crenças exercem um grande impacto no modo de agir dos alunos. O autor afirma ainda que crenças têm a ver com aquilo em que se crê; é um conceito advindo de uma convicção forte que o indivíduo traz consigo. Por isso, acreditamos ser relevante considerar o conceito postulado por André (1999, p. 233), para quem “crenças são posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes”. De modo semelhante, Mastrella (2005) afirma que crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente.

Nessa mesma linha de pensamento, fundamentada nas crenças como elemento que nos leva a agir, Pajares (1992) as descreve utilizando termos como “instrumentos” ou “ferramentas” que são utilizadas pelos alunos ao aprender uma língua. Crenças interferem nas ações e tomadas de decisões. Conforme sua definição:

as crenças são instrumentais na definição das tarefas e na seleção das ferramentas cognitivas com as quais pode-se interpretar, planejar e tomar decisões em relação às tarefas. Portanto, elas desempenham um papel crítico na definição de comportamentos e na organização de conhecimentos e informações (p. 325).⁸

Pajares (1992, p. 307) adverte que as crenças estão relacionadas não apenas ao ensino, mas também à natureza humana, de forma geral, e pondera o poder que nossas crenças têm de influenciar nossas decisões e ações. Para o autor, esta visão é baseada na suposição de que crenças são os melhores indicadores das decisões que as pessoas fazem no decorrer de suas vidas. Assim, as crenças são importantes na definição de tarefas e seleção de ferramentas cognitivas com as quais um indivíduo se interpreta, planeja e toma decisões.

⁸“Beliefs are instrumental in defining tasks and selecting the cognitive tools with which to interpret, plan and make decisions regarding such tasks; hence, they play a critical role in defining behavior and organizing knowledge and information.”

Baseando-se, então, na complexa relação entre crenças e ações, Barcelos (2006) afirma que é uma relação direta, posto que “crenças e ações interagem e formatam umas às outras” (BARCELOS, 2000, p. 43). Assim, as crenças exercem grande influência nas ações, podendo ser caracterizadas em três as distinções sobre a relação entre crenças e ações, na revisão de Barcelos (2006). A primeira é a relação de causa e efeito, na qual as crenças têm o poder de influenciar o modo de agir dos indivíduos, ou seja, seu comportamento, suas ações. A segunda é a relação interativa, em que tanto as crenças podem influenciar as ações, quanto as ações podem influenciar as crenças, ou seja, exercem influência mútua e não somente as crenças, mas as experiências e reflexões também podem influenciar a ação. Por fim, a terceira é a relação hermenêutica, na qual há um desencontro entre crenças e ações, em que as crenças não correspondem necessariamente às ações. Neste caso, é preciso considerar a influência de fatores contextuais, dentre eles, a motivação ou desmotivação para aprender.

Barcelos (2001) divide o estudo de crenças em três abordagens baseadas no modo como elas são entendidas. Na abordagem normativa, crenças são vistas como estruturas estáticas e imutáveis. O foco é apenas o levantamento de crenças e sua análise parte de questionários fechados ou de afirmações pré-determinadas. Na abordagem metacognitiva, crenças são concebidas como conhecimento metacognitivo ou “teorias em ação” (p. 79). A relação entre crenças, ações e sua natureza, no entanto, não foi devidamente abordada. Por último, na abordagem contextual, como o próprio nome indica, o caráter contextual das crenças recebe mais atenção. Crenças são consideradas dinâmicas e socialmente construídas. Investiga-se não somente a caracterização e a natureza das crenças, mas também as relações que podem delas surgir. Neste período, se verificam novas metodologias de pesquisa sobre crenças. Entrevistas com os participantes, observações em sala de aula e análise do contexto em que se situam professores e alunos são levados em consideração na análise de crenças. Apresentadas as abordagens possíveis para o estudo de crenças, ressaltamos que é nessa última abordagem, a contextual, que o presente estudo se enquadra.

Concedendo relevo a crenças sobre aprender em um contexto virtual, ao discorrer sobre aprendizes a distância, White (1999) aponta que dar atenção às expectativas e crenças pode contribuir para o entendimento da realidade dos primeiros passos da aprendizagem de uma língua. Hurd (2008, p. 61) reconhece o poder que as crenças exercem na aprendizagem presencial e alega que esse poder pode ser exercido também em contextos não presenciais:

Para todos os aprendizes, o poder das crenças, seja baseado no contexto cultural, no aparato psicológico ou nas experiências pessoais, é tão intenso que elas podem habilitar ou desabilitar seriamente a aprendizagem da língua, e isso pode ser intensificado no contexto a distância.⁹

Essa intensificação da influência das crenças pode acontecer, principalmente, nos primeiros contatos com o estudo a distância, pois, após longos anos vivenciando o ensino presencial, desde a alfabetização, o processo de ver o “novo” ambiente de aprendizagem, nele adentrar e por meio dele interagir, estudar e aprender pode causar um abalo no sistema de crenças do indivíduo, sistema este entendido com uma organização de crenças interligadas. Tal abalo pode repercutir de diferentes modos em cada indivíduo; pode fazer emergir ou consolidar crenças facilitadoras da aprendizagem, tais como pensar que aprender nesse contexto é mais prático, interativo e vantajoso pela variedade de recursos que nos dispõe, e levar o aluno a explorar ao máximo tais recursos. Por outro lado, essas crenças podem ser inibidoras da aprendizagem. Isso ocorre no caso de se acreditar que o computador é que coordena o processo de aprendizagem, que não há necessidade de presença de um professor ou que o ensino nessa modalidade é mais superficial. Desse modo, se o aluno acredita que o ensino a distância não é tão eficaz quanto o presencial, pode se esforçar menos, nutrir baixas expectativas e assumir uma postura passiva em relação à aprendizagem.

Ao se referir ao contexto de um ambiente de aprendizagem a distância, White (2003, p. 118) assinala a necessidade de novas pesquisas, abordagens e métodos que permitam aos pesquisadores ter uma noção real de como os alunos pensam, aprendem e se comportam nessa cultura de aprender a distância. Desse modo, afirma que:

entender a dinâmica das características do aprendiz a distância tem implicações profundas não apenas para a organização dos cursos e do suporte ao aluno, mas também para o próprio professor que trabalha com ensino de línguas a distância.¹⁰

Partindo da suposição de que um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é mais apropriado para um perfil de alunos adultos, Stern (1987 *apud* HURD, 2001) afirma que aprendizes adultos são ativos, orientados por tarefas, e abordam a aprendizagem de línguas com certas suposições e crenças, as quais influenciam na

⁹ “For all learners, the power of beliefs, whether grounded in cultural background, psychological make-up or personal experience, is such that they can enable or seriously disable language learning, and this can be exacerbated in distance setting”.

¹⁰ “Understanding the dynamics of distance learner characteristics has profound implications not only for the design of courses and learner support, but for the individual distance language teacher”.

maneira como encaram a nova língua. De acordo com Hurd (2001), é crucial que aqueles envolvidos em contextos de aprendizagem a distância se empenhem em encontrar formas de conhecer ao máximo possível as crenças de seus alunos a fim de atender suas necessidades e, assim, responder apropriadamente. Explorar esse contexto justificaria, então, uma chance de alargar as possibilidades de análise contextual de crenças.

No que diz respeito à ação e à experiência, considerar o contexto de ensino na análise das possíveis relações entre crenças e ação é fundamental. Cremos que a própria maneira de usar a tecnologia, de ver o professor e se ver como aluno, de aderir ao ambiente virtual e por ele navegar, depende das crenças que o aluno possui.

Segundo Barcelos (2003), os estudos a respeito das crenças são importantes, pois possibilitam a compreensão do processo pelo qual essas influenciam o uso de estratégias para a aprendizagem de LE e, por sua vez, são também influenciadas pelo uso de estratégias, contribuindo para o processo de aprendizagem autônoma e autodirecionada. Barcelos (2000) enfatiza a importância dos estudos a respeito das crenças e destaca suas principais funções. Segundo a autora, as crenças (a) ajudam as pessoas a compreenderem a si mesmas e aos outros e a se adaptarem ao mundo; (b) ajudam indivíduos a se identificarem com outros grupos; (c) fornecem estrutura, ordem, direção e valores compartilhados. As crenças ajudariam, ainda, a solucionar questões como a ansiedade na aprendizagem de LE e conflitos entre as crenças de professores e alunos, contribuindo, também, para a compreensão das atitudes, ações e motivações dos alunos.

Neste trabalho, entendemos crenças como disposições pessoais do aluno, seus pontos de vista em relação a ideias, teorias, conhecimentos e valores acerca de aspectos do processo de ensino e aprendizagem, quer seja por identificação ou conveniência. Em um entremeio entre a cognição e a afetividade, as crenças direcionam nossos olhares e nosso agir ao interpretar informações e circunstâncias, fazer escolhas e traçar rotas em nossa aprendizagem. Desse modo, nossas percepções e ações encontram resguardo em nossas crenças e por meio delas refletem uma interseção de elementos dinamicamente singulares e compartilhados, fruto de nossas experiências coletivas.

Na seção a seguir, exploramos alguns estudos já realizados a respeito de crenças.

1.1.2 A investigação sobre crenças

No Brasil, os estudos sobre crenças têm se pautado em diversos contextos, participantes e focos de investigação. Esses estudos citam crenças a partir de diferentes terminologias (BARCELOS, 2004) como cognições, representações, conhecimento metacognitivo, cultura de aprender/aprendizagem, teorias folclórico-linguísticas, mitos sobre a aprendizagem, cultura de aprender, dentre outras. No entanto, como anteriormente citado, o termo crenças ainda é o mais abordado no Brasil.

No Brasil, diversos trabalhos já foram dedicados a estudar crenças sobre a língua inglesa, crenças de crianças sobre o ensino e aprendizagem de línguas, crenças sobre ensino de gramática, leitura e oralidade, ensino de línguas na escola pública, formação de professores, dentre outros (BARCELOS *et al.*, 2007). Em virtude da temática abordada neste estudo focalizar as crenças tanto de professores como de alunos em contextos mediados por tecnologias digitais, a partir de um breve levantamento bibliográfico, identificamos e selecionamos os seguintes estudos na área de Linguística: Perina (2003), Arantes (2008), Bedran (2008), Silva (2010), Cruvinel (2011) e Machado (2011), os quais detalharemos a seguir.

Perina (2003) teve por objetivo investigar as crenças de professores de inglês, tanto em relação ao uso do computador em suas práticas docentes quanto em relação ao seu papel na sociedade digital. O estudo envolveu quinze professores de inglês de escolas regulares e de idiomas. Os resultados obtidos revelam que todos os professores participantes são, de alguma forma, alfabetizados tecnologicamente, sendo que a filiação institucional dos mesmos não representa um diferencial quanto à integração do computador na prática docente. O fato de usá-lo ou não nas aulas de inglês revelou-se uma opção de natureza individual do professor. As crenças reveladas pelos professores investigados constituem, portanto, subsídios para programas de formação (inicial e continuada) de professores de inglês que buscam integrar conteúdos relativos à tecnologia educacional.

Investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor, no que tange à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de língua inglesa, bem como identificar os fatores que se articulam para o estabelecimento dessa relação, constituiu o objetivo de Arantes (2008). Para tanto, a autora analisou o confronto entre as crenças manifestadas no dizer do professor e as crenças depreendidas de seu fazer. Em um

instituto de idiomas, as coordenadoras pedagógicas, quatro professores e a própria pesquisadora participam da pesquisa. Os principais resultados encontrados apontam para uma relação de dissonância entre o dizer e o fazer de três professores, e para uma relação de consonância, no caso de um professor.

Bedran (2008) objetivou mapear as crenças sobre língua(gem), ensino e aprendizagem trazidas por professores-mediadores e por interagentes para o Teletandem¹¹, suas possíveis origens e interação ao longo do desenvolvimento das sessões de interação e mediação. A autora investigou possíveis (re)construções dessas crenças nesse novo contexto virtual de ensinar e aprender LE, de maneira a contribuir com o desenvolvimento e implementação do projeto Teletandem Brasil. Os resultados evidenciaram a existência de uma diversidade de crenças trazidas pelos participantes, que estão diretamente relacionadas às suas experiências nos sistemas de ensino e aprendizagem presentes em ambas as culturas: italiana e brasileira e a necessidade de se buscar a melhor forma de ensinar e aprender coerentes com o contexto em questão e com as expectativas e anseios dos envolvidos.

A pesquisa de Silva (2010) se ancorou nos objetivos de identificar as crenças dos participantes, analisar os reflexos que as ações realizadas pela professora mediadora podem ter no sistema de crenças de sua interagente no Teletandem e analisar se e quais competências são (re) construídas e desenvolvidas nas sessões de mediação. Os resultados revelaram que as crenças da interagente brasileira se devem à sua experiência advinda do curso de formação inicial de professores de línguas e do seu engajamento na formulação de projeto de iniciação científica. Suas ações, quando no papel de aluna, refletem suas crenças como aprendiz de língua. Entretanto, as suas ações nas interações, como professora, refletem as teorias que são abordadas no curso de formação de professores no qual está inserida, além do contato com professores. O autor conclui que a professora, a qual tem formação em LA, viabiliza meios para que a interagente possa refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mostrando que as ações da mediadora criam condições para que a interagente (re) construa competências e reflita acerca do seu papel como professora ou como aprendiz de línguas.

¹¹ A aprendizagem de línguas estrangeiras *in-tandem* envolve pares de falantes de diferentes línguas trabalhando, de forma colaborativa, para aprenderem a língua um do outro. O Teletandem Brasil coloca alunos universitários brasileiros que querem aprender uma língua estrangeira em contato com alunos universitários de outros países. Fonte: <http://www.teletandembrasil.org/home.asp>.

O trabalho de Cruvinel (2011) teve como objetivo obter relatos sobre as experiências dos alunos de pós-graduação em relação ao ensino a distância e identificar as crenças desses alunos referentes ao ensino a distância e ao ensino e aprendizagem de línguas. A pesquisa se desenvolveu em uma turma de treze estudantes de um programa de pós-graduação em Linguística Aplicada. Os resultados sugerem que as experiências e crenças estão inter-relacionadas e ambas moldadas nos anos de vida escolar progressa. Desse modo, mesmo a exposição contínua a teorias, leituras, discussões e participação em eventos científicos não foram suficientes para a (des)construção de algumas crenças dos participantes que vêm se perpetuando ao longo dos anos.

Pesquisar as crenças e as competências relacionadas à educação a distância e evidenciadas por docentes formadores de professores de língua espanhola de uma universidade constituiu o objetivo de Machado (2011). Foi possível perceber que as crenças foram (re) construídas a cada instante dos seus próprios processos de formação contínua e atuação profissional. Constatou-se que as crenças dos docentes sobre a educação a distância e o despreparo docente limitam suas ações, especificamente dos professores participantes desse estudo, e os desestabilizam emocionalmente ao se depararem com problemas decorrentes da sua atuação profissional em tal contexto.

O relato de alguns estudos feitos anteriormente destaca a efervescência dos estudos de crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, nessas quase duas décadas. Em comum, esses estudos apresentam o foco na relação entre crenças e o uso do computador na aprendizagem de línguas, o qual tem crescido nos últimos anos. Eles nos permitem depreender a influência das crenças nos processos de ensinar e aprender línguas, o quanto essas crenças são marcadas por experiências anteriores de aprendizagem e, de modo particular, confirmam que nem sempre essas crenças vão de encontro às ações de professores e alunos. Por meio deste levantamento, constatamos que ainda são escassos os trabalhos que se dedicaram ao estudo de crenças em relação à aprendizagem de línguas a distância, ponto ao qual nos dedicamos.

É importante frisar que as tendências atuais da LA demandam por novas pesquisas que transponham o estágio inicial de levantamento de crenças e contemplem crenças não mais como fatores fixos e isolados, mas dinâmicos e contextuais, podendo assim serem tratados em relação a diversos outros construtos, tais como aspectos afetivo-subjetivos. Dito de outro modo, urge, então, a necessidade de se mapear áreas

que ainda não foram exploradas nos estudos sobre crenças no país de modo a trazer novas contribuições às pesquisas na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Diante do exposto e tomando crenças como um conceito que vem sendo explorado com tamanho vigor e diversidade no Brasil e no exterior, nossa visão é a de que propor um estudo a respeito de crenças torna-se ao mesmo tempo uma tarefa e um desafio.

A seguir, discorreremos acerca da motivação na aprendizagem de línguas, suas definições, características e implicações para o processo de aprendizagem.

1.2 A Motivação no processo de aprendizagem de línguas

Inicialmente examinada na esfera da Psicologia, há mais de 50 anos, a motivação tornou-se foco de interesse e incursão científica no ensino e aprendizagem de línguas. Desde então, a motivação é amplamente vista como uma variável afetiva determinante para o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Como ponto de partida, consideramos ser primordial a definição encontrada em Viana (1990, p. 41). O autor caracteriza motivação a partir do sentido popular do termo, ou seja, “como sinônimo de estímulo, impulso, entusiasmo, interesse, vontade, prontidão”. Na premissa de um grande estudioso da motivação na aquisição de língua estrangeira, Zoltan Dörnyei (2005, p. 65), a motivação é um termo que envolve uma gama de significados; em outras palavras, não é um construto fácil de se definir ou observar a não ser descrevendo-o. Para o autor, ela “provê o impulso primário para iniciar a aprendizagem de uma segunda língua e, posteriormente, a força para sustentar o longo e, frequentemente, tedioso processo de aprendizagem”.¹²

Segundo o dicionário Michaelis (2010), a motivação é assim definida:

Sf. (motivar + ação) 1. Ato de motivar. 2. Exposição de motivos. 3. Psicol Espécie de energia psicológica ou tensão que põe em movimento o organismo humano, determinando um dado comportamento. 4. Sociol. Processo de iniciação de uma ação consciente e voluntária.

¹² “Motivation provides the primary impetus to embark upon learning and later, the driving force to sustain the long and often tedious learning process”.

Pelo verbete apresentado, a palavra motivação é formada a partir da união de “motivar + ação”, e se refere aos motivos para se fazer algo. É uma energia que coloca o indivíduo em movimento. Logo, assim como as crenças, é ligada à ação. Gardner (1985), precursor dos estudos de motivação em aquisição de língua estrangeira, define motivação como uma combinação de esforço, desejo de atingir o objetivo de aprender a língua e atitudes favoráveis à aprendizagem da língua, como representamos a seguir:

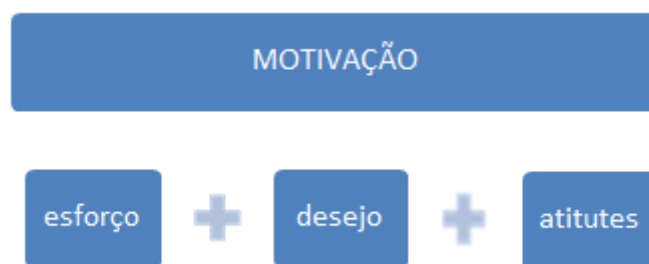


Figura 1. O modelo motivacional de Gardner

Williams e Burden (1999, p. 128) entendem a motivação como sendo formada por constituintes cognitivos e emocionais e diretamente relacionada ao esforço, pois leva o indivíduo a traçar metas e se direcionar de modo a alcançá-las. Nessa visão, a motivação corresponde a:

um estado de estímulo cognitivo e emocional que produz uma decisão consciente de agir e que dá lugar a um período de sustentado esforço intelectual e físico, com o fim de alcançar uma meta previamente estabelecida.¹³

Dörnyei e Ottó (1998) afirmam que a motivação é responsável pela escolha de uma determinada ação, o esforço empreendido e a persistência em realizá-la. Nessa perspectiva, a motivação cumpre papel a desempenhar durante todo o processo de aprendizagem, desde o ato de iniciar uma atividade até findá-la. É importante ressaltar como os autores destacam que a motivação não é garantia de bom desempenho, mas pode contribuir incisivamente nesse sentido. Para esses autores, a motivação é definida como:

um dinâmico estímulo cumulativo em uma pessoa que inicia, direciona, coordena, amplifica e avalia os processos cognitivos e motores através

¹³ “A state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and physical effort in order to attain a previously set goal.”

dos quais vontades e desejos são selecionados, priorizados, operacionalizados e (com ou sem sucesso) desempenhados(p. 65).¹⁴

A origem do termo vem do latim *movere* e significa mover, induzir. Ao vê-la diretamente associada à ação, Dörnyei (2001a) argumenta que o comportamento humano tem duas dimensões, a direção e a intensidade. Assim, a motivação explica porque as pessoas decidem fazer algo, o quanto de esforço vão empenhar em prosseguir na atividade a que se propuseram e por quanto tempo eles estarão dispostos a sustentar a atividade.

A motivação exerce contribuição inegável em possibilitar que a aprendizagem ocorra. Ferreira (2004) aponta a motivação como um fator primário em qualquer teoria e modelo de aprendizagem, apresentando-a como uma dimensão pedagógica efetiva em auxiliar o processo de aprendizagem. Segundo Dörnyei (2005), na maioria dos casos, alunos com suficiente motivação podem chegar ao conhecimento da LE apesar de suas dificuldades ou falta de aptidão. Entretanto, sem suficiente motivação, mesmo alunos com habilidades notáveis estão menos suscetíveis a persistir e atingir suas metas a longo prazo, o que a nosso ver, não implica afirmar que não possam aprender.

Concordamos com Gardner (1985) quando declara que os alunos com baixa percepção de autoeficácia, os quais não acreditam na sua capacidade para aprender, percebem tarefas difíceis como ameaças pessoais, se fixam em suas próprias deficiências e nos obstáculos que podem ser encontrados ao invés de se concentrarem em realizar bem a tarefa. São alunos que não acreditam em seu potencial e, por esta razão, estão facilmente propensos a desistir. Por outro lado, acreditar em si mesmo pode melhorar o comportamento de aprendizagem, ajudando o aprendiz a enfrentar situações ameaçadoras com confiança. Isso ajuda a manter o foco na tarefa e a aumentar o esforço diante da eminência de fracasso. Nesse sentido, a expectativa de sucesso também pode ser um grande impulso motivacional. As pessoas dedicam o melhor de si quando acreditam que podem aprender, ou seja, quando acreditam que podem ser bem sucedidas e atingir suas metas.

Aprender uma língua envolve uma gama de fatores responsáveis pela oscilação motivacional. Segundo Williams e Burden (1997), tais fatores podem ser internos ou externos. As atitudes do aprendiz em relação à língua alvo, sua curiosidade, o valor que tal aprendizagem adquire para ele, seu sentimento de competência, objetivos

¹⁴ “A dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, and evaluates the cognitive and motor processes whereby wishes and desires are selected, prioritized, operationalized and (successfully or not unsuccessfully) acted out”.

e expectativas podem ser caracterizados como fatores internos à motivação. Por outro lado, a influência dos pais, professores e colegas, o próprio ambiente de aprendizagem, a escola, as aulas, as atividades e os recursos disponíveis são considerados fatores externos ao indivíduo. Em diferentes momentos e por diversas formas ao longo da aprendizagem, esses fatores podem agir isoladamente ou em conjunto e contribuir para inibir ou desencadear a motivação.

Há divergências entre os teóricos em definir se a motivação é um efeito do sucesso na aprendizagem de uma língua ou a causa disso. A nosso ver, ambas as direções são possíveis. O sucesso inicial pode gerar motivação para aprender, tanto como a motivação inicial pode conduzir ao bom êxito. Nota-se, assim, a dinamicidade e a interdependência da motivação. Esta é melhor definida como algo que varia de um momento a outro, dependendo de circunstâncias diversas que interferem no longo intervalo de tempo que envolve a aprendizagem de uma língua, do que como um traço estático que um aluno apresenta ou não.

Keller (1979, p. 6) explica que, a fim de motivar os alunos, as atividades propostas pelo professor devem aguçar sua curiosidade e serem relevantes aos seus interesses:

a fim de ter alunos motivados, a curiosidade deles deve ser instigada e sustentada, as atividades devem ser percebidas como relevantes a seus valores pessoais ou instrumentais para alcançar objetivos desejados. Eles devem ter a convicção pessoal de que serão capazes de ser bem sucedidos, e as consequências da experiência de aprendizagem devem ser consistentes com os incentivos pessoais do aprendiz.¹⁵

Baseando-nos no posicionamento de Keller, enfatizamos o quanto o professor pode contribuir para a motivação dos alunos, no sentido de incentivá-los a acreditar que são capazes de aprender e de enfatizar as consequências positivas ou negativas que eles podem enfrentar futuramente devido ao seu grau de esforço em relação à tarefa de aprendizagem.

Uma vez descrita a importância da motivação na aprendizagem de línguas, convém ressaltar também a influência negativa que a desmotivação pode trazer a esse processo. Segundo Dörnyei (2001a), a desmotivação ou perda de motivação refere-se às forças externas específicas que reduzem ou diminuem as bases motivacionais de uma

¹⁵ “In order to have motivated students, their curiosity must be aroused and sustained, the instruction must be perceived to be relevant to personal values or instrumental to accomplishing desired goals; they must have the personal conviction that they will be able to succeed, and the consequences of the learning experience must be consistent with the personal incentives of the learner”.

intenção comportamental ou de uma ação continuada. Segundo o autor, a situação de estar desmotivado não quer dizer que todas as influências positivas que de início construíram as bases motivacionais de um determinado comportamento tenham sido anuladas. Na maioria das vezes, a desmotivação tem origem exterior ao indivíduo, sendo vista como um impacto resultante de fortes componentes negativos que vem sondar a aprendizagem do aluno. Esses componentes negativos podem ser provenientes, por exemplo, de conflitos existentes em sala de aula, da prática do professor, do material didático, de uma convivência não amistosa com colegas e professores, da falta de autoconfiança, da falta de tempo para estudar, de atitudes negativas em relação à língua estudada ou à comunidade em que tal língua é falada ou por não se crer que a atividade trará os resultados desejados. Para Noels (1999), a desmotivação pode vir ainda ligada a um alto grau de ansiedade, ausência de interesse e esforço em realizar uma atividade e menor intenção de continuar a estudar a língua.

A desmotivação é um estado de falta de intenção para agir. Ao contrário do que comumente associamos a um aluno motivado, um aluno desmotivado não consegue enxergar motivos para se engajar em uma determinada atividade; por isso, não consegue estabelecer metas que conduzam sua ação ou empregar esforço de modo a executar tais ações. O aluno desmotivado está facilmente suscetível a desistir das atividades ou cursos a que se propõe. De acordo com Oxford e Shearin (1996), a desmotivação impossibilita o envolvimento do aluno com a aprendizagem. Eles argumentam que a motivação “determina a extensão de envolvimento pessoal e ativo no aprendizado de segunda língua ou língua estrangeira. Alunos desmotivados não são suficientemente envolvidos e são, portanto, incapazes de desenvolver habilidades potenciais” (p. 121).¹⁶

1.2.1 O percurso das pesquisas sobre motivação

Nesta seção, percorremos o histórico dos estudos sobre motivação na aprendizagem de línguas a fim de traçar brevemente o percurso de tais estudos e as alterações substanciais pelas quais passaram em diferentes momentos. Não é nosso objetivo uma exposição detalhada acerca do histórico das pesquisas sobre motivação. Apenas objetivamos mostrar como a motivação tem sido vista aos longo dos anos e

¹⁶“Determines the extent of active, personal involvement in foreign or second language learning. Because unmotivated students are insufficiently involved, they are unable to develop their language skills to potential”.

ressaltar como a fundamentação e análise deste estudo considera as contribuições advindas dos diferentes períodos.

Os estudos sobre motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras podem ser fragmentados em quatro períodos, o Período Sociopsicológico, o Período Cognitivo-Situado, o Período Processo-Orientado e o Período Sociodinâmico (DÖRNYEI; USHIODA, 2009), os quais ilustramos na figura 1¹⁷:

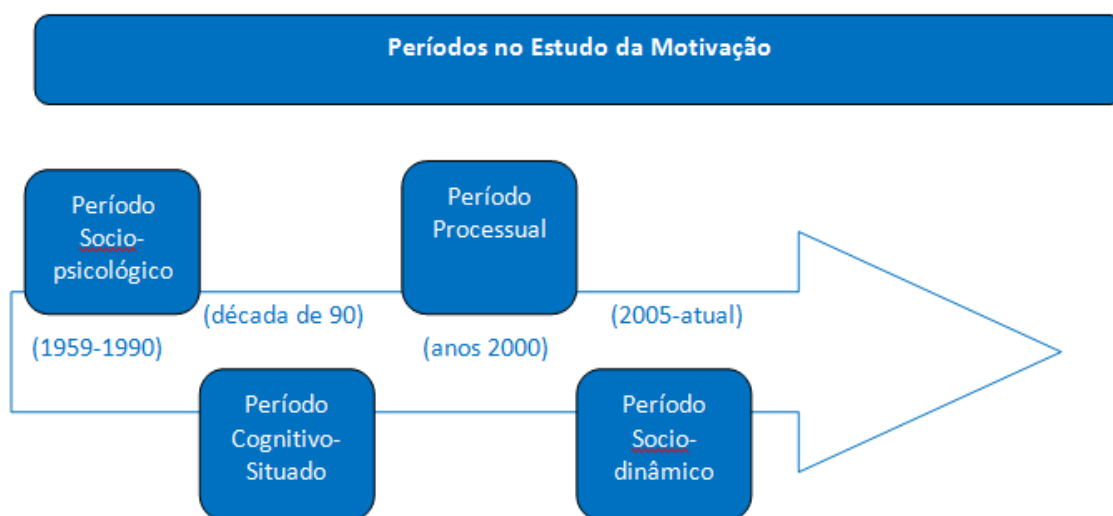


Figura 2. Períodos no estudo da motivação

1.2.1.1 Período Sociopsicológico

Robert Gardner realizou um estudo pioneiro sobre motivação na área da aquisição de língua no Canadá em 1972, o qual o levou a formular sua “Teoria de Aquisição de Segunda Língua”. Em parceria com Wallace E. Lambert, Gardner trouxe rigor científico às pesquisas sobre motivação ao estabelecer procedimentos metodológicos, técnicas de pesquisa e instrumentos de coleta de dados para análise da motivação. Segundo Gardner (1985), “as atitudes e a motivação são influenciadores na aquisição de segunda língua porque orientam o indivíduo a procurar oportunidades para aprender a língua”¹⁸. Sob o ponto de vista educacional, para Gardner e Lambert (1972), a aquisição de uma língua estrangeira é afetada por uma série de fatores sociais e

¹⁷ Figura criada por nós para este estudo a partir da leitura de Dörnyei e Ushioda (2009).

¹⁸ “Attitudes and motivation are influential in second language acquisition because they orientate the individual to seek out opportunities to learn the language”.

culturais que se incorporam à identidade dos aprendizes, o que torna a motivação para a aprendizagem de línguas diferente daquela observada em outras disciplinas escolares.

Para esses pesquisadores:

A língua, afinal, pertence à pessoa como um ser humano por completo, é parte da identidade de uma pessoa, e é usada para exibir essa identidade a outras pessoas. A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve mais que simples habilidades de estudo ou um sistema de regras, ou gramática; envolve uma alteração na autoimagem, a adoção de novos comportamentos sociais e culturais e modos de ser e, portanto, tem um impacto significativo na natureza social do aprendiz (p. 77).¹⁹

Gardner fez uso de uma “Bateria de teste sobre atitudes e motivação”²⁰, composta de um questionário fechado com mais de 130 assertivas para medir diferentes aspectos da motivação. A motivação é vista por Gardner segundo duas orientações: motivação integrativa e motivação instrumental. A motivação integrativa reflete uma disposição positiva em relação ao grupo que fala a língua alvo, vem de um desejo de se aproximar de se integrar com membros de tal cultura. É o caso de alguém que faça intercâmbio, por exemplo. Já no caso da motivação instrumental, a língua é vista como meio para atingir um determinado fim, como passar em uma prova de vestibular. Ressaltamos, no entanto, que tais orientações não são mutuamente exclusivas; cremos que a maioria das situações de aprendizagem ocorre em contextos que envolvem tanto orientação instrumental quanto integrativa. Assim, estudantes brasileiros podem aprender a língua por questões acadêmicas, por sentir necessidade de saber a língua em seus estudos, fazer uma prova de proficiência ou para melhorar o currículo, mas durante esse processo podem começar a se comunicar com nativos através de redes sociais ou podem conviver com estudantes intercambistas em sua universidade ou mesmo nutrir o desejo de viver em tal país. Em nossa compreensão, é preciso, então, cuidado ao distinguir a motivação apenas entre instrumental ou integrativa como se uma necessariamente excluísse a outra.

¹⁹ “Language, after all, belongs to a person’s whole social being, it is part of one’s identity, and is used to convey this identity to other people. The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or grammar, it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behavior and ways of being and therefore has a significant impact on the social nature of the learner”.

²⁰ “Attitude/motivation Test Battery (AMTB).

1.2.1.2 Período Cognitivo-Situado

No período Cognitivo-Situado, os psicólogos começaram a mostrar interesse pela relação do indivíduo com o contexto social em que está inserido, ao dar atenção à motivação em situações específicas de aprendizagem. Nesse período, notou-se que a forma como o indivíduo pensa suas habilidades, possibilidades, potenciais, limitações e desempenhos anteriores, assim como vários aspectos das tarefas a serem realizadas ou objetivos a serem incorporados, tais como valores, benefícios e dificuldades, são cruciais para a motivação.

Em 1994, Dörnyei, observando a motivação como um processo complexo e ativo, contempla uma abordagem educacional e propõe que o estudo da motivação deve ser considerado em três níveis: o nível da língua, o nível do aprendiz e o nível da situação de aprendizagem. Tais níveis correspondem a três aspectos constitutivos da aprendizagem de uma segunda língua, a saber, a dimensão social, a dimensão pessoal e a dimensão da matéria educacional. O nível da língua é o mais geral do construto motivação. Ele engloba atitudes dos aprendizes em relação aos falantes da língua-alvo e o interesse pessoal que nutrem por línguas. Aspectos relativos à aprendizagem de língua, tais como a cultura, a comunidade em que ela é falada e as razões práticas para estudar língua são levados em consideração. No nível do aprendiz, se considera que o aluno carrega consigo características individuais que repercutem no processo de aprendizagem. Por isso, esse nível agrega traços de afetividade e cognição. Têm destaque a necessidade ou o desejo de realização ou sucesso do aprendiz e sua autoconfiança, ou seja, a crença nas suas potencialidades em alcançar com sucesso seus objetivos. Por fim, no nível da situação de aprendizagem, características específicas da situação formal de aprendizagem são condições motivacionais, tais como o curso, o professor e o grupo.

Brown (1994) propõe três distinções para a motivação concernente à aprendizagem. A motivação global (*global motivation*) é caracterizada por um interesse geral dos alunos em aprender a língua. A motivação situacional (*situational motivation*) diz respeito a determinadas características de um contexto específico de aprendizagem que despertam ou interceptam a motivação. Já a motivação por tarefas (*task motivation*) se refere a influências que as tarefas de aprendizagem exercem na motivação dos alunos para aprender.

Nesse período, emergem ainda duas classificações de motivação, segundo motivos que levam o indivíduo a ter determinadas atitudes: motivação intrínseca e motivação extrínseca. Trata-se da “Teoria da Autodeterminação” (*Self-Determination Theory*) de Deci e Ryan (1985), resgatada por (DÖRNYEI, 2005), a qual teoriza que a motivação intrínseca está ligada ao desejo do aluno de aprender e à vontade de se engajar numa atividade pelo prazer e satisfação pessoal em realizá-la. Já a motivação extrínseca está associada a fatores externos ao indivíduo e a um fim específico, tais como pressão social ou desejo de conseguir um emprego. Nesse tipo de motivação, a recompensa é externa à atividade, ao passo que, na motivação intrínseca a própria atividade em si é a recompensa, é valorosa.

Remetendo-nos à classificação feita por Deci e Ryan (*op. cit.*), acreditamos que a motivação extrínseca pode gerar motivação intrínseca e vice-versa. Um aluno pode começar a estudar a língua para pleitear uma promoção no trabalho e gostar do processo; assim, surge uma satisfação em aprender e uma nova motivação. Por outro lado, pode ocorrer que o aprendiz faça um curso simplesmente por prazer, e perceba que pode conseguir um emprego melhor com o uso da língua estrangeira, e esse se torna seu foco. Assim, uma motivação não exclui a outra. Cremos que não cabe a nós distinguir qual dos dois tipos de motivação é o mais importante, mas entendemos que ambos podem contribuir para a aprendizagem. No entanto, concordamos com Brown (1990), a respeito da importância da motivação intrínseca na sala de aula de uma segunda língua. Percebemos que boa parte dos alunos se sente pressionada por fatores externos, o que pode ofuscar a motivação intrínseca para aprender.

1.2.1.3 Período Processual

Dörnyei e Otto (1998) inauguraram o período Processual nos estudos da motivação ao darem ênfase ao eixo temporal da motivação na aprendizagem de línguas. A motivação é compreendida, então, como fenômeno dinâmico, suscetível a sofrer oscilações ao longo do processo de aprendizagem, e não mais como aspecto estático, ou seja, um traço que o aprendiz possui ou não. Disso advém que se o aluno começa um curso motivado, isso não quer dizer que ele conseguirá terminá-lo ou que seu nível de motivação se manterá o mesmo até o fim do curso.

O modelo processual explicativo da motivação apresenta duas dimensões: a sequência de ações e as influências motivacionais. A primeira descreve o processo comportamental em que expectativas iniciais do aprendiz são transformadas em objetivos e, posteriormente, em intenções, originando a ação que pode culminar na realização de objetivos. A segunda dimensão reflete as forças motivacionais que embalam o processo comportamental.

De modo geral, esse modelo descreve como desejos iniciais são transformados em objetivos e, posteriormente, operacionalizados em intenções, e como essas intenções são ativadas levando ao alcance de objetivos. A fase final se refere à avaliação do ciclo de aprendizagem vivenciado. Em suma, o modelo de Dörnyei e Otto (*op. cit.*) denota uma ideia de processo com três fases distintas: fase de pré-ação, fase de ação e fase de pós-ação, tal como ilustramos a seguir²¹:

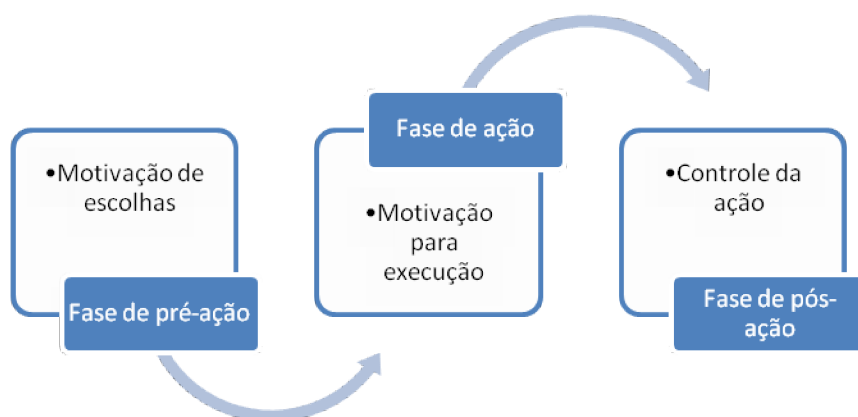


Figura 3. Fases da motivação

Na pré-ação, objetivos e planos de ação para alcançá-los são determinados, os quais darão início à ação. É um estágio de motivação de escolhas (*choice motivation*). No estágio de ação, também chamado de motivação para execução (*executive motivation*), o foco é o controle das ações a fim de proteger a motivação. Existe uma avaliação dos objetivos iniciais e de como esses podem ser alcançados. No estágio de pós-ação, chamado de controle da ação (*action control*), os resultados finais das ações podem ser avaliados pelo aprendiz e pode emergir uma reflexão sobre as possíveis causas de sucesso ou insucesso nas atividades. Desse modo, com base nessa fase de reflexão, o aprendiz determinará em quais atividades estará motivado a se

²¹ Figura criada a partir da leitura de Dörnyei e Otto (1998).

engajar no futuro. Entende-se, então, que o aprendiz é influenciado por diferentes fatores durante a aprendizagem de uma língua, os quais podem ser diferentes dos motivos que o influenciavam quando iniciou determinada ação. Em suma, o que motiva ou desmotiva os alunos em diferentes momentos de um curso pode variar. Sua motivação pode sofrer oscilações devido a diversos fatores internos e externos, como já fora apontado por Williams e Burdens (1999).

1.2.1.4 Período Sociodinâmico

A teoria mais recente dos estudos sobre motivação foi proposta por Dörnyei (2005) e aperfeiçoada por Dörnyei e Ushioda (2009). Nessa nova abordagem, o conceito de motivação é reinterpretado e nos aproximamos de uma visão de motivação sob uma perspectiva mais voltada para a pessoa em sua totalidade, para o ser humano e não apenas à figura do aluno.

Para embasar essa proposta, os autores fazem uso do argumento de que uma língua não é apenas um código de comunicação que pode ser aprendido como outra disciplina qualquer, mas é a manifestação do “eu” (*self*), que se expressa por meio da nova língua e, assim, incorpora determinados comportamentos e valores culturais. A língua é parte do indivíduo e, portanto, constitui parte da identidade do aprendiz. Nesse período, a identidade do aprendiz é colocada em destaque no estudo da motivação.

Surge, então, o “Sistema Automotivacional na Aprendizagem de Segunda Língua” (*L2 Motivational Self System*). O eixo central dessa teoria consiste em posicionar o “eu” no centro da motivação e da ação. Dörnyei (2005, p. 99) advoga que a teoria dos “eus-possíveis” (*possible selves*), de Markus e Nurius (1986), oferece o mais poderoso e, ao mesmo tempo, mais versátil sistema automotivacional, representando as ideias do indivíduo sobre o que ele deveria se tornar, o que ele gostaria de se tornar e o que ele tem medo de se tornar.

Os “eus-possíveis” são visões do aprendiz de si mesmo no futuro, o que envolve pensamentos, imagens e sentidos que são, de certo modo, manifestações dos objetivos e aspirações do indivíduo. Nas palavras de Dörnyei (2005, p. 100):

Os “eus-possíveis” dão forma, significado, estrutura e direção às expectativas e temores dos indivíduos. Dessa forma, incitando e dirigindo o comportamento. Quanto mais vívido e elaborado o “eu-possível”, mais efetivamente motivador espera-se que ele seja.²²

As leituras de Higgins (1987) influenciaram Dörnyei em sua proposta de formulação de um “eu-ideal” (*ideal self*), referindo-se à representação dos atributos que alguém gostaria de idealmente possuir, e o “eu-dever” (*ought to self*), correspondendo às tarefas, obrigações e responsabilidades que alguém deve possuir. O “eu-ideal” tem um foco de promoção, que envolve esperanças, aspirações e realizações, enquanto o “eu-dever” tem um foco preventivo, regulando a presença ou ausência de resultados negativos, e ligado a segurança, responsabilidades e obrigações. No caso de um aluno que tem como “eu-ideal” ser fluente na língua, o foco de promoção reside em se esforçar para atingir esse objetivo. O seu “eu-dever” pode ser buscar meios de se comunicar na língua alvo, de modo a evitar que não consiga ser fluente, o que representaria o foco preventivo do “eu-dever”.

Nessa proposta de estudo da motivação para a aprendizagem, Dörnyei elabora um sistema automotivacional de aprendizagem de línguas, composto de três dimensões: o “eu-ideal”, o “eu-dever” e a “experiência de aprendizagem”. O “eu-ideal” (*ideal self*) representa os atributos na segunda língua que o indivíduo gostaria de ter. Assim, se a pessoa que gostaríamos de nos tornar, o “eu-ideal” é alguém que fala a segunda língua, isso é um poderoso elemento motivador para aprendê-la, devido ao desejo de reduzir a disparidade entre o “eu-ideal” e o “eu-dever”. O “eu-dever” (*ought-to self*) diz respeito aos atributos que o próprio indivíduo ou outra pessoa crê que ele deveria possuir para atingir suas expectativas e prevenir possíveis resultados negativos. Esse “eu-dever” pode ser expresso por uma pessoa esforçada que procura praticar a língua no dia a dia. O terceiro componente desse modelo é a “experiência de aprendizagem da L2” (*learning experience*), que abarca fatores ligados ao contexto imediato de aprendizagem e à experiência em situações específicas de aprendizagem.

Como pode ser observado, a abordagem de Dörnyei vê a motivação a partir de uma dimensão futura, uma imagem construída pelo indivíduo em um estado futuro, que guia as ações presentes. Imaginar-se atingindo um objetivo e, desse modo, usar a

²² “The possible selves give form, meaning, structure, and direction to one’s hopes and threats, thereby inciting and directing behavior. The more vivid and elaborate the possible self, the more motivationally effective it is expected to be”.

capacidade de se configurar nessa imagem, nos coloca em uma posição de transcender limites de tempo e espaço, criando novos mundos e novos “eus”, o que pode facilitar a transformação de objetivos em meios de ação para alcançá-los. A motivação passa a ser vista como a tentativa de reduzir a dissonância entre o “eu-ideal” e o “eu-real”, ou seja, entre o que queremos idealmente ser e o que realmente somos.

Corresponde ao período Sociodinâmico também a proposta de Ushioda (2001), que classifica a motivação como causal ou teleológica. A motivação é causal quando deriva de um contínuo de aprendizagem da L2 e da experiência com a L2 até o presente momento. Já a motivação teleológica refere-se a metas a curto ou longo prazo e perspectivas futuras em alcançá-las. Segundo sua proposta, o “eu-ideal” e o “eu-dever” seriam teleológicos, voltados para perspectivas motivacionais futuras, uma vez que nos remetem a futuros estados imaginados. Por outro lado, a experiência de aprendizagem estaria ligada à dimensão causal, envolvendo toda a história de contato do aprendiz com a língua, que constitui sua experiência. Em seu estudo, Ushioda (*op. cit.*) sugere que alunos com experiência de aprendizagem positivas tendem a enfatizar fatores motivacionais internos, por exemplo, o alcance de metas pessoais, ao passo que alunos com histórias de aprendizagem menos ilustres tendem a definir sua motivação principalmente em termos de metas mais gerais ou planos de carreira. Disso depreendemos que tanto experiências positivas de aprendizagem quanto visões do futuro são potenciais para a motivação. Assim, as experiências passadas de aprendizagem e as orientações futuras, baseadas em metas, estão em uma relação complementar em relação à motivação.

Para Ushioda (*op. cit.*), a variação motivacional envolve a natureza da orientação por metas, isto é, o indivíduo é movido por metas que gostaria de atingir em relação à L2. A nosso ver, o “eu-ideal” pode ser interpretado como uma meta a ser atingida. Desse modo, a autora sugere que, para se motivar, o aluno deve elaborar um “eu-ideal” e internalizar um “eu-dever”. Assim, partindo da teoria dos “eus-possíveis”, os professores podem contribuir para a motivação dos alunos, ajudando-os na elaboração de “eus-possíveis”. A falta de um “eu-ideal” explica a ausência de motivação suficiente em muitas pessoas. Criar e aperfeiçoar imagens de “eus-possíveis” é um estímulo para os aprendizes se esforçarem para alcançar um estado desejado.

Retomando o conceito de motivação integrativa de Gardner, como o desejo de aprender a língua a fim de “se aproximar da comunidade falante da língua”²³ (GARDNER, 2001a, p. 05), Dörnyei e Csizér (2005) revisitam o conceito de integratividade sob as lentes teóricas do estudo dos “eus-possíveis”. O desejo de se aproximar da comunidade falante na língua pode ser expressa pelos “eus-possíveis”. Assim, se o “eu-ideal” que o aprendiz almeja está associado à proficiência na LE, se a pessoa que esse gostaria de ser é proficiente ou fluente na língua alvo, podemos dizer que ele dispõe de motivação integrativa. Esse tipo de motivação reflete um processo de identificação dos “eus-possíveis” do indivíduo. Segundo o psicólogo, a integratividade vista pela expressão do “eu-ideal” pode ser usada para explicar a atmosfera motivacional em diversos contextos, mesmo se esses oferecem pouco ou nenhum contato com os falantes da LE, como é o caso de situações típicas de aprendizagem de línguas em que a LE é basicamente uma disciplina escolar.

A motivação integrativa na atualidade é interpretada como o interesse em se tornar membro de uma comunidade global falante da língua inglesa (LAMB, 2004). Na era da globalização, a língua inglesa é vista como uma língua internacional, e surgem nomenclaturas como “inglês mundial” (*World Englishes*) e “língua franca”. Portanto, sua base cultural não se limita à representação da Inglaterra ou dos Estados Unidos, se tornando uma cultura global. Para o autor, a língua atingiu esse status, dentre outros fatores, por ser falada em diversos contextos e pelos avanços globais em tecnologia, negócios, ciência, cultura. Por meio da tecnologia, as pessoas de diversos países podem desenvolver uma identidade global, que lhes traz senso de pertencimento e inclui atenção a eventos, práticas, estilos e informações que são parte de uma cultura global.

Apesar das críticas feitas aos estudos de Gardner por restringir o conceito de motivação integrativa à identificação com um grupo específico, o conceito nos parece ser pertinente ao pensarmos o ensino de línguas na era digital. Hoje, temos uma gama de meios que nos permitem a comunicação com falantes nativos e não nativos e a interação com eles através de tecnologias digitais, principalmente, por meio do computador e da internet, e de ferramentas como *blogs*, *chats*, mensageiros instantâneos e redes sociais. O próprio contato com a cultura de determinada língua é diferente e o acesso a músicas, vídeos e imagens ajudam no sentido de aproximação com determinada cultura. Ferramentas como o *Google Earth*, por exemplo, nos trazem a sensação de estarmos visitando um país em tempo real. Logo, a nosso ver, o desejo de

²³ “Come closer to the language community”.

interagir com nativos, de fazer parte da cultura de certa língua e conhecê-la melhor, hoje é possibilitado pelo meio digital. cremos, então, que a identificação e o contato com a língua, suas culturas e comunidades falantes viabilizada pelas tecnologias digitais nos permitem outra possibilidade de interpretação da motivação integrativa.

O conceito de motivação instrumental também é revisto nesse período e subdividido em duas categorias, dependendo da extensão em que os motivos instrumentais são internalizados pelo aprendiz. Motivos instrumentais internalizados correspondem ao “eu-ideal” e motivos instrumentais menos internalizados dizem respeito ao “eu-dever”. Por exemplo, se as aspirações do aluno correspondem ao “eu-ideal” de um profissional bem sucedido e fluente na língua, seu “eu-dever” diz respeito ao que ele pensa ou que as outras pessoas dizem que ele deve fazer para atingir esse “eu-ideal”, tal como se matricular em um curso ou buscar meios de se comunicar com nativos. Assim sendo, o “eu-dever” pode corresponder a pressões externas ao indivíduo. Dörnyei defende que os motivos internalizados, que constituem o “eu-ideal”, podem ter mais impacto na aprendizagem da língua por serem mais suscetíveis a permanecer por um longo período de tempo. No entanto, cremos que o “eu-dever” mesmo no caso de corresponder ao modo como os outros pensam que o aluno deve agir pode vir a se tornar internalizado, ou seja, pode ser tomado pelo aluno como um ideal a ser atingido.

Encerrando a exposição sobre os quatro períodos que marcam o histórico de estudos da motivação na aprendizagem, trazemos algumas considerações. Convém lembrar que esses períodos são divididos por datas simbólicas, visto que a transição de um período ao outro envolve um contínuo e não algo que acontece efemeramente de um dia para o outro. Por isso, neste estudo, adotamos definições e parâmetros de motivação elencados em diferentes períodos, pois cremos que eles nos permitem uma visão privilegiada da motivação. Cumpre ressaltar ainda que os pressupostos elencados em um período não devem ser julgados melhores que os antecedentes. Em nossa opinião, esses períodos refletem diferentes momentos históricos e as formas propostas para entender a motivação nesses momentos. Portanto, parece ser uma evolução nesses estudos de modo a expandir e aperfeiçoar o estudo da motivação, fruto do anseio de melhor compreendê-la. Afinal, como afirma Dörnyei, a motivação é um fenômeno multifacetado e nenhuma teoria isolada é capaz de representá-la em sua total complexidade.

Neste estudo, definimos a motivação como um fluxo interativo que nos ativa no desejo comprometido de concretizar certas aspirações, em um limite transversal entre diversos fatores, como uma reserva de energia potencial capaz de nos manter em foco, mesmo em face de adversidades que porventura permeiem a aprendizagem da língua.

1.3 Crenças e motivação

O construto crenças está relacionado a vários outros aspectos subjetivos na aprendizagem, dentre eles, expectativas e motivação. De acordo com Woods (2003, p. 226), as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem. Tal asserção atesta o relacionamento direto e complexo que existe entre crenças e motivação. Para Pajares (1996), as crenças exercem um papel central na motivação de uma pessoa.

Ao formular sua definição de crenças como firmes convicções que temos em relação a algo, Alvarez (2007) afirma que essas convicções repercutem em nossa motivação. Em seus dizeres:

Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas (p. 200).

Na aprendizagem de uma LE, construtos como motivação, ansiedade e crenças se inter-relacionam em um “processo constantemente dinâmico”²⁴ (DÖRNYEI, 2005, p. 66), e o reconhecimento dessas inter-relações são cruciais para o entendimento do processo de aprendizagem da língua em cada indivíduo. Semelhantemente, Mastrella (2005) defende, que se as crenças influenciam a forma de agir e a receptividade em relação à língua, elas devem também influenciar como os alunos se sentem durante a aprendizagem de LE e, portanto, sua motivação.

²⁴“Dynamic ever changing process”.

De acordo com Dörnyei (2001b), se o indivíduo decide fazer algo, tal ação é determinada, primeiramente, por suas crenças e os valores que atribui a uma ação, em seguida, pela avaliação que ele faz no sentido de se ver como preparado para o desafio ou se o apoio que ele pode receber das pessoas e do contexto à sua volta é suficiente. Em suma, ao relacionar crenças e motivação, se investiga como processos mentais se transformam em ações. A nosso ver, os construtos crenças e motivação se encontram principalmente em sua relação com expectativas, sentimentos, valores e ações de esforço e persistência.

Assim como Ribas (2008), vemos expectativas como um fator pessoal que pode influenciar a motivação dos alunos. Como base, principalmente, em Gigliotti (1987), a autora entende expectativa como uma previsão sobre o que acontecerá em determinada situação, provavelmente baseada em experiências anteriores de aprendizagem. As expectativas dos alunos podem afetar suas atitudes e realizações. Destarte, as expectativas que os alunos trazem para a sala de aula são um elemento importante na compreensão de como eles reagem ao processo de aprendizagem. Desse modo, analisando a relação crenças e motivação sob o viés das expectativas, temos que:

Os objetivos, crenças e expectativas dos alunos guiam suas ações e comportamentos, apresentando, portanto, consequências motivacionais. Ao interagirem com fatores do contexto de sala de aula, eles podem tanto gerar motivação, quanto inibi-la (RIBAS, 2008, p. 105).

Considerando-se que crenças são opiniões, as quais nos levam a agir de determinada forma e, assim, influenciam nossas decisões e ações, e que a motivação é o impulso que nos leva a agir, tomar decisões e buscar atingir metas, podemos considerar, então, que as crenças podem influenciar a motivação dos alunos para aprender uma língua. Isso pode ocorrer de forma positiva, motivando-os, ou negativa, desmotivando-os.

Em relação às expectativas, o termo se apoia em alguma predisposição que posiciona o indivíduo, particularmente seu modo de pensar em projeção ao futuro, e parece corresponder ao estado de quem espera um bem que se deseja e cuja realização se julga provável. Lima (2005) enfatiza a estreita relação entre crenças, expectativas e motivação, de modo que, as expectativas estão intrinsecamente ligadas à motivação, na

medida em que estas são projeções futuras sobre as ações necessárias para se atingir determinado fim. Podemos dizer, então, que a motivação se apoia em fatores de nível pessoal, dentre eles, crenças e expectativas.

Baseada na teoria da expectativa-valor, Bandura (1996) afirma que as crenças funcionam como um pensamento antecipatório, de modo a determinar as expectativas, os julgamentos de valor e as atitudes que conduzirão o indivíduo à motivação ou desmotivação.

Alguns autores definem expectativas como um tipo de crença. Se recorrermos à Scheibe (1970) perceberemos a nítida relação entre crenças e expectativas. Para esse psicólogo, as expectativas são crenças sobre ocorrências futuras e atuam de forma decisiva nas escolhas que o indivíduo faz e nas atitudes que toma. Logo, as expectativas podem influenciar as ações.

Relacionando expectativas e estratégias de aprendizagem, concordamos com Riley (1997), para quem as crenças podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos. Na mesma linha de pensamento, Richard e Lockhart (1994, p. 52), defendem que as crenças podem influenciar as expectativas e a motivação do aluno para aprender, as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil sobre a língua, bem como suas preferências por determinado tipo de estratégia de aprendizagem.

Podemos visualizar a relação entre crenças e motivação também sob o viés do esforço e sucesso na aprendizagem. Desse modo, se as tarefas de sala de aula não tiverem ligação com as crenças dos alunos, ou seja, com aquilo que acreditam fazer parte ou caracterizar a tarefa de ensinar e aprender, e quando os esforços convergentes com suas crenças não os ajudam a alcançar o sucesso, o potencial para frustração aumenta, diminuindo, assim, a motivação (MANTLE; BROMLEY, 1995). Nossas crenças nos levam ao engajamento em certas atividades, e se encontramos satisfação em realizar essas atividades, nos sentimos motivados. De acordo com o posicionamento de Aragão (2011):

Quando aprendizes de línguas consideram as atividades e as tarefas prazerosas, interessantes e desafiadoras em si mesmas, percebe-se um engajamento nas ações em que até esquecemos de nossas preocupações e perdemos a noção do tempo, e agimos como se nada mais importasse a não ser a realização da tarefa (p. 177).

De modo a se sentir motivado a aprender, o aluno tem que reconhecer, a partir das atividades propostas, a importância daquilo que vai aprender, ou seja, precisa nutrir altas expectativas de que as atividades propostas proporcionarão aprendizagem, o que dependerá de seus objetivos, de suas concepções e ideias, ou seja, de suas crenças. Ao ver um significado na atividade proposta, o aluno tende a interagir com o seu conteúdo e a motivação estará junto com essa interação (VIANA, 1990).

Ao defender que crenças têm um papel a exercer na motivação do indivíduo, Pajares (1992) recorre a crenças de autoeficácia para justificar sua posição. A autoeficácia é um termo cunhado por Bandura (1993), e refere-se à crença ou expectativa de que é possível realizar uma determinada tarefa e alcançar um resultado desejado através do esforço pessoal. Assim, crenças de autoeficácia, autoconceitos ou crenças sobre si referem-se à noções de competência pessoal. São percepções que o indivíduo tem sobre si mesmo e sua competência ou aptidão para executar certas atividades e para aprender, e se apoiam em objetivos, valores e atribuições de sucesso. Para a autora, essas crenças são os mais fortes indicativos de motivação e do comportamento humano. De modo semelhante, Arnold (1999, p. 8), adverte que a maneira como nos sentimos e nos vemos e como interpretamos nossas capacidades pode interferir em nossa aprendizagem. Assim, o sucesso que os aprendizes obtêm em uma tarefa resulta, em parte, das crenças que eles têm sobre sua capacidade de realizá-la (BROWN, 1994).

Em síntese, aspectos afetivos, tais como crenças e motivação têm uma grande função em relação a influenciar o processo de aprendizagem de línguas, uma vez que eles têm o poder de melhorar a aprendizagem ou, em manifestações negativas, impedir ou interferir na aprendizagem de modo substancial. Tais aspectos influenciam no modo como os aprendizes abordam seus estudos, como eles pensam, e as estratégias de estudo que adotam, e até mesmo se os resultados que obtêm são positivos ou negativos (HURD, 2008).

Temos a convicção de que esses fatores devem ser explorados em relação às características peculiares de um ambiente virtual de aprendizagem, o que pode levar a um entendimento das atitudes dos alunos ao lidarem com tal ambiente de aprendizagem e as implicações que isso traz ao processo de aprendizagem.

Tendo descrito a relação entre crenças e motivação, na seção a seguir, a ênfase recai em estudos sobre motivação para aprender e tecnologias digitais.

1.4 Motivação e aprendizagem mediada por tecnologias digitais

Como argumenta Pereira (2005), o computador passou a fazer parte da vida das pessoas, tornou-se um eletrodoméstico, sendo utilizado para diversas finalidades, como para estudar, pesquisar, comunicar, ter momentos de lazer ou mesmo de fazer um curso virtual. Particularmente, podemos considerar que a internet está tão presente na vida das pessoas, através de computadores, celulares e outros dispositivos, seja como meio de estudo, trabalho ou lazer, que o fato de poder usar essa ferramenta também para aprender uma língua estrangeira pode ser fator motivador para os alunos. Cremos que as pessoas se identificam com o uso do computador no dia-dia, e que essa identificação pode facilitar também a identificação com o que se estuda através dele, ou seja, com a língua que buscam aprender.

Segundo Warschauer (2000), o uso do computador e, particularmente, da internet no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira é benéfico, pois aumenta a motivação dos alunos. A internet se consolida como fonte motivadora para os alunos, pois é uma ferramenta que facilita a interação e comunicação entre alunos e professor, e alunos entre si, além de, reconhecidamente, romper limitações de tempo e espaço. Embora consideremos que a afirmação do autor seja incisiva, visto que a simples incorporação do computador ou da internet nem sempre traz motivação ao aluno, defendemos que o modo como ele é efetivamente utilizado e adaptado às necessidades individuais dos alunos pode, de fato, potencializar a motivação. Ainda segundo o autor, o uso da internet motiva os aprendizes, pois se apresenta como ambiente flexível, em constante mudança, que proporciona oportunidades de comunicação relacionadas às suas necessidades reais. Contudo, cremos que a atitude responsiva do aluno e seu perfil também devem ser levados em consideração ao afirmar que o uso computador aumenta a motivação dos alunos. Assim, no que concerne à aprendizagem de língua estrangeira, tanto no ambiente presencial quanto no virtual, a motivação é uma das variáveis essenciais para a aprendizagem.

O uso do computador é considerado motivador para os alunos, dentre outros motivos, como menciona Warschauer (1996), pela inovação que é para os alunos trabalhar com uma nova ferramenta; a natureza do processo que é mais individualizada; a oportunidade que o aprendiz tem de exercer maior controle sobre seus estudos e a chance para um *feedback* automático mais rápido e, frequentemente, mais livre de julgamentos, pois o aluno pode não estar em contato direto com os julgamentos do

professor e dos colegas ou mesmo porque determinadas atividades são corrigidas mecanicamente pelo próprio computador e somente ele tem acesso a seus resultados. Segundo o autor, o uso do computador permite maneiras menos tradicionais de estudar a língua-alvo e, concomitantemente, novas formas de motivar os alunos:

Um dos principais benefícios atribuídos à comunicação mediada por computador é que esta aumenta a motivação do aluno, supostamente por propiciar aos alunos um modo menos ameaçador de se comunicar, promovendo contato internacional estimulante e facilitando o trabalho em projetos significativos (WASCHAUER, 1996, p. 2).²⁵

Dentre as razões pelas quais professores têm recorrido ao uso de novos recursos no ensino, tais como recursos multimídia e baseados na *web*, dentre outras tecnologias ligadas ao computador, estão a criação de um contexto autêntico, a conexão com outras culturas e a promoção de motivação. Nunan (2001) evidencia que incorporar recursos do computador e da internet em sala de aula pode afetar significativamente as atitudes e a motivação dos aprendizes de língua estrangeira. Outros estudos já sugeriram que a satisfação e a motivação dos alunos é maior em cursos que utilizam materiais multimídia (ASTLEITNER; WIESNER, 2004). Como professora de língua em cursos presenciais que utilizam recursos tecnológicos em sala de aula, tendo por base minha experiência, já tive várias oportunidades de constatar a veracidade de tal afirmação. O uso de tais recursos, como vídeos, programas de computador e filmes ao invés de apenas o tradicional livro ou material didático, é uma prática mais motivadora para alunos e até mesmo para os professores, o que verifiquei pelo aumento de atenção, interesse e concentração dos alunos diante da incorporação de tais recursos. No entanto, dada a tendência atual de aderir às tecnologias digitais no mundo moderno e, particularmente, no ensino pode ocorrer que muitos professores incorporem a tecnologia por uma questão de seguir uma tendência, de alinhar-se ao que é corrente, e não necessariamente por um interesse genuíno. Trata-se da sensação de “não ficar de fora”.

Segundo Peterson e Sellers (1992), ao se inscrever em um curso na modalidade a distância, o aluno deve estar permanentemente motivado, uma vez que vai se deparar com uma nova modalidade de educação, que é efetuada de forma assíncrona e sem a presença real de colegas e professores, o que aumenta seu papel diante da sua

²⁵ “One of the main alleged benefits of CMC is that it enhances student motivation, supposedly by providing students a less threatening means to communicate, providing stimulating international contact and facilitating work on meaningful projects.

própria motivação. De acordo com Felix (2008), professores e alunos tendem a manter uma atitude positiva em relação ao uso da tecnologia se um suporte consistente lhes é disponibilizado. Não podemos negar que um ambiente virtual de aprendizagem exige que o aluno tenha domínio do mesmo, que saiba utilizá-lo de maneira adequada, ou seja, que saiba fazer uso dos recursos que lhes são disponibilizados. Por isso, existe a necessidade de que um suporte consistente lhes seja oferecido.

De acordo com Paiva (1999), o desafio do professor de cursos na modalidade a distância é aproveitar a tecnologia da comunicação, didatizá-la e adequá-la aos objetivos do ensino, tirando proveito do poder de motivação a ela inerente. Não basta recorrer às tecnologias digitais e achar que elas por si mesmas vão cuidar de todo o processo de ensino, ou seja, trabalhar com tecnologia não garante aprendizagem. Entendemos que a tecnologia não é uma metodologia, é apenas uma ferramenta que pode ser operada pelo professor. Logo, é preciso saber como utilizá-la em suas aulas de forma a aproveitar o poder de motivação, que como ressalta a autora, é inerente à tecnologia. À medida que as tecnologias digitais aplicadas ao ensino e aprendizagem de línguas evoluem, cabe ao professor evoluir também em sua maneira de abordá-las para conseguir extrair delas seu efeito motivador. Paiva (*op. cit.*) pondera ainda que na interação mediada pela internet há uma diminuição potencial das ameaças do discurso face a face. Desse modo, o uso de tais recursos pode ser motivador também para aqueles alunos que sofrem, por exemplo, de timidez ou ansiedade ao se expressar em uma sala de aula presencial.

Em relação a ambientes de aprendizagem virtual, segundo Leffa (2009), um dos fatores que motiva as pessoas a buscarem cursos a distância consiste no fato de que essas nutrem a esperança de que um curso nessa modalidade solucione seus problemas de falta de tempo para se dedicar aos estudos. Como afirma o autor: “todos fomos educados para não desperdiçar o tempo e normalmente abraçamos as novas tecnologias na esperança de que elas nos ajudem a fazer mais em menos tempo” (LEFFA, 2009, p. 159). Entretanto, como alerta o autor, as pessoas esquecem que a internet resolve o problema espacial, mas não o temporal, uma vez que o dia continua tendo 24 horas e a luta contra o tempo e o cumprimento de prazos se torna mais acirrada. Portanto, a tecnologia não tem o poder de expandir o tempo. Além da necessidade de tempo disponível, surge a necessidade de saber gerenciar o tempo disponível, que nesta modalidade de ensino, está nas mãos do aluno.

É também Leffa (2009) quem faz uma síntese dos principais fatores que levam ao sucesso do aluno em cursos a distância, dentre os quais, a capacidade de estabelecer metas de aprendizagem, e pensá-las criticamente, uma vez que elas devem ser exequíveis. As características do aluno bem sucedido no ensino a distância podem ser assim descritas:

- É capaz de explorar os recursos disponíveis no ambiente em favor de sua aprendizagem;
- É proativo em gerenciar o tempo disponível;
- É capaz de estabelecer metas exequíveis;
- É persistente na tentativa de conseguir seus objetivos;
- Sabe como distribuir o tempo para cumprir as tarefas nos prazos;
- É capaz de priorizar os compromissos (LEFFA, 2009, p. 153).

Em suma, Leffa descreve que o aluno bem sucedido na modalidade a distância é o aluno que sabe ser ativo em estruturar o tempo de que dispõe para aprender. Quando analisamos as características apresentadas, percebemos que ela é semelhante à definição do que é um aluno motivado apresentada por Gardner (2001a):

Primeiramente, o indivíduo motivado esforça-se para aprender a língua, ou seja, há uma tentativa persistente e consistente em aprender o material, fazendo as tarefas, procurando oportunidades para aprender mais, fazendo atividades extras etc. Em segundo lugar, o indivíduo motivado quer atingir um objetivo (...). Em terceiro lugar, o indivíduo motivado irá apreciar a tarefa de aprender a língua (GARDNER, 2001a, p. 8).²⁶

Segundo Gardner (2001b), a relação entre aluno motivado e aluno bem sucedido é estreita, pela descrição de Leffa (2009), podemos inferir que isso pode ser evidenciado também em ambientes não presenciais.

No quesito “estabelecer metas exequíveis”, nos remetemos a Dörnyei (2001b), para quem a meta é o que origina e direciona a ação, sendo, desse modo, a base

²⁶ “First, the motivated individual expends effort to learn the language. That is, there is a persistent and consistent attempt to learn the material by doing homework, by seeking out opportunities to learn more, by doing extra work, etc. Second, the motivated individual wants to achieve one goal (...). Third, the motivated individual will enjoy the task of learning the language.

do processo motivacional por afetar o desempenho dos alunos. Dörnyei destaca quatro razões para justificar sua afirmação. Para o autor, as metas: conduzem a atenção e o esforço dos alunos, impedindo-os de se desviarem do foco; regulam o esforço despendido pelos alunos, o qual pode variar de uma atividade para outra; estimulam os aprendizes a continuarem até que consigam alcançá-las; levam os alunos a estabelecer planos de ação e a buscar estratégias, meios para que consigam atingi-las.

Metas claras, específicas e atingíveis que vão ao encontro das necessidades dos alunos aumentam seu engajamento na tarefa porque eles reconhecem que, atingindo tais metas, serão capazes de satisfazer suas necessidades (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). A meta cria expectativas em alcançá-la, o que, por sua vez, é relacionado ao esforço, nível de dificuldade das tarefas, suporte oferecido, explicações do professor e familiaridade com o tipo de tarefa. Sentimentos positivos em relação às suas experiências de aprendizagem também são cruciais para os alunos no estabelecimento de metas e podem influenciar a crença do aluno em seu potencial em atingi-las. Quando o aluno atinge resultados satisfatórios e consegue alcançar suas metas, sua motivação tende a aumentar.

Para Franco (2008), o uso de recursos *online* de aprendizagem aumenta a motivação do aprendiz, pois oferece um ambiente menos ameaçador e diversas oportunidades autênticas para desenvolver o inglês. No entanto, temos que considerar que, se para alguns, o uso de tecnologias digitais na aprendizagem de línguas é fator motivador, para outros pode ser um impedimento por diversos motivos, e se tornar desmotivador. O uso de tecnologias digitais pode causar insegurança ou ainda certa resistência por parte dos alunos, o que pode impedir seu bom aproveitamento em um curso virtual. Sobre tal afirmação, Alves (2005, p. 147) pontua que “para alguns o elemento novo é sinal de fascinação, encantamento e delírio, porque traz consigo a ilusão de poder suprir faltas. Para outros, o elemento ‘novo’ é sinal de resistência, pode provocar medo, insegurança e estranhamento”.

O uso de tecnologias digitais no ensino pode ser motivador àqueles alunos que apresentam habilidade no domínio das mesmas, facilidade de acesso, identificação, gosto ou prazer em utilizá-las, dentre outros motivos. Por outro lado, há alunos que veem as tecnologias digitais como barreiras na aprendizagem. Isso pode ocorrer por dificuldade de acesso às mesmas, o que implica também questões financeiras, pouco domínio de tais recursos, ou mesmo aversão às tecnologias digitais. Assim, a

dificuldade em utilizá-las traria mais uma dificuldade para a aprendizagem e, conseqüentemente, desmotivação. Em casos extremos, essa aversão à tecnologia pode resultar em problemas maiores, levando até mesmo à tecnofobia, definida como resistência em falar ou pensar sobre computadores, medo ou ansiedade em relação aos computadores ou outros meios tecnológicos (FALLAD *et al.*, 2012). Na visão de Belloni (2003), o modelo de aprendizagem virtual é apropriado para adultos com maturidade e motivação necessárias à autoaprendizagem e possuindo um mínimo de habilidade de estudo.

Ao teorizar sobre o design motivacional na elaboração de recursos didáticos, Keller (2008) criou um modelo de aperfeiçoamento de recursos motivacionais em materiais instrucionais. Keller (2006, p. 3) define design motivacional como o processo de organizar recursos e procedimentos de modo a causar mudanças na motivação. Esse design pode ser usado para aumentar a motivação dos alunos para aprender, para o desenvolvimento de características motivacionais específicas no indivíduo e melhoraria sua habilidade de automotivação. O foco do design motivacional para a aprendizagem se refere especificamente a estratégias, princípios e processos para tornar a instrução atrativa.

Keller (2008) retrata a existência de princípios de motivação em um ambiente de aprendizagem *online* que estimulam e sustentam a motivação dos alunos. Considerando-se a capacidade do professor em influenciar a motivação dos alunos e a necessidade de adaptação dos alunos à ausência física do professor, esses princípios são de importância primordial. Keller (*op. cit.*) criou, então, o Modelo de Design Motivacional de Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação ou, simplesmente, o Modelo ARCS (*ARCS - Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction-Model of Motivational Design*). Esse modelo estabelece uma conexão entre a motivação e os quatro princípios que o compõem, a seguir descritos, de modo a trazer motivação para o design instrucional. Em nosso entendimento, a principal contribuição de Keller é apontar que a motivação do aluno em cursos a distância não é responsabilidade apenas do professor ou do próprio aluno, mas também do criador do ambiente de estudo e dos recursos a serem utilizados, o designer.

Os alunos manifestam atenção ao que lhes é apresentado quando sua curiosidade é provocada em relação ao conhecimento corrente de modo a gerar um interesse inicial. Essa atenção pode ser mantida recorrendo-se a uma variedade de

recursos didáticos. Os alunos também são motivados quando o conhecimento a ser aprendido é percebido como relevante aos seus objetivos, o que pode oscilar entre passar no curso ou aperfeiçoar a proficiência na língua. A confiança se refere ao senso de acreditar na capacidade de realizar o que é proposto e alcançar seus objetivos. A satisfação se refere ao sentimento positivo que os alunos vivenciam na experiência de aprendizagem. Essa satisfação pode emergir da sensação de progresso em seus estudos, elogios ou simplesmente entretenimento.

Em seus estudos, Xie *et al.* (2006), concluíram que, em atividades *online*, a motivação dos alunos aumenta quando eles têm alta competência para lidar com o computador, são familiarizados com o ambiente de aprendizagem *online*, recebem *feedback* do professor e percebem que o tópico a ser estudado é relevante. Por outro lado, se sentem desmotivados quando não têm tempo suficiente para completar a tarefa, quando a tarefa é obrigatória e não permite a possibilidade de escolhas e quando não conseguem ver valor em realizar a tarefa. De modo especial, ressaltamos que o fato de não saber usar adequadamente as ferramentas tecnológicas disponíveis pode deixar o aluno “perdido” em meio à plataforma virtual e trazer sentimentos de frustração e incompetência, os quais podem gerar desmotivação. A necessidade elencada de competência para lidar com o computador e usar as ferramentas tecnológicas nos remete à questão do letramento digital, nos levando à hipótese que a falta de letramento digital²⁷ pode ser fator que conduz à desmotivação dos alunos na aprendizagem.

De acordo com Lima (2009), a motivação do aluno pode variar de acordo com o grau de confiança ou de ansiedade que tem em relação ao processo de aprendizagem de línguas, bem como com o ambiente em que está inserido. Nesse sentido, a motivação dos alunos pode ser substancialmente afetada por um ambiente virtual de aprendizagem. Ushioda (2001) nos expõe que o prazer, o senso de autonomia e a percepção de competência são elementos promotores de motivação. Entretanto, a ausência de elementos típicos de uma sala de aula tradicional, tais como a interação face-a-face, podem provocar um sentimento de isolamento nos alunos. Essa sensação de isolamento surge quando o professor não promove a interação, a estrutura e a orientação necessária aos alunos (XIE *et al.*, 2006), o que nos mostra, mais uma vez, o papel

²⁷ Ser letrado digitalmente é ter acesso a uma variedade de práticas e recursos culturais em que o indivíduo é capaz de aplicar as ferramentas digitais. É a habilidade de fazer e partilhar significado em diferentes modelos e formatos para criar, colaborar e se comunicar efetivamente e entender como e quando as tecnologias digitais podem ser melhor utilizadas para apoiar esses processos” (HAGUE; PAYTON, 2001, p.2). (tradução nossa)

motivador que o professor tem tanto no ambiente presencial quanto no virtual. Para acostumar os alunos com a ideia de presença virtual e deixar de lado a dependência da presença física, promover a interação e a comunicação com professores e colegas é crucial para manter os alunos em contato entre si e cultivar sua motivação. O nível de comunicação e interação entre os membros de um grupo é importante, pois cria um senso de pertencimento e colaboração. Na visão de Perosa e Santos (2003, p. 148), “trabalhar *online* e em grupo traz motivação para os participantes, pois o trabalho será observado, comentado e avaliado por pessoas de uma comunidade da qual ele faz parte”.

As vantagens do uso de dispositivos multimídia no ensino incluem o fortalecimento da motivação e atenção dos alunos, aumento da interatividade, satisfação de interesses pessoais e comunicação não restrita a tempo e espaço por meio da internet, o que permite que os alunos aprendam a qualquer hora e lugar (GILAKJANI, 2012). Na visão de Moran (1997), a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos não só pela novidade que representa, mas também pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor criar um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com seus alunos. Portanto, destacando o papel do professor e uso da internet como meio de propiciar aprendizagem efetiva, o autor adverte que, mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino e aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua.

Considerando que um ambiente virtual de aprendizagem é um espaço para a aprendizagem autônoma, essa é uma característica que pode facilitar a motivação. Existem certas evidências em torno da forte relação entre motivação e autonomia (DÖRNYEI, 2005). Para Oxford (1996), alunos autônomos são alunos motivados. Dickinson (1995) relaciona motivação e autonomia ao sucesso do aprendiz ao revelar que:

Há evidência substancial em estudos de motivação cognitiva de que o sucesso da aprendizagem e elevada motivação estão condicionados à tomada de responsabilidade dos aprendizes por sua própria aprendizagem, em serem capazes de controlar sua própria aprendizagem, e perceber que os sucessos ou fracassos em sua

aprendizagem devem ser atribuídos aos seus próprios esforços e estratégias em detrimento de fatores fora de seu controle (174).²⁸

Dörnyei e Csizér (1998), em uma publicação que objetivou discorrer acerca de como motivar aprendizes de línguas, listam a necessidade de promover a autonomia dos alunos como ferramenta motivadora. Posteriormente, Dörnyei e Ushioda (2009), afirmam que conceder mais liberdade aos alunos, que interpretamos como mais autonomia, também provê mais oportunidades para eles expressarem suas ideias e vontades, o que vai em direção a aumentar o senso de realização e consequente motivação.

Hurd *et al.* (2001, p. 34) afirmam que para “completar com sucesso um curso a distância, os alunos têm que manter sua motivação, enquanto trabalham sozinhos e desenvolvem uma série de estratégias que lhes possibilite trabalhar individualmente”²⁹. Além disso, “no caso do aluno a distância, a motivação é diretamente implicada tendo em vista as demandas de um contexto a distância e a necessidade de perseverar, às vezes contra todas as adversidades esmagadoras”³⁰ (*op. cit.*, 2006, p. 305). Por mais que estudar nessa modalidade não seja sinônimo de estudar sozinho ou em isolamento, há mais momentos de estudos individualizados, nos quais os alunos podem sentir falta de mais contato com professores e colegas, e considerando-se que a presença dessas pessoas influencia na motivação, há uma sobrecarga maior de necessidade motivacional centrada no próprio aprendiz.

Na seção a seguir, focalizamos professores e alunos, os principais personagens envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas a distância e reflexões acerca de seu posicionamento em ambientes virtuais de aprendizagem.

²⁸“There is substantial evidence from cognitive motivational studies that learning success and enhanced motivation is conditional on learners taking responsibility for their own learning, being able to control their own learning, and perceiving that their learning successes or failures are to be attributed to their own efforts and strategies rather than to factors outside their control.”

²⁹ In order to successfully complete a distance learning programme, learners have to maintain their motivation while working alone and develop a series of strategies that will enable them work individually.

³⁰In the case of the distance learner, motivation is directly implicated, given the demands of the distance setting and the need to persevere, sometimes against overwhelming odds”.

1.5 Ambiente virtual de aprendizagem: os papéis do computador, de professores e alunos na aprendizagem de línguas

Desde a década de 60, o computador e, posteriormente, a internet se tornaram grandes aliados no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Leffa (2006) afirma que com essa nova parceria surge uma área de estudo que investiga a aprendizagem de línguas mediada pelo computador; é a chamada CALL (*Computer Assisted Language Learning*), uma sigla já consolidada em língua inglesa. De acordo com o autor, está no escopo dessa área é investigar o impacto do uso do computador no ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira.

O computador é visto, então, como instrumento de mediação no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, Leffa (2006, p.16) enfatiza que:

O desenvolvimento da área tem sido no sentido de ver o computador mais como instrumento, não só como fonte de conhecimento (enciclopédias eletrônicas, fontes de dados on-line, etc.), mas também como meio de comunicação entre as pessoas (correio eletrônico, fóruns de discussão, salas de chat, etc.).

Cabe salientar que quando afirmamos que o computador é visto como um instrumento ou ferramenta, isso pressupõe que há um usuário que utiliza e controla essa ferramenta. Assim, ele é quem decide o que deseja fazer, como e quando fazer. Tal suposição implica que o processo de ensino e aprendizagem é mais centrado no aluno e lhe concede espaço para ter mais autonomia. A ideia do computador como ferramenta é recorrente no discurso educacional. Assim como outras ferramentas, o uso do computador interfere na maneira como pensamos, nos comportamos e comunicamos (MESKILL, 2005), influenciando, portanto, nossas crenças e ações.

O computador é uma ferramenta que pode proporcionar mudanças qualitativas na educação, desde que os educadores vivenciem e flexibilizem as inúmeras possibilidades das ferramentas, adaptando-as de forma a contribuir com a aprendizagem. O computador, como qualquer outro recurso tecnológico, usado por si só não é capaz de fazer milagres. Ele é uma ferramenta a ser usada de acordo com um planejamento, que norteie a prática docente, sendo indissociável de uma metodologia de ensino (FERREIRA, 2008).

Pennington (1996) ao descrever as vantagens do uso do computador no ensino de línguas, divide tais vantagens em três grupos: físicas, cognitivas e psicológicas. Do ponto de vista físico, o computador permite o acesso à informação com menos esforço físico, espacial e temporal se comparado aos meios tradicionais. Do ponto de vista cognitivo, o computador traz mais flexibilidade, variedade e diversidade de oportunidades de aprender. Por fim, do ponto de vista psicológico, o computador tem a propriedade de motivar os alunos para a execução de tarefas, devido ao caráter lúdico e interativo que evoca os sentidos e diferentes formas, cores e sons.

Para Taylor (1980), o computador desempenha três funções no ensino de línguas. É um tutor, uma ferramenta e um aprendiz. Como tutor, o computador auxilia a aprendizagem através de programas, como ao propor atividades e fornecer *feedback* imediato, e ainda ao ajudar na avaliação do aluno. O computador como ferramenta é um dispositivo que funciona como instrumento na execução de tarefas, possibilidade de fornecimento, armazenamento e compartilhamento de informações. Já o computador visto como aprendiz permite ao aluno instruir o computador, no sentido de equipá-lo e programá-lo, de criar meios de aprendizagem.

Para Warshauer (1998), o percurso da aprendizagem de línguas mediada por computadores pode ser traçada com base em uma divisão em três fases. A primeira fase é chamada de *CALL Behaviorista (Behaviorist CALL)* e tem início na década de 60. Nessa fase, ocorre o uso exaustivo de programas de repetição e prática. A aprendizagem é baseada na repetição e a língua é vista como automatismo. Dava-se ênfase ao ensino de gramática com exercícios de manipulação de estruturas básicas. O modelo é comportamentalista e os pressupostos estruturalistas. Nesse contexto, o computador era visto como meio de fornecer mais fontes de exercícios e prática de estruturas gramaticais para os alunos.

A segunda fase, intitulada *CALL Comunicativa (Communicative CALL)*, embora ainda preserve traços da fase behaviorista, propõe mais enfoque na comunicação. Assim sendo, as atividades focalizavam essencialmente o uso da língua-alvo e não apenas a prática de formas gramaticais. Tal fase tem início na década de 80, quando o acesso a microcomputadores é ampliado. Outros recursos são disponibilizados aos alunos, possibilitando diversificação nas atividades e, até mesmo, uso de jogos didáticos, de modo que o material disponibilizado ao aluno é mais autêntico. Nesse

período, pode-se observar maior crescimento das pesquisas sobre utilização do computador na área de ensino.

O surgimento de dois novos avanços tecnológicos vão dar origem à terceira fase, chamada de *CALL Integrativa (Integrative CALL)*: o computador multimídia e a internet. Tal fase possibilitou maior integração e facilitou a comunicação. A variedade de novas mídias disponíveis permitiu que as quatro habilidades da língua, ler, ouvir, falar e escrever pudessem ser abordadas em uma mesma atividade, enriquecendo os exercícios. Além disso, a internet permitiu aos aprendizes a troca de informações instantaneamente e a comunicação com outros usuários de qualquer parte do mundo a qualquer momento. Com o advento da internet, mesmo os processos já realizados anteriormente se aperfeiçoaram e o uso de hipermídias conferiu aos alunos mais possibilidades de estudo. Além disso, os alunos agora também têm espaço para publicar na *web* e compartilhar informações e arquivos uns com os outros. É nesta fase que vemos emergir o ensino de línguas a distância como modalidade com grande potencial.

A internet faz com que a ligação entre ensino de língua estrangeira e as tecnologias se estreite e coloque em relevo a questão da comunicação. É com a internet que surge a comunicação mediada por computador conhecida pela sigla *CMC (Computer Mediated Communication)*. A partir de então, emerge a possibilidade de comunicação direta entre os aprendizes e a língua alvo, aprendizes e aprendizes e desses com o professor. Segundo Warschauer (1996), torna-se viável praticar a língua-alvo de qualquer lugar e vinte e quatro horas por dia, com um custo relativamente baixo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Paiva (2001) argumenta que as novas ferramentas de comunicação que são criadas com o advento da internet possibilitam maior interação de professores e alunos e alunos entre si, e são capazes de romper limitações de tempo e espaço. A comunicação pode ocorrer de maneira síncrona ou assíncrona. A comunicação síncrona ocorre em tempo real, podendo o aluno comunicar-se não só com um colega ou professor, mas com várias pessoas ao mesmo tempo. É o caso dos *chat* de texto e de voz. Tal comunicação simula um diálogo face a face e tem se tornado muito popular no Brasil. Na comunicação síncrona, o participante tem a possibilidade de receber *feedback* imediato, porém precisa lidar com a restrição de tempo ao escrever suas mensagens. Já a comunicação assíncrona não ocorre simultaneamente, o que favorece, então, a criação de mensagens mais elaboradas, visto que o participante tem mais tempo para isso, como é o caso dos *emails*, fóruns ou

grupos de discussão. Em ambos os processos, o participante pode ter um registro da comunicação salvo em seu computador para posterior estudo e análise.

O uso da internet no ensino e aprendizagem de línguas caracteriza também o surgimento dos AVAs, conhecidos em inglês pela sigla VLE (*virtual learning environment*), os quais possibilitam experiências inovadoras no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Esses também são chamados de ambientes digitais de aprendizagem, ambientes de aprendizagem *online*, sistemas gerenciadores de educação a distância e ambientes de *e-learning*, dentre outras denominações. Os AVAs são constituídos por plataformas empregadas no ensino a distância. Uma plataforma de ensino pode ser definida como um *software* dotado de diversos recursos, o qual permite que o professor crie um curso *online*, semipresencial, na modalidade híbrida (*blended learning*), ou use-a como suporte para cursos presenciais.

A sigla AVA nos remete ao planejamento, à criação e ao próprio uso dos ambientes virtuais de aprendizagem que, de acordo com Behar *et al.* (2007), é:

Um ambiente coletivo que favorece a interação dos sujeitos participantes, sendo este um todo constituído pela plataforma e por todas as relações estabelecidas pelos sujeitos usuários a partir do uso das ferramentas de interação, tendo como foco principal a aprendizagem. O AVA é um espaço na Internet formado pelos sujeitos e suas interações e formas de comunicação que se estabelecem através de uma plataforma. Entende-se por plataforma uma infra-estrutura tecnológica composta pelas funcionalidades e interface gráfica que compõem o AVA (BEHAR *et al.*, 2007, p. 6).

Um ambiente virtual de aprendizagem é compreendido como um espaço flexível, dotado de grande potencial em promover a interação entre os participantes, no qual recursos para comunicação síncrona e assíncrona podem ser disponibilizados. Considerando as possibilidades que eles nos descortinam, Almeida (2003) destaca que os AVAs são:

Sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos (p. 331).

Compartilhamos a posição de Souza (2011) ao defender que ao nos referirmos a um AVA, a palavra de ordem é interação, o que pressupõe que apesar de todo o aparato tecnológico, o aspecto humano sobressai. Um AVA é construído através da participação, das interações entre professores e aprendizes, das ações que acontecem continuamente nesse espaço, enfim, das práticas sociais que ali se instauram. Portanto, mais que um conjunto de ferramentas independentes, um AVA é singularmente definido como uma comunidade virtual de aprendizagem.

Warschauer (1998) elenca seis fatores que levam professores a recorrer a um AVA, a saber: 1) uma plataforma virtual dá acesso a formas de comunicação muito próximas do real ao possibilitar a comunicação com outras pessoas, até mesmo com nativos e uma gama de mídias diferentes para estudo; 2) fornecem um programa de estudos para direcionar um curso; 3) permitem ainda novas maneiras de se avaliar os alunos; 4) provêm maiores oportunidades de praticar as quatro habilidades da língua; 5) permitem um registro do que o aluno tem feito no curso; 6) podem ser acessadas a qualquer hora, de qualquer lugar e sem nenhum custo adicional, apenas o do acesso à internet.

A adesão ou não a um AVA requer, inegavelmente, uma reconfiguração nos papéis que alunos e professores, tradicionalmente, assumem no processo de ensino e aprendizagem. Os professores são convidados a se tornarem coadjuvantes e permitirem que os alunos assumam o papel de protagonistas de sua aprendizagem, como alteração decorrente do fenômeno de empoderamento dos alunos (*student empowerment*) (WARSCHAUER, 1996), ou seja, o maior poder que é concedido ao aluno no processo de aprendizagem. Pelo termo poder, entendemos o controle que o aluno pode assumir sobre seu percurso ao longo de um curso, bem como a autonomia e as novas habilidades que ele pode vir a desenvolver no decorrer de seus estudos. Entretanto, o autor pontua que tal “poder” concedido ao aluno será positivo desde que as ferramentas que o ambiente virtual de aprendizagem fornece sejam utilizadas de modo apropriado, ou seja, que o aluno saiba fazer bom proveito do poder que lhe é concedido, de modo que esse favoreça sua aprendizagem e não se torne um vilão no processo. Nesse sentido, Xavier (2005) alerta que:

A competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite ao aprendiz contemporâneo a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelece novas formas de ação, que se

revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não verbal (p. 135).

Como anteriormente citado, a autonomia é um construto pertinente quando discutimos os papéis de professores e alunos em AVAs. É inegável que as tecnologias digitais têm propiciado aos alunos mais oportunidades de aprendizagem autônoma. Segundo Leffa (2003), se na sala de aula presencial o aluno pode se "acomodar" ou "fazer corpo mole", no sentido de disfarçar sua falta de empenho e fingir que aprendeu, no ambiente virtual a responsabilidade está no aluno. Logo, se ele aprende, se constrói conhecimento, o mérito é, primeiramente, dele. Segundo Paiva (2005b), a autonomia é expressa em diferentes graus de independência, ou seja, não é uma habilidade estática, por esbarrar também em fatores contextuais, tais como o espaço para desenvolvimento da autonomia que o aluno encontra e o quanto consegue explorar essa habilidade diante de diferentes situações. Para a autora, autonomia é entendida como:

Um sistema sociocognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliações tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (p. 139).

Paulo Freire (1996) defende que a autonomia está relacionada à capacidade de o aprendiz construir e reconstruir o conhecimento que lhe foi apresentado. Sua colocação nos ajuda a compreender porquê as tecnologias digitais favorecem a autonomia, pois o conhecimento que é apresentado ao aluno é ilimitado e proveniente de diferentes fontes. Warschauer (2002) também se posiciona em relação à autonomia do aprendiz, particularmente, à autonomia em contextos de aprendizagem a distância e alega que esta requer a capacidade de explorar a tecnologia e dela fazer uso crítico e não passivo:

O conceito de autonomia deve ser ampliado para ser aplicado não apenas ao uso autodirecionado da língua e da tecnologia atual, mas também à capacidade de desenvolver, explorar, avaliar e adaptar a nova tecnologia à medida que esta evolui. Isso requer o desenvolvimento de meta-habilidades de crítica e de motivação além

das competências de implementar qualquer tecnologia em particular (p. 457).³¹

Nesse sentido, Levy (1997) aponta a flexibilidade trazida pelo computador ao ensino de línguas como propícia à autonomia. Ressalta-se, contudo, que a autonomia não é uma capacidade inata do indivíduo, ou seja, o indivíduo não nasce com ela. A autonomia é uma característica que pode ser alcançada por qualquer aprendiz, desde que este tome a direção de seu processo de aprendizagem.

Considerando as definições de autonomia apresentadas, é possível inferir que qualifica um aluno autônomo principalmente a sua disposição em assumir seu potencial para agir de maneira independente, de fazer escolhas, de gerenciar seus estudos e avaliar sua aprendizagem. É preciso, no entanto, não confundir aprendiz autônomo com aprendiz independente ou individualista. Klapper (2006) alerta que uma aprendizagem autônoma não significa que o aluno aprenda sozinho e isoladamente. Pelo contrário, a interação e colaboração com o professor e com outros alunos são essenciais para o desenvolvimento dessa capacidade. A colaboração é entendida como situações educacionais em que professores e alunos aprendem ou tentam aprender por meio da interação (DILLENBOURG, 1999). A autonomia requer, então, que o aprendiz seja autorreflexivo e crítico em relação ao que faz no processo de aprendizagem. Assim, autonomia é um construto no qual:

Com as orientações gerais do tutor que reconheça os limites entre os módulos, exames e sistema de notas, os alunos têm permissão para exercitar um elemento de escolha no que eles fazem e têm certa liberdade em como fazê-lo, de modo que eles aprendem de forma mais apropriada a seus próprios estilos e preferências (p. 159).³²

Ao permitir que os alunos desfrutem da chance de aprender de modo mais ligado às suas preferências e estilos de aprendizagem, a aprendizagem autônoma pode se tornar mais motivadora para os alunos. Nessa visão, assim como a motivação, a autonomia é fator relevante na determinação do sucesso do aprendiz. Segundo Benson

³¹ “The concept of autonomy must be extended to apply not only to self-directed use of language and today’s technology but also to the ability to develop, explore, evaluate, and adapt new technology as it evolves. This requires the development of meta-skills of critique and motivation beyond the skills of deploying any particular technology”.

³² “Within general tutor guidelines that acknowledge the constraints of modules, exams and credit systems, students are allowed to exercise an element of choice in what they do and have some say in how they do it, so that they learn in a way most suited to their own styles and preferences”.

(2005, p. 2), para quem a autonomia é a capacidade de exercer controle sobre o próprio aprender, “a aprendizagem autônoma é mais efetiva que a aprendizagem não autônoma”³³.

A autonomia requer também que o professor assuma um novo entendimento do que é ensinar, no sentido de entender que o ensinar é secundário em relação ao aprender. O professor deixa de ser o personagem central no processo de aprendizagem do aluno e se torna um facilitador, alguém que ajuda o próprio aluno a desenvolver sua autonomia e o potencial de aprendizagem. Como afirma Leffa (2012), a facilidade de acesso à informação, a disponibilidade de uma plateia global, sem restrições de fronteiras geográficas, a emergência de fenômenos como a *Web 2.0* e as redes sociais que cobrem o planeta são fatores que podem contribuir para tornar o aluno agente de sua própria aprendizagem.

Sobre o risco de pensar que o computador irá substituir o professor, Leffa (1999) é bem categórico ao afirmar que o computador é um grande instrumento a serviço do professor. Entretanto, não tem condições de substituí-lo, pois o professor possui qualidades essenciais que vão muito além da máquina:

A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação (p. 24).

Entretanto, a nosso ver, o mais importante na citação de Leffa é definir o professor como profissional consciente e crítico, ou seja, comprometido com a educação. Isso porque, não conseguimos conceber a imagem de um bom professor que não seja antes de tudo um educador, que assuma um compromisso com a aprendizagem dos alunos. Além disso, concebemos que o professor precisa ter um posicionamento crítico diante do próprio uso que faz do computador. O computador traz benefícios ao ensino e à aprendizagem de línguas, desde que seja bem utilizado, ou seja, de modo a potencializar os estudos, caso contrário, pode se tornar um obstáculo neste processo. Ainda em relação à possibilidade do computador substituir o professor, Leffa (1999) é ainda mais incisivo; ele declara que o computador não pode substituir o cérebro humano. Em suas palavras:

³³ Autonomous learning is more effective than non-autonomous learning?.

É um erro supor que o computador possa substituir o cérebro humano. Poderíamos dizer, jocosamente, que se alguém tem um cérebro que pode ser substituído por um computador, deveria substituí-lo. Na verdade, considerando o estágio atual do desenvolvimento na área da informática, podemos dizer que o computador não substitui nem o cérebro de um inseto (p. 3).

A função do computador seria, então, melhorar e desenvolver a própria prática pedagógica, gerando, conseqüentemente, aprimoramentos para todas as partes desse processo (RAMOS *et al.*, 2008). Levy (1997) advoga que a função do computador como ferramenta não é substituir o professor, mas melhorar a eficiência do trabalho de professores e alunos, ou ainda, como afirma Phillip (1987), fortalecer e aprimorar as habilidades humanas.

Em concordância com Moran (2000), defendemos que as tecnologias digitais e, principalmente, o computador nos ajudam a realizar o que já fazemos ou desejamos fazer. Se formos pessoas abertas, ou seja, dispostas a utilizá-lo, ele nos ajudar a ampliar nossa percepção e possibilidades de realização de tarefas.

Para lidar com os aprendizes digitais, Xavier (2005) explica que o professor deve mudar seu perfil e sua prática pedagógica de modo a assumir novas responsabilidades, as quais listamos a seguir, e enfatizamos seu papel como motivador da descoberta. Consideramos que aprender uma língua estrangeira não é adquirir um domínio da língua em sua totalidade, mas desenvolver competências para utilizá-la de modo a se expressar com propriedade, de modo a entender e se fazer entendido, em diferentes situações; por isso, há sempre algo novo a ser descoberto. Para o autor, cabe ao professor ser:

- pesquisador, não mais repetidor de informação;
- articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento;
- gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras;
- consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda;
- motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno (XAVIER, 2005, p. 135).

O computador exige, então, mudanças no posicionamento do professor e um novo entendimento acerca de seu papel como facilitador e conselheiro do aluno. Acreditamos que o computador exige do professor ainda mais preparo e consciência crítica acerca de seu trabalho e do seu lugar em relação ao aluno e ao objeto de estudo. Em outras palavras, não cabe ao professor pensar que o computador possa assumir suas responsabilidades em relação ao ensino e ao aluno. Como nos lembra Tapscott (1998), educadores devem repensar o processo de ensino e aprendizagem de modo a tirar o máximo de proveito do que a tecnologia tem a oferecer. Segundo o autor, hipermídia, simulações e outras aplicações da tecnologia são parte natural da educação, desde que o ensino seja visto como centrado no aluno (*student-centered*) e que professores ajam como facilitadores. Para Moran (2009), o professor facilitador é aquele que ajuda para que cada aluno consiga avançar no processo de aprender. Debski (1997), por sua vez, relaciona o papel de facilitador ao de motivador da aprendizagem ao postular que o papel do professor é ligado à manutenção de um nível motivacional adequado à geração de ideias.

Segundo Buzato (2001, p. 3), em tempos modernos de aprendizagem por meio da internet, a informação disponível na *web* pode e deve ser transformada em conhecimento, a exemplo do que acontece com os livros. "O professor tem que descer do pedestal", o que implica afirmar que a importância do papel do professor não é diminuída, é apenas revista, para que professores e alunos sejam parceiros. Desse modo, o professor também pode aprender com o aluno. Para esse linguista aplicado, o professor não deve apenas reproduzir o conteúdo e o aluno não deve se importar unicamente com a nota. Existe um paradoxo, uma vez que o professor está numa instituição, num lugar de poder. "Ele não precisa abrir mão do poder, mas aprender a operar esse poder de outra maneira. Veja um professor de doutorado. É impossível para ele entender de um assunto tão profundamente quanto as pessoas que ele está orientando" (p. 3). Mas o papel dele é dialogar, desafiar, orientar, aprender junto e nem por isso ele deixa de ser um professor. O perfil de aluno também muda. A nosso ver, o professor não é o único detentor do conhecimento, portanto professores e alunos podem e, acrescentamos, devem aprender uns com os outros.

Segundo Brunner (2004), o conhecimento não viaja na internet, o que pressupõe que o acesso à informação e ao computador não são sinônimos de aprendizagem, exige-se juízo crítico, tanto por parte do professor quanto do aluno. Visão semelhante tem Belloni (2003) ao reconhecer que cabe ao professor ser uma

pessoa aberta a orientar a aprendizagem e Hobom (2004), que atesta que o papel do professor chamado a ser tutor é se colocar como observador, facilitador, guia ou ajudante. Se entendemos o computador como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, o aluno como ser responsável sobre seu próprio saber para lidar com a oportunidade de desenvolvimento de autonomia que lhe é concedida, e o professor como orientador chamado a ser um facilitar da aprendizagem, poderemos perceber a consolidação de uma comunidade virtual de aprendizagem. Assim torna-se nítido que o ensinar e o aprender são subsidiados (e não substituídos) pelo aparato tecnológico. A construção do conhecimento envolve professores e alunos em relação de troca de saberes, intercâmbio de conhecimento e desenvolvimento de práticas significativas (MESSIAS *et al.*, 2012). Desse modo, a construção do conhecimento implica uma parceria estabelecida entre professores, alunos e computadores, na qual cada um dos envolvidos tem imbricadas funções a exercer. Tomada em conjunto, é essa parceria que leva ao ensino promissor e à efetiva aprendizagem no contexto virtual.

Bax (2003, p. 24) postula que caminhamos rumo a um processo de integração de computadores no ensino e aprendizagem de línguas. O autor chama de normalização (*normalization*) o estágio em que a tecnologia se torna invisível, parte de nossa vivência diária, assim como o quadro, giz, caneta, livro, a tal ponto que nem percebemos tais objetos como tecnologia. Bax categoriza esse processo de aceitação do ensino de línguas mediadas pelo computador em sete estágios. No primeiro estágio, ainda de modo precário, aparecem os primeiros adeptos e alguns poucos professores e escolas adotam a tecnologia, movidos por curiosidade e desejo de conhecer o elemento novo. No segundo estágio, a maioria das pessoas ignora a tecnologia ou demonstra certa desconfiança em relação a seu uso, sendo que, em parte, essa desconfiança advém da própria falta de conhecimento sobre seu uso. No terceiro, as pessoas experimentam a tecnologia, mas rejeitam o novo frente às primeiras dificuldades que aparecem, as quais decorrem não apenas do ensino, mas também da dificuldade técnica em lidar com a tecnologia em si. No quarto, as pessoas começam a ver a tecnologia de outro modo, ao perceber que ela pode de fato funcionar; essa é a primeira abertura à tecnologia. Assim, ao conseguirem ver vantagens no uso da tecnologia resolvem tentar de novo e se rendem ao seu uso. No estágio cinco, mais pessoas começam a usar a nova ferramenta, aos poucos se acostumam com a mesma, mas ainda têm medo e expectativas ilusórias em relação à máquina. No sexto, a tecnologia deixa de ser um ‘bicho de sete cabeças’ e

é tida como algo normal e, no sétimo, torna-se parte de nossas vidas como algo comum e imperceptível.

Em sua arguição, Bax (2003) defende que a tecnologia digital ocupará seu devido lugar no ensino de línguas quando for normatizada, e afirma que isso acontecerá quando computadores forem tratados como secundários na aprendizagem, e quando as necessidades dos alunos forem cuidadosamente analisadas como prioridade, e desse modo, o computador usado para servir a essas necessidades. Bax argumenta que ainda estamos longe de atingir um patamar em que as novas tecnologias sejam aceitas e efetivadas nesse domínio. Diante de nossa vivência no contexto brasileiro, concordamos com o autor que precisamos de extenso tempo e trabalho para atingirmos essa fase em que as tecnologias sejam vistas como algo “normal” no cotidiano de aprendizagem.

Pierre Levy (1999) argumenta que toda e qualquer discussão sobre o futuro dos sistemas de educação deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação do ser humano com o saber. A esse respeito, Levy apresenta três constatações, a primeira concerne à velocidade de surgimento e renovação dos saberes, a segunda refere-se à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimento não para de crescer, e a última diz respeito à capacidade do ciberespaço em suportar tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas. Portanto, o uso de tecnologias digitais na aprendizagem traz mudanças na produção, divulgação e apropriação do conhecimento na atualidade e nos papéis de professores e aluno frente ao ensino e à aprendizagem. As mudanças na aprendizagem de língua trazidas pelas tecnologias são significativas, abrangentes e complexas. Não têm tendência a diminuir, mas a aumentar com a marcha da tecnologia adentrando todos os aspectos de nossa vida de aprendizes de línguas, e com sua expansão, seja por meio de educação formal ou na vida cotidiana (CHAPELLE, 2007). Assim, a incorporação dessas tecnologias digitais na aprendizagem de línguas parece ser um processo irreversível.

Por fim, partilhamos da reflexão de Celani (2009), a qual destaca que com os recursos tecnológicos atualmente disponíveis e com imaginação, os princípios do ensino e aprendizagem de língua estrangeira se estenderam para além da situação presencial, ou seja, para a situação assistida por computadores e por todo o apoio que a tecnologia oferece. Desse modo, ensinar e aprender línguas na contemporaneidade é

uma experiência inovadora e significativa à vida do aprendiz em sua própria essência e pode nos informar novos aspectos acerca das crenças e da motivação para aprender.

No próximo capítulo será descrita a metodologia que norteou esta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos a metodologia adotada neste estudo, o contexto de pesquisa e participantes, bem como a natureza da pesquisa e os procedimentos para coleta e análise de dados.

2.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada tem natureza qualitativa, e como tal se caracteriza por ser subjetiva e ter uma leitura interpretativista, razão pela qual também é conhecida como pesquisa interpretativista ou, segundo Denzin e Lincoln (2006), infinitamente criativa e interpretativa. Observar e descrever as características de um fenômeno tal como percebido pelos participantes e estudá-lo em detalhes em uma situação específica para compará-lo com outros fenômenos ou situações compõem objetivos da pesquisa qualitativa. De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991), tal pesquisa se caracteriza por revelar uma atenção especial ao comportamento humano, a partir da referência do próprio indivíduo. A visão do participante da pesquisa é levada em consideração no estudo. Desse modo, envolve aspectos como o significado que as pessoas dão às coisas, a observação e descrição de pessoas, situações e acontecimentos, ou seja, “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

A pesquisa qualitativa é uma atividade contextualizada que situa o pesquisador no mundo. Essa consiste em uma série de práticas interpretativas que tornam o mundo visível aos olhos do pesquisador. Tais práticas permitem uma representação do mundo através de notas de campo, entrevistas, relatos, questionários, gravações, imagens e outros documentos. A pesquisa qualitativa requer posicionamento crítico e interpretativista diante do mundo. Por isso, é comum o uso de diversos instrumentos de pesquisa de modo a melhor abordar o objeto de pesquisa (LAZARATON, 1995).

Na pesquisa qualitativa é permitido ao pesquisador ter contato direto com os participantes. Dessa forma, a marca pessoal do pesquisador é imprescindível. Segundo

Richardson (1999), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de compreensão detalhada dos significados e características de determinada situação, em lugar da produção de medidas quantitativas de características. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações. É também, mais participativa e, portanto, os participantes da pesquisa interagem com o pesquisador. Por tal motivo, o pesquisador também é um participante direto da pesquisa, pois analisa os dados de acordo com sua visão sobre os fatos. Como versa Teles (2002, p. 23), considerando que a abordagem qualitativa, como exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Como ressalta Bortoni-Ricardo (*op. cit.*, p. 32) “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”. Nesse tipo de pesquisa, a análise dos dados é indutiva, ou seja, não é objetivo do pesquisador verificar hipóteses pré-definidas. Há, todavia, questões iniciais que guiam o estudo, orientando a coleta e, posterior, análise dos dados.

No entanto, determinada pesquisa pode abordar princípios qualitativos e quantitativos de investigação científica, uma vez que também traz informações de caráter quantitativo. Segundo Scaramucci (1995 *apud* CONCEIÇÃO, 2004, p. 90), a distinção qualitativo/quantitativo e a tendência de se optar por um aspecto, evitando-se completamente o outro, pode, na verdade, obscurecer ou dificultar a elucidação de variáveis importantes na pesquisa. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa pode envolver técnicas quantitativas e vice e versa, pois o conhecimento quantitativo está presente em avaliações qualitativas, da mesma maneira que o conhecimento qualitativo está presente em avaliações quantitativas. Neste estudo, recorreremos a procedimentos qualitativos e quantitativos na análise dos dados.

2.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 10 alunos inscritos na disciplina “Inglês Instrumental a Distância I” (IngRede) oferecida anualmente pelo Instituto de

Letras e Linguística (ILEEL) da UFU. Levando-se em conta que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, consideramos esse número suficiente para a realização deste estudo. A disciplina é oferecida anualmente e aberta a alunos de todos os cursos de graduação da universidade. Como pré-requisito para sua inscrição é necessário que os alunos tenham um domínio básico de uso da internet e acesso ao longo do curso. O critério utilizado para a escolha dos participantes foi a busca por participantes de diferentes áreas de estudo.

2.2.1 Inglês Instrumental a Distância I (IngRede)

Esta seção vai versar, mais detalhadamente, sobre o curso de inglês instrumental a distância e o ambiente de aprendizagem virtual que é tomado como contexto para realização do presente estudo.

A disciplina Inglês Instrumental a Distância I também é chamada de IngRede; tal nomenclatura se refere à abreviação de “Inglês em Rede”. O IngRede surgiu com o objetivo de suprir a necessidade de algumas universidades brasileiras em ofertar a seus alunos uma disciplina de leitura em língua inglesa, visto que a leitura é a habilidade de compreensão da língua mais exigida em meio acadêmico.³⁴

O IngRede é coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG) e foi elaborado através de uma parceria interinstitucional entre 10 universidades federais brasileiras e um instituto federal.³⁵ O curso foi implantado na UFMG em 2008 e logo se estendeu às outras universidades e institutos federais participantes da rede. A disciplina sugere uma carga horária mínima de 60 horas de dedicação dos participantes; porém esta pode ser ampliada através de exercícios extras sugeridos aos alunos. O IngRede é constituído de dois módulos, sendo o primeiro voltado para inglês instrumental com foco no desenvolvimento da habilidade de leitura para compreensão geral e identificação de informações específicas no texto, além da

³⁴ Informações obtidas no site oficial do IngRede. Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/ingrede>

³⁵ Universidade Feral de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (UFMG).

aprendizagem de vocabulário e o segundo, com foco no aperfeiçoamento de estratégias de leitura de textos acadêmicos e não acadêmicos. Cada módulo tem duração de um semestre, sendo que o módulo I não é pré-requisito para matrícula no módulo II. Caso o aluno se julgue apto, pode se inscrever diretamente no módulo II. O recomendado é que os alunos tenham acesso à internet durante todo o desenvolvimento do curso e uma noção básica de informática.

A implementação do curso na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como curso de extensão universitária ocorreu em 2009. Ao final do curso, os participantes receberam um certificado de conclusão do módulo I. Já em 2010, o curso começou a ser oferecido como disciplina optativa do curso de Letras da UFU. Na referida instituição, até o presente momento, é oferecida somente a modalidade I do curso como disciplina optativa a estudantes de graduação de todos os cursos da universidade. Para participar, basta que o aluno solicite a matrícula por meio do mesmo procedimento que é utilizado para todas as disciplinas da instituição. No segundo semestre de 2012, foi implantado o IngRede II como um projeto piloto na forma de curso de extensão.

Embora seja uma disciplina na modalidade a distância, há dois encontros presenciais nos quais a presença dos alunos é de caráter obrigatório. O primeiro encontro presencial é a aula de abertura no curso. Na ocasião, acontece a apresentação do curso, de sua ementa e agenda, são dadas instruções sobre como explorá-lo através da plataforma *Moodle* e esclarecidas as dúvidas dos participantes. O segundo encontro presencial é a última aula do curso, na qual os estudantes fazem uma avaliação escrita.

Na primeira aula presencial, o aluno recebe uma senha para se cadastrar na disciplina no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. Essa plataforma é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *online*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem. Não é necessário instalar nenhum tipo de programa para acessar o *Moodle*. Trata-se de um *software* livre, aberto e gratuito, acessível através da internet. Como consta no sítio oficial do *Moodle*, o nome se refere ao título *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*³⁶. O *Moodle* foi desenvolvido por Martin Dougiamas, educador e cientista da computação na Universidade de Cutin, na Austrália, em 1999. Em 2012, a plataforma contava com

³⁶ No inglês, o verbo *to moodle*, em linguagem coloquial, significa navegar despreziosamente por algo, enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo.

mais de 60 milhões de usuários espalhados por 223 países, sendo disponibilizado em 75 línguas. O Brasil é o terceiro maior usuário do *Moodle*.³⁷

Na UFU, o *Moodle* é usado como plataforma virtual oficial, tanto para cursos virtuais como para apoio em cursos presenciais ou semipresenciais. Através de seu cadastro na plataforma *Moodle* é que o aluno pode se inscrever na disciplina Inglês Instrumental a Distância I, utilizando o código da disciplina que lhe foi fornecido. Assim, ele tem acesso a todo o conteúdo da disciplina, às informações sobre o funcionamento do curso, às atividades avaliativas e às instruções sobre como proceder em caso de dúvidas ou problemas.

Ainda na plataforma, o aluno encontra informações sobre quais atividades serão avaliadas, bem como a pontuação atribuída a cada uma delas. O recomendado é que o aluno disponha de, no mínimo, 4 horas semanais para se dedicar à disciplina. O aluno deve cumprir as atividades determinadas semanalmente e estar atento às datas, pois as atividades entregues fora do prazo proposto não são recebidas. No tocante à avaliação, além de alguns exercícios ao longo do curso, o aluno deve fazer 2 provas *online* com duração máxima de 1 hora e 30 minutos e uma prova presencial ao final do curso. As provas envolvem estratégias de leitura estudadas durante o curso.

O aluno tem acesso a conteúdo teórico sobre estratégias de leitura e diversas atividades que englobam leitura e vocabulário através de um CD instalado na própria plataforma. Algumas delas são livres e o aluno pode fazer os exercícios quantas vezes quiser, pois não será avaliado; são atividades voltadas para prática de leitura. Outras atividades são avaliativas; nestas, o aluno tem apenas uma chance para concluí-la.

A seguir, destacamos o objetivo do curso, conforme publicado em sua página inicial do *Moodle* da instituição pesquisada, nos principais informes aos participantes:

³⁷ Informações obtidas no site oficial do *Moodle*. Fonte: <http://www.moodle.org.br>

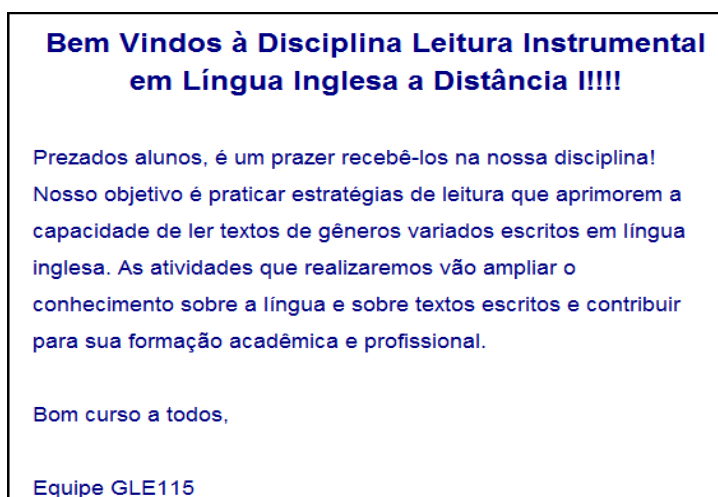


Figura 4. Página do IngRede – Boas vindas



Figura 5. Página do IngRede – Informações Importantes

2.2.1.1 Conhecendo os recursos do IngRede

O desenho pedagógico do curso é guiado pela metáfora de navegar em rede; por isso, se utiliza de termos comuns à navegação. Na seção “Mapa do Tesouro”, detalhada a seguir, há 9 unidades, cada uma constituída de 1 a 14 aulas. Ao adentrá-las, o aluno é informado sobre os objetivos daquela aula. Há uma exposição teórica e, em seguida, exercícios. O aluno pode escolher a ordem das atividades que quer fazer,

quantas vezes quer fazer e recebe *feedback* automático de suas atividades. Essas não são avaliativas e não ficam registradas no sistema. Assim, o aprendiz pode explorar livremente as aulas. Em cada unidade há instruções de estudo extra, através da indicação de tópicos gramaticais e de vocabulário relevantes para aquela unidade. Já as lições são organizadas por grupos temáticos.

<https://sureco.grude.ufmg.br/moodle16/course/INGREDE/units/mapadotesouro.htm>

ingrede
INGLÊS EM REDE

Mapa do tesouro

Home Tripulação Sobre o Moodle Fechar Cd-Rom

O Mapa do Tesouro

Você chegou ao mapa do tesouro. Aqui você pode se localizar e decidir o rumo da sua próxima navegação. Sempre que quiser voltar aqui, clique num ícone com a imagem ao lado.

Escolha seu destino

Este curso está dividido em unidades, sendo que as unidades estão subdivididas em aulas. Dê rumo ao seu barco escolhendo ao lado sua unidade e aula de destino.

Viagem anterior

Destinações

Unidade 1: Conscientização do processo de leitura em língua materna

Rumo:

Unidade 2: Formulação de hipóteses sobre a(s) idéia(s) geral(is) do texto e verificação destas hipóteses

Rumo:

aula 1
aula 2
aula 3

Unidade 3: Identificação de informações específicas expressas ou passíveis de serem inferidas por meio de cognatos, números, nomes próprios, informações não-verbais.

Rumo:

Unidade 4: Identificação de informações específicas expressas por grupos nominais

Rumo:

Unidade 5: Identificação de informações específicas cujo reconhecimento envolva a compreensão de relações entre os elementos estruturais da frase

Rumo:

Figura 6. Seção Mapa do Tesouro

O curso disponibiliza atividades individuais e compartilhadas. Os exercícios que o aluno faz para praticar e as atividades avaliativas são individuais. Outras sessões permitem o acesso de todos os participantes. É o caso da seção “Biblioteca Virtual” em que cada participante deve postar um texto em língua inglesa da sua área de conhecimento, que queira compartilhar com todos os colegas. Também é compartilhada

a seção “Glossário”, em que o participante deve postar palavras novas que tenha aprendido no curso e suas definições. Essas postagens constituirão na plataforma uma Biblioteca e um Glossário, de acordo com as áreas de conhecimento do IngRede. Por exemplo, se o aluno estuda engenharia, deve postar na Biblioteca Virtual de Engenharias um texto pertinente a tal área. Após suas postagens, os alunos devem ainda comentar textos postados pelos colegas. Tanto a Biblioteca Virtual quanto o Glossário são construídos colaborativamente.

Buscar Buscar em todo o texto

[Inserir novo item](#)

[Por ordem alfabética](#)
[Por categoria](#)
[por data de inserção](#)
[Por autor](#)

[Editar categorias](#)
Todas as categorias
Todas as categorias ▾

CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Cascading Style Sheets

por **Student 1** - sábado, 28 abril 2012, 23:34

Folhas de Estilo em Cascata é uma linguagem de estilo utilizada para definir a apresentação de documentos escritos em uma linguagem de marcação, como HTML ou XML. Seu principal benefício é prover a separação entre o formato e o conteúdo de um documento.

fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Cascading_Style_Sheets

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item:

Comentários (1) x 🔊

Student 2 : 1 Mai, 22:36 x

Folhas de estilo em cascata define como uma página de um site mostrará os elementos HTML, é muito importante saber como utilizá-las, pois é possível o reaproveitamento de código. Uma boa referência para quem está aprendendo CSS é o w3schools: http://www.w3schools.com/css/css_intro.asp (acesso em 01/05/2012, 22h:30min, horário de Brasília)

Figura 7. Glossário

Adicionar um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Leamer autonomy in the light of Freire	[Avatar]	4	Seg, 7 Mar 2012, 00:29
Articulatory Phonology: An overview	[Avatar]	1	Dom, 6 Mar 2012, 19:23
Sociolinguistic variation	[Avatar]	2	Dom, 6 Mar 2012, 00:00
Introduction: Saussure today	[Avatar]	2	Sáb, 5 Mar 2012, 23:48
Lost in translation: traps for translators	[Avatar]	1	Sáb, 5 Mar 2012, 23:10
school discipline and student behavior are the major concerns for the public and for schools	[Avatar]	2	Sáb, 5 Mar 2012, 22:44
Debit vs Credit: A Rational Model of Self-Control with Evidence From Checking Accounts	[Avatar]	1	Sáb, 5 Mar 2012, 21:29
ARCHAEOLOGY AND EDUCATION AND BRAZILIAN IDENTITY	[Avatar]	1	Sáb, 5 Mar 2012, 21:00
Language Learning Methods	[Avatar]	5	Sáb, 5 Mar 2012, 20:59
Varieties of discourse: On the study of organizations through discourse analysis	[Avatar]	1	Sáb, 5 Mar 2012, 20:50
Brazilian Coffee: Portuguese and English Variants in the spoken language	[Avatar]	2	Sáb, 5 Mar 2012, 19:32
Types of learners	[Avatar]	5	Sáb, 5 Mar 2012, 19:25

Figura 8. Biblioteca Virtual

Na plataforma *Moodle*, há o fórum de notícias e o fórum tira-dúvidas, os quais permitem que os alunos visualizem notícias e avisos sobre o curso, postem suas dúvidas e interajam com os outros participantes. As dúvidas podem ser visualizadas e comentadas por todos os participantes, constituindo-se um espaço para interação. Além disso, em horários previamente estabelecidos, os monitores do curso ficam disponíveis para “bate papo” de modo a esclarecer possíveis dúvidas dos participantes.

Este espaço é reservado para tirar dúvidas e fazer sugestões. Todos podem participar.
Importante: antes de postar um novo tópico, verifique se o assunto já não foi abordado e respondido.

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
prova	[Avatar] [Nome]	0	[Avatar] Dom, 8 Jul 2012, 23:10
Diário de bordo 1	[Avatar] [Nome]	0	[Avatar] Dom, 8 Jul 2012, 22:11
Diário de bordo	[Avatar] [Nome]	3	[Avatar] Dom, 8 Jul 2012, 22:09
Vista de prova	[Avatar] [Nome]	0	[Avatar] Sáb, 7 Jul 2012, 13:41

Figura 9. Fórum Tira-dúvidas

Neste espaço, a equipe GLE 115 publica notícias relevantes para o andamento das atividades da disciplina.

[Acrescentar um novo tópico](#)

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Divulgação de notas	[Avatar] [Nome]	11	[Avatar] Sex, 6 Jul 2012, 18:43
Prova presencial final obrigatória - Instruções	[Avatar] [Nome]	3	[Avatar] Dom, 1 Jul 2012, 15:05
Atividades Extras	[Avatar] [Nome]	0	[Avatar] Qui, 28 Jun 2012, 09:17
Bússolas	[Avatar] [Nome]	2	[Avatar] Ter, 26 Jun 2012, 11:29

Figura 10. Fórum de Notícias

Os alunos podem ainda interagir uns com os outros através do *chat* possibilitado pelo *Moodle*. Os *chats* não são avaliativos e são de iniciativa e responsabilidade dos alunos.

Chat com usuários online

Sala de bate-papo para conversar com colegas e equipe GLE 115 que, porventura, estiverem online e queiram ficar no ambiente para interagir. Atividade livre (não obrigatória) e sem agendamento prévio.

[Clique aqui para entrar no chat agora](#)

[Versão sem frames e Javascript](#)

[Ver sessões encerradas](#)

Figura 11. Chat

Clicando em “Baú do tesouro”, o aluno pode ver a listagem de pontos gramaticais e de vocabulário separados de acordo com cada unidade do curso. Pode ainda acessar algum ponto de seu interesse, por exemplo, *Parts of speech* (partes do discurso), *Punctuation* (pontuação), dentre outros.



https://sureco.grede.ufmg.br/moodle16/course/INGREDE/baudotesouro.htm

ingrede
INTELETO EM REDE

Baú do tesouro

Aqui você encontra listados todos os pontos de gramática e de vocabulário do curso. Assim, você pode ter acesso direto a um determinado ponto de seu interesse. Recomenda-se, entretanto, que você estude cada ponto dentro do desenvolvimento da unidade em que ele é apresentado e use o Baú de Tesouros apenas quando sentir necessidade de rever pontos já estudados.

UNIDADE 1

Parts of Speech
<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/330/grammar/parts.htm>

Punctuation
http://www.grammarbook.com/english_rules.asp#punctuationRules
<http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/marks/marks.htm>
<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/330/grammar/comma.htm>
<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/grammar/colons.htm>

Figura 12. Seção Baú do tesouro

Em “Primeiros Socorros”, são disponibilizados por tópicos de acordo com cada unidade, *links* para estudo de conhecimentos básicos da língua, caso o aluno sinta necessidade durante o processo de leitura.



https://sureco.grede.ufmg.br/moodle16/course/INGREDE/primeiros_socorros_uni6.html

ingrede
INTELETO EM REDE

Primeiros Socorros

Esta Caixa contém conhecimentos básicos de língua inglesa os quais você pode consultar caso sinta necessidade durante o processo de leitura. Na Caixa, esses conhecimentos estão organizados em tópicos de acordo com cada unidade.

UNIDADE 6

Como você deve ter percebido, é de suma importância durante a leitura que compreendamos o significado de um pronome e, principalmente, identifiquemos o elemento do texto a que ele se refere. A explicação que segue deve ajudar a entender os pronomes do inglês melhor.

Pronomes Demonstrativos

1 Os demonstrativos são :

Example	Significado
this	este, esta, isto
that	esse, essa, aquele, aquela, isso, aquilo
these	estes, estas
those	esses, essas, aqueles, aquelas

Figura 13. Seção Primeiros Socorros

Caso o interesse seja em exercícios gramaticais para auxiliar no desenvolvimento de leitura, na seção “Mergulhos”, são encontrados *links* que levam o aluno a exercícios, muitos deles interativos, organizados de acordo com as unidades do curso.

https://sureco.grude.ufmg.br/moodle16/course/INGREDE/mergulhos_unit4.html

ingrede
INGLÊS EM REDE

Mergulhos

Esta seção é dedicada a exercícios gramaticais e visa o aprimoramento das estruturas linguísticas necessárias tanto para as leituras propostas nas unidades quanto para futuras leituras. Esses exercícios, muitos deles interativos, foram organizados a partir das unidades do curso.

UNIDADE 4

Check out the summary chart on the link below. It might help in case you still did not get it. Make sure you also do the exercise:
<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/330/grammar/regcom.htm>

Also test your understanding of Comparative and Superlative Adjectives with the exercises below:
<http://a4esl.org/q/h/vm/comsup.html>
<http://a4esl.org/q/j/ck/fb-comparisons.html>

Figura 14. Seção Mergulhos

Na aba “Alto mar” são encontradas atividades que permitem utilizar as estratégias estudadas de maneira integrada para a leitura de textos referentes a área de interesse dos alunos. Segundo descrito no curso, é uma oportunidade para “viagens mais ousadas”.

https://sureco.grude.ufmg.br/moodle16/course/INGREDE/alto_mar.html

ingrede
INGLÊS EM REDE

Alto Mar

Navegar em Alto Mar exige o comando simultâneo de várias habilidades. E é isso que você vai fazer na seção Alto Mar no Moodle: aplicar de maneira integrada as habilidades e conhecimentos desenvolvidos até o momento em atividades de leitura.

Conforme sugerimos no Manual de Navegação, a partir da unidade 4 você já deve se aventurar em Alto Mar.

Veja abaixo algumas destas atividades:

- [Climate Simulations](#)
- [Chocolate Fuel](#)
- [Breastfeeding](#)
- [Strain Injury](#)
- [Tsunami](#)

Figura 15. Seção Alto Mar

A apresentação detalhada do IngRede na plataforma *Moodle* almejou familiarizar o leitor com o curso, de modo a facilitar o entendimento dos comentários

dos alunos apresentados na seção de análise. A seguir, traçamos o perfil dos participantes da pesquisa.

2.3 Participantes da pesquisa

Nesta seção, reapresentaremos os participantes de nossa pesquisa: 10 alunos, vinculados aos seguintes cursos de graduação da universidade: Ciências Contábeis, Educação Física, Engenharia Mecânica, Física, Letras, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Sistema de Informação. Esses participantes tiveram seus nomes preservados de modo a assegurar os princípios éticos de pesquisa e de proteção ao ato da participação, em concordância ao exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP-UFU), a fim de que nenhuma das informações fornecidas pudesse refletir em ações que representassem prejuízo a eles (DENZIN; LINCOLN, 2005). Reitero que a escolha dos participantes foi baseada nas diferentes áreas de conhecimento propostas pelo próprio IngRede:



Figura 16. Áreas de conhecimento do IngRede

Os gráficos, a seguir, resumem o perfil dos participantes em relação à sexo, experiências com o estudo da língua inglesa, como avaliam seu conhecimento da língua, gosto pela língua e experiência com cursos a distância.

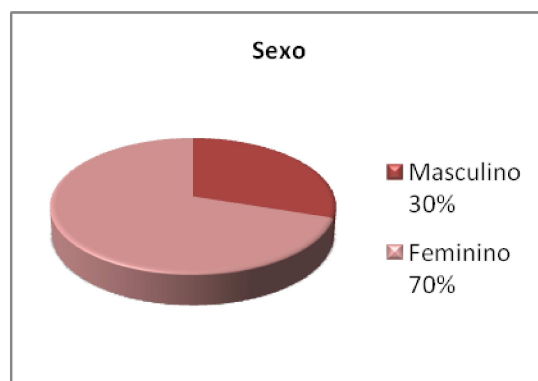


Gráfico 1. Sexo dos participantes

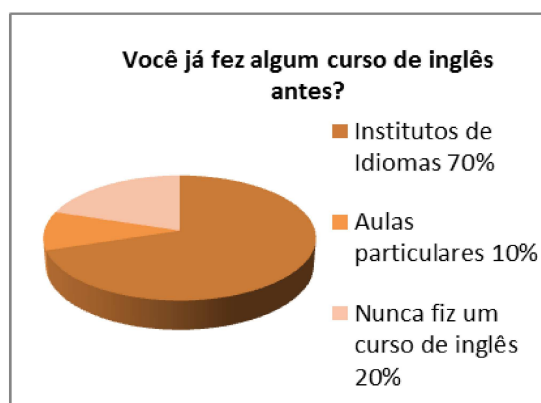


Gráfico 2. Estudo em cursos de inglês

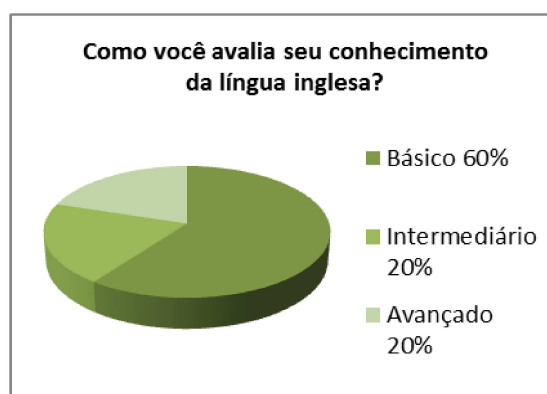


Gráfico 3. Conhecimento da língua inglesa

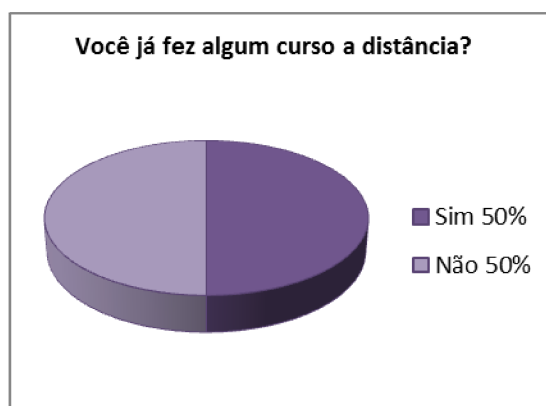


Gráfico 4. Participação em cursos a distância

Os alunos serão identificados detalhadamente a seguir, de acordo com o curso que estudam na Graduação:

O estudante de Ciências Contábeis (CC)

CC tem 29 anos e estuda Ciências Contábeis (noturno), em um dos *campi* de Uberlândia. Seu primeiro contato com a língua inglesa ocorreu no ensino fundamental. Posteriormente, estudou em um instituto de idiomas e na Central de Línguas da universidade, de 3 a 5 anos. O aluno avalia seu conhecimento da língua como de nível básico. Já fez alguns cursos do Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) a distância.

O estudante de Educação Física (EF)

EF tem 29 anos e estuda Educação Física (integral) em um dos *campi* de Uberlândia. Embora considere nunca ter feito um curso de inglês e que tenha conhecimento de nível básico na língua, fez um curso de verão por 2 meses na escola em que estudava, depois entrou em uma escola de inglês e lá permaneceu por 3 meses. Esta é a primeira vez que faz um curso a distância.

A estudante de Engenharia Mecânica (ENG)

ENG tem 24 anos e estuda Engenharia Mecânica (integral) em um dos *campi* de Uberlândia. Iniciou cursos de inglês em institutos de idioma várias vezes, estudou por cerca de 3 a 5 anos, mas nunca concluiu esses cursos. Por isso, acredita que seu inglês é de nível básico. Ela nunca fez um curso a distância.

A estudante de Física (FIS)

A estudante de Física (FIS) tem 22 anos e estuda no *campus* de Ituiutaba. Fez curso de inglês desde criança quando foi alfabetizada e estudou por mais de 7 anos, mas não concluiu o curso. Julga seu conhecimento da língua inglesa como avançado. Já fez alguns cursos a distância de Educação Ambiental e Educação Fiscal.

A estudante de Letras (LET)

LET tem 56 anos e estuda Letras a Distância, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)³⁸. Seu primeiro contato com a língua inglesa ocorreu no antigo ensino ginásial. Na infância começou um curso de inglês que durou de 3 a 5 anos, mas não o concluiu. Voltou a estudar 43 anos depois e avalia seu conhecimento da língua como básico. Tem experiência com um curso a distância pela própria graduação.

A estudante de Odontologia (ODT)

ODT tem 21 anos e cursa Odontologia (integral) em um dos *campi* de Uberlândia. Começou a estudar inglês com 10 anos de idade em institutos de idiomas, permaneceu por mais de 5 anos e avalia como avançado seu conhecimento da língua. É a primeira vez que adentra um curso a distância.

³⁸ O PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) a distância é um programa implantado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e com as Instituições de Educação Superior (IES), para oferta de cursos na modalidade a distância, no âmbito do sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), para professores ou profissionais em exercício nas redes públicas de educação. Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia>.

A estudante de Pedagogia (PED)

PED tem 20 anos e cursa Pedagogia (noturno) no *campus* de Ituiutaba. Estudou inglês apenas na escola regular a partir do ensino fundamental e conceitua seu conhecimento da língua inglesa como básico. Não fez cursos a distância previamente.

A estudante de Psicologia (PSI)

PSI tem 18 anos e estuda Psicologia (integral) em um dos *campi* de Uberlândia. Por 3 anos e meio estudou em um instituto de idiomas e considera seu inglês intermediário. Fez vários cursos a distância, dentre eles, um de Disseminadores em Educação Fiscal do Ministério da Fazenda.

A estudante do Serviço Social (SS)

SS tem 35 anos e estuda Serviço Social no *campus* de Ituiutaba. Seu primeiro contato com a língua inglesa ocorreu aos 10 anos de idade. Posteriormente, estudou na escola no ensino regular e fez aulas particulares de inglês por menos de 1 ano. Avalia que tem conhecimento básico da língua. Passou uma temporada nos Estados Unidos há alguns anos. Fez um curso superior técnico em Gestão de Recursos Humanos a distância.

O estudante de Sistemas de Informação (SI)

SI tem 20 anos e estuda Sistemas de Informação (noturno) em um dos *campi* de Uberlândia. Atualmente faz um curso de inglês na Central de Línguas da universidade, há cerca de 1 ano e julga seu conhecimento da língua como intermediário. Não tem experiência com ensino a distância.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Nossa coleta de dados foi conduzida a partir de:

Questionário – O questionário (ver apêndice A) foi respondido pelos alunos do IngRede, manualmente, durante a primeira aula presencial do curso. Antes do início da aula, explanamos a natureza desta pesquisa e seus objetivos, e fizemos o convite aos alunos que compareceram à aula presencial, realizada em março, para participação na pesquisa. Por ser guiado por perguntas objetivas, o questionário permite mais precisão e clareza nas respostas. O questionário foi constituído de questões abertas e fechadas e foi empregado com a finalidade de obter informações que permitissem traçar o perfil dos participantes, bem como identificar crenças e caracterizar a motivação inicial dos alunos em relação ao curso. Para evitar a identificação dos sujeitos, com base na relação de alunos matriculados que foi obtida com a professora responsável pela disciplina, atribuímos códigos para cada aluno. No momento da entrega do questionário ao aluno, esse código foi anotado no questionário. Dessa forma, foi possível fazer a seleção dos participantes e entrar em contato com os mesmos via *email*, o qual foi obtido com a professora. Aqueles que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) e responderam ao questionário. Uma cópia do TCLE ficou com o participante.

Entrevista semiestruturada – Com base na leitura do questionário e da percepção das respostas que mais nos instigaram, foram selecionados 10 participantes para colaborarem no desenvolvimento deste estudo. Esses alunos foram contactados via *email* e, ao concordarem em dar continuidade à sua participação na pesquisa, concederam-nos uma entrevista semiestruturada, por meio de uma conversa através do mensageiro instantâneo *MSN Live Messenger*. A pesquisadora criou uma conta no *MSN* através da qual adicionou os alunos participantes para realização das entrevistas em datas e horários previamente agendados com os alunos via *email*. As entrevistas foram individuais, na modalidade *chat* por escrito e contaram com um roteiro contendo vinte e quatro perguntas (ver apêndice B). Ao término das entrevistas, os registros das mesmas foram arquivados. A entrevista visou identificar crenças dos alunos sobre a aprendizagem de inglês, bem como aspectos relativos à sua motivação para aprender a língua-alvo. As entrevistas são vantajosas porque permitem que os participantes se

expressem mais livremente e possibilitam mais esclarecimentos, motivo pelo qual algumas perguntas podem se repetir. Desse modo, em se tratando de uma pesquisa interpretativista, as entrevistas revelam dados mais ricos. As entrevistas aconteceram no meio do curso, em meados do mês de maio.

Diários reflexivos – Os participantes foram incentivados a escrever quatro diários reflexivos em diferentes momentos do curso. Nos diários, os alunos descreveram sua experiência de participação no curso, relatando fatos que despertaram sua atenção, suas expectativas em relação às atividades, suas opiniões em relação ao momento presente do curso, seus sentimentos quanto ao desenvolvimento das atividades, suas reações diante das atividades propostas e suas percepções quanto à motivação naquele determinado momento. Assim, nossos participantes escreveram um diário inicial na primeira quinzena do curso em março, um segundo diário ao meio do curso, em abril, um diário ao final, em junho, e um diário após a conclusão do curso em julho. O diário inicial e o final foram postados na plataforma como parte integrante das atividades do curso, em uma seção denominada Diário de Bordo; o segundo diário e o diário pós-curso foram enviados à pesquisadora por *email* (ver apêndices B, C, D e E).

Acompanhamento da participação dos alunos no IngRede – A pesquisadora acompanhou o envolvimento dos alunos no curso através da plataforma *Moodle* nos fóruns, Diários de bordo, Biblioteca virtual, Glossário e participação nas atividades propostas, especialmente nas atividades não avaliativas, bem como frequência ao curso, de modo a verificar o envolvimento, o grau de esforço e a motivação dos alunos. Tais informações foram inseridas numa tabela, em que constavam os números de acessos, a data das postagens e o número de atividades completadas durante o curso. Cumpre ressaltar que o papel da pesquisadora foi de observadora não participante, ou seja, acompanhou os acontecimentos na plataforma sem intervir.

Neste estudo, investigamos um contexto de pesquisa em ensino e aprendizagem, o qual ocorre através de um AVA. Assim, cumpre ressaltar algumas características inerentes à pesquisa e à coleta de dados nesse contexto virtual. Como afirma Paiva (2005a), o contexto específico de realização de pesquisa não pode ser ignorado, e requer repensar a adoção de métodos de pesquisa tradicionais para o contexto digital, e mesmo questionar a ausência de uma base teórica específica para as pesquisas na área. Diante de tal crítica, a autora argumenta que é preciso investir em

teorias e metodologias próprias para o desenvolvimento de pesquisa virtuais, como meio mais propício de alcançar dados e não apenas tomar emprestado as teorias e as metodologias já desenvolvidas em contexto tradicional de aprendizagem presencial face a face. Concordamos com a autora quando afirma:

Considero essencial pensar em novas unidades de análise e novos construtos, pois, ao recorrermos às mesmas categorias e arcabouços teóricos utilizados para a análise das interações face a face e da sala de aula tradicional, podemos estar perdendo aspectos típicos dos novos ambientes (p. 18).

A coleta de dados através da CMC minimiza ainda restrições de tempo, espaço e dinheiro. Convém, então, pensar em instrumentos de coleta de dados típicos desse contexto, os quais nos permitam incorporar características próprias do meio virtual. Nada mais conveniente que acessar estudantes do meio virtual, através do próprio mundo virtual no qual se inserem. Recorreremos, então, a uma congregação de métodos tradicionais e métodos de CMC para realização deste estudo, o que reflete nossa tentativa de “assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (DENKIN; LINCON, 2006).

Para Mann e Stewart (2004, p. 4), “é ao menos surpreendente que a conveniência da internet na condução de pesquisas permaneça relativamente inexplorada”. Tais autores pontuam que a internet facilita a condução de pesquisa qualitativa de uma forma mais conveniente e eficaz do que quando a mesma pesquisa é desenvolvida através de meios convencionais. Afirmam ainda que o uso de entrevistas *online* é uma das mais poderosas vantagens do uso da internet em pesquisas qualitativas. Do ponto de vista do participante, sua participação é mais amigável. Entrevistas *online* conduzem a um diálogo fácil, pois os *chats* não demandam uma escrita consciente e literária, mas incitam um estilo cotidiano, informal, em que os erros são mais facilmente aceitos. Além disso, a internet é vista como um ambiente seguro, evitando muitas vezes o embaraço típico de interações face a face. Cremos, então, que esse tipo de entrevista pode reduzir o nervosismo e a ansiedade em responder perguntas diretamente ao entrevistador e mesmo o receio em se expor.

De acordo com Mann e Stewart (*op. cit.*), a internet é um excelente instrumento para coleta de dados, o qual inclui ferramentas próprias e participantes com

um perfil específico. Esses autores alegam ainda que a comunicação *online*, especificamente uma entrevista *online*, pode aumentar a confiança e conexão emocional do participante em revelar informações, permitindo que compartilhem fatos, opiniões ou experiências que dificilmente seriam reveladas em uma entrevista face a face, por questões de timidez, ansiedade, constrangimento de conversar com um estranho, dentre outros fatores. Os pesquisadores também podem se sentir mais a vontade e bem dispostos que em uma entrevista face a face.

Convidar as pessoas a participar da pesquisa via *email* é uma forma proveitosa de estabelecer contato, uma vez que, segundo Mann e Stewart (*op. cit.*), ajuda a quebrar o gelo em conversar com um estranho e estabelecer o primeiro contato. Além disso, é um meio menos intrusivo e causa menos incômodo ao participante, pois este não precisa interromper suas atividades, visto que pode abrir seu *email* no momento em que lhe for conveniente. Assim, fazer pesquisa qualitativa *online* é um meio interativo e complexo que possibilita rica fonte de coleta de dados. Além disso, facilita o acesso dos participantes, que podem participar sem mesmo ter que sair de casa, o que pode atraí-los e facilitar seu interesse em fazer parte da pesquisa.

Nessa perspectiva, entrevistas por meio de comunicadores instantâneos constituem um novo meio de se comunicar e de acessar os participantes. Cavalcanti (2005) elenca algumas das vantagens do uso de mensageiros, como o *MSN Live Messenger* para coleta de dados, dentre elas, a possibilidade de realizar entrevistas com sujeitos que residem em outra cidades/estados/países, sem o custo de deslocamento do entrevistador, a economia de tempo do entrevistado e a facilidade de processamento das informações, sem a necessidade de transcrição inerente ao uso de entrevistas gravadas em áudio. Nicolaci-da-Costa (2009) constatou em seu estudo que o uso de entrevistas *online* deixa a entrevista mais natural e interessante para os participantes, visto que esses demonstravam domínio dessa ferramenta de bate papo e pareciam estar muito à vontade em relação à conversa. Outra vantagem que podemos citar, em se tratando de uma pesquisa em contexto a distância, é o uso de uma ferramenta própria do ambiente virtual para investigação desse contexto.

Creemos ainda ser vantajoso o fato de que, enquanto pesquisadora, neste estudo, ao realizarmos uma entrevista virtual, teremos em mãos os questionários preenchidos pelos alunos, seu diário reflexivo e ainda poderemos acompanhar seus acessos à plataforma do curso, o que permite ter uma visão mais ampla diante da

pesquisa. Enquanto o participante digita sua resposta a uma pergunta, o pesquisador pode acompanhar a entrevista por meio do texto escrito e verificar alguma incompreensão no que foi expresso pelo participante e formular novas perguntas de modo a compreendê-las, ao passo que em uma entrevista face a face, a interação é mais rápida, uma fala sobrepõe a outra e o pesquisador pode não ter tempo de analisar o que o participante disse e buscar esclarecer possíveis dúvidas. Ressaltamos ainda que nesse contexto de investigação, o IngRede, é uma disciplina oferecida a todos os cursos de graduação UFU, inclusive aos *campi* da universidade em outras cidades, tais como Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas. Assim, por meio de entrevistas *online* podemos contatar alunos que estudam em outros *campi*. Outra vantagem perceptível é o fato de que o participante automaticamente tem uma cópia da entrevista gravada em seu computador.

2.5 Procedimentos de análise de dados

Após termos caracterizado a presente pesquisa, traçado o perfil da disciplina IngRede, dos alunos envolvidos e apresentado os instrumentos de coleta de dados juntamente com a justificativa para emprego dos mesmos, passamos, então, para a descrição dos procedimentos de análise de dados.

A análise dos dados é uma fase de descobertas. É, sem dúvidas, a parte mais prazerosa da pesquisa. É um processo dinâmico que consiste em observar e descrever os dados coletados, reflexivamente, em um ciclo contínuo de questionamento e reinterpretação em busca de possíveis explicações.

Na pesquisa quantitativa trabalha-se com variáveis, tentando-se estabelecer relações entre elas. Temos, então, uma variável dependente que é explicada e uma variável independente que é a explicação, como meio de compreender um fenômeno. Na pesquisa quantitativa dificilmente se escuta o participante após a coleta de dados, se defende uma postura mais neutra e objetiva do pesquisador, há um foco na testagem de hipóteses e no resultado e tenta-se obter um controle do contexto pesquisado. Defende-se ainda que uma amostra representativa asseguraria a possibilidade de generalização dos resultados. A análise é mais estatística. A quantificação na pesquisa qualitativa, por outro lado, assume outros propósitos; afinal usar números, porcentagens e gráficos não

é fazer pesquisa quantitativa. Consideramos que atualmente abordagens qualitativas e quantitativas de pesquisa se intercalam, e é a complementariedade entre ambas que abre caminho para maior precisão na interpretação de dados. É importante ressaltar que as pesquisas quantitativas e qualitativas oferecem perspectivas diferentes, mas não são necessariamente opostas, o que nos permite utilizá-las em conjunto. Esta foi nossa opção neste estudo, ao utilizarmos uma ferramenta de análise quantitativa para nos auxiliar em uma pesquisa qualitativa.

Para Vieira Abrahão (2004, 2006), um estudo adequado das crenças exige uma combinação de instrumentos e não o uso de apenas um. Nenhum instrumento isolado é suficiente, mas a combinação deles é a mais indicada para levantar dados de natureza qualitativa. Assim sendo, após a coleta de dados, faz-se necessária a triangulação desses dados e perspectivas. Reportamo-nos à Ricardo-Bortoni (2008, p. 61) que explora as vantagens da triangulação dos dados³⁹: “A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”. A triangulação dos dados traz, assim, confiabilidade à pesquisa. Logo, os dados são analisados com o intuito de se chegar a categorias, temas, tópicos e padrões de comportamento que nos permitam responder às perguntas desta pesquisa.

Para Gillham (2000), a triangulação traz mais cientificidade ao estudo, ao permitir verificar se o que as pessoas dizem e o que fazem e o que os registros mostram estão todos de acordo, então você tem uma imagem válida. De acordo com Kfoury-Kaneoya (2008, p. 57):

A análise detalhada dos dados coletados em uma pesquisa pode nos proporcionar a identificação de padrões mais específicos, no intuito de agrupar esses dados em categorias de conceitos, estabelecidas de acordo com o que se deseja focalizar em termos de análise.

O processo de análise desta pesquisa consistiu em fazer uma leitura criteriosa dos diários reflexivos, questionários, entrevistas e anotações referentes à participação dos alunos na plataforma do curso, no *Moodle*, na tentativa de identificar possíveis padrões, categorias e temas que se repetiam e estabelecer conexões entre essas

³⁹ O termo triangulação é originário da navegação, e consiste em uma comparação por meio da qual diferentes perspectivas dão a correta posição do objeto.

categorias. Tais informações foram arranjadas em uma tabela baseada em tópicos de análise, nas quais lançamos excertos que exemplificassem tal tópico, a fonte da qual foram extraídos e a indicação de recorrência através da atribuição de porcentagens, conforme proposto por Gillham (2000). O cálculo da recorrência foi realizado com base no número de participantes que revelou determinada crença ou traço de motivação. Cumpre ressaltar que cada instrumento de pesquisa foi analisado separadamente para, então, ser utilizado na triangulação.

Nessa fase, fez-se útil o uso do *WordSmith Tools (WST)*⁴⁰ versão 5, um aplicativo desenvolvido inicialmente para análise lexical e comumente utilizado em Linguística de *Corpus*⁴¹. O *WST* é um programa de análise lexical criado por Mike Scott da Universidade de Liverpool, Reino Unido, e publicado pela Oxford University Press, em 1996. É um conjunto de ferramentas integradas utilizadas para análise linguística. Ele permite fazer análises baseadas nas frequências e coocorrências de palavras em corpora. Além disso, ele permite pré-processar os arquivos do *corpus* (retirar partes indesejadas de cada texto, organizar o conjunto de arquivos, inserir e remover etiquetas), antes da análise propriamente dita. Como afirma Berber-Sardinha (1999), o programa coloca à disposição do analista uma série de recursos, os quais, se bem usados, são extremamente úteis e poderosos na análise de vários aspectos da linguagem. Entre esses aspectos, estão a composição lexical, a temática de textos selecionados e a organização retórica e composicional de gêneros discursivos. Como o autor afirma, o programa não tem a pretensão de realizar por si mesmo a análise para o pesquisador, tampouco a análise se restringe ao programa:

A intenção do programa é servir como uma ferramenta que permita a consecução de tarefas relacionadas a análises de corpora. Isso significa que ele não foi concebido para efetuar por si só uma determinada análise para o usuário. Em outras palavras, o *WordSmith Tools* não foi feito para efetuar análises de projetos específicos; “ele disponibiliza uma série de opções de ferramentas (daí o ‘tools’ em seu nome), algumas mais gerais, outras mais restritas”, sem jamais supor que a análise termine com o processamento de dados que ele efetua. (BERBER-SARDINHA, 1999, p. 7)

⁴⁰ Página oficial do WordSmith Tools: <http://www.lexically.net/wordsmith/>

⁴¹ A Linguística de *Corpus* ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador (BERBER-SARDINHA, 2004)

De acordo com Burns (1999), de modo a garantir a validade de suas análises, os pesquisadores usam vários métodos, técnicas e a perspectiva de diferentes instrumentos e participantes para obter um retrato mais fiel e menos subjetivo do que obteriam, caso se apoiassem em apenas uma determinada técnica de análise. Por isso, primeiramente, fizemos uma triagem dos dados por meio do *WST*. Apenas o questionário inicial que foi preenchido manualmente pelos alunos, não foi analisado por meio do *WST*. De modo a prover maior familiarização com o aplicativo, dedicamos as linhas a seguir para descrevê-lo.

O passo inicial consistiu em organizar a compilação do *corpus*. Todos os textos a serem analisados foram salvos em pastas distintas correspondentes aos diários reflexivos um, dois, três e quatro e a entrevista.

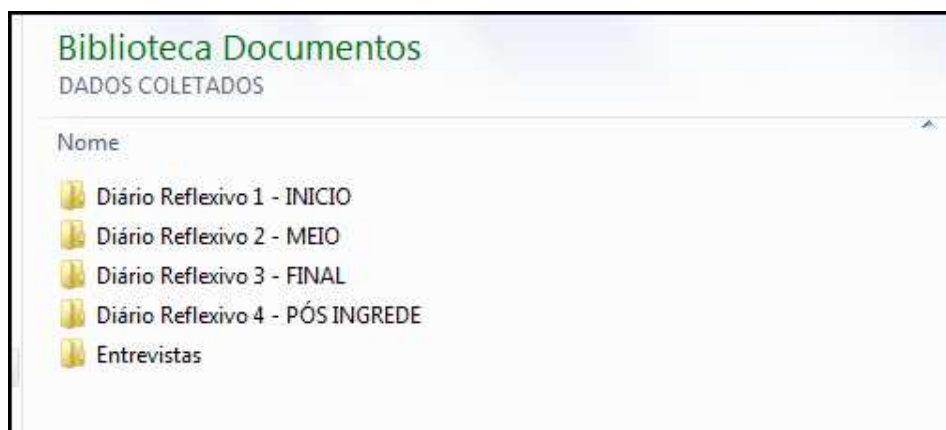


Figura 17. *Corpus* de análise

Esses textos foram, então, convertidos ao formato txt (*text file*), o qual permite melhor funcionamento e rapidez em programas de análise lexical e, portanto, perderam sua formatação inicial. Os textos dos diários reflexivos foram nomeados de acordo com o nome do curso dos participantes para facilitar nosso manuseio.

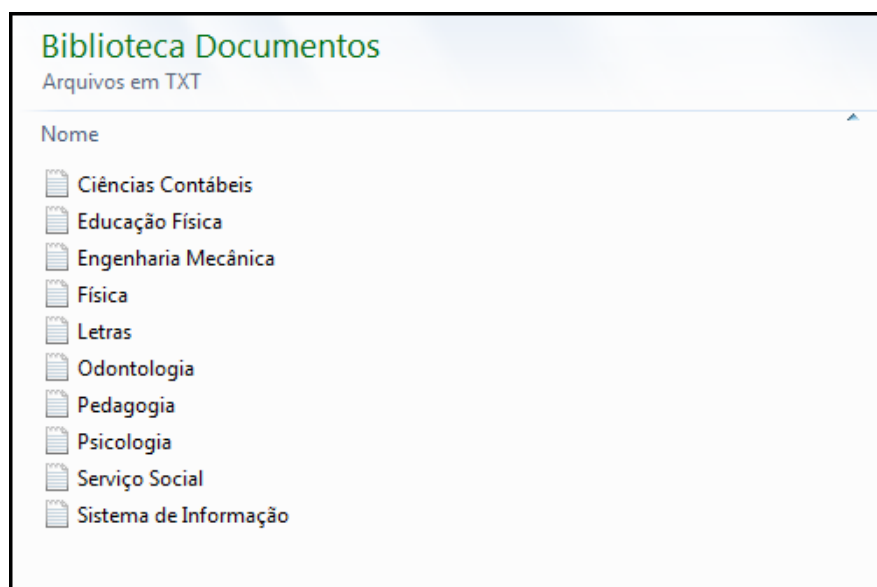


Figura 18. *Corpus* de análise em formato txt

Tendo organizado os dados, fizemos uso das seguintes ferramentas do *WST*: *Wordlist* e *Keyword*. O *Wordlist* (lista de palavras) gera listas de palavras contendo todas as palavras do arquivo ou arquivos selecionados, elencadas em conjunto, em ordem de frequência ou alfabética. Podemos ainda aplicar um filtro chamado *Stoplist*, o qual seleciona uma lista de palavras que não devem ser analisadas pelo programa, ou seja, elas são excluídas da análise final. Nesse caso, nossa *Stoplist* continha as palavras gramaticais do português que não seriam relevantes para nossa análise, tais como conjunções e preposições. Para evitar a apresentação de várias entradas com o mesmo lema⁴², é possível fazer a lematização. Assim, caso seja desejável, podemos unir palavras relacionadas como ‘inglês’ e ‘inglesa’, ou ‘acho’ e ‘penso’, de modo que essas palavras passem a figurar juntas na lista de palavras e suas frequências sejam alteradas de acordo com as novas relações estabelecidas. Desse modo, tivemos acesso à *Wordlist*.

⁴² Lema é a forma base de uma palavra.

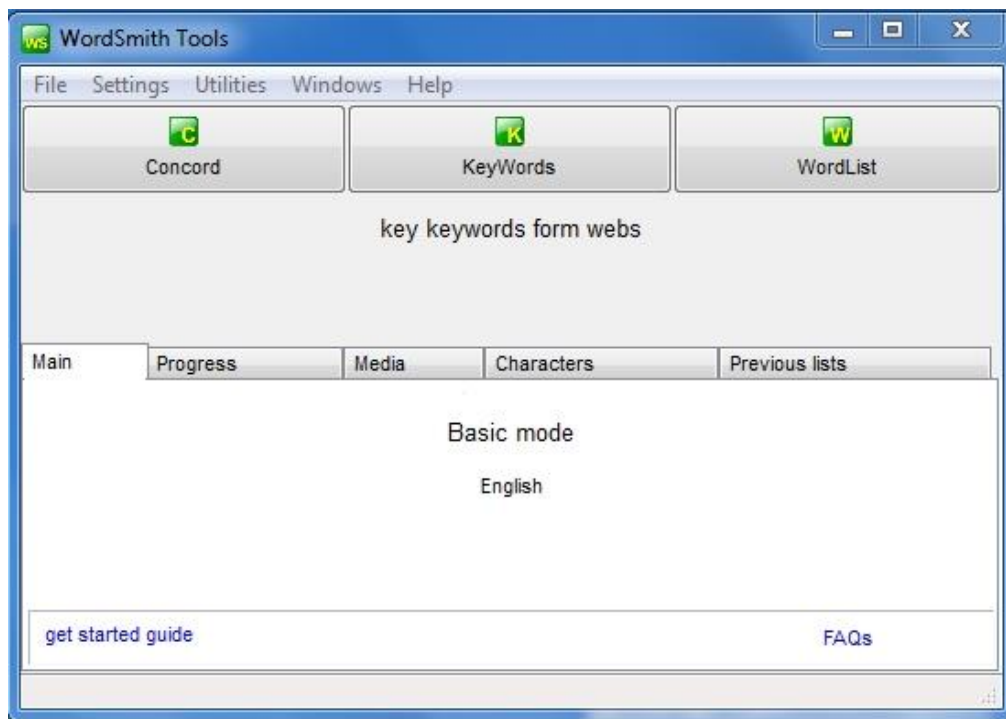


Figura 19. Programa WST – Ferramentas

N	Word	Freq.	%	Texts	%_lemmas	Set
1	MINHA	33	1.70	9	90.00	
2	LINGUA	32	1.65	9	90.00	
3	É	29	1.50	9	90.00	
4	INGLÊS	29	1.50	8	80.00	
5	UM	20	1.03	9	90.00	
6	CURSO	19	0.98	10	100.00	
7	MAIS	18	0.93	9	90.00	
8	NÃO	17	0.88	8	80.00	
9	INGLESA	16	0.83	9	90.00	
10	MUITO	15	0.77	6	60.00	
11	UMA	14	0.72	8	80.00	
12	ANOS	13	0.67	8	80.00	
13	ME	13	0.67	8	80.00	
14	EU	12	0.62	5	50.00	
15	COMO	11	0.57	7	70.00	
16	TENHO	11	0.57	5	50.00	
17	CONHECIMENTO	9	0.46	6	60.00	
18	MEU	9	0.46	8	80.00	
19	APRENDER	8	0.41	7	70.00	
20	DISCIPLINA	8	0.41	6	60.00	

Figura 20. Wordlist do Diário Reflexivo 1

A partir da *Wordlist*, solicitamos a criação de uma lista de palavras-chave, através da ferramenta *Keyword*. São palavras cujas frequências são significativas em

relação a um *corpus* geral da língua, o *corpus* de referência⁴³, o qual permite contrastar que as palavras-chave sejam realmente especificidades do(s) texto(s) estudado(s). As palavras-chave são aquelas que ocorrem com mais frequência no *corpus* em estudo do que no *corpus* de referência. Portanto, não devemos confundir palavras-chave com o uso popular de termo que as define como palavras importantes com base em critérios de relevância.

N	Key word	Freq.	%RC	Freq.	RC	%keyness	Lemmas	Set
1	LINGUA	32	1.65	19		477.79000000		
2	INGLÊS	29	1.50	10		449.58000000		
3	MINHA	33	1.70	1,651	0.02	237.95000000		
4	NÃO	17	0.88	31		227.08000000		
5	INGLESA	16	0.83	268		149.41000000		
6	É	29	1.50	6,743	0.07	122.50000000		
7	JÁ	8	0.41	5		118.86000000		
8	CURSO	19	0.98	2,058	0.02	108.16000000		
9	ACADÊMICA	6	0.31	1		96.39000000		
10	HÁ	6	0.31	1		96.39000000		
11	EXPERIÊNCIA	6	0.31	12		79.22000000		
12	SÃO	7	0.36	62		73.88000000		
13	TENHO	11	0.57	779		71.70000000		
14	PORÉM	4	0.21	0		68.08000000		
15	ALÉM	4	0.21	2		60.45000000		
16	MÉDIO	4	0.21	3		58.52000000		
17	DISCIPLINA	8	0.41	417		56.94000000		
18	ME	13	0.67	2,824	0.03	56.50000000		
19	APRENDER	8	0.41	497		54.19000000		
20	CELIN	3	0.15	0		51.06000000		

Figura 21. *Keyword* do Diário Reflexivo 1

De posse da *keyword*, tivemos acesso às palavras mais recorrentes no *corpus*. A partir delas, buscamos informações relevantes que tais palavras pudessem expressar. Essa busca pode proceder de palavras percebidas na lista ou podemos procurar por uma palavra específica para agilizar a localização. Para exemplificar, na tentativa de descobrir as expectativas dos alunos expressas pelos diários reflexivos iniciais, buscamos se a palavra ‘expectativa’ aparece na lista e a utilizamos como termo de busca.

⁴³ Neste estudo, o corpus de referência empregado foi uma versão beta do Banco do Português com cerca de 689 milhões de palavras (BERBER-SARDINHA, 2007).

N	Key word	Freq.	%C.	Fred.	RC.	%keyness	Pl	mmas	Set
24	MEU	9	0.46	1,497	0.02	43.71000000			
25	TIVE	6	0.31	316		42.58000000			
26	DIFICULDADE	7	0.36	717		40.57000000			
27	VÁRIOS	3	0.15	5		40.48000000			
28	IMPORTÂNCIA	3	0.15	9		37.57000000			
29	VOCABULÁRIO	3	0.15	10		37.02000000			
30	EU	12	0.62	5,688	0.06	34.69000001			
31	MUITO	15	0.77	9,858	0.10	34.68000001			
32	ESTÁGIO	3	0.15	16		34.49000001			
33	GRAMÁTICA	3	0.15	18		33.84000003			
34	IDIOMA	4	0.21	134		31.93000013			
35	QUERO	5	0.26	410		31.14000021			
36	PORTUGUÊS	3	0.15	32		30.60000028			
37	EXPECTATIVA	5	0.26	487		29.46000054			
38	LER	5	0.26	565		28.02000117			
39	CONHECIMENTO	9	0.46	4,046	0.04	26.87000215			
40	PRETENDO	3	0.15	62		26.77000226			
41	HISTÓRIA	3	0.15	75		25.66000404			
42	FIZ	4	0.21	305		25.48000443			
43	ANOS	13	0.67	11,227	0.12	24.03000947			

Figura 22. *Keyword* do Diário Reflexivo 1

Na sequência, a partir da lista de palavras-chave, escolhemos um termo, e através da ferramenta *Concordance*, podemos visualizar a linha de concordância, uma frase em que tal termo aparece, e qual seu texto de origem, no nosso caso, no diário reflexivo de qual participante tal palavra ocorre.

N	Concordance	Set	Word #	Sen	Sen	Para	Para	adj	cl.	Pos	File	%
1	ser bom nessa língua. A minha expectativa é que ao término da		150	515%	030%	0	80%				Sistema de Informação.txt	81%
2	me desperte interesse! Minha maior expectativa , em relação ao curso, é		117	517%	035%	0	85%				Psicologia.txt	85%
3	são divulgados nessa língua. A minha expectativa em relação a esta		175	517%	030%	0	90%				Odontologia.txt	90%
4	de aprendizagem, tomando minha expectativa de futura professora de		173	930%	034%	0	94%				Letras.txt	93%
5	. Portanto, quanto à disciplina a expectativa é boa, pois conheço		253	1241%	038%	0	88%				Ciencias Contabeis.txt	88%

Figura 23. *Concordance* do termo 'expectativa'

Por fim, podemos visualizar através da ferramenta *Source Texts* o contexto original em que tal termo ocorre, podendo abrir o documento integral no qual tal termo ocorre para ler o trecho em que ele aparece.

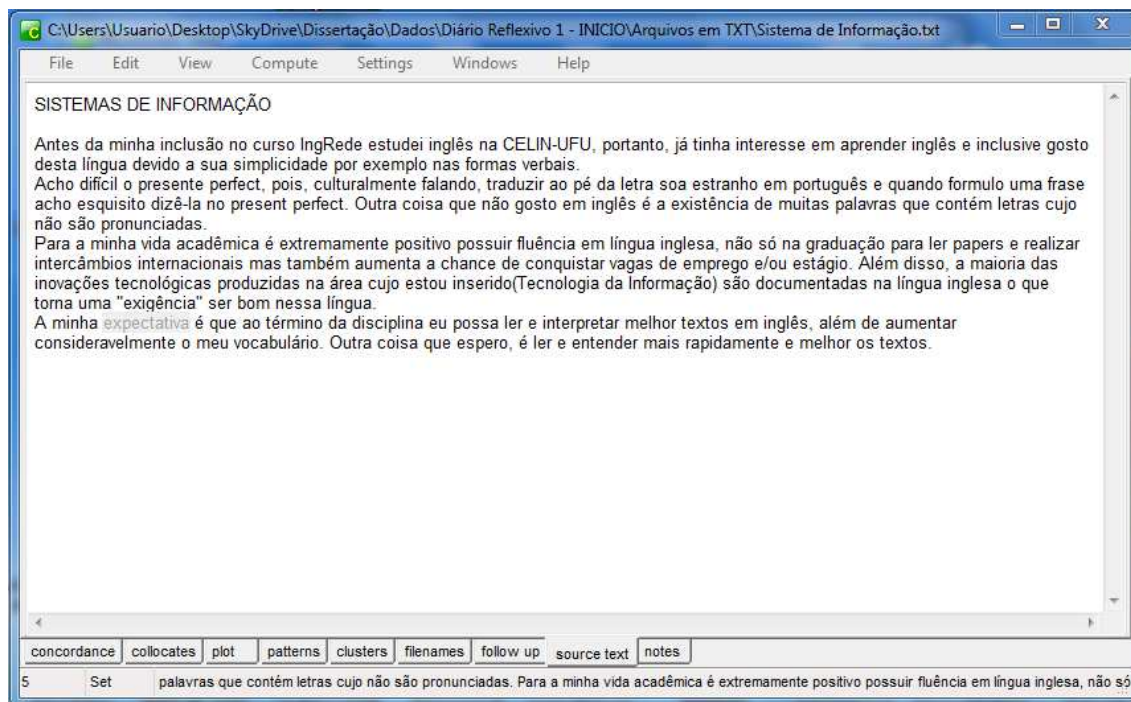


Figura 24. Source Text do termo 'expectativa'

Esse procedimento nos auxiliou na constituição de uma tabela de análise. Fizemos, portanto, uso de critérios quantitativos para verificar a recorrência de determinadas crenças e outras informações relevantes e expressá-las através de porcentagens em conjunto com a interpretação dos números utilizados por um viés quantitativo. Usamos os mesmos critérios para análise das entrevistas e dos diários reflexivos. Assim, realizamos, primeiramente, uma organização de categorias e subcategorias de crenças, utilizamos excertos que comprovassem tais crenças e anotamos o número de ocorrência de tal crença.

Posteriormente, retomamos os dados para uma nova releitura a fim de buscar informações que nos chamassem atenção e que porventura tenham passado despercebidas através do *WST*. Portanto, não recorremos a uma análise mecânica e artificial dos dados, visto que a subjetividade e o papel do pesquisador não foram ignorados. Não temos a pretensão de afirmar que o computador pode substituir o pesquisador em uma pesquisa de cunho predominantemente qualitativo. Apenas

acreditamos que o uso crítico de *softwares* como o *WST* em pesquisas de LA vem a somar com a análise tradicional de conteúdo feita manualmente, realizadas segundo a proposta de Gillham (2000). Nessa proposta, para cada resposta, foram grifadas as palavras recorrentes (palavras-chave que se repetem) e levantadas categorias (temas), as quais eram baseadas nos tipos de perguntas que foram feitas ou instruções dadas, visando o levantamento das crenças e aspectos relacionados à motivação dos alunos. Tal proposta foi utilizada para a análise dos questionários. Lembramos que os questionários foram preenchidos em papel, já os diários e entrevistas foram gerados em meio digital.

Portanto, primeiramente, recorreremos ao *WST* e, em um segundo momento, voltamos aos dados, em um novo rastreamento na busca de informações complementares. Assim, cremos que, aliar os recursos que as tecnologias digitais nos oferecem, além de poupar tempo e um considerável volume de papéis, pode enriquecer a análise feita manualmente pelo pesquisador. Assim, o uso do *WST* evita gastar tempo demais na mecânica da obtenção das concordâncias, podendo o pesquisador direcionar suas energias para a análise dos dados e a verificação de padrões. Nenhuma técnica de análise é perfeita, mas é a complementariedade de tais técnicas de análise, somada à postura crítica e ativa do pesquisador em usar os recursos e *softwares* disponíveis que tornam a análise mais embasada. O que as lentes do pesquisador não podem ver o *software* localiza e vice-versa.

Cremos que o maior emprego de computadores em nossas investigações da linguagem seria benéfico. Em primeiro lugar, eles são consistentes. Os computadores não se cansam, e assim podem fazer tarefas tediosas (como contar palavras, identificar todas as ocorrências de um termo, classificar a ordem dos itens listados), de modo eficiente e confiável. Em segundo lugar, eles permitem maior abrangência na quantidade de dados que se pode lidar. Outra vantagem diz respeito à possibilidade da descoberta de fatos novos, ou mesmo da contestação de opiniões e crenças estabelecidas.

Como afirma Burns (1999), um único método dá apenas uma visão parcial de uma complexa situação. Nós podemos nos sentir mais confiantes quando nossas análises não são simplesmente fruto de um método em particular, quando resultados são obtidos ou validados por outras técnicas. Em suma, na sociedade da informação em que vivemos, em que tecnologias digitais estão cada vez mais imersas nas práticas educacionais, em um processo que parece mesmo ser irreversível, ao invés de criar

resistência, cremos que cabe a nós, pesquisadores em LA, o desafio de propor novos meios de inserção dessas tecnologias digitais, de modo a aprimorar nossas práticas investigativas.

O acompanhamento das atividades e da participação dos alunos no IngRede visou a identificação de aspectos comportamentais que revelassem (des) motivação em relação ao curso. Assim, pudemos analisar se os alunos são frequentes à plataforma do curso, se fizeram os exercícios extras disponibilizados e não somente os avaliativos, se buscaram informações, se participaram dos fóruns, se postaram, se interagiram com os colegas, ou seja, se demonstraram esforço na condução do curso, o que pode ser indício de motivação.

Para Ricardo-Bortoni (2008, p. 61), “ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua pesquisa”. Assim, descritos nossos procedimentos de análise, postulamos que a triangulação dos dados permitiu comparar diferentes perspectivas dos atores em uma ação, por exemplo, a perspectiva dos alunos e a minha perspectiva de professora-pesquisadora.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados coletados nesta pesquisa. A análise está dividida em três seções. Na primeira, elencamos as crenças sobre aprender inglês a distância dos alunos que constituem nosso universo de pesquisa. Num segundo momento, traçamos aspectos que caracterizam a motivação dos alunos no decorrer do curso IngRede. Na terceira seção, buscamos ilustrar como essas crenças elucidam influências em sua motivação para aprender, quando inseridos em contexto de curso de inglês instrumental a distância.

3.1 Crenças dos alunos aspectos da aprendizagem de inglês a distância

Mostramos no arcabouço teórico desta pesquisa que crenças sobre aprendizagem de línguas são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de língua e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender (BARCELOS, 2004). Para Gardner (1988), crenças sobre aprendizagem são convicções dos alunos acerca de toda a tarefa de aquisição de uma segunda língua. Colocando em relevo crenças sobre aprender, cabe ressaltar que concebemos o processo de ensino e aprendizagem em concordância com Behar *et al.* (2007, p. 5), como “o modo como o ser humano adquire novos conhecimentos, desenvolve competências e muda o comportamento”.

Para dar início à nossa análise, julgamos pertinente retomar o conceito de crenças que construímos nesta investigação, segundo o qual sugerimos que crenças constituem uma:

disposições pessoais do aluno, seus pontos de vista em relação a ideias, teorias, conhecimentos e valores acerca de aspectos do processo de ensino e aprendizagem, quer seja por identificação ou conveniência. Em um entremeio entre a cognição e a afetividade, as crenças direcionam nossos olhares e nosso agir ao interpretar informações e circunstâncias, fazer escolhas e traçar rotas em nossa aprendizagem. Desse modo, nossas percepções e ações encontram resguardo em nossas crenças e por meio delas refletem uma interseção de elementos dinamicamente singulares e compartilhados, fruto de nossas experiências coletivas.. (cf. Capítulo 2, p. 23)

Neste estudo, somos guiados pelo objetivo primordial de mapear as crenças dos participantes sobre aprender inglês a distância. Todavia, interligadas a essa crença pode haver, em nosso ver, outras crenças, o que denominamos, neste estudo, “rede de crenças”. Rede de crenças é um complexo composto de crenças que são conectadas por um eixo temático central e estabelecem entre si relações e intercâmbios. Diante de determinadas circunstâncias, agem simultaneamente, e compartilham a organização de pensamentos e atitudes do indivíduo diante do aprender e ensinar uma língua, influenciando suas atitudes. Assim, a fim de alcançar uma compreensão do processo de aprender e ensinar no contexto a distância, convém que as crenças sejam analisadas em rede e não isoladamente.

Tendo por objetivo desvendar as crenças dos alunos sobre aprender inglês a distância, agrupamos uma rede de crenças que consideramos constituir o conjunto de crenças que compõem o universo de aprendizagem nesse contexto. Portanto, neste estudo, intitulamos rede de crenças dos alunos sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância, o complexo composto de crenças sobre aprender inglês a distância, crenças sobre o uso do computador na aprendizagem de língua inglesa, crenças sobre o papel do aluno e sobre o papel do professor na aprendizagem de línguas a distância e crenças sobre a língua inglesa, como esquematizado a seguir:

REDE DE CRENÇAS SOBRE ASPECTOS DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS A DISTÂNCIA



Figura 25. Rede de crenças sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância

Nesta pesquisa, identificamos categorias de crenças, reflexões de indícios de (des)motivação, e possíveis inter-relações entre ambos, sendo que o percurso analítico traçado nos permite tentar responder às três perguntas de pesquisa propostas (*cf.* Introdução, p. 13). Veremos, a seguir, a categorização proposta de modo a constituir a rede de crenças dos aprendizes sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância, bem como a análise dos dados que ilustram as categorias e as considerações traçadas a respeito desse tema.

3.1.1 Crenças sobre aprender inglês a distância

Tendo por objetivo desvendar as crenças dos alunos, analisamos o questionário, entrevista e diários reflexivos⁴⁴, questionando os alunos sobre “O que é aprender inglês a distância?”. As crenças dos alunos podem ser interpretadas de acordo

⁴⁴ Os excertos foram identificados de acordo com o instrumento de coleta de dados do qual foram extraídos: Diário Reflexivo 1 [DR1], Diário Reflexivo2 [DR2], Diário Reflexivo3 [DR3], Diário Reflexivo 4 [DR4], Entrevista [E] e Questionário [Q].

com dois eixos temáticos, ligados ao que um curso de línguas nessa modalidade proporciona aos aprendizes e o que ele não proporciona.

Com relação ao primeiro tema ligado ao que um curso de línguas a distância proporciona, primeiramente, os alunos foram questionados se acreditam ser realmente possível aprender inglês a distância. Os dados revelam que seis (6) alunos acreditam ser possível aprender inglês em um curso a distância, demonstrando, assim, confiabilidade em relação à possibilidade de aprender nesse contexto. No entanto, alguns enumeram certas restrições. Esses acreditam que é possível aprender bastante em um curso a distância, mas que não se aprende “profundamente”, ou seja, que o aprendizado “fica somente durante o estudo”, ou ainda, que “é um começo para se aprender”. Tais asserções traduzem a crença de que a aprendizagem nesse contexto é mais superficial se comparada à aprendizagem presencial ou, mesmo, que um curso a distância serve apenas para dar início à aprendizagem de línguas, mas a consolidação da aprendizagem se dá presencialmente. Os dados revelam uma ideia de efemeridade ou transitoriedade da aprendizagem, como se o que se aprende nesse contexto tivesse um certificado de validade, como se se tratasse de um conhecimento temporal, que dura apenas durante determinado período, não se refletindo, portanto, em aprendizagem significativa, para a vida toda:

PED: Sim, não profundamente, mas já ajuda. [E]⁴⁵

EF: O grande problema é que fica só durante os estudos, mas acho que se pode aprender bastante com o ensino a distância. [E]

SI: Acho fantástico, claro que participaria, acho um ótimo começo para se aprender novas linguagens. [E]

A crença na possibilidade de aprendizado no contexto a distância é reforçada por diversas outras crenças que denotam características da aprendizagem no IngRede: flexibilidade, praticidade, acesso mais fácil ao conhecimento, dentre outras que serão elencadas a seguir.

Para oito (8) alunos aprender inglês a distância é ter flexibilidade e praticidade no estudo, diminuindo fronteiras temporais e espaciais:

⁴⁵ Os excertos foram apresentados tal como originalmente escritos pelos participantes.

ENG: É uma maneira de facilitar o acesso ao aprendizado, uma vez que você não precisa estar em um lugar específico para realizar as atividades. Você precisa se organizar e estudar a partir de uma agenda pré-definida. A única coisa que é essencial é se ter um computador e internet. [E]

ODT: É um modo prático de ensino, sem ter que sair de casa [Q]

CC: Temos a vantagem de uma maior flexibilidade, mas considero muito a disciplina um fator muito importante. [Q]

CC: Eu espero exercitar mais a habilidade de leitura e a modalidade a distância me motiva bastante pela flexibilidade de tempo que necessito atualmente. [DR1]

SS: Ótimo, diminuiu as fronteiras/abre oportunidades. [Q]

PED: Pra mim é maior comodidade, pois não tenho tempo para ir a escolas presenciais e na minha cidade não tem escolas especializadas em inglês, inglês a distância é mais cômodo, porque posso fazer quando eu tiver tempo. [E]

SI: Aprender inglês a distância é uma forma inovadora de se aprender sem ter que se mover para uma sala de aula, porém, com todos os recursos disponíveis. [E]

ODT: É aprender uma língua diferente sem ter que se preocupar de sair de casa, sendo assim estimula mais o aluno devido à praticidade. [E]

No caso de PED, a aluna estuda no *campus* do Pontal e mora em uma cidade próxima ao *campus*. Assim, mesmo para cursar a graduação, está acostumada a viajar todos os dias. Além disso, a aluna afirma que onde mora não há escolas de inglês. Nesse caso, aprender inglês a distância é uma comodidade que oportuniza o estudo. A aluna associa essa comodidade ainda à flexibilidade de tempo.

Se para Leffa (2006) um curso a distância traz a falsa ilusão de resolver problemas relativos ao tempo, neste estudo, comodidade, flexibilidade, facilidade e praticidade podem se referir ao tempo e ao espaço. Essa crença caminha em direção à proposição de Paiva (2001a, p. 103), para quem as novas ferramentas de comunicação que são criadas com o advento da internet possibilitam maior interação e são capazes de romper limitações de tempo e espaço. Segundo a autora, com o uso da internet no ensino de línguas “não há mais barreiras espaciais e temporais, desde que o indivíduo tenha acesso a um terminal de computador conectado à internet”. A esse respeito, Telles (2006, p. 4) considera que “o desenvolvimento de tecnologias de comunicação a distância tornou o mundo menor”. Como afirma Testa (2006), a flexibilidade de tempo, de local de estudo e os recursos disponíveis representam grandes benefícios de cursos a distância. Ademais, a utilização de recursos tecnológicos no processo educativo encontra força em sua flexibilidade e amplitude de recursos (HACK, 2011). Em contrapartida, a nosso ver, a exigência de responsabilidade por parte de alunos e

professores é mais acentuada do que em um contexto presencial, devido ao foco maior no aluno.

A fala de SS, a seguir, que, mora em outra cidade, além de endossar a crença de que aprender inglês a distância é ter flexibilidade e praticidade de estudo, traz a crença de que, em um curso a distância, o aluno é o articulador do próprio conhecimento. Desse modo, o IngRede transparece como oportunidade de estudar, o que exemplifica mais uma vez o aspecto de inclusão que o curso representa. Em seus dizeres, SS se sente inserida no mundo. O excerto abaixo ilustra esta crença:

SS: Facilidade de estudar, em qualquer horário (não tem horário pré-estabelecido), você é o articulador do seu próprio conhecimento, você sente-se inserido no mundo, no meu caso, por estar numa cidade pequena não preciso sair de casa para estudar. [E]

A crença de que aprender inglês a distância é uma oportunidade de estudar inglês sem custos é compartilhada por três (3) alunos. Para FIS, a oportunidade se refere não só às questões financeiras, como também à expansão de conhecimento. SI, por seu turno, cita a oportunidade de economizar tempo e dinheiro com o transporte que o curso a distância favorece:

FIS: Uma oportunidade de conciliar meu tempo, uma vez que a disponibilidade de horário é incerta, economia financeira, já que não tenho condições pra fazer um curso de Inglês agora e solução de problemas quanto à expansão de conhecimento dentro da Física. [E]

SI: Economia de tempo e dinheiro com transporte. [Q]

Ao discorrermos sobre o termo inclusão e associá-lo ao IngRede, alguns pontos devem ser destacados. Como elencado anteriormente, o curso é gratuito, oferecido na forma de disciplina optativa e parece representar uma forma de inclusão, por romper questões espaciais de distância, possibilitando que alunos de outras localidades estudem, o que não seria possível, caso fosse uma disciplina presencial. Além disso, o curso elimina gastos com transporte e mensalidade, permitindo até mesmo que seja essa a única chance para algumas pessoas estudarem inglês. Parece-nos, então, que a inclusão dos alunos no meio digital favorece um tipo de inclusão social. Segundo Alonso *et al.* (2010) isoladamente a inclusão digital não implica inclusão

social, visto que o uso da TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) “é uma necessidade do modo de produção da riqueza socioeconômica, não sendo por si só um instrumento de transformação social. É, contudo, elemento essencial para a inclusão social” (p. 172). Concomitantemente, segundo Trevisan (2005), a tecnologia possibilita a educação, que por sua vez, também é inclusão social. No entanto, concordamos com a conclusão de Alonso *et al. (op. cit.)*, de que a “inclusão digital não garante a inclusão social: é necessária, mas não suficiente”. Essa inclusão social pode ser observada na crença transcrita a seguir, em que, quando questionado sobre o que é fazer um curso de línguas a distância e quais vantagens poderia perceber, SI responde, justamente, que estudar línguas a distância representa: “Inclusão Social”. [Q]

Na visão de Moita Lopes (2005, p. 9), “a inclusão digital envolve, primeiramente, inclusão linguística”. Assim, não basta ter acesso às tecnologias digitais; é preciso saber agir diante delas, ponto em que a inclusão e o domínio da língua inglesa se encontram. Para o autor, qualquer pessoa “que experimente colocar um item sobre o qual procura informação em um *site* de busca na internet ficará extremamente limitada em suas possibilidades de navegação caso não tenha o domínio do instrumental da língua inglesa”.

Moita Lopes defende que aumentar acesso ao conhecimento de inglês constitui um dos grandes desafios da educação contemporânea. Vivemos na era da informação e do conhecimento e, assim, o mundo está, cada vez mais, vivendo um processo de desigualdade entre os “ricos em informação” e os “pobres em informação” (RICHARDSON; LE GRAND, 2002). Logo, possibilitar o acesso ao conhecimento e estudo do inglês também é uma forma de inclusão digital e, ao mesmo tempo, de inclusão social para o autor. Em suas palavras, vivemos em um mundo cada vez mais dividido entre aqueles que têm “acesso à informação e ao conhecimento em escala mundial, e, portanto, a maiores oportunidades de aprender, e aqueles que vivem limitados a informações e conhecimentos locais, e, portanto, a menores chances de ampliar seus horizontes”. Assim, a aprendizagem de inglês se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea. “É um dos bens simbólicos mais valorizados no Brasil e em grande parte do mundo, tendo em vista o papel que tal língua desempenha como meio de comunicação planetário” (MOITA LOPES, 2005, p. 2).

Concluimos, então, que o IngRede, para esses alunos que se encontram digitalmente incluídos, como estudantes de inglês, é um exemplo de inclusão socioeducacional possibilitada pelo meio digital.

A crença de que, por se tratar de um curso a distância, o acesso ao conhecimento é mais fácil, é compartilhada por quatro (4) alunos. Eles acreditam que o acesso à plataforma a qualquer momento é um aliado que facilita a aprendizagem. É o que pode ser lido na sequência:

FIS: Minha memória é ruim, tenho consciência disso, esqueço muito as coisas, o que faz com que eu precise estudar mais que as outras pessoas e dispor da plataforma para acesso a qualquer momento creio que facilitará minha vida. [DR1]

FIS: Infelizmente, tenho participado menos do que gostaria devido ao acúmulo de tarefas, porém, a facilidade ao acesso dos conteúdos é sempre um aliado, em minha opinião, para esta modalidade de disciplina. [DR2]

SS: É difícil mudar padrões adquiridos, a educação a distância é uma inovação na modalidade educacional, alguns estão preparados ou não. Uma forma de levar conhecimento fácil e rápido às pessoas, a informação. [DR3]

Segundo Lévy (1999), um dos fatores que concede sucesso ao ensino de línguas mediado pelo computador é justamente a facilidade de acesso aos computadores, e a conseqüente facilidade de acesso ao conhecimento. Em sua fala, SS alude à educação a distância e revela a crença de que nem todos estão preparados para estudar em tais tipos de cursos. Ao afirmar que é difícil mudar padrões adquiridos, a aluna nos faz pensar no quanto é difícil mudar nossas crenças. Afinal, o surgimento de novas crenças é mais fácil que a mudança ou ressignificação de crenças (PESSOA; SEBBA, 2006).

Os dados sugerem que três (3) alunos conceituam aprender inglês a distância como um desafio. Na atualidade, aprender línguas a distância permanece um desafio, para o qual ainda há muito a ser explorado e melhor esquematizado. Essa crença pode ser observada nos excertos a seguir:

LET: É um desafio bravo [E]

PSI: Um desafio e disso eu gosto! [Q]

PSI: Adoro cursos online sempre faço quando tenho tempo. E aprender inglês a distância é um desafio porque falta a mediação, a facilidade. [E]

Observa-se, pelas considerações acima, que LET considera aprender a distância um “desafio bravo”, o que interpretamos como difícil, rígido, tempestuoso. Ao justificar esse desafio, PSI deixa transparecer outras crenças, a de que nesse contexto falta mediação, revelando uma percepção de ausência da figura do professor, e a crença de que não há facilidade para aprender, o que sugere dificuldade em estudar nesse contexto. Por outro lado, a aluna afirma gostar de desafios, o que parece motivá-la.⁴⁶

Observamos que, para dois (2) alunos, um curso a distância possibilita novas formas de aprender. PSI demonstra um posicionamento crítico de como essa modalidade de aprendizagem vem a atender uma demanda da sociedade atual, como pode ser observado a seguir:

PSI: O método online é bastante interessante, pois a modernidade, simplesmente, exige de nós, melhores formas de aprendizado, que suplantem as atuais e conclamem para um futuro alternativo. [DR3]

SS: No curso online, vivenciamos uma nova realidade na qual possibilita uma interação, abrir caminhos diferentes, é uma nova forma de aprender e o curso a distância possibilitou uma nova descoberta. [DR3]

Como pode ser lido, PSI utiliza a expressão “melhores formas de aprendizado” e SS cita “nova forma de aprender” e “nova descoberta”. De fato, um curso a distância possibilita e exige novas formas de aprendizagem e construção de conhecimento se comparado ao contexto presencial, o que não é uma tarefa simplória. Como adverte Brunner (2004, p. 97), o conhecimento não viaja pela internet, “construí-lo é uma tarefa complexa, para a qual não basta criar condições de acesso à informação. [...] Para transformar a informação em conhecimento, exige-se — mais que qualquer outra coisa — pensamento lógico, raciocínio e juízo crítico”.

As novas formas de aprender comentadas por PSI e SS podem ser relacionadas à crença de que aprender inglês a distância é uma forma de aprender usando as tecnologias, crença esta compartilhada por três (3) alunos. Embora, à primeira vista, pareça uma resposta óbvia e um tanto simplista, um olhar mais cuidadoso nos permite salientar o quanto os alunos demonstram ter consciência a respeito desta forma de aprender, em que é preciso aprender primeiro a usar a tecnologia, para, a partir dela, aprender uma nova língua. Tais afirmações nos chamam atenção, pois demonstram um

⁴⁶ A motivação será explorada na seção 2 deste capítulo.

senso de uso crítico dessas tecnologias na aprendizagem de línguas, o que pode ter influência positiva em seu posicionamento ao longo do curso:

SI: É uma forma de aprendizagem utilizando o que a tecnologia nos oferece para a nossa comodidade. [Q]

PED: É aprender a usar os meios tecnológicos os (TICs), como meio de aprender uma nova língua. [Q]

Sobre as afirmações dos alunos de que é necessário utilizar o que a tecnologia nos oferece para conseguir aprender inglês a distância, tais falas nos recordam Ramos *et al.* (2008), para quem a utilização dessas ferramentas tecnológicas, cada vez mais diversificadas, visa não apenas ensinar de forma mais atrativa e inovadora, mas também, melhorar e desenvolver a própria prática pedagógica, gerando, conseqüentemente, aprimoramentos para todas as partes integrantes desse processo.

A colaboração é também apontada como algo que um curso a distância, como o IngRede, proporciona aos alunos. Um (1) de nossos informantes apresentam a crença de que, em um curso a distância, a colaboração é importante. SI justifica que essa colaboração faz com que os alunos não se sintam sozinhos. Tal crença pode ter origem em sua experiência, pois afirma que gostou da participação da professora e da monitora no IngRede. Cremos que seja função do professor interagir e colaborar com os alunos na construção do conhecimento, de modo a evitar a sensação de isolamento:

SI: Gostei muito da participação da monitora (nome) e da professora (nome) que sempre responderam minhas dúvidas e acho essa colaboração importante para que os alunos não se sintam sozinhos em uma disciplina a distância. [DR3]

Segundo Bassani *et al.* (2012), a sensação de isolamento, além de interferir na motivação, é umas das principais causas de evasão em cursos a distância no país. De modo a evitá-la, são fatores importantes a interação, a cooperação e a colaboração⁴⁷ entre os participantes que constituem uma comunidade de estudo. Nessa perspectiva, Lobato (2005, p. 8) afirma que o professor, como mediador e facilitador da

⁴⁷ Há autores que utilizam os termos cooperação e colaboração como sinônimos; outros, no entanto, apesar de reconhecerem tais termos como sinônimos preferem distingui-los. Para Panitz (1996), a cooperação pressupõe uma estrutura de interação designada para facilitar o atingimento de um determinado fim ou produto final. Já a colaboração pode ocorrer na interação de um grupo de pessoas que trabalham juntas e partilham algo em comum.

aprendizagem, precisa ficar atento à “sensação de isolamento e solidão entre os participantes de um grupo de aprendizagem”, produzida pela distância geográfica, e muitas vezes pela distância temporal, repercutindo de forma indesejável nos níveis de motivação. Como os ambientes virtuais não conseguem reproduzir as nuances que ocorrem em uma situação de interação face a face, “o professor deve ter flexibilidade e habilidade para enfrentar esses e outros desafios que podem aparecer durante o curso”.

Além disso, a clareza com que as atividades são apresentadas aos alunos também é fator decisivo para manter os alunos engajados nas tarefas. Tal crença é apresentada por SS que, com base em sua experiência no IngRede, afirma que no ensino a distância, as atividades devem ser bem esclarecidas. Vejamos:

SI: Tenho percebido que toda atividade de uma disciplina a distância deve ser bem esclarecida, pois, muitos alunos estão com dúvidas em relação a datas, tarefas, etc. [DR2]

Focalizando as crenças que se relacionam ao que um curso de línguas a distância não proporciona, destacamos que, na perspectiva de quatro (4) alunos, não é possível desenvolver habilidades relacionadas à oralidade na língua tanto de compreensão quanto de produção. Deparamo-nos ainda com a crença de que é possível aprender somente até um nível intermediário em um curso de línguas a distância. Parece-nos que a aprendizagem efetiva ou “completa” (se assim pudermos chamar) acontece apenas presencialmente. Tais crenças nos remetem a Bax (2003) ao afirmar que no segundo estágio de aceitação da tecnologia as pessoas têm desconfiança em relação ao potencial da tecnologia por falta de conhecimento quanto a seu uso. Os alunos demonstram essa desconfiança de que em um curso a distância não será realmente possível aprender, talvez por desconhecimento da utilização de ferramentas que possam potencializar o desenvolvimento de certas habilidades, como a fala. Os trechos abaixo testemunham tais crenças:

ENG: Bom, acho q não é possível ser fluente na língua, mas é possível aprender, sim, talvez até um nível intermediário. [E]

PSI: No que se refere à leitura e compreensão sim, mas com que relação à fala e pronúncia, não. [E]

ODT: É que o aprendizado da fala fica comprometido. [E]

LET: É muito difícil a compreensão oral, os recursos disponibilizados são vagos e poucos. [E]

Além de não acreditarem na possibilidade de desenvolver a oralidade em cursos a distância, os alunos deixam transparecer a crença de que o exterior é o lugar ideal para se desenvolver a habilidade de fala. Para SS, parece que no Brasil é possível aprender outras habilidades da língua, mas a fala somente no exterior. Crença semelhante já foi detectada em estudos anteriores, em que os alunos acreditam que o exterior é o lugar ideal para aprender línguas (*cf.* BARCELOS, 1995). O excerto abaixo ressalta essa premissa:

SS: Pretendo voltar aos Estados Unidos da América e quem sabe conseguir soltar a língua e aprender muito mais do idioma falado. [DR1]

Abordando a temática das relações sociais entre os participantes de um curso a distância, mesmo antes do início das aulas, SS revela a crença de que, nesse contexto, não se cria vínculo com o professor, o que é reafirmado, posteriormente, ao discorrer que a relação entre professor e alunos é superficial e que não é o mesmo contato que existe em salas de aula presenciais. Já CC, ENG e EF sugerem que falta contato presencial entre as pessoas, o que nos soa como um desabafo de que estes alunos sentem falta de tal contato, contrariando, assim, a perspectiva de Leffa (2005), para quem em um ambiente virtual de aprendizagem os alunos entendem que têm mais acesso ao professor. Como pode ser lido:

SS: Você não cria vínculo com o professor. [Q]

SS: A relação aluno/professor é muito superficial, não tem o mesmo contato da aula presencial, quando acontece algum erro na plataforma, principalmente, na hora de entregar atividades. [E]

CC: Exige maior disciplina; falta contato presencial com as pessoas. [E]

CC: Acho que poderia ter pelo menos uma aula presencial a cada módulo. [E]

ENG: Já um ponto negativo é de não ter atividades semanais, pois o fato de não ter uma aula presencial, faz com que o estudo fique muito a critério do aluno e isso pode fazer com que acumule conteúdo e o curso não tenha o rendimento esperado, quando digo atividades semanais, digo atividades que valham ponto. [E]

EF: Ter pelo menos 1 aula presencial por mês. [E]

Apesar de afirmar que o contato com o professor não é o mesmo daquele em uma aula presencial, SS elogia o trabalho da professora e entende que o estudo virtual tem seus prós e contras:

SS: A Profa. (nome), juntamente com seu corpo docente está realizado um trabalho excelente, visto que o estudo virtual tem seus prós e contras. [DR4]

Segundo Schrage (1995 *apud* GARRISON *et al.*, 2000), a tecnologia inevitavelmente modela o modo como as pessoas se relacionam. Em um contexto virtual de aprendizagem, a presença do professor não é exatamente física, mas é caracterizada por pequenas mensagens que reconheçam a participação do aluno, as quais, seguidas de devidas orientações, aumentam o engajamento dos alunos (GARRISON *et al.*, 2000, p. 10). Segundo Hobom (2004), quando o papel do professor tutor é examinado em determinado contexto educacional virtual, o ponto crucial a ser pensado é que o professor é encorajado a atestar poder ao aluno e, simultaneamente, assumir a função de observador, facilitador, guia ou ajudante. Tais afirmações nos levam a supor que tais alunos ainda não conseguem perceber a caracterização da presença do professor nesse tipo de curso ou que tal presença, em suas opiniões, não tenha sido satisfatória. As crenças dos alunos de que nesse ambiente o contato com professores é superficial, que falta contato ou mesmo vínculo, não coincidem com a afirmação de Leffa (2005), segundo o qual há superioridade da interação aluno-professor em ambiente virtual de aprendizagem. Para o autor, “os alunos adaptam-se com facilidade à presença virtual do professor, parecem mais dispostos a participar no ambiente virtual, entendem que têm mais acesso ao professor, apreciam o *feedback* fornecido a distância” (p. 6).

EF nutre a crença de que no estudo por meio do computador há “Desumanização no ensino”. Tal crença foi declarada, no questionário, antes do início das aulas como aspecto negativo em um curso de línguas a distância e confirmada no meio do curso. O aluno afirma ainda que:

EF: O negativo é a falta de contato com os professores. Sim, o uso do computador fica um pouco desumanizado. Por um lado sim, mas é uma ferramenta muito bacana para informações em geral tanto pro lado bom quanto pro lado ruim. [E]

Esta crença pode estar ligada também à sua crença de que ao aprender nesse contexto “Falta espírito de equipe”, como declarado no questionário. Essa crença de que falta espírito de equipe nesse contexto nos ajuda na compreensão de sua crença de que nessa modalidade o ensino é desumano. Cabe lembrar que esta é primeira vez que EF faz um curso a distância.

No caso de ODT, antes do início das aulas, a aluna afirmou no questionário que um ponto negativo em fazer um curso de línguas a distância é sua “Ineficiência”. Entretanto, no decorrer do curso, em sua entrevista, revela que acredita que é possível aprender nesse contexto, e que isso depende do interesse do aluno. Já em seu diário reflexivo final, a aluna desvela a crença de que antes de ter experiência com o curso pensava que um curso a distância seria mais fraco que o presencial, e que a concepção de ensino bom estava ligada à presença física do professor. Tal crença parece ter sido ressignificada com a experiência no IngRede. Como pode ser lido a seguir:

ODT: Eu acredito que sim, mas tem que depender do interesse da pessoa. [E]

ODT: Apesar de ser um curso de modalidade a distância, o conhecimento passado não é desvalorizado. Foi uma experiência bastante interessante, e me fez eliminar o conceito de que qualquer curso a distância, com sua forma de ensinar os alunos, torna-se fraco, visto que pensava que pra ter um bom rendimento quando se trata de ensino, deve se ter só aulas presenciais, com um professor ao lado. [DR3]

Cumpramos lembrar que essa foi a primeira vez que a aluna ingressou em um curso a distância. A mudança ou ressignificação de crenças pode ocorrer diante de “momentos catalisadores de reflexão”, ou seja, “gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer” (BARCELOS, 2006, p. 26). Nesse caso, a experiência de participação no IngRede e a oportunidade de refletir sobre essa experiência propiciou a ressignificação da crença de ODT

3.1.2 Crenças sobre a língua inglesa

Consideramos, nesta categoria de análise, as crenças sobre a importância da língua inglesa para os alunos e sobre suas percepções da estrutura da língua, as quais foram obtidas a partir da pergunta: “Você gosta de estudar inglês? Por quê?” e através de trechos dos diários reflexivos nos quais emitiram opiniões sobre a língua.

Ficou evidenciado na análise dos dados a crença de que o inglês é uma língua necessária ou importante na vida dos alunos, por diversos motivos, dentre eles mercado de trabalho e possibilidade de viagem para o exterior. O estudo de Miranda (2005) já havia identificado entre os participantes a crença de que o inglês é uma língua importante. Nele, os participantes atribuíram a importância de seu estudo à garantia de ganhos financeiros e preparo para a competitividade do mercado de trabalho, o que, segundo a autora, se sobressai ao ponto de vista educacional de seu ensino. Neste estudo, PSI e EF afirmam que não gostam da língua inglesa, mas a estudam justamente por necessidade. Assim, consideramos língua “importante” e “necessária” em uma mesma categoria. Essa crença é compartilhada por cinco (5) participantes:

CC: Não... estudo por necessidade do mercado e por alguma viagem no exterior. [E]

PSI: Não, tenho um pouco de trauma, porque minha mãe me obrigava a ir para o inglês quando pequena. Porém, é algo necessário. [E]

EF: Gosto, mas é mais por necessidade do que por gosto heheh... mas acho legal pretendo iniciar um curso de inglês. (Então, é mais por necessidade). [E]

CC: É muito importante para minha profissão e viagens. [Q]

“O inglês abre portas” é a crença que é evidenciada por três (3) alunos. O inglês traz novas oportunidades para pesquisa e conhecimento de mundo. Como pode ser lido a seguir:

FIS: Abre inúmeras oportunidades para minha vida. [Q]

FIS: Sim, adoro! A possibilidade de ter acesso ao que foi pensado e pesquisado por pessoas que admiro e que esta registrado em inglês me abre portas, estudar inglês me capacita interpretar, eu mesma posso ler e interpretar, agora eu não preciso mais ser refém das interpretações de outras pessoas. Isso pra mim é liberdade. [Q]

LET: Sim. Desde criança sempre gostei do Inglês, é algo que trago comigo desde pequena. E agora, vejo o inglês como uma porta de entrada e conhecimento do mundo atual. [Q]

Essa crença já havia despontado nos resultados do estudo de Aiub (2009), o qual afirmou que ainda circula no imaginário de alguns professores e alunos que a língua inglesa dá prestígio, abre portas (e também as fecha) no mercado de trabalho. Oliveira (2007, p. 76) também se deparou com tal crença em seu estudo e afirmou que “um dos discursos que justificam o ensino da língua inglesa é que ele é fundamental para o sucesso profissional e acadêmico. Os professores falam, os alunos repetem e os pais falam, também”.

Para a maioria, composta por seis (6) alunos, saber inglês traz oportunidades de trabalho. Os exemplos a seguir ilustram essa crença:

ENG: Sinto que, se eu não souber essa língua, não serei nada na minha área (...) Eu tenho urgência de aprender inglês, senão nem conseguir estágio eu vou conseguir! Vejo nesse curso a possibilidade de eu sair do zero... [DR1]

SS: Nesse momento da minha vida, quero aprofundar meus conhecimentos, estudar e acredito também que será um grande diferencial na minha carreira, na profissão que escolhi. [DR1]

Como pode ser inferido, esses alunos enxergam no conhecimento da língua inglesa a chance de conseguir emprego e um grande diferencial na carreira. Paiva (1996) concorda com a importância de saber inglês para o mercado de trabalho e ressalta que aprender uma língua é tão importante como aprender uma profissão na medida em que “esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, seja no campo da medicina, da eletrônica, física etc., temos de saber falar inglês” (p. 19).

Que saber inglês contribui para a vida acadêmica é o que creem cinco (5) alunos. Para Leffa (2001), o inglês é a língua estrangeira mais estudada no mundo. Além disso, o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas, o que nos ajuda a compreender a exigência do inglês no meio acadêmico. Na verdade, percebemos que boa parte dos alunos carregam a crença de que o inglês é imprescindível tanto para a vida acadêmica quanto profissional. Os trechos a seguir exemplificam o que foi exposto:

LET: Para minha vida acadêmica o inglês é tudo, pois estou cursando Letras Inglês, e essa disciplina com certeza irá aumentar minha capacidade de aprendizagem, tornando minha expectativa de futura professora de inglês, real. [DR1]

PED: Para minha vida acadêmica aprender a língua inglesa vai ser muito importante, pois quero ter um bom currículo, quero ampliar minha visão de mundo. [DR1]

LET enfatiza que “o inglês é tudo”, e revela seu desejo de ser professora de inglês. PED nutre a crença de que saber inglês garante um bom currículo e, até mesmo, amplia a visão de mundo. SI e FIS, cujas opiniões transcrevemos a seguir, acham que o inglês pode auxiliar na leitura de textos na faculdade e contribuir na tentativa de um intercâmbio, e destaca que é positivo também possuir fluência na língua. CC, por sua vez, apesar de ver a importância do inglês para seu trabalho e estudos, acentua que para a vida profissional essa importância é maior:

SI: Para a minha vida acadêmica é extremamente positivo possuir fluência em língua inglesa, não só na graduação para ler papers e realizar intercâmbios internacionais, mas também aumenta a chance de conquistar vagas de emprego e/ou estágio. [DR1]

CC: Quanto à importância, na vida acadêmica necessito apenas para a leitura de alguns textos, mas, profissionalmente, ela é muito maior, pois pretendo trabalhar em empresas multinacionais e o conhecimento da língua inglesa é pré-requisito indispensável. [DR1]

FIS: No curso que faço, o inglês é indispensável, pois a maioria das publicações substanciais estão na língua inglesa, portanto sinto que a oportunidade de cursar esta disciplina veio de encontro com a minha necessidade. [DR1]

Necessária, importante, indispensável e imprescindível são alguns dos adjetivos usados pelos alunos para descrever a língua inglesa. Salientamos que, apesar do foco no momento da criação do IngRede ter sido oferecer à comunidade acadêmica um curso que ajudasse os alunos no desenvolvimento de leitura, habilidade esta muito exigida no meio acadêmico, como pudemos notar nos trechos anteriormente apresentados, retirados do diário escrito logo no início do curso, a maioria dos alunos busca o curso na expectativa de que este possa contribuir mais para sua vida como profissional do que como estudante. PED, no entanto, destaca que é imprescindível saber essa língua, por estarmos a todo o momento em contato com sua cultura por meio

de músicas, textos e filmes. Logo, destaca a necessidade de saber inglês por uma questão de viver na sociedade atual, em que a presença da língua inglesa é muito forte:

PED: E diante do mundo em que vivemos, aonde temos contato com músicas, textos, filmes nessa língua, é imprescindível entendê-la. [DR1]

O inglês é a língua oficial de maior potência econômica do mundo, e é considerada uma língua universal (CRYSTAL, 2003). Os próprios PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) nos apresentam que “o inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, (...) seu domínio é praticamente universal nas universidades” (1998, p. 23). Moita Lopes (1996), por sua vez, afirma que a preferência pelo inglês está obviamente relacionada à importância inegável do inglês como uma língua internacional, o que se deve “ao poder econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos na primeira e na segunda metades do século XX, respectivamente, e à penetração do inglês como a língua do novo imperialista (Estados Unidos) no Brasil neste século” (p. 129).

Ainda em relação à cultura, para EF, ao aprender a língua, aprendemos também sobre sua cultura, e o conhecimento cultural, em sua compreensão, traz engrandecimento pessoal, profissional e acadêmico:

EF: Além de aprender a ler em inglês também conhecemos um pouco de sua cultura, isso nos possibilita um enorme engrandecimento tanto pessoal, profissional e acadêmico. [DR3]

Em relação às crenças referentes à estrutura da língua, o inglês é descrito como uma língua difícil por dois (2) alunos. A crença de que o inglês é difícil também ressoou em Coelho (2005), ao analisar as crenças de professores e alunos sobre aprender inglês na escola pública. No caso de PED, ela afirma nunca ter feito um curso de inglês fora da escola regular, sua dificuldade pode decorrer do pouco contato que teve com a língua. Para FIS que estudou a língua por 7 anos em institutos de idiomas, essa crença pode vir de experiências frustradas na aprendizagem da língua, como pode ser verificado a seguir:

PED: Acho muito difícil essa língua. [E]

FIS: Inglês não é tão fácil... [E]

Por outro lado, um (1) dos informantes, acreditam que o inglês é uma língua fácil, e dois (2) o veem como uma língua simples. A crença de que o inglês é mais fácil que o português já fora detectada no estudo de Viana (1993 *apud* MADEIRA 2008), e se estende nos fragmentos a seguir:

PSI: O inglês é uma língua fácil, em comparação ao português, porém exige bastante do aluno. [Q]

SI: Sim, pois é uma linguagem simples e muito importante na área de informática. [E]

SI: Antes da minha inclusão no curso IngRede estudei inglês na CELIN-UFU, portanto, já tinha interesse em aprender inglês e inclusive gosto desta língua devido à sua simplicidade, por exemplo, nas formas verbais. [DR1]

ODT: Gosto do modo mais simples de como são os tempos verbais, e da maneira mais simplificada da língua de um modo geral, que é bem diferente do português que tem uma série de regras. [DR1]

Dentre os alunos que afirmam que a língua inglesa é fácil e simples, PSI, SI e ODT já cursaram inglês em institutos de idiomas; assim, o tempo de estudo da língua pode contribuir para que a considerem fácil.

3.1.2 Crenças sobre o uso do computador no ensino e aprendizagem de línguas

Em relação ao uso do computador no estudo de línguas, os alunos foram indagados: “Como você vê o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa?”. Notamos que as crenças dos alunos dizem respeito às contribuições que o computador pode trazer ao ensino e aprendizagem e às suas limitações.

A respeito de suas contribuições, 100% dos alunos acreditam que o computador é uma ferramenta ou instrumento que auxilia os estudos da língua:

PED: Interessante, pois o computador é uma ótima ferramenta pedagógica, e através dele temos maior interação num contexto virtual. [E]

ENG: Eu o vejo como um instrumento de trabalho, que está auxiliando o aprendizado, seria uma ferramenta. [E]

PSI: Um instrumento que me dá maior flexibilidade e autonomia em meus estudos. [E]

PSI: O computador é uma grande ferramenta no mundo capitalista atual, que nos ajuda a ter maior flexibilidade nos estudos. [Q]

EF: É uma ferramenta muito bacana pra informações em geral. [E]

Transparece a noção comumente defendida pelos especialistas de que o computador é uma ferramenta. Cabe salientar que quando afirmamos que o computador é visto como um instrumento ou ferramenta, isso pressupõe que há um usuário que utiliza e controla essa ferramenta. Assim, ele é quem decide o que deseja fazer, como e quando fazer. Tal suposição implica que o processo de ensino e aprendizagem é mais centrado no aluno e lhe concede espaço para ter mais autonomia. Assim como outras ferramentas, o uso do computador interfere na maneira como pensamos, nos comportamos e comunicamos (MESKILL, 2005), influenciando, portanto, nossas crenças e ações. Em nossa opinião, uma ferramenta serve para expandir as capacidades humanas. Segundo Levy (1997), a função do computador como ferramenta não é substituir o professor, mas melhorar a eficiência do trabalho de professores e alunos. Desse modo, os dados deste estudo mostram a pertinência do apontamento de Phillips (1987) de que o computador tem a função de compensar as limitações contextuais.

Como pode ser percebido anteriormente, ao declararem que o computador é uma ótima ferramenta ou instrumento pedagógico, as justificativas dos alunos revelam outras crenças sobre o uso do computador, como as de que o computador auxilia na aprendizagem, traz mais interação entre os participantes, mais autonomia e mais flexibilidade nos estudos. Esta última é uma crença compartilhada por nove (9) alunos. Segundo Levy (1997, p. 205), um dos pontos fortes no uso do computador na aprendizagem de línguas recai justamente em sua flexibilidade. Para o autor, “essa flexibilidade pode permitir aos alunos aprender no tempo, local e ritmo que se ajustem a eles”⁴⁸. Os alunos têm, então, a chance de ajustar os estudos às suas necessidades e disponibilidade.

O computador é visto como meio de aquisição ou transmissão de conhecimento, uma forma de ensinar e mesmo como peça chave no processo de ensino

⁴⁸ “This flexibility can allow students to learn at “time, place and pace that suits them”.

e aprendizagem de línguas por dois (2) estudantes. Os excertos a seguir dão pistas dessa crença:

LET: Uma excelente forma para aquisição de conhecimento, e isso estou desenvolvendo, graças ao computador. [E]

ENG: Acho que é uma maneira de dar aula, passar conhecimento, ensinar, sem requerer um espaço físico. O computador é a peça chave desse processo. [Q]

Na visão de Almeida Filho (2003), o aluno é a peça chave no processo de ensino e aprendizagem como ser que determina diretamente esse processo, em qualquer contexto de ensino. Para o autor, na atualidade o aluno tem papel central no processo de aprendizagem. Ainda, para Jones (2007), uma abordagem em que o aluno é a peça chave constitui a chamada abordagem centrada no aluno, a qual, por sua vez, ajuda os alunos a desenvolverem uma atitude de “eu posso fazer isso”, o que é efetivo, motivador e inovador. Portanto, nem professor, nem computador, o papel de centralidade na aprendizagem deve ser do aluno. cremos, no entanto, que esse papel de centralidade na aprendizagem deve ser difuso; dadas certas circunstâncias e condições de uso, o professor deve explorar o computador e, por meio de tal ferramenta, atuar como mediador de modo a conceder ao aluno tal papel de centralidade. Essa centralidade atribuída ao aluno não depende apenas de seu perfil, mas também da maneira como o professor faz uso do computador ao conduzir suas aulas, de modo a favorecer que o aluno possa de fato exercer tal centralidade.

Três (3) alunos têm a crença de que o computador auxilia no esclarecimento de dúvidas. Os alunos argumentam que a internet contribui nesse sentido por possibilitar acesso a *sites*. SI cita alguns *sites*, o que pode ser indício de que os utiliza ou mesmo que tem maior familiaridade com o meio virtual por ser um estudante da área de informática. O aluno menciona esses *sites* tanto no questionário quanto na entrevista:

SI: Acho positivo no que diz respeito à aprendizagem já que atualmente temos bons websites, tais como o *linguee*, que ajudam o usuário em dúvidas, é mais fácil também conseguir ajuda pela internet, pois, existem várias comunidades que aceitam perguntas e ainda acho que o computador tem em muito a oferecer para os estudantes da língua. [E]

SI: Sim, hoje isso é muito comum. Existem sites que já fazem isso há muito tempo tais como o *BBC*. [Q]

Além de elencarem a possibilidade de consulta *online*, dois (2) alunos desvelam a crença de que o computador traz mais interação, e que sem o computador muitas dúvidas poderiam não ser esclarecidas. Um ambiente virtual de aprendizagem parece, então, propiciar a pesquisa para esclarecimento de dúvidas. No contexto presencial não há esse incentivo que seria gerado pelo próprio ambiente, o que mostra uma ampliação da capacidade de esclarecimento de dúvidas nesse contexto. FIS afirma que o computador é uma dádiva do destino, como percebemos nos comentários dos alunos:

FIS: Uma dádiva... praticamente um presente do destino! A possibilidade de interação, através do computador, com o conteúdo abordado pela disciplina é muito benéfico. Se fosse em lápis e papel, muitas das dúvidas jamais seriam pesquisadas, uma vez que é feito via computador, a facilidade propicia a pesquisa. [E]

EF: Como esclarecer dúvidas? [Q]

EF: O computador é uma ferramenta importante para auxiliar nossos estudos porque possibilita consultas online e às vezes essa consulta nos tira muitas dúvidas. [E]

EF: A flexibilidade para podermos estudar, bom deixe pensar heheh. A variedade de assuntos na net, pode ser complemento aos nossos estudos, podemos postar dúvidas aos professores e monitores e recebemos as respostas assim que possível. [E]

Podemos perceber, nos excertos anteriormente apresentados, que antes do início das aulas, no questionário EF carrega um ar de incerteza e uma impressão negativa sobre como esclarecer dúvidas por intermédio do computador. No entanto, no decorrer no curso, durante a entrevista, declara que o computador possibilita consultas *online*, o que esclarece dúvidas e ainda, que é possível postar dúvidas, porque os alunos obtêm retorno dos professores e monitores do curso rapidamente, o que revela uma ressignificação de crença propiciada pela experiência do IngRede.

Voltemo-nos à limitações do uso do computador no ensino e aprendizagem de línguas. Em oposição à crença anteriormente citada por três (3) alunos, de que o computador auxilia no esclarecimento de dúvidas, quatro (4) dos alunos mostraram que nutrem uma imagem negativa em relação ao computador e o esclarecimento de dúvidas, como se o ensino de línguas mediado pelo computador dificultasse esse processo. Eles afirmam que as dúvidas podem não ser esclarecidas, ou mesmo que o aluno é quem tem que buscar esclarecê-las, e isso é negativo, pois consome mais tempo:

PED: Podem surgir muitas dúvidas. [Q]

SS: Muitas dúvidas ficam sem ser esclarecidas. [Q]

PSI: Falta de mediação e quando tenho alguma dúvida, tenho que buscar formas para resolvê-la e isso gera um gasto de tempo alto. [E]

EF: Um aspecto negativo é como esclarecer dúvidas. [Q]

O excerto de PSI deixa transparecer o fato de que ter que buscar meios de solucionar suas dúvidas de forma autônoma é algo negativo pelo tempo e esforço que demanda. Parece que tal função cabe ao professor e não ao aluno. No entanto, de modo geral, as crenças dos alunos revelam uma imagem de uso computador na aprendizagem de línguas como algo benéfico que traz vantagens ao ensino.

3.1.3 Crenças sobre o papel do aluno na aprendizagem de línguas a distância

No que concerne ao papel do aluno na aprendizagem de línguas a distância, os alunos foram questionados: “O que o aluno deve fazer para aprender inglês em um curso à distância? (Qual é o seu papel?)”. As crenças reveladas giram em torno de uma ideia em comum de que o aluno é figura central na aprendizagem de línguas a distância.

O papel do aluno é se esforçar, se dedicar ao curso e estudar, na opinião de quatro (4) alunos. A nosso ver, dedicação e esforço são fundamentais em qualquer atividade de estudo. No entanto, nesse contexto, essas características parecem ser acentuadas. Neste estudo, consideramos que aluno dedicado é sinônimo de aluno esforçado. Esta crença pode ser observada nos seguintes excertos:

PSI: O aluno deve se esforçar muito e manter um ritmo de estudo equilibrado. [Q]

EF: Estou sempre correndo, pois, estudar trabalhar e cuidar da família é complicado, mas é de fundamental nos esforçarmos. Acho que faço meu papel como um aluno que busca informações para que seja proveitoso o curso hehehe. [E]

SS: Estudar, praticar, dedicar-se ao curso. [E]

Com base em tais excertos, podemos perceber que na visão desses alunos, é seu papel “correr atrás”, ou seja, assumir uma posição ativa diante de sua aprendizagem.

FIS se apoia em seu próprio exemplo para exprimir essa crença e revela o quanto o aluno deve ser atento, pois o êxito ou o fracasso é de sua responsabilidade. É curioso perceber que a aluna cita o *feedback* automático dos exercícios no *Moodle* para embasar sua reflexão. A crença de que aprender uma língua estrangeira depende do aprendiz já fora evidenciada por Vieira-Abrahão (2004) e parece ser recorrente neste contexto. Essa crença no papel ativo do aluno é expressa por PED e SS:

PED: Papel do aluno é participar ativamente e ter livre arbítrio de perguntar, deve fazer o que for proposto e buscar sempre maior conhecimento. (Acho que meu papel está sendo bem desempenhado, dentro da medida do possível). [E]

PED: O aluno deve acessar as aulas, fazer o que for pedido. O papel do aluno é ser ativo e participar de todas as aulas. [Q]

SS: Autora principal!!! O aluno deve dedicar-se! [E]

Como ressaltado por diversos estudos, um aprendiz nessa modalidade deve ser ativo. Tanto no ambiente presencial quanto virtual, ser um aluno ativo é visto como algo vantajoso. No entanto, em um ambiente virtual tal característica se acentua. Segundo Knowles (1975 *apud* DICKINSON, 1995), há evidências convincentes de que pessoas que tomam a iniciativa para aprender, os chamados alunos pró-ativos, aprendem mais e melhor que pessoas que se sentam em frente ao professor, esperando passivamente para serem ensinados (alunos reativos). Nessa postura ativa, nesse ambiente autônomo, interativo e dinâmico de aprendizagem, visualizamos que o aluno deve buscar ferramentas e desenvolver meios de utilizá-las a favor de sua aprendizagem, crença essa compartilhada por alguns alunos.

Inferimos que três (3) participantes definem que o papel do aluno é ter compromisso com o curso. É possível observar essa crença nos excertos a seguir:

FIS: Executar as tarefas com comprometimento, focando-se no interesse primordial. [Q]

ENG: Estudar, ler... se comprometer. [Q]

FIS: A responsabilidade, de obter êxito ou fracasso, é totalmente do aluno, neste caso, é minha. Se eu não ficar atenta aos pdfs que foram disponibilizados na forma de agenda virtual e outros, eu me perco, não cumpro as datas e não aprendo. O próprio sistema já oferece as respostas, o que na minha opinião é ótimo, pois é possível verificar o erro, se o aluno não tiver comprometimento com o aprendizado o curso acaba sendo em vão. [E]

Associando comprometimento e responsabilidade como citado pelos alunos, nos remetemos à visão de Wyatt (1984), para quem os próprios alunos são responsáveis por iniciar e dirigir as atividades em um curso que ocorre em um ambiente de aprendizagem mediado por computadores.

Três (3) participantes acreditam que o papel do aluno é buscar meios de aprendizagem e usar as ferramentas disponíveis de modo a facilitar a aprendizagem. A referência à pesquisa volta a ser evocada, pois os alunos evidenciam que, nesse contexto, pesquisar é fundamental. Os excertos a seguir exemplificam essa crença:

LET: Ter interesse e correr atrás de tudo que lhe proporcionar meio de aprendizagem, usar as ferramentas disponíveis. O papel do aprendiz é ter compromisso com o curso em si. [Q]

SI: Pesquisar fontes na internet (ex: easywords, google translator, professores de inglês, etc.) e aplicá-los de modo que facilite a aprendizagem. [Q]

ENG: Nossa, em um curso a distância sinto que a aprendizagem é mais por minha conta do que outra coisa. Sinto que é um estudo mais autônomo, individual. [E]

Segundo Levy (1997), no ensino de línguas mediado pelo computador, o aprendiz tem a responsabilidade e deve determinar se o uso do computador é apropriado e como fazer o melhor uso possível dele. Ainda de acordo com o autor, a internet traz mais oportunidades de aprendizagem aos alunos, tais como as fontes de estudo citadas por SI. No excerto anteriormente apresentado, ENG revela a crença, já comentada, de que em um curso a distância a aprendizagem depende mais do aluno. Declara também que o estudo é mais autônomo, e parece sugerir estudo autônomo como sinônimo de estudo individual. Para Dickinson (1994) são qualidades de um aluno autônomo ser ativo e independente em seu envolvimento com a aprendizagem. No entanto, embora possa trabalhar sozinho, autonomia não é sinônimo de estudar em isolamento. A autonomia é, em primeiro lugar, uma questão de atitude em relação à aprendizagem, atitude de alunos que assumem a responsabilidade sobre a própria aprendizagem.

Para dois (2) alunos, o papel do aluno é ter disciplina:

CC: Temos a vantagem de uma maior flexibilidade, mas considero muito a disciplina um fator muito importante. [Q]

ODT: Ter disciplina com a matéria. [Q]

LET acredita que seu papel como aluna é ser descobridora. Para essa aluna, a fim de aprender é preciso descobrir, e afirma que nesse contexto a distância é preciso se esforçar muito. A aluna parece acreditar que no contexto a distância é preciso mais esforço que no presencial. Para Levy (1997), na interação virtual a aprendizagem e novos conhecimentos são descobertos por intermédio do computador. O computador cumpre um papel de revelador, e a aprendizagem ocorre por exploração e descoberta. Essa crença pode ser observada no seguinte excerto de dados de nossa pesquisa:

LET: O meu papel tem sido de descobridora, como uma criança que começa a ver o mundo. Ela fica maravilhada e ansiosa, porque quer saber tudo. Você imagina com cinquenta e seis anos voltar a estudar depois de trinta anos longe de qualquer atividade escolar. Aí eu me deparo com uma nova concepção de ensino, e mais ainda um ensino a distância, para conseguir assimilar e realmente aprender tenho que esforçar muito. [E]

A declaração de LET de que após tanto tempo distante dos estudos se depara com uma nova concepção de ensino em que para aprender deve se esforçar, pode indicar também uma necessidade de ressignificação de crenças no sentido de se adaptar e se inserir em um novo contexto de aprendizagem.

Por meio das crenças de que o papel do aluno é ter compromisso, ter disciplina, ter interesse, ser ativo, ter responsabilidade, buscar informações, se esforçar, estudar, praticar e manter um ritmo de estudo, pode-se evidenciar que essas crenças definem um aluno autônomo, o que nos leva a concluir que para esses participantes, o papel do aluno na aprendizagem de línguas a distância é ser um aprendiz autônomo.

3.1.6 Crenças sobre o papel do professor na aprendizagem de línguas a distância

Ao analisar a caracterização que os alunos fazem sobre o papel do professor de línguas em um curso a distância, constatamos que essas crenças se dividem em dois grupos. Há crenças em que o papel do professor é minimizado, afinal o foco está no aluno e há aquelas em que a figura do professor é indispensável. Nesse caso, os alunos colocam peso maior nos deveres e responsabilidades do professor, que é visto como a autoridade.

Em relação ao primeiro grupo, para três (3) alunos, o papel do professor é ser mediador. Os fragmentos a seguir salientam esta crença:

PSI: O professor é um mediador no aprendizado; ele transmite conhecimentos e quando temos alguma dúvida, basta perguntar. Ou ele responderá ou te direcionará referências bibliográficas em que possa pesquisar sobre o assunto. [E]

PED: O prof. deve ser o mediador deste processo e também deve aprender com seus alunos. [E]

EF: O professor é um intermediário nesse processo. [E]

PSI apresenta uma crença contraditória, pois, ao mesmo tempo em que afirma que o professor é um mediador, que auxilia nas dúvidas, direciona o aluno e conduz à pesquisa, revela a crença de que ele transmite conhecimentos. cremos que ser um professor mediador é justamente mediar a construção do conhecimento. Faria (2007) sintetiza que, em um contexto de aprendizagem de línguas a distância, a autonomia e a reflexão são eixos principais. Nesse contexto, surge a figura do mediador como fomentador ou agente deflagrador de autonomia e reflexão por meio de diálogos, de questionamentos e de observações. Para Costa (2001), nas teorias de ensino e aprendizagem mais centradas no aluno, que tendem a provocar uma mudança de papéis na sala de aula, o professor passa a ser mediador, ou um dos colaboradores do processo, e os alunos começam a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem. Salomão (2007) também defende ideia semelhante. Para a autora, o professor de línguas estrangeiras em seu novo papel de mediador é envolvido em “um tipo de aprendizagem que envolve colaboração e autonomia, reunidas de maneira inextricável, e cria o papel do professor mediador, que se assemelha ao papel de um formador de professores” (SALOMÃO, 2007, p. 17).

PED traz um comentário interessante sobre o papel do professor, pois para essa aluna o professor não deve apenas ter a função de ensinar, mas também de aprender com os alunos. Segundo Buzato (2001, p. 3), diante da imensurável gama de informação disponível na internet, a importância do papel do professor é revista, de modo a conceber mais poder ao aluno. O papel dele é dialogar, desafiar, orientar, aprender junto e nem por isso ele deixa de ser um professor. Dessa forma, o professor não é o único detentor do conhecimento, professores e alunos se tornam parceiros. Assim, professores e alunos podem aprender uns com os outros.

Na opinião de SS, transcrita abaixo, a aluna expressa a crença de que o professor ajuda na construção do conhecimento:

SS: Fundamental...ele que ajuda na crítica/construção do conhecimento que estou adquirindo. [E]

CC deixa transparecer a crença de que, no curso a distância, o estudo é individual e, além disso, a crença de que o professor é um orientador:

CC: É mais como um orientador e tirador de dúvidas sobre o estudo individual do aluno. [E]

Na entrevista de PED, ao complementar sua resposta sobre o papel do professor, ela revela que este tem sido bem desempenhado, justamente, porque o professor no IngRede está presente esclarecendo dúvidas e porque dá exemplos, de certa forma, ajudando na compreensão e evitando possíveis dúvidas. Belloni (2003) reconhece que no ensino a distância o papel do professor é ser um orientador. Segundo o autor, algumas capacidades, tais como orientar a aprendizagem, motivar o aluno, conhecer as ferramentas tecnológicas, ser aberto a críticas, entre outras, são essenciais ao bom desempenho de um professor em um curso a distância.

Seguindo a mesma ideia de que o professor é um orientador (CC) ou mediador (PSI), LET revela a crença de que o papel do professor é apontar a direção que leva ao conhecimento de forma plena. Percebemos certa confiabilidade no papel desempenhado pelo professor, o que LET revela ao descrever sua própria experiência no IngRede. Além disso, para a aluna, o professor é quem conduz à reflexão. Em suas palavras:

LET: (Então... qual seria o papel do professor, num curso à distância? Só o de conteúdo? No INGREDE, tenho tido mais contato com a professora (...), e isso é muito bom, pois ela tem apontado uma direção que me leva ao conhecimento de uma forma plena. Os questionamentos, as atividades complementares que ela tem apresentado tem sido muito bom para minha reflexão e aprendizado). [E]

A literatura na área também reconhece o papel do professor, nessa modalidade, de levar o aluno à reflexão. Messias *et al.* (2012, p. 14) complementam que “o professor pode assumir funções de facilitador, incentivando o aluno a buscar e acessar o conhecimento, refletir e escolher, de forma responsável, o caminho que desejar, em prol da maximização da aprendizagem”.

Para dois (2) alunos, o papel do professor é propor atividades aos alunos. Repare-se que ENG, emprega o advérbio apenas, enfatizando ser esta a única função do professor nesse contexto de aprendizagem, cabendo o estudo e entendimento, ou seja, a aprendizagem ao próprio aluno. Os trechos a seguir asseveram essa premissa:

ODT: O papel do professor é passar atividades que façam com que o aluno possa ficar mais apto com a língua. [E]

ENG: O papel do professor, pelo o que eu tenho visto aqui, é apenas o de propor as atividades a serem feitas, mas o estudo e aprendizagem (entendimento) é por responsabilidade do discente. [E]

Em nosso entendimento, em qualquer contexto de aprendizagem, cabe ao professor propor atividades e organizá-las; porém, isso também requer um longo trabalho de preparação de modo a atender os objetivos do curso. Contudo, nessa visão, por mais que novas posturas sejam exigidas a professores e alunos em contextos não presenciais, a aprendizagem continua sendo uma responsabilidade e um objetivo compartilhado por ambos. De acordo com Messias *et al.* (2012, p. 10), o professor não deveria ser visto como único detentor e transmissor do conhecimento e nem o aluno como receptor passivo. Para o autor, “o ensinar e o aprender começam a ser subsidiados (e não substituídos) pelo aparato tecnológico, que tem como uma de suas funções otimizar a construção de situações de aprendizagem significativas”. Nesse novo contexto, a (co)construção do conhecimento envolvendo o professor e o aluno adquire grande relevância em uma relação bilateral de troca de saberes, intercâmbio de conhecimentos e desenvolvimento de práticas significativas.

Como pode ser inferido pelas falas abaixo, o papel do professor é ainda esclarecer dúvidas. Essa crença é compartilhada por três (3) participantes:

CC: É mais como um orientador e tirador de dúvidas sobre o estudo individual do aluno. [E]

PED: O prof. deve ser o mediador deste processo e também deve aprender com seus alunos. (Também está sendo bem desempenhado, pois sempre está presente para dúvidas e costuma postar termos também como se fosse aluna para tomarmos como base, principalmente, os monitores ajudam muito). [E]

Os dados nos permitiram ainda identificar a crença de que o papel do professor é dar suporte à aprendizagem. Isso é o que acredita SI:

SI: O professor deve dar suporte ao aluno em tudo o que for necessário para a sua aprendizagem. [E]

Segundo Moran (2009), o papel do professor é ser um facilitador, que procura ajudar para que cada um consiga avançar no processo de aprender. Assim, o professor motiva, incentiva, dá os primeiros passos para sensibilizar o aluno para o valor da atividade a ser realizada, para a importância da participação do aluno nesse processo. Aluno motivado e com participação ativa avança mais, o que facilita o trabalho do professor.

Encerrando essa categoria de crenças, é papel do professor ser um motivador, estar sempre presente e ter autoridade. O excerto apresentado a seguir exemplifica essa crença de FIS:

FIS: O professor é um motivador, sujeito atento, sempre presente... essencial, sem a figura do mesmo através do papel de autoridade, o curso não funciona, as regras seriam violadas. A Dra (nome) é rígida quanto às regras e isso, a meu ver é ótimo.

Repare-se que ao exercer essa autoridade, o professor parece organizar o curso; sem essa organização, o curso não funcionaria. Nessa arguição, percebemos que a aluna delega ao professor um papel indispensável na aprendizagem de línguas a distância e elogia a professora por sua rigidez. Ao mesmo tempo, percebemos uma crença fincada em um modelo tradicional. A aluna transpõe essa crença para o contexto a distância e revela acreditar que o professor é a autoridade máxima em sala de aula. Isso é indicativo de como certas crenças são mais estáveis e resistentes à mudança que outras (BARCELOS, 2007).

A tabela a seguir resume a rede de crenças dos alunos sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância:

REDE DE CRENÇAS SOBRE ASPECTOS DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS A DISTÂNCIA					
Crenças sobre aprender inglês a distância		Crenças sobre a língua inglesa	Crenças sobre o uso do computador no ensino e aprendizagem de línguas	Crenças sobre o papel do aluno na aprendizagem de línguas a distância	Crenças sobre o papel do professor na aprendizagem de línguas a distância
É possível aprender inglês em um curso a distância	É possível aprender somente até um nível intermediário em um curso de línguas a distância	O inglês é uma língua importante	O computador é uma ferramenta ou instrumento	O papel do aluno é se esforçar, se dedicar ao curso e estudar	O papel do professor é ser um mediador
Aprender inglês a distância é ter flexibilidade e praticidade	No contexto a distância não se cria vínculo com o professor	O inglês abre portas	O computador traz flexibilidade aos estudos	O papel do aluno é ter compromisso com o curso	O papel do professor é aprender com os alunos
O aluno é o próprio articulador do conhecimento	O ensino é desumano	Saber inglês traz oportunidades de trabalho	O computador é um meio de aquisição ou transmissão de conhecimento	O papel do aluno é buscar meios de aprendizagem e usar as ferramentas disponíveis	O professor ajuda na construção do conhecimento
Aprender inglês a distância é uma oportunidade de estudar inglês sem custos	Falta espírito de equipe	Saber inglês contribui para a vida acadêmica	O computador auxilia no esclarecimento de dúvidas	O papel do aluno é ter disciplina	O professor é um orientador
O acesso ao conhecimento é mais fácil		O inglês é uma língua difícil	O computador traz mais interação	O papel do aluno é ser um descobridor	O papel do professor é apontar a direção que leva ao conhecimento
Aprender inglês a distância é um desafio		O inglês é uma língua fácil	O computador dificulta o esclarecimento de dúvidas	O papel do aluno é ser o autor principal de sua aprendizagem	O papel do professor é conduzir à reflexão
Um curso a distância possibilita novas formas de aprender		O inglês é uma língua simples			O papel do professor é propor atividades aos alunos
Aprender inglês a distância é uma forma de aprender usando as tecnologias					O papel do professor é esclarecer dúvidas
A colaboração é importante					O papel do professor é dar suporte à aprendizagem
Não é possível desenvolver habilidades relacionadas à oralidade na língua em um curso de línguas a distância					O papel do professor é ser um motivador

Tabela 1. Rede de crenças sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância

Tendo apresentado a rede de crenças dos alunos sobre aprendizagem de língua inglesa a distância, na próxima seção, é analisada a motivação dos alunos para aprender inglês a distância.

3. 2 A motivação para aprender inglês a distância no Ingrede

Nesta seção, nos concentramos no segundo objetivo proposto. Deste modo, analisamos e discutimos como se caracteriza a motivação dos alunos para aprender inglês em um curso a distância, o IngRede. Antes de caracterizá-la, porém, é importante destacar nosso posicionamento de que a motivação denota um construto complexo de ser examinado, uma vez que agrega vários aspectos e atributos, tais como fatores contextuais e características individuais, diretamente ligados e coesos entre si. Como afirma Ushioda (2012), a motivação é uma variável contextualmente construída. Logo, de modo a tentar compreendê-la em profundidade, convém lembrar que a motivação se constitui de forma complexa, dinâmica e não-linear.

Ao enfatizarmos um estudo contextualizado da motivação, o trabalho denota comprometimento em pesquisar estudantes reais em determinado contexto e não meras abstrações acerca de tal construto. Isso exprime um foco investigativo no aluno como ser humano dotado de pensamentos e sentimentos, com identidade, personalidade, objetivos, motivações e intenções, com histórias e experiências únicas. Expressa, ainda, um foco na interação entre o aluno como agente autorreflexivo e a fluidez e complexidade do sistema de inter-relações sociais, atividades, experiências e múltiplos micro e macro contextos nos quais o indivíduo está envolvido. Defendemos, portanto, uma visão relacional, ao invés de uma relação linear, desses múltiplos elementos contextuais ao ver a motivação como um processo orgânico que emerge através de um complexo sistema de inter-relações (USHIODA, 2012).

A motivação é um construto abstrato e não facilmente observável. Para Pintrich e Schunk (1996), a motivação é um processo e não um produto. Enquanto processo, nós não a observamos diretamente, mas a inferimos a partir de comportamentos apresentados como, por exemplo, a escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações dos alunos. Neste estudo, a motivação será inferida por

meio do acompanhamento das ações dos alunos na plataforma virtual do curso e suas verbalizações, expressas por meio do questionário, da entrevista e dos diários reflexivos.

Em nossa análise, procuramos verificar os motivos que levaram os alunos a procurar o IngRede, suas expectativas e avaliações em relação a diversos fatores inerentes ao curso e à experiência de participação no curso. Portanto, para auxiliar em nossa compreensão da motivação, elencamos várias subcategorias, as quais, definidas nos permitirão caracterizar a motivação dos alunos para aprender inglês a distância em diferentes momentos que denominamos motivação inicial, motivação em curso e motivação retrospectiva, as quais detalharemos a seguir.

3.2.1 Motivação inicial dos alunos para aprender inglês a distância

Nesta seção, serão abordados os fatores que geraram motivação inicial nos alunos ao ingressar no IngRede. Assim, discorreremos acerca dos motivos que os levaram a procurar o IngRede e suas expectativas iniciais em relação ao curso.

3.2.1.1 Motivos que levaram os alunos a procurar o IngRede

A origem etimológica do termo motivação a designa como os motivos que levam o indivíduo a agir, a tomar certas ações. Em alguns dicionários, a motivação pode até mesmo ser encontrada como sinônimo de motivos, razões ou causa (*cf.* HOUAISS, 2009). Para Kelly (1965), motivo é a razão pela qual um ato é executado. Sawrey *et al.* (1976), por seu turno, definem que motivo é uma condição interna relativamente duradoura que leva o indivíduo ou que o predispõe a persistir num comportamento orientado para um objetivo, possibilitando a transformação ou a permanência da situação. Motivação é o processo que produz tais condições.

Keller (1983) também compartilha essa visão e define motivação como os motivos ou razões para que o aluno realize uma ação. Para Bzuneck (2004 *apud* CAVENAGHI, 2009), a motivação ou motivo é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso da ação. Investigamos, então, quais motivos levaram os alunos a se inscreverem no IngRede, por meio do questionário, através da

pergunta: “Por que você escolheu fazer um curso de inglês instrumental à distância? (O que te motivou a procurar o curso?)” e do diário reflexivo inicial.

Aprimorar o conhecimento da língua inglesa é o motivo que levou cinco (5) estudantes a se matricularem na disciplina. Os alunos têm percepção de suas dificuldades e da necessidade de aperfeiçoar o conhecimento em relação à língua inglesa, como pode ser evidenciado nos excertos abaixo:

SS: Aprimorar conhecimentos. [Q]

FIS: Porque tenho consciência que preciso melhorar meu inglês. Levei em consideração também o doutorado da professora. [Q]

LET: Pra ampliar conhecimento e proporcionar domínio da LI. [Q]

Três (3) alunos procuram o curso com o intuito de aprender a língua inglesa e justificam que aprender inglês é “imprescindível” ou “fundamental”:

PED: Meu maior motivo em fazer tal disciplina é aprender a entender o inglês, e não apenas traduzi-lo. Pois quando vou ler um texto, tenho uma grande dificuldade em fazer as combinações das frases, em entender as palavras, em compreender o texto em si. E diante do mundo em que vivemos, aonde temos contato com músicas, textos, filmes nessa língua, é imprescindível entendê-la. [DR1]

ENG: A minha dificuldade na língua inglesa, pois na engenharia é fundamental esse conhecimento. Vi uma oportunidade de aprender alguma coisa... [Q]

Manter contato com a língua é o que motivou dois (2) aprendizes a procurar o curso. No caso de CC, por não ter tempo para conciliar trabalho e faculdade, um curso a distância parece contribuir para que continue seus estudos da língua:

PSI: A prática da língua e novas formas de conhecimento. [Q]

CC: Nesse primeiro semestre de 2012, infelizmente, resolvi interromper o curso da CELIN devido à indisponibilidade de tempo para conciliar o trabalho e a graduação. E como saída, para não parar totalmente, matriculei nesta disciplina. [DR1]

No depoimento a seguir, percebemos outro aspecto relevante, que ainda não havia sido apontado pelos alunos: o fato de que o IngRede é uma disciplina optativa, o

que ajuda no cumprimento de créditos em seus cursos de graduação. Esse fator foi comentado por CC:

CC: Para exercício da leitura em inglês e cumprimento de carga horária complementar em minha graduação. [Q]

A crença na praticidade do curso é o que motivou um (1) dos alunos a adentrarem o IngRede. Sua acessibilidade é fator citado também por um (1) dos participantes. Essa acessibilidade parece se referir ao tempo, material didático ou mesmo questões financeiras. Os excertos a seguir exemplificam esse motivo:

ODT: Pela praticidade. [Q]

PED: Queria fazer um curso de língua estrangeira que fosse acessível. [Q]

Como pode ser percebido, ao elencarem os motivos que os levaram a procurar o curso, os alunos deixam transparecer objetivos, tais como o de aprimorar o conhecimento da língua, aprender inglês, manter contato com a língua, cumprir créditos na graduação e fazer um curso prático e acessível. Assim, o maior motivo para procurarem o IngRede foi o desejo de conquistar seus objetivos. Ter objetivos bem definidos é relevante ao analisarmos a motivação, visto que eles guiam o indivíduo, pois os alunos sabem claramente o que querem alcançar. Segundo Tápia e Fita (2004), o motivo é a antecipação de uma meta, de um objetivo. As metas, para esses autores, são os objetivos. São aquilo que se busca alcançar, como um tipo de representação cognitiva dos sujeitos sobre o que gostariam que sucedesse, o que queriam conseguir, ou gostariam que não acontecesse e desejariam evitar no futuro.

Lembramos que, segundo Blair (1967), a motivação é um processo no qual as necessidades criam energias dirigidas a certos objetivos. Pintrich e Schunk (1996, p. 4) também destacam o papel dos objetivos na motivação, ao afirmarem que “a motivação é o processo em que a atividade orientada por um objetivo é instigada e sustentada(...). A motivação envolve objetivos que geram ímpeto e direção para uma

ação”⁴⁹. Desse modo, os objetivos se refletem diretamente na motivação dos alunos, pois funcionam como impulsos que os movem a determinados fins que desejam atingir.

Pelos excertos apresentados, percebemos que 100% dos alunos são levados a procurar o curso por motivos moldados por fatores exteriores a eles, os quais refletem a visão do inglês como necessidade acadêmica ou profissional no mundo globalizado e uma pressão externa (advinda do contexto) para dominar a língua, o que caracteriza, então, motivação extrínseca para aprender. Ademais, o fato de que os alunos apresentam objetivos já é fator relevante ao analisarmos a motivação, pois eles têm algo definido que desejam alcançar e isso os leva a agir (DÖRNYEI, 2005).

3.2.1.2 Expectativas iniciais dos alunos em relação ao IngRede

As expectativas, entendidas como julgamentos, previsões e ideias que os alunos formam sobre o que possivelmente poderá acontecer no futuro em determinadas situações, por exemplo, um curso de línguas, podem afetar substancialmente as percepções e interpretações que os alunos formam sobre as atividades, bem como seu posicionamento, em ações e escolhas, e os resultados que querem alcançar (SCHEIBE, 1970).

Expectativas podem ainda ser vistas como fator que exerce influência na motivação. Steers e Porter (1991) caracterizam a motivação como constituída de necessidades ou expectativas, comportamento, objetivos e algum tipo de *feedback*. Deci e Ryan (2000, p. 54), definem que “estar motivado é ser motivado a fazer algo”⁵⁰, no que interpretamos estar motivado está ligado à expectativa de tomar certas atitudes de modo a alcançar algo que se espera. Como as expectativas dos alunos podem ser diferentes, elas são um dos fatores que fazem com que a motivação varie de indivíduo para indivíduo.

Diversos autores como Keller (1983), Dörnyei (1990) e Crookes e Schmidt (1991) consideram expectativas como um componente da motivação. A motivação é uma função multiplicativa de valores e expectativas (SCHMIDT *et al.*, 1996). As

⁴⁹ “Motivation is a process whereby goal-directed activity is instigated and sustained (...). Motivation involves goals that provides impetus for and direction to action”.

⁵⁰ “To be motivated means to be moved to do something”.

peessoas tendem a investir mais esforço no que atribuem valor, quando esperam atingir algo ou quando têm expectativa de sucesso.

As expectativas dos alunos foram inferidas por meio da pergunta: “O que você espera da disciplina “Inglês Instrumental à Distância I”? (Quais são suas expectativas?)” e de trechos dos diários reflexivos. A maioria dos alunos afirmou que esperava aperfeiçoar a língua. Esta é a expectativa de oito (8) participantes, como observamos nos trechos a seguir:

ODT: Aprimorar mais meus conhecimentos na língua inglesa e aprender o que eu ainda não sei. [Q]

SS: Melhorar meu inglês. [Q]

EF: Espero que possa conseguir agregar mais ferramentas para facilitar meu entendimento e pretendo continuar estudando a língua. [DR1]

ENG: Conseguir avançar um pouco na língua. [Q]

ENG: Bom, na realidade eu esperava apenas conseguir melhorar o meu inglês, pois eu sou dislexa⁵¹ e tenho muuuuuita dificuldade com língua estrangeira. Só que aliada a essa dificuldade também possuo uma situação financeira difícil. Daí, quando vi essa matéria disponível para engenharia vi a oportunidade de deixar esse abismo um pouco menor. [E]

Cumpramos ressaltar que muitos alunos não explicitam, de maneira clara, em que consistiria o “melhorar” que mencionam. Por exemplo, não especificam qual habilidade da língua gostariam de aperfeiçoar, o que pode sugerir uma expectativa de desenvolvimento da língua das quatro competências, leitura, escrita, audição e fala.

Seis (6) alunos demonstram a expectativa de desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa. É interessante notar que essa expectativa parece ser previsível, ou seja, se procuram um curso de inglês instrumental, o próprio foco do curso é propiciar que os alunos desenvolvam a leitura. Essa expectativa, mostra, portanto, que os alunos adentraram o curso cientes da proposta do mesmo:

CC: Eu espero aprimorar minha habilidade de leitura em inglês. [Q]

⁵¹ A dislexia, de causa genética e hereditária, é um transtorno ou distúrbio neurofuncional, ou seja, o funcionamento cerebral depende da ativação integrada e simultânea de diversas redes neuronais para decodificar as informações, no caso, as letras do alfabeto. Quando isso não acontece adequadamente, há uma desordem no caminho das informações, dificultando o processo da decodificação das letras, o que pode, muitas vezes, acarretar o comprometimento da escrita. Fonte: <http://www.dislexia.org.br>.

CC: Portanto, quanto à disciplina a expectativa é boa, pois conheço alguns colegas que fizeram e gostaram. Eu espero exercitar mais a habilidade de leitura e a modalidade à distância me motiva bastante pela flexibilidade de tempo que necessito atualmente. [DR1]

EF: Aprender mais técnicas de leitura em inglês. [E]

SI: Ampliar capacidade de leitura. [Q]

Há também os alunos que nutrem a expectativa de recordar seus conhecimentos de língua inglesa. É o que revelam quatro (4) participantes. Destacamos que FIS e ODT julgam seus conhecimentos da língua como avançado, PSI como intermediário e SS como básico. Chama atenção a assertiva de PSI de que esperava um “fornecimento de conhecimentos”, o que pode indicar uma postura passiva da aluna e a ideia de que no ambiente virtual ocorre tal fornecimento, como se o curso exigisse menos do aluno. O IngRede surge, então, como oportunidade de manter ou voltar a ter contato com a língua:

SS: Não ficar sem "estudar" inglês. [E]

FIS: Quando me inscrevi na disciplina esperava obter oportunidade de praticar um pouco meu Inglês, que estava muito "enferrujado", uma vez que o curso de graduação acaba exigindo muito quanto a leitura em inglês. [E]

PSI: Minhas expectativas em relação ao curso são: saber me orientar melhor em um texto escrito em inglês e recordar o que aprendi na língua inglesa. [Q]

PSI: Eu esperava um fornecimento de conhecimentos para que eu pudesse relembrar estudar e compreender textos. [E]

ODT: A minha expectativa em relação a esta disciplina é poder adquirir mais conhecimentos, e poder praticar mais o que eu já sei. [DR1]

Figura entre quatro (4) alunos a expectativa de que o IngRede contribua para a carreira profissional e acadêmica. Nesse aspecto, podemos fazer um paralelo com as crenças expressas na seção anterior de que o inglês é importante para a carreira. LET, ao citar que vê no IngRede uma expansão da capacidade de aprendizagem, o que soa como capacidade intelectual, revela ainda a expectativa de ser professora de inglês, e o IngRede parece ser visto como algo que pode contribuir nesse sentido:

LET: Para minha vida acadêmica o inglês é tudo, pois estou cursando Letras Inglês, e essa disciplina com certeza irá aumentar minha capacidade de

aprendizagem, tornando minha expectativa de futura professora de inglês, real. [DR1]

SS: Nesse momento da minha vida, quero aprofundar meus conhecimentos, estudar e acredito também que será um grande diferencial na minha carreira, na profissão que escolhi. [DR1]

FIS: Minhas expectativas são as melhores possíveis, quero muito agregar mais conhecimento para que possa acrescentar ao futuro profissional que serei. [DR1]

Expandir vocabulário é a expectativa de dois (2) alunos, como pode ser lido a seguir:

SI: A minha expectativa é que ao término da disciplina eu possa ler e interpretar melhor textos em inglês, além de aumentar consideravelmente o meu vocabulário. Outra coisa que espero, é ler e entender mais rapidamente e melhor os textos. [DR1]

ODT: Relembrar vocabulário da língua inglesa, e aprender o que eu ainda não sei. [E]

Experienciar como é um curso de línguas na modalidade a distância surge como expectativa de SS. O IngRede é visto como meio de suprir uma curiosidade e encontrar assuntos relacionados ao seu curso de formação:

SS: Ver como era o curso... por ser uma modalidade a distância, pq mtas das vezes, acabamos estudando sozinhos, as vezes sinto-me assim, na modalidade presencial, mais ponto importante, relacionar os assuntos do meu curso... [E]

PSI aponta a fala como habilidade que esperam desenvolver durante as aulas do IngRede:

PSI: Minha maior expectativa, em relação ao curso, é que o mesmo, me proporcione aprimoramento na fala, na escrita e na fluência da língua. [DR1]

Essa expectativa merece atenção, pois, o IngRede é um curso de inglês instrumental com foco em leitura em língua inglesa. Na página oficial do IngRede no *Moodle* é possível encontrar os objetivos do curso:

- Visa o desenvolvimento da habilidade de leitura de textos de diversos gêneros escritos em língua inglesa;
- Tem como objetivo central desenvolver estratégias de leitura para compreensão geral e identificação de informações específicas;
- Contempla elementos linguísticos selecionados, considerados necessários para viabilizar e potencializar o emprego das estratégias estudadas em contextos mais abrangentes e/ou nas áreas de interesse dos aprendizes;

Não temos a pretensão de afirmar que um curso de leitura não possa contribuir indiretamente com o desenvolvimento da habilidade da fala. No entanto, ressaltamos que a aluna tem uma expectativa divergente em relação à proposta do curso, o que pode aumentar a probabilidade de que essa expectativa não seja atendida e, conseqüentemente, gere desmotivação.

Fica claro que os alunos nutrem altas expectativas em relação ao IngRede. Embora algumas sejam irrealistas, como a expectativa de SS, de aprimorar a fluência na língua, essas expectativas podem gerar motivação inicial em relação ao curso. Todavia, mesmo iniciando o curso motivados, é perceptível que alguns alunos (PED, ENG, EF) trazem sentimentos de desmotivação em relação à aprendizagem da língua inglesa, fruto de suas frustradas experiências anteriores de aprendizagem, as quais podem ecoar no IngRede.

Alguns alunos apontam, de forma mais explícita, essa frustração em relação à língua inglesa e ao seu conhecimento da língua. Este é o caso de ENG que revela desespero e urgência em aprender e ainda de PED, que julga seu conhecimento “muito reduzido”, “muito precário”, “mínimo”, afirmando que “não se relaciona bem com a língua” ou que a língua “não entra na sua cabeça”. No entanto, no caso de PED essa desmotivação cede espaço a um novo ímpeto motivacional em razão do recomeço no estudo, visto que enxerga no IngRede um meio de construir conhecimento:

PED: As minhas expectativas são as melhores possíveis, espero que através dessa disciplina possa estender meu conhecimento acerca da língua estrangeira que é muito reduzido. [Q]

PED: Cabe salientar que não quero, e nem posso menosprezar esse conhecimento mínimo que tenho, pois a aprendizagem é feita em etapas, por isso a próxima etapa agora que busco, é aprimorar esse conhecimento que tenho. Pois de forma geral não me relaciono bem com tal língua, ela "não entra na minha cabeça" de forma alguma. [DR1]

PED: Espero que ele me proporcione maiores conhecimentos a respeito de tal língua, pois a partir dele poderei ter uma base de entendimento sobre o inglês, pois q que possuo é muito precária. [E]

PED nunca fez um curso de inglês, e parece atribuir ao ensino regular na escola sua visão de que seu conhecimento é “precário” ou “reduzido”, como é evidenciado a seguir:

PED: A minha história com a língua inglesa até agora é muito precária. O conhecimento que tenho é bem reduzido, é aquele básico de Ensino Médio, isso antes da minha inclusão no curso IngRede. [DR1]

Em relação aos indícios de desmotivação em relação à língua inglesa de ENG, a aluna que julga que não consegue sair do conhecimento básico da língua inglesa. Parece interferir em sua motivação a dislexia, sua dificuldade com a língua e problemas financeiros, como a dificuldade em pagar por cursos de inglês. A aluna chega a afirmar a existência de um trauma em relação à língua, como é evidenciado nos excertos a seguir:

ENG: Até aqui já tentei vários cursos de inglês, mas nada resolve, não consigo sair do básico. Tenho muita dificuldade na língua como um todo. Há alguns anos, descobri que sou dislexa e penso que isso influencia na minha dificuldade. Outro problema é a questão financeira, pois nunca consigo me manter em um curso de escola, pois nunca tenho dinheiro suficiente para continuar cursando. Penso que estou ficando traumatizada, já. [DR1]

ENG: Não consigo evoluir na língua. [Q]

A indicação de que tem dificuldades em relação à língua inglesa também parece ser um indício do descontentamento de EF:

EF: Tenho muito mais dificuldades do que facilidade, gosto da língua inglesa como uma ferramenta na área acadêmica, pois, vários são os trabalhos, artigos em inglês e é onde necessito do conhecimento da língua. [DR1]

EF: Falta de habilidade. [Q]

Caso curioso de desmotivação emerge no exemplo de PSI, no qual podemos perceber o quanto a figura do professor a desmotivou em relação à língua. A aluna conta que, ainda na adolescência, deixou de estudar inglês em um curso de idiomas por causa de uma mudança de professores. Essa influência negativa na motivação da aluna adveio da crença da professora de que para aprender inglês é preciso sonhar com a língua; como isso nunca aconteceu com ela, PED sentiu-se frustrada:

PSI: Bom, há uns quatro anos atrás, fiz três anos e meio de inglês, na cidade onde meus pais moram atualmente, Tupaciguara. Foi um período de bastante aprendizado, porém fui obrigada a deixar o curso por mudanças de profissionais. Nunca mais, tive um contato direto com a língua inglesa. Lembro-me de minha primeira professora de inglês falar que quando sonhamos que estamos praticando a língua é porque realmente estamos aprendendo-a e isso nunca aconteceu comigo; ao contrário do Espanhol. [DR1]

Esses traços de desmotivação causados por experiências negativas de aprendizagem podem repercutir, posteriormente, na motivação dos alunos ao longo do IngRede, como veremos no decorrer deste capítulo, principalmente, por se tratarem de situações que acompanham os alunos há um longo tempo.

3.2.2 Motivação em curso na aprendizagem de inglês a distância

Conforme exposto no capítulo 2, sendo um construto dinâmico, a motivação pode oscilar ao longo do processo de aprendizagem. Por isso, a motivação precisa ser sustentada, para que os alunos mantenham o foco em seus objetivos. Nesta seção, discorreremos acerca da motivação dos alunos no decorrer do IngRede. A resposta às expectativas dos alunos, suas impressões sobre aspectos gerais do curso e atividades (des)motivadoras, a influência de outras pessoas em sua motivação, a experiência de participação no IngRede, as dificuldades encontradas e a autoavaliação dos alunos sobre a própria motivação serão abordados nesta seção.

3.2.2.1 Resposta às expectativas dos alunos no IngRede

As expectativas exercem impacto crucial na motivação do aluno e em seu engajamento na aprendizagem. Quando as expectativas são alcançadas, pode haver um estímulo de aumento da motivação. Por outro lado, quando elas não são atingidas, a tendência é que isso leve à desmotivação. Por meio da entrevista, através das questões: "O IngRede está atendendo as suas expectativas? De que maneira?" e dos diários reflexivos, os alunos emitiram suas impressões sobre o atendimento de suas expectativas.

Ao avaliarem se suas expectativas em relação ao curso têm sido atendidas, as opiniões dos estudantes se dividem: cinco (5) alunos afirmam que sim, outros cinco (5) declaram que suas expectativas têm sido parcialmente atendidas, como detalharemos na sequência.

Dentre os alunos que afirmam que o curso tem atendido suas expectativas, SS menciona que a tecnologia a fez diminuir fronteiras, pois não poderia fazer o curso em sua cidade. Já PED e EF exaltam o material didático utilizado:

SS: Sim, para mim foi muito bem recebido aqui no campus pontal não temos o curso de inglês presencial como é oferecido aí em Udia... eu também "diminui as fronteiras", graças a tecnologia. Sou a favor dos cursos as distâncias, claro com ensino de qualidade. [E]

PED: Sim, principalmente com as aulas do CD, onde consigo ter um entendimento básico sobre os textos, assim a partir deles, acho que já estou conseguindo entender o princípio do texto. [E]

EF: Pelo que tenho visto do material eh bem feito e tem técnicas que podem ajudar com a leitura. [E]

O atendimento parcial das expectativas dos alunos revela insatisfação com alguns fatores do IngRede, o que pode abalar a motivação dos alunos. Eles declaram que as lições são chatas, faltam recursos audiovisuais, mais atividades, gramática, atividades avaliativas e interação entre os colegas:

PSI: Mais ou menos, as atividades do glossário e artigo científico são muito gostosas de se fazer, mas as lições são bem chatas! [E]

SI: Nem sempre, ele tem bons conteúdos, mas ainda não tenho visto áudio, vídeos, ou seja, apenas texto e imagens. [E]

ODT: Está um pouco. Porque de certa forma eu espera mais, como mais atividades, e que trabalhasse mais um pouco de gramática. [E]

ENG: Acho a ideia da disciplina muito interessante, mas vejo que comigo acabo fazendo tudo de última hora. Pois na engenharia a gente faz muitas matérias muito complexas que demandam de muito tempo de dedicação, como os cálculos e matérias específicas, com isso, acabo dando preferência para as matérias do meu curso. Porém, mesmo assim eu faço as lições e entrego no prazo, o que me deixa em contato com a língua inglesa. Porém, acho que deveria haver atividades semanais que obrigassem os alunos a estar estudando pelo menos todas as semanas. [E]

LET: Estou aprendendo mais, porque os recursos são melhores do que no meu curso. Por exemplo, o CD, já fiz todo e agora estou retornando usando os helps, etc. isso está me ensinando gramática de uma forma atual e prazerosa. Estou aprendendo a procurar artigos, estou mais atenta à leitura. A atividade da bússola já fiz sem dificuldades nenhuma. Só a comunicação com os colegas, e a sessão de dúvidas que está muito fraca, porém acha que é questão de saber manusear. A plataforma do meu curso EAD é melhor desenvolvida para interagirmos uns com outros do que o INGREDE. [E]

No caso de SI, que sente falta de recursos audiovisuais, parece que o material didático ofertado, para esse aluno, não contribui para sua motivação. Como ele é do curso de SI, está acostumado com mais recursos de informática e tinha maiores expectativas a esse respeito. Sobre a quantidade de atividades, citadas por ODT, se o aluno desfrutar de todas as atividades e recursos extras disponibilizados pelo curso e não apenas das avaliativas obrigatórias, poderá multiplicar significativamente o número de atividades. Quanto à gramática, para cada aula existem tópicos específicos com exercícios que abordam diretamente gramática nas seções “Baú do Tesouro” e “Mergulho”, nas quais os alunos encontram *links* para explicações e atividades gramaticais. Esses são recursos não avaliativos e que ODT poderia ter procurado. No excerto a seguir, retirado de um dos fóruns, PSI dá indícios de que pretende fazer apenas as atividades exigidas:

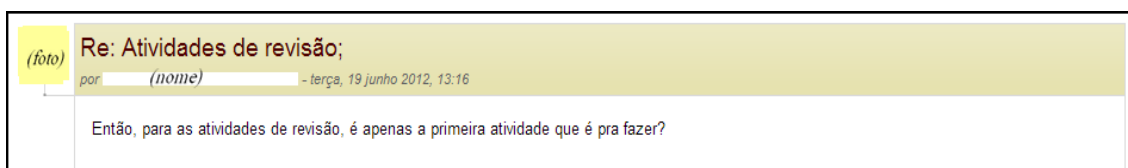


Figura 26. Fórum Tira-Dúvidas 1

Assim como PSI, ENG parece se empenhar apenas nas atividades avaliativas, e o conteúdo das aulas do IngRede não é avaliado, permitindo que o aluno faça quanto e quando quiser. No entanto, ao revelar que resguarda seu tempo para outros estudos, notamos que falta mais organização pessoal da aluna em gerenciar seu tempo de estudo de inglês. Já LET reclama da pouca comunicação entre os participantes. Recursos disponíveis para isso há, como os fóruns, cantina virtual e *chat*, o que parece faltar é a iniciativa dos alunos para interagir.

Faz-se importante enfatizar que nenhum aluno apontou o não atendimento de suas expectativas. A percepção de que suas expectativas têm sido atendidas nesse momento, no meio do curso, é fundamental para os alunos, pois vai ser determinante na motivação em se empenharem rumo à reta final da disciplina.

3.2.2.2 Aspectos gerais do IngRede sob a lente dos alunos

Para Brown (1994), a motivação situacional (*situational motivation*) concerne às influências favoráveis à motivação provenientes das condições formais de aprendizagem e varia de acordo com a situação em que a aprendizagem ocorre, tais como em um curso regular de línguas. A fim de melhor compreender a motivação dos alunos ao longo do curso, destacamos a avaliação geral que fazem do Ingrede, seu conteúdo e atividades, por meio da entrevista e diários reflexivos. 100% dos alunos apontaram aspectos bons sobre o curso; essa avaliação positiva indica o caráter motivador do IngRede:

ODT: Foi um curso muito bom, e vou carregar essa experiência pra minha vida toda. [DR3]

Cinco (5) estudantes ressaltam a qualidade do curso e das atividades, que são atrativas, interativas e levam à pesquisa:

PED: O material disposto é de ótima qualidade, bem elaborado, atrativo. [DR3]

PED: As atividades propostas mostram-se capazes de transmitir o que é referido. [DR2]

CC: Mas, quanto às atividades penso que a do glossário e da biblioteca virtual contribuem para o aprendizado de leitura em língua inglesa, através do contato com termos técnicos e assuntos de diversas áreas de conhecimento. Não utilizei ferramentas de chat e tira dúvidas, pois geralmente acesso mais a noite. [DR2]

SI: Gostaria de me dedicar mais à disciplina, por esta possuir um bom conteúdo, bons exercícios extras e boas referências. [DR2]

PSI: Gostei muito do curso, principalmente das atividades, que eram bem interativas e faziam com que nós, alunos, fôssemos procurar, pesquisar sobre o assunto. [DR3]

A variedade e eficácia dos recursos disponíveis são ressaltados por dois (2) alunos. LET se sente mais segura em relação à língua inglesa e percebe que isso tem contribuído em sua vida acadêmica, como pode ser evidenciado a seguir:

SS: A plataforma *Moodle* possui vários recursos na qual contribuíram para meu processo de ensino-aprendizagem, como o glossário, a biblioteca virtual. [DR3]

LET: Todas as ferramentas disponibilizadas na plataforma me auxiliaram e muito para desenvolver melhor o meu inglês instrumental, hoje me sinto segura para encarar situações da vida acadêmica, como a leitura de textos, o acompanhamento de um debate, a participação em um congresso. [DR3]

A organização do curso, principalmente, em relação ao conteúdo e cronograma, é destacada por dois (2) alunos. Entendemos que a organização de um curso na modalidade a distância é imprescindível, visto que, além de favorecer a motivação, permite ainda que o aluno possa também se organizar, contribuindo assim, para sua autonomia:

FIS: Creio que a forma como o conteúdo foi trabalhado seja bastante positiva, a explanação sobre as técnicas fez toda a diferença, porque uma vez que o aluno pode identificar qual técnica poderia ser aplicada, o mesmo adapta os conhecimentos dentro de sua área de estudo. [DR3]

FIS: Sim. Tudo foi muito bem exposto, tudo bastante claro, praticamente impossível se perder no portal... gostei muito, acho ate que podia ter essa plataforma para outros idiomas. [E]

SI: A modalidade à distância para mim foi um fator que influenciou em minha disciplina durante a execução do cronograma definido, que por sinal teve os prazos muito bem estimados e achei esse cronograma importantíssimo para o planejamento e organização do aluno no decorrer das atividades. [DR3]

Dois (2) alunos apontam que o suporte fornecido no curso é bom. Os alunos elogiam o atendimento do professor e monitor e a atenção no esclarecimento de dúvidas. Esse suporte é de suma importância, uma vez que previne que o aluno se sinta perdido em meio ao curso e quebra a sensação de isolamento, ao permitir que perceba, mais nitidamente, a presença de outras pessoas no curso e que interaja com eles, contribuindo de tal modo, para a motivação:

PED: O atendimento as dúvidas foram muito esclarecedoras, tanto por parte da tutora como dos monitores, o suporte prestado pela tutora através das atividades complementares que eram disponibilizadas e de suas mensagens, foram de grande relevância. [DR3]

SI: Gostei muito da participação da monitora (nome) e da professora (nome) que sempre responderam minhas dúvidas e acho essa colaboração importante para que os alunos não se sintam sozinhos em uma disciplina à distância. [DR3]

Nas interações retiradas do Fórum Tira-Dúvidas, são expostos exemplos de postagens de dúvidas de PED e SI, as quais foram prontamente respondidas, o que nos auxilia na compreensão da satisfação dos alunos quanto ao suporte oferecido pela professora e monitora:

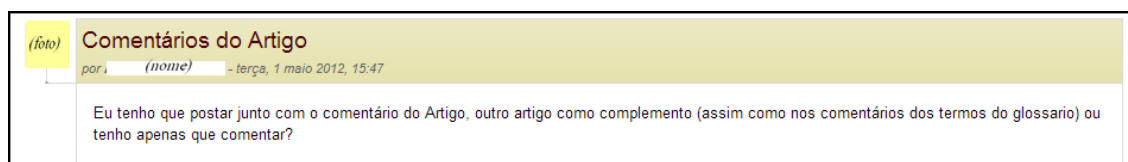


Figura 27. Fórum Tira-Dúvidas 2

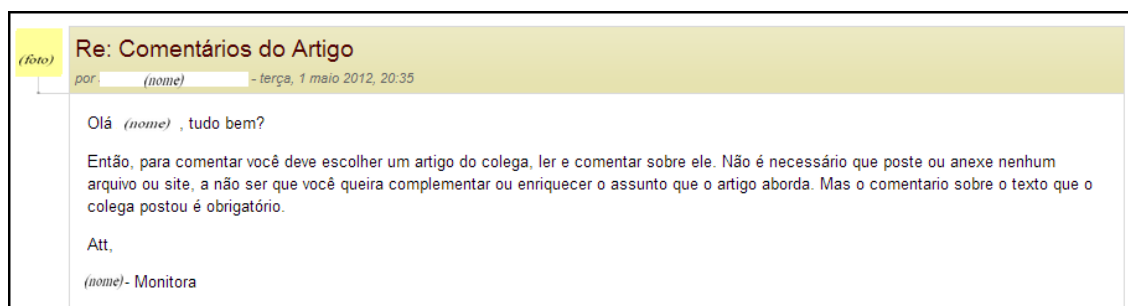


Figura 28. Fórum Tira-Dúvidas 3

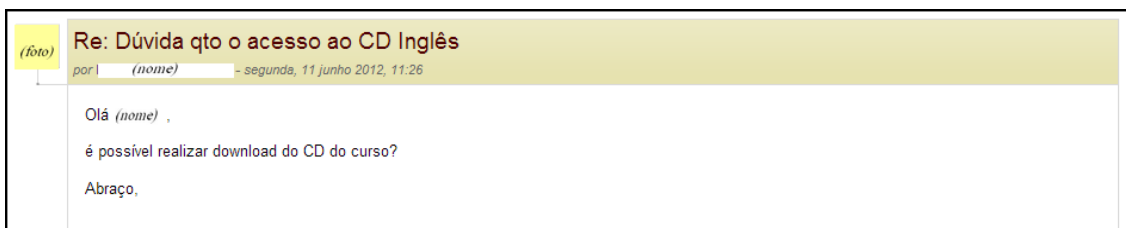


Figura 29. Fórum Tira-Dúvidas 4

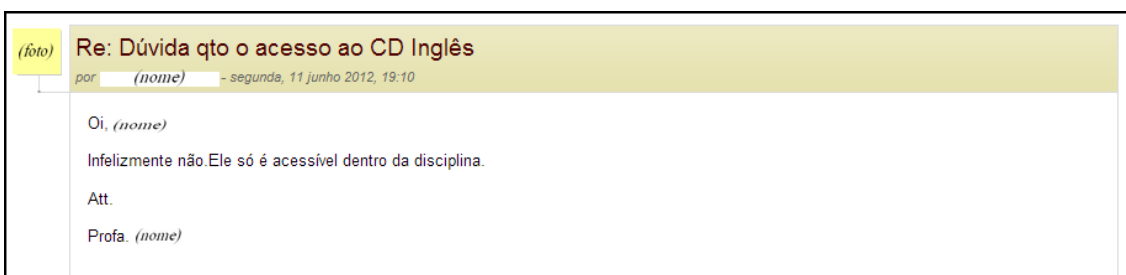


Figura 30. Fórum Tira-Dúvidas 5

No caso de SS, ao ser indagada sobre possíveis melhorias no IngRede, a aluna sugere que haja mais contato com a professora e a monitora:

SS: Contato maior com professores/monitores (tipo telefone) corrigir as falhas da plataforma, não gosto da angústia de esperar por notas! [E]

Na fala de SS percebemos ainda o desejo de que as notas sejam divulgadas. Segundo Dörnyei (2001a), fornecer esse *feedback* é motivador, reduz a angústia e a ansiedade de esperar por notas, as quais podem prejudicar a motivação, e ajuda a canalizar esforços. O aluno precisa saber se “está indo bem”. Isso o ajuda a pensar em estratégias de estudo, caso precise melhorar em um ponto em específico. O senso de progresso ou de autorrealização com o bom desempenho no curso também podem contribuir nesse sentido. No IngRede, as notas só foram divulgadas ao fim do curso, ocasionando em SS ansiedade em recebê-las. A ansiedade é apontada por Dörnyei (*op. cit.*) como fator chave que reduz a motivação e o desempenho.

É notório que em cursos de línguas a distância, o esclarecimento de dúvidas é um fator motivador. Em cursos presenciais isso parece não ser tão citado como fator motivador por parte dos alunos. Essa questão sobre o esclarecimento de dúvidas transparecia antes mesmo do curso começar (DR1, Q), quando os alunos demonstravam

receios e expectativas negativas sobre como seria o esclarecimento de dúvidas nesse contexto. A percepção de que não há essa falha no IngRede parece ser elemento motivador. Chama atenção, a percepção de SI de que isso ajuda os alunos a não se sentirem sozinhos nesse contexto e a criarem vínculo com o professor.

A avaliação dos alunos sobre o curso é positiva, o que pode indicar que até aquele momento, meio do curso, o IngRede tenha sido motivador para os alunos. Conclui-se que em um curso de línguas a distância a facilidade de acesso ao conteúdo, a organização do curso, a qualidade e a eficiência das atividades e recursos extras e, particularmente, o suporte oferecido aos alunos em atenção às dúvidas, já que o professor não está presente fisicamente para resolvê-las, podem ser fatores motivadores. Notar que as atividades têm sido pertinentes em relação a seus interesses e outras esferas de sua vida, não se limitando ao curso, é igualmente motivador. Quando os alunos percebem que as atividades são relevantes para seu conhecimento, isso aumenta a motivação e a disposição em estudar tal conteúdo (VIANA, 1990; DÖRNYEI, 2001a). Isso já fora evidenciado para contextos presenciais e pode ser percebido também em contextos virtuais.

A avaliação positiva do curso indica satisfação em relação ao mesmo, o que pode influenciar em sua motivação para prosseguir com os estudos da língua inglesa. Isso fez com que três (3) alunos sugerissem que outros cursos fossem ofertados:

FIS: O IngRede, por ser uma disciplina oficial da Ufu, deveria ser oferecido também para outros idiomas, uma vez que supre a demanda dentro da graduação sim, claro que depende também do aluno, porém, se este estiver realmente comprometido com o aprendizado é super proveitoso. [DR3]

PSI: Enfim, agradeço à oportunidade e acredito que o curso deve permanecer disponível pra todos os alunos! [DR3]

CC: Assim, digo que tenho grande motivação em continuar os estudos de inglês tanto nos métodos tradicionais como nessa modalidade do IngRede. Ou seja, pretendo fazer outros cursos nessa metodologia EAD e para mim um curso de “Gramática em Língua Inglesa” seria muito útil e atrativo. [DR3]

Apesar de todos os alunos emitirem avaliações positivas, alguns também expressaram algumas avaliações negativas do curso, no que se refere a erros no conteúdo do CD e falta de recursos audiovisuais:

SI: Apesar do conteúdo do CD apresentar muitos erros ele é muito bom e os links extras são muito úteis, por exemplo, gostei de um que falava sobre verbos modais e outro sobre pontuação, inclusive com exercícios. [DR3]

SI: Acho que falta inserir recursos audiovisuais no conteúdo do CD. Enfim, gostei muito da disciplina e levarei comigo muitos conhecimentos adquiridos. [DR3]

SI: Adicionar recursos audiovisuais, apresentar um breve resumo no final da unidade. [E]

Os erros a que o aluno se refere são os *feedback*, correções automáticas que às vezes recusam respostas certas. Esse *feedback* automático pode atuar positivamente na motivação dos alunos porque permite que não se exponham, que acompanhem seu próprio desenvolvimento. Por outro lado, por não aceitar respostas pessoais, elaboradas pelos alunos que estejam corretas, pode ocasionar danos à motivação. No exemplo a seguir, extraído do fórum tira-dúvidas, é possível visualizar um trecho em que uma colega posta uma dúvida sobre essas correções. A professora pergunta a que atividade a aluna se refere, porém, SI intervém para ajudá-la porque já experienciou esses erros de correção e consegue identificar o problema e ajudar a colega antes mesmo da professora.

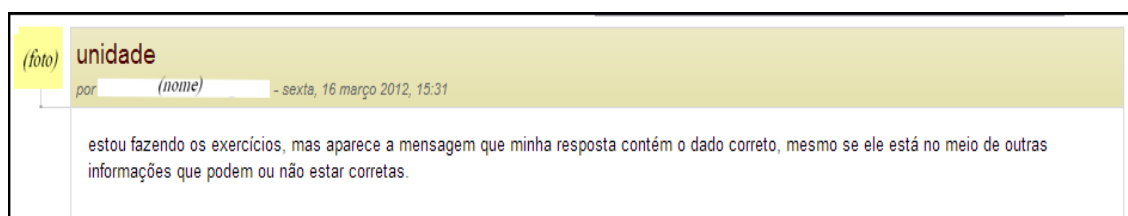


Figura 31. Fórum Tira-Dúvidas 6

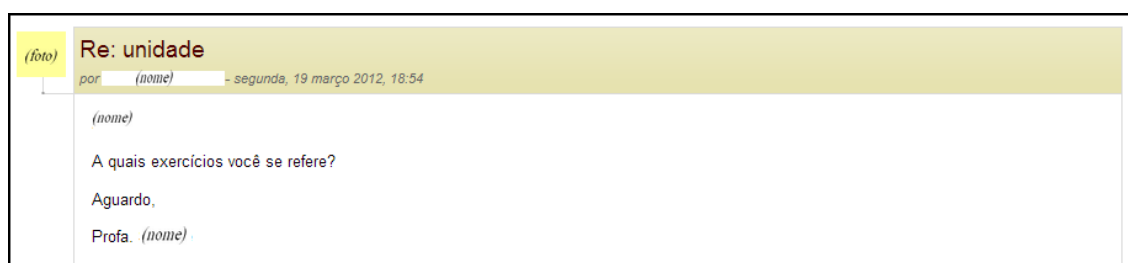


Figura 32. Fórum Tira-Dúvidas 7

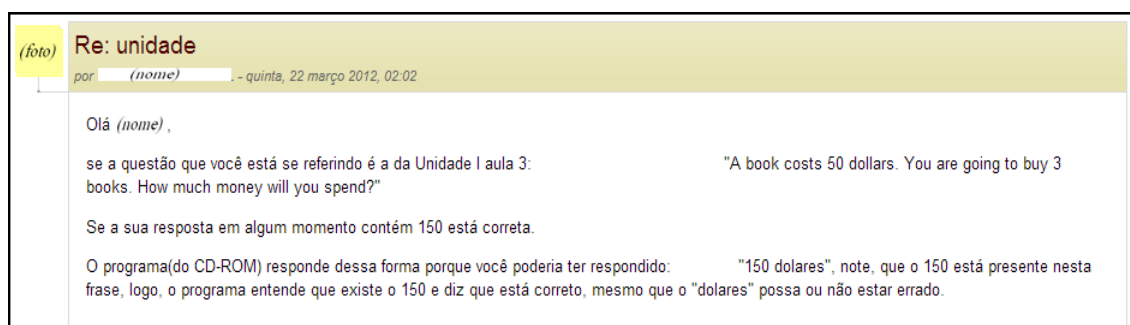


Figura 33. Fórum Tira-Dúvidas 8

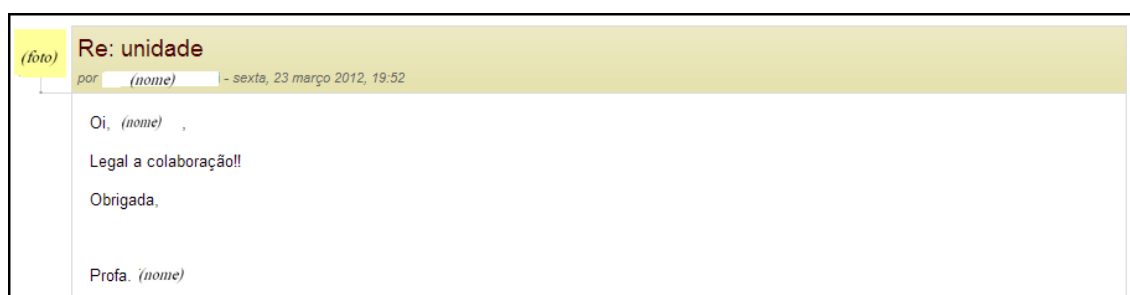


Figura 34. Fórum Tira-Dúvidas 9

Nas postagens apresentadas, notamos a interação e colaboração entre os alunos por meio da plataforma, que ajudaram a solucionar problemas advindos de limitações do *feedback* automático do curso, os quais parecem gerar certo descontentamento. Na aprendizagem de línguas, a interação dá oportunidades de trocas de informações e de estratégias de aprendizagem e, além disso, os alunos têm a chance de verificar o que sabem e o que precisam aprender para se expressarem na língua-alvo (FIGUEIREDO, 2006).

Outro aspecto considerado negativo é apontado por ENG, que afirma que as atividades deveriam ser avaliativas. ENG parece se sentir incapaz de se avaliar, o que pode ter relação com a dificuldade de se posicionar de forma autônoma. A aluna parece ser movida por uma motivação extrínseca, pois precisa de pressão externa, precisa ser cobrada para produzir; por isso, sente falta de mais atividades avaliativas:

ENG: O conteúdo de leitura do CD também deveria ser avaliativo, para assim, potencializar o aproveitamento de fixação deste conteúdo. As atividades Glossário de Termos Técnicos e Biblioteca Virtual foram muito produtivas tanto pelo caráter de aprendizado da língua quanto pelo esforço de pesquisa. Devido ao fato das atividades do CD-Rom não serem avaliativas, o estudo não foi constante e apenas se intensificava nas épocas de entrega de atividades. Acredito que após cada

unidade do CD deveria haver uma atividade obrigatória de mensuração de aprendizado. [DR3]

Notamos que a aluna apresenta uma visão tradicionalmente quantitativa de avaliação, segundo a qual esta é capaz de medir a aprendizagem. A esse respeito, Silva (2006, p. 23) afirma que o modelo tradicional de avaliação da aprendizagem está marcado por procedimentos arbitrários vinculados à medida cumulativa de resultados obtidos em testes pontuais definidos pelo docente sobre o trabalho e as atitudes do discente. Para o autor, “mede-se a atuação do discente como se mede extensão, quantidade e volume, em escalas, atribuindo-lhe graus numéricos”.

A ideia de mensuração da avaliação remete ao século XIX, quando vigorava nos Estados Unidos um movimento de testes educacionais, que associava a avaliação à concepção de medida. Ao passo que, hoje, a avaliação é crescentemente vista como processo contínuo e paralelo ao processo de ensino e aprendizagem. A finalidade da avaliação da aprendizagem é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do educador (SOUZA, 2001). A nosso ver, o IngRede se alinha à essa proposta de avaliação. ENG parece, então, trazer para o contexto virtual uma visão de avaliação como processo quantitativo e não autorreflexivo.

Notamos alguns traços de desmotivação em relação ao curso em dois (2) alunos, conforme pode ser observado nos excertos a seguir:

ENG: Desta maneira, no caso da minha formação profissional, pessoal e acadêmica, apesar do curso oferecer ferramentas eficientes de aprendizagem, a metodologia não proporcionou um crescimento de conhecimento significativo. [DR3]

PSI: Minha motivação com o curso está péssima! Quando fiz as atividades que foram mais práticas fiquei super empolgada, mas ao retornar às lições o desânimo reapareceu. Mas assim, a experiência com o inglês instrumental é boa, acho que todos deveriam realizar esse curso para o acréscimo pessoal. Entro, faço as atividades semanalmente, mas não me sinto empolgada. [DR2]

ENG parece estar desmotivada, apesar de afirmar que as ferramentas são eficientes, porque a metodologia do curso não lhe proporcionou aprendizagem. PSI associa sua motivação às atividades práticas do curso e sua desmotivação às atividades do CD, não avaliativas, o que pode comprometer seu esforço no prosseguimento com o curso. PSI sugere algumas melhorias ao curso:

PSI: Enfim, assuntos mais interessantes nos textos, colocar alguns jogos, como jogo de memória, mais imagens para associarmos com o significado das palavras. [E]

Na visão de Gee (2007), bons jogos são motivadores na aprendizagem de línguas e podem dar dicas de como a motivação pode ser gerada e mantida. Em relação à sua sugestão de tratar de assuntos mais interessantes, textos com assuntos que não são do interesse dos alunos reduzem a motivação, pois eles não veem motivos para ler e para se dedicar à atividade. A aluna revelou que gosta de ler sobre “PSI: novelas, notícias, psicologia, matérias interessantes, moda...” [Q], e nem todos esses temas foram abordados nas aulas do CD. Essa é uma limitação de um curso como o Ingrede que é feito para diversos tipos de público. Quando um curso é customizado para um grupo específico é possível trabalhar com os assuntos que lhes interessa. Por outro lado, o fato de o IngRede ter sido elaborado para diversas universidades permite que todos tenham acesso a um curso desse tipo.

3.2.2.3 Atividades (des)motivadoras do IngRede

Como advoga Brown (1994), a motivação por tarefas (*task motivation*) é o impulso para realizar determinadas tarefas de aprendizagem. Quando os alunos têm desempenho bem sucedido nessas tarefas, essa sensação de prazer pode aumentar sua confiança e, gradualmente, a motivação em relação à língua.

Considerando que os alunos são guiados por atividades que julgam ser mais ou menos atrativas, foi perguntado “Quais atividades desenvolvidas no curso você achou mais motivadoras? E as menos motivadoras?”. Seis (6) alunos descrevem o Glossário como a atividade mais motivadora do curso. Embora os alunos não expliquem porque gostam de tal atividade, considerando-se que no ambiente *online* a dimensão temporal ganha maior impacto, essa atividade parece ser mais motivadora por ser uma atividade de rápida condução e por envolver assuntos que são ligados à área de estudo desses estudantes:

PSI: Biblioteca e glossário são as mais interessantes ao meu ver. [E]

EF: Gostei bastante das atividades de mandar os termos em inglês. [E]

CC: Quanto às ferramentas disponibilizadas no IngRede acredito que todas são muito importantes, mas as que mais me identifiquei foram: a Biblioteca Virtual e o Glossário, pois nos proporciona o contato e familiarização com termos técnicos e assuntos de diversas áreas de conhecimento, o que é muito importante na leitura e interpretação de um texto em outro idioma. [DR3]

A biblioteca é citada por cinco (5) alunos. Essa atividade pode ser motivadora porque nela os alunos têm chance de ler sobre assuntos que são de seu interesse no meio acadêmico e postá-los. Na segunda parte da atividade, devem tecer um comentário sobre textos postados por colegas. ENG cita que, ao mesmo tempo que essa é a atividade que mais gostou, ficou desmotivada com a segunda parte da tarefa, e por influência dos colegas, por não perceber compromisso dos colegas com a proposta de tal atividade:

ENG: A atividade que eu achei mais interessante foi a da Biblioteca Virtual, por causa da leitura de artigo em inglês de meu interesse, mas ao mesmo tempo a segunda etapa dessa atividade não achei interessante, pois os artigos postados na minha área eram muito técnicos de outra engenharia que não a minha e daí, não me interessou muito ler sobre aquilo, por exemplo, de computação. Outra coisa que achei chata nessa segunda etapa dessa atividade é porque os outros alunos não leram o texto, percebi que apenas leram o "abstract", com isso vi que a atividade não atingiu o objetivo proposto que era o q de ler. Porém, o meu texto, por exemplo, não tinha abstract, daí ninguém comentou. Sei lá, senti que as pessoas fizeram o mínimo do mínimo possível. Sei lá, isso me desmotivou. [E]

Levando em consideração que as atividades mais motivadoras para os alunos são a Biblioteca e o Glossário, e recordando que ambas são atividades colaborativas, nas quais os alunos dependem uns dos outros para sua realização, entendemos que para nove (9) alunos, atividades colaborativas parecem ser mais motivadoras. Aprendizagem colaborativa diz respeito a situações educacionais nas quais duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, ou por intermédio de interações mediadas por computador (DILLENBOURG, 1999). Segundo Figueiredo (2006), a aprendizagem colaborativa prevê a coconstrução entre professores e alunos de um ambiente de apoio para a aprendizagem de todos, o que a nosso ver, é motivador.

O conteúdo do CD, que inclui um conjunto de atividades, como descrito no capítulo 2, é citado por dois (2) alunos como a atividade mais motivadora:

ODT: Eu achei a mais motivadora o conteúdo do CD. [E]

O diário de bordo é citado por dois (2) alunos como atividade mais motivadora. Curioso é notar que a aluna o sente como motivador por notar que há nele preocupação mais direcionada aos alunos. O diário é o instrumento mais aberto. Estamos nos referindo a um curso a distância em que o diálogo entre professores e alunos ocorre de modo diferenciado se comparado à aula presencial, e nem sempre o aluno tem espaço ou busca desfrutar desses espaços para se expressar livremente. O diário é um meio de ouvir os alunos, diferentemente dos fóruns que são abertos e todos podem ler. No diário, o aluno sabe que somente o professor tem acesso ao que escreve. cremos, então, que nesse contexto de aprendizagem de línguas a distância, atividades que permitem mais liberdade de expressão individualizada dos alunos são motivadoras:

FIS: As mais motivadoras foram os diários de bordo, porque verifica-se a preocupação dos responsáveis pelo curso, com os alunos, a meu ver isso é nobre. [E]

Atividades complementares foram citadas como as mais motivadoras por LET, como pode ser lido a seguir:

LET: O conteúdo do CD: glossário; atividades complementares. [E]

As atividades complementares são atividades de caráter não avaliativo que a professora elaborou e postou na plataforma. Essas atividades de leitura envolviam temáticas que estavam no noticiário corrente, portanto, temas atuais e também charges e poemas, adotando outros gêneros, além daqueles mais utilizados no curso. As atividades funcionavam como arquivos anexos em um fórum específico. Após ler as mensagens, baixar os arquivos e realizar as atividades, os alunos deveriam voltar ao fórum para compartilhar suas respostas e reflexões com os colegas. Esse processo era acompanhado pelo *feedback* do professor. Tais atividades tinham, portanto, foco em promover mais interação e discussão entre os participantes. Dos dez (10) participantes observados, apenas um fez tais atividades. Pelo controle de acessos (*logs*), pudemos perceber que todos os alunos acessaram as atividades, mas não as fizeram. Isso pode ter ocorrido

porque tendem a se empenhar mais em atividades que valem nota, ou seja, são movidos por motivação extrínseca.

LET parece de fato ter gostado dessas atividades complementares. Após a postagem da primeira atividade, a aluna pede que a professora acrescente mais atividades extras, pedido esse que é atendido pela professora:

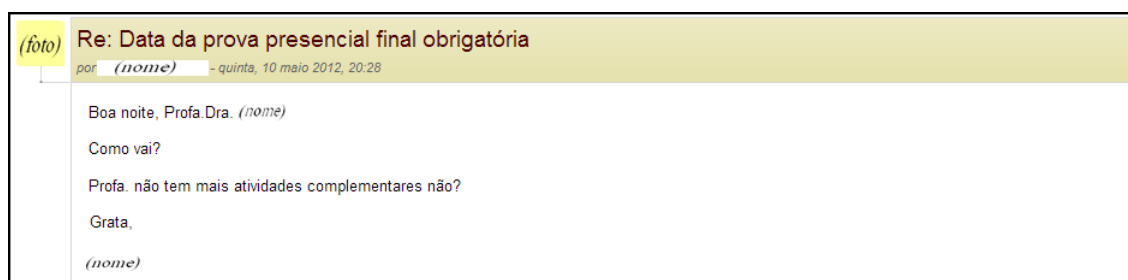


Figura 35. Fórum Tira-Dúvidas 10

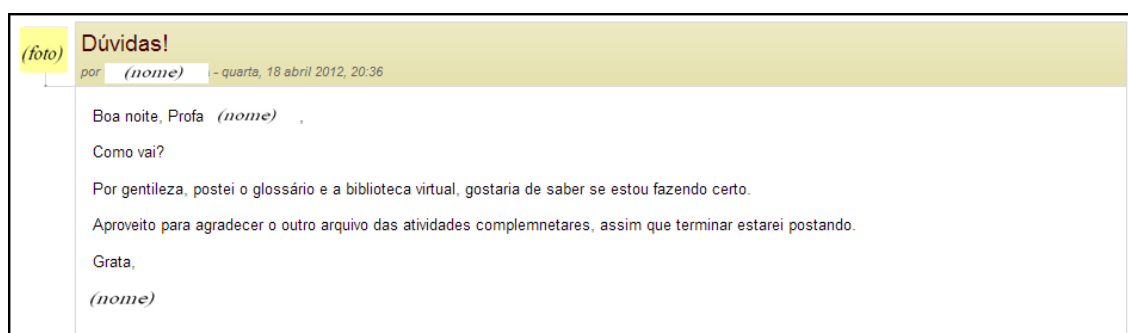


Figura 36. Fórum Tira-Dúvidas 11

A aluna acredita que tais atividades ampliam seu conhecimento, o que pode explicar sua motivação em executá-las. Quando indagada: “O que você achou das atividades complementares postadas pela professora?”, a aluna responde:

LET: Gostei muito (...). Muito boa, e para mim vai ampliando o leque de conhecimento. [E]

A motivação de LET quanto a essas atividades pode ter sido despertada justamente por um estreitamento da relação com a professora e colegas. O formato das atividades também contribuiu, pois ela afirma que essas são “legais”. Logo, no contexto

de aprendizagem de línguas a distância, atividades que promovem maior diálogo com o professor parecem ser motivadoras para a aluna:

LET: No INGREDE, tenho tido mais contato com a professora (nome), (...) e isso é muito bom, pois ela tem apontado uma direção que me leva ao conhecimento de uma forma plena. Os questionamentos, as atividades complementares que ela tem apresentado têm sido muito boas para minha reflexão e aprendizado. [E]

Percebemos, então, que nesse contexto virtual de aprendizagem quatro fatores parecem contribuir para a motivação dos alunos em relação às atividades. O primeiro corresponde às atividades colaborativas. Como pode ser observado, os alunos citam Glossário, Biblioteca e Atividades Complementares como motivadores, o que sugere que atividades colaborativas e demais atividades que envolvem maior interação com outros participantes e com o professor despertam a motivação dos alunos. Esses fatores parecem contribuir para eliminar uma sensação de isolamento e fazem com que os alunos se sintam parte de um grupo, realizando atividades uns com os outros, apesar da distância física, criando um senso de pertencimento a uma “comunidade virtual de aprendizagem”, o que afeta a motivação e as atitudes dos alunos (CHANG, 2012). O segundo fator é a identificação dos alunos com o material que lhes é proposto. Em atividades nas quais os alunos trabalham com temas ligados a assuntos de seu interesse, o desejo em realizá-las é despertado. Como vemos nos excertos a seguir, LET gostou de ler o texto que abarcava que aprender línguas ajuda a poupar o cérebro diante do envelhecimento:

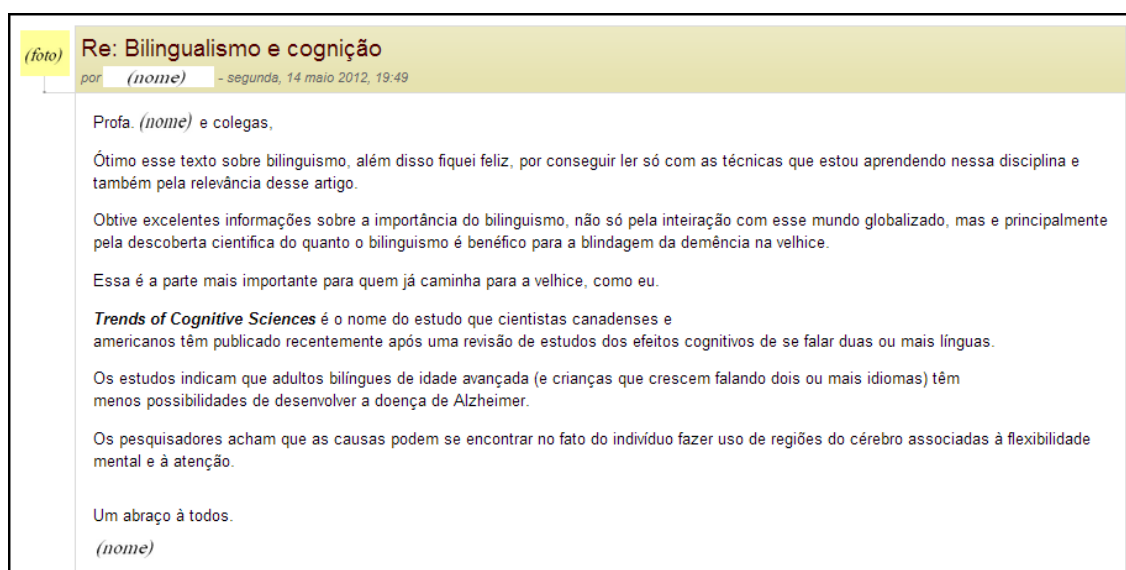


Figura 37. Fórum de Atividades Complementares 1

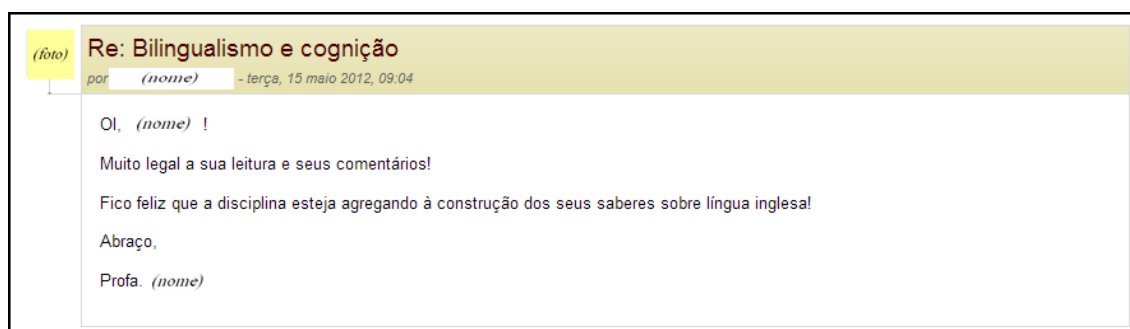


Figura 38. Fórum de Atividades Complementares 2

Como terceiro fator, citamos as atividades em que os alunos podem se expressar livremente como o diário e as atividades complementares. O quarto refere-se a atividades em que os alunos têm maior contato com o professor e *feedback* “real” do professor ao invés de *feedback* automático, como ocorre na maior parte dos exercícios da plataforma. Cremos que nas atividades complementares havia maior chance de diálogo com a professora, algo que os alunos citam como vantajoso em diferentes momentos. No entanto, como anteriormente citado, poucos alunos fizeram tais atividades. Os alunos se dedicaram apenas às atividades para as quais eram atribuídas notas. A seguir, temos um exemplo de interação de LET nas atividades complementares e o *feedback* da professora. Nele destacamos o papel do professor a influenciar a motivação dos alunos. Tal interação e o *feedback* direto do professor, além de seus elogios, parecem ter motivado a aluna em apreciar as atividades complementares:

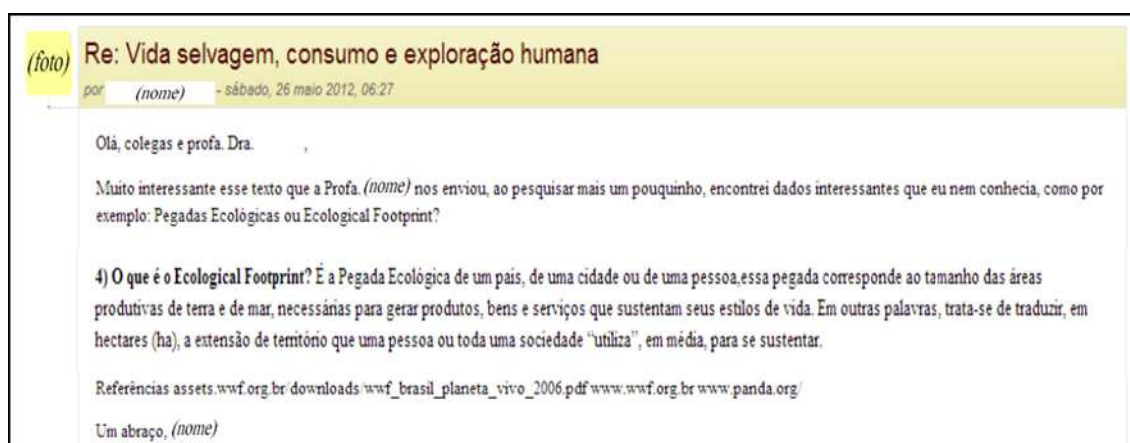


Figura 39. Fórum de Atividades Complementares 3

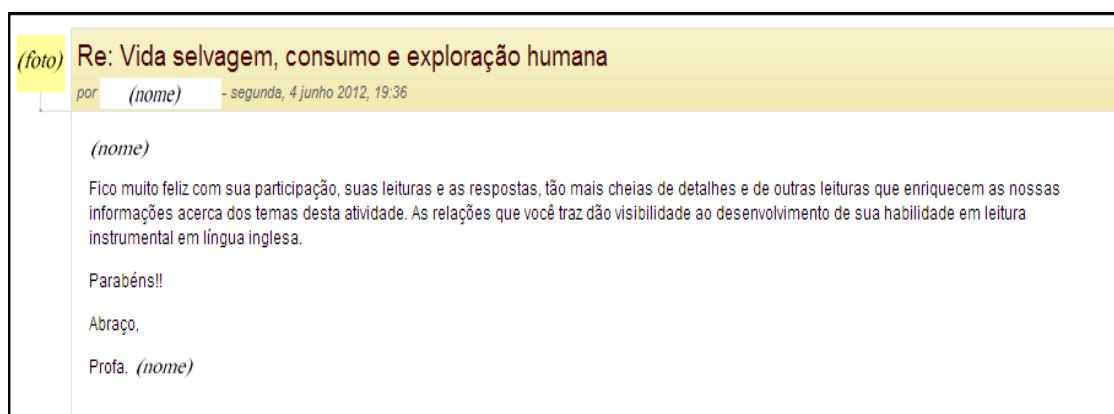


Figura 40. Fórum de Atividades Complementares 4

Curiosamente, a mesma atividade de Glossário que fora apontada como motivadora por seis (6) alunos, despontou como atividade menos motivadora para dois (2) alunos. As opiniões dos alunos se dividem. Porém, no exemplo de FIS, o que a desmotiva não é a atividade em si, mas a conduta de outros colegas em relação à mesma, pois postam termos incorretos ou de fontes não confiáveis. A aluna sugere que os responsáveis pelo curso estejam mais atentos a isso. Assim, atribui ao professor o papel de corrigir os erros dos alunos:

FIS: O ponto negativo: a única falha que eu notei na verdade, se refere aos usuários, porem acho que a organização poderia observar. Quando o aluno posta os termos técnicos muitas das vezes o mesmo acaba incluindo um termo errado, ou tirado de uma fonte nada confiável ou às vezes incorreto mesmo. Logo depois, outro aluno precisa fazer comentário quanto ao termo técnico e acaba por comentar o termo técnico que está incorreto, isso acaba gerando um erro atrás do outro, isso foi a única coisa ruim que aconteceu. [E]

FIS: A menos motivadora é o comentário sobre o termo técnico, se bem que pra mim, é nada motivador pelo fato da falha que comentei contigo logo acima. Uma vez que não é nada agradável comentar algo que você sabe que está incorreto. [E]

FIS: Acho que se houvesse controle dos termos técnicos incorretos também seria ótimo. No mais, a equipe está de parabéns, louvável o trabalho, pra mim foi de grande ajuda. [E]

Dois (2) alunos citaram o como atividade menos motivadora. Por meio do acompanhamento da plataforma do curso, notamos que não houve nenhum registro de *chat* entre os participantes, não havia na programação do curso no semestre em questão uma data previamente agendada para *chat*. No entanto, ele esteve o tempo todo disponível; bastava que os alunos tomassem a iniciativa de iniciar uma sessão de bate-

papo. Notamos, então, o desejo dos alunos em conversarem com outros participantes de modo mais semelhante ao que ocorre presencialmente por meio de “comunicação síncrona” (WARSCHAUER, 1998) e a falta de ação para iniciar tal atividade. Talvez, na função de mediador, o professor pudesse propor uma sessão de modo a desinibir os alunos quanto a essa ferramenta. Nota-se aqui um fato curioso: ENG, EF, PED, LET e SS chegaram a entrar na sessão de *chat* por várias vezes, em momentos distintos do curso. No entanto, não conversaram; apenas observaram a estrutura, o que percebemos pelo controle de acessos da plataforma. Parece que queriam “matar a curiosidade” em conhecer o *chat* ou que esperavam que alguém os chamasse para conversar, mas não chegaram a interagir. Percebe-se que essa é uma ferramenta que desperta atenção dos alunos:

CC: (-) Chat com participantes. [E]

LET: As menos motivadoras, chat que ainda não tive, biblioteca que ainda tenho um pouco de dificuldade para acessar os artigos. [E]

No excerto apresentado, vimos que LET cita a Biblioteca como desmotivadora, não pela característica da atividade, mas pela dificuldade em seu manuseio. Parece que a dificuldade em lidar com as ferramentas digitais exigidas em uma atividade ou certa falta de “letramento digital” (MARTIN, 2005) causam desmotivação. Ao sugerir melhorias no IngRede, LET propõe:

LET: Deixá-lo mais simples para o manuseio, no que diz enviar mensagem, postar arquivos. Quanto ao conteúdo acho que está bom. [E]

Sobre a sugestão de LET de simplificar o manuseio da plataforma para postar arquivo, percebemos no trecho a seguir, extraído do Fórum Tira-Dúvidas, a aluna procurando auxílio para solucionar sua dificuldade no uso na plataforma. Para Chang (2012), não apenas o conhecimento da língua, mas também a percepção de desenvolvimento de habilidades para lidar com a plataforma virtual exercem efeito na motivação dos alunos. Vejamos:

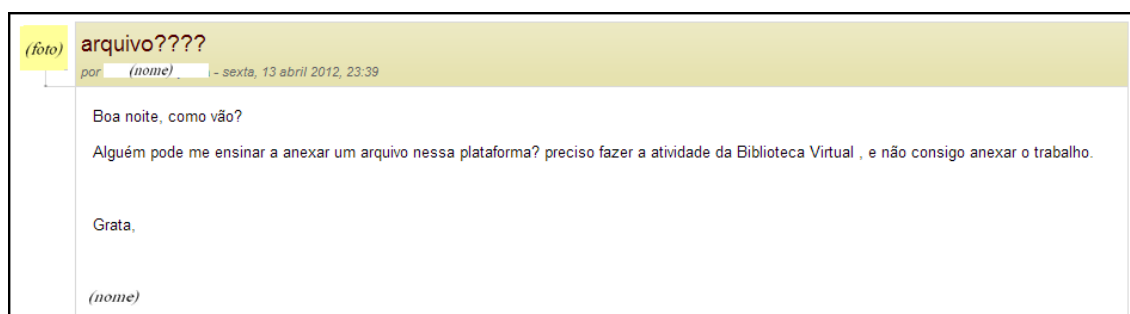


Figura 41. Fórum Tira-Dúvidas

Ainda, PSI considera desmotivador o conteúdo do CD. Entendemos que as aulas podem ser consideradas desinteressantes pelos alunos por serem mais estruturadas, sem abertura para que escolhessem as temáticas do texto e por serem mais longas e trabalhosas:

PSI: O conteúdo do CD, as lições muito chatas! [E]

Como PSI cita anteriormente que gostou mais da Biblioteca e do Glossário, as lições podem ser “chatas” porque traziam assuntos diversos e não apenas sobre sua área de estudo, o que para ela é mais motivador.

3.2.2.4 Influência de outros na motivação dos alunos

Sabemos que a influência de pessoas significativas (*significant others*), nas palavras de Dörnyei (2005), podem impactar a motivação do aprendiz. Ademais, diferentes pessoas podem influenciar a motivação do aprendiz de diferentes modos, incluindo professores, membros da família, colegas e membros da comunidade onde a língua é falada (NOELS, 2001). Na entrevista, os alunos foram convidados a responder a seguinte pergunta: “Nesse curso a distância, você acha que a presença de outras pessoas/fatores influenciam na sua motivação para aprender inglês, como por exemplo, pais, colegas, monitor, professor?”.

No início do curso, no caso de LET, essa influência veio da convivência familiar que a motivou a voltar a estudar inglês e no caso de CC dos colegas que, por terem experiência com o IngRede, o influenciaram em sua decisão de procurar o curso.

Já PSI cita de que forma uma professora influenciou negativamente sua motivação para aprender a língua:

LET: E anos depois, exatamente 43 anos, minha filha mais velha casou-se com um americano, isso voltou a mexer com minha vontade de aprender inglês. [DR1]

CC: Portanto, quanto à disciplina a expectativa é boa, pois conheço alguns colegas que fizeram e gostaram. [DR1]

PSI: Bom, há uns quatro anos atrás, fiz três anos e meio de inglês, na cidade onde meus pais moram atualmente, Tupaciguara. Foi um período de bastante aprendizado, porém fui obrigada a deixar o curso por mudanças de profissionais. Nunca mais, tive um contato direto com a língua inglesa. Lembro-me de minha primeira professora de inglês falar que quando sonhamos que estamos praticando a língua é porque realmente estamos aprendendo-a e isso nunca aconteceu comigo; ao contrário do Espanhol. [DR1]

Quando questionados, no decorrer do curso, sobre a influência de outras pessoas em sua motivação, três (3) alunos elencaram a influência de familiares em sua motivação para aprender, quatro (4) citaram os colegas, seis (6) o professor e três (3) destacaram a influência do monitor em sua motivação para aprender:

ENG: Sim. Primeiro as pessoas ao meu redor para me auxiliar. Por exemplo, quem tem em auxiliado muito nos estudos é o meu namorado, pois todas as minhas dúvidas ele tenta sanar. E em segundo seria a própria atividade dos outros alunos, pois quando eu me vejo dando o meu melhor e os outros fazendo mais ou menos, isso me desmotiva... pois interfere diretamente no meu aprendizado. [E]

SS: Sim, essencial o apoio da família, seja da mãe, do marido ou mesmo de colegas, monitores e professores. [E]

LET: No meu caso sim, os meus filhos (...), a Instituição que sempre tive num alto conceito, e por último a professora (nome), que estou gostando muito da maneira que ela está conduzindo tudo. [E]

SI: Sim, colegas, monitor, professor principalmente, pois o colega é aquela pessoa que você pergunta e ajuda com mais entusiasmo, o professor e o monitor dão mais segurança no que diz respeito às dúvidas e melhores fontes. [E]

ODT: Professor e monitor sim, pelo fato de nos esclarecer mais tirar dúvidas. [E]

Como pode ser evidenciado nos trechos exibidos, os alunos percebem a influência do professor em sua motivação como predominante. Essa influência é descrita como apoio “essencial”. LET mostra satisfação com o trabalho do professor. SI

e ODT ressaltam o papel do professor de motivar os alunos por meio do esclarecimento de dúvidas e indicação de fontes. EF, por outro lado, sente falta da presença física do professor para ensinar, e afirma que essa ausência o desmotiva. Quando solicitado que justificasse tal afirmação, o aluno revela:

EF: Eu gosto de ouvir o professor explicando a matéria, só assim eu aprendo. [E]

Percebemos, portanto, que no IngRede, na visão desses participantes, o papel do professor na motivação dos alunos recai principalmente em esclarecer dúvidas. Como os alunos têm que estudar, fazer atividades e passam por muitos momentos de estudo individualizado, no momento em que as dúvidas surgem, devem postar e aguardar um retorno. Esse esclarecimento de dúvidas parece transmitir segurança aos alunos, em sentir que há alguém do outro lado da tela dando suporte à aprendizagem. Como pode ser verificado a seguir, boa parte dos alunos expressa satisfação com o trabalho realizado pela professora e pela monitora:

PED: O prof. deve ser o mediador deste processo e tbm deve aprender com os alunos. (Tbm (está sendo bem desempenhado), pois sempre está presente para dúvidas e costuma postar termos tbm como se fosse aluna para tomarmos como base, principalmente os monitores ajudam muito) [E]

LET: Os questionamentos, as atividades complementares que ela tem apresentado tem sido muito bom para minha reflexão e aprendizado”. [E]

FIS: O professor é um motivador, sujeito atento, sempre presente... essencial, sem a figura do mesmo através do papel de autoridade, o curso não funciona, as regras seriam violadas. A Dra (nome) é rígida quanto às regras e isso, a meu ver é ótimo. [E]

FIS: Se não tivesse a Dra (nome), assim como a monitora (nome) talvez eu não teria levada tão a sério. A figura, mesmo distante, acaba por lembrar o compromisso que assumi e o porquê de eu estar fazendo o curso... [E]

SS: A Profa. (nome), juntamente com seu corpo docente está realizando um trabalho excelente, visto que o estudo virtual tem seus prós e contras. [DR4]

No contexto presencial de aprendizagem é reconhecida a influência do professor na motivação dos alunos. Em uma pesquisa realizada por Dörnyei e Csizér (1998), os autores constataram que os alunos consideram o próprio comportamento do professor o fator motivacional mais importante. Segundo Ushioda (2003), o professor tem papel crucial em mediar o crescimento da motivação dos alunos. Podemos constatar

que, na aprendizagem de línguas a distância, a influência do professor na motivação dos alunos para aprender é crucial também e não deve ser desprezada ou reduzida se comparada a um contexto presencial. Cabe ao professor encontrar meios diferenciados de motivar os alunos nesse contexto.

3.2.2.5 Dificuldades encontradas pelos alunos no IngRede

As dificuldades encontradas pelos alunos durante os estudos representam obstáculos em seu percurso de aprendizagem e podem interferir na motivação para aprender. Os aprendizes podem interpretar essas dificuldades como ameaças pessoais e perder o ânimo em realizar suas tarefas, caso não se considerarem aptos, ou seja, se tiverem baixo senso de autoeficácia (BANDURA, 1993). Por outro lado, essas dificuldades podem ser vistas como desafios a serem superados. Uma das facetas mais motivantes no conteúdo de uma atividade é justamente a chance de desafio. Os seres humanos gostam de ser desafiados; desde que esses desafios estejam em nível apropriado e possam ser enfrentados pelos alunos, essas atividades contribuem para a motivação.

Perguntamos aos alunos: “Quais foram as dificuldades que você encontrou ao longo do curso? Como elas estão sendo superadas?”. A maior dificuldade relatada pelos alunos é com a língua inglesa. Informam limitações para entender textos e perguntas ou lembrar vocabulário, o que é expresso por cinco (5) participantes:

ENG: Primeiramente dificuldade com entendimento de texto principalmente por falta de vocabulário, às vezes, mesmo com as técnicas empregadas não conseguia entender o texto. [E]

EF: Às vezes sentia um pouco de dificuldade em entender o texto, mesmo com as técnicas. [E]

PSI: Dificuldade de compreensão, pois alguns textos são mais difíceis. [E]

PED: Acho q entender algumas perguntas, pq algumas pessoas faziam diferente do q estava pedindo e acabava me deixando em duvida. [E]

ODT: As dificuldades mesmo, foi em não lembrar muito vocabulário. [E]

Há alunos que têm dificuldade em dedicar tempo às tarefas, se adaptar à plataforma e estudar sozinhos. A dificuldade de SS em estudar sozinha também pode

advir da comparação com o contexto presencial e dificuldade de adaptação ao novo contexto ou mesmo dificuldade de desenvolver estudo autônomo. CC não consegue controlar seu tempo de estudo. A capacidade do aluno em organizar seu tempo de estudo é essencial em um curso virtual. Já a dificuldade de LET em se adaptar à plataforma, e ver um novo modelo de aprendizagem expressa a necessidade de mudança de crença e/ou de maior habilidade no uso de novas tecnologias para se adaptar melhor:

SS: Estudar sozinha! [E]

CC: Dedicar mais tempo, pois trabalho durante todo o dia, estudo a noite todos os dias, sou casado. [E]

LET: Até aqui: primeira adaptação à plataforma, segundo deixar para trás o modelo da escola tradicional e começar a ver aprendizagem sob um olhar contemporâneo. [E]

É interessante notar que dificuldades como “estudar sozinha”, “ver a aprendizagem sob um olhar contemporâneo” e “dedicar mais tempo” são dificuldades cujo foco recai mais sobre o próprio aluno, ou seja, a superação dependeria mais dele. Isso é relevante porque enfatiza o papel do aluno em “tomar iniciativa” e o foco motivacional fica mais direcionado ao aluno e não a fatores externos. Assim, como meio de interpretar essas dificuldades, o aluno pode avaliar a falta de esforço ou o uso de estratégias de estudo não eficazes em determinado contexto, o que possibilita que essas dificuldades sejam contornadas mais facilmente. Como exemplo, ele pode interpretar que bastaria ter se esforçado mais, o que torna um possível impacto de desmotivação nos alunos menor do que quando esse objetivo advém de foco em questões externas, que fogem ao controle do aluno (BZUNECK, 2001).

Contudo, parece que os alunos conseguiram superar essas dificuldades de modo que não interferiram em sua motivação para aprender. Em relação ao emprego de estratégias para superar essas dificuldades, seis (6) alunos disseram que elas foram superadas através da internet. Isso nos permite concluir que no IngRede, as próprias ferramentas disponíveis na internet são os principais aliados na superação de obstáculos:

PSI: Sempre busco outras formas de tirar minhas dúvidas, dicionários online, livros e às vezes, utilizo até mesmo o Google tradutor, mas este não é muito eficaz. [E]

ODT: Através de dicionários, e tradutores pela internet. [E]

EF: Com a ajuda da net, dicionários, heheh. [E]

PED: Através do fórum tira dúvidas e dos comentários da monitora. [E]

ENG: Por meio de um dicionário, da internet e explicações de pessoas próximas a mim. [E]

Os alunos que afirmaram ter superado suas dificuldades com determinação, compromisso, disciplina e reservando um dia para estudar dão indícios de desenvolvimento de autonomia como driblar obstáculos nesse contexto. De modo semelhante, essas são características de alunos motivados.

CC: Tento reservar um dia específico da semana para estudar a disciplina do inglês. [E]

LET: Com determinação, disciplina e muita vontade de ir além. [E]

SS: Com muita disciplina que não é fácil... [E]

Segundo Dickinson (1995), fortalecer a motivação é condição para que os alunos assumam responsabilidade sobre a própria aprendizagem. Além disso, a percepção de seu sucesso ou fracasso na aprendizagem deve ser atribuída a seu esforço (comprometimento) ao invés de fatores fora de seu controle. Desse modo, podemos relacionar o fortalecimento da autonomia ao aumento da motivação nesse ambiente virtual de aprendizagem.

3.2.2.6 Autoavaliação da motivação

Como vimos, a motivação não pode ser diretamente observada, mas inferida a partir de comportamentos como escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações. Além disso, vimos que a motivação pode mudar constantemente por influência de fatores situacionais e relacionados às tarefas em um curso. Em virtude disso, ao meio do curso, pedimos que os alunos avaliassem sua própria motivação em relação ao IngRede, por meio das perguntas: “Nesse momento do curso, você se sente motivado? De que forma? Por quê?”. Seis (6) alunos afirmaram se sentir motivados, três (3) desmotivados e um (1) parcialmente motivado.

Dentre os alunos que se julgam motivados, dois (2) atribuem sua motivação à habilidade em cumprir as atividades.

PED: Sim, pois tenho conseguido fazer na data certa as atividades, e como colegas minhas estão fazendo tbm nós discutimos muito a respeito do curso, o que torna um motivo maior. [E]

LET: Sim (...) E bem motivada com relação ao INGREDE. Porque nessa disciplina inglês instrumental estou deslanchando muito bem, entendendo e querendo ir além. [E]

Como asseverado nos excertos acima, mais uma vez, transparece a presença física do outro como fator motivador para os alunos, como no caso de PED, que tem colegas que também fazem o curso e pode discutir a respeito do curso com elas. Já LET parece ser motivada também pela facilidade que tem sentido em desenvolver a leitura em língua inglesa.

A percepção de que melhoraram a capacidade de leitura em língua inglesa faz com que dois (2) estudantes se avaliem como motivados. A constatação de progresso, de desenvolvimento, a percepção de sucesso são aspectos que motivam os alunos. A percepção do próprio desenvolvimento faz com que FIS atribua a si mesma a responsabilidade por sua motivação, o que é retratado nos fragmentos a seguir:

ENG: Sim, como disse, acho que melhorei um pouco a minha leitura, o que me faz querer continuar, pois vejo que não é um estudo em vão. [E]

FIS: Sim, me sinto motivada. Mas, nesse momento, eu mesma já sou a responsável por minha motivação, através das coisas que tenho conseguido. Porque estou conseguindo colher resultados, estou conseguindo ler artigos em Inglês, artigos que no começo do ano eu não conseguia, meus artigos estão mais ricos devido a essa capacidade desenvolvida. [E]

SS parece ser motivada por conseguir vencer metas pessoais. Segundo Tápia (1999), a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar objetivos ou metas:

SS: Sim, vencendo mais uma etapa de uma meta que estabeleci para mim, pena que o curso só terá duração de um semestre... deveria ser por nível.../ [E]

Quando o aluno se depara com situações novas, o elemento surpresa tem a função de eliminar o tédio, o que pode ocorrer, por exemplo, quando algo sobre a atividade é diferente ou totalmente inesperado, chamando a atenção e aumentando a concentração do aluno, o que favorece a motivação. Além disso, uma fuga ocasional da rotina pode trazer novo fluxo motivacional (DÖRNYEI, 2001a, p. 76). CC se considera motivado por querer aprender algo novo:

CC: Sim. Fico aguardando com ansiedade os próximos conteúdos. O intuito é de aprender algo diferente. [E]

Dentre os alunos que se julgam desmotivados, no caso de SI, por exemplo, a desmotivação é em relação à falta de tempo para se dedicar e não ao curso em si. O aluno cita também que outras atividades o motivam mais que estudar inglês, como ilustra o fragmento a seguir:

SI: Não muito como era no início, pois, outras atividades me motivam mais neste momento, infelizmente os alunos hoje não podem apenas aprender inglês. [E]

Não sentir prazer em cursar a disciplina e, ao mesmo tempo, ter que finalizá-la por não querer reprovar e sua falta de tempo para estudar são motivos elencados por EF como causas de sua desmotivação:

EF: Estou me sentindo obrigado a fazer a disciplina, pois não quero reprovar e não estou tendo tempo pra estudar, (...) é, heheh, mas sem prazer, ahsuah [E]

O depoimento de ODT, a seguir, é chamativo, pois o que a desmotiva, nesse momento do curso, é justamente a modalidade do curso que é a distância e a não presença de um professor ao lado, o que revela uma concepção de ensino fortemente vinculada ao ensino presencial e a dificuldade de adaptação da aluna ao novo tipo de curso. A falta do professor é fator desmotivador para a aluna nesse ambiente, como mostra o trecho que segue:

ODT: Não me sinto muito motivada, pelo fato de ser a distância, por não ter um professor do lado algo que te dê um empurrão. [E]

No trecho a seguir, ODT sugere como melhoria no IngRede que haja mais contato com o professor. Indagamos que este contato pode ter sido reduzido, que os alunos não souberam estabelecer novo contato por meio das ferramentas virtuais disponíveis, o que pode indicar não adaptação às novas formas de contato com o professor por meio da plataforma ou ainda que os alunos não compreendem as funções do professor e do monitor. A função do monitor é ser intermediário entre professor e alunos, tendo, portanto, maior contato direto com eles. Ao terem convivência mais intensa com o monitor, os alunos parecem não perceber a figura do professor por trás do monitor e sentem falta do mesmo:

ODT: Aumentar o número de atividades e se possível, ter um jeito dos alunos ter mais contato com o professor. [E]

Apenas PSI se julga parcialmente motivada. A aluna percebe que sua motivação oscila. Vejamos o seguinte excerto:

PSI: As atividades me motivaram bastante, achei-as muito interessantes! Mas as aulas são chatas e isso faz com que me dê um certo desânimo. No entanto, quero me sair bem no curso, tirar algum proveito e, portanto, tento me sentir motivada. (...) Eu sou uma pessoa que não costuma desistir das coisas no meio do caminho. Sempre que eu estou lendo as lições que são chatas, tento me interessar por alguma imagem ou algum texto que seja legal ou chame minha atenção. [E]

Como pode ser inferido, as atividades que considera interessantes elevam a motivação de PSI; por outro lado, as lições de aula que ela considera “chatas” reduzem sua motivação. A aluna tem um traço pessoal de “não desistir no meio do caminho” e quer aproveitar o curso, o que a fez desenvolver estratégias motivacionais, como é o caso de se concentrar em imagens ou textos que considera mais interessantes. Notamos que o IngRede contribui nesse sentido, pois, como explicado no referencial teórico, os alunos podem fazer as lições de aula quando quiserem e na ordem que quiserem, visto que não são contabilizadas como avaliativas. Portanto, o aluno tem liberdade para fazer o que lhe chame atenção, o que nos leva a concluir que a liberdade para traçar percursos e escolher atividades e temáticas é fator motivador para essa aluna diante do IngRede.

3.2.2.7 A experiência de participação no IngRede

Na classificação de Brown (1994), a motivação global (*global motivation*) se refere a aspectos gerais na atitude dos alunos em relação ao objetivo de aprender, que envolve experiências de aprendizagem, gosto e identificação com a língua alvo. Solicitamos aos alunos que fizessem uma avaliação geral da experiência de participação no IngRede. De modo geral, durante o curso, nove (9) alunos avaliam sua experiência de participação no IngRede positivamente e apresentam diversos argumentos para embasar essa avaliação. Dörnyei (1994), ao esquematizar os componentes motivacionais para o aprendizado de LE, revela que, em relação a um curso em específico, a satisfação é um componente motivacional para o aluno. Os excertos a seguir exemplificam essa percepção:

PED: Foi gratificante a troca de ideias, eu fiz meus horários de estudo o que facilitou minha vida profissional, acadêmica e pessoal. [DR3]

SS: A minha viagem pelo curso de Inglês virtual, foi muito gratificante; fui autora do meu espaço, do meu tempo. [DR3]

ODT: Foi uma experiência bastante interessante, e me fez eliminar o conceito de que qualquer curso a distância, com sua forma de ensinar os alunos, torna-se fraco, visto que pensava que pra ter um bom rendimento quando se trata de ensino, deve se ter só aulas presenciais, com um professor ao lado. [DR3]

LET: Uma experiência, muito boa, que acrescentou muito para o meu curso de LETRAS INGLÊS, EAD. [DR3]

FIS: Cursar a disciplina de Inglês Instrumental, através do IngRede, foi uma experiência bastante interessante para mim, particularmente, visto que pude obter resultados práticos dentro de minha vida acadêmica. O curso no qual estou matriculada exigiu muito inglês de mim e a oportunidade de aprender um pouco mais de Inglês foi um privilégio. [DR3]

Nos excertos anteriores, percebemos que FIS e LET destacam que o curso contribuiu para a formação dos alunos, especialmente em seus cursos de graduação, opinião essa compartilhada por sete (7) alunos:

CC: Com o IngRede pude desenvolver uma melhor habilidade e objetividade na leitura de textos, sendo muito útil no meio acadêmico, além de outras leituras para fins pessoais, como jornais e artigos, e profissionais, pois a empresa que trabalho atualmente é do setor de turismo. [DR3]

SI: Sem dúvidas a disciplina contribuiu em muito para o meu crescimento acadêmico e profissional. Além disso, é uma disciplina que ajudará na minha área (TI) onde o dominar o inglês não é mais um diferencial e sim uma obrigação. Faço inglês na CELIN, mas não havia aprendido até então técnicas simples, porém muito úteis como *skimming* e *scanning*. [DR3]

PSI: Foi uma experiência muito boa, de aprendizado não só pra meus estudos em si, porém, para o meu crescimento como pessoa, cidadã. [DR3]

SS: Foi de grande importância para o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. [DR3]

Sete (7) estudantes revelam que a experiência propiciou aprendizagem e trouxe melhorias no conhecimento do inglês. CC revela o desejo de continuar estudando inglês em contexto presencial, o que dá indícios de sua motivação. A motivação é vista como elemento que conduz ao sucesso na aprendizagem de línguas. Todavia, falta consenso entre os estudiosos em demonstrar se a motivação é que produz uma aprendizagem com sucesso ou se é a aprendizagem com sucesso o que aumenta a motivação (GÓMEZ, 1999, p. 61). Neste estudo, a percepção de sucesso parece elevar a motivação dos alunos:

CC: Quanto aos ganhos com a disciplina, acho que adquiri mais objetividade e agilidade na leitura de textos e após o término do curso pretendo voltar aos estudos da língua inglesa em uma escola presencial, e se surgir algum outro curso legal EAD também estarei aberto a cursá-lo. [DR2]

FIS: Tenho certeza que terei bons resultados através desta disciplina, mesmo porque já comecei a colher estes resultados, uma vez que dentro da área que estudo (Física), é quase impossível ficar sem conhecimento de Língua Inglesa. [DR2]

Como pode ser lido anteriormente, CC e LET destacam ainda a melhoria na leitura de textos, que é o foco principal do IngRede. Essa sensação de competência em relação à língua estrangeira é, a nível do aprendiz, um dos componentes motivacionais citados por Dörnyei (1994). Essa percepção positiva de desenvolvimento da leitura é compartilhada por seis (6) alunos:

SI: A experiência foi boa no sentido de eu ter conseguido aprender novas técnicas para compreensão de textos, também ampliei bastante meu vocabulário sobre a língua inglesa. [DR3]

PSI: Hoje, me sinto mais apta a ler textos e mais segura a resolver problemas com a língua. [DR3]

PED: (...) aprendi ainda as regras básicas para compreender o essencial de um texto em inglês, tal curso deixou grandes marcas de aprendizagem em mim. [DR3]

LET: Trata-se de uma experiência nova e estimulante, desde que comecei tenho tido mais facilidade para ler e compreender os textos e exercícios propostos no INGREDE, e fora dele. [DR2]

EF: Mantive-me motivado porque é uma experiência nova e a cada tarefa a ser realizada sentia que estava aprendendo a ter uma compreensão mesmo que geral do texto. [DR3]

Na avaliação de cinco (5) alunos, a experiência com o IngRede permitiu que desenvolvessem autonomia. Segundo McCombs (2012), desenvolver a autonomia é a chave para a motivação dos alunos. Segundo a autora, a motivação é relacionada aos alunos terem ou não oportunidades de se tornarem autônomos e fazerem importantes escolhas. Fazer escolhas faz com que os alunos sintam que eles têm controle e cria maior senso de pertencimento à própria aprendizagem, o que leva ao desenvolvimento de um senso de responsabilidade e automotivação, o que por sua vez, os leva a se engajarem e persistirem na aprendizagem:

PED: Tal curso aprimorou meu conhecimento da língua inglesa, contribui para minha formação, elevei minha autonomia, minha autoconfiança por meio da necessidade de tomar certas decisões e buscar soluções para as dificuldades que encontrei. [DR3]

LET: Esse curso, IngRede, me conduziu a um aprendizado de pesquisa, e a compreensão de textos com maior facilidade. [DR3]

SS: Aprendi a reconhecer um pouco mais das minhas dificuldades, a sensação de que você está fazendo a sua própria história, suas limitações ficam mais visíveis e ao tempo você descobre caminhos para o estudo individual. (...) Fui responsável pelo meu tempo, tive que programar minhas atividades de acordo com a agenda do curso online, esse curso possibilitou uma mobilidade de horários, que facilita muito. [DR3]

PSI: Gostei muito do curso, principalmente das atividades, que eram bem interativas e faziam com que nós, alunos, fôssemos procurar, pesquisar sobre o assunto. [DR3]

A experiência serviu ainda como uma oportunidade de revisão de conteúdos para três (3) alunos:

PED: Tive a oportunidade de rever conceitos, adquirir novos conhecimentos, acabou despertando em mim um interesse a mais pela língua inglesa e pela modalidade de curso a distância. [DR3]

ODT: O curso IngRede, serviu de grande aprendizado para mim, com ele pude revisar bastante coisa que já sabia, e também aprendi muito vocabulário da língua inglesa. [DR3]

PSI: O inglês instrumental foi uma forma de eu me recordar de tudo o que havia aprendido com relação à língua. [DR3]

Três (3) alunos avaliam que têm participação ativa no curso. PED e LET dão indícios de que estão conseguindo desenvolver autonomia para estudar nesse contexto e revelam gostar de cumprir uma suposta meta de terminar o curso. A motivação pode ser intensificada por essa meta:

PED: Minha participação nessa disciplina tem sido ativa, pois tenho buscado novas informações, interação com meus colegas (...). Tenho me motivado o tanto quanto possível nessa reta final. [DR2]

LET: Acredito que minha participação esteja sendo boa, pois consigo cumprir com todas atividades proposta no tempo certo, minha motivação está a mil. Quero ir até o final. [DR2]

Dois (2) estudantes demonstram que gostariam de se dedicar mais aos estudos. Já CC reclama da falta de tempo para justificar a pouca participação, como pode ser inferido pelos trechos a seguir:

SI: Gostaria de me dedicar mais à disciplina, por esta possuir um bom conteúdo, bons exercícios extras e boas referências. [DR2]

FIS: A minha maior motivação, de fato, é a necessidade de melhorar meus conhecimentos quanto a Língua Inglesa, infelizmente tenho participado menos do que gostaria devido ao acúmulo de tarefas porém, a facilidade ao acesso dos conteúdos é sempre um aliado, em minha opinião, para esta modalidade de disciplina. [DR2]

CC: No momento estou fazendo somente as atividades necessárias (conteúdo do CD), ou seja, não estou aprofundando muito nos estudos. O tempo está muito curto! [DR2]

Embora o grupo pareça motivado ao avaliar positivamente a experiência, há algumas premissas que indicam desmotivação dos alunos. Para se entender melhor esta variável é preciso levar em consideração as razões apontadas pelos alunos que evidenciam desmotivação para aprender no decorrer do curso. Cada uma dessas

premissas que indicam desmotivação quanto à experiência de participação no IngRede será discutida pormenorizadamente nos parágrafos a seguir.

Retomando a fala de PSI, que demonstra certo desinteresse em relação às atividades, percebemos que a aluna avalia positivamente sua experiência no IngRede:

PSI: Minha motivação com o curso está péssima! Quando fiz as atividades que foram mais práticas fiquei super empolgada, mas ao retornar às lições o desânimo reapareceu. Mas assim, a experiência com o inglês instrumental é boa, acho que todos deveriam realizar esse curso para o acréscimo pessoal. Entro, faço as atividades semanalmente, mas não me sinto empolgada. [DR2]

Apesar de dizer que a experiência é interessante, a afirmação de EF nos remete à crença de que para aprender é necessária a presença física do professor e pode indicar uma não adaptação a um curso a distância, fator que o deixa desmotivado:

EF: A experiência com o curso online é interessante, porém falta a referência do professor para ouvir e ver na frente da turma. [DR3]

Já ENG também define a experiência como interessante, mas expressa que sua própria aprendizagem não foi eficaz, ou seja, o curso parece não ter acrescentado ao seu conhecimento da língua inglesa, o que parece refletir desmotivação nesse estágio do curso:

ENG: A experiência com o curso a distância é interessante, porém minha aprendizagem com essa modalidade não foi eficaz. [DR3]

De modo geral, quando indagados sobre sua motivação ao meio do curso, os alunos avaliam sua experiência de participação no curso positivamente, pois são capazes de perceber melhorias em seu conhecimento da língua e mais facilidade na leitura e compreensão de textos. Isso é relevante porque ajuda a manter a motivação dos alunos nas próximas etapas do curso, pois percebem que estão colhendo frutos, que o curso de fato tem contribuído para sua aprendizagem. Ainda em relação à própria participação, alguns alunos se avaliam com participação ativa, outros acham que deveriam se dedicar

mais. Nesse caso, é preciso considerar fatores externos aos aprendizes, como a falta de tempo e o acúmulo de outras atividades, como os próprios alunos citam.

3.2.3 Motivação retrospectiva acerca da experiência de participação no IngRede

Intitulamos de “motivação retrospectiva”, os aspectos motivacionais que podem ser considerados após a experiência de participação no IngRede. Segundo a proposta de Dörnyei (2001b), existem três fases determinantes para compreendermos a motivação. Primeiramente, ela precisa ser gerada, uma motivação inicial para começar um curso. Em seguida, a motivação precisa ser sustentada, ou seja, mantida ao longo do curso e, por fim, vem a fase de complementação da ação, a motivação retrospectiva. Essa concerne à avaliação retrospectiva da experiência, em que o aluno reflete sobre o aprendizado, os resultados alcançados, *feedback* e elogios recebidos, notas, fatores circunstanciais e o atendimento de suas expectativas. Essa fase é importante, pois é determinante em relação a influenciar a motivação, e assim, o relacionamento do aluno com a língua e com o estudo da língua, repercutindo em suas ações futuras, em estratégias de estudo, em decisões de continuar estudando, ter mais contato com a língua-alvo ou mesmo se envolver em outros cursos.

Após o término do curso, com o encerramento das atividades e divulgação das notas, solicitamos que os alunos refletissem sobre sua experiência de participação no IngRede, em relação aos os resultados alcançados e o alcance de suas expectativas, por meio de um diário reflexivo. Pelo fato de que, ao escreverem esse diário os alunos já não se encontravam mais envolvidos com o curso, isso permitiu que contemplassem tal experiência com uma visão mais ampla. Ainda segundo Dörnyei (2001b), no processo motivacional, refletir e avaliar o curso de uma ação, nesse caso, a participação no IngRede, após o término dessa ação, contribui significativamente para a experiência do aluno e para seu crescimento como aprendiz.

Oito (8) alunos afirmam que o curso atendeu suas expectativas. Apenas um (1) aluno declarou o não alcance das mesmas, e um dos alunos revelou que o curso atingiu parcialmente suas expectativas. Vejamos o caso de PSI:

PSI: Enfim, foi uma experiência muito boa, que não alcançou 100% de minhas expectativas, mas fez com que eu adquirisse mais experiência e responsabilidade! [DR4]

Apesar do IngRede não ter atendido todas as suas expectativas, a aluna se mostra feliz com os resultados atingidos. Ao meio do curso, PSI se sentiu desmotivada e afirmou que sua motivação estava péssima. Alegava que gostava das atividades que julgava mais práticas, mas considerava as aulas do CD chatas e sugeriu que fossem acrescentados jogos e textos com assuntos mais interessantes. No entanto, mesmo que tenha se desmotivado no decorrer do curso, a aluna conseguiu ter um novo impulso motivacional. Nota-se o quanto para a aluna, o conhecimento é certificado por meio da avaliação para a aluna. PSI precisou da nota do curso para perceber que aprendeu, que o IngRede lhe acrescentou conhecimento e, assim, conseguiu terminar o curso motivada:

PSI: Então, fiquei super feliz com os resultados! Desanimei bastante em meio à disciplina, porém, pela minha nota na prova presencial observei que a mesma foi algo que me acrescentou bastante, com relação tanto ao inglês em si, como também, pro meu comprometimento com as coisas que pego pra fazer. [DR4]

ODT que, no decorrer do curso, passou por momentos de desmotivação pelo fato de o curso ser a distância e não ter a presença física do professor, conseguiu reativar sua motivação e terminou o curso motivada. Isso pode indicar a adaptação da aluna à modalidade não presencial de estudo e à presença virtual do professor. ODT afirma ainda que o curso superou suas expectativas:

ODT: Então, foi um mega prazer poder cursar essa disciplinada. No entanto, superou minhas expectativas, pois achei que seria mais relapsa com a matéria, e na verdade aconteceu o contrário. A forma das atividades que eram bem interessantes, chamativas, e isso fez com que eu tivesse mais interesse em fazer as lições oferecidas pela disciplina. [E]

A desmotivação acompanhou um dos alunos ao final do curso. Ao contrário de PSI e ODT, ENG, que já havia dado indícios de desmotivação ao longo do curso, não conseguiu terminá-lo motivada. Os motivos atribuídos à sua desmotivação são os mesmos: a vontade que houvesse mais atividades avaliativas. Pela nota alcançada, a aluna julga que teve um bom aproveitamento. Contudo, sente que a disciplina não “acrescentou muito sobre a língua inglesa” e que, portanto, não foi eficiente.

Questionamos se, para a aluna, a disciplina não foi eficiente porque faltaram atividades obrigatórias ou se a mesma não está preparada para estudo em um ambiente autônomo de aprendizagem. A falta dessas atividades é o mesmo motivo usado para justificar sua desmotivação até o fim do curso:

ENG: Apesar de ter feito todas as atividades propostas e de ter tido um bom aproveitamento, isso sendo demonstrado pela nota alcançada na disciplina, eu não achei que ela me acrescentou muito sobre a língua inglesa. Penso que a forma de aplicação da disciplina a distância não foi eficiente. Acredito que a leitura do CD deveria ser obrigatória com atividades semanais, mesmo que de baixa pontuação, obrigando o aluno a ter contato com a língua frequentemente e não apenas nos momentos de entrega de trabalho, pois em um curso que é presencial a aula é semanal. Resumindo, o curso não atendeu as minhas expectativas. [DR4]

Pelo acompanhamento e análise da participação de ENG no *Moodle*, notamos que ela fez todas as atividades avaliativas, mas não procurou atividades complementares ou os recursos extras da plataforma. Também não teve uma participação ativa nos fóruns e acessou pouco o *Moodle* em comparação ao grupo de alunos envolvidos nesta pesquisa. A aluna se esforçou somente em relação às atividades avaliativas, como mostra o gráfico a seguir, o qual relaciona os participantes e o número de acessos à plataforma no intervalo que se estende do primeiro dia de aula do IngRede até a divulgação das notas finais:

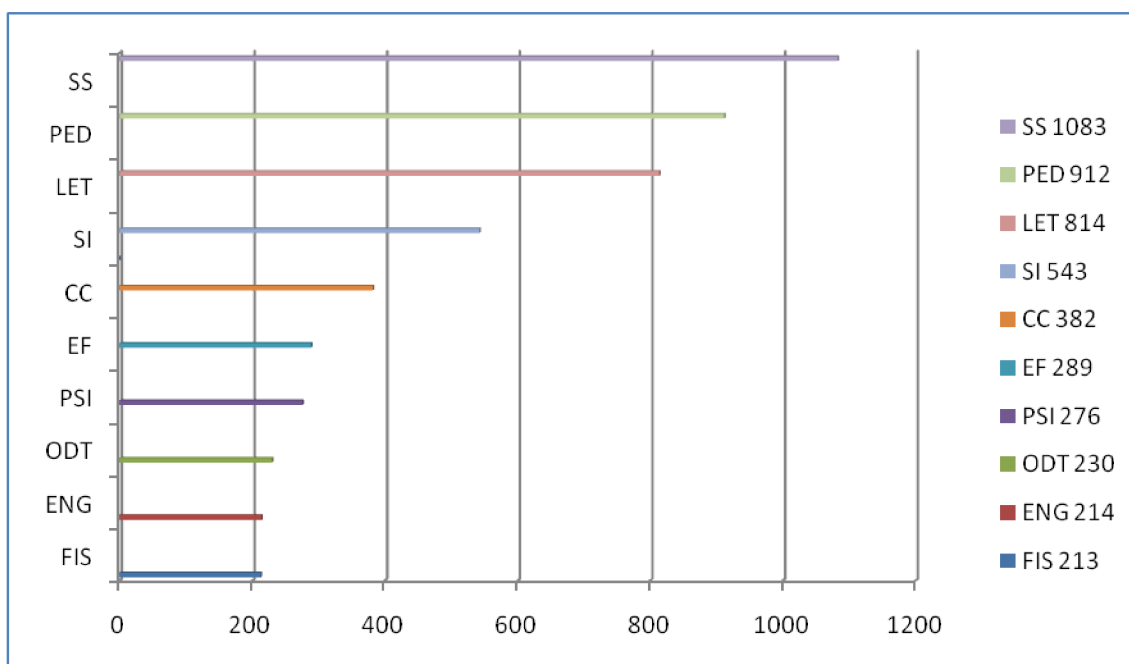


Gráfico 5. Número de acessos ao IngRede

No início do curso, ENG julgava seu conhecimento como de nível básico. Sua desmotivação parece ter repercutido em seu não esforço em relação ao curso, ou ainda, como iniciou o curso com certo conhecimento básico, talvez tenha se desmotivado por ter percebido que o curso não ofereceu nada de novo.

Curiosamente, notamos que, dos quatro (4) alunos que apresentaram certa insatisfação ao longo do curso, ODT, PSI, ENG e EF, três (3) deles afirmavam não gostar de estudar inglês. ENG e EF, no questionário e na entrevista, alegaram não gostar de estudar a língua e PSI afirmou na entrevista “ficar no meio termo”. Eles admitem que não gostam da língua inglesa por terem dificuldade, problemas genéticos e mesmo por traumas com experiências passadas. Vejamos as respostas dos alunos às perguntas: “Você gosta de estudar inglês? Por quê?”:

ENG: Não consigo evoluir na língua. [Q]

ENG: Não. Talvez pelo fato de eu ter dificuldade e ser uma coisa que está fora do meu cotidiano (não estudar, mas a língua). Já fiz muitos cursos de inglês na minha vida, todos presenciais e não consegui sair do básico: isso me desmotivou a aprender e ainda me deixou meio traumatizada. [E]

PESQUISADORA: Você menciona que é dislexa. Você acha que isso influencia na sua aprendizagem de inglês? [E]

ENG: Nossa, eu tenho certeza, eu troco letra até no português, imagina aprender uma língua nova, na qual eu não tenho contato. [E]

EF: Falta de habilidade. [Q]

PSI: Não, tenho um pouco de trauma, porque minha mãe me obrigava a ir para o inglês quando pequena. Porém é algo necessário. [E]

Levantamos a hipótese de que essa não identificação com a língua pode ter interferido na motivação dos alunos. Porém, eles conseguiram lidar com esses momentos de desmotivação, de modo que não comprometeram gravemente o desempenho no IngRede, visto que todos conseguiram ir até o fim e concluíram o curso com êxito.

Por mais que conseguissem elencar alguns aspectos negativos no curso, na experiência e no atendimento de suas expectativas, o que é esperado ao longo da trajetória de aprendizagem, de modo geral, o grupo iniciou o curso motivado, manteve essa motivação e obteve resultados encorajadores, o que os faz cultivar essa motivação. A experiência de aprendizagem de alunos de língua não se relaciona somente às recompensas e repercussões subjetivas associadas com ótimo desempenho, resultados obtidos e conquistas. Uma experiência de aprendizagem efetiva demanda que os aprendizes saibam lidar com períodos de tédio, frustração, pressão, dentre outras situações, que são partes inevitáveis do longo e, frequentemente, árduo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (USHIODA, 2001).

Os alunos indicaram mais aspectos positivos do que negativos em relação à disciplina e à experiência de participação. Portanto, o curso parece ter contribuído positivamente para sua motivação. Ao avaliarem o atendimento de suas expectativas ao término do curso, os alunos emitiram várias impressões positivas sobre o IngRede, enfatizando que melhoraram o conhecimento da língua, desenvolveram a habilidade de leitura e gostaram dos resultados obtidos.

SI: Foi uma experiência positiva para mim, pois, pude estudar inglês de uma maneira diferente. Estou satisfeito com a minha significativa melhora na compreensão de textos (...). Gostaria de ter participado mais da disciplina. [E]

CC: Quanto à disciplina eu digo que ela atendeu as expectativas. Quanto ao meu aproveitamento digo que poderia ter sido melhor. Acho que poderia ter explorado mais. Essa foi a minha única insatisfação. Mas valeu a experiência! [E]

FIS: Me dediquei sim, dentro de minhas possibilidades, quando entrava na plataforma eu estudava com seriedade e isso fez toda a diferença, afinal o meu resultado foi até legal. [E]

PED: Ao refletir sobre minha participação na disciplina, percebo que estou satisfeita com os resultados, pois eles atenderam minhas expectativas, através da prova e da minha nota final pude perceber que aprendi muito com a disciplina, que dentro dos meus limites consegui aprender mais e mais. [E]

Experiências positivas tendem a aumentar e a manter a motivação dos aprendizes; por outro lado, experiências negativas podem comprometê-la. Crookes e Schmidt (1991) pontuam que a motivação é composta por fatores internos e externos e que o interesse pela língua é instigado e mantido pelas atitudes e pelas experiências anteriores de aprendizagem. Clement (1980), ao investigar o impacto do contexto sociocultural na motivação, concluiu que experiências positivas com a língua aumentam a autoconfiança dos alunos e sua motivação para aprendê-la, o que desvela o papel determinante que as experiências exercem sobre a motivação.

Asseveramos que 100% dos alunos revelaram que fariam outras disciplinas de línguas a distância na universidade.

SS: Foi muito gratificante para meu aprendizado. Estou satisfeita com meus resultados e espero poder melhorá-los. Fiz planos e quero alcançar um objetivo, estou indo rumo ao segundo passo. Gostaria que a essa disciplina fosse pelo menos dois semestres, para continuar estudando e aperfeiçoando meus conhecimentos. [E]

LET: Olha foi muito bom fazer essa disciplina, adquirir conhecimento e uma segurança maior para a leitura. Me ajudou bastante com o meu curso de graduação (...). Isso me deixou contente, e se tiver mais como essa disciplina quero participar. Enfim atendeu muito bem a minha expectativa. [E]

Nos trechos anteriores, notamos que dois de nossos participantes de pesquisa, LET e SS, revelaram que gostariam de continuar os estudos em módulos subsequentes. Por meio de informações obtidas com o auxílio da professora e da monitora do IngRede e a título de curiosidade, verificamos que no semestre seguinte, foi implementado o IngRede II como projeto piloto no formato de curso de extensão. Diante dessa oportunidade, essas alunas cursaram também o módulo II do curso e, da mesma forma, o finalizaram com bons resultados, o que reflete como o IngRede se constituiu como ponto motivador em sua trajetória de aprendizagem da língua inglesa.

Na seção a seguir, analisamos a relação entre crenças sobre aprender inglês a distância e a motivação dos alunos.

3.3 Crenças e motivação ao aprender inglês a distância

Tendo explorado a rede de crenças sobre aprender inglês a distância na seção 1 deste capítulo, e após investigarmos a motivação para aprender nesse contexto, na seção 2, esta seção tem como fito elucidar o terceiro objetivo proposto neste estudo. Deste modo, nos dedicamos à tentativa de compreender se as crenças dos alunos podem influenciar sua motivação para aprender inglês na conjuntura do IngRede e de que modo essa interação pode ocorrer. O elo que edifica a suposta ponte entre crenças e motivação fora sugerido por alguns teóricos (PAJARES, 1996; DÖRNYEI, 2001) em referência a contextos presenciais. Devotamo-nos, então, a apreciar tal interdependência na modalidade não presencial.

Como fora mencionado na seção 1.3, as crenças determinam nossas expectativas, objetivos e atitudes, sensibilizando, assim, nossa motivação. Os dados analisados evidenciam a existência de crenças que parecem influenciar de maneira positiva a motivação dos alunos para aprender línguas a distância. Em contrapartida, há crenças que denotam uma interferência negativa na motivação. A seguir, desvendaremos a caracterização de tais influências.

Percebe-se que determinadas crenças colaboraram para que a motivação dos alunos fosse despertada, exercendo, pois, influência benéfica na motivação para aprender dos alunos. Aprender inglês a distância é visto como um “desafio”, algo que inspira o desejo, provoca os alunos e os instiga a querer enfrentar obstáculos de modo a alcançá-lo. A motivação é um tipo de força interna, que leva o indivíduo a tomar certas ações, a fim de atingir algo (WILLIAMS; BURDEN, 1999; HARMER, 2001). Logo, a sensação de desafio pode ser motivadora ao levar os alunos a agir. Como retomamos a seguir, nas crenças a respeito de aprender inglês a distância:

LET: É um desafio bravo [E]

PSI: Um desafio e disso eu gosto! [Q]

PSI: Adoro cursos online sempre faço quando tenho tempo. E aprender inglês a distância é um desafio porque falta a mediação, a facilidade. [E]

O desafio é positivo na motivação para aprender, desde que seja balanceado, não tão difícil que faça o aluno se sentir incapaz de completá-lo e nem tão fácil que não o instigue a tentar. Propostas desafiadoras aos alunos ajudam em sua percepção de competência, o que é um dos determinantes primários da motivação intrínseca. Assim, promover desafios às atuais habilidades ou conhecimentos dos estudantes pode favorecer sua motivação (GUIMARÃES, 2001). No entanto, esses desafios devem estar em níveis adequados de dificuldade, de modo que sejam passíveis de serem cumpridos com emprego razoável de esforço. Um nível muito elevado pode elevar a ansiedade e frustração e um nível pouco elevado pode causar tédio ou desasco. Em suma, as propostas devem ser, então, desafiantes e, igualmente, atingíveis. Cremos, no entanto, que para um curso como o IngRede que atende um grande número de pessoas, as quais têm diferentes níveis de proficiência na língua é preciso cautela ao pensar qual seria o nível ou os níveis de desafio adequado para esses alunos. Questionamos se é possível que o professor consiga mensurar o grau de dificuldade das tarefas que propõe aos alunos.

Identificamos crenças de que “é possível aprender inglês em um curso a distância”, e ainda de que aprender inglês a distância “é ter flexibilidade, praticidade e comodidade”, “o acesso ao conhecimento é mais fácil”, e que o “o aluno é o próprio articulador do conhecimento”, dentre outras, as quais evidenciam que as crenças dos alunos são favoráveis à aprendizagem. Os alunos acreditam que é possível aprender nesse contexto e atribuem a ele características proveitosas; logo, exprimem uma visão otimista acerca da possibilidade de aprender a distância. Tais crenças parecem, portanto, predispor os alunos a se engajarem no curso. Observemos os excertos a seguir:

ENG: É uma maneira de facilitar o acesso ao aprendizado, uma vez que você não precisa estar em um lugar específico para realizar as atividades. [E]

FIS: Mobilidade dentro do horário, menor desgaste físico, comodidade, facilidade de pesquisa, liberdade. [E]

SS: Positivos: a facilidade de estudar, qq horário (n tem horário pré-estabelecido),vc é o articulador do seu próprio conhecimento vc sente-se inserido no mundo, no meu caso por estar numa cidade pequena não preciso sair de casa para estudar. [E]

PED: Pra mim é maior comodidade, pois não tenho tempo para ir a escolas presenciais e na minha cidade não tem escolas especializadas em inglês, inglês a distância é mais cômodo, porque posso fazer quando eu tiver tempo. [E]

Os alunos se sentem motivados quando confiam que há condições para que o objetivo de aprender seja alcançado, ou seja, é motivador para os alunos quando percebem que podem aprender a partir daquele curso e, mais ainda, quando sentem que há condições favoráveis para isso. Em outras palavras, os alunos atribuem valor ao curso, o que ajuda a criar expectativas positivas em relação a ele, o que favorece sua motivação (WIGFIELD; ECCLES, 2000).

As crenças de que esta é uma “nova forma de aprender”, uma “nova forma de conhecimento”, uma “nova realidade”, uma “nova descoberta”, “uma didática diferente” e uma “nova concepção de ensino” e a ênfase do adjetivo “novo”, ou seja, o caráter de novidade que o curso representa também parece repercutir na motivação dos alunos. Tais crenças aguçam a curiosidade dos alunos em conhecer o curso na modalidade a distância, a qual é associada à identificação com a língua e à motivação intrínseca (DÖRNYEI 2001a). PSI e SS admitem que um dos motivos que as levaram a buscar o curso foi justamente a novidade que ele representa:

SI: Aprender inglês a distância é uma forma inovadora de se aprender sem ter que se mover para uma sala de aula, porém, com todos os recursos disponíveis. [E]

CC: Flexibilidade de tempo; didática diferente. [E]

SS: No curso online, vivenciamos uma nova realidade na qual possibilita uma interação, abrir caminhos diferentes, é uma nova forma de aprender e o curso a distância possibilitou uma nova descoberta. [DR3]

PSI: A prática da língua e novas formas de conhecimento [Q]

SS: Ver como era o curso... por ser uma modalidade a distância, pq mtas das vezes, acabamos estudando sozinhos, as vezes sinto-me assim, na modalidade presencial... [E]

LET: O meu papel tem sido de descobridora, como uma criança que começa a ver o mundo. Ela fica maravilhada e ansiosa, porque quer saber tudo. Você imagina com cinquenta e seis anos voltar a estudar depois de trinta anos longe de qualquer atividade escolar. Aí eu me deparo com uma nova concepção de ensino, e mais ainda um ensino a distância, para conseguir assimilar e realmente aprender tenho que esforçar muito. [E]

A partir das crenças de CC e ODT parece que o próprio ambiente virtual, ou seja, o contexto de aprendizagem é motivador para os alunos, posto que afirmam que este “incentiva” ou ainda que é “inovador”. Essas crenças afetaram a decisão de se inscrever no IngRede. Para Dörnyei (2001a), a experiência com o inédito e o inesperado é um fator motivador porque surpreende os alunos e quebra a rotina. Vejamos os trechos a seguir:

CC: Eu espero exercitar mais a habilidade de leitura e a modalidade a distância me motiva bastante pela flexibilidade de tempo que necessito atualmente. [DR1]

CC: É uma didática que incentiva muito o aluno, mas ao mesmo tempo é preciso muita disciplina. [E]

ODT: É aprender uma língua diferente sem ter que se preocupar de sair de casa, sendo assim estimula mais o aluno devido a praticidade. [E]

De modo semelhante, as crenças dos alunos a respeito do computador no ensino e aprendizagem de línguas de que este é uma ferramenta que traz “flexibilidade e praticidade”, “interação e colaboração” e “auxilia no esclarecimento de dúvidas” e na “aquisição de conhecimento” são crenças favoráveis ao estudo por intermédio do computador e desvelam interesse e identificação com a máquina, contribuindo assim, para sua motivação intrínseca (DÖRNYEI, 2001a) em procurar o IngRede. Os dados caminham, então, em direção à conhecida proposição de Valente (1991), de que o computador é instrumento de motivação para os alunos.

Como advogam Richards e Lockhart (1998), as crenças que os estudantes têm sobre a língua também podem interferir em sua motivação. Integram as crenças dos alunos as convicções de que o inglês é uma língua “importante”, “necessária”, que “abre portas” ou “traz oportunidades”. Tais crenças sobre a língua determinam a motivação extrínseca (DÖRNYEI, 2001a) dos alunos, em um momento inicial, a procurar o curso e, posteriormente, a finalizá-lo, pois acreditam na língua como imprescindível para a carreira acadêmica e profissional, como pode ser inferido nos trechos dispostos na sequência:

PSI: O inglês é necessário em nosso cotidiano pessoal e profissional e por isso sempre estou tentado propor a mim mesma, novas formas de conhecimento e de aprendizado que me desperte interesse! [DR1]

CC: Estudo por necessidade do mercado e por alguma viagem no exterior. [E]

FIS: Abre inúmeras oportunidades para minha vida. [Q]

LET: Vejo o inglês como uma porta de entrada e conhecimento do mundo atual. [Q]

ENG: Sinto que, se eu não souber essa língua, não serei nada na minha área (...) Eu tenho urgência de aprender inglês, senão nem conseguir estágio eu vou conseguir! [DR1]

SI: Para a minha vida acadêmica é extremamente positivo possuir fluência em língua inglesa, não só na graduação para ler papers e realizar intercâmbios internacionais, mas também aumenta a chance de conquistar vagas de emprego e/ou estágio. [DR1]

PED: Para minha vida acadêmica aprender a língua inglesa vai ser muito importante, pois quero ter um bom currículo, quero ampliar minha visão de mundo. [DR1]

Retomando a relação entre crenças e ações (BARCELOS, 2006), e a definição de motivação como algo que nos levar a agir de modo a alcançar determinados objetivos (DÖRNYEI, 2005), temos que, se os alunos atribuem tamanha importância ao inglês investirão tempo e esforço no estudo da língua para atingir objetivos futuros associados aos ganhos que terão, advindos da aquisição desse conhecimento. Essas crenças cooperaram com a motivação inicial dos alunos em ingressar no IngRede e também com sua motivação em curso, para prosseguir com a jornada de aprendizagem. Notamos a percepção dos próprios alunos de que o conhecimento da língua tem, de fato, efeito diferencial em sua vida profissional ou acadêmica. Nesse caso, como a crença do aluno parece ir ao encontro da prática, isso serve de impulso à sua motivação de prosseguir com o curso e mesmo de continuar estudando a língua:

FIS: Cursar a disciplina de Inglês Instrumental, através do IngRede, foi uma experiência bastante interessante para mim, particularmente, visto que pude obter resultados práticos dentro de minha vida acadêmica. O curso no qual estou matriculada exigiu muito inglês de mim e a oportunidade de aprender um pouco mais de Inglês foi um privilégio. [DR3]

CC: Com o IngRede pude desenvolver uma melhor habilidade e objetividade na leitura de textos, sendo muito útil no meio acadêmico, além de outras leituras para fins pessoais, como jornais e artigos, e profissionais, pois a empresa que trabalho atualmente é do setor de turismo. [DR3]

SI: Sem dúvidas a disciplina contribuiu em muito para o meu crescimento acadêmico e profissional. Além disso, é uma disciplina que ajudará na minha área (TI) onde o dominar o inglês não é mais um diferencial e sim uma obrigação. [DR3]

SS: Foi de grande importância para o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. [DR3]

Percebemos também que determinadas crenças exercem impacto negativo sobre a motivação dos aprendizes no IngRede. Desde o início do curso, notamos que ODT, PSI e ENG possuíam crenças peculiares em relação à avaliação. No caso de ENG, a aluna destaca como ponto negativo a necessidade de mais atividades avaliativas e deixa expressa sua crença de que tais atividades são capazes de medir e mesmo potencializar o aprendizado. Ao longo do curso, a aluna se sentiu desmotivada e, dentre suas insatisfações, destaca que sente falta de mais atividades avaliativas. ENG insiste em estabelecer comparações com cursos presenciais, ao afirmar que nessas aulas há mais atividades avaliativas, como se o meio presencial fosse o referencial a ser seguido. Lembramos ainda que, embora tenha terminado o curso, ENG é a única que o termina insatisfeita e afirma que o IngRede foi ineficiente por ser a distância:

ENG: Acho que deveria haver atividades semanais que obrigassem o alunos a estar estudando pelo menos todas as semanas. [E]

ENG: O conteúdo de leitura do CD também deveria ser avaliativo, para assim, potencializar o aproveitamento de fixação deste conteúdo (...). Devido ao fato das atividades do CD-Rom não serem avaliativas, o estudo não foi constante e apenas se intensificava nas épocas de entrega de atividades. Acredito que após cada unidade do CD deveria haver uma atividade obrigatória de mensuração de aprendizado. [DR3]

ENG: Penso que a forma de aplicação da disciplina a distância não foi eficiente. Acredito que a leitura do CD deveria ser obrigatória com atividades semanais, mesmo que de baixa pontuação, obrigando o aluno a ter contato com a língua frequentemente e não apenas nos momentos de entrega de trabalho, pois em um curso que é presencial aula é semanal. [DR4]

Suas crenças incisivas sobre a avaliação na aprendizagem não encontraram respaldo na proposta do IngRede (*cf.* capítulo 2) que traz mais atividades de prática livre durante o curso, as quais o aluno poderia fazer quantas vezes quisesse, sem ser avaliado, e atividades avaliativas em datas previamente agendadas. O desencontro entre as expectativas da aluna e os objetivos do IngRede ocasionou sua desmotivação. A estudante demonstra falta de autonomia para se perceber como agente capaz de avaliar a própria aprendizagem. Como argumenta Holec (1981), determinar objetivos, definir conteúdos e progressões, selecionar métodos e técnicas a serem usadas, monitorar o

processo de aquisição de linguagem e avaliar o que foi adquirido são traços de um aluno autônomo.

Assim como ENG, CC e PSI também enfatizaram a crença na necessidade de atividades avaliativas. Nos dizeres de PSI percebemos que a aluna precisou ver sua nota na prova para notar o quanto aprendeu, o quanto a disciplina acrescentou ao seu conhecimento, o mesmo aconteceu com PED, como pode ser inferido nos excertos a seguir:

PSI: Então, fiquei super feliz com os resultados! Desanimei bastante em meio à disciplina, porém, pela minha nota na prova presencial observei que a mesma foi algo que me acrescentou bastante, com relação tanto ao inglês em si, como também, pro meu comprometimento com as coisas que pego pra fazer. [DR4]

PED: Ao refletir sobre minha participação na disciplina, percebo que estou satisfeita com os resultados, pois eles atenderam minhas expectativas, através da prova e da minha nota final pude perceber que aprendi muito com a disciplina, que dentro dos meus limites consegui aprender mais e mais. [E]

Notamos que esses alunos não demonstram autonomia suficiente para se verem como sujeitos capazes de autoavaliar a aprendizagem; por isso, a convicção de que precisam de atividades avaliativas. Em AVAs somente a habilidade no uso dos recursos tecnológicos e a capacidade cognitiva não são suficientes. O aluno deve desenvolver a autonomia para a efetivação da aprendizagem já que não dispõe de acompanhamento presencial do professor nos estudos (MOREIRA *et al.*, 2006). ENG admite a necessidade de autonomia e sua falta de organização com o curso:

ENG: Nossa, em um curso a distância sinto que a aprendizagem é mais por minha conta do que outra coisa. Sinto que é um estudo mais autônomo, individual. [E]

ENG: Eu acessei, mas confesso que não fiz todas as atividades. Me dediquei mais às atividades que valiam ponto. Eu achei interessante e com muito conteúdo útil e que foi um erro, por falta de organização minha, não ter feito todas as lições do CD propostas até agora. [E]

Ao contrário do que parece destacar o senso comum, que atividades avaliativas não agradam os alunos, nossos dados indicam que essas podem, sim, motivá-los. Horwitz (1991 *apud* MASTRELLA, 2005) afirma que quando o aprendiz de LE é submetido a correções e avaliações, essa atmosfera traz sentimentos de tensão,

nervosismo, frustração e incapacidade, quase sempre ligados à ansiedade. Desse modo, ser submetido a avaliações seria um fator desmotivador. Entretanto, Brown (1994) adverte que as avaliações periódicas da aprendizagem também podem ser vistas como recurso motivacional, caso os alunos as vejam como subobjetivos ou objetivos de curto prazo que vão sendo atingidos gradativamente, mantendo, assim, o estado motivado que daria sustentação ao esforço para alcançar o objetivo maior, de longo prazo, no caso, o aprendizado da língua. De acordo com a Teoria das Metas de Locke e Latham (1994 *apud* DÖRNYEI, 1998), as metas são importantes para o desempenho dos alunos, uma vez que o comportamento humano é causado por propósitos. Por isso, metas a curto e longo prazo devem ser estabelecidas. Metas a curto prazo, tais como, completar uma tarefa, fazer testes e passar em um exame podem ter uma forte função motivacional, porque permitem ao aluno ver seu progresso e proveem incentivo e *feedback* imediato. Podem contribuir ainda por desenvolver nos alunos senso de autoeficácia. Talvez isso justifique a motivação de alguns alunos em relação a passar por avaliações.

Além da crença de que a nota atesta conhecimento, ENG destaca a crença de que no contexto virtual “talvez” seja possível aprender inglês, apenas até um nível intermediário, apresentando, assim, certo receio em relação à eficácia de aprendizagem nesse contexto. Essa crença de que só aprenderia até um nível intermediário pode ter levado a aluna a criar baixas expectativas em relação ao curso, e a definir que o curso não lhe acrescentou muito ao conhecimento que já tinha, ou seja, não conseguiu ir além desse nível intermediário, o que pode ter ecoado em sua desmotivação ao fim do curso. Como menciona Martini (2003), algumas crenças criam condições reconhecidamente dificultadoras da aprendizagem, pois levam os alunos a criarem baixas expectativas. Observem-se os trechos:

ENG: Sinto que, se eu não souber essa língua, não serei nada na minha área (...) Eu tenho urgência de aprender inglês, senão nem conseguir estágio eu vou conseguir! Vejo nesse curso a possibilidade de eu sair do zero... [DR1]

ENG: Bom, acho q não é possível ser fluente na língua, mas é possível aprender, sim, talvez até um nível intermediário. [E]

ENG: Apesar de ter feito todas as atividades propostas e de ter tido um bom aproveitamento, isso sendo demonstrado pela nota alcançada na disciplina, eu não achei que ela me acrescentou muito sobre a língua inglesa. Penso que a forma de aplicação da disciplina a distância não foi eficiente. [DR4]

No caso de ENG e CC, além das crenças relativas às atividades avaliativas, é perceptível que a crença na indispensabilidade de aulas presenciais interferiu na motivação dos alunos. Os únicos encontros presenciais do IngRede são a aula de abertura e a prova final. Todavia, visto estarmos nos referindo a um curso na modalidade a distância, é perceptível que a crença na necessidade de aulas presenciais para aprender é forte entre esses alunos, o que nos dá indício da dificuldade de adaptação à modalidade não presencial de ensino e ao fato de tomarem o curso presencial como parâmetro de comparação. EF também revela certa insatisfação com o curso e sugere ter aulas presenciais como forma de melhorá-lo:

ENG: Já um ponto negativo é de não ter atividades semanais, pois o fato de não ter uma aula presencial, faz com que o estudo fique muito a critério do aluno e isso pode fazer com que acumule conteúdo e o curso não tenha o rendimento esperado. quando digo atividades semanais, digo atividades que valham ponto. [E]

CC: Acho que poderia ter pelo menos uma aula presencial a cada módulo com uma atividade avaliativa. [E]

EF: Ter pelo menos 1 aula presencial por mês. [E]

Outro fator relevante que afeta a motivação dos estudantes é a crença de que falta contato presencial tanto com os alunos quanto com os professores. EF mesmo antes de começar o curso já revelava sua crença de que no contexto virtual “falta espírito de equipe”, e que isso leva a uma “desumanização do ensino”, como podemos verificar na sequência:

EF: O negativo é a falta de contato com os professores. Sim, o uso do computador fica um pouco desumanizado. Por um lado sim, mas é uma ferramenta muito bacana para informações em geral tanto pro lado bom quanto pro lado ruim. [E]

Sua motivação parece sofrer certo abalo proveniente dessas crenças. Ao fim do curso, ao avaliar o IngRede e sua experiência de participação, EF deixa claro que a experiência é interessante, mas lhe desmotiva a crença na falta da presença do professor e, igualmente, a crença de que só com o professor à sua frente é possível aprender. Nota-se que o aluno não consegue perceber que a questão não é a falta de contato com o professor, mas o contato que é diferente. Em cursos a distância, cabe ao professor ser articulador do saber e gestor da aprendizagem (XAVIER, 2005), já que a relação que

um professor e aluno visa à coconstrução do conhecimento (MESSIAS *et al.*, 2012), em substituição à ideia de transmissão. Assim, o aluno não tem uma visão nítida do tipo de ensino e do papel que cabe ao professor nesse contexto:

EF: A experiência com o curso online é interessante, porém falta a referência do professor para ouvir e ver na frente da turma. [DR3]

EF: Eu gosto de ouvir o professor explicando a matéria, só assim eu aprendo. [E]

As crenças de EF de que falta contato com o professor e os demais participantes parecem ter servido como barreira ao seu envolvimento e atitudes com o curso, posto que o aluno não participou nenhuma vez dos fóruns; logo, não buscou se comunicar diretamente com o professor ou com os colegas. Ao fazer referência à relação de causa e efeito que liga crenças e ações (BARCELOS, 2006), segundo a qual os alunos tendem a agir de acordo com suas crenças, é possível depreender que as crenças dos alunos determinam seu modo de agir e comportamento. Isso nos leva a formular que tais crenças podem tê-lo impedido de agir, de se esforçar, afetando, assim, sua motivação.

No caso de SS, apesar de compartilhar a crença de que falta vínculo com os colegas e com o professor, essa parece não ter sido prejudicial à sua motivação, pois ao término do curso mostra contentamento e elogia o trabalho realizado pelo corpo docente:

SS: Acho q a única coisa, q perde para um curso presencial q n temos as relações sociais fortes, presentes é acontece alguma coisa com o sistema... falha, erro. [E]

SS: A Profa. (nome), juntamente com seu corpo docente está realizado um trabalho excelente, visto que o estudo virtual tem seus prós e contras. [DR4]

Ao longo do curso, a crença de que aprender inglês a distância é uma forma de estudar individualmente ou sozinho ocasionou certa intervenção na motivação dos alunos. Identificamos que, ao relatarmos fatores de descontentamento no curso, os alunos citam a falta de comunicação, contato e interação com os participantes. Apesar de tais crenças terem gerado insatisfação e provocado oscilação na motivação ao longo do curso, não influenciaram para que os alunos prosseguissem com o IngRede e conseguissem concluí-lo. Observemos os trechos a seguir:

CC: O esforço para aprendizado sozinho é maior. [E]

CC: (o professor) é mais como um orientador e tirador de dúvidas sobre o estudo individual do aluno. [E]

CC: (Menos motivador) Chat com participantes. [E]

PSI: (Um ponto negativo é) ter de estudar sozinha. [Q]

LET: As (atividades) menos motivadoras, chat que ainda não tive, biblioteca que ainda tenho um pouco de dificuldade para acessar os artigos. [E]

ODT: (Eu sugiro) aumentar o número de atividades e se possível, ter um jeito dos alunos ter mais contado com o professor. [E]

ODT: Não me sinto muito motivada, pelo fato de ser a distância, por não ter um professor do lado algo que te dê um empurrão. [E]

ODT apresentou crenças singulares acerca de aprender inglês a distância. A aluna, ao adentrar o curso, acreditava que cursos nessa modalidade seriam dotados de “ineficiência”, e um “ensino fraco”, e que ensino de qualidade era possível apenas com aulas presenciais diante do professor. Tais crenças poderiam, facilmente, ocasionar desmotivação para a aluna. Contudo, a experiência da aluna no IngRede desencadeou para essa aluna um processo de ressignificação de crenças, conforme descrito na seção 2 deste capítulo. Essa ressignificação pode ter sido um fator fundamental para que tais crenças, as quais julgamos irrealistas em relação ao contexto, não impedissem ou dificultassem sua motivação e empenho para com o curso. A aluna afirma até mesmo que o curso superou suas expectativas, como evidenciado nos trechos:

ODT: Apesar de ser um curso de modalidade a distância, o conhecimento passado não é desvalorizado. Foi uma experiência bastante interessante, e me fez eliminar o conceito de que qualquer curso a distância, com sua forma de ensinar os alunos, torna-se fraco, visto que pensava que pra ter um bom rendimento quando se trata de ensino, deve se ter só aulas presenciais, com um professor ao lado. [DR3]

ODT: Então, foi um mega prazer poder cursar essa disciplinada. No entanto, superou minhas expectativas, pois achei que seria mais relapsa com a matéria, e na verdade aconteceu o contrário. A forma das atividades que eram bem interessantes, chamativas, e isso fez com que eu tivesse mais interesse em fazer as lições oferecidas pela disciplina. [DR4]

A crença de SI e PSI de que aprender inglês a distância é aprender “com todos os recursos disponíveis”, “utilizando o que a tecnologia nos oferece”, parece colaborar para que o aluno crie expectativas de encontrar tais aspectos no curso, o que,

em sua opinião, parece não ter sido completamente concretizado, gerando certo descontentamento e sugestões de inserção de mais recursos audiovisuais e jogos:

SI: Aprender sem ter que se mover para uma sala de aula, porém, com todos os recursos disponíveis. [E]

SI: É uma forma de aprendizagem utilizando o que a tecnologia nos oferece para a nossa comodidade. [Q]

SI: Acho que falta inserir recursos audiovisuais no conteúdo do CD. Enfim, gostei muito da disciplina e levarei comigo muitos conhecimentos adquiridos. [DR3]

SI: Adicionar recursos audiovisuais, apresentar um breve resumo no final da unidade. [E]

Como teorizam Dörnyei e Csizer (2005), quando os alunos percebem que suas altas expectativas não foram alcançadas ocorre um tipo de processo de desilusão. É essa frustração que ampara um impulso de desmotivação, que muitas vezes leva os alunos a abandonar determinado curso ou mesmo o estudo da língua.

Tendo exposto a relação entre crenças e motivação ao aprender inglês a distância, a próxima seção é reservada às considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, retomaremos as perguntas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa de forma a sintetizar os principais resultados revelados após a análise dos dados. Na sequência, exibimos as limitações desta pesquisa, propomos sugestões para novos estudos em LA e compartilhamos as contribuições desta pesquisa. Desse modo, apresentamos as considerações finais fruto das reflexões que emergiram deste trabalho.

Com relação à primeira pergunta de pesquisa: “Que crenças os alunos apresentam sobre aprender inglês a distância?”, a análise dos dados nos permitiu elencar a “rede de crenças sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância” dos alunos. As crenças sobre aprender inglês a distância apontam para a confiança de que é possível aprender nesse contexto. Assinalam ainda que essa é uma nova forma de aprender com flexibilidade, praticidade e facilidade de acesso ao conhecimento, configurando-se, ao mesmo tempo, como uma oportunidade e um desafio. Os dados realçam crenças sobre o caráter de inclusão que um curso de línguas a distância representa, seja ela inclusão como oportunidade financeira, espacial ou temporal. Por outro lado, alguns alunos acreditam que não é possível desenvolver a oralidade e ultrapassar o nível intermediário de conhecimento, não se cria vínculo com o professor, falta contato presencial e o ensino nessa modalidade é “desumano”. A nosso ver, a maior parte das crenças sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância revela uma visão positiva em relação a aprender inglês a distância, o que pode auxiliar nesse processo de aprendizagem. Em contrapartida, algumas parecem ser crenças irrealistas em relação ao contexto do IngRede, podendo tornar-se obstáculos para o processo de aprendizagem.

As crenças sobre a língua inglesa refletem, de modo geral, o senso comum a respeito da língua inglesa, ou seja, de que se trata de uma língua importante, que “abre portas”, seja no meio acadêmico ou no profissional. As crenças sobre o uso do computador no ensino e aprendizagem de línguas refletem a imagem de que o computador é uma ferramenta que pode contribuir para a aprendizagem, especialmente por favorecer o esclarecimento de dúvidas e a interação.

A respeito do papel do aluno, as crenças apontam para a noção de que o aluno deve ser autônomo e indicam que os alunos têm consciência de que o aluno é o principal responsável pela própria aprendizagem nesse contexto. No entanto, nem todos

os alunos conseguiram desenvolver um perfil autônomo de estudo. Em alguns momentos, os alunos pareciam ver a autonomia como fator negativo, visto que teriam que assumir mais responsabilidade, se empenhar em monitorar suas atividades ou mesmo em procurar esclarecimentos e informações, o que exigiria mais tempo e esforço. Notamos ainda que embora pudessem exercer a liberdade de escolha e tomada de decisões, os alunos se dedicaram mais ou exclusivamente àquelas atividades que valiam nota.

As crenças sobre o papel do professor apontam que este deve ser um orientador, interagir com os alunos, conduzir à reflexão e mediar a construção do conhecimento nesse ambiente. No entanto, para os alunos, o papel do professor não é totalmente minimizado. Ele ainda é visto como o responsável por conduzir a aprendizagem dos alunos, dando suporte e motivando-os nessa caminhada. Constatamos ainda que o IngRede desencadeou um processo de resignificação de crenças de alguns alunos, como as crenças de que, em um curso a distância, o ensino é mais fraco, que o esclarecimento de dúvidas fica comprometido e que o ensino de qualidade provém apenas de aulas presenciais com o professor.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa: “Como se configura a motivação dos alunos para aprender inglês em um curso a distância?”, foi possível delinear três momentos distintos na motivação ao estudar línguas a distância: motivação inicial, motivação em curso e motivação retrospectiva. No que concerne à motivação inicial, todos os alunos começaram o curso motivados. Os aprendizes procuraram o IngRede por motivos extrínsecos, tais como aperfeiçoar o conhecimento da língua, por razões acadêmicas ou profissionais. Além disso, nutriam altas expectativas em relação ao IngRede, apesar de algumas serem divergentes à proposta do curso, como desenvolver a oralidade em um curso de leitura instrumental em língua inglesa.

Referente à motivação em curso, notamos que a sensação de falta de recursos audiovisuais e comunicação síncrona, erros com o *feedback* automático, dificuldades relativas ao letramento digital, temáticas desinteressantes aos alunos e um baixo número de atividades avaliativas são fatores que abalam a motivação dos alunos. Parece que os alunos nutrem o desejo de serem avaliados, visto ser recorrente a menção de que sentiam falta de mais atividades avaliativas, pois elas supostamente obrigam o aluno a fazer as atividades e mesmo o comentário de que pelas notas finais perceberam que haviam aprendido bastante, como se aquele número expresso pela nota fosse um

certificado de garantia da aprendizagem. A questão da avaliação foi muito citada pelos alunos e está relacionada a uma concepção de ensino em que o professor é o controlador da aprendizagem, inclusive em apontar o que é certo ou errado ao aluno, e isso parece repercutir negativamente na motivação dos alunos, visto que esperavam ter mais atividades avaliativas. Acerca da comunicação síncrona por meio de *chat*, é possível depreender o desejo dos alunos de que houvesse maior interação entre eles e o professor, o que parece sugerir que a interação entre os participantes pode ser um fator motivador nesse contexto.

Todavia, o suporte oferecido aos alunos, principalmente, por meio do esclarecimento de dúvidas, a organização do curso, a variedade e a qualidade de recursos disponíveis, o *feedback* personalizado ao invés do automático, a interação com o professor por meio dos fóruns, as atividades colaborativas, as atividades em que os alunos podem expressar suas opiniões mais livremente e aulas centradas em temas de interesse dos alunos são fatores que favorecem a motivação desses alunos para aprender inglês a distância. Conforme foi apontado no arcabouço, pensar tais aspectos no ensino de línguas mediado por tecnologias digitais pode ser um meio de didatizá-las a fim de que sejam motivadoras ao ensino e à aprendizagem.

Como elencamos no referencial teórico, de modo semelhante ao que ocorre em um ambiente presencial em relação à influência de outras pessoas, no contexto a distância, familiares, colegas e monitores podem interferir na motivação dos aprendizes. Entretanto, a principal influência advém do professor, notoriamente, através de *feedback* das tarefas dos alunos, interação nos fóruns e esclarecimento de dúvidas, pois, deste modo, os alunos percebem mais claramente a presença do professor. As principais dificuldades encontradas pelos alunos dizem respeito a limitações com a língua, adaptação à plataforma, organização de tempo para se dedicar ao curso e ao estudo individualizado e, ainda, “ver a aprendizagem sob um olhar contemporâneo”. É notório ainda que, nesse contexto, traços de desenvolvimento da autonomia para alguns alunos foram grandes aliados na superação de obstáculos.

Acerca da motivação retrospectiva, a maioria dos alunos terminou a curso motivada; eles afirmam que o curso contribuiu para sua formação e conhecimento da língua, o que indica que este colaborou com sua motivação em estudar inglês, ao permitir que alcançassem suas expectativas e tivessem seus objetivos atingidos. Desse modo, possibilitou que todos os alunos expressassem o desejo de participar de outros

curso de línguas a distância. Reiteramos que dois deles, LET e SS, participaram do IngRede II no semestre seguinte. Observamos que aqueles alunos que, mesmo antes das aulas, afirmavam que não gostavam de estudar inglês, foram os que terminaram o curso desmotivados.

Retomando à nossa terceira pergunta de pesquisa: “De que modo as crenças dos alunos se relacionam com sua motivação para aprender inglês a distância?”, entendemos que em um contexto virtual de aprendizagem transparece a conexão entre crenças e motivação de modo bastante peculiar. Há crenças que favorecem a motivação dos alunos em diferentes momentos do curso, dentre elas, a crença de que aprender inglês a distância é um desafio e a crença na possibilidade de aprender inglês nessa modalidade. Além disso, as crenças que expressam a novidade que o curso representa para os alunos com o uso recorrente do adjetivo “novo”, as crenças de que o computador é um instrumento que traz aspectos positivos, tais como flexibilidade, praticidade, comodidade, interação, colaboração e auxílio do esclarecimento de dúvidas, e as crenças sobre a língua inglesa, de que esta é uma língua importante, que traz oportunidades contribuíram para a motivação dos alunos.

Em contrapartida, as crenças sobre avaliação na aprendizagem, respaldadas na ideia de que esta mede a aprendizagem, as crenças de que é preciso ter aulas presenciais e mais contato com professores e colegas, e as crenças de que aprender inglês a distância é uma forma de estudar sozinho ou estudar com todos os recursos tecnológicos disponíveis, as crenças de que não é possível ser fluente na língua ou aprender além de um nível intermediário e ainda a crença de que nesta modalidade o ensino é desumano parecem ter inibido a motivação dos alunos em determinados momentos ao longo do curso.

Ressaltamos ainda que o processo de ressignificação de crenças oportunizado pela experiência no IngRede contribuiu para que certas crenças não servissem como obstáculo à motivação dos alunos, como no caso de achar que o ensino nessa modalidade é mais fraco ou ineficiente.

Em suma, em um contexto virtual de aprendizagem como o IngRede, parece haver uma conexão entre crenças sobre aprender inglês a distância e a motivação dos aprendizes, a qual se reflete principalmente em suas atitudes, disposição para agir e intensidade de esforço. De modo geral, podemos notar que essa relação é moldada por especificidades do contexto. As crenças que fazem referência otimista/benéfica ao

contexto a distância, que despertam atração dos alunos pela novidade e que nutrem confiabilidade em relação ao ambiente de estudo para aprender inglês são impulsos motivacionais aos alunos em diferentes momentos, do início ao fim do curso (motivação inicial, em curso e retrospectiva). As crenças que podem ser relacionadas à desmotivação são crenças que desvelam certo desconhecimento (ou pouca familiaridade) e mesmo falta de adaptabilidade dos aprendizes em relação ao modo de funcionamento e envolvimento dos participantes em um ambiente virtual de aprendizagem. Essas refletem ideias arraigadas no ensino presencial e pouca abertura ao contexto virtual e mesmo traços de uma visão não autônoma da aprendizagem que impactam negativamente na motivação.

Essas crenças sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância que causaram certo bloqueio à motivação dos alunos nos levam a pensar que essas são crenças que merecem cuidado singular e precisam ser trabalhadas. Uma estratégia que nos parece útil consiste em conhecer previamente essas crenças dos alunos e mobilizar meios de sensibilizá-las, de modo a levar os alunos a refletirem sobre elas a fim de evitar que tais crenças possam conduzir à desmotivação em um curso a distância. Retomando os exemplos citados anteriormente, as crenças que giram em torno da ideia de que a avaliação mede a aprendizagem, da imprescindibilidade de aulas e contato presencial entre os participantes, de que o estudo é individualizado, que não se aprende profundamente em um curso a distância ou de que o ensino é desumano são crenças que podem ser discutidas de modo a levar os alunos a refletirem sobre o que se espera de um aluno em um contexto virtual, como se configuram as relações sociais e o conceito de presença em um AVA e que posturas são desejáveis ao aluno adotar, principalmente em termos de autonomia, interação e colaboração em um curso nesta modalidade. Essas são temáticas que poderiam ser incorporadas em cursos como o IngRede, por exemplo, através da leitura e interpretação de textos que abordem tais temáticas desde o início do curso. Desse modo, os alunos estariam ao mesmo tempo, estudando estratégias de leitura (que são foco do IngRede) e sendo estimulados a refletir sobre tais assuntos. Tal procedimento pode ainda ser um marco inicial para desmistificar a imagem de um curso virtual e mesmo desencadear um processo de ressignificação de crenças.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa encontramos alguns obstáculos que limitaram sua realização do modo como havíamos planejado. Nas linhas a seguir, compartilhamos algumas dessas limitações.

A primeira dificuldade encontrada foi a limitação de tempo. Para acompanhar a configuração das crenças e da motivação, que são construtos variáveis e passíveis de mudança com o tempo, seria interessante se pudessemos acompanhar a participação dos alunos por um intervalo de tempo maior. Entretanto, a disciplina em questão é semestralmente oferecida apenas no primeiro semestre do ano.

Além disso, deparamo-nos com a impossibilidade de acompanhar se os alunos estavam, de fato, fazendo as atividades das aulas do IngRede, pois para essas atividades que não são avaliativas, a plataforma registra apenas se os alunos acessaram tais recursos e não se de fato fizeram o que lhes era proposto. Em relação a essas atividades em específico, nos baseamos no “dizer” dos alunos e não foi possível contrapô-lo ao “fazer”. Embora fosse possível verificar se os alunos acessaram tais aulas, com que frequência e por quanto tempo permaneceram nessas páginas, seria interessante obter um relatório que nos ajudasse a perceber a persistência dos alunos, se fizeram todas as atividades, quantas vezes tentaram fazê-las e mesmo como reagiram quanto aos seus erros, pois isso nos revelaria indícios de esforço, o qual é importante quando se analisa a motivação. Esse registro seria interessante até mesmo para fornecer um feedback ao professor. Porém, isso advém de uma característica própria do design do curso que, por propor uma aprendizagem autônoma, busca dar mais liberdade aos alunos no sentido de poderem fazer as atividades quantas vezes quiserem, sem interferência e registro por parte do professor, conforme pode ser observado na metodologia dessa dissertação no momento em que descrevemos os recursos do IngRede (*cf.* capítulo 2).

Mesmo em face das limitações anteriormente descritas, este estudo pode apresentar, a nosso ver, algumas implicações para a LA por permear esferas de aspectos afetivo-cognitivos no estudo de línguas, substancialmente, para o ensino e aprendizagem de línguas a distância, e como esses aspectos se caracterizam e se influenciam em um ambiente virtual de aprendizagem. A pesquisa pode contribuir também com subsídios para professores de línguas e, de modo particular, para a professora e a monitora do curso, para os alunos participantes e para a pesquisadora, assunto do qual trataremos a seguir.

À Linguística Aplicada, esta pesquisa vem a somar por apresentar um arcabouço teórico respaldado em estudos sobre crenças e motivação realizados tanto no país quanto no exterior. Além disso, perpassa diferentes momentos de tais estudos,

traçando um itinerário histórico, buscando sustentação em investigações realizadas desde seus primórdios e propondo um diálogo que se estende até os estudos realizados na contemporaneidade, permitindo, então uma visão mais ampliada desse campo de pesquisa. Ademais, discutimos o conceito de crenças e apresentamos uma definição do que entendemos por crenças e, especialmente, de “rede de crenças” ao tratarmos do ensino e aprendizagem de línguas a distância, e problematizamos a constituição dessa intersecção de crenças e o quanto estas são determinantes nesse contexto. O estudo propõe ainda nossa definição de motivação e permite compreender que a motivação para aprender línguas a distância pode ser analisada em um ciclo, formado por motivação inicial, motivação em curso e motivação retrospectiva. A pesquisa pode auxiliar a pensar como tal ambiente ainda é um “ilustre desconhecido” dos alunos, e procurar meios de trabalhar rumo a uma conscientização de crenças dos alunos, caso sejam identificadas crenças irrealistas em relação ao contexto. Além disso, este estudo traçou um percurso metodológico com o uso de tecnologias digitais para coleta e análise de dados, e poderá servir de incentivo a outros pesquisadores a recorrerem a ferramentas provenientes da Linguística de *Corpus* para auxílio na análise de dados na Linguística Aplicada, sobretudo, na análise de crenças.

Aos professores de línguas em diversos contextos e, em particular, aos professores de línguas no contexto virtual, esta pesquisa poderá ser útil para conhecer melhor o perfil dos alunos que procuram tal tipo de curso, suas crenças e expectativas. Embora esse perfil seja variável de acordo com cada contexto, permite notar o quanto os alunos podem trazer crenças e expectativas irrealistas ao adentrarem um AVA. Assim, o estudo fornece subsídios para se ponderar sobre como preparar alunos para estudar em um ambiente virtual. De modo peculiar à professora e monitora do IngRede, a pesquisa dá suporte para analisar as dificuldades e problemas encontradas pelos alunos, as suas sugestões de melhorias no curso e que fatores são (des)motivadores de modo a pensar em meios de dar maior atenção a eles.

Aos alunos participantes da pesquisa, a contribuição, embora indireta, reside em uma abertura e movimento inicial para que possam refletir sobre suas crenças, seu papel enquanto alunos e o papel do professor, suas expectativas e objetivos e autoavaliar sua participação no curso. Destacamos, contudo, que um processo que permitisse aos alunos maior reflexão sobre suas crenças precisaria de um intervalo de tempo maior e de atividades específicas com foco reflexivo, o que não foi o objetivo deste trabalho.

Para a pesquisadora, este estudo tem contribuição inegável por permiti-lhe vivenciar de perto a atmosfera de ensino e aprendizagem de línguas em um ambiente virtual, já que pretende aprofundar suas pesquisas nesse contexto em oportunidades vindouras. A experiência possibilitou ainda refletir sobre seu posicionamento como aluna, visto que esse é um campo de interesse para fazer novos cursos e, como professora, caso venha a atuar nesse contexto futuramente. A pesquisa assentiu também que, como ex-aluna do IngRede, a pesquisadora pudesse ter maior convicção de que cursos nessa modalidade são ambientes propícios para uma aprendizagem efetiva. Ao conhecer as especificidades de execução de pesquisa nesse contexto, no contato com os participantes, abordagem na coleta e análise de dados e ao lidar com imprevistos no decorrer da pesquisa, este estudo permitiu ainda adquirir mais segurança em lidar com tais fatores. Em suma, o desenvolvimento deste estudo foi um marco singular em sua caminhada como estudante, professora e pesquisadora em formação.

Tecemos, a seguir, algumas sugestões de encaminhamentos para pesquisas futuras, pois, em conformidade com Silva e Rocha (2007), acreditamos que cabe a todos nós, pesquisadores da área de crenças, linguagem e ensino-aprendizagem de línguas, descobrir novas formas de caminhar, como também quebrar barreiras e paradigmas, a fim de trilharmos novos caminhos, nunca antes andados na Linguística Aplicada.

Os dados revelaram o quanto a autonomia é fator recorrente na aprendizagem de línguas mediada por tecnologias digitais. Embora vários estudos já tenham se dedicado a interpretar a autonomia nesse contexto, cremos que o modo como a autonomia se relaciona a fatores afetivo-cognitivos, tais como crenças, motivação e expectativas, merece ser melhor explorado. Ainda em relação à autonomia, a literatura na área carece de estudos que aprofundem como se dá o desenvolvimento da autonomia do aluno, e de que modo o professor e o curso podem atuar na consolidação e no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Notamos certo despreparo de alguns alunos para o estudo virtual, refletido em falta de autonomia, crenças e expectativas irrealistas em relação ao curso de inglês instrumental e, principalmente, em relação a um curso de línguas a distância. Como preparar os alunos para o estudo nesse ambiente, como realizar um trabalho de conscientização de crenças que poderiam prejudicar tal processo e como contribuir para o processo de ressignificação de crenças antes, durante e após o curso, em um ambiente virtual, são também sementes para pesquisas futuras. Ademais, as pesquisas sobre

ressignificação de crenças têm focado nos professores, o processo de ressignificação de crenças de alunos ainda é pouco conhecido.

Neste estudo, abordamos como contexto de pesquisa, um curso de inglês instrumental a distância. Seria interessante investigar as crenças dos alunos também em outros cursos ou disciplinas a distância que envolvam outras habilidades ou mesmo as quatro habilidades da língua (leitura, escrita, audição, fala). Estudos que investiguem crenças mais específicas, tais como crenças sobre avaliação, crenças sobre o conceito de presença social e crenças sobre o material didático e, em particular, crenças de professores em formação, em um curso de línguas a distância podem fazer emergir pesquisas frutíferas.

Participaram deste estudo alguns alunos que se envolviam em um curso a distância pela primeira vez. Assim, elementos como a curiosidade e a novidade impulsionaram a sua motivação. Essa motivação pode ter configuração diferente caso os alunos os alunos já tenham experiência com outros cursos a distância, especialmente, outros cursos de línguas. Ainda sobre a motivação, analisar como se configura a motivação para aprender outras línguas a distância, pesquisas que elucidem a questão da motivação do professor em cursos nessa modalidade, o papel do professor na motivação dos alunos, além de características de design, planejamento, material didático e execução de cursos de língua a distância e a motivação dos alunos são outras rotas de pesquisa promissoras.

Como afirma Rajagopalan (2011 *apud* SILVA *et al.*, 2011), fazer LA é “pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando”. Assim, temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo e vivendo. É através da vivência nele que nós temos que pensar, o que significa que, “não há teoria que seja *one side speaks all* (válida para todos os casos), ou seja, uma teoria pronta para qualquer situação. Toda realidade, toda circunstância exige novas complexões teóricas” (p. 2). Desse modo, ao finalizar este estudo, é salutar ratificar nosso desejo de que esta pesquisa possa despertar o interesse por novos estudos que se empenhem em desmistificar a visão de questões afetivo-cognitivas no ensino e aprendizagem de línguas e trazer maior cientificidade e compreensão a tais questões, principalmente em cursos a distância.

A inserção de tecnologias digitais e o seu crescente uso no ensino de línguas são fatos inefáveis. Contudo, apesar de todas as ferramentas e de todo o aparato

tecnológico digital existente frente ao ensino de línguas, ao pensarmos um ambiente virtual de aprendizagem em suas diversas dimensões, nos meios de produzir saberes e de se relacionar, convém ressaltar que é na agência humana de professores e alunos que a aprendizagem pode, de fato, ser construída, o que traz para o centro dos debates, as questões afetivo-cognitivas, dentre elas, crenças e motivação, como determinantes no sucesso na aprendizagem.

À guisa de conclusão, se desejamos de fato propor uma discussão significativa em torno do uso da linguagem na vida contemporânea, na qual o ensino de línguas é mediado por tecnologias digitais, o instrumento de que dispomos é propor apontamentos teóricos e analíticos que nos levem a refletir e, sobretudo, atuar sobre as especificidades afetivo-cognitivas desse contexto, o que deve nortear nossa prática docente, de modo a alcançar aquilo que deve ser não nosso “objetivo final”, mas “objetivo incessante”, de potencializar os processos de ensino e aprendizagem de línguas na singularidade dos indivíduos ali envolvidos.

REFERÊNCIAS

- AIUB, G. F. O imaginário sobre a importância da língua inglesa na escola pública. **Domínios de Lingu@gem**, v. 3, n. 1, p. 135-163, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/dl5/DL5%20-6.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de Compreender Linguística Aplicada. **Letras (Linguística Aplicada)**. UFSM, n. 2, p. 7-14, 1991.
- _____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2002.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.
- ALONSO, L. B. N.; FERNEDA, E.; SANTANA, G. P. Inclusão Digital e Inclusão Social: Contribuições Teóricas e Metodológicas. **Barbarói**. Santa Cruz do Sul, n. 32, jan./jul. 2010, p. 154-177.
- ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras Espanhol. In: _____.; SILVA, K.A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.
- ALVES, H. M. O. **O olhar dos professores e dos alunos sobre as tecnologias no contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa da rede pública**. 2005. 162f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2005.
- ANDRÉ, M. C. S. Preocupado com o futuro ensino de LE? Uma sugestão: mergulhe no oceano de crenças educacionais de professores de língua-alvo e as otimize. In: **Anais do Encontro Nacional de Professores Universitários de LE**, v. 16, 1999, Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 233-239.
- ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 163-189.
- ARANTES, K. G. **O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias: a relação entre o dizer e o fazer do professor**. 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- ARNOLD, J. **Affect in Language Learning**. Cambridge, 1999.
- ASTLEITNER, H.; C. WIESNER. An integrated model of multimedia learning and motivation, **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, n. 13, p. 3-21, 2004.
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in Cognitive development and functioning. **Educational Psychologis**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras**. 1995. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, UNESP, 1995.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 157-175.

_____. **Understanding teacher's and student's language learning beliefs and experience: a deweyan approach**. 2000. 357f. Tese (Doutorado em Teacher Education) - University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado-da-arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; _____. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 171-199.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 101-121, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____. **Crenças e Ensino de Línguas, Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

_____.; BORGES, T. D.; FERNANDES, A. E. P. Como crenças vêm sendo investigadas? Um levantamento inicial. **Contexturas**, v. 11, p. 29-48, 2007.

_____. O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de línguas no Brasil? Algumas reflexões. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BASSANI, P. B. S.; BARBOSA, D. N. F.; Sauter, L.; SILVA, V. A. Presença Social em Ambientes Colaborativos: uma análise do Wikispaces. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Sistemas Colaborativos**. São Paulo: SBC, 2012, p. 115-120.

BAX, S. CALL – past, present and future. **System**, v. 31, 2003, p. 13-28.

BEHAR; P.; FLORES, M; MUSSOI, E. Comunidades virtuais: um novo espaço para aprendizagem. **Revista Renote**. v. 5, n. 1. 2007. p. 1-10. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14241/8159>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BERBER-SARDINHA, T. **Banco do Português**. Versão beta. São Paulo: LAEL/PUC, 2007. BNC. Listagem de palavras. Disponível em: <http://www.lexically.net/downloads/BNC_wordlists/downloading%20BNC.htm>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. **Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Linguística de corpus**. Barueri: Manole, 2004.

_____. **Usando WordSmith Tools na investigação da linguagem**. DIRECT Papers 40. São Paulo, LAEL PUC/SP / United Kingdom, AELSU University of Liverpool, 1999. Disponível em: <http://www.eventos.ibilce.unesp.br/ebralc/usandowst.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BEDRAN, P. F. **A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no Teletandem**. 2008. 411f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2008.

BEHAR, P.; PASSERINO, L.; BERNARDI, M. Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4bPatricia.pdf>> Acesso em: 16 de set. 2011.

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BENSON, P. Autonomy as a learners' and teachers' right. In: SINCLAIR, B. *et al.* (Ed.). **Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions**. London: Longman, 2000, p. 111 – 117.

BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. **Teaching English as a Second or Foreign Language**, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2005.

BLAIR, G. *et al.* **Psicologia Educacional**. São Paulo: Nacional, 2. ed. 1967.

BORGES, T. D.; FERNANDES, A. E. P.; BARCELOS, A. M. F. Como crenças vem sendo investigadas? Um levantamento inicial. **Contexturas**, v. 11, p. 29-48, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador, introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. M&Ms for language classrooms? Another look at motivation. In: ALATIS, J. (Ed.). **Georgetown University round table on language and linguistics**. Washington, DC: Georgetown University Press, 1990, p. 383-393.

_____. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BUZATO, M. E. K. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: o caso Tereza. In: **Anais do 11º Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada**. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://planeta.terra.com.br/educacao/mbuzato/articles/inpla.htm>. Acesso em: 01 dez. 2012.

CAMPOS-GONELLA, C. O. **A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público**. 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CAVALCANTI, M. L. **Os possíveis prós e contras na utilização do e-mail e dos comunicadores instantâneos como ferramentas para se fazer entrevistas**, 2005. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt>. Acesso em: 20 abr. de 2012.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, p. 248-261, 2009.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; _____. (Org.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

_____. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009.

CHANG, H. J. **The Development of Collaborative Learning Practices in an Online Language Course**. 2012. 272f. Thesis (Doctorate of Philosophy) - Newcastle University, England, 2012.

CHAPELLE, C. Technology and second language acquisition: new trends in using technology in the language curriculum. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 27, p. 98-114, 2007.

CLEMENT, R. Ethnicity, contact, and communicative competence in a second language. In: GILES, E.; ROBINSON, D.; SMITH, P. M (Ed.). **Language: Social psychology perspectives**. Oxford: Pergamon, p. 146 – 154, 1980.

COELHO, H. S. H. **“É possível aprender inglês em escola pública?”** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 145f. Dissertação (Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) - UFMG, Belo Horizonte, MG, 2005.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE.** 2004. 299f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2004.

_____. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006.

COOK, V. **Second Language Learning and Language Teaching.** Hodder Education, 2008.

COSTA, L. A. **A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual.** 2001. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2001.

CROOKES, G.; SCHMIDT, R. W. Motivation: Reopening the Research Agenda. **Language Learning**, v. 41, n. 4, p. 469-512, 1991.

CRUVINEL, R. C. **Ensino à distância na pós-graduação: investigando experiências e crenças de mestrandos em Linguística Aplicada.** 2011. 208f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language.** 2. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.

DEBSKY, R. Support of creativity and collaboration in the language classroom: A new role for technology. In: DEBSKY, R.; GASSIN, J.; SMITH, M. (Org.). **Language Learning through Social Computing.** Melbourne: AppliedLinguistics Association of Australia & The Horwood Language Centre, 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, 2006.

DICKINSON, L. Preparing learners: toolkit requirements for preparing/orienting learners. In: ESCH, E. (Ed.). **Self- Access and the Adult Language Learner.** London: CILT, p. 39-49, 1994.

_____. Autonomy and motivation: a literature review. **System**, v. 23, n. 2, p. 165-174, 1995.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning. In: _____. (Ed.). **Collaborative learning: cognitive and computational approaches.** Oxford: Elsevier, p. 1-19, 1999. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

DÖRNYEI, Z. Motivation and Motivation in the Foreign Language Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.

_____ ; CSIZÉR, K. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. **Language Teaching Research**, v. 2, p. 203-229, 1998.

_____ ; CSIZÉR, K. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. **Language Learning**, v. 55, n. 4, p. 613-659, 2005.

_____ : OTTÓ, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. **Working Papers in Applied Linguistics**, v. 4, p. 43-69, 1998.

_____. Motivation in second and foreign language learning. **Language Teaching**, v. 31, 1998.

_____. **Teaching and researching motivation**. England: Longman, 2001a.

_____. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001b.

_____ ; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. 2. ed. Harlow: Pearson Education, 2005.

_____ ; _____. The L2 Motivational Self System. In: DÖRNYEI, Z; USHIODA, E. (Org.). **Motivation, language identity and the I2 self**. Bristol, Buffalo. Toronto: Multilingual Matters, 2009, p. 9-42.

FALLAD, J.; HUESO, E. J.; RAMÍREZ, D. E. Psychological and cultural foundations towards technophilia and technophobia. In: **10th LACCEI (Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology)**: Panamá City, Panamá p. 23-27, 2012.

FARIA, L. R. **Mediação no Teletandem: A Construção de uma Aprendizagem Autônoma**. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. 2007. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/FARIA.pdf>. Acesso: 12 dez. 2012.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. 1998. 122f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1998.

FERREIRA, A. Avaliação de aspectos motivacionais da interface de curso de inglês baseados em web com webmac (website motivational analysis checklists). In: COLLINS, H.; _____. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, A. F. O computador no processo de ensino-aprendizagem: da resistência à sedução. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, 2008.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, p. 11-45, 2006.

FRANCO, C. P. Autonomia de aprendizes on-line de inglês. **Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 52-60, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2006.

GARDNER; R.C. **Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation.** London: Edward Arnold, 1985.

_____. The socio-educational model of second language learning: Assumptions, finding, and issues. **Language Learning**, v. 38, n. 1, p. 101-126, 1988.

_____. Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. **Texas Papers in Foreign Language Education**, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2001.

_____. Integrative motivation and second language acquisition. In: Dornyei, Z., Schmidt, R.W. (Ed.). **Motivation and Second Language Acquisition.** University of Hawaii, Honolulu, 2001.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2, p. 87-105, 2000.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy.** Macmillan: New York, 2007, p. 221-229.

GIGLIOTTI, R. J. Are they getting what they expect? **Teaching Sociology**, v. 17, p. 365-375, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILAKLANI, A. P. A match or mismatch between learning styles of the learners and teaching styles of the teachers. **Modern Education and Computer Science**, v. 4, n. 11, p. 51-60, 2012.

GILLHAM, B. Displaying the Results for Analysis. In: ____ **Developing a Questionnaire.** Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000, p. 49-79.

GIMENEZ, N. T. **Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil.** Tese de doutorado - Lancaster: Lancaster University, 1994.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno.** Contribuições da Psicologia Contemporânea. 3. ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2001, p. 78-95.

GÓMEZ, P. C. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 34, p. 53-77, 1999.

HACK, J. R. **Introdução a Educação a Distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

HAGUE, C.; PAYTON, S. **Digital literacy across the curriculum**. UK: Futurelab, 2010.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. Essex: Longman Press, 2001.

HOBROM, A. I. **Online resources and learner autonomy: a study of college-level students of Arabic**. 2004. 113f. Dissertation of Doctorate. Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Austin, 2004.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Council of Europe, 1981.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language and teaching in the Foreign Language Methods Course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HURD, S. Language learners in open and distance learning environments. In: MOZZON-MCPHERSON, M.; VISMANS, R (Org.). **Beyond Language Teaching towards Language Advising**. London: The National Centre for Languages (CiLT) in association with the University of Hull, p. 135-148, 2001.

_____. Towards a better understanding of the dynamic role of the distance language learner: Learner perceptions of personality, motivation, roles and approaches. **Distance Education**, v. 27, n. 3, p. 299-325, 2006.

_____. **Second language learning at a distance: Metacognition, affect, learning strategies and learner support in relation to the development of autonomy**. 2008. 128f. PhD Thesis - Department of Languages, The Open University, Buckinghamshire, 2008.

JOHNSON, K. E. **Understanding language teaching**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

JONES, L. **The Student-Centered Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive Knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

_____; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KANE, R.; SANDRETTO, S.; HEATH, C. Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. **Review of Educational Research**, v. 72, p. 177-228, 2002.

KANEOYA, M. L. C. K. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional.** 2008. 262f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2008.

KELLER, J. M. Motivation and instructional design: A theoretical perspective. **Journal of Instructional Development**, v. 2, n. 4, p. 26–34, 1979.

_____. First principles of motivation to learn and e-learning. **Distance Education**, v. 29, n. 2, p. 175-185, 2008.

_____. **What is motivational design?** Florida State University, p. 1-12, 2006. Disponível em: <http://mailer.fsu.edu/keller/~john/motdesign.html>. Acesso em: 12 set. 2012.

KELLY, W. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Agir, 1965.

KLAPPER, J. **Understanding and developing good practice.** London: The National Centre for Languages, 2006.

LAMB, M. Integrative motivation in a globalizing world. **System**, v.32, p. 3-19, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research.** New York: Longman, 1994.

LAZARATON, A. Qualitative research in applied linguistics: a progress report. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 455-471, 1995.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em: 19 mar. 2012.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001.

_____. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. In: **Anais do Congresso Internacional de Linguagem e Interação.** São Leopoldo: Unisinos, 2005. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf. Acesso em: 10 jun. 2012.

_____. Não tem mais cesta: gestão do tempo em cursos à distância. **Letras & Letras**. v. 25, n. 2, p. 145-162, jul/dez. 2009.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**. v. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez. 2012.

LEVY, M. **Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, A. H. **Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (francês) de alunos da terceira idade**. 2007. 263f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2007.

LIMA, K. B. F. **A sala de aula de língua inglesa: vencendo barreiras na produção escrita**. 2009. 193f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. 2005. 213f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2005.

LOBATO, M. C. A. Curso de língua portuguesa online: relatos de um professor. In: **Anais do 12º Congresso Internacional de Educação a Distância**. Florianópolis, 2005, p. 1 -11.

MACHADO, P. R. A. C. **Crenças e competências docentes em EAD em um contexto de formação de professores de língua espanhola**. 2011. 170f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2011.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 1, Campinas, 2008.

MANN, C.; STEWART, F. **Internet communication and qualitative research: a handbook for researching on-line**. London: Sage, 2004.

MANTLE-BROMLEY, C. Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency. **Modern Language Journal**, v. 79, n. 3, 1995, p. 372-386.

MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible selves. **American Psychologist**, v. 41, p. 954-969, 1986.

MARTIN, A. DigEuLit – a European framework for digital literacy: a progress report. **Journal of ELiteracy**, v. 2, p. 130–136, 2005.

MARTINI, M. L. **Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações**. 2003. 346f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2003.

MASTRELLA, M. R. Ansiedade e crenças. MELO, H. A. B.; In: DALACORTE, M. C. F. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2005.

MCCOMBS, B. **Developing responsibility and autonomous learners: A key to motivating students.** Washington: American Psychological Association, 2012. Disponível em: <http://www.apa.org/education/k12/learners.aspx>. Acesso em: 09 jan. 2013.

MESKILL, C. Metaphors that shape and guide CALL research. In: EGBERT, J. L.; PETRIE, G. M. (Org.). **Call Research Perspectives.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 25-40, 2005.

MESSIAS, R. A. L.; GARCIA, D. N. M.; NORTE, M. B.; TÚLIO, P. B. G. **Tecnologias de Informação e Comunicação: TICs Aplicadas à LE.** 2. ed. UNESP, Redefor, 2012.

MICOLLI, L. S. A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para a pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 207-248, 2006.

_____. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades.** Campinas: Pontes, 2010.

MIRANDA, M. M. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas.** 2005. 349f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2005.

MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação.** Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. **Ciência da Informação**, v. 26, n. 2, 1997.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000. p. 11- 66.

_____. Mudar a forma de ensinar com a internet. In: _____.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 16. ed. Campinas: Papirus, 2009, p. 11-65.

MOREIRA, M.; ARNOLD, S. B. T.; ASSUMPÇÃO, S. B. A EAD no processo de democratização do ensino superior no Brasil. In: **Desafios da educação a distância na**

formação de professores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação, 2006.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. A difícil tarefa de compreender os arranjos espaciais contemporâneos. **Psicologia & Sociedade**; v. 21, n. 3, 2009.

NIEHOFF, B. P.; TURNLEY, W.H.; YEN, H. J. R.; SHEU, C. Exploring cultural differences in classroom expectations of students from the United States and Taiwan. **Journal of Education for Business**, p. 289-293, 2001.

NOELS, K. A. New orientations in language learning motivation: towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations and motivation. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. **Motivation and second language acquisition.** Honolulu: Second language teaching & curriculum center, p. 93-126, 2001

NUNAN, D. The internet and you, the classroom teacher. **New Routes**, São Paulo, v. 12, 2001, p. 28-30.

OLIVEIRA, E. P. **A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública:** o discurso de pais e alunos. 2007. 127f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: USP, São Paulo, 2007.

OXFORD, R. L.; SHEARIN, J. Language Learning Motivation in a New Key. In: _____. (Org.). **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century.** Second Language and Curriculum Center. University of Hawaii, 1996, p. 121-144.

PAIVA, V. L. M. O. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, Vera L. Menezes O. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa – reflexões e experiências.** Campinas, Belo Horizonte: Pontes Editores/ Departamento de Letras Anglo-Germânicas da UFMG, 1996.

_____. Diários *online* na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H. *et al.* (Org.). **Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso.** Belo Horizonte: Carol Borges: Belo Horizonte, 1999, p. 359-378.

_____. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: **Anais do Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte, 2001a, p. 129-145.

_____. A www e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 93-116, 2001b.

_____. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópico.** São Leopoldo, v. 3, n.1, p. 5-12, jan/abr. 2005a.

_____. Autonomia e complexidade, uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005b, p. 135-153.

_____. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras & Letras**, v. 14, n. 1, 2006.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

_____. Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. **Review of Educational Research**, v. 66, n. 4, p. 543-578, 1996.

PANITZ, T. **A definition of collaborative vs cooperative learning**, 1996. Disponível em: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>. Acesso em: 03 jun. 2013.

PAPALIA, A. Students' beliefs on the importance of foreign languages in the school curriculum. **Foreign language annals**, v. 11, p. 21-23, 1978.

PENNINGTON, M. C. The power of the computer in language education. In: (Org.). PENNINGTON, M. C. **The power of CALL**. New York: Athesltam, 1996.

PEREIRA, K. B. **A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês as escola pública com o contexto em sala de aula**. 2005.217f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2005.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios**. 2003. 104f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.

PEROSA, G. T. L.; SANTOS, M. Interatividade e aprendizagem colaborativa em um grupo de estudo *online*. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 147-154.

PERTERSON, N; SELLERS, D. **Student motivation and learning styles in a multimedia learning environment**. Paper presented at the Annual Meeting Northern Rocky Mountain Educational Research Association, Coster, South Dakota, 1992.

PESSOA, R. P.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 43-64.

PHILLIPS, M. Potential Pradigms and Possible Problems for CALL. **System**, v. 15, n. 3, p. 275-287, 1987.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in Education: Theory, Research, and Applications**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1996.

PRICE, H. H. **Belief**. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

RAMOS, S. G. M.; FUTURA, S. M. Z. C. Novas tecnologias nas salas de aulas de língua inglesa: aprimorando o processo de ensino/aprendizagem. **Acta Sci. Lang. Cult.** Maringá, v. 30, n. 2, p. 197-203, 2008.

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública.** 2008. 412f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2008.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. **Reflexive Teaching in Second Language Classrooms.** Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

RICHARDSON, L.; LE GRAND, J. Outsider and insider expertise: The response of residents of deprived neighbourhoods to an academic definition of social exclusion. **CASE paper**, v. 57, p. 1-29, 2002.

RICHARDSON, R. (Org.). **Pesquisa Social.** 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RILEY, P. "The guru and the conjurer aspects of counseling for self-access". In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Org.). **Autonomy and independence in language learning.** New York: Longman, 1997.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos nas práticas dos interagentes.** 2007. 317f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

SAWREY, J. M.; TELFORD, C. W. **Psicologia Educacional Livros: Técnicos e Científicos.** Rio de Janeiro, 1976.

SCHEIBE, K. E. Beliefs. In: **Beliefs and Values.** Wesleyan University: Holt, Rinehart and Winston, 1970, p. 22-39.

SCHMIDT, R.; BORAIE, D.; KASSABGY, O. Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In: OXFORD, R. L. (Ed.). **Language learning motivation: Pathways to the new century.** Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, 1996, p. 9-70.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja um bom professor de inglês para formandos de letras: um estudo de caso.** 2000. 214f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, K. A. **O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto "Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos": legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências?** 2010. 282f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2010.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na linguística aplicada. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). **Anais**

do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis, UFSC, 2007.

_____; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 4, n. 8, p. 1-9, 2011.

SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *online*. In: SILVA, M; SANTOS, E. (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, p. 73-92, 2001.

SOUZA, S. Z. L. **Conhecendo a gênese da Avaliação**, 2001. Disponível em: http://inforum.insite.com.br/arquivos/5067/01_-_A_GENESE_DA_AVALIACAO.doc. Acesso em: 25 jan. 2013.

SOUZA, V. V. S. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do paradigma da complexidade**. 2011. 256f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

STEERS, R. M.; PORTER, L. W. **Motivation and work behavior**. New York: McGraw-Hill. Lincoln, 1991.

TAPIA, J. A. **Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención**. Madrid: Síntesis; 1995.

_____; FITA, E. C. **A Motivação em Sala de Aula: O Que é, como se faz**. São Paulo: Loyola; 2004.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital**. São Paulo, São Paulo: Macron Books, 1999.

_____. **Growing up digital: The rise of the Net generation**. New York: McGraw-Hill, 1998.

TAYLOR, R. P. **The computer in the school: tutor, tool, tutee**. New York: Teacher's College Press, 1980.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, 2002. Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf. Acesso em: 05 dez. 2011.

_____. **Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos: ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger**. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006. Disponível em: <http://www.assis.UNESP.br/departamentos/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2012.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. A importância da auto-regulação dos recursos da aprendizagem para a efetividade dos cursos desenvolvidos na internet. In: **Anais do 30 Encontro da ANPAD(ENANPAD)**. Salvador, 2006.

TREVISAN, N. **Por mares nunca dantes navegados: Estudos para a Inclusão da população de Baixa Renda na Sociedade da Informação.** 2005. 242f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

USHIODA, E. Language learning at university: exploring the role of motivational thinking. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. **Motivation and second language acquisition.** Honolulu: Second language teaching & curriculum center, p. 93-126, 2001.

_____. Motivation as a socially mediated process. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; _____. (Ed.). **Learner autonomy in the foreign language classroom: Learner, teacher, curriculum and assessment.** Dublin, Ireland: Authentik, p. 90 -103, 2003.

_____. A person-in-context relational of emergent motivation, self and identity. In: DÖRNYEI, Z.; _____. (Ed.). **Motivation, Language Identity and the L2 Self.** Bristol: Multilingual Matters, p. 215-228, 2012.

VALENTE, J. A. Computadores e conhecimento: repensando a educação. In: _____. **Diferentes usos do computador na educação.** São Paulo: Unicamp/NIED, 1991.

VIANA, N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula.** 1990. 359f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira, Experiências e Reflexões.** Campinas, SP: Pontes Editores, Artélingua, 2004.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; _____. (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas, Foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.

_____. Uso da tecnologia na formação inicial do professor de línguas no projeto Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 2011, p. 141- 170.

XAVIER, A. C. S. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.

XIE, K; DEBAKER, T. K.; FERGUSON, C. Extending the traditional classroom through online discussion: The role of student motivation. **Journal of Educational Computing Research**, v. 34, n. 1, p. 67-89, 2006.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Org.). **Multimedia language teaching.** Tokyo: Logos International, 1996, p. 3-20.

_____ ; HEALEY, D. **Computers and language learning: An overview.** Language Teaching, v. 31, p. 57-71, 1998.

_____. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. **English Teachers' Journal**, v. 53, p. 61-67, 2000. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/cyberspace.html> Acesso em: 16 de set. 2011.

_____. A developmental perspective on technology in language education. **TESOL Quarterly**, v. 36, n. 3, 2002, p. 453-475. Disponível em: http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/developmental.pdf. Acesso em: 15 set. 2011.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. **System**, v. 27, n. 4, p. 443-457, 1999.

_____. **Language Learning in Distance Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 68-81, 2000.

WILLIAMS, M; BURDEN, R. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge, 1997.

WOODS, D. The social construction of the beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P; BARCELOS, A.M.F. (Org.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 201-229.

WYATT, D. H. **Computer-Assisted Language Instruction: Special Issue of System**. Oxford: Pergamon, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Prezado aluno,

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada (Mestrado). As informações obtidas por meio dele serão analisadas **SEM MENCÃO AOS NOMES DOS PARTICIPANTES**: a ética profissional será respeitada e mantida ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Por favor, responda ao questionário e o devolva à pesquisadora. Sua contribuição será muito importante para a realização desta pesquisa.

MUITO OBRIGADA!

1. Qual sua idade? _____
2. Sexo: masculino feminino
3. Qual curso de graduação você estuda na UFU?

4. Você já fez um curso de inglês antes? Onde?
 institutos de idiomas aulas particulares intercâmbio outro _____
 nunca fiz um curso de inglês
5. Quantas vezes você já começou um curso de inglês?
 é a 1ª vez 1 2 3 mais de 3
6. Caso você já tenha feito um curso de inglês anteriormente, fora da escola regular, por quanto tempo você estudou inglês?
 menos de 1 ano entre 1 e 2 anos entre 3 e 5 anos mais de 5 anos
7. Como você avalia seu conhecimento da língua inglesa?
 básico intermediário avançado proficiente
8. Você gosta de estudar inglês? não sim
Por quê?

9. Você já fez algum curso a distância? não sim. Qual? _____
10. Por que você escolheu fazer um curso de inglês instrumental à distância? (O que te motivou a procurar o curso?)

11. O que é inglês instrumental para você?

12. O que é aprender inglês à distância para você?

13. O que o aluno deve fazer para aprender inglês em um curso à distância? (Qual é o seu papel?)

14. Como você vê o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa?

15. Qual sua opinião sobre cursos à distância? (Cite as vantagens e desvantagens de se fazer um curso à distância.)

Vantagens	Desvantagens
1.	1.
2.	2.
3.	3.

16. De modo geral, você gosta de ler?

não sim, gosto de ler sobre _____
(Ex: esportes, moda...)

17. Em inglês, que tipo de textos você lê?

científicos culturais notícias outros _____
 não tenho o hábito de ler em inglês

18. O que você espera da disciplina “Inglês Instrumental à Distância I”? (Quais são suas expectativas?)

APÊNDICE B - DIÁRIO REFLEXIVO 1

Qual é a sua história com a língua inglesa até agora?

Escreva uma narrativa curta contando a sua experiência de aprendizagem de inglês antes da sua inclusão no curso IngRede. Discorra sobre como você se relaciona com a língua, o que mais gosta sobre ela, o que não gosta ou tem dificuldade, o que ela significa para sua vida acadêmica e também fale sobre suas expectativas com relação a esta disciplina.

O texto deverá ser escrito em português.

APÊNDICE C - DIÁRIO REFLEXIVO 2

Descreva como tem sido sua experiência de participação na disciplina Inglês Instrumental a Distância I (INGREDE). Procure comentar o que você está achando do curso e das atividades propostas, como você avalia sua participação e como está sua motivação para aprender nesse momento do curso e quais são seus objetivos nessa reta final do curso.

APÊNDICE D - DIÁRIO REFLEXIVO 3

Como foi o seu processo de aprendizagem de inglês após ingressar no curso IngRede?

Escreva uma narrativa curta contando a sua experiência de aprendizagem de inglês após sua inclusão no curso IngRede. Discorra sobre sua aprendizagem em um curso na modalidade à distância, o que você achou da experiência, como você analisa sua motivação para estudar nesse contexto e como você avalia a disciplina para sua formação pessoal, profissional e acadêmica. Você pode utilizar como base sua experiência anterior com o inglês e até mesmo comentar sobre como as leituras e ferramentas disponibilizadas (Glossário, *Chat*, Biblioteca Virtual, Fórum Tira-Dúvidas e FAQ) contribuíram nesse processo.

APÊNDICE E - DIÁRIO REFLEXIVO 4

Ao final do INGREDE, reflita sobre sua participação na disciplina. Descreva o que você achou dos seus resultados, se você está satisfeito com os resultados alcançados e se eles atenderam suas expectativas.

APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Ao se inscrever na disciplina, o que você esperava do INGREDE?
2. O INGREDE está atendendo as suas expectativas? De que maneira?
3. Para você, o que é aprender inglês a distância?
4. O que é “inglês instrumental”?
5. Como você vê o uso do computador no estudo da língua inglesa?
6. Agora que você já está no meio do curso, quais aspectos você considera positivos em fazer um curso a distância? E os negativos?
7. Como você vê o seu papel na sua aprendizagem nesse curso? E o papel do professor?
8. Você se considera um aprendiz autônomo? Em que sentido?
9. O que é autonomia para você?
10. Como aluno, você acha que poderia melhorar? Em que sentido?
11. O que é motivação para você?
12. Você acha que a motivação é importante ao estudar inglês? Por quê?
13. Nesse momento do curso, você se sente motivado? De que forma? Por quê?
14. Quais atividades desenvolvidas no curso você achou mais motivadoras? E as menos motivadoras? (Você pode citar o fórum tira-dúvidas, o *chat* com participantes, conteúdo do CD, cantina virtual, biblioteca, glossário, atividades complementares...)
15. Nesse curso a distância, você acha que a presença de outras pessoas/fatores influenciam na sua motivação para aprender inglês, como por exemplo, pais, colegas, monitor, professor?
16. Quais foram as dificuldades que você encontrou ao longo do curso? Como elas estão sendo superadas?
17. Você acessou o conteúdo do CD do curso? Com que frequência? O que você achou das aulas?
18. O que você achou das atividades complementares postadas pela professora? (Você tentou fazê-las?)
19. Você tem contato com a língua inglesa além do curso? Que tipo de contato?
20. Quais são suas sugestões para melhorar o INGREDE em suas próximas edições?
21. O INGREDE é uma disciplina oficial na UFU. Qual a sua opinião sobre a oferta de outras disciplinas de línguas na modalidade à distância na universidade? Você participaria?
22. Você acredita que é (realmente) possível aprender uma língua em um contexto a distância?
23. Você acha que tem conseguido desenvolver a habilidade de leitura em inglês com esse curso?
24. Você gosta de estudar inglês? Por quê?

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**Leitura em Língua Inglesa à Distância: Crenças e Motivação de aprendizes**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof^{as}. Dr^{as} Fernanda Costa Ribas e Cristiane Manzan Perine. Nesta pesquisa temos por objetivo investigar quais são as crenças que os alunos têm em relação à aprendizagem e o aspecto motivacional em um curso a distância. O termo de consentimento será obtido pela mestrandia Cristiane Manzan Perine.

Na sua participação, inicialmente você completará um questionário. Caso você seja convidado a continuar participando da pesquisa, você será entrevistado via MSN e escreverá diários reflexivos ao longo do curso. Seu desempenho na língua inglesa não será avaliado, uma vez que a entrevista será em português, e você não será, portanto, prejudicado por sua colaboração. Tais dados serão analisados somente pelas pesquisadoras responsáveis pela pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados e ainda assim a sua identidade continuará preservada. Você não terá nenhum custo financeiro, o qual será de responsabilidade das pesquisadoras. Você também não terá benefícios diretos ao participar desta pesquisa, como por exemplo, uma nota adicional na disciplina.

A pesquisa não trará riscos. Quanto aos benefícios, esses serão indiretos, já que você poderá usufruir dos resultados da pesquisa, refletindo sobre suas crenças em relação à aprendizagem de língua inglesa a distância e sobre o aspecto motivacional, que podem afetar seu desempenho ao longo do curso. Você estará contribuindo ainda com a ampliação de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo para a sua participação como aluno da disciplina observada. Caso desista, você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento ou retaliação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido fica com você, participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora responsável.

Qualquer dúvida a respeito deste estudo você poderá entrar em contato com:

Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas. Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 1U219, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, Fone: (34) 3239-4162 ramal 6219. Email: fercribas@ileel.ufu.br.

Cristiane Manzan Perine, mestrandia em Estudos Linguísticos. Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, Fone: (34) 3239-4162. Email: cristiane_manzan@hotmail.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa - Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco J, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, Fone: (34) 3239-4131.

Uberlândia, __ de _____.

Fernanda Costa Ribas

Cristiane Manzan Perine

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido (a).

Participante da pesquisa