

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ANDRÉA EMILIANA FERNANDES SANTOS

**A MOTIVAÇÃO EM APRENDER A LÍNGUA FRANCESA EM AULAS
PRESENCIAIS E VIRTUAIS**

**UBERLÂNDIA - MG
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

ANDRÉA EMILIANA FERNANDES SANTOS

**A MOTIVAÇÃO EM APRENDER A LÍNGUA FRANCESA EM AULAS
PRESENCIAIS E VIRTUAIS**

**UBERLÂNDIA - MG
2015**

ANDRÉA EMILIANA FERNANDES SANTOS

**A MOTIVAÇÃO EM APRENDER A LÍNGUA FRANCESA EM AULAS
PRESENCIAIS E VIRTUAIS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística – Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas
Orientadora: Prof^a Dr^a Fernanda Costa Ribas

UBERLÂNDIA - MG
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237m Santos, Andréa Emiliana Fernandes, 1979-
2015 A motivação em aprender a língua francesa em aulas presenciais e
virtuais / Andréa Emiliana Fernandes Santos. - 2015.
132 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 francesa - Estudo e ensino - Teses.
3. Língua francesa - Estudo e ensino - Motivação - Teses. 4. Língua
francesa - Inovações tecnológicas - Teses. I. Ribas, Fernanda Costa. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Fernanda Costa Ribas
Universidade Federal de Uberlândia– UFU
(Orientadora)

Prof. Dr. William Tagata Mineo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profª Drª Suzi Marques Spatti Cavalari
Universidade Estadual Paulista –Unesp

Suplentes

Profª Drª Cristiane Carvalho de Paula Brito
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profª Drª Patrícia Fabiana Bedran
Universidade Estadual Paulista –Unesp

Uberlândia, 21 de julho de 2015.

A DEUS por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades e pelo amor que me conforta hoje e sempre.

Ao meu filho Cauê e esposo Elielson que souberam compreender minha ausência e sempre estiveram ao meu lado dando muita força, amor e carinho.

A minha querida família, pais Elias e Lora, irmãos Lélia e Eduardo, e tantos outros que sempre me deram força e que sempre estiveram torcendo por mim.

A minha prezada orientadora Fernanda Ribas pelos grandes momentos de trabalho, orientação, paciência e amizade, que me acompanhou durante este estudo.

AGRADECIMENTOS

A querida professora orientadora pelos valiosos ensinamentos e, principalmente, por ela ter acreditado que sou capaz.

À afilhada e colaboradora das transcrições Giovanna Paula Santos Guimarães.

Aos meus alunos participantes pelo esforço e dedicação em contribuir com as suas interações, questionários e diários.

Aos funcionários da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFU, por serem sempre atenciosos e prestativos.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFU, pelas discussões e conhecimentos adquiridos durante suas disciplinas que certamente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Dr^a Maria Inês Vasconcelos Felice, Dr. William Mineo Tagata e Dr^a Suzi Marques Spatti Cavalari pelas valiosas contribuições durante as bancas de qualificação e de defesa.

RESUMO

A motivação é considerada como componente de grande relevância na aprendizagem de toda disciplina. Pesquisas sobre motivação no contexto e aprendizagem de francês no Brasil, principalmente mediadas pela tecnologia, são poucas. Assim, este estudo, de cunho qualitativo, tem como proposta a investigação da motivação dos aprendizes de francês como língua estrangeira para o processo de ensino e aprendizagem usando uma plataforma virtual de aprendizagem (*Edmodo*) como suporte às aulas presenciais de um curso. A pesquisa visa analisar como o contexto influencia na motivação de alunos para aprender a língua francesa. A pesquisa foi realizada em uma turma de francês oferecida num centro de línguas de uma universidade pública mineira. Os participantes foram 15 alunos, em sua maioria universitários. Como instrumentos para coleta de dados, recorremos a um questionário inicial e diários reflexivos dos aprendizes sobre as aulas ao longo do curso. Além disso, observamos a participação dos alunos na plataforma *Edmodo*. Registramos também impressões sobre as aulas na forma de diários reflexivos orais, os quais foram gravados após cada aula ministrada. Como dados secundários, consideramos os planos de atividades e as produções dos alunos na plataforma *Edmodo*. Para o desenvolvimento desta pesquisa, nos apoiamos em trabalhos sobre motivação (GARDNER; LAMBERT, 1972; DÖRNYEI, 2001; VIAU, 2004) e ambientes de aprendizagem mediados pelo computador (WASCHAUER, 1996; KELLER, 2008). A análise dos dados revela que a motivação inicial dos alunos para aprender a língua francesa era alta, pois havia uma expectativa de sucesso na aprendizagem, curiosidade e, ainda, fatores motivacionais extrínsecos e intrínsecos, tanto instrumentais quanto integrativos, conduzindo essa motivação para aprender a língua estrangeira em questão. A plataforma virtual *Edmodo* influenciou positivamente a motivação dos alunos, visto que a partir dos relatos nos diários, no questionário final e com base no número de participações nas atividades produzidas no ambiente virtual, entendemos que houve esforço e satisfação dos aprendizes em relação às atividades propostas, o que mostra que a motivação dos alunos se manteve durante o curso. Fatores ligados às características do ambiente virtual e das atividades propostas impactaram positivamente no cotidiano do professor e dos alunos nas aulas, visto que o curso de língua francesa proporcionou a interatividade, a colaboração, o hibridismo, a partir de diferentes práticas para a aprendizagem da LE. Entendemos que o uso da plataforma possibilitou uma aprendizagem mais significativa da língua francesa pelos alunos, pelo fato de ter oferecido diversos recursos na intenção de estimulá-los a aprender, despertando e sustentando sua motivação.

Palavras-chave: motivação; ensino e aprendizagem de francês; tecnologia.

RÉSUMÉ

La motivation est considérée comme une composante très pertinente dans l'apprentissage de chaque discipline. Des recherches sur l'apprentissage et la motivation dans le contexte de la langue française au Brésil, surtout médiée par la technologie, sont peu nombreuses. Ainsi, cette étude, d'une approche qualitative, a comme proposition l'enquête sur la motivation des apprenants de français langue étrangère dans le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'aide d'une plateforme d'apprentissage virtuelle (*Edmodo*) comme un appui aux cours. La recherche vise à examiner comment le contexte influe sur la motivation des apprenants de langue française. L'enquête a été menée dans une classe d'un Centre de Langues d'une université publique à l'État de Minas Gerais. Les participants étaient au nombre de 15 élèves. La plupart d'entre eux étaient à l'université. Pour le recueil de données, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire répondu par des étudiants débutants et des journaux de réflexion écrits par les apprenants, sur les classes, tout au long du semestre. En outre, nous avons observé la participation des étudiants sur la plateforme *Edmodo*. Nous avons enregistré aussi nos impressions sur les classes sous la forme de journaux réflexifs oraux qui ont été écrits par moi, après chaque cours. En ce qui concerne les données secondaires, nous avons considéré mes plans d'activités du cours et les productions des apprenants sur la plateforme *Edmodo*. Pour le développement de cette recherche, qui est en cours, nous nous appuyons à des travaux sur la motivation (GARDNER; LAMBERT, 1972; DÖRNYEI, 2001; VIAU, 2004) et les environnements d'apprentissage médiatisés par l'ordinateur (WASCHAUER, 1996; KELLER, 2008). L'analyse des données révèle que la motivation initiale des élèves à apprendre la langue française était grande parce qu'il y avait une attente de succès dans l'apprentissage, la curiosité et, aussi, des facteurs extrinsèques et intrinsèques, tant instrumentaux que d'intégration conduisant la motivation à apprendre la langue étrangère en question. L'utilisation de la plateforme virtuelle *Edmodo* a influencé positivement la motivation des apprenants puisqu'à partir des rapports des étudiants dans les journaux réflexifs, dans le questionnaire final et basé sur le nombre de participations aux activités produites dans l'environnement virtuel, nous comprenons qu'il y a eu de l'effort et de la satisfaction des apprenants en ce qui concerne les activités proposées, ce qui montre que la motivation des étudiants a été maintenue tout au long du parcours. Des facteurs liés aux caractéristiques de l'environnement virtuel et les activités proposées ont impactés de façon positive sur la vie quotidienne de l'enseignant et des apprenants en classe, vu que le cours de langue française a proposé l'interaction, la collaboration, l'hybridisme. Nous comprenons que l'utilisation de la plateforme ont rendu possible un apprentissage plus significatif de la langue française aux apprenants, dû à l'offre de divers ressources dans l'intention de les stimuler à apprendre, en éveillant et en soutenant leur motivation.

Mots-clés: motivation; enseignement et apprentissage de français;tecnologie.

LISTA DE ABREVIACES

Sigla adotada	Palavra e/ou expresso
A	Aluno (participante)
ARCS	Ateno, Relevncia, Confiana e Satisfao
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
CALL	Computer Assisted Language Learning
CMC	Comunicao mediada por computador
DA	Dirio de aula
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua estrangeira
LF	Língua francesa
L2	Segunda língua
TICs	Tecnologias de informação e comunicação

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 – Dicotomias motivacionais segundo Brown	25
Figura 2 – A dinâmica motivacional do aluno.....	26
Figura 3 – Fatores que influenciam sobre a dinâmica motivacional do aluno.....	28
Figura 4 – Modelo de Gardner e Tremblay (1995) adaptado por Dörnyei (2001).....	33
Figura 5 – Fatores internos e externos influenciadores da motivação (WILLIAMS; BURDEN, 1997).....	35
Figura 6 – Modelo de fases (DÖRNYEI, 2001).....	40
Figura 7 –Página inicial da plataforma <i>Edmodo</i>	53
Figura 8 –Página para cadastro do usuário na plataforma <i>Edmodo</i>	53
Figura 9 – Seção de postagens no <i>Edmodo</i>	54
Figura 10 – Exemplo de uma atividade (tarefa) proposta no <i>Edmodo</i>	55
Figura 11 – Exemplo de um questionário proposto no <i>Edmodo</i>	56
Figura 12 – Exemplo de feedback e comentários feitos pelo professor no <i>Edmodo</i>	57
Figura 13 – Endereços de sites para aprendizagem da língua francesa sugeridos e postados por um aluno, no <i>Edmodo</i>	58
Figura 14 – Atividade proposta no <i>Edmodo</i> : Curtindo músicas francesas.....	105
Figura 15 – Atividade proposta no <i>Edmodo</i> : Compreendendo verbos.....	108
Figura 16 – Atividade proposta no <i>Edmodo</i> : Falando de si (características física/psicológica).....	110
Gráfico 1 – Habilidades que os alunos desejam trabalhar/aperfeiçoar nas aulas de língua francesa.....	68

Gráfico 2 – Motivos dos alunos para aprender a língua francesa.....	69
Gráfico 3 –Atividades mais motivadoras segundo os alunos.....	71
Gráfico 4 – Atividades menos motivadoras segundo os alunos.....	71
Gráfico 5 – Número de participações dos alunos na plataforma <i>Edmodo</i>	89
Gráfico 6 – Atividades realizadas nas aulas que os alunos mais gostaram.....	78
Quadro 1 – Definições de motivação.....	22
Quadro2 – Sucessão de fases classificadas por Dörnyei e Ushioda (2011).....	31
Quadro 3 – Os 5 princípios da motivação (KELLER, 2008).....	43
Quadro 4 –Descrição das atividades propostas e produzidas no ambiente virtual.....	62
Tabela 1 – Temas que os alunos gostariam que fossem trabalhados.....	72
Tabela 2 – Tipos de atividades que os alunos gostariam que fossem trabalhados.....	74
Tabela 3 – Avaliação dos alunos sobre o curso de língua francesa.....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1 MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LE: CONCEITOS, INFLUÊNCIAS E MODELOS TEÓRICOS.....	20
1.1.1 Conceitos sobre motivação e influências motivacionais.....	20
1.1.2 Modelos motivacionais no ensino e aprendizagem de L2.....	31
1.1.2.1 O Modelo Sociopsicológico de Gardner e Tremblay (1995).....	32
1.1.2.2 O modelo cognitivo socioconstrutivista de Williams e Burden (1997).....	34
1.1.2.3 O modelo processual de Dörnyei (1994, 2001).....	36
1.2 A MOTIVAÇÃO EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM MEDIADAS POR COMPUTADOR.....	42
2. METODOLOGIA.....	49
2.1 Natureza da pesquisa.....	49
2.2 Contexto da pesquisa, instrumentos e participantes.....	51
2.3 Metodologia de Análise de dados.....	64
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	66
3.1 Motivação prévia dos alunos.....	66
3.2 Motivação dos alunos no curso de LF.....	75
3.2.1 Motivação dos alunos nas aulas presenciais de LF.....	79
3.3 Motivação dos alunos nas aulas virtuais no <i>Edmodo</i>	88
3.4 Desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos em LF.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
APÊNDICE A.....	124
APÊNDICE B.....	128
ANEXO A.....	132

INTRODUÇÃO

Admitindo-se que o processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua mobiliza conhecimentos linguísticos, sociais e culturais, numa atualidade caracterizada por avanços científicos-tecnológicos faz-se necessário repensar a abordagem de ensinar e aprender línguas. Diante de tal perspectiva, é preciso que o professor de língua estrangeira (LE) não seja mais subordinado a um método específico, mas teorize sua própria prática em sala de aula em função de seu contexto de atuação, na intenção de refletir e promover uma aprendizagem significativa, realista e mais próxima das necessidades dos alunos (LEFFA, 2012). Em pleno século XXI, movido por novas tecnologias, uma dessas necessidades é estar conectado à era digital e saber fazer uso efetivo, autônomo e crítico de ferramentas tecnológicas para aprender. Assim, faz-se necessário que o professor acrescente, em sua prática, o ambiente virtual como ferramenta de mediação na aprendizagem de LE.

Os recursos tecnológicos podem trazer o meio digital para a sala de aula presencial de LE e, fora dela, podem ser um complemento ou reforço do que foi trabalhado pelo professor em aula. Por exemplo, o aluno pode ter acesso, na *internet*, a explicações gramaticais e exercícios para aprofundamento e prática da LE. Fóruns podem também ser utilizados como meios para a discussão em LE de tópicos diversos através de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA)¹. Tais recursos podem favorecer a motivação dos alunos para aprender, por se tratarem de instrumentos

¹ O ambiente virtual (digital) de aprendizagem é um sistema cognitivo que se constrói na interação entre sujeitos-sujeitos e sujeitos-objetos, transformam-se na medida em que as interações vão ocorrendo, que os sujeitos entram em atividade cognitiva. (...) Não existem fronteiras rígidas do que é meio, objeto e sujeito, “pois um ambiente virtual de aprendizagem, sob a perspectiva construtivista, se constitui sobretudo pelas relações que nele ocorrem” (MAÇADA, 2001, p. 44).

inovadores na aprendizagem de uma língua, pois podem promover o desenvolvimento de diversas competências e habilidades linguístico-comunicativas, engajando os aprendizes em práticas com diferentes mídias de forma independente e autêntica. Porém, como aponta De São Pedro (2009), “corre-se o risco de ser uma complementação de material posta à margem por alguns indivíduos por não ser tradicionalmente cobrada em sala de aula”. Daí a necessidade de o professor pensar, de forma crítica, como tais recursos serão empregados em suas aulas.

Outro possível reflexo desses recursos tecnológicos na motivação dos alunos é a flexibilidade de tempo, horário e lugar que oferecem ao aprendiz. Entendo, entretanto, que o aluno precisa se sentir confortável com a tecnologia, que ele saiba lidar com esta e tenha uma cultura de aprender aberta a novas formas de aprender. Caso contrário, ao invés de ser um elemento motivador, esses recursos poderão desestimular os aprendizes.

Acreditamos que o aprendizado da língua francesa (LF) pode representar algo novo e desafiador aos alunos, principalmente se envolver o uso de tecnologias e o desenvolvimento de um comportamento autônomo no processo de ensino e aprendizagem mediado pelo professor. Acrescenta-se, ainda, o fato de o aluno ter que usar o conhecimento que ele tem do uso de determinada tecnologia (por exemplo, uso de redes sociais) para fins de aprendizagem, tendo, assim, que se inserir na cultura digital de aprender. Nesse sentido, o professor exerce papel importante na adequação e disponibilização de recursos do mundo digital para a aprendizagem de LE.

Concordamos com Xavier (2012), quando ressalta que a aprendizagem mediada por tecnologias se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, menos dependente do professor e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes, que tendem a ser usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital. Assim, o professor, desejando atender às

necessidades e interesses dos seus alunos, já inseridos no contexto digital, deverá estar motivado, em alguns casos, a mudar seu perfil e sua prática pedagógica para que consiga ser um motivador da “aprendizagem pela descoberta” (XAVIER, 2012, p. 3).

No entanto, como afirma Buzato (2009, p.10), temos que ter em mente que

o envolvimento com conceitos e discursos acerca da Web 2.0 não é a criação de modelos prescritivos para a geração de materiais didáticos e ou atividades que levem alunos e professores a fazer ‘coisas novas’ que resultem na mesma coisa. Ao contrário, a ideia é legitimar as maneiras locais pelas quais cada professor, com seus alunos, possa se apropriar das novas tecnologias de modo a negociar criativamente os designs e configurações curriculares, didáticos e espaciotemporais que lhes são impostos globalmente, e, por meio dessa apropriação, participar de uma globalização contra hegemônica, fundada na noção de que é possível conciliar heterogeneidade e cidadania (cosmopolita) a partir da inovação (de baixo para cima), tecnológica ou não.

Para o autor, trocar de suporte mas não mudar nossas práticas educativas não é o bastante, visto que estaremos simplesmente mostrando uma modernidade de “fachada” aos alunos, recriando o “antigo” num suporte “novo”.

Ao longo de minha atuação como professora de francês em um centro de línguas percebi que, no início de meus cursos, sempre estava com excelentes expectativas devido à enorme quantidade de alunos matriculados para iniciar o primeiro semestre – Básico 1 de francês. Porém, minhas expectativas diminuía ao longo dos outros semestres, pois começava a perceber certa desmotivação dos alunos em aprender a língua e a cultura francesas, principalmente pelo fato de eles viverem numa época em que é a língua inglesa que possui importância sócio econômica.

Ao questionar informalmente alguns alunos durante minhas aulas sobre suas motivações no que se refere à escolha da LF, a cultura do povo francês e a aprendizagem de línguas estrangeiras, notei que a motivação de muitos estava

relacionada, principalmente, ao programa de intercâmbio oferecido pela instituição onde estudam e a necessidades acadêmicas, tais como a preparação para provas de proficiência, de mestrado ou de doutorado.

Essas descobertas me impulsionaram a realizar esta pesquisa no intuito de investigar de forma mais profunda e sistemática: quem são meus alunos iniciantes e que experiências de aprendizagem (em ambientes presenciais e virtuais) da LF (ou outras línguas estrangeiras) trazem para a sala de aula? O que os levou a optar pela LF? Eles são movidos por necessidades acadêmicas, tal como observei, ou há outros fatores que os impulsionam a estudar a LF? De que forma a motivação inicial que apresentam para aprender a LF é sustentada durante um curso, tanto em sala de aula quanto fora da sala de aula? Considerando que hoje o acesso à tecnologia é abundante, será que esse aluno sabe aprender, de forma autônoma, pelos diversos usos da tecnologia? É possível que um trabalho envolvendo tecnologia digital possa atuar na motivação dos alunos? De que forma?

Tais questionamentos me levaram à proposta desta pesquisa, cujo objetivo geral é investigar a motivação de meus alunos de nível básico (A1) no desenvolvimento de atividades em uma rede social de aprendizagem (*Edmodo*) em um centro de línguas, de uma universidade pública de Minas Gerais. Os objetivos específicos são: a) analisar a motivação prévia dos alunos em relação à aprendizagem de LF; b) investigar como a motivação dos alunos se sustenta ao longo de um curso com a utilização do *Edmodo*, percebendo as dificuldades e sucessos dos aprendizes no desenvolvimento das atividades propostas na plataforma e c) investigar como as atividades propostas na plataforma *Edmodo* podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos em LF.

Na intenção de atender tais objetivos, estabeleci as seguintes perguntas de pesquisa, as quais nortearam a coleta e a análise de dados: 1) Que tipo de motivação prévia em relação ao estudo da LF os alunos possuem e como ela se sustenta ao longo das aulas presenciais? 2) Como a utilização do ambiente de aprendizagem (*Edmodo*) impacta na motivação dos alunos para aprender a LF? 3) Como as atividades propostas no *Edmodo* contribuem para o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos em LF?

Os participantes desta pesquisa foram, no início, 20 alunos de uma turma de LF do Básico 1 (A1). Porém, devido às desistências no curso, apenas 15 alunos finalizaram o semestre.

O *Edmodo* é uma rede de aprendizagem social livre que integra professores, estudantes, escolas e distritos, muito similar ao *Facebook*. Apresenta uma forma segura e fácil de conectar participantes, trocar ideias, compartilhar conteúdos e formular tarefas. É uma plataforma de *E-learning*, ou seja, um software acessível através da *internet* que disponibiliza um conjunto de funcionalidades essenciais para promover atividades de ensino e aprendizagem *online*. É uma ferramenta da *web* poderosa, que facilita a criação de grupos específicos para alunos, podendo estimulá-los e motivá-los para uma aprendizagem colaborativa em LE.

Considerando as contribuições que os recursos tecnológicos podem trazer para o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos alunos, este trabalho se justifica ao proporcionar a incorporação de um instrumento que está moldando a forma como eles aprendem e interagem com o mundo (além do livro didático) ao processo de ensino-aprendizagem de LF, de forma a preparar os alunos para atuar em um mundo em que muitas das interações sociais (acadêmicas e profissionais) são realizadas em meio virtual. Além disso, este trabalho também permitiu que eu, professora pesquisadora,

pudesse refletir sobre minha prática no que diz respeito a aspectos relativos à preparação, adequação e avaliação de materiais de ensino para um contexto virtual, voltados para um público adulto.

O que me instigou a adentrar nesse meio foi o contato que tive, enquanto aluna, com um ambiente virtual de aprendizagem quando fazia intercâmbio, proporcionado por um Acordo Bilateral entre a Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade de Friburgo – Suíça, que promove oportunidades para graduandos estudarem em universidades estrangeiras a fim de que enriqueçam seus conhecimentos profissionais e pessoais através da experiência de realizar os estudos noutro país. Apesar dessa experiência enquanto aluna, admito que a preparação de materiais para o contexto virtual foi algo novo para mim enquanto professora. A pesquisa pôde, portanto, contribuir para meu desenvolvimento profissional e minha reflexão enquanto professora pesquisadora, visto que toda minha experiência em docência ocorreu em aulas presenciais, baseadas no livro didático.

Além disso, como muitos dos trabalhos sobre motivação, geralmente, são direcionados para a aprendizagem da língua inglesa (VIANA, 1990; JACOB, 2003; WILLIAMS; BURDEN, 1997; DÖRNYEI, 2001 a, b, c; BAGHIN, 1993; COSTA, 2004; RIBAS, 2008, dentre outros), acreditamos que esta pesquisa será de grande importância para a área de Linguística Aplicada (LA) e ensino aprendizagem de línguas, uma vez que os resultados poderão levar a uma reflexão crítica e analítica da aprendizagem de LF permeada por novas tecnologias.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, nos baseamos em autores como Gardner e Lambert (1972), Warschauer (1996), Dörnyei (2001), Viau (2004), Keller (2008), dentre outros, que enfocam motivação e tecnologia.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O arcabouço teórico é dividido em duas partes. Na primeira, discorreremos sobre motivação, ressaltando conceitos, fatores influenciadores e modelos teóricos que nos auxiliaram na análise dos dados desta pesquisa. Na segunda parte, relacionamos os temas motivação e tecnologia, procurando dar ênfase para conceitos sobre motivação no ensino e aprendizagem em contextos virtuais.

1.1 MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LE: CONCEITOS, INFLUÊNCIAS E MODELOS TEÓRICOS

Nesta seção, são apresentados alguns conceitos de motivação, fatores que podem influenciar a motivação e três modelos motivacionais no ensino e aprendizagem de segunda língua (L2). Os modelos motivacionais são: o de Gardner e Tremblay (1995), por evidenciar as teorias de expectativa e valor, o de Williams e Burden (1997), que trata dos fatores internos e externos que podem influenciar a motivação numa perspectiva processual e, por último, o de Dörnyei, apresentando as ampliações que o autor foi realizando em seu modelo ao longo dos anos (1994 e 2001).

1.1.1 Conceitos sobre motivação e influências motivacionais

Considerando-se que, nesse mundo virtual, foi investigado o fator motivação dos alunos, então, faz-se necessário definir motivação. Pinillos (1975) explica que a palavra

motivação é derivada do latim “*motus*” e designa, na linguagem corrente, raiz dinâmica do comportamento, isto é, fatores determinantes internos, mais do que externos ao sujeito que, de dentro para fora, o incitam à ação.

Motivação está relacionada, portanto, à movimento e indução, como explicam Pintrich e Shunk (1996apud JACOB, 2002, p. 35). Os autores descrevem a motivação como “um processo por meio do qual atividades com metas direcionadas são instigadas e sustentadas” (PINTRITCH; SCHUNK, 1996 apud JACOB, 2002, p. 35).

De acordo com Dörnyei (2001), existem três aspectos do comportamento humano que nos ajudam a entender o conceito de motivação, que são contemplados no seu modelo motivacional e que explicam a sustentação da motivação: a escolha de determinada ação, a persistência no desempenho desta ação e o esforço nela despendido. Esses aspectos nos fazem compreender que a motivação é responsável pelo *por que* os indivíduos estão decididos a fazer algo, por *quanto tempo* eles dispõem na execução de uma atividade, e o *quão dedicados* a ela estarão. Jacob (op. cit.) relata que esses autores consideram os alunos motivados quando eles se interessam pelas atividades, se sentem capazes em realiza-las, se esforçam, persistem e usam tarefas efetivas e estratégias cognitivas na realização de suas ações. No quadro 1, reunimos algumas definições de motivação:

Definição de motivação	Autor
As escolhas que indivíduos fazem com relação às experiências ou objetivos que devem seguir ou evitar, e o grau de esforço exigido para tal.	KELLER (1983)
Combinação de esforço, mais desejo de alcançar um objetivo de aprendizagem de língua, mais atitudes favoráveis em direção ao aprendizado de língua.	GARDNER (1985)
O desejo e a vontade de persistir em uma tarefa de aprendizagem; a força ou impulso que faz com que alguém se comporte de certa maneira; o processo de munir-se de motivo ou motivos; a força ou incentivo dentro de uma pessoa que a estimula a ter um interesse ativo; a força interior, impulso, a intenção que faz com que uma pessoa faça algo ou comporte-se de certo modo.	PAPALIA (1986)
Estímulo cumulativo, dinamicamente cambiável, em uma pessoa que inicia, dirige, coordena, amplia, termina, e avalia os processos cognitivos e motores pelos quais desejos iniciais e vontades são escolhidos, priorizados, operacionalizados e representados (com sucesso ou não).	DÖRNYEI e OTTÓ (1998)
Direção e magnitude do comportamento humano, isto é, diz respeito à escolha de uma determinada ação, a persistência e o esforço que nela se despende.	DÖRNYEI (2001b)
Tudo aquilo que está por trás de nosso comportamento e corresponde às razões de cada um de nossos atos.	ALVAREZ (2007)

QUADRO 1: Definições de motivação.

A partir das definições apresentadas, podemos perceber que os autores asseveram que a motivação é um estímulo inicial que define como os aprendizes se comportarão durante o processo de aprendizagem. Esse comportamento está imbuído de força de vontade e desejo em alcançar seus objetivos. Para os autores, essa força é proveniente de estímulos internos - força interior, impulso. Não podemos nos esquecer, entretanto, que fatores externos também podem atuar na motivação do aprendiz e são responsáveis pelas mudanças que Dörnyei e Otto afirmam em sua definição, algo

“dinamicamente” cambiável, ou seja, estímulos advindos do próprio ambiente de aprendizagem. Podemos afirmar, então, que para esses autores, o aluno pode ser considerado motivado quando demonstra interesse e se esforça para persistir em uma tarefa, valendo-se de escolhas e atitudes positivas rumo ao sucesso na aprendizagem.

Vários autores, como Gardner e McIntyre (1993), Pintrich e Shunk (1996), Stipek (1998), Dörnyei (2001) chegaram à conclusão de que a motivação do aprendiz é um processo antes mesmo de ser um produto, visto que não a observamos diretamente, mas a inferimos através de tarefas, esforços e verbalizações dos alunos. Dörnyei (2001) acrescenta que a motivação do aluno não envolve apenas a sustentação do esforço exercido em uma determinada atividade, mas também sua amplificação. De acordo com o autor, quando as pessoas decidem fazer alguma coisa, a motivação é responsável por essa atitude e por quanto tempo elas desejarão sustentar ou expandir a atividade.

Jacob (2002) explica que os teóricos consideram a motivação como um dos fatores mais importantes durante o processo de aprendizado de LE, podendo influenciar o que, quando e como nós aprendemos. Para diversos autores, a motivação sustenta uma relação entre aprendizagem e desempenho, ao passo que ela influencia os resultados, ou seja, a forma como o aluno aprende; também o que aprende e o que faz influenciam a motivação. Portanto, quando um aprendiz alcança suas metas de aprendizagem, ele se sente capaz para aprender uma língua e isso o motiva a continuar seus estudos.

Ao longo dos anos, foram propostas várias classificações para entender a motivação do aluno, sendo as mais famosas aquelas que contrastam motivação instrumental x motivação integrativa e motivação intrínseca x motivação extrínseca. Para Gardner e Lambert (1972 apud PIZZOLATO, 1995, p.44), a motivação instrumental revela as necessidades técnicas e/ou profissionais do aluno, tal como aprender um idioma para obter uma promoção profissional, ou seja, revela

reconhecimento social. Já a motivação integrativa mostra o desejo do aluno em se integrar à cultura onde a língua-alvo é falada ou aos povos que falam o idioma. Porém, com a globalização, hoje se fala em uma integração mais ampla, pois o desejo de se integrar não está apenas associado às comunidades geográficas ou à uma cultura particular, mas sim com uma integração à cultura internacional de negócios, à inovação tecnológica, aos valores de consumo, às viagens e também aos ícones relacionados à moda, esporte e música (LAMB, 2004). Uma motivação não exclui a outra, podendo o aluno ser motivado por ambas.

Para Van Els et al (1984apud PIZZOLATO, 1995, p. 44), ambas as motivações podem ser caracterizadas como intrínseca ou extrínseca. Essa distinção foi originalmente proposta por Deci e Ryan (1985). Para os autores, a motivação intrínseca é orientada nas expectativas e projeções do próprio aluno. Já a motivação extrínseca é marcada por estímulos externos, provenientes direta ou indiretamente de terceiros.

Brown (1994) também acredita que ambas as motivações, instrumental e integrativa, podem ser articuladas com fatores intrínsecos e extrínsecos. Tal articulação é apresentada na figura 1, na qual se constata que as motivações integrativa e instrumental podem ser tanto intrínsecas quanto extrínsecas.

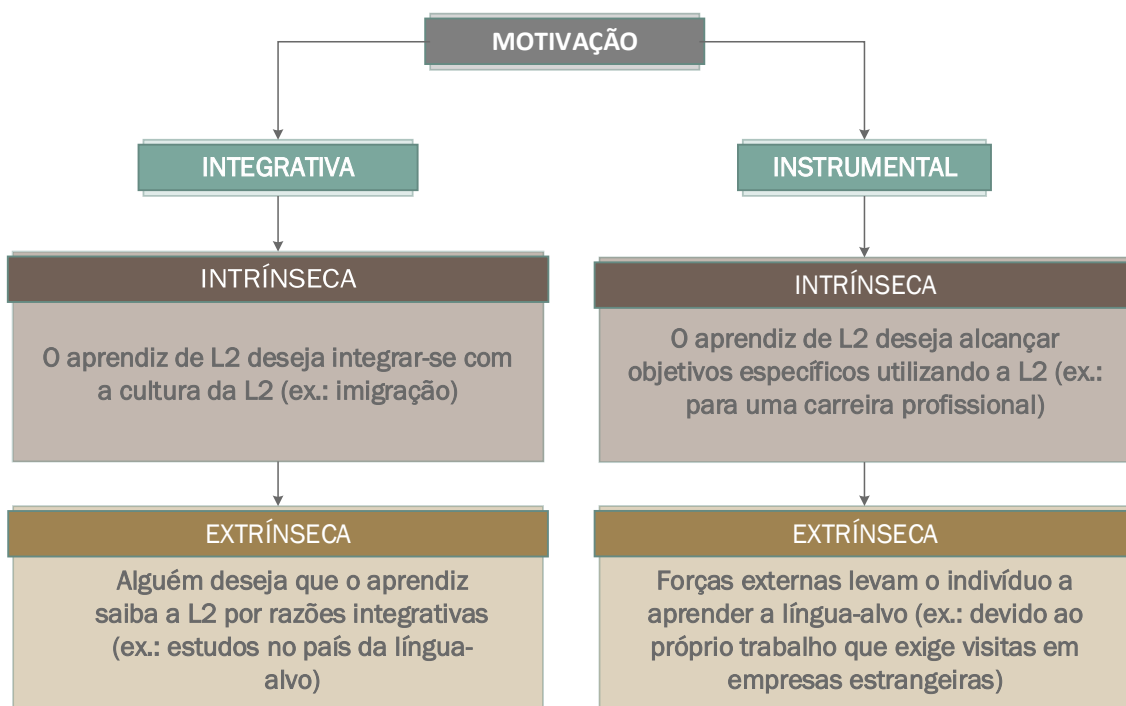


Figura 1: Dicotomias motivacionais segundo Brown (1994, p. 156)

Já Viana (1990) apresenta três diferentes manifestações da motivação e os fatores que a influenciam. São elas: (1) motivação relacionada ao aprendizado de LE, ou seja, as atitudes do aluno em relação à língua-alvo; (2) motivação relacionada aos povos e países da língua-alvo, ou seja, as atitudes e opiniões do aluno no que tange à cultura dos países da língua-alvo; (3) motivação para a aula, que se refere às ações, reações e atuações do aluno face ao conteúdo apresentado e aos procedimentos de ensino usados pelo professor. As manifestações 1 e 2 podem ser relacionadas ao conceito que Gardner e Lambert (1972) apresentam anteriormente sobre a motivação integrativa (atitudes positivas relacionadas aos grupos de falantes da língua em foco na intenção de se comunicar); já a manifestação 3, segundo a proposta de Deci e Ryan (1985), tem relação com a motivação extrínseca (para conseguir atingir algum objetivo específico, como ser aprovado numa prova de proficiência ou conquistar um emprego melhor); são estímulos externos provenientes de outras pessoas.

Um outro pesquisador da motivação, Viau (2004), faz considerações importantes acerca da motivação dos aprendizes, que coadunam com as definições anteriormente apresentadas ao apontar a relação entre fatores intrínsecos e extrínsecos na motivação do aprendiz. Para o autor, a motivação “é um fenômeno dinâmico que é animado pela interação entre suas percepções e fatores ligados ao seu meio escolar, familiar e social”² (VIAU, 2004, p.2).

Viau, em seu estudo, enfoca os principais determinantes e indicadores da motivação dos alunos, na intenção de contribuir para a prática dos professores. Em 1998, o autor publicou, na Bélgica, um modelo funcional que evidencia os principais componentes dessa motivação, conforme se pode observar na figura 2:



FIGURA 2: A dinâmica motivacional do aluno segundo Viau (1998).

O modelo faz uma descrição da dinâmica motivacional que inspira o aluno durante o desenvolvimento de uma atividade. É importante ressaltar que essa dinâmica leva em consideração as percepções que o aluno possui da atividade que lhe é proposta. São elas: a percepção que ele tem do valor dessa atividade; a percepção que ele

²Tradução nossa: “Est un phénomène dynamique qui est animé par l’interaction entre ses perceptions et des facteurs liés à son environnement scolaire, familial et societal”.

possui sobre sua competência em realizar a tarefa e a sua percepção do controle que ele exerce no desenvolvimento da tarefa em questão.

Descrevendo resumidamente essas percepções, de acordo com Viau (2004), a primeira percepção, a do valor de uma atividade, trata-se do quão relevante será aquela atividade em relação aos objetivos que o aprendiz deseja atingir (ECCLES, WIGFIELD, SCHIEFELE, 1998apud VIAU, 2004). É importante também que o professor saiba apresentar uma razão para que os alunos executem a atividade proposta, ou seja, fazer os alunos compreenderem que tal atividade tem algum sentido e não é apenas uma ocupação é primordial. A segunda, a percepção de sua competência, trata-se da percepção que o aluno constata sobre ele mesmo e pela qual ele pode compreender se seu *savoir-faire*³ é apropriado ao desenvolvimento da atividade, mesmo não estando certo de que ele vá conseguir o êxito desejado (PAJARES, 1996; BANDURA, 1993 apud VIAU, 2004). A terceira, a percepção do controle, é compreendida como a percepção que o aprendiz possui do próprio controle exercido durante o desenrolar de uma atividade e também sobre suas consequências, por exemplo, as causas que ele evoca a fim de explicar seu sucesso ou fracasso escolar.

O autor supracitado conclui, como podemos perceber na figura ilustrada, que um aluno motivado é aquele que consegue se envolver cognitivamente numa atividade e nela persistir. Segundo Salomon (1983 apud Viau, 2004), o envolvimento cognitivo é considerado como o esforço intelectual que o aprendiz realiza ao longo da atividade pedagógica.

Viau (2004) confirmou, em sua pesquisa, que fatores externos também influenciam na dinâmica motivacional dos alunos, como mostramos na figura a seguir:

³ Savoir-faire: saber-fazer; conhecimento.

FATORES QUE INFLUENCIAM A DINÂMICA MOTIVACIONAL DO ALUNO

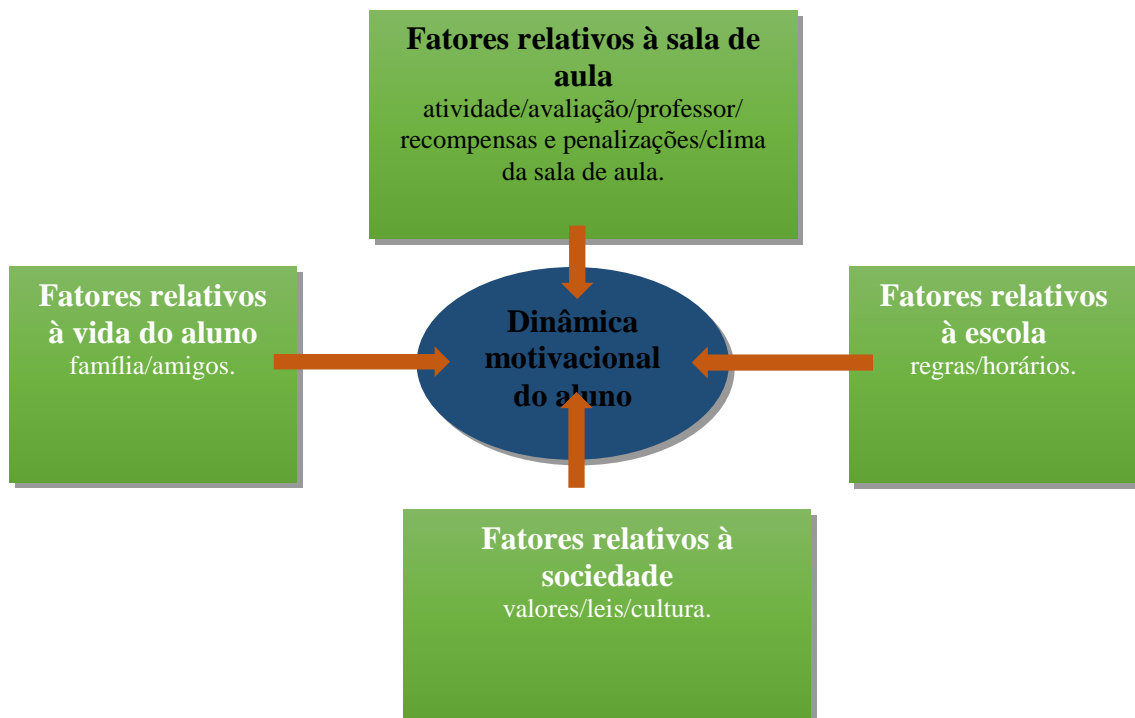


FIGURA 3: Fatores que influenciam a dinâmica motivacional do aluno (VIAU, 2004).

O autor reúne quatro fatores influenciadores da motivação: relativos à sociedade, à vida pessoal do aprendiz, à escola e, especialmente, à sala de aula. Esses fatores nos fazem observar que muitas ou várias são as influências responsáveis pela (des) motivação dos alunos. Assim, compreender essa dinâmica pode facilitar o trabalho em sala de aula, no que concerne à tentativa de o professor controlar, em parte, o processo de ensino e aprendizagem e suas influências para, a partir daí, conseguir manter o grau de motivação do aluno elevado para que ele tenha persistência no processo de aprender. Porém, precisamos ressaltar que, como já foi dito, a motivação do aluno não é algo que só depende do professor; o aluno também é responsável em sustentar sua própria motivação. Para isso, ele deve encontrar estratégias que o estimulem e o façam querer continuar no processo de aprendizagem a fim de alcançar seu objetivo final.

De acordo com Viau (2004), os fatores que podem ser controlados pelo professor são os relativos à sala de aula. Como o próprio autor afirma, tais fatores são considerados como “porta de entrada” para incitar a motivação dos alunos. Eles contemplam cinco principais influências na dinâmica motivacional: 1) as atividades propostas em sala de aula; 2) a maneira de avaliar do professor; 3) a forma de ensinar do professor; 4) o modo como o professor tenta motivar seus alunos e 5) o clima de trabalho e colaboração entre os alunos. Entendemos que outros fatores podem exercer influência sobre a dinâmica motivacional da sala de aula, mas os citados anteriormente são considerados os mais relevantes, pois, segundo o autor, são fatores que os professores conseguem controlar, de certa forma, por pertencerem ao ambiente escolar.

Dörnyei (2001) também elenca algumas influências dos professores que podem induzir à motivação dos alunos, as quais são separadas em quatro dimensões inter-relacionadas: 1) características pessoais dos professores, tais como suas expectativas sobre o potencial para aprender de seus alunos, que podem afetar-lhes o grau de progresso, influenciando o desempenho e, ainda, o seu entusiasmo, demonstrando amor pela língua e pelo que faz; 2) imediatismo do professor (*immediacy*), ou seja, comportamentos verbais e não-verbais dos professores que reduzem suas distâncias com os alunos; 3) comportamento motivacional ativo socializador, dado por meio do planejamento, apresentação das tarefas, sistema de respostas/recompensas e 4) gerenciamento da sala de aula. Dörnyei também ressalta que o grupo pode exercer impacto na motivação dos alunos, por exemplo, com uma quantidade numerosa de alunos por sala, nível de instrução não adequado ou mudança frequente de professor.

Viau (2004) complementa as ideias de Dörnyei, afirmando que o nível de competência do professor, sua motivação enquanto educador e, até mesmo, suas concepções de aprendizagem podem contribuir positiva ou negativamente para a

motivação dos alunos. Ainda de acordo com este autor, outros fatores têm papel fundamental na influência motivacional, como o tipo de relação existente entre professores e alunos. O respeito às diferenças individuais e culturais, o humor, a empatia, o tratamento beneficiando a igualdade dos alunos por parte dos professores é essencial para influenciar a motivação daqueles.

Sobre as atividades propostas em sala de aula, pesquisadores como Paris e Turner (1994), McCombs e Pope (1994), Stipek (1998) e Brophy (1998) – citados por Viau (2004) –, chegaram à conclusão de que, para uma atividade ter condições de gerar motivação nos alunos, ela deve:

- Ser significativa aos olhos do aluno
- Ser variada e interagir com outras atividades
- Representar um desafio para o aluno
- Ter um caráter autêntico aos seus olhos
- Exigir envolvimento cognitivo por parte dos alunos
- Responsabilizá-lo, permitindo-lhe fazer escolhas
- Permitir-lhe que interaja e colabore com os outros
- Ter um caráter interdisciplinar
- Conter enunciados claros
- Não ser longa⁴

Seria de grande valia que todas as atividades de aprendizagem propostas pelo professor satisfizessem essas dez condições, porém sabemos que a realidade nos

⁴Tradução nossa: “être signifiante aux yeux de l’élève; être diversifiée et s’intégrer aux autres activités; représenter un défi pour l’élève; avoir un caractère authentique à ses yeux; exiger de sa part un engagement cognitive; le responsabiliser en lui permettant de faire des choix; lui permettre d’interagir et de collaborer avec les autres; avoir un caractère interdisciplinaire; comporter des consignes claires et se dérouler sur une période de temps suffisante”.

permite, muitas vezes, focar em um objetivo e oferecer uma abordagem que integre uma sequência de práticas pedagógicas, abarcando várias atividades.

Em relação à avaliação, Viau (2004) considera que o professor precisa fazer uso de práticas avaliativas centralizadas no processo de aprendizagem, evidenciando o processo em si e não unicamente o resultado final. Essa avaliação deve propiciar ao aluno a aquisição de estratégias de aprendizagem consideradas eficazes por estes, em que o desenvolvimento da autonomia e da criatividade tornem-se metas a serem alcançadas para que o aluno seja motivado.

1.1.2 Modelos motivacionais no ensino e aprendizagem de L2

A motivação é um tópico significativo de pesquisa no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Há tempos ela tem sido reconhecida como uma causa relevante do sucesso (ou insucesso) dos alunos na aprendizagem. Com isso, ao longo dos anos, o campo de pesquisa tem evoluído através de uma sucessão de fases, classificadas por Dörnyei e Ushioda (2011), conforme o quadro 2:

Período psicossocial (1959-1990)	Período cognitivo-situado (década de 1990)	Período orientado para o processo (virada do século)	Período sociodinâmico (atual)
caracterizado pelo trabalho de Robert Gardner e seus associados no Canadá.	caracterizado por um trabalho baseado em teorias cognitivas da psicologia educacional.	caracterizado por um foco na mudança motivacional.	caracterizado por uma preocupação com sistemas dinâmicos e interações contextuais.

QUADRO 2: Sucessão de fases classificadas por Dörnyei e Ushioda (2011).

A seguir, apresentamos três modelos motivacionais no ensino e aprendizagem de L2 que se enquadram nas fases elencadas por Dörnyei e Ushioda (2011), os quais foram escolhidos, dentre vários, por acreditarmos que eles são os mais relevantes para nos auxiliar na compreensão da motivação dos alunos da presente pesquisa, ao enfatizarem aspectos contextuais que podem incidir na motivação e aspectos de ordem pessoal, numa perspectiva variacional.

1.1.2.1 O Modelo Sociopsicológico de Gardner e Tremblay (1995)

Gardner e Tremblay (1995) recriam o modelo motivacional sociopsicológico de Gardner, o primeiro modelo precursor dos estudos da motivação em contextos de aquisição de L2/LE. Este modelo busca incluir as mais importantes variáveis que envolvem a motivação (JACOB, 2002). O novo modelo proposto pelos autores supracitados, representado na figura 4, inclui novos elementos da psicologia: teoria da expectativa e do valor (DÖRNYEI, 2001b). O valor é refletido pelo componente “valência” e pela “autoeficácia”, que inclui uma variável de “expectativa de desempenho”.

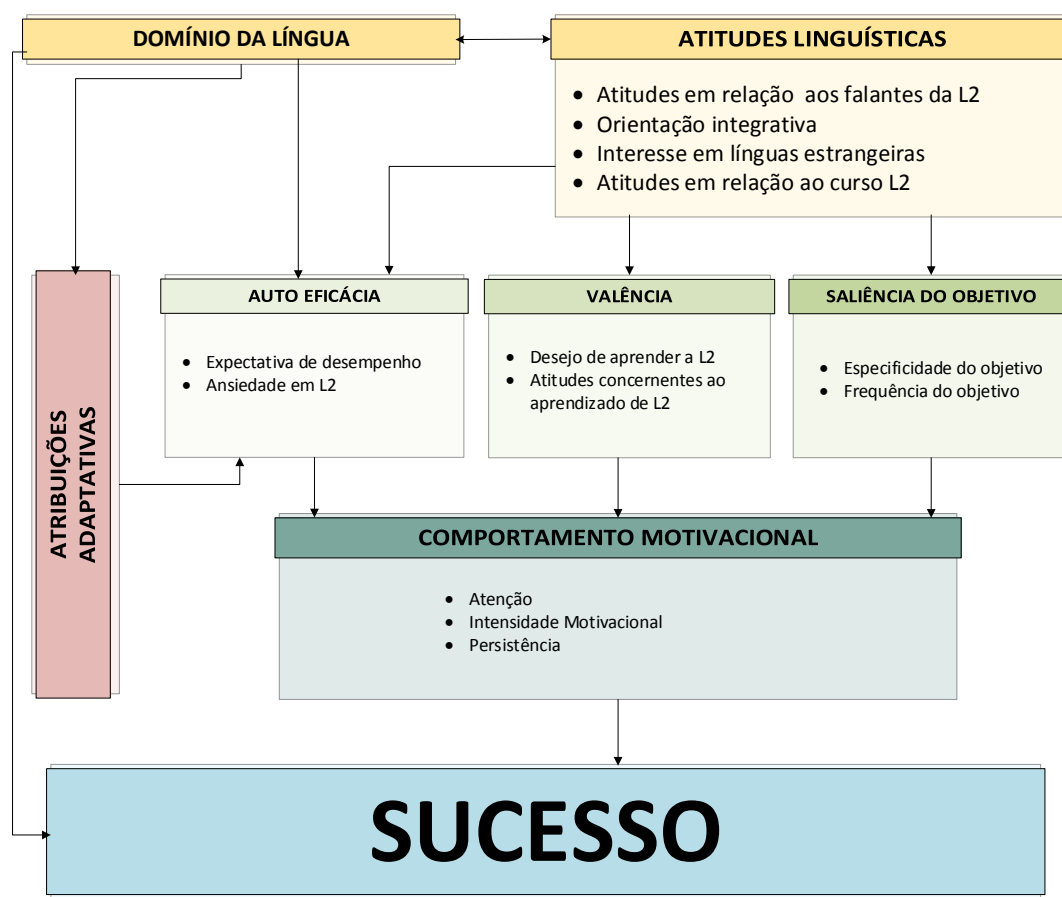


FIGURA 4 - Modelo de Gardner e Tremblay (1995) adaptado por Dörnyei (2001, p.54). Tradução nossa.

Segundo a teoria da expectativa-valor, quanto maior a expectativa de resultado positivo que o aprendiz tem para realizar uma atividade e maior o valor de incentivo atribuído a este, maior será sua motivação (LIMA, 2006). Dörnyei (2001b), baseando-se em Eccles e Wigfield (1995), traz a definição de valor em forma de quatro componentes: 1) valor de realização de uma atividade; 2) valor intrínseco, interesse ou prazer em realizar a atividade; 3) valor da utilidade extrínseca ou consciência de como a tarefa relaciona-se com os objetivos; 4) custo ou valor negativo – avaliação de esforço e tempo dedicado a uma ação e gastos emocionais, como ansiedade e medo de falha, pois sabemos que o fracasso deixa os indivíduos desmotivados, ou seja, aquela expectativa positiva que o aluno traz consigo pode se tornar algo negativo, fazendo seu desempenho diminuir durante a realização de uma tarefa.

O conceito de expectativa para a motivação está associado ao esforço, à ideia da possibilidade de alcançar objetivos, e às habilidades para se chegar a esses objetivos (SHAABAN; GHAITH, 2000 apud LIMA, 2006, p. 150). Dörnyei (2001b), da mesma forma, correlaciona a motivação para aprendizagem de línguas ao termo expectativa com a possibilidade de êxito, associada à confiança do aluno e ainda à perspicácia de dificuldade das atividades, quantidade de esforço necessário e apresentação da atividade pelo professor. São expectativas que influenciam na motivação do aluno em aprender.

De acordo com os autores Scheib (1970), Oxford e Shearin (1996) e Pajares (1992 apud LIMA, 2006, p. 150), “a expectativa é como uma espécie de crença que age como um pensamento antecipatório e influencia a motivação do aluno para a aprendizagem de uma LE”. Podemos inferir que essa expectativa caracteriza-se como uma motivação extrínseca devido a incentivos externos, mas que, na medida em que o aluno interioriza motivos para aprender uma língua, esses assumem o valor de crença e tornam-se uma força estimuladora da aprendizagem (LIMA, 2006).

Este modelo apresentado é importante para nossa pesquisa, visto que ele nos ajuda a compreender que a expectativa que um aluno tem de seu sucesso influencia em sua motivação, isto é, determina seu esforço, o que, por sua vez, pode ter repercussão no sucesso em aprender a LF.

1.1.2.2 O modelo cognitivo socioconstrutivista de Williams e Burden (1997)

Este modelo evidencia uma perspectiva que se baseia em diversas teorias de motivação, de abordagem cognitiva e socioconstrutivista. A partir deste modelo (figura

5), podemos inferir que as decisões tomadas pelos indivíduos e sua intensidade motivacional baseiam-se em suas próprias construções de mundo.

Tais decisões são dependentes das atribuições internas que os indivíduos trazem para o momento da aprendizagem e dos fatores externos que poderão intervir nas decisões que foram tomadas e nas interações com os membros do grupo falante da L2. Para os autores, os fatores internos e externos desempenham influências divergentes em cada aluno, porém, seu impacto na motivação inicial é considerável, e na tentativa de continuar persistindo no alcance dos objetivos almejados, esses fatores têm também um impacto bastante profundo nas ações dos indivíduos.

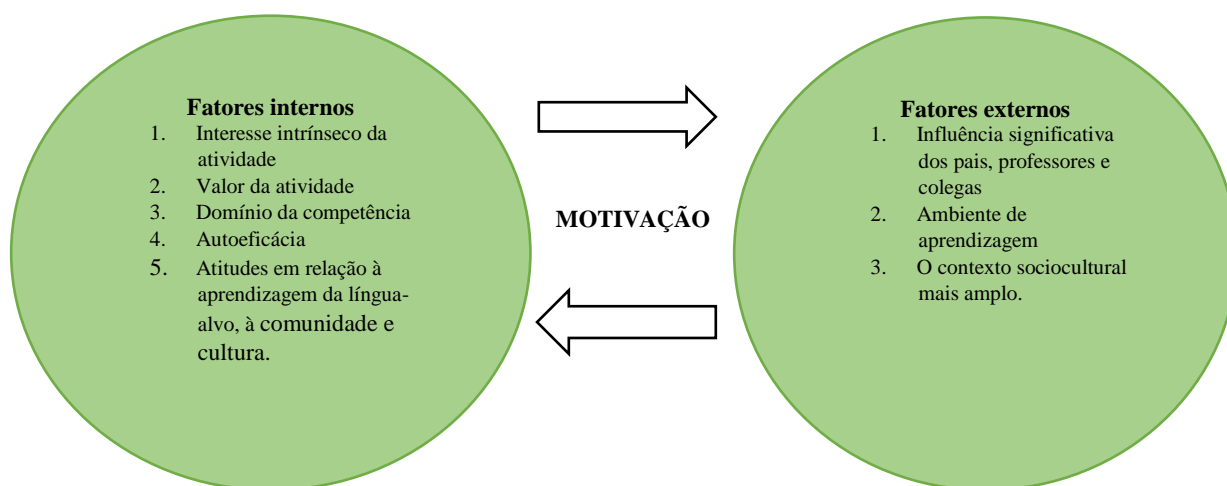


FIGURA 5: Fatores internos e externos influenciadores da motivação (WILLIAMS; BURDEN, 1997)⁵

Para Williams e Burden (1997), a motivação é um construto múltiplo e multidimensional. Os autores asseveram que os fatores internos e externos são influenciadores inseparáveis; no entanto, é preciso desenvolver pesquisas que examinem mais profundamente quais influências externas podem estimular as impressões e

⁵É importante ressaltar que Williams e Burden (1997) elencam vários fatores internos e externos influenciadores da motivação; porém, aqui, enfatizamos apenas aqueles que são relevantes para esta pesquisa.

pensamentos dos alunos, e de que forma esses internalizam tais emoções a fim de conseguir atingir seus objetivos previamente definidos.

Este modelo contribuiu para a presente pesquisa para compreendermos o quanto fatores internos e externos impactam nas ações dos indivíduos, influenciando sua motivação.

1.1.2.3 O modelo processual de Dörnyei (1994, 2001)

Em 1994, foi criado por Dörnyei um modelo que se insere em uma abordagem educacional, focando a motivação em sala de aula. A ideia de Dörnyei era justamente propor um modelo que contivesse perspectivas de diferentes pesquisas, disponibilizando um suporte de componentes motivacionais categorizados em três dimensões primordiais (DÖRNYEI, 1994, 2001):

- a) Nível da língua (*Language Level*)** – envolve atitudes dos aprendizes em relação aos falantes da L2 e o interesse pessoal por línguas, cultura e comunidade, como também valores intelectuais e pragmáticos associados à L2. Este nível é dividido em dois subsistemas: motivacional integrativo e motivacional instrumental, que englobam elementos motivacionais de orientação integrativa (relacionado aos aspectos da personalidade e de atitudes do aprendiz na tentativa de se aproximar dos membros integrantes da L2) e de orientação instrumental (relacionada a vantagens e ganhos resultantes do conhecimento da L2).

- b) Nível do aprendiz** (*Learner Level*) - características individuais que o aprendiz traz consigo para o processo de aprendizagem, como a autoconfiança linguística e a necessidade de sucesso. A autoconfiança refere-se à crença de que as pessoas têm a habilidade de produzir resultados, alcançar objetivos e realizar tarefas com competência. A necessidade de sucesso, semelhante à autoconfiança, tem uma natureza cognitiva, estando sempre focada na tarefa em si.
- c) Nível da situação de aprendizagem** (*Learning Situation Level*) – são elementos motivacionais específicos da situação de aprendizagem de uma L2 dentro do contexto de sala de aula, subdivididos em: elementos motivacionais específicos do curso (currículo, materiais de ensino, métodos de ensino e tarefas de aprendizagem); elementos motivacionais específicos do professor (impacto motivacional da personalidade do professor, comportamento e estilo de ensino); e elementos motivacionais específicos do grupo (características do grupo de aprendizes, tais como número de alunos por turma, relação aluno-aluno, idade, dentre outros).

Essa tríplice dimensão, segundo Dörnyei (2001b), teve respaldo nos resultados de várias pesquisas empíricas que assinalam três determinantes principais da motivação de aprendizes de L2: integratividade, autoconfiança linguística e avaliação da atmosfera da sala de aula. Todavia, a categorização de cada elemento foi expandida por Dörnyei (ibid), resultando em três níveis que compõem os três constituintes básicos do processo de aprendizagem da L2 - a língua-alvo, o aprendiz da língua-alvo e a situação de aprendizagem da língua - que repercutem em três diferentes aspectos da língua: a dimensão social, a dimensão pessoal e a dimensão educacional.

Essas três dimensões são primordiais para nossa pesquisa por considerarem, principalmente, que o interesse pessoal por línguas, cultura e comunidades falantes da L2, as características individuais que o aprendiz traz para a aprendizagem e elementos específicos da situação de aprendizagem e do contexto de sala de aula podem fazer com que os alunos se sintam mais motivados ou menos motivados. Nosso interesse recai, mais especificamente, em analisar como fatores da situação de aprendizagem (das aulas presenciais e das tarefas virtuais) impactam na motivação dos alunos para aprender a LF.

O segundo modelo que vale destaque é o de Dörnyei (2001). Tal modelo organiza as influências motivacionais de aprendizagem de L2 numa sequência de eventos de ação, baseados em uma abordagem orientada para o processo, que aponta para o início e o ordenamento do comportamento motivado (JACOB, 2002). Isso implica afirmar que o modelo admite uma visão dinâmica da motivação, considerando mudanças que esta pode sofrer ao longo do tempo. O modelo sintetiza um número de perspectivas de diferentes pesquisas numa estrutura unificada, tendo a motivação como objeto. O modelo é composto de duas grandes dimensões:

- a) **Sequência de ações** – essa primeira dimensão representa o processo comportamental de vontades, desejos e expectativas iniciais do aluno, sendo transformadas em objetivos, logo após em intenções, eventualmente em uma ação acompanhada das metas culminando, possivelmente, num processo de avaliação final.
- b) **Influências motivacionais** – a segunda dimensão inclui os recursos de energia e as forças motivacionais constituintes da base do processo comportamental.

De acordo com Jacob (2002), os autores elencam três fases no processo de ensino e aprendizagem e, devido a isso, esse novo modelo é o mais abrangente dos apresentados até então. O modelo é dividido em três momentos distintos:

- a) **1ª fase: pré-acional** - corresponde à fase direcionada à formação da intenção, ou seja, o motivo que conduz os alunos a quererem aprender;
- b) **2ª fase: acional** - corresponde à execução da ação, ou seja, depois que houve a implementação da intenção, os alunos se inserem no processo de aprendizagem em si;
- c) **3ª fase: pós-acional** - fase da avaliação que envolve uma crítica retrospectiva da tarefa após ter sido completada ou terminada, no intuito de verificar se o processo de ensino/aprendizagem atendeu ou não à motivação inicial que os alunos possuíam. As três fases são representadas na figura 6.



FIGURA 6 - Modelo de fases (DÖRNYEI, 2001)

A dimensão motivacional ligada à primeira fase é identificada como a motivação da escolha, do porquê aprender uma determinada LE – motivação prévia do aluno –, que vai conduzi-lo à implementação dos objetivos e tarefas a serem realizado(a)s. Nesta fase, o comportamento do aprendiz é influenciado por suas atitudes em relação à LE e seus falantes; pela relevância do objetivo, associado ao valor que essa nova língua trará para o aprendiz e também por influências do próprio contexto de aprendizagem. Essa motivação inicial deve ser mantida ativa, ao passo que a ação que foi estabelecida, está em fase de andamento.

Nesta segunda fase, o aluno sofre influência contínua dos diferentes estímulos vindos do ambiente de aprendizagem, do grupo de aprendizes, do professor e da sala de aula, da qualidade da experiência de aprendizagem e de recompensas para manter-se motivado. Por último, temos a finalização da ação, que relaciona-se à avaliação dos

alunos acerca de todo processo de execução da tarefa. Aqui, os alunos conseguirão também identificar se a motivação prévia que possuíam no início foi sustentada ou não e que elementos foram relevantes para isso. Nesta última fase, o aluno é influenciado pela sua autoconfiança, pelo *feedback* do professor e, até mesmo, pela nota e elogio recebidos. Esta fase final é determinante para os aprendizes, pois serão essas experiências que irão direcioná-los a seguir em frente na aprendizagem da LE.

Segundo Dörnyei (2001b), a motivação não é uma condição sólida que perdura por meses e anos. A motivação dos alunos tem períodos de flutuação, entre altos e baixos, como consequência de uma série de fatores, tais como: a série escolar em que o aluno se encontra ou as atividades propostas pelo professor. Por isso, o autor destaca a relevância de acrescentar a dimensão tempo no modelo motivacional criado para ser aplicado no contexto escolar de aprendizagem de L2 (DÖRNYEI, 2001b).

Este modelo de fases é de suma importância para nossa pesquisa por acreditarmos que a motivação decorre de um processo que precisa ser analisado, para que possamos compreender os fatores que podem influenciar a motivação dos alunos em aprender.

Esta seção teve como objetivo tratar de alguns modelos de teorias motivacionais existentes, como o Modelo de Gardner e Tremblay (1995) com a teoria expectativa-valor, em que os esforços e as habilidades são considerados essenciais ao aluno para que ele atinja seus objetivos; o Modelo de Williams e Burden (1997), que traz os fatores internos e externos influenciadores da motivação, e o modelo de Dörnyei (1994, 2001), que contempla diferentes fases, mostrando, assim, que a motivação não é um produto, mas um processo. Todos os modelos aqui apresentados se relacionam com a aprendizagem de uma L2 e tentam esclarecer fatores que são primordiais na compreensão do que pode influenciar a motivação em aprender dos alunos.

1.2 A MOTIVAÇÃO EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM MEDIADA POR COMPUTADOR

Atualmente, vemos um desenvolvimento muito grande de sistemas de aprendizagem assistidos pela tecnologia. Segundo Keller (2008), os ambientes de aprendizagem estão incorporando essa tecnologia para, através dela, receber um auxílio para a instrução e a aprendizagem. Em 1983, Keller elaborou um conjunto de princípios gerados a partir de situações que incorporam tecnologia, à luz de uma teoria holística de motivação para aprender. Como ele mesmo assegurou:

Em resumo, podemos dizer que, a fim de ter alunos motivados, sua curiosidade deve ser estimulada e sustentada; a instrução deve ser percebida como relevante para os valores pessoais ou instrumentais para que realizem os objetivos desejados, pois eles devem ter a convicção pessoal de que eles serão capazes de ter sucesso, e as consequências da experiência de aprendizagem devem ser coerentes com os incentivos pessoais do aluno (KELLER, 1979, p.6-7apud KELLER 2008) (tradução nossa).

Keller gerou uma teoria que é conhecida pela sigla ARCS (atenção, relevância, confiança e satisfação). Esta teoria foi embasada pelo resultado de uma classificação de conceitos e teorias motivacionais dependendo do objetivo do professor, se é, por exemplo, conseguir a atenção do aprendiz; se é a construção da confiança do aluno de acordo com sua perspectiva real de aprendizagem e a sua responsabilidade particular para resultados, ou ainda, se se deseja promover uma instrução que leve à satisfação pela combinação de resultados intrínsecos e extrínsecos dos aprendizes (KELLER, 2008).

Em 2008, o autor ampliou esses conceitos para incluir a volição⁶ e também a autorregulação⁷. Para Keller, a volição diz respeito às estratégias que o aprendiz usa para mantê-lo motivado durante a execução de uma tarefa. Já Dörnyei (2001) a considera como os diferentes estímulos vindos do ambiente de aprendizagem a fim de manter o aluno motivado, na fase acional. Essas concepções suplementares de motivação (volição e autorregulação) foram propostas na intenção de explicar atitudes e comportamentos que dão suporte para o aluno tentar superar os obstáculos e perseverar para o cumprimento de seus objetivos (KELLER, 2008). A seguir, elencamos os cinco princípios da motivação de acordo com a teoria de Keller:

Primeiro Princípio	A motivação para aprender é promovida quando a curiosidade do aluno é despertada devido a uma lacuna percebida em seu conhecimento atual.
Segundo Princípio	A motivação para aprender é promovida quando o conhecimento a ser aprendido é percebido significativamente relacionado com os objetivos do aluno.
Terceiro Princípio	A motivação para aprender é promovida quando os alunos acreditam que podem ter sucesso dominando a tarefa de aprendizagem.
Quarto Princípio	A motivação para aprender acontece quando os alunos antecipam e experienciam resultados satisfatórios em uma tarefa de aprendizagem.
Quinto Princípio	A motivação para aprender é promovida e mantida quando os alunos empregam estratégias volitivas de autorregulação para proteger as suas intenções.

QUADRO 3: Os cinco princípios da motivação (KELLER, 2008).

⁶De acordo com Corno (1994), a volição é a tentativa ou a força de vontade em manter o foco e o esforço rumo às metas, apesar de possíveis distrações.

⁷Zimmerman (1989) aponta que a autorregulação é quando os alunos são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

Todos os princípios citados foram representados pela categoria da ARCS. Por exemplo, o primeiro princípio, a *atenção*, pretende obter a atenção do aprendiz, o estímulo à curiosidade, e apoiar seu engajamento ativo na atividade de aprendizagem, o que pode ser feito, segundo o autor, a partir da utilização de recursos como gráficos, animação ou situações que apresentam incoerência ou conflitos. Após conseguir a atenção e despertar a curiosidade do aluno, cabe mantê-las, usando o princípio de variabilidade. Os indivíduos se habituariam aos estímulos de rotina, e com o passar do tempo, o interesse diminuiria. Por isso, é essencial que o professor faça uso de diferentes abordagens de ensinar (KELLER, 2008).

O segundo princípio, a *relevância*, abrange conceitos e habilidades conectados ao ambiente instrutivo, aos objetivos dos alunos, às diversas abordagens de aprendizagem e às experiências anteriores. Um nível considerado mais alto da motivação para aprender é obtido quando o aluno é autodeterminado (DECI e RYAN, 1985), e experiências intrínsecas são orientadas por um objetivo estabelecido através de ações que são interessantes e livremente escolhidas pelo indivíduo (KELLER, 2008).

O terceiro princípio, a *confiança*, agrupa variáveis que envolvem sentimentos de equilíbrio pessoal e expectativas dos alunos para o sucesso. De acordo com Weiner (1974 apud KELLER, 2008), a confiança contribui para a construção de expectativas positivas para o sucesso e, consequentemente, o sucesso das experiências é atribuído às próprias capacidades e esforços dos estudantes, em vez de elementos externos, tais como a sorte ou a dificuldade para completar as atividades. Nesses três primeiros princípios arrolados foram descritas as possíveis condições indispensáveis para a motivação do aluno em aprender.

No quarto e último princípio, a *satisfação*, verifica-se a necessidade de vivências positivas dos alunos no que tange às suas experiências de aprendizagem e no desenrolar

de uma contínua motivação em aprender (MAEHR, 1976). Isso porque os alunos sentem que, através da aplicação do conhecimento juntamente com seu sentimento de satisfação pessoal, o esforço despendido em atividades, quer seja em grande ou pequeno volume, foi importante para se conseguir chegar aos seus objetivos almejados.

Segundo Keller (2008), após o aprendiz já estar motivado para alcançar um objetivo, deve, a fim de atingir seu alvo, insistir nos seus próprios esforços, como ambiciona o quinto princípio elencado pelo autor.

Os princípios anteriormente elencados estão relacionados à tentativa de manter uma atitude orientada rumo a um objetivo e à superação do desânimo e desgaste. Tais problemas geralmente ocorrem em ambientes de aprendizagem autodirigida, incluindo *e³-Learning*⁸. Um problema recorrente que vale ressaltar no contexto da e³-aprendizagem é a frustração. De acordo com Baylor (1999), os ambientes de aprendizagem assistidos por computador são passíveis de falhas, e certas atividades apresentam desafios que exigirão do aluno muito esforço para compreendê-las, pois, às vezes, podem ter interpretações ambíguas ou apresentarem soluções de alto nível de dificuldade. Isso poderia culminar em violações de alguns princípios da motivação, segundo Keller, como o da atenção e o da confiança, acarretando, portanto, em diminuição da motivação.

As concepções de volição e de motivação exibidas pelos cinco princípios englobam situações em que os alunos conseguem fazer com que sua motivação aumente a fim de persistir em seu espaço para, desta forma, alcançar seu objetivo, com níveis considerados positivos de motivação contínua (MAEHR, 1976). É devido a isso que se faz importante a instauração de um conjunto de procedimentos, como o modelo da

⁸Considerando-se que a tecnologia está sendo incorporada em praticamente todos os cursos, Keller usa o termo *e³-Learning*, introduzido por Spector e Merrill (2002), para se referir à aprendizagem híbrida, *online* e móvel.

ARCS, que nos guie para a formulação de estratégias motivacionais relevantes para atender as necessidades dos nossos alunos (KELLER, 1987b). Esse processo abarca três etapas: a pré-intervenção, a implementação e a pós-instrução (KELLER, 1987b,1999a). Como é possível observar, tais etapas da teoria de Keller (2008), se assemelham à teoria de fases, anteriormente apresentada no modelo motivacional de Dörnyei (fase pré-acional, acional e pós-acional), visto que ambos autores contemplam a motivação enquanto processo.

Outro autor de grande relevância no contexto da motivação em ambientes de aprendizagem mediada por computador é Mark Warschauer, o qual mostra, em seu texto de 1996, como a aprendizagem assistida por computador foi se transformando desde a década de 60 até os tempos atuais. Inicialmente, ela era focada em exercícios de repetição a serem completados de maneira individualizada.

Com o avanço da tecnologia na década de 90, segundo Warschauer (1996), foi possível o desenvolvimento de modelos que poderiam ajudar na integração de diferentes aspectos do processo de aprendizagem em LE, a partir da utilização de computadores multimídia, incorporando textos, sons, vídeos e gráficos e da *internet*. Tais recursos permitem que os alunos naveguem em seu próprio percurso e ritmo através de cliques do *mouse*.

A hipermídia disponibiliza uma aprendizagem de línguas de forma bem autêntica, pois a audição está combinada com a visão em tempo real e está ligada ao mundo real. Uma vantagem da hipermídia é sua facilidade em formular diversas estratégias de aprendizagem, por exemplo, os aprendizes conseguem ter acesso a uma gama de *links* contendo explicações gramaticais, exercícios, dicionários, pronúncia, jogos educativos, simulações e, além disso, podem fazer traduções ou solicitações para suas dúvidas. Ainda, estimula a comunicação dos alunos, a escrita e o pensamento

crítico (TAYLOR e PEREZ, 1989 apud WARSCHAUER, 1996) ao permitir que desenvolvam, por exemplo, atividades em pares ou grupos que, conseqüentemente, irão gerar discussões de respostas ou opiniões. A finalidade é incentivar os alunos a adotarem uma aprendizagem que estes acreditem ser adequada aos seus ritmos e interesses.

Hoje, devido ao grande desenvolvimento e difusão da *internet*, percebemos um maior impacto no que tange ao ensino de línguas, haja vista que a *internet* oferece uma comunicação direta, síncrona; possui um baixo custo e pode ser usufruída de qualquer lugar e a qualquer hora. Franco (2008, p. 56) afirma que os possíveis recursos que estão disponíveis no ambiente *online* de aprendizagem aumentam a motivação do aprendiz, visto que eles “oferecem um ambiente de aprendizagem menos ameaçador, proporcionando uma estimulante interação entre nativos e não-nativos”. Outros autores compartilham esta mesma opinião, confirmando que um dos benefícios fundamentais da comunicação mediada por computador (CMC) é o poder que ela tem de melhorar a motivação dos alunos, por proporcionar-lhes um ambiente menos ameaçador (se errarem, tudo bem), facilitando a interação com pessoas de todo o mundo e também, oportunizando trabalhos relevantes (aprender para conseguir fazer intercâmbio) para o seu aprendizado (BARSON et al, 1993; VILMI, 1995 apud WARSCHAUER, 2000). Neste ambiente, a comunicação entre os professores, alunos e grupos também é facilitada; mensagens e discussões podem ser compartilhadas entre grupos (pequenos ou grandes) ou entre várias pessoas.

A mediação por computador disponibiliza, ainda, o compartilhamento de documentos do mundo todo. Pode-se fazer pesquisas em *sites* de jornais, revistas, programas de rádio, vídeos, filmes, livros dentre outros, de acordo com as necessidades e interesses dos aprendizes. A *Web* pode, inclusive, ser usada para publicações de

materiais e textos, facilitando, desta forma, a aprendizagem colaborativa. Assim sendo, as potencialidades da *internet*, segundo Franco (2008), propiciam inúmeras oportunidades autênticas para o desenvolvimento de competências em LE.

Warschauer (2000) elenca alguns outros aspectos relevantes para a motivação em aprender com o uso do computador: trata-se de uma nova ferramenta; tem em sua natureza uma instrução individualizada; permite que o aluno permaneça no controle do processo de aprendizagem e, ainda, promove a comodidade de um *feedback* rápido e sem julgamento. Vários autores afirmam que a CMC é singular em admitir que a comunicação é de humano para humano, ao invés de ser homem-máquina (BARSON, FROMMER, SCHWARTZ, 1993; CUMMINS; SAYERS, 1990; WARSCHAUER, TURBEE, ROBERTS, 1994apud WARSCHAUER, 2000).

Portanto, para o ensino de línguas, o computador tem uma grande variedade de usos. De acordo com Warschauer (1996, p.17), ele “oferece exercícios de linguagem ou de prática de habilidades, um estímulo para a discussão e interação, ou uma ferramenta para a escrita e pesquisa”. Contudo, como afirma Garrett (1991 apud Warschauer, 1996), o uso do computador não deve ser considerado como um novo método, mas sim como mais uma estratégia de ensinar, que pode ser incorporada ao ensino de LE. Assim, o uso dessa ferramenta precisa estar a serviço de uma “boa pedagogia” (WARSCHAUER, 1996), de forma a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesta seção, com base nas definições e modelos propostos no ensino e aprendizagem de LE, mediado ou não pelo uso do computador, inferimos que a motivação é sempre o estímulo que o aluno precisa para insistir numa tarefa de aprendizagem e obter o sucesso desejado. É uma força condicionada, primeiramente, por uma escolha que, ao longo do processo de aprender, incorpora os desejos, a força de vontade e as atitudes positivas de cada ato praticado pelos alunos na intenção de obter

resultados assertivos, na busca pelo sucesso. Na aprendizagem de LE essa força, no entanto, pode variar ao longo desse processo de aprender, pelas mais diversas influências, dentre as quais destacamos o papel exercido pelo professor e pelas tecnologias.

A partir desse apanhado teórico, passaremos à metodologia usada na pesquisa e à discussão da análise dos dados.

2. METODOLOGIA

2.1 Natureza da pesquisa

Trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo. Isto porque, neste trabalho, enfocamos um determinado evento pedagógico - uso da plataforma virtual de aprendizagem – *Edmodo* (para extensão das aulas presenciais), com um grupo específico, ou seja, alunos de nível iniciante. Como afirma Berg (2001), o estudo de caso é uma abordagem metodológica que incorpora uma série de medidas de coleta de dados e pode concentrar-se em um indivíduo, grupo ou comunidade. O estudo de caso pode utilizar uma série de dados, tais como histórias de vida, entrevistas, observação de participantes, dentre outros. E, ainda, pode analisar ações e comportamentos de indivíduos. O pesquisador tem a possibilidade de avaliar a vida social de indivíduos, suas experiências, papéis e motivações que afetam seu comportamento em um determinado contexto.

A pesquisa qualitativa, interpretativista, de acordo com Seigny (1981, p.68), é uma pesquisa capaz de “captar o que as pessoas dizem e fazem enquanto um produto de como elas interpretam a complexidade do mundo”. O autor esclarece, assim, que essa pesquisa busca descrever e analisar as ações, percepções e, possivelmente, outros aspectos relevantes dos participantes da pesquisa envolvidos numa prática e inseridos em um contexto real.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.34), “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, ou seja, o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem; como o interpretam”.

Dörnyei (2007) define a pesquisa qualitativa como a base ideal para descrever e explicar fenômenos linguísticos, além de oferecer percepções quanto às influências e condições em um determinado contexto. O autor elenca os principais aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa: 1) natureza emergente, visto que o conhecimento se desenrola durante o processo da pesquisa e considerando que esta pode sofrer mudanças ao longo do processo de investigação; 2) dados constituídos por palavras, pois são coletados através de entrevistas, questionários, gravações, diários, dentre outros; 3) contexto natural de investigação, pois o objetivo desse tipo de pesquisa é a investigação de fenômenos sociais dentro de um contexto; 4) foco nas percepções dos participantes, uma vez que o ponto de vista destes é essencial para a realização da pesquisa e 5) análise de dados fundamentalmente interpretativa, visto que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza seu conhecimento, valores, história e formação para analisar os dados gerados em sua investigação.

2.2 Contexto da pesquisa, instrumentos e participantes

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro de línguas de uma universidade pública do Estado de Minas Gerais. No início, os participantes da pesquisa eram um total de 20 alunos de uma turma de língua francesa do Básico 1 (A1). Porém, devido às desistências no curso, apenas 15 alunos finalizaram o semestre. Escolhemos uma turma de iniciantes na intenção de investigar a motivação que alunos apresentam para iniciar algo novo, ou seja, para começar os estudos de um novo idioma, nesse caso, a LF. Pretendemos, com isso, verificar o que levou os alunos a procurarem o idioma, se foram razões instrumentais, integrativas, intrínsecas, extrínsecas ou outras. Com base nessas motivações, propomos atividades por meio de uma plataforma virtual de aprendizagem (*Edmodo*), que pudessem suprir os desejos e as necessidades dos aprendizes, avaliando o impacto do uso de recursos virtuais em sua motivação para aprender a LF em situações intra e extraclasse.

O Centro de línguas onde a pesquisa foi desenvolvida foi fundado em 1976. Acolhe alunos, em sua grande maioria universitários, interessados em aprender diversas línguas, tais como inglês, francês, espanhol e alemão. Possui 27 professores em seu quadro de docentes (dentre eles, alguns professores estagiários, em formação inicial). A LF tem se destacado com seu crescente número de alunos (em torno de 300) por semestre.

Nesse centro, há um professor-coordenador pedagógico (professor efetivo do Instituto de Letras e Linguística) para cada idioma, sendo ele responsável por marcar reuniões para discussão de questões pedagógicas e também sobre mudança de material didático.

A pesquisa foi realizada em aulas presenciais de LF de nível básico (A1), com carga horária de três horas e vinte minutos semanais, e em uma plataforma virtual de aprendizagem (*Edmodo*), que foi utilizada como extensão das aulas presenciais. O espaço físico onde aconteceram as aulas possui recursos como quadro branco, computador com *internet* e retroprojektor. O livro didático adotado nas aulas presenciais foi o *Alter Ego Plus* (A1), da Editora Hachette.

O *Edmodo* é uma rede social específica para o aprendizado que foi fundada em 2008, nos Estados Unidos, por dois grandes grupos de investimento, o *Union Square Ventures* e o *Learn Capital*, que visualizaram outra topologia de sala de aula. É um ambiente privado e seguro, visto que requer que o professor faça seu perfil e só então é possível convidar os alunos a participar. A rede social permite que os professores tragam, sem nenhum custo, sua sala de aula para o ambiente virtual, podendo compartilhar material multimídia, organizar discussões, propor tarefas, estabelecer calendário de atividades, dar notas e acompanhar a participação dos alunos nas atividades. As ferramentas de edição permitem ao professor inserir marcações, comentários e correções nas tarefas postadas pelos alunos.

Na intenção de iniciar o uso da plataforma *Edmodo*, o professor deve primeiramente criar uma conta de usuário através do site www.edmodo.com, inscrevendo-se como “Professor”.

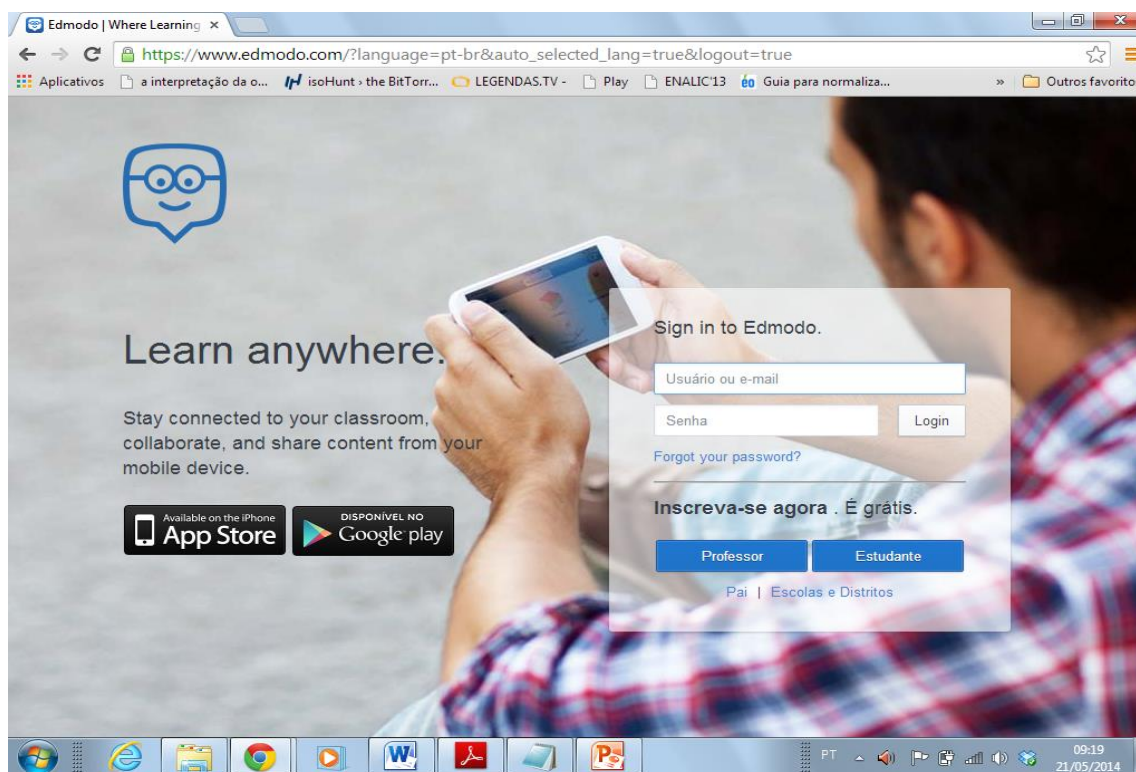


FIGURA 7: Página inicial da plataforma *Edmodo*.

Assim que a conta é criada, um código de acesso é gerado para ser repassado aos alunos, para que estes possam se cadastrar no grupo.

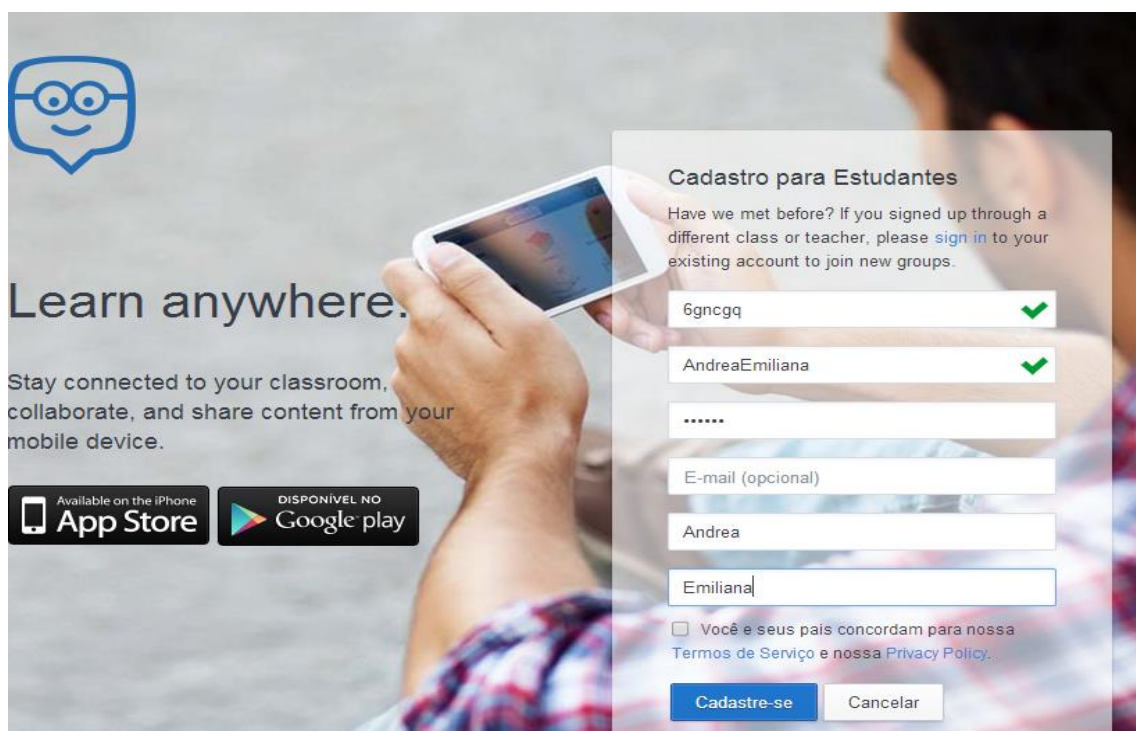


FIGURA 8: Página para cadastro do usuário na plataforma *Edmodo*.

Depois de realizado o cadastro, o aluno tem acesso aos recursos da plataforma, ou seja, postagens, tarefas, biblioteca, dentre outros. A seção das postagens é onde o professor e os alunos se comunicam, onde são postadas mensagens, tarefas e enquetes. A figura que se segue mostra esse recurso:

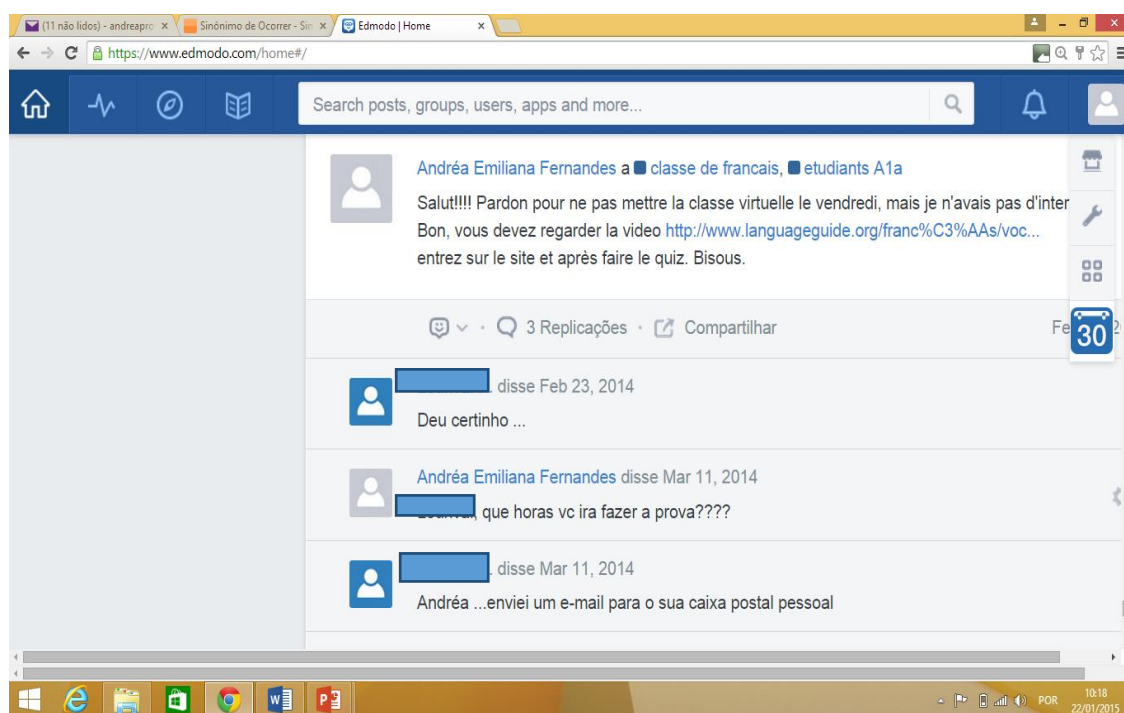


FIGURA 9: Seção de postagens no *Edmodo*.

Na biblioteca, o professor pode disponibilizar materiais de consulta, como arquivos de texto, imagens e vídeos, o que pode facilitar a aprendizagem do aluno e a realização de atividades. Esses materiais podem ser organizados em pastas. O aluno pode organizar sua própria biblioteca de estudo e compartilhá-la com o professor e colegas de grupo. O armazenamento de arquivos é ilimitado.

As atividades realizadas no ambiente virtual podem dar-se de forma individual, por meio de tarefas entregues e acessadas apenas pelo professor, ou coletiva, pois a plataforma proporciona a interação entre seus participantes. O *Edmodo* pode ser acessado através do computador, celular e *tablet*.

O *Edmodo* oferece a possibilidade de diferentes tipos de atividades que podem ser propostas pelo professor através de ícones de acesso (Anotações, Alerta, Tarefa e Enquete). Na aba “anotações” é onde ocorre a interação do grupo e onde as atividades de cunho colaborativo são propostas, pelo fato de, apenas desta forma, poderem ser visualizadas por todos, como mostra a figura seguinte:

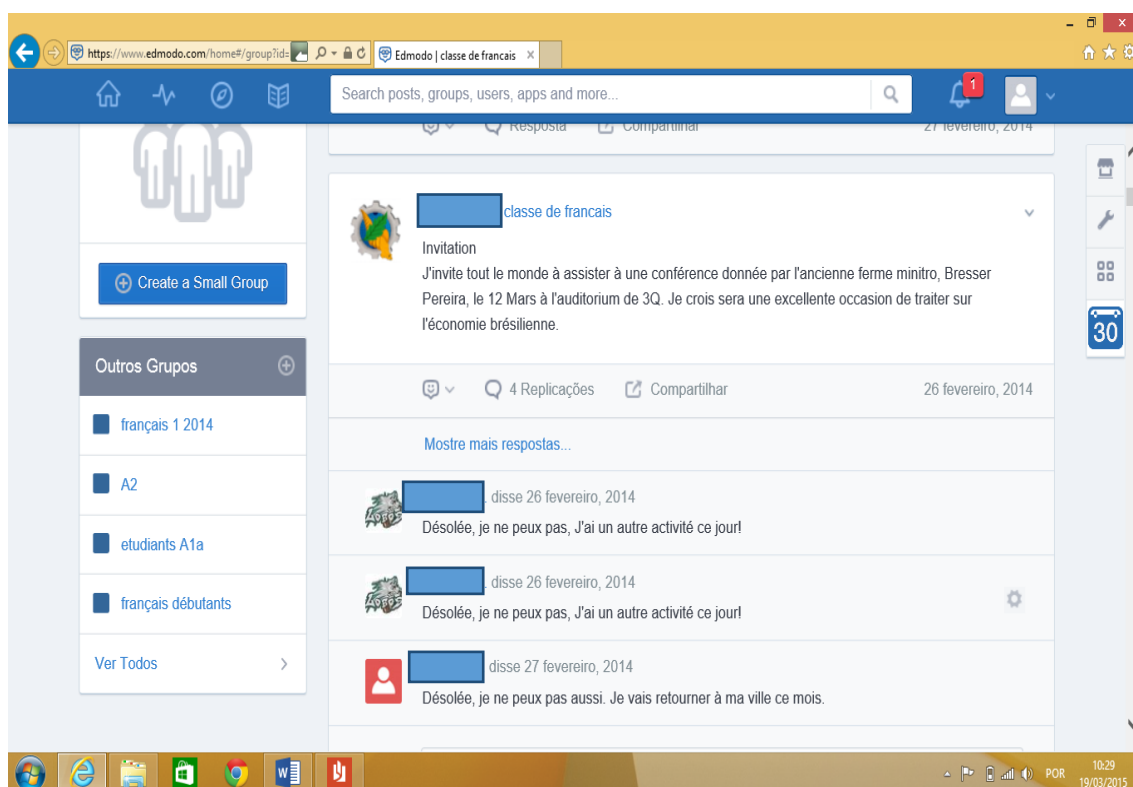


FIGURA 10: Exemplo de uma atividade (tarefa) proposta no *Edmodo*.

O professor pode propor também uma enquete, por exemplo, sobre algum tema discutido ou trabalhado com os alunos ou algum tipo de pesquisa que o professor ou alunos desejam fazer. A opção de “alerta” é uma ferramenta para o professor avisar seus alunos, caso seja necessário, sobre o prazo das tarefas que foram postadas.

Já na aba “tarefa”, o professor pode criar vários tipos de atividades, com envio de arquivo, em que os tipos de questões (aberta, múltipla escolha, verdadeiro ou falso, com *feedback* imediato para o aluno) já são oferecidos pela plataforma e basta o

professor optar pelo tipo da atividade e criá-la. É importante deixar claro que as tarefas e questionários que os alunos respondem são visualizados apenas pelo professor. A figura a seguir exemplifica um tipo de questionário que foi proposto para o grupo:

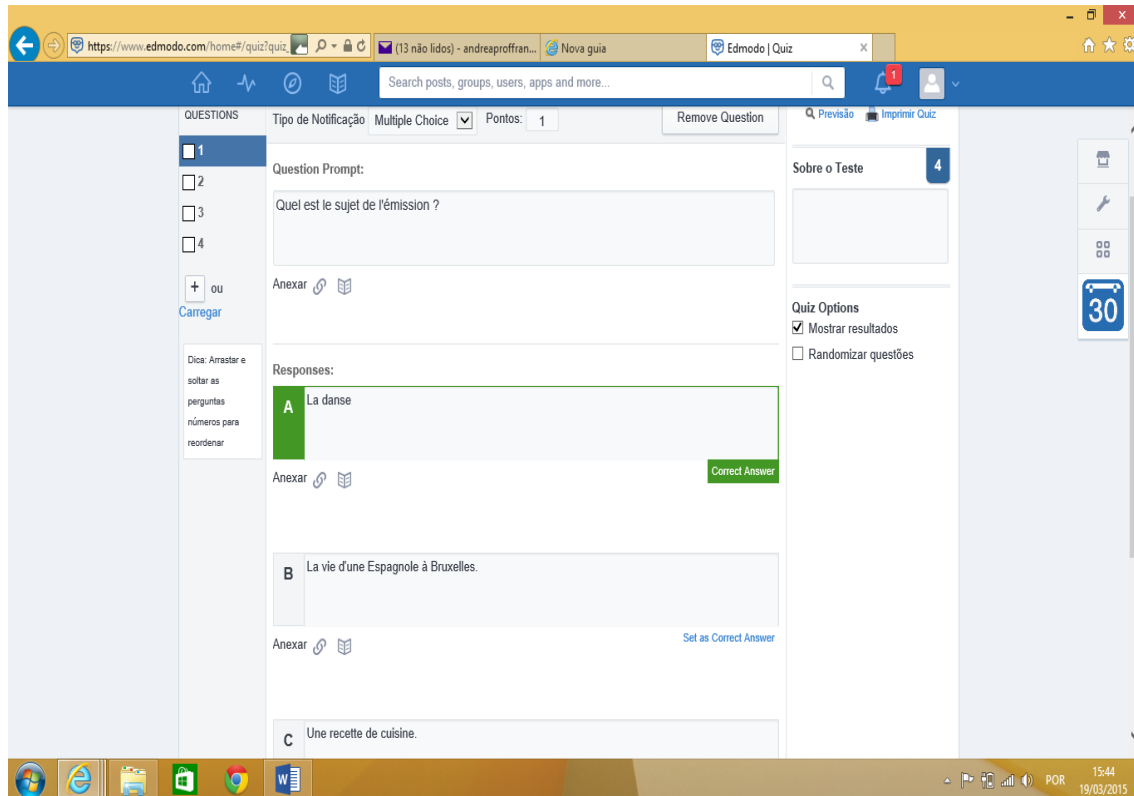


FIGURA11: Exemplo de um questionário proposto no *Edmodo*.

Quando uma tarefa é realizada por um aluno, este pode receber um *feedback* individual, ou seja, apenas o aluno que fez a atividade visualiza os comentários ou correções feitas pelo professor. Como exemplo, a figura que se segue mostra o *feedback* do professor dado a alguns alunos em uma tarefa:

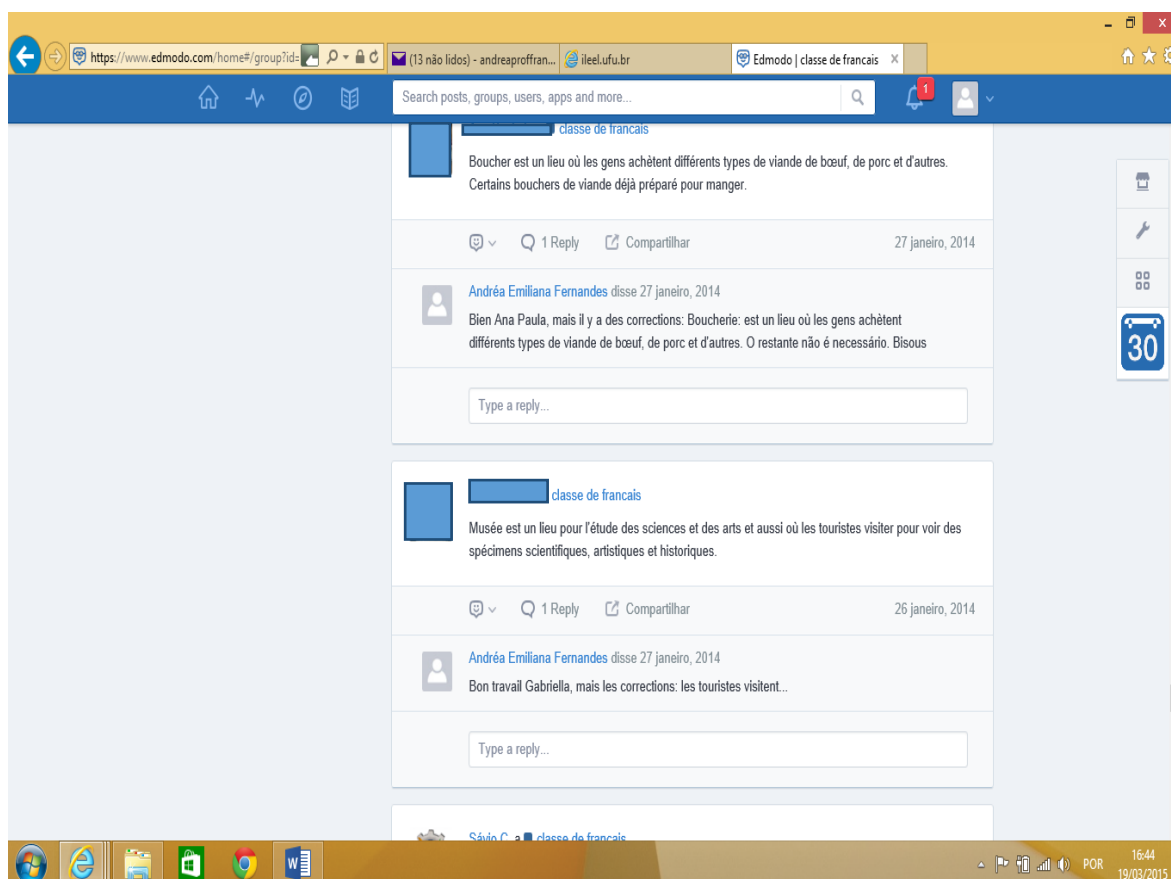


FIGURA12: Exemplo de *feedback* e comentários feitos pelo professor no *Edmodo*.

Os estudantes, por sua vez, podem criar tarefas, questionários, enquetes, dentre outros. Porém, no contexto do curso, não houve nenhuma atividade proposta pelos alunos. Eles podem, ainda, compartilhar materiais na forma de postagens (ou na biblioteca) e comentar o que foi produzido e postado por seus colegas, bastando, para isso, clicar em “responder”. A figura 13 mostra uma das colaborações trazidas pelos alunos de descobertas de novas fontes de aprendizagem em LF:

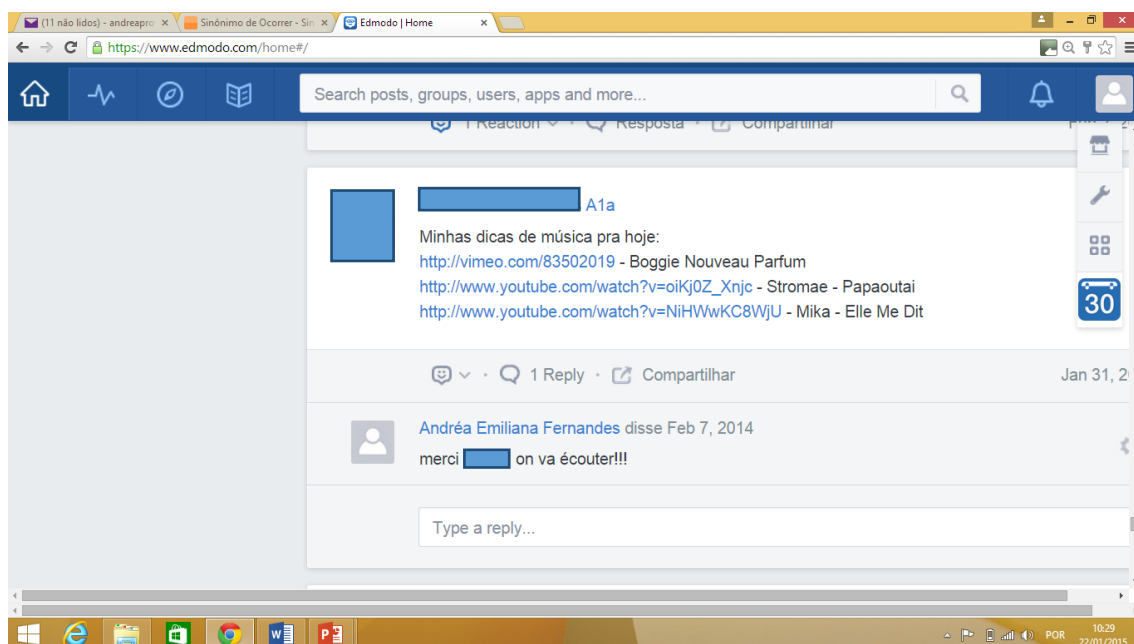


FIGURA 13: Endereços de sites para aprendizagem da LF sugeridos e postados por um aluno, no Edmodo.

A comunicação acontece de forma assíncrona viabilizada por postagens, na elaboração de discussão sobre um tema definido e na troca de arquivos entre os membros do grupo.

No *Edmodo*, caso algum participante decida usar a rede para fins não educativos, os professores têm autonomia para deletar comentários ou artigos impróprios. Caso queira, o aluno pode enviar uma mensagem para o grupo todo, para um colega ou apenas para seu professor. Essa rede social de aprendizagem, é, portanto, uma importante opção aos professores por facilitar a interação e a organização da aprendizagem. Inova a interação entre estudantes e professores com objetivo de produzir conhecimento que não se limita às quatro paredes de uma sala de aula, como afirma Moran (1997, p. 146):

A educação presencial pode modificar-se significativamente com as redes eletrônicas. As paredes das escolas e das universidades se abrem, as pessoas se intercomunicam, trocam informações, dados, pesquisas. A educação continuada é facilitada pela possibilidade de integração de várias mídias, acessando-as tanto em tempo real como assincronamente, isto é, no horário favorável a cada indivíduo e é facilitada também pela facilidade de por em contato educadores e educandos.

Deste modo, a partir do conceito interacionista/construtivista, a plataforma virtual de aprendizagem *Edmodo* possibilita ampliar os ambientes de aprendizagem e colabora na construção do conhecimento.

Para a realização desta pesquisa, além do acompanhamento da participação dos alunos no *Edmodo*, foram utilizados os seguintes instrumentos na coleta de dados: questionários, diários (orais e escritos), e planos de atividades do professor. As produções dos alunos, no *Edmodo*, também foram consideradas.

Numa primeira fase exploratória, foi aplicado um questionário (apêndice A) para traçar o perfil sociocultural dos alunos, seus hábitos e contatos com TICs, bem como sua motivação em relação à aprendizagem da LF (por exemplo, o que os levou a iniciar o estudo dessa língua). O uso do questionário se explica por suas vantagens em levantar opiniões e perspectivas e, como afirma McDonough e McDonough (1997, p. 171-172 apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 221), “o conhecimento que se necessita é controlado por perguntas, o que garante precisão e clareza; podem ser coletados em diferentes momentos e permitem respostas em diferentes locais”. Geralmente, assumo duas turmas de Básico 1 por semestre. Portanto, o questionário inicial foi aplicado aos alunos de duas turmas. Com base nas respostas, escolhi uma das turmas, de 20 alunos, para participar da pesquisa. Tal escolha se deu pelo fato de nesta turma haver um maior número de alunos que poderiam participar da pesquisa.

Durante o semestre, os alunos elaboraram diários quinzenais que foram entregues pessoalmente durante as aulas ou postados na plataforma *Edmodo*, relatando suas experiências no curso, tanto nas aulas presenciais quanto nas atividades *online* desenvolvidas no *Edmodo*. Na análise da motivação, os diários permitem focalizar o

processo de aprendizagem dos alunos no decorrer do semestre, observando suas reações “em curso”.

Além dos instrumentos voltados para os alunos, elaborei diários reflexivos (orais), que foram os registros do cotidiano das atividades desenvolvidas, desde a sua preparação até sua implementação e avaliação. Esses diários foram gravados por meio de câmera do *notebook* após cada aula ministrada, de forma a registrar minhas impressões sobre as repercussões das atividades na motivação dos alunos. A decisão em adotar os diários para a coleta de dados se deu porque eles, de acordo com Vieira-Abrahão (2010 p. 226), “promovem relatos contínuos com as percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto de sala de aula, e ainda, pelo fato deles serem pessoais, subjetivos e interpretativos”. Também, como afirma Richards e Farrell (2005, p.69), “os diários gravados permitem que o professor mantenha registro de eventos e observações de sala de aula, haja vista que, sem tal registro, o professor muitas vezes não tem lembrança substancial do que aconteceu durante uma aula e não pode usar a experiência bem-sucedida (e, por vezes, sem sucesso) como uma fonte para a aprendizagem futura”. Todos os diários gravados foram transcritos para poderem ser analisados posteriormente.

Analizamos também o número de postagens dos alunos na plataforma *Edmodo*, de forma a perceber a intensidade de participação do grupo, o que também poderia dar indícios de sua motivação. Os planos das atividades preparadas por mim, bem como as produções dos alunos também compõem os dados desta pesquisa e foram coletados com o objetivo de investigar o processo de desenvolvimento das tarefas virtuais.

Ao final do curso, foi aplicado um segundo questionário (apêndice B) aos alunos participantes, na intenção de compreender sua motivação em aprender a LF ao utilizar a

plataforma virtual de aprendizagem como complemento às aulas presenciais semanais. Esse questionário foi aplicado na última aula do semestre, depois de fechadas e publicadas as notas dos alunos. O questionário foi escolhido por acreditarmos que os alunos poderiam se sentir mais à vontade para expressar suas opiniões sobre o curso, sobre as aulas e sobre o professor, se comparado à entrevista.

De forma a contextualizar a discussão que será proposta na seção que se segue, acreditamos ser de suma importância apresentar as atividades propostas aos alunos no *Edmodo*, as quais foram reunidas no quadro que segue:

Atividade	Tipo de atividade	Habilidade	Descrição da atividade	Vocabulário, gramática e/ou objetivos
1. Se apresentando	Tarefa ⁹	Produção escrita	Nesta atividade, os alunos deveriam fazer uma apresentação pessoal.	Os alunos precisavam usar o verbo “s’appeler” (se chamar), o verbo “être” (ser/estar) e vocabulário sobre: profissão, nacionalidade, línguas faladas, dentre outros. A apresentação deveria ser feita em primeira pessoa.
2. Apresentando uma pessoa famosa	Tarefa	Produção escrita	Os alunos tinham que apresentar uma pessoa brasileira famosa (uma celebridade).	Os alunos precisavam usar o verbo “s’appeler” (se chamar), o verbo “être” (ser/estar) e vocabulário sobre: profissão, nacionalidade, línguas que a pessoa famosa fala, dentre outros. A apresentação deveria ser feita em terceira pessoa.
3. Compreendendo verbos	Postagem ¹⁰	Produção escrita	O aluno tinha que pensar em um verbo em francês e escrever uma frase de exemplo usando o verbo. Em seguida, deveria fazer uma pergunta com o mesmo verbo, a um colega. A regra era não repetir os verbos, nem responder uma mesma pergunta e perguntar/responder questões no <i>Edmodo</i> , utilizando verbos trabalhados em sala de aula.	Não houve exigência de verbos específicos; porém, os alunos tinham que mostrar conhecimento organizacional ¹¹ ao estruturar uma frase interrogativa, bem como as respostas.
4. Avaliando a produção oral	Postagem	Produção oral	Os alunos deveriam fazer uma apresentação pessoal, gravar e postar na plataforma. Única atividade que valia pontos.	Os alunos precisavam usar vocabulário sobre: nome, idade, profissão, nacionalidade, endereço, número de telefone, línguas que falam e de algum lazer que gostem.
5. Dando informações pessoais	Questionário	Compreensão oral	Os alunos deveriam assistir o vídeo sobre o cotidiano de uma professora de dança e responder ao questionário. Neste, havia duas questões de múltipla escolha sobre a profissão e nacionalidade da pessoa apresentada e duas questões abertas sobre o assunto apresentado e o tipo de dança que era ensinado.	Os alunos deveriam compreender uma apresentação pessoal sobre profissão, nacionalidade e identificar o assunto do vídeo.

⁹Quando uma tarefa é criada e postada na plataforma *Edmodo*, pelo professor, apenas ele consegue visualizar as respostas dos alunos.

¹⁰ Quando a atividade é proposta em forma de postagem, todos podem visualizar as respostas dos alunos.

¹¹ Conhecimento organizacional, segundo Tumolo (2014, p. 205), “envolve o domínio do reconhecimento e da produção de sentenças gramaticalmente corretas, como também a compreensão de seu conteúdo proposicional”.

6. Nomeando lugares da cidade	Postagem	Produção escrita	Cada aluno recebeu, em sala de aula, o nome de um lugar na cidade. Tinham que elaborar uma definição em francês e postar no <i>Edmodo</i> . Por exemplo, “Correio”: enviamos cartas, Sedex, pagamos contas, dentre outros.	Esta atividade visava proporcionar a aquisição de vocabulário sobre lugares, tais como: açougue, padaria, supermercado, dentre outros e verbos relacionados à atividades do cotidiano, tais como: manger (comer), acheter (comprar), payer (pagar), dentre outros.
7. Curtindo músicas francesas	Postagem	Compreensão oral/ Produção escrita	Cada aluno tinha que postar uma música francesa que achasse interessante. A ideia era compartilhar uma música e ouvir as outras músicas postadas pelos colegas e, em seguida, votar em uma que não fosse a sua própria e comentar o porquê da escolha, em francês. A música mais votada seria trabalhada em sala de aula.	Não específico.
8. Falando de si (características física /psicológica)	Tarefa	Compreensão oral	O assunto trabalhado nas páginas 66 e 67 do livro didático envolvia a compreensão de adjetivos qualificativos, tais como: intéressant (interessante), patient (paciente), nerveux (nervoso), na língua francesa. Foi postado um <i>link</i> para um vídeo que trazia imagens representando vários adjetivos. O aluno poderia assistir e aprender a pronúncia correta dos vocábulos. Os exercícios propostos eram: ouvir o áudio da página 67, que continha uma atividade de identificação do gênero do adjetivo (o aluno deveria apenas responder se era masculino ou feminino) e fixar a pronúncia dos adjetivos femininos e masculinos. Além disso, o aluno deveria completar as lacunas com o adjetivo correto. Por último, eles deveriam enviar as respostas para o professor.	Esta atividade visava proporcionar a prática de vocabulário sobre os adjetivos qualificativos e suas diferenças de pronúncia e escrita no feminino e masculino, tais como: intelligent-intelligente (inteligente), curieux-curieuse (curioso-curiosa), cultivé-cultivée (culto-culta), dentre outros.
9. Propondo um encontro	Tarefa	Compreensão oral	Os alunos deveriam ouvir o áudio anexado que trazia uma conversa entre dois amigos. Neste diálogo, um convida o outro para sair e, em seguida, eles discutem a data e a programação do encontro. Após ouvir a conversa, o aluno deveria responder ao questionário. Foram elaboradas seis questões, quatro do tipo “verdadeiro ou falso” sobre a compreensão do tema da conversa e, duas questões abertas, sobre a data do encontro e a programação combinada entre os amigos.	A ideia da atividade era fazer com que os alunos compreendessem expressões usadas para convidar alguém para um encontro, como: on va au cinéma? (vamos ao cinema?), on peut sortir ce soir? (podemos sair esta noite?), dentre outras.
10. Convidando alguém	Postagem	Produção escrita	Os alunos deveriam elaborar um texto simples convidando alguém para sair, fazer uma viagem, uma atividade ou um evento qualquer. Cada aluno deveria aceitar ou recusar o convite e apresentar uma justificativa em francês.	A ideia da atividade era fazer com que os alunos aprendessem a usar expressões para: convidar alguém, aceitar e recusar um convite na língua francesa e saber justificar a resposta, tais como: on mange au restaurant? – Oui, d’accord/ désolé, mais je ne peux pas. (vamos comer em um restaurante? – Sim/ sinto muito, mas não posso).

QUADRO 4: Descrição das atividades propostas no ambiente virtual.

É importante mencionar que a grande maioria das atividades elencadas no quadro anterior foram criadas na tentativa de fazer com que os alunos interagissem uns com os outros. Por isso, são atividades de cunho colaborativo, pois acreditamos que o trabalho colaborativo estimula o aprendizado, motivando os alunos a quererem participar mais efetivamente do processo de aprendizagem. Salientamos que a participação dos alunos foi voluntária, haja vista que, apenas uma das atividades oferecidas, havia atribuição de nota, ou seja, oferecia um incentivo externo ao aluno, o que Dörnyei (2001) chama de motivador extrínseco.

2.3 Metodologia de análise de dados

A fundamentação para a análise de dados da presente pesquisa respaldou sua estratégia a partir da investigação dos dados levantados com o intuito de se chegar a categorias, temas, tópicos e padrões de comportamento que nos permitissem responder às perguntas desta pesquisa. Para isso, nos baseamos na análise de conteúdo que, de acordo com Oliveira et al (2003), é um conjunto de técnicas com a finalidade de explorar documentos, buscando identificar os conceitos mais relevantes ou os principais temas levantados em um determinado texto com o objetivo de caracterizar e categorizar as unidades de sentido constantes nesse texto.

Para cada resposta do tipo aberta, grifamos as palavras recorrentes (palavras-chave que se repetiam no texto), definindo substantivos, adjetivos e verbos como unidades de registro, tais como: “positivo”, “satisfação”, “interessante”, “gostar”, pois são palavras que podem nos remeter a uma alta motivação. Em seguida, levantamos

temas, tais como: interação, uso da LE fora da sala de aula, dentre outros), que tinham a função de resumir o conteúdo e foram evocados de frases e passagens das respostas dos alunos.

A partir desses temas, foram definidas categorias e subcategorias de análise, as quais foram construídas a posteriori, com base nos tipos de perguntas feitas aos alunos nos questionários. Dentre os exemplos de categorias, temos: atitudes favoráveis em relação à aprendizagem da LF e indícios de motivação com as aulas de francês; dentre as subcategorias, podemos citar: satisfação com as aulas e interação proporcionada pela plataforma *Edmodo*. As categorias e subcategorias foram remanejadas, de forma que pudessem ser exclusivas e auto excludentes. A frequência (ocorrências) das subcategorias foi calculada de acordo com sua ocorrência no relato de diferentes alunos. Esse procedimento foi adotado também na análise dos diários reflexivos dos alunos.

O acompanhamento de algumas atividades e da participação dos alunos no *Edmodo* visou a identificação de aspectos comportamentais que revelassem motivação em relação ao curso. Analisamos se os alunos eram frequentes à plataforma *Edmodo*, se fizeram os exercícios propostos, se buscaram informações de forma espontânea, enfim, se se esforçaram para conseguir completar as atividades. As postagens dos alunos no *Edmodo* foram calculadas e serão apresentadas na seção que se segue.

Após a coleta de dados, foi realizada a triangulação desses dados e perspectivas. A triangulação dos dados traz confiabilidade à pesquisa. Como ressalta Bortoni-Ricardo (2008), é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou rejeitar uma asserção. Além disso, a triangulação dos dados permite comparar diferentes perspectivas dos atores em uma ação, por exemplo, a perspectiva dos alunos e a minha perspectiva de professora-pesquisadora.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário inicial e final, dos diários elaborados pelos alunos, suas postagens na plataforma *Edmodo* e também dos diários gravados pelo professor após cada aula ministrada. Com isso, pretendemos responder as três perguntas de pesquisa: 1) Que tipo de motivação prévia em relação ao estudo da LF os alunos possuem e como ela se sustenta ao longo das aulas presenciais? 2) Como a utilização do ambiente de aprendizagem (*Edmodo*) impacta na motivação dos alunos para aprender a LF? 3) Como as atividades propostas no *Edmodo* contribuem para o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos em LF?

As perguntas de pesquisa serão respondidas ao longo de três subseções. A primeira subseção explicita a motivação prévia dos alunos para iniciar seus estudos da LF. A segunda trata da motivação dos alunos ao longo do curso de LF, sendo subdividida em dois tópicos: um referente às aulas presenciais de LF e o outro referente às aulas virtuais no *Edmodo*. Na última seção, discutimos o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos em LF.

3.1 Motivação prévia dos alunos

No intuito de percebermos que tipo de motivação prévia para o estudo da LF os alunos traziam para o curso, foi aplicado um questionário no primeiro dia de aula, cujos

resultados apresentamos e discutimos nesta seção. O questionário foi respondido por 20 alunos que, no início, participaram da pesquisa.

É sabido que os alunos já vão para as aulas com expectativas sobre como deve ser uma aula de LE e o papel que o professor deve desempenhar durante o curso, com base em crenças que apresentam sobre o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, é importante levantar as expectativas que esses alunos trazem para as aulas, pois, como mostrou Jacob (2002), vários foram os teóricos que consideraram que a motivação em aprender é um fator que necessita ser sustentado para que os alunos consigam persistir na tarefa de aprender. Assim, Lima (2006) aponta a importância da teoria da expectativa-valor, proposta por Gardner e Tremblay (1995), que afirma que, quanto mais o aluno tem a expectativa de um resultado positivo em sua aprendizagem, maior será o valor atribuído a uma atividade, o que pode trazer repercussões em sua motivação, na medida em que essas expectativas são atendidas pelo professor e pelo curso. Como vimos, a expectativa atua no comportamento dos alunos como um pensamento antecipatório, e quando é atendida pode gerar mais motivação.

De forma a identificar as expectativas dos alunos, uma das perguntas do questionário foi “O que você espera aprender/aperfeiçoar neste curso”? As respostas dos alunos revelaram que a maioria deseja desenvolver a audição, o que é compreensível, visto que no questionário muitos afirmam que almejam compreender e se comunicar com falantes da LF. Porém, interpretamos essa importância dada aos exercícios que trabalham a audição como a percepção que o aluno possui de sua competência atual na LF, ou seja, sobre o que ele constata sobre si mesmo e pela qual ele pode compreender se seu conhecimento é apropriado ao desenvolvimento da atividade (VIAU, 2004).

Assim, pensando na noção de expectativa de competência, parece que os alunos elencam a audição como atividade que querem desenvolver (que é uma habilidade receptiva), ao invés da fala (habilidade ativa e sempre considerada mais difícil) porque entendem que, no nível básico 1, é o que conseguirão desenvolver no semestre. O gráfico que segue apresenta as habilidades (por número de alunos) que eles querem desenvolver, segundo dados do questionário inicial:

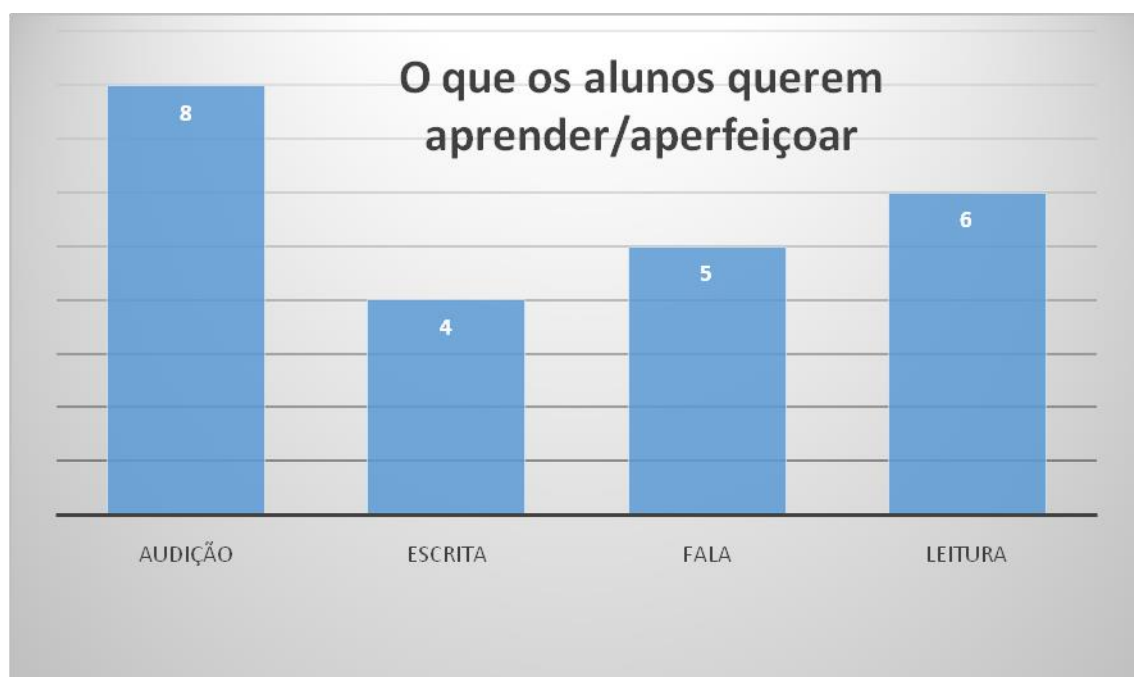


Gráfico 1: Habilidades que os alunos desejam trabalhar/aperfeiçoar nas aulas de LF.

Os trechos a seguir, de comentários dos alunos extraídos do questionário, comprovam esses dados que foram apresentados no gráfico 1.

Excerto 1: “O que você espera aprender/aperfeiçoar neste curso”?

Ter uma bagagem de francês excelente para comunicar com os franceses, e até mesmo fazer intercâmbio. (A01)

Principalmente a fala e a audição. (A03)

Espero aprender a língua no nível que dê para eu viajar, ler e ouvir músicas sem muita dificuldade além de aprender sobre a cultura francesa. (A04)

Espero aprender o necessário para poder me comunicar com os fluentes na língua, e também praticar a fala, escrita e leitura. (A05)

Leitura, fala, audição. Tudo aquilo que vá facilitar minha sobrevivência no país. (A08)

Aprender a entender e comunicar em francês. (A11)

As expectativas elencadas têm a ver com o fato de grande parte dos motivos que levaram muitos alunos a querer aprender a LF é o interesse em fazer intercâmbio¹². Esse interesse está associado à motivação instrumental e integrativa. Esta é compreendida como o processo das interações sociais mediadas pela linguagem, como foi explicitado no arcabouço teórico, ou seja, alunos interessados em aprender uma LE pelo desejo de se integrar à cultura da língua-alvo (GARDNER E LAMBERT, 1972), e aquela, é entendida como a razão prática que apresentam para estudar a LF, ou seja, passar na avaliação oral realizada na universidade para conseguirem entrar no programa de intercâmbio.

O gráfico 2 mostra essa incidência (por número de alunos) e outros motivos que os levam a aprender a LE em questão:

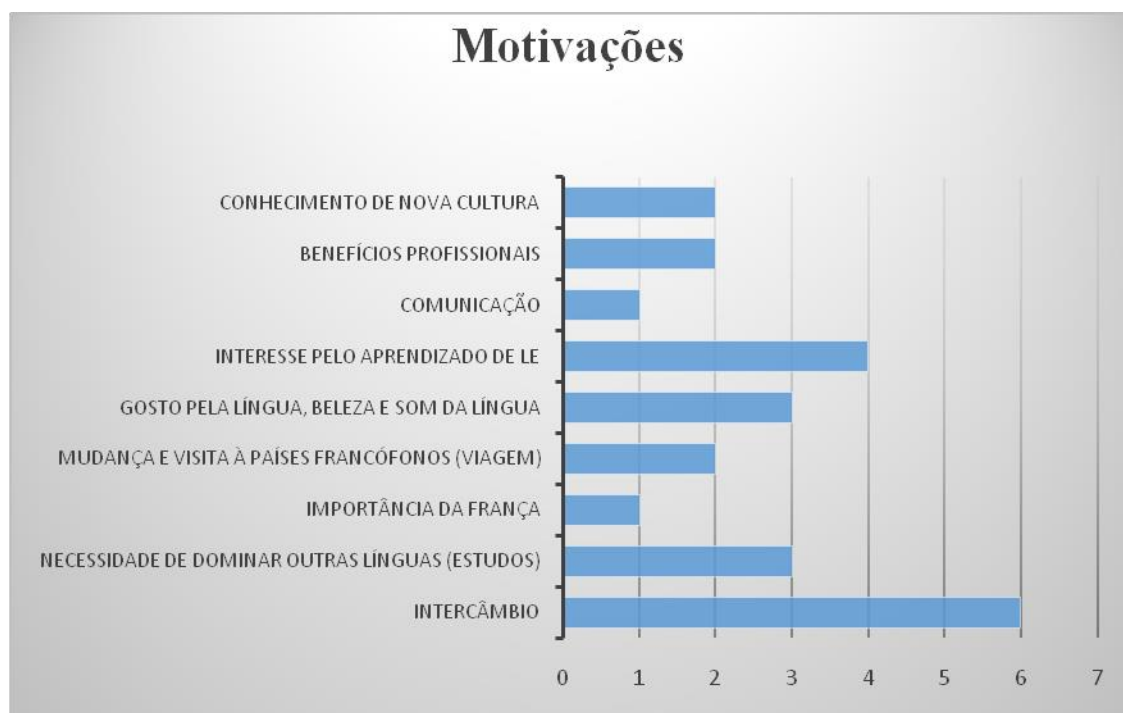


Gráfico 2: Motivos dos alunos para aprender a LF.

¹²O intercâmbio é um programa de incentivo vigente na universidade onde estudam que possibilita estender os estudos em universidades francesas.

A partir desse gráfico, que apresenta as motivações dos alunos em aprender o francês como LE, não podemos deixar de ressaltar o fato de alguns alunos terem outros motivos além de realizar o intercâmbio, como por exemplo, o interesse pelo estudo de uma nova língua. Trata-se de um indício de motivação intrínseca, como proposto originalmente por Deci e Ryan (1985), a qual é orientada nas expectativas e projeções do próprio aluno.

Essas orientações integrativas, instrumentais e intrínsecas são confirmadas pelas respostas dos alunos no questionário, como notamos no excerto 2:

Excerto 2: *“Que motivos te levaram a querer aprender a língua francesa?”*

Fazer intercâmbio e interesse pela língua. (A01)

Os motivos que me levaram a querer aprender a língua francesa foram a possibilidade de intercâmbio e o conhecimento de uma nova língua. (A03)

Quero fazer intercâmbio. (A05)

Um possível intercâmbio na França. (A11)

Procurar aprender uma nova cultura, crescimento pessoal e aumentar possibilidades de participação em programas de intercâmbio. (A14)

O que também comprova a necessidade dos alunos em aperfeiçoar a audição (citada no gráfico 1) são as respostas dadas à pergunta sobre tipos de atividade que eles consideram mais motivadoras para aprender o francês, estando no topo os exercícios de audição, seguidos dos exercícios de conversação. Esses itens nos levam a compreender que a motivação dos alunos, em grande parte, está centrada na compreensão da LF e na comunicação, habilidades essas que eles precisam desenvolver caso desejem realizar estudos em um país de LF.



Gráfico 3: Atividades mais motivadoras segundo os alunos.

Indagamos também os alunos sobre as atividades que consideram menos motivadoras para a aprendizagem do francês. Em maior número, como podemos verificar no gráfico 4, estão os exercícios de gramática:



Gráfico 4: Atividades menos motivadoras segundo os alunos.

A encenação de diálogos é a segunda atividade apontada como menos motivadora para vários alunos. Entendemos que esses tipos de atividades, encenação de diálogos e exercícios de gramática, possam ser pouco motivadoras aos alunos por envolverem a manipulação “artificial” de formas ou frases prontas, o que pode ser entendido como cansativo. É possível também que os alunos tenham a crença de que não se aprende uma LE através da gramática, o que os leva, assim, a indicar os exercícios gramaticais como pouco motivadores.

Identificamos, ainda, as expectativas que o grupo tem sobre o que gostaria que fosse trabalhado pelo professor nas aulas. Considerando que o professor pode influenciar a motivação dos alunos, como explicitado no arcabouço teórico desta pesquisa, é importante fazer um levantamento das temáticas e assuntos que podem motivar os alunos nas aulas. Assim, a tabela que segue mostra os temas que mais lhes interessam, ou que eles acreditam ser importantes a serem desenvolvidos em sala de aula:

Temas que os alunos gostariam que fossem trabalhados	Número de respostas
Cultura	12
História	3
Turismo e viagens	3
Expressões do dia a dia, vocabulário	2
Temas variados	1
Temas cotidianos no Brasil	1
Economia	1
Política	1
Negócios	1
Moda	1

Tabela 1: Expectativas dos alunos sobre temas a serem trabalhados pelo professor.

O tema mais citado pelos alunos é a cultura dos países francófonos. A partir disso, podemos reafirmar que esse desejo de aprender sobre a cultura francesa justifica-se

pelos motivos que foram mais mencionados pelos alunos que os levaram a estudar a LF – o interesse em participar de um intercâmbio. Esse motivo, como sustenta Gardner e Lambert (1972), revela o anseio dos aprendizes de se integrar a uma outra cultura, à cultura da língua almejada, neste caso, à cultura francesa. É a chamada motivação integrativa, já discutida. Entendemos, assim, porque os exercícios de audição e de conversação são os apontados pela maioria dos alunos como atividades que, do ponto de vista deles, são mais motivadoras para a aprendizagem da LF, pois eles reconhecem valor nessas atividades, fator interno influenciador da motivação, segundo Williams e Burden (1997), para o alcance de seu objetivo de aprendizagem da língua-alvo. É o que se pode perceber nos excertos que se seguem:

Excerto 3: “*Quais temas (assuntos) você gostaria que o professor trabalhasse nas aulas? De que forma (como)”?*

Cultura francesa, por meio de leituras. (A01)

Assuntos da atualidade e relacionados a cultura de países que falem a língua francesa. (A03)

Business, turismo, moda, curiosidades. Através de vídeos, revistas, jornais e aulas expositivas. (A04)

Pontos turísticos, cultura do país. Com vídeos, músicas. (A05)

Assuntos históricos, culturais até a atualidade. Com jogos, dinâmicas. (A11)

Gostaria de saber um pouco mais sobre a cultura francesa, pode ser em forma de músicas, filmes e afins. Acredito ser também uma forma divertida de aprendizado. (A12)

História, economia, política e cultura, creio que o uso de filmes e áudio seria de grande proveito para esta abordagem. (A15)

Por fim, fizemos também um levantamento sobre os tipos de atividades que os alunos gostariam que fossem trabalhados pelo professor. Esse levantamento nos auxiliaria, posteriormente, na escolha de atividades, principalmente para as aulas virtuais, que pudessem atender os interesses e as expectativas do grupo, no intuito de ajudá-los a atingir seus objetivos de aprendizagem no curso. A tabela a seguir expõe as atividades que eles acreditam ser mais relevantes para o aprendizado da LF. Os tipos de

atividades foram variados, porém três foram mais citadas, como o uso de filmes, de ditados e de exercícios de repetição na prática diária de sala de aula:

Tipos de atividades que os alunos gostariam que fossem trabalhados pelo professor	Número de respostas
Atividades com filmes	2
Exercícios de repetição	2
Ditados	2
Atividades de compreensão oral	1
Atividades de leitura de jornais e revistas	1
Atividades dinâmicas	1
Jogos	1
Atividades com foco em conversação	1

Tabela 2: Tipos de atividades que os alunos gostariam que fossem trabalhados pelo professor.

A partir de minha experiência como professora, a importância dada à boa pronúncia da LE, haja vista que é comum aprendizes acreditarem que falar bem uma língua é falar com o mesmo sotaque de um falante nativo pode explicar a preocupação em fazer exercícios de repetição e, até mesmo, ditados, bem como assistir filmes para melhorar a audição e a pronúncia na LE. Essas são práticas caracterizadas pelo que o Método Audio-Lingual prezava, ensino focado na língua oral. As estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição. Eram exercícios dominantes até o final da década de 70, mas que ainda vemos presentes nas práticas de sala de aula hoje (LEFFA, 1988). Parece que é esse referencial de abordagem de ensinar que os alunos trazem para o curso e que esperam que seja privilegiado nas aulas.

A análise das respostas dos 20 participantes da pesquisa no questionário inicial mostra que a motivação para aprender a LF era bastante alta, pois havia uma expectativa de sucesso na aprendizagem, curiosidade e, ainda, componentes motivacionais externos que estão relacionados ao desejo de interagir socialmente com falantes da língua em

foco (BROWN, 1994). Como mencionado anteriormente, grande parte dos motivos que levaram estes alunos a querer aprender a LF foi a possibilidade de um intercâmbio rumo a um país francófono e o interesse pelo estudo de uma nova LE. A partir desse questionário inicial, podemos afirmar, portanto, que há indícios de fatores motivacionais extrínsecos e intrínsecos, tanto instrumentais quanto integrativos, conduzindo a motivação inicial desses alunos a fim de aprender a LE em questão.

3.2 Motivação dos alunos no curso de LF

Nesta seção, apresentamos a opinião dos alunos, relatada no questionário final, sobre aspectos relativos às aulas presenciais e virtuais de LF: o material didático; as atividades propostas tanto no livro didático quanto no *Edmodo*; o apoio, as instruções e *feedback* dados pelo professor; a maneira como as atividades foram trabalhadas; o tempo dispensado na realização das atividades e, finalmente, as avaliações aplicadas durante o curso. Apresentamos, a seguir, uma tabela que traz o valor médio da avaliação dos alunos em cada um desses tópicos. Os alunos deveriam atribuir uma nota de 0 à 10 para cada um dos aspectos elencados de A a G:

TEMAS	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	MÉDIA
A	9	8	8	10	9	7	9	7	10	8	9	8	8	10	8	8,5
B	9	8	9	8	9	2	9	6	10	7	8	7	8	10	9	7,9
C	8	9	9	10	9	7	10	10	10	7	10	9	9	8	7	8,8
D	8	7	9	10	8	9	10	10	10	9	9	9	9	10	9	9,1
E	8	9	9	10	8	9	10	10	10	9	10	9	8	10	8	9,1
F	7	9	10	10	7	2	10	10	8	8	9	9	8	10	9	8,4
G	8	10	10	10	8	10	10	10	9	7	9	9	9	9	10	9,2

TABELA 3: Avaliação dos alunos sobre o curso de LF.

- A- Os temas das lições do livro didático
- B- As atividades do livro didático
- C- As atividades desenvolvidas no *Edmodo*
- D- As explicações, as instruções e o *feedback* dado pelo professor
- E- A maneira como as atividades foram trabalhadas
- F- O tempo gasto com as atividades
- G- As avaliações propostas no curso

Observamos que, em relação às lições do livro didático, houve uma nota média de 8,5 atribuída pelos 15 alunos que responderam o questionário final. As atividades propostas pelo livro *Alter Ego (A1+)* tiveram uma média de 7,9. Já as atividades que foram desenvolvidas na plataforma *Edmodo* tiveram uma média um pouco maior, se comparada às atividades oferecidas pelo livro didático - 8,8 foi a média geral dada pelos alunos, o que pode, possivelmente, representar uma motivação um pouco maior ao tratar de um novo ambiente de aprendizagem proposto pelo professor.

No que concerne às explicações, instruções, *feedback* dados pelo professor e a maneira como as atividades foram trabalhadas, temos que a nota média que foi atribuída pelos alunos foi 9,1, o que representa um resultado positivo em se tratando das contribuições dadas pelo professor a fim de manter seus alunos motivados em aprender a LF.

São alguns elementos motivacionais específicos do professor, como a personalidade, o estilo de ensinar e as atividades propostas que vieram somar aos vários elementos que contribuíram para a motivação, dos alunos, em aprender a LF. Como explica Viau (2004), o apoio dado pelo professor pode gerar motivação nos alunos, pois este pode, em parte, controlar o processo de ensino e aprendizagem e suas influências para, assim, garantir o grau de motivação do aluno elevado, para que ele persista no processo de aprendizagem da LE. Vale ressaltar, mais uma vez, que, ainda de acordo com Viau (2004), o professor pode exercer certo controle sobre fatores relativos à sala

de aula como: as atividades propostas; o modo de avaliar do professor; a sua forma de ensinar; a maneira de tentar motivar os alunos e incentivar a colaboração entre os aprendizes. Dörnyei (2001) acrescenta que as características pessoais dos professores, como seu entusiasmo demonstrado pela língua, seu imediatismo (comportamentos verbais e não-verbais), seu planejamento, apresentação de tarefas, *feedback* e gerenciamento de sala de aula são alguns fatores relevantes que podem exercer impacto na motivação dos alunos.

Em relação ao tempo gasto com as atividades, obtivemos uma média geral de 8,4, o que evidencia satisfação por parte da maioria dos alunos quanto ao tempo que disponibilizamos para a realização e desenvolvimento de atividades.

O aluno A6 chamou nossa atenção devido suas notas atribuídas às atividades do livro didático e ao tempo gasto com as atividades, as quais foram distantes da maioria das notas dos outros alunos. Entendemos que talvez esse aluno, embora tenha considerado adequado os temas do livro didático, pode não ter gostado das suas atividades propostas. Já em se tratando da nota 7 atribuída para o *Edmodo*, acreditamos que ele, talvez, gostaria que este tivesse sido mais explorado no curso, pois seus relatos, nos diários, ao longo do semestre, mostraram que, este aluno, achou mais relevante a aprendizagem através da plataforma do que a aprendizagem através das atividades do livro didático em sala de aula. Ele aponta que o livro didático deveria ter uma linearidade nos assuntos, uma melhor organização de temas e que atividades individuais poderiam ter sido mais exploradas, visto que ele não se sentia confortável com atividades em grupo nas aulas presenciais.

Sobre as avaliações que foram aplicadas durante o curso, temos uma média de 9,2. Se compararmos com os outros tópicos, percebemos que este foi o que teve a melhor nota atribuída pelos alunos participantes. A maior média direcionada às

avaliações pode ser explicada pelo fato de terem sido aplicadas de forma que os alunos tivessem oportunidade de se preparar bem para o momento da avaliação, haja vista que uma das provas foi gravada por eles, em ambiente extraclasse. Nesta atividade avaliativa, foi exigido que o aluno fizesse uma apresentação pessoal fazendo uso do vocabulário e verbos trabalhados em sala de aula (nome, endereço, profissão, nacionalidade, idade, lazer, dentre outros) e, em seguida, esta deveria ser enviada para o professor pela plataforma *Edmodo*. As outras avaliações, mesmo não sendo de igual aplicação, foram bem discutidas em sala de aula com a finalidade de deixar os alunos tranquilos e confiantes neles mesmos. Isto foi feito a partir de revisões e atividades focadas em exercícios que os ajudariam no momento da atividade avaliativa.

No gráfico a seguir, apresentamos as atividades que ocorreram em contexto presencial e virtual do curso que os alunos mais gostaram:

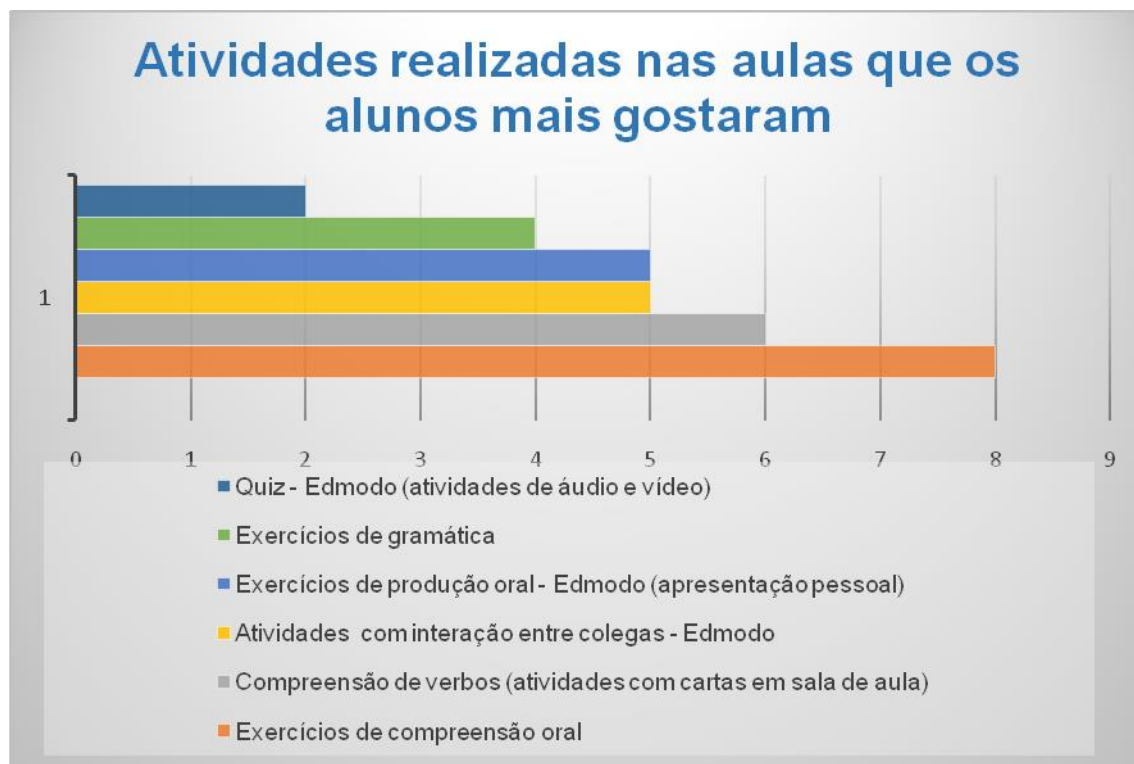


GRÁFICO 6: Atividades realizadas nas aulas que os alunos mais gostaram.

Podemos inferir, através dos dados do gráfico e dos relatos dos alunos, no questionário final, que eles tiveram satisfação em realizar essas atividades por serem, segundo eles, atividades diferentes, interessantes e por terem promovido a interação entre os envolvidos e também com a cultura francesa. As atividades de compreensão oral foram as elencadas como as mais motivadoras, possivelmente por atenderem as expectativas dos alunos, observadas por meio do gráfico 3, que apresenta as atividades que consideravam mais motivadoras antes de sua entrada no curso. Dentre elas, os exercícios de audição são os mais citados.

Após apresentar a opinião dos alunos acerca de aspectos gerais do curso de LF, detalhamos, separadamente, nas seções a seguir aspectos relativos à motivação dos alunos nas aulas presenciais de LF e nas aulas virtuais, conduzidas no *Edmodo*.

3.2.1 Motivação dos alunos nas aulas presenciais de LF

A discussão que será feita nesta seção se dará a partir dos diários escritos quinzenalmente pelos alunos e dos meus diários orais gravados ao final de cada aula. Nesses diários¹³, os alunos expressavam como eles estavam se sentindo e também o que estavam achando do papel desempenhado pelo professor durante as aulas, das atividades e das avaliações. Eles eram feitos ao final da aula e entregues para o professor. Alguns diários foram escritos e postados na plataforma *Edmodo*, como forma de fazer uso dessa ferramenta e dar mais liberdade e tempo para que o aluno refletisse sobre as aulas.

¹³As instruções dados aos alunos para escreverem os diários foram: “Pense nas últimas atividades trabalhadas em nossas aulas. Escreva um texto descrevendo: 1) O que mais gostou nas atividades; 2) O que você menos gostou nas atividades; 3) O que você aprendeu e o que trouxe dificuldade. Escreva também sobre a forma como as atividades foram trabalhadas (ela te ajudou a aprender? As orientações foram suficientes?) E o que você acha que faltou e poderia ser incluído?”

Entretanto, notamos que os diários eram usados pelos alunos como uma forma de dialogar com o professor e explicitar temas e atividades que gostariam que fossem trabalhados nas aulas, de forma que tivessem suas expectativas atendidas. Isso foi percebido nos diários quando, às vezes, escreviam, ao invés de reflexões mais aprofundadas e detalhadas, apenas listas de itens e tópicos que eles gostariam que fossem trabalhados pelo professor.

Por meio dos relatos dos diários, buscamos averiguar indícios de motivação dos alunos acerca de sua persistência na realização das atividades, dos esforços despendidos para realizá-las e também o grau de sucesso ou dificuldade em executá-las, na visão dos alunos. Dessa forma, pudemos depreender como fatores relacionados ao comportamento e participação dos alunos nas aulas presenciais e virtuais, conforme foi exposto nos modelos de motivação de Gardner e Tremblay (1995) e de William e Burden (1997), podem dar indícios de sua motivação, por serem fatores que podem fazer com que a motivação dos alunos varie na realização das atividades. Através dos diários, verificamos, assim, exemplos de percepções que evidenciam esses fatores relacionados aos contextos de ensino e aprendizagem focado na pesquisa (presencial e virtual).

Podemos constatar, nos excertos que seguem, atitudes favoráveis dos aprendizes em relação à aprendizagem da LF:

Estou gostando das aulas, por enquanto não tenho sugestões de alguma coisa seja feita diferente nas aulas. (A01)

Eu tenho gostado muito das aulas, inclusive da que fomos ao laboratório. Estou muito satisfeita com tudo. (A04)

Bom, eu estou gostando das aulas. Eu gosto muito de francês e aprende-lo é superinteressante. (A09)

Podemos inferir, pelos excertos apresentados, que o gosto pela língua citados por alguns alunos é caracterizado, como asseveraram Dulay et al (1982), Brown

(1987), Williams e Burden (1997), Stipek (1998), dentre outros, como motivação integrativa, visto que ela é descrita pelas atitudes positivas em relação à língua-alvo ou, como afirma Lamb (2004), atualmente, com a globalização, fala-se em uma integração mais plena, pois o desejo de se integrar está associado também com uma integração à cultura internacional de negócios, à inovação tecnológica, aos valores de consumo, às viagens e também aos ícones relacionados à moda, esporte e música.

Esse gosto pela língua pode ter sido influenciado pela satisfação que alguns alunos declararam sentir durante as aulas. O aluno A07 confirma esta afirmação, relatando: *“estou muito satisfeito com o ensino e empenho da professora”*, satisfação essa que acreditamos estar relacionada ao conforto mediante os conteúdos que eram sempre apresentados, segundo eles, de maneira prazerosa, por parte do professor.

A satisfação dos aprendizes tem relação também com os tipos de conteúdo trabalhados durante o curso. O aluno A01 confirma esta afirmação, relatando que aprender o francês *“está sendo uma experiência bem interessante”*. Esse comentário pode ter surgido devido ao professor tentar atender as expectativas dos alunos nas aulas, trabalhando conteúdos que foram sugeridos por eles no questionário inicial, de acordo com seus desejos em atingir seus objetivos.

Sobre o uso da LE na comunicação em sala de aula, A02 declara: *“mesmo as aulas tendo ficado bem mais difíceis sendo faladas em francês, evitando tradução, gostei muito, pois nos obriga, nos força a aprender”*. Percebemos, então, que a condução da aula em LF atendeu à expectativa inicial do aluno. Como apontam Gardner e McIntyre (1993), um aluno motivado vivencia satisfação ao realizar atividades que são associadas com a realização de suas metas e manifestam interesse pela aprendizagem por meio de seus comportamentos em sala de aula. O prazer e o interesse dos alunos podem ser vistos como motivação intrínseca que apresentam para aprender a LF, a qual

é reforçada pelas atividades desenvolvidas pelo professor, que proporcionam o engajamento dos alunos com as aulas. Esses estímulos externos fornecidos pelo professor são entendidos e classificados como extrínsecos. Entendemos, assim, que esses dois tipos de motivação se relacionam.

Em relação às atividades realizadas durante o curso de LF, os alunos, em sua maioria, relataram ter gostado muito dos recursos multimídia, por meio dos quais, realizamos algumas atividades. Tais recursos compreendem o uso do retroprojetor, afim de termos acesso a *sites* que trabalham vocabulário e sua pronúncia, recursos didáticos proporcionados pelo laboratório de línguas¹⁴ e atividades realizadas na plataforma *Edmodo*.

Contudo, como indica a literatura revisada no arcabouço teórico, a motivação dos alunos pode flutuar durante o processo de aprendizagem, o que podemos constatar, nesta pesquisa, através de vários relatos dos aprendizes afirmando sentir dificuldades nas aulas presenciais. Essas podem gerar certo desânimo nos alunos por serem obstáculos a sua caminhada rumo à aprendizagem efetiva da língua-alvo. As dificuldades relatadas foram especialmente em relação à pronúncia e à compreensão oral. Os excertos que se seguem comprovam esses relatos:

Pronúncia é complicado, talvez mais diálogos nas aulas. (A01)

Estou com dificuldade na pronúncia, gostaria de praticar mais a fala em francês. (A02)

Estou tendo dificuldade em falar o “r” e algumas palavras terminadas em “e”. (A03)

Eu sinto dificuldade em exercícios com áudio, gostaria que continuássemos com essas análises pausadas, das pronúncias. (A06)

Minhas maiores dificuldades são o entendimento da língua falada e na pronúncia. (A09)

Dificuldade na pronúncia e no écoutez. (A10)

¹⁴O laboratório de línguas é uma sala de aula composta por cabines que utilizam recursos de áudio, vídeo e um computador conectado a uma mesa de comando, com um computador central que armazena as informações e permite um fácil acesso ao material de línguas arquivado. A mesa possui equipamentos para amplificação, qualificação e distribuição de informação sonora, leitora de vídeo laser, CD-ROM, DVD e até VHS. Monitores de TV são distribuídos pela sala para facilitar a transmissão de imagens. O aluno é acompanhado pelo professor, que coordena todas as cabines, monitorando seu desenvolvimento nas atividades e tirando dúvidas.

Essas dificuldades podem ser justificadas pela preocupação dos aprendizes em falar e compreender bem durante uma comunicação usando a LE, visto que, como já dito anteriormente, a vontade de aprender a LF, em sua grande maioria, ocorre por motivos de integração cultural e motivos instrumentais. As atividades de pronúncia e compreensão oral, nos diários, foram consideradas como difíceis e, por esse motivo, podem ocasionar queda na motivação dos alunos; no entanto, anteriormente, no questionário inicial, elas foram elencadas como as atividades mais motivadoras para aprender a LF. Como Dörnyei (2011, p. 207 apud BARCELOS, 2011) explica, “a motivação não se mantém constante, mas é associada a um processo mental dinamicamente cambiante e evolutivo”, ou seja, a motivação dos alunos nunca é constante e admite oscilações ao longo de um processo de ação contínua. Isso explica porque no início do curso os alunos acharam que tais atividades eram motivadoras e no decorrer do curso essas mesmas atividades foram vistas como problemáticas.

É importante salientar que não só a motivação dos alunos pode variar, mas a motivação do professor também pode passar por momentos de oscilação. Por exemplo, fazer uso de TICs me fez vivenciar sensações das mais diversas, como desconforto perante problemas técnicos que surgiram, como relatado no diário DA2, ao tentar fazer uso de um recurso de multimídia. Devido a problemas técnicos, não foi possível a realização da atividade, o que me desmotivou na continuação da aula, como se observa a seguir:

Havia um problema no som então eu gostaria de ter passado o alfabeto pra que eles escutassem então na hora não deu muito certo eu tive que improvisar eu mesma fazendo a pronúncia de todas as letras do alfabeto iih então assim da minha parte eu percebi que eu fiquei um pouco mais desanimada por conta disso (DA2)

Fiquei um pouco mais desanimada por conta do problema técnico não sei se isso influenciou a motivação deles (DA2).

Encaramos essa desmotivação como um fator que, como consequência, pode ter provocado a desmotivação dos alunos também, pois como afirma Dörnyei (2001), existem algumas características do professor que podem influenciar na motivação dos alunos, por exemplo, seu entusiasmo e gerenciamento de sala de aula. Alguns estudos comprovam que o entusiasmo do professor deixa a aula viva, pois conduz uma boa energia para dentro da sala de aula, contagiando, então, os alunos.

Apesar desses momentos de queda na motivação dos alunos, a dinamicidade e a fluidez das aulas foi um aspecto apontado pelos alunos que pode também tê-los motivado. Essa dinamicidade e fluidez são usadas como justificativa da satisfação dos alunos com as aulas, talvez por suas expectativas estarem sendo supridas. Percebemos também um grande entusiasmo e motivação dos alunos com uma aula presencial mais interativa. Interação é aqui entendida como comunicação entre os alunos e a interação do professor com os alunos, como compreendemos pelo seguinte relato do professor em seu diário:

Tudo o que foi trabalhado anteriormente eu tive a impressão que foi bem trabalhado visto que eles conseguiam me responder é quase todas as perguntas que eu fazia em relação ao que a gente já tinha visto é continuo percebendo um certo interesse motivação por parte deles em aprender a língua (DA13).

Além disso, percebe-se que os alunos apreciam bastante assuntos culturais, provavelmente, pelo desejo de se integrarem à cultura de países francófonos, como já foi explicitado; por isso, querem ouvir e comentar sobre hábitos e costumes de nativos falantes da LF. Ou ainda, podemos refletir que, talvez, este tipo de assunto faz com que as aulas, que geralmente possuem um formato mais estrutural, sejam mais envolventes, cativantes e motivadoras aos alunos, como podemos observar nos seguintes excertos extraídos do diário do professor:

Falamos bastante da cultura francesa nós falamos bastante de comida eles gostam muito porque eles têm muita curiosidade em saber sobre os hábitos franceses então assim foi uma aula superdivertida (DA13).

Acabou que a gente fez foi uma conversa assim bem descontraída que eles estavam querendo saber questão de preço como que eles iriam chegar lá e consegui expressar né os valores como que eles iriam entender acabaram foi perguntando curiosidades da Europa então foi um fechamento assim bem interessante com todos super entusiasmados em ouvir o que eu tinha pra falar (DA11).

O questionário anteriormente analisado apresenta os temas que os alunos gostariam que fossem trabalhados pelo professor. Como foi exposto na tabela 1, esses temas eram relacionados principalmente à integração desses alunos à cultura dos falantes da LE que se deseja dominar e a razão prática de quererem ser aprovados em exames de proficiência (motivação instrumental) para fins de um possível intercâmbio. Com base nisso, eu, professora-pesquisadora, sempre tentei relacionar o conteúdo a ser aprendido com os desejos dos alunos, comentando os hábitos dos falantes da LF, despertando o interesse do grupo pelos costumes dos estrangeiros, que são bastante divergentes dos nossos. O ambiente das aulas, em sua grande parte, foi conduzido dentro de uma atmosfera agradável, aos meus olhos, haja vista que percebia satisfação no olhar de meus alunos e curiosidade por parte deles que, constantemente, questionavam sobre a vida cotidiana dos falantes de francês. Entendemos, portanto, que a fluidez das aulas tenha sido mencionada por A04 e A09 devido aos momentos agradáveis e descontraídos da sala de aula, dos alunos entre si, juntamente com o professor.

Essa dinamicidade era sempre proporcionada pelos diálogos de todo o grupo, na intenção de conhecer a língua do outro através das conversas que geralmente giravam em torno da cultura francófona, músicas, filmes e costumes diários. São temas e atividades que foram expostos no questionário inicial pelos alunos e que acreditamos estarem relacionados à motivação integrativa em curso, fazendo parte de seu processo

de aprendizagem. Seguindo a proposta de Dörnyei em seu modelo de fases, nesta pesquisa, o questionário inicial foi aplicado no intuito de analisar aspectos motivacionais relacionados à fase pré-acional, ou seja, os elementos que precedem o estabelecimento de objetivos dos aprendizes, como suas expectativas e seus desejos. Já os diários e o questionário final foram aplicados no intuito de acompanhar a fase acional da motivação, em que os alunos e professores colocaram suas vontades e expectativas em ação e avaliam o processo.

Os relatos dos alunos, feitos nos diários, confirmam o que alguns pesquisadores já relataram sobre fatores que influenciam a motivação de aprender dos alunos, como por exemplo, a influência do professor, que podem ser observados nos excertos que se seguem:

A professora nos auxiliou muito bem e respondeu as nossas dúvidas. (A03)

A professora repassou todas as informações com fácil entendimento. (A07)

A professora foi clara sobre as atividades e explicou o novo vocabulário de forma eficiente. Ela me ajudou a aprender. (A09)

Acho que o professor trabalhou de forma apropriada e me forneceu as orientações que eu precisava. (A10)

Além disso a professora atendeu bem aos meus questionamentos, orientando-me bem. (A11)

De acordo com Viau (2004), os fatores que têm a possibilidade de serem controlados pelo professor são os relativos ao ambiente de sala de aula. Dörnyei (2001) afirma também que a motivação é influenciada pelo papel do professor, visto que seu comportamento, sendo ele verbal ou não, aumenta a proximidade com os alunos. O modo como o professor apresenta as tarefas, apoiando seus alunos durante a prática só tem a contribuir para a elevação da motivação dos alunos. Dois alunos relataram essa importância ao afirmarem que “*o professor trabalhou de forma apropriada e me forneceu as orientações que eu precisava; a aplicação da atividade foi apropriada, a*

professora atendeu bem aos meus questionamentos, orientando-me bem”. Stipek (1998) assegura que o uso de estratégias motivacionais gera e aumenta a motivação e também é responsável em manter o comportamento motivado dos alunos. Assim, a orientação adequada por parte dos professores, focando a atenção dos alunos no entendimento e desenvolvimento de suas competências, terá como consequência um aluno motivado, como foi possível inferir através dos diários.

A percepção dos alunos sobre o empenho do professor também aparece nos relatos nos diários. Os alunos acreditam que o sucesso de sua aprendizagem parte do desempenho e da dedicação do professor, pois é ele, na opinião dos alunos, o responsável em construir o conhecimento para o aluno. É como se o aprendizado dos alunos fosse altamente dependente do professor (e não de si próprios). Os excertos que seguem comprovam essas afirmações:

Estou gostando das aulas, por enquanto não tenho sugestões de alguma coisa seja feita diferente nas aulas, só dê o melhor de você como professora e pronto. (A01)

Quanto as aulas em sala, estou satisfeito com o ensino e empenho da professora e a estrutura oferecida para o ensino. (A07)

Na minha opinião, as aulas estão muito boas com relação à insistência da prática da pronúncia e também pela boa vontade da professora quando aparecem dúvidas. (A13)

Segundo Dörnyei (2001), o professor precisa amar o que faz e demonstrar sua dedicação e amor pelo trabalho aos alunos, pois certamente o entusiasmo do professor será também o entusiasmo do aluno. Acreditando nisso, o professor que é motivado e deixa transparecer sua motivação consegue estimular a motivação de seu aluno. Viau (2004) partilha da mesma opinião, embora ele perceba que os professores estão cada vez menos apaixonados pelo que ensinam. Entretanto, o papel do professor em motivar os alunos é visto por pesquisadores apenas como um facilitador para a aprendizagem, já que o aluno é quem precisa construir seu conhecimento; ele precisa ser autônomo, para

assim, participar de seu aprendizado de forma efetiva. Pesquisas apontam que alunos autônomos tendem a ser mais motivados, pois se empenham na busca de respostas às suas dúvidas e no desenvolvimento de tarefas e estratégias que possam auxiliar sua aprendizagem.

Do mesmo modo, vemos que a motivação do professor também é influenciada pelo entusiasmo dos alunos, haja vista que constatamos, nos diários, fatores afetivos influenciando sua prática diária. No diário DA12, o professor relata: “*percebi um grande entusiasmo por parte dos meus alunos e por parte minha também*”. É possível notar que o professor é influenciado pelo entusiasmo e participação dos alunos, o que repercute na sua motivação e no seu otimismo. Viau (2004) explica que fatores relativos à sala de aula impactam na motivação ou desmotivação dos professores, visto que, a sala de aula, precisa ser um meio estimulante, senão, sua motivação em ensinar não se fará presente.

3.3 Motivação dos alunos nas aulas virtuais no *Edmodo*

Um dos objetivos desta pesquisa é investigar a motivação de alunos na utilização de uma rede social de aprendizagem, em resposta à seguinte pergunta de pesquisa: “Como a utilização do ambiente de aprendizagem (*Edmodo*) impacta na motivação dos alunos para aprender a LF? ”. Para atingi-lo, através dos dados do questionário final e dos diários, analisamos alguns elementos motivacionais específicos da plataforma virtual.

O quadro 4 apresentado na seção 2.2 confirma que a nota não foi o único motivo da grande participação dos alunos às tarefas postadas no *Edmodo*. O que inferimos é

que havia um grande interesse por parte dos alunos em conhecer sobre os conteúdos sugeridos no contexto virtual e praticar suas habilidades em francês, o que é constatado pelo notável número de participações no *Edmodo*. O gráfico 5 expõe essas participações em porcentagem e por aluno:

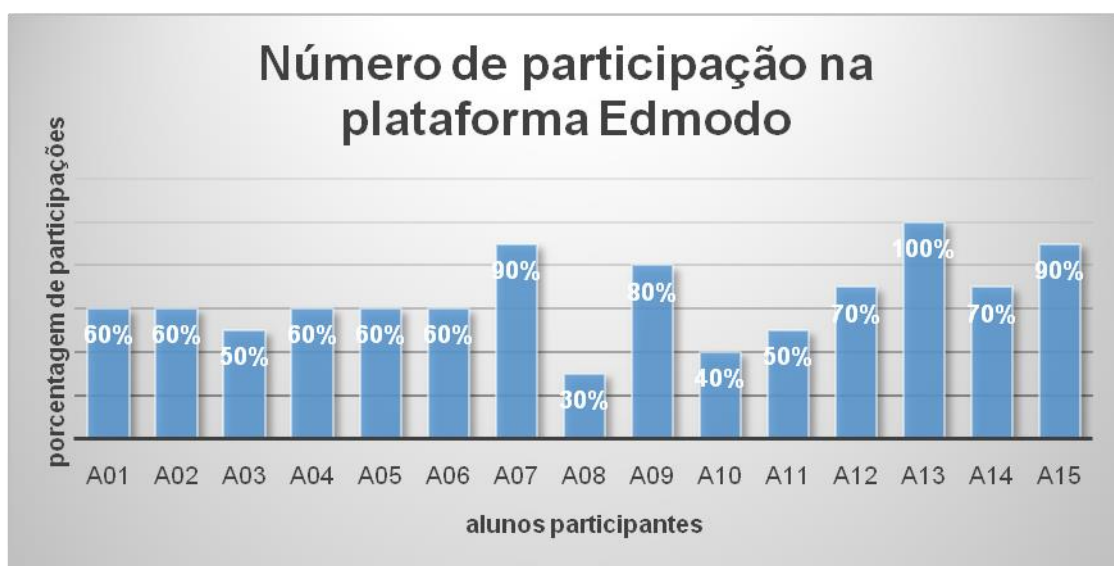


GRÁFICO 5: Número de participações dos alunos em 10 atividades na plataforma *Edmodo*.

Este gráfico apresenta o número de atividades que foram propostas usando a plataforma *Edmodo*. Podemos observar a porcentagem de participação de cada aluno em tais atividades. O gráfico revela que 11 dos 15 alunos participantes¹⁵ completaram mais de 50% das atividades designadas ao longo do semestre. Vários foram os alunos que tiveram uma participação bastante efetiva, visto que tentaram completar o máximo de tarefas. Esses resultados mostram o quão dispostos a se integrarem ao processo de aprendizagem os alunos estavam e revelam suas atitudes positivas para com a língua-alvo.

¹⁵ Visualizamos apenas 15 alunos participantes pelo fato de, ao longo do semestre, 5 alunos terem desistido do curso.

O que teria contribuído para o alto engajamento dos alunos nas atividades do *Edmodo*? O primeiro ponto a ser discutido é o *design* da plataforma, que faz com que ela se pareça com a rede social *Facebook*. O *Edmodo* tem a barra horizontal azul na parte superior da página, a foto de perfil no canto superior esquerdo e a lógica de interação com conhecidos, familiares aos alunos. As ferramentas disponibilizadas aos usuários também permitem compartilhar mensagens, arquivos de textos, livros, fóruns de discussão, imagens, vídeos, dentre outros, de forma bastante semelhante ao *Facebook*.

Um outro elemento relevante que promoveu à motivação dos alunos, a nosso ver, foi a atmosfera da plataforma. Segundo os alunos, trata-se de um ambiente agradável e simples de se trabalhar, onde eles se sentiam como se estivessem usando uma rede social, algo a que já estão habituados, como relatam, no questionário final, A11, A4 e A14 respectivamente: “*é muito fácil de mexer, lembra uma rede social; é como se eu tivesse passando um tempo em uma rede social; uma ferramenta que sei usar com uma certa eficiência*”. Percebemos, então, que, embora o *Edmodo* seja uma nova ferramenta para a aprendizagem, os alunos não tiveram, aparentemente, nenhuma dificuldade em utilizá-la, o que pode ter influenciado positivamente sua motivação.

O ambiente virtual proporciona também a oportunidade de rever conteúdos e treinar uma habilidade específica, de acordo com a necessidade de cada aprendiz. Os excertos que seguem, extraídos dos diários dos alunos, exemplificam essas contribuições do contexto virtual. Adjetivos como “válida”, “proveitosa”, “interessante” e “eficaz” foram usados, pelos alunos, para descrever as aulas desenvolvidas no *Edmodo*:

Mas acredito que pelo tempo você optou por colocar duas aulas lá para ganhar tempo, o que foi super válido. (A01)

Acredito que foi bastante interessante as aulas on-line, porque além de completar a matéria, foi um modo para o estudo em casa. (A03)

As aulas virtuais foram bem proveitosas e deu para passar o conteúdo da matéria sem interferências. (A05)

As aulas virtuais foram uma maneira interessante e prática de repor o conteúdo. É difícil repor aula presencialmente e por isso as aulas virtuais foram tão eficazes. (A09)

Achei as aulas virtuais proveitosas, principalmente pelos sites usados e por ter ajudado a terminar o conteúdo. (A10)

Tais colocações nos fazem compreender que o ganho de tempo é importante para os alunos, principalmente pelo fato de o professor ter conseguido cumprir o conteúdo planejado para o curso, na plataforma virtual. Duas aulas previstas para serem presenciais, devido a atrasos na conclusão de unidades do livro didático, foram realizadas através da plataforma *Edmodo*.

A possibilidade de prática da língua-alvo em contexto extraclasse é outro fator motivador citado pelos alunos, haja vista que a extensão do aprendizado para fora da sala de aula leva-os a saírem da rotina das aulas presenciais, como relatou A12, no questionário final: “*é mais uma forma de entrarmos em contato com a língua além da sala de aula*”.

Uma aprendizagem mais envolvente, que permite oportunizar outras fontes de aprendizagem (como *sites*, *blogs*, vídeos), para que o próprio aluno construa seu aprendizado, tornando-o mais significativo, de acordo com seus objetivos também é mencionada pelos alunos como fator que parece ter feito com que se esforçassem para completar as tarefas no *Edmodo*: “*Tive a oportunidade de conhecer sites, músicas e vídeos em francês (A4); Pelas atividades diversificadas, despertando o nosso interesse quanto a possibilidade de postar músicas, por exemplo (A2)*”. Compreendemos que se trata do princípio da relevância, apresentado por Keller (2008), segundo o qual a motivação para a aprendizagem é estimulada quando o conhecimento a ser aprendido está conectado com os objetivos do aluno.

Como já afirmamos, a aprendizagem mediada pelo computador é importante pois, além de estimular a comunicação dos alunos e a escrita, também incita o pensamento crítico (TAYLOR; PEREZ, 1989 apud WARSCHAUER, 1996), visto que facilita atividades em pares ou grupos que, conseqüentemente, gerarão discussões que exigem opiniões, posicionamento e questionamentos por parte dos alunos. Isso ocorre em contexto extraclasse, o que oportuniza a prática da LE fora do ambiente de sala de aula e, é ainda, mais uma possibilidade para que o aluno use a língua-alvo para interagir com os outros alunos e com o professor. Os excertos do questionário final exemplificam esses estímulos e oportunidades propiciados pelo *Edmodo*:

“Você gostou das aulas de francês dadas no Edmodo?”

Sim, acho que essa plataforma foi uma ótima ideia, pois traz o francês para fora do contexto de sala de aula. (A09)

Sim, o site apresentado foi bom, principalmente quando estamos em casa e queremos praticar a pronúncia. (A09)

Sim, porque foram interativas e agradáveis. (A13)

Sim, eu achei importante porque pude acompanhar as atividades do curso de uma forma mais simples e dinâmica, além disso, pode haver uma interação entre a professora e os alunos de uma forma melhor. (A9)

Sim, pois é mais uma forma de entrarmos em contato com a língua além da sala de aula. (A12)

A aprendizagem da língua extraclasse facilitada pela plataforma proporcionou, do mesmo modo, a comodidade para se estudar a LF de acordo com o tempo disponível de cada um. O aluno A6 comenta esta possibilidade, afirmando: *“porque além da comodidade que a plataforma proporciona, pode ser utilizada diversas vezes, a qualquer hora”*. Acreditamos que a oportunidade de estudos de forma cômoda aos alunos influenciou na motivação destes, visto que ter alternativas de horários, *sites* para consulta, ferramentas, dentre outras escolhas, os fez, provavelmente, se entusiasmarem mais com a aprendizagem da LE.

Além da comodidade relatada pelos alunos, no questionário final, observamos também que a plataforma proporcionou flexibilidade aos estudos. Esta flexibilidade, apontada nos diários, por alguns alunos, é outro elemento que os motivou a aprender o francês usando o *Edmodo* como ferramenta de aprendizagem. Eles tinham uma tarefa a cumprir, porém, ela poderia ser realizada de acordo com a disponibilidade e ritmo de cada um, o que gerou satisfação, fazendo com que a motivação deles fosse sustentada durante o processo de aprendizagem no curso. Vejamos os seguintes excertos:

As aulas através dos vídeos postados no Edmodo são uma ferramenta cômoda para os alunos, assim como diferente, pois saímos um pouco do modelo tradicional de ensino que é o da sala de aula. (A02)

As aulas virtuais foram bem aproveitadas. O estudo em casa é muito interessante e mais tranquilo. (A07)

As aulas virtuais foram uma ótima alternativa, visto que todos poderiam ver em um horário conveniente com as respectivas vontades e rotinas. (A14)

Olha, eu gosto sim dessas aulas em plataformas digitais pra tornar o processo de estudo mais flexível. (A15)

Com o *Edmodo*, os alunos puderam vivenciar uma nova experiência de aprendizagem, “um processo diferente”:

Bom, eu estou muito satisfeita com a forma de aplicação da disciplina, tanto em sala, quanto pelo uso desta plataforma online, bastante estimulante. (A06)

Achei bem interessante a ideia de usar o Edmodo. Gostei bastante! Acho que pode trazer muitos benefícios e atividades diferentes. (A13)

Eu gosto sim dessas aulas em plataformas digitais pra tornar o processo de estudo mais flexível, e a plataforma é bastante interessante também. Acredito que valha a pena tentar um processo diferente. (A15)

É o que Warschauer (2000) apresenta como aspectos relevantes da aprendizagem assistida por computador: ferramenta nova; possibilidade de instruções individualizadas e controle exercido pelo aluno do processo de aprendizagem. Como advoga o primeiro princípio da teoria de Keller (2008), o ambiente virtual permite atrair

a atenção dos alunos, pois a utilização de diferentes recursos incita a curiosidade e sustenta o engajamento dos aprendizes durante as atividades voltadas para a aprendizagem da LE. Segundo o autor, após conseguir a atenção e despertar a curiosidade do aluno, é preciso mantê-las, de acordo com o princípio de variabilidade (variação das atividades, por exemplo). Os indivíduos se habituariam aos estímulos de rotina, e com o passar do tempo, o interesse diminuiu. Por isso, é necessário que o professor reúna diferentes abordagens de ensinar e as coloque em prática no decorrer do processo de ensino e aprendizagem (KELLER, 2008). Concordando, assim, buscamos diversos modos de ensinar que pudessem despertar maior interesse dos aprendizes pela aprendizagem da LF, como recursos multimídia disponibilizados pela infraestrutura do local onde aconteciam as aulas, materiais impressos e recursos possibilitados pela plataforma *Edmodo*, como postagens de vídeos, músicas, dentre outros.

Assim sendo, os excertos confirmam os indícios de motivação trazidos pelo uso dessa plataforma na aprendizagem da LF para os alunos. Keller (2008) explica este estímulo em seu quarto princípio, a satisfação, que traz o quão importante é para o aluno vivenciar experiências positivas na aprendizagem e no desenrolar de uma contínua motivação em aprender (MAEHR, 1976). Isso porque, possivelmente, os alunos sentiram que o esforço gasto em atividades, em grande ou pequeno volume, foi relevante para alcançar os seus objetivos previamente traçados, o que gera sentimentos de satisfação pessoal.

Um outro elemento forte da plataforma que nos ajudou a reafirmar sua influência na motivação dos aprendizes é a oportunidade de ter acesso a vários materiais como *sites*, músicas, vídeos em francês, dentre outros. Como os próprios alunos relataram, o uso do *Edmodo* levou a LF para fora da sala de aula presencial, o que propiciou a interação e, conseqüentemente, a prática na língua-alvo. Vários foram os

alunos que reforçaram a questão da facilidade da comunicação entre todos os envolvidos na aprendizagem da língua, proporcionada pela plataforma. A interação proporcionada pela plataforma, de acordo com vários alunos, é um fator positivo para a aprendizagem, como podemos observar nos excertos que se seguem, oriundos do questionário final:

Você gostou das aulas de francês dadas no Edmodo?

Sim, porque foram interativas e agradáveis. (A13)

Eu achei importante porque pude acompanhar as atividades do curso de uma forma mais simples e dinâmica, além disso, pode haver uma interação entre a professora e os alunos de uma forma melhor. (A9)

Ficaram mais interativas do que se fosse só na classe. (A4)

Sim, porque ajuda na comunicação entre a sala de aula, de você com alguém ou de todos. (A11)

Acreditamos que a interação mencionada pelos alunos é uma interação em termos de comunicação entre eles e também com o professor fora da sala de aula, que foi facilitada pela plataforma, de forma semelhante à uma rede social, em que, através de postagens, a comunicação pode ser viabilizada. Acreditamos também que esta interação pode ser entendida considerando os tipos de atividades que eram propostas, em que os alunos precisavam agir, no sentido de buscar informações na *internet* ou em livros e, assim, poderem participar. Ao analisar os tipos de atividades que foram propostas, percebemos que essas, em grande parte, demandavam a colaboração de todos os alunos para que a atividade pudesse ter andamento, ou seja, a participação de um aluno requeria a participação de outro.

Como afirma Rojo (2012), a mídia digital possibilita seu uso para além da interação com os usuários; ela pode se estender para a produção colaborativa do conhecimento. A atividade de prática de verbos, descrita no quadro 3, em que cada aluno deveria entrar na plataforma, responder uma pergunta feita por um colega e, em

seguida, criar uma outra pergunta, utilizando um novo verbo, para que o próximo colega pudesse participar exemplifica o tipo de produção colaborativa suscitada no *Edmodo*.

A aprendizagem colaborativa é entendida como um “processo dinâmico” (SPYER, 2007, p.23), cuja meta é chegar a um resultado a partir da participação do grupo envolvido. Segundo Spyer (op.cit), na colaboração, há uma relação de interdependência entre o participante e o grupo, visto que o sucesso de um, influencia o resultado do conjunto, ou seja, para que haja ganho neste tipo de aprendizagem é necessária a interação de todos, inclusive, da mediação do professor para auxiliá-los no processo de aprendizagem da LE.

Entendemos que as atividades que tiveram um viés mais colaborativo contribuíram para a motivação dos alunos, pelo fato delas terem acontecido de forma prazerosa, segundo os alunos, pela oportunidade que ofereceram aos aprendizes de poder aprender com os colegas e de ensinar-lhes, por fazer da aprendizagem algo relevante e significativo.

Nos diários, os alunos também demonstraram contentamento devido à interação com a professora e com os alunos, proporcionada pela plataforma *Edmodo*. Os excertos a seguir nos mostram que grande parte dos alunos teve boas impressões a respeito dessa interação:

As aulas com a ferramenta Edmodo ficaram mais interativas e interessantes, melhorando ainda mais a comunicação entre a turma e a professora. (A7)
Interatividade foi um ponto chave para o aprendizado. (A7)
Eh bien, pour moi, c'est plus un passe-temps, c'est cool d'enseigner la façon interactive et plus calme. (A11)¹⁶

¹⁶ Tradução nossa: “Bem, para mim, é mais um passatempo, é divertido ensinar de maneira interativa e mais calma”.

Esses relatos nos confirmam os benefícios trazidos pelo ambiente virtual, visto que este, como assevera Stevens (1989 apud WARSCHAUER, 1996), desperta a motivação intrínseca dos alunos e permite a interação aluno-computador e aluno-aluno. Franco (2008) garante que, por ser um ambiente pouco ameaçador, as interações que nele ocorrem costumam ser estimulantes e, ainda, possibilitam trabalhos bastante significativos, melhorando, assim, a motivação dos alunos em aprender.

Warschauer (1996) acrescenta que o ambiente virtual facilita o contato entre alunos-alunos, alunos-professores e falantes do mundo todo. O aluno (A11) confirma esta asserção: “*Ajuda na comunicação entre a sala de aula, de você com alguém ou de todos*”. Ao falar das aulas no *Edmodo*, A11 usa o adjetivo “calma” para revelar suas impressões; entendemos que talvez possa ser uma crítica do aluno ao ritmo das aulas presenciais, à exposição do conteúdo e/ou às atividades que talvez estivessem sendo trabalhados de forma muita acelerada dentro da sala de aula.

Compreendemos que a plataforma *Edmodo* pode ter levado os alunos a assumir certa autonomia no processo de aprendizagem que, em nossa concepção, está relacionada com a participação ativa dos alunos. O incentivo dado aos aprendizes para serem autônomos neste processo é uma tentativa de atraí-los para a responsabilidade de sua própria aprendizagem.

A autonomia é habitualmente desenvolvida no processo de aprendizagem se houver um forte fator motivacional que faça com que o aprendiz queira buscar recursos para atender seus interesses e objetivos na aprendizagem. Afirmamos isto, pois, o interesse em conhecer *sites* eram iniciativas dos próprios alunos, que, ao pesquisarem algum material para desenvolvimento das atividades propostas, acabavam descobrindo fontes que os interessavam; isto levava-os a passarem mais tempo em contato com a LF, o que também pode ter ajudado no aprendizado e no interesse em compartilhar com os

colegas os diferentes materiais, haja vista que, geralmente, eles postavam na plataforma *Edmodo* links de sites que eles gostavam, para que todos tivéssemos acesso.

Por exemplo, um aluno postou o *link* [French Numbers - LanguageGuide.org](https://www.languageguide.org/), no *Edmodo* pois havíamos trabalhado com números. O aluno encontrou tal *site* para a prática de pronúncia e compartilhou o *link* para que todos pudessem tentar desenvolver sua pronúncia neste conteúdo específico. Portanto, como visto, os alunos consideram fatores como o acesso às diversas mídias - vídeos, imagens, músicas, a facilidade de pesquisa imediata, a interatividade e praticidade como sendo vantagens para o uso dessa tecnologia.

Assim sendo, podemos inferir que os elementos citados: *design*, flexibilidade, prática extraclasse, comodidade, interação e autonomia, suscitados pela plataforma *Edmodo*, geraram satisfação nos alunos em aprender a LF. É o que Keller (2008) propõe em seu quarto princípio da motivação em aprender: que esta pode acontecer quando os alunos experienciam resultados satisfatórios em uma tarefa de aprendizagem.

Por exemplo, os exercícios de compreensão e produção oral, facilitados pelo *Edmodo*, foram apontados como atividades que os alunos gostaram de desenvolver, pelas seguintes razões:

Porque nos força a escutar, o que contribui demais no processo de aprendizado. (A2)

Tenho dificuldades em ouvir e o quiz foi bem interativo. (A5)

As atividades de écouter prendem a atenção e exigem raciocínio (assimilação) rápida. (A6)

Os exercícios de gramática e “écouter” permitem fixar o aprendizado e analisar os erros e acertos. (A9)

O site apresentado foi bom, principalmente quando estamos em casa e queremos praticar a pronúncia. (A09)

Je croyais que c'était la première grande épreuve orale a été enregistrée puis envoyée. Car, comme il est de notre premier contact avec le stock, nous préparons, étude, écrire une fois, deux fois, cinq fois avant de l'envoyer.¹⁷(A11)

Gosto da sonoridade da língua. (A14)

¹⁷Tradução nossa: “eu acredito que foi uma grande avaliação oral, pois nós gravamos depois enviamos. Como foi nossa primeira avaliação oral, nós preparamos, estudamos, escrevemos uma, duas, cinco vezes antes de enviar.”

Mesmo em ambiente virtual, os alunos declaram que os tipos de atividades mais motivadoras para aprenderem a língua são as atividades de compreensão oral, de produção oral e repetição de pronúncia. Todo esse anseio em relação às práticas orais pode ser justificado pela preocupação que eles têm em se comunicar, por quererem interagir com comunidades falantes da LF e, ainda, motivados pela orientação instrumental, ou seja, pela necessidade de serem aprovados em testes de proficiência para, assim, terem a oportunidade de participar de programas de intercâmbio.

Ao analisarmos o percurso de cada aluno durante o semestre, através do questionário inicial, dos diários e do questionário final, percebemos que a motivação da maioria deles se manteve, visto que, seus relatos indicavam que ela estava sempre presente.

A motivação, como afirma Dörnyei (2011, p. 207 apud BARCELOS, 2011), pode sofrer flutuações, ou seja, ela pode aumentar ou diminuir; porém, nesta pesquisa, acreditamos que, em grande parte do curso, ela se manteve alta. Afirmamos isto a partir da análise do questionário inicial que nos apresentou o tipo de motivação que os alunos possuíam; os diários que nos mostraram a motivação dos aprendizes em curso e o questionário final, em que percebemos a satisfação dos alunos ao informar que o curso supriu suas expectativas, pois a LF lhes foi ensinada de maneira agradável.

Os alunos afirmam, ainda, que, ao final do curso, eles possuem uma boa noção da parte básica da LF; eles revelam que suas expectativas foram supridas de maneira positiva e que terminam o curso com uma base sólida da LF, proporcionada pela praticidade de acesso ao conteúdo fora da sala de aula e devido ao comprometimento da turma e do professor, com a disciplina. Os excertos a seguir confirmam nossas afirmações:

“O curso supriu suas expectativas iniciais? De que forma?”

Sim, com o comprometimento e disciplina, tanto da turma quanto da professora. (A6)

Sim, supriu minhas expectativas já que fui apresentada a língua francesa e pude ter uma base sólida, tendo aprendido bastante da língua. (A9)

Sim, praticidade de acesso ao conteúdo fora de sala de aula me auxiliou. (A7)

Sim, me ensinou de maneira agradável o básico da língua. (A14)

Somente três alunos relataram que a plataforma *Edmodo* não os ajudou a aprender. Segundo eles, o *Edmodo* foi uma ferramenta que não os motivou por eles não terem conseguido participar efetivamente das atividades propostas, apesar de entenderem que o curso, em geral, supriu suas expectativas, devido a sua boa qualidade e por ter permitido um bom contato inicial com a LF, como mostram os excertos que seguem:

- não tive tempo para realizar as atividades. (A8)

- como as atividades no Edmodo de certa forma não eram obrigatórias eu quase nunca as fazia. (A10)

- apesar da estrutura das aulas serem muito boas, me falta disciplina para este tipo de curso. (A15)

Concluindo nossa análise do questionário final e dos diários, temos os relatos dos alunos sobre a possibilidade de continuar usando a plataforma *Edmodo* nos semestres subsequentes. Vários alunos afirmaram que gostariam que a plataforma fosse usada de forma contínua pelas seguintes razões:

é uma forma de aprofundar o conhecimento fora da sala de aula. (A5)

foi um método bastante interativo de aprendizado. (A9)

foi produtivo. (A13)

é um auxiliar importante para o curso. (A15)

Compreendemos, assim, que, de acordo com os relatos dos alunos, a plataforma virtual de aprendizagem *Edmodo* proposta para extensão das aulas presenciais numa turma de francês de alunos iniciantes proporcionou um aprendizado de forma agradável,

interativa e satisfatória; tal plataforma influenciou positivamente a motivação dos alunos, visto que, a partir dos relatos nos diários e questionários, entendemos que a motivação inicial que os alunos trouxeram para a aprendizagem da LE, afirmadas no questionário inicial realizado no início do curso, foi sustentada.

3.4 Desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos em LF

Inferimos que a plataforma *Edmodo* pode ter ajudado no desenvolvimento de proficiência em LF dos alunos, como observamos nos comentários no questionário final:

Você acha que o Edmodo te ajudou a desenvolver a proficiência em língua francesa?

sim, pelas atividades diversificadas, despertando o nosso interesse quanto a possibilidade de postar músicas, por exemplo. (A2)

sim, pelas atividades que foram dadas através de suas ferramentas. (A3)

sim, lá podíamos tirar dúvidas fora de sala de aula, além de compartilharmos conhecimento. (A5)

sim, porque considero fundamental a leitura de “qualquer” tipo de texto, em francês, e a plataforma proporcionou isso, já que mesclou músicas, quiz e apresentações. (A6)

sim, a praticidade de acesso ao conteúdo fora de sala de aula me auxiliou. (A7)

sim, através das músicas, dos substantivos e dos sites que foram apresentados, foi possível ampliar o vocabulário e a pronúncia. (A9)

sim, pois é mais uma forma de entrarmos em contato com a língua além da sala de aula. (A12)

sim, em várias atividades eu tive que procurar palavras novas e isso me ajudou na proficiência. (A13)

sim, porque foi postado links que mostraram pronúncias corretas, um dicionário que auxiliou nas conjugações verbais. (A14)

No propósito de perceber a contribuição das atividades propostas no *Edmodo* para o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos em LF, nosso terceiro objetivo de pesquisa, acreditamos ser relevante retomar a introdução, onde explicitamos

sobre a necessidade de o professor repensar sua abordagem de ensinar e aprender línguas. Percebemos que, em nossos dias atuais, devido ao avanço científico-tecnológico, o professor de LE não é mais dependente de um método específico; é preciso que ele metodize sua prática dentro de sala de aula, de acordo com seu contexto de ação, no intuito de estimular a reflexão e a promoção de uma aprendizagem significativa, real e correspondente às necessidades dos alunos (LEFFA, 2012). Essas necessidades, na atualidade, dizem respeito, em grande medida, à criação de condições para que o aluno desenvolva habilidades comunicativas necessárias para agir na sociedade contemporânea.

No contexto desta pesquisa, tratamos do desenvolvimento de habilidades comunicativas usando a LF, as quais também foram possibilitadas pelo uso das TICs na execução de tarefas no *Edmodo*. Ou seja, consideramos o uso da língua de forma contextualizada, capaz de comunicar, transmitir informação e favorecer a interação dos indivíduos uns com os outros e com o mundo (VIGOTSKI, 1998). Essa visão extrapola a concepção de língua behaviorista que a define enquanto um conjunto de estruturas e fórmulas que devem ser memorizadas mecanicamente através de estímulos e respostas (PAIVA, 2009).

As tarefas desenvolvidas no *Edmodo* se constituíram em meios pelos quais os alunos puderam trabalhar suas habilidades comunicativas usando a LF, as quais possibilitaram compartilhamento de ideias, comunicação ampliada entre alunos e professores, bem como produção autêntica na LE.

Nesta seção, apresentamos e analisamos quatro tarefas propostas no *Edmodo*. Nossa escolha em apresentá-las se deu por acreditarmos que são suficientes para exemplificarmos algumas atividades trabalhadas ao longo do curso, algumas mais

estruturais (como a tarefa 16) e outras com viés mais colaborativo¹⁸ e em que a LF foi usada enquanto prática social. Com base nessa visão de língua, definimos situações em que os aprendizes teriam que usar a LF para se engajarem em discussões reais, ligadas ao cotidiano, tais como fazer um convite para a turma, discutir suas preferências sobre músicas francesas e fazer/responder perguntas, usando certos verbos em francês. A seguir, exemplificamos as propostas dessas atividades com excertos de produções dos alunos.

Atividade: Convidando alguém. ¹⁹
Vocês devem elaborar um texto simples convidando alguém para sair, fazer uma viagem, uma atividade ou um evento qualquer. Cada aluno deve aceitar ou recusar e apresentar uma justificativa em francês.

Vejamos as respostas de alguns alunos, postadas no *Edmodo*:

-Je vous invite tous à connaître le cours de l'architecture et de l'urbanisme, de voir des expositions du logement et de l'aménagement paysager, je pense que vous allez l'adorer! (A6)

-Les gars, que pensez-vous de sortir ce week-end pour célébrer la fin de les classes? (A13)

-J'invite tout le monde à assister à une conférence donnée par l'ancienne ministre, Bresser Pereira, le 12 Mars à l'auditorium de 3Q. Je crois sera une excellente occasion de traiter sur l'économie brésilienne. (A15)

Inferimos que esta atividade ajudou no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos em LF por propor uma situação em que eles fizeram uma produção escrita em LF, usando o *Edmodo* para realização de tal atividade, pesquisando e selecionando informações na língua-alvo sobre vocabulário e estruturas, pela *internet*.

¹⁸A aprendizagem colaborativa, para Figueiredo e Silva (2014, p. 138), “possibilita aos aprendizes discutir, argumentar, apresentar seus pontos de vista, bem como ouvir o dos colegas. Assim, por meio das interações, reflexões e inquietações, eles vão delineando a própria aprendizagem”.

¹⁹ A instrução desta atividade não foi postada na plataforma como tarefa, visto que se ela é criada e postada na plataforma *Edmodo*, pelo professor, apenas ele consegue visualizar as respostas dos alunos. Portanto, os alunos ficaram encarregados de postar suas produções no *Edmodo* na forma de postagem (*post*); assim, todos poderiam visualizá-las.

Como exemplo, podemos citar a produção de A6, que convidou a turma para conhecer o curso de Arquitetura e Urbanismo e ver as exposições específicas da área. Temos também A13, que fez o convite para a turma sair no final de semana e celebrar o final do semestre. Por fim, é possível visualizar a resposta de A15, que propõe aos colegas assistir uma conferência de um antigo ministro brasileiro.

Esta tarefa mostra o esforço e a autonomia dos alunos na realização de suas produções escritas, elementos que, de acordo com Dörnyei (2001), fazem parte das principais influências motivacionais. É possível perceber a participação e a colaboração dos alunos na atividade, pois era preciso que um fizesse um convite e o outro respondesse, como podemos conferir pela resposta de dois participantes:

Resposta(A7) - Désolée, je ne peux pas, J'ai un autre activité ce jour!

Resposta(A13) - Désolée, je ne peux pas aussi. Je vais retourner à ma ville ce mois.

Esses participantes fizeram uso de seus conhecimentos empregando vocabulário e estruturas da LF, alguns já estudados em sala de aula, outros descobertos com ajuda, provavelmente, da *internet*²⁰ para conseguirem responder ao último convite (assistir uma conferência de um antigo ministro brasileiro). É o que inferimos pela resposta de A7 que afirmou: *sinto muito, mas não posso aceitar o convite, pois tenho outra atividade já programada* e A13 que respondeu ao mesmo convite declarando, do mesmo modo: *sinto muito não aceitar o convite, eu vou retornar à minha cidade*.

Notamos uma harmonia entre os alunos para a realização das atividades e uma atmosfera agradável instaurada pelo grupo, por meio das interações na plataforma. Segundo Dörnyei (2001) esses são elementos motivacionais específicos do grupo e são

²⁰ Acreditamos que os alunos usaram *a internet* devido ao emprego correto de estruturas da LF, não estudadas até o momento da atividade, como artigos partitivos e preposições.

forças motivacionais constituintes dos diferentes estímulos vindos do ambiente de aprendizagem. Houve um uso real da LF enquanto prática social, pois os alunos não se restringiram a praticar fórmulas fornecidas pelo livro didático, mas fizeram convites “reais”, ou seja, usando a LF para agir na sociedade, para fazer uma atividade cotidiana: convidar; ou seja, fizeram uso da linguagem em situações sociais específicas. Os alunos construíram significados acerca de situações significativas e únicas para eles.

Deste modo, a nosso ver, a aprendizagem da LF se deu como prática social, pois exigia do aluno uma participação efetiva de forma colaborativa, compartilhando seu aprendizado com os envolvidos, fazendo troca de conteúdos culturais e/ou educacionais. A tarefa que segue exemplifica tais conclusões:

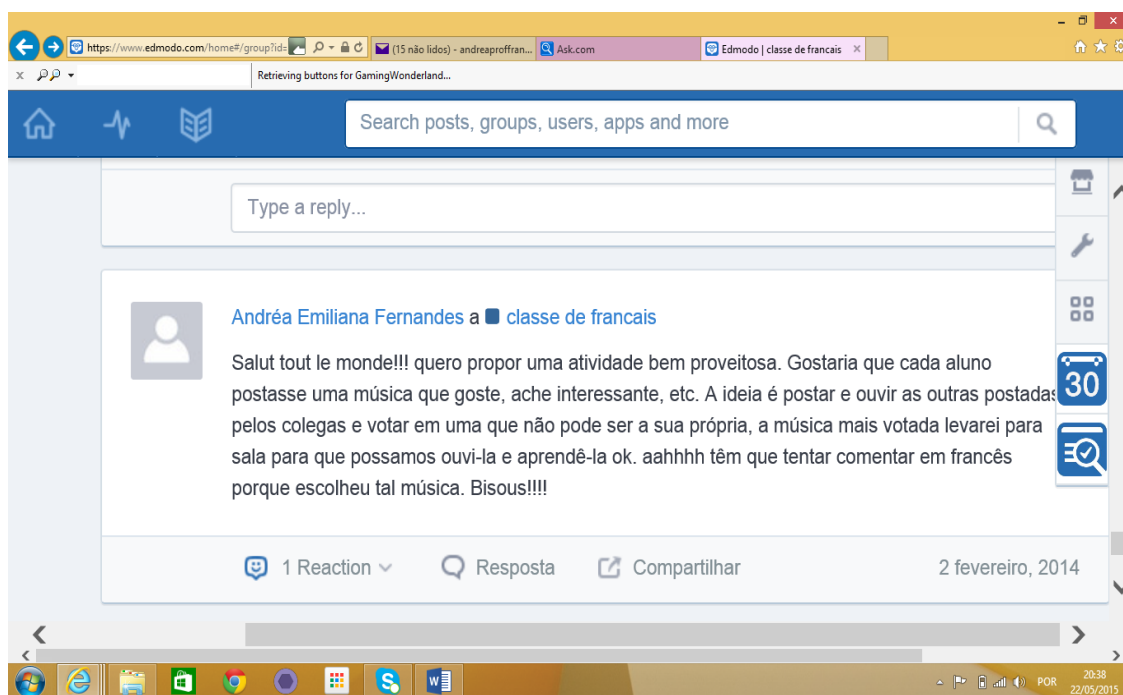


FIGURA 14: Atividade proposta no *Edmodo*: Curtindo músicas francesas.

Eis aqui algumas produções dos alunos postadas no *Edmodo*:

- J'ai choisi la musique "Le Coup de Soleil" chantée par Camélia Jordana. L'interprète original de cette chanson est Richard Cocciante mais je préfère le son que Camélia donne à cette musique. Elle chante cette chanson magnifiquement, et le vocabulaire est très riche. (A12)²¹

- Cette chanson est l'un des plus célèbres de France, et pour moi, l'une des plus belles chansons de l'histoire du monde, immortalisé par la merveilleuse voix d'Edith Piaf. Il faisait partie de la bande sonore de plusieurs films, comme dans le film appelé "Jeux D'enfants", et a même été chanté par Audrey heburn dans une scène du film "Sabrina". (A03)²²

- Mon choix n'était pas vraiment une chanson, c'était un style musical! Le RAP me donne l'inspiration pour jouer au football américain, je me sens plus confiant et donc associer les choses que j'aime, sports et style musical! (A07)²³

Esta tarefa proporcionou interação entre os envolvidos e parece também ter contribuído para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, impactando a motivação dos alunos em aprender a LF, haja vista que eles tiveram a necessidade de pesquisar, de forma autônoma, *sites* de músicas francesas e, ainda, buscaram aprender vocabulário novo, por exemplo, substantivos, adjetivos e advérbios importantes para se expressarem no contexto em questão, necessários para conseguirem justificar sua escolha da música. É o que podemos constatar através da produção de A12 que pesquisou sobre a música "Le Coup de Soleil" e verificou que havia a interpretação de dois cantores diferentes, o que a incentivou a ouvir as duas versões para que pudesse ser capaz de escolher qual delas gostou mais.

A3, igualmente, pesquisou sobre uma das cantoras mais célebres da França, Édith Piaf, comentando ser, para ele, uma das mais belas canções da história, uma música conhecida internacionalmente e que foi trilha sonora de alguns filmes,

²¹ Escolhi a música "Le Coup de Soleil" cantada por Camélia Jordana. A intérprete original desta canção é Richard Cocciante, mas eu prefiro o som que Camélia dá a esta música. Ela canta esta canção magnificamente, e o vocabulário é muito rico (A12)

²² Esta música é uma das mais célebres da França, e para mim, uma das mais belas músicas da história do mundo, imortalizada pela voz maravilhosa de Edith Piaf. Esta música faz parte da trilha sonora de vários filmes, como "Jeux D'enfants", e também foi cantada por Audrey HEBURN em uma cena do filme "Sabrina" (A03)

²³ Minha escolha não foi exatamente uma canção, foi um estilo musical! O RAP me dá inspiração para jogar futebol americano, eu me sinto mais confiante e então posso associar as coisas que gosto, esporte e estilo musical! (A07)

interpretada por outros cantores. Já A7 descobriu um gênero musical que o despertou para a música francesa, o *rap* francês, pois este o incentiva a praticar esportes, algo que ele aprecia.

É importante ressaltar que, nesta atividade proposta, os alunos poderiam usar estruturas e vocabulário trabalhados nas aulas presenciais, ou seja, não havia um vocabulário específico para a execução da atividade em questão. Devido a isso, acreditamos que, possivelmente, foi feito uso da ferramenta *Google* tradutor, haja vista que alguns alunos elaboraram estruturas não condizentes com a LF e fizeram uso de tempos verbais, como o passado, não trabalhados no curso até o momento da atividade proposta.

Ao analisar as postagens dos alunos no *Edmodo*, percebemos que esses tiveram que desenvolver autonomia a fim de conseguir usar as ferramentas oferecidas pelo computador e realizar a atividade proposta, ou seja, o aluno foi deixado no controle do processo de aprendizagem, o que, de acordo com Warschauer (2000), é um aspecto relevante para a motivação em aprender usando as TICs. Computador e internet são utilizados como ferramentas para a aprendizagem, visto que possibilitam a busca de informações e produção de conhecimento e sentidos na LE. Além disso, tal atividade reforçou como o desenvolvimento de habilidades comunicativas impacta na motivação em aprender: ao conseguirem completar a atividade, no seu ritmo, de forma independente, os alunos percebem que seu esforço é recompensado, o que pode motivá-los a continuar sua caminhada no processo de aprendizagem da LE.

Acreditamos que o computador e a internet estão tornando o mundo da aprendizagem diferente, possibilitando oportunidade e acesso a diversos tipos de informação, de maneira a auxiliar o aluno em seu desenvolvimento na LF e, possivelmente, tornando a aprendizagem mais motivadora devido ao estímulo à

interação entre os indivíduos, provocado pelo ambiente digital, como podemos observar na seguinte tarefa proposta. Esta exigia que os aprendizes elaborassem uma frase, usando um verbo ainda não estudado nas aulas presenciais e que fizessem perguntas aos colegas, com esse verbo. Para sua realização, o aluno precisaria, portanto, acessar *sites*, contendo explicações gramaticais, dicionários, tradutores ou *sites*, dentre outros.

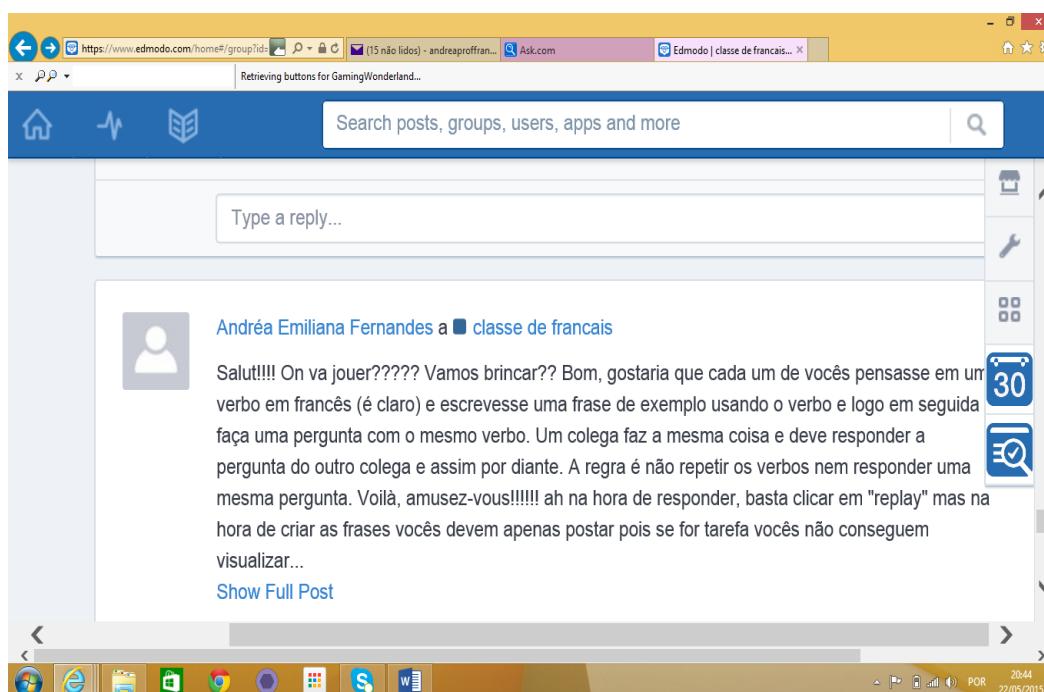


FIGURA 15: Atividade proposta no *Edmodo*: Compreendendo verbos.

Vejamos algumas respostas extraídas do *Edmodo*:

Verbo marcher (caminhar²⁴)

- J'aime marcher dans la nuit, mais je crains qu'il est dangereux. (Eu gosto de caminhar a noite, mas tenho medo pois é perigoso²⁵)

- Aimez-vous marcher la nuit aussi? (Você gosta de caminhar a noite também?²⁶). (A13)

- Aujourd'hui j'ai étudié et fait le test.

Verbo : Écouter

Frase : J'aime écouter de la musique, et vous? (A06)

²⁴ Tradução feita pelo próprio aluno participante.

²⁵ Tradução feita pelo próprio aluno participante.

²⁶ Tradução feita pelo próprio aluno participante.

- J'aime écouter de chansons japonaises.

Verbo: sauter

frase: Sauter à la corde est un bon exercice. Que pensez vous? (A05)

A proposta do jogo era estimular a interação entre os alunos, através de perguntas que eles criaram com o verbo escolhido; esta atividade, proposta para a prática de verbos, não se caracterizou como uma mera transposição do livro didático, nem algo estritamente mecânico. Foi uma proposta que proporcionou que os alunos fossem livres para pesquisar e escolher que verbo usar; são as potencialidades da internet que, de acordo com Franco (2008), promovem inúmeras oportunidades autênticas que propiciam o desenvolvimento de competências em LE. O aluno 13, por exemplo, escolheu o verbo “caminhar” em francês e criou a frase: *J'aime marcher dans la nuit, mais je crains qu'il est dangereux. (Eu gosto de caminhar a noite, mas tenho medo pois é perigoso)* e, logo em seguida, lançou uma pergunta aos colegas: *Aimez-vous marcher la nuit aussi? (Você gosta de caminhar a noite também?)*. Entendemos que o aluno quis elaborar uma frase que fizesse sentido, de acordo com suas vivências, quiçá, que fosse relevante para os outros alunos também.

A6 construiu uma frase informando que: *Aujourd'hui j'ai étudié et fait le test (hoje eu estudei e fiz uma prova)*. Em seguida, usou o verbo “Écouter” (ouvir), formando a seguinte frase: *J'aime écouter de la musique, et vous? (Gosto de ouvir música, e você?)*. A5, por sua vez, respondeu à pergunta do colega (A6): *J'aime écouter de chansons japonaises (Gosto de ouvir canções japonesas)* e, na sequência, usou o verbo “sauter”, construindo a frase: *Sauter à la corde est un bon exercice. Que pensez vous? (Saltar corda é um bom exercício. O que vocês pensam?)*.

Por meio das interações com os colegas, os aprendizes apresentam suas preferências e vivências na LF e podem depreender sentidos produzidos por seus pares, o que possibilita a construção de conhecimento na e da LF. É relevante salientar que a

proposta deste jogo não tinha relação estreita com os conteúdos vistos nas aulas presenciais, mas acreditamos que a atividade se fez importante para a preparação do aluno para atuar em situações sociais específicas, haja vista que fazer e responder perguntas sobre suas preferências é algo comum em diversas situações cotidianas. Por meio da interação na LF, os alunos apreendem e aprendem essa língua. Trata-se do princípio da relevância: o aluno é motivado pelo fato do conhecimento que está sendo construído ser significativo junto aos seus objetivos (KELLER, 2008).

De forma a preparar os alunos para atingirem seus objetivos, por exemplo, conseguirem se comunicar em LF para realizar um possível intercâmbio, foram propostas também atividades mais estruturais com foco na prática individual, que preparariam os aprendizes para a realização de atividades menos controladas, de forma mais autônoma. Um exemplo é a tarefa 16:

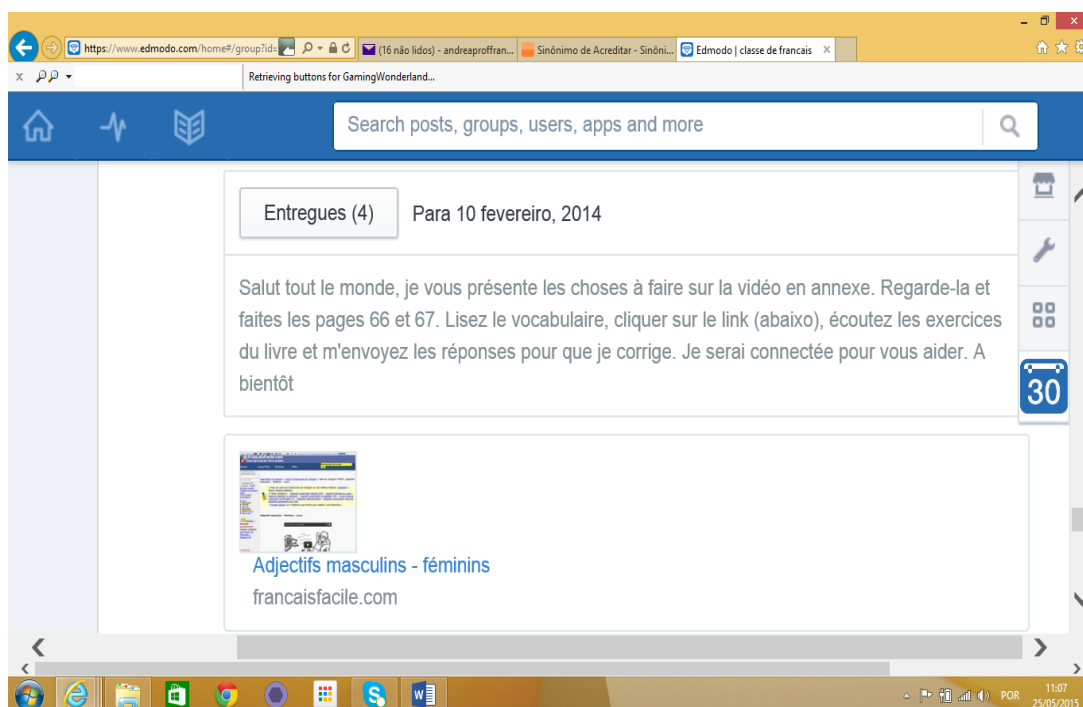


FIGURA 16: Atividade proposta no Edmodo: Falando de si (características física/psicológica).

Nesta atividade, orientamos os alunos a ler algumas páginas do livro didático e, em seguida, acessar um *link*, disponibilizado pelo professor, contendo o conteúdo que estava sendo trabalhado (vocabulário e estruturas usados para comentar características físicas e psicológicas). Eles deveriam, então, ouvir um arquivo de áudio e completar o exercício proposto, que consistia em completar lacunas empregando o vocabulário aprendido e enviar as respostas ao professor, pela plataforma. Tal tarefa, apesar de não favorecer a interação entre os alunos como as outras que foram propostas, permitiu a convivência dos aprendizes com meios múltiplos (DIAS, 2010), ou seja, o verbal, o sonoro, os *links*, auxiliando também no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas em LF. Foi mais uma atividade que promoveu o envolvimento dos alunos em diferentes situações de uso da LF, no ambiente digital.

É importante salientar que todas as atividades propostas na plataforma *Edmodo*, sempre tinham acompanhamento e intervenção do professor que, constantemente, dava *feedback* às participações dos alunos a fim de fazer correções gramaticais ou dar orientações sobre o uso da LF. Acreditamos que a mediação do professor contribuiu para a motivação dos alunos em aprender a LF, pois, ao que afirma Dörnyei (2001), a motivação do aluno também é influenciada pelo *feedback* dado pelo professor. Também, esta pode ter ajudado na aprendizagem da LF, visto que o professor dava *feedback* instruindo os alunos a observarem seus próprios erros e auxiliando-os na compreensão de estruturas da LF.

Entendemos que o curso de LF proposto, em uma forma híbrida, abarcou diferentes práticas de aprendizagem, como a interatividade, a colaboração, o hibridismo (de linguagens, modos, mídias e culturas) que, a nosso ver, possibilitaram uma aprendizagem mais significativa da LF aos alunos, porque ofereceram diversos recursos

para incitá-los a aprender, despertando e sustentando sua motivação, como comprovaram os dados expostos nas seções anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar a motivação de alunos de nível básico (A1) no desenvolvimento de atividades em uma rede social de aprendizagem (*Edmodo*) em um centro de línguas, de uma universidade pública de Minas Gerais. Buscamos analisar a motivação prévia dos alunos em relação à aprendizagem de LF; investigamos como a motivação dos alunos se sustentou ao longo do curso, tanto nas aulas presenciais, quanto com a utilização do *Edmodo*, percebendo suas dificuldades e sucessos; observamos também como as atividades propostas na plataforma *Edmodo* puderam contribuir para o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos.

No que se refere ao tipo de motivação prévia em relação ao estudo da LF que os alunos possuem e como ela se sustentou ao longo das aulas, foi possível observar indícios de fatores motivacionais extrínsecos e intrínsecos, tanto instrumentais quanto integrativos, conduzindo a motivação inicial dos alunos para aprenderem a LF. Fatores referentes à atuação do professor (explicações, instruções, *feedback*, avaliação e maneira de trabalhar as atividades) foram os que parecem ter mais contribuído para a sustentação da motivação dos alunos no curso, em geral. Os alunos reconheceram nosso esforço na preparação e condução das aulas, visto que eles comentaram que nossa dedicação foi fundamental para a manutenção de sua motivação.

No tocante ao impacto da utilização do ambiente de aprendizagem (*Edmodo*) na motivação dos alunos para aprender a LF, foi possível perceber que esta plataforma motivou positivamente os alunos em relação à aprendizagem da LF por ter possibilitado que o aprendizado ocorresse de maneira agradável, interativa e satisfatória. Dentre os aspectos que mais contribuíram para essa motivação, estão: *design* da plataforma, semelhante ao *Facebook*; atmosfera agradável, simples e familiar da rede social; possibilidade de revisar conteúdos do curso e praticar habilidades específicas em contexto extraclasse, relevantes para que os alunos conseguissem atingir seus objetivos de aprendizagem; comodidade e flexibilidade proporcionados pela plataforma; possibilidade de acesso a recursos de consulta autônoma, que poderiam auxiliar no desenvolvimento da proficiência dos alunos na LF; estímulo proporcionado pelo “diferente”, que incitou a curiosidade da turma; interação entre alunos e com o professor, possibilitados pelos recursos do *Edmodo*.

Em relação à contribuição das atividades propostas no *Edmodo*, foi possível compreender que todas elas colaboraram para o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos em LF, na medida em que serviram de insumo e prática individual para os aprendizes, e permitiram capacitá-los para a realização de atividades de forma autônoma e colaborativa. Além disso, as atividades possibilitaram a convivência dos alunos com diversos meios (imagens, sons, texto), levando-os a fazer uso social e contextualizado da LF para compartilhar preferências, vivências e informações.

Ao longo desta pesquisa, entendemos que não só o professor tem o dever de motivar os alunos a partir das tarefas que propõe, com ou sem o emprego de recursos tecnológicos, mas os alunos também têm responsabilidade em se motivar. Como exposto anteriormente, eles já trazem para a aprendizagem de uma LE motivações

prévias - algo que os estimula para o processo de aprendizagem; eles precisam ter motivos individuais que os façam querer persistir em busca do conhecimento e, assim, alcançar seu objetivo final. O professor pode auxiliá-los, usando de diversas estratégias de ensino para sustentar sua motivação inicial, podendo, inclusive, aumentá-la. Por isso, pensamos sobre a importância de os professores pesquisarem sobre seu ensino e usarem as informações obtidas como uma base para a reflexão crítica sobre o processo de aprender e ensinar. A reflexão sobre motivação e expectativas dos aprendizes pode nos conduzir à mudança de nossas ações para oferecer um ensino que responda aos desejos de nossos alunos. Serve também para provocar a reflexão dos alunos sobre esses desejos, quando esses são irrealistas (por exemplo, quando têm a crença de que é possível aprender uma LE sem esforço em pouco tempo).

A presente pesquisa baseou-se em estudos teóricos sobre motivação em estudar uma LE, em contextos de ensino presenciais e virtuais. Os instrumentos para a coleta de dados foram um questionário inicial e final; diários elaborados pelos alunos e pelo professor. Os resultados obtidos trouxeram implicações relevantes para o ensino e aprendizagem de LF no que tange ao conhecimento, por parte dos professores, da existência de fatores que têm influência na dinâmica motivacional do aluno, tais como o respeito às diferenças individuais e culturais, o humor, a empatia, o tratamento beneficiando a igualdade dos alunos por parte dos professores, essenciais para influenciar a motivação deles (VIAU, 2004). A relação entre computador e motivação trouxe, da mesma forma, dados interessantes como a influência do meio digital na motivação, devido ao estímulo à aprendizagem pela descoberta (XAVIER, 2012, p.3), autenticidade, próximo à realidade em que vivemos, facilitados pela tecnologia digital.

Movidos pela necessidade de estar conectado à era digital, acrescentamos em nossa prática, o ambiente virtual. A partir desta mudança, começamos a observar como trabalhar com TICs permitiu rever metodologias para ensinar a LF, crenças, emoções, dentre outros.

Nessa trajetória, ansiedade, medo e insegurança surgiram, possivelmente, pelo não domínio dos recursos do ambiente digital pelo professor, para o ensino de LF. No entanto, constatamos que podemos aprender com nossos alunos, pois, sendo estes, letrados digitais, houve momentos em que eles nos ensinavam como usar uma ferramenta digital. Isso provoca maior segurança ao percebermos que, em caso de dificuldade, os alunos poderiam nos auxiliar. Temos, assim, uma inversão de papéis dentro da sala de aula onde, em grande parte do tempo, a aprendizagem tende a estar mais centrada na figura do professor. Foi o que percebemos ao analisar os diários gravados ao final das aulas.

Portanto, usar as TICs nos fez refletir melhor sobre as aulas e perceber que inseri-las na prática de ensino pode promover aulas diferentes, mais interessantes, que prendem a atenção dos alunos, tornando-os mais motivados em aprender e a participar do processo de aprendizagem. Notamos que as TICs colocam os alunos no comando da aprendizagem, possibilitando que eles sejam mais autônomos, o que contribui, assim, para um aprendizado mais significativo e relevante da LF.

Desse modo, o uso das TICs permitiu uma ressignificação quanto ao nosso papel, que oscilou em diferentes momentos: entre querer estar no centro da aprendizagem e em colocar nossos alunos desempenhando este papel. Em outros, sentimos a necessidade de retomar nosso lugar de autoridade, de estar no controle, comandando a aprendizagem.

Ter a sala de aula em controle nos deixa mais seguros, confortáveis e motivados a ensinar. Dominar um conteúdo contribui também para essa segurança. Como explicado por Viau (2004), quando o professor valoriza o que ensina e tem percepção de que ele é capaz de ensinar, isso influencia positivamente sua motivação.

O livro didático ainda constitui um guia para nossas aulas. Momentos em que os alunos ainda não possuíam o livro didático adotado para aprender a LF, deixavam-nos ansiosos e inseguros. O uso do livro didático é bastante forte em nosso cotidiano; mudanças mínimas, como não obedecer a ordem proposta pelo livro, nos geram certo desconforto e insegurança.

Assim, acreditamos que o desenvolvimento da pesquisa, através das emoções e das mudanças no cotidiano da prática de ensino de LF, colocou em xeque algumas de nossas crenças em relação ao ensino/aprendizagem de LE. Notamos que havia uma predominância da gramática nas aulas e uma prática expositiva de conteúdo. Aulas dinâmicas, com uso de TICs não foram inicialmente sentidas como produtivas, pois acreditávamos que se não estávamos no centro da aprendizagem, expondo conteúdo, estávamos perdendo tempo.

Essa descrença foi minimizada, na medida em que percebemos que as TICs otimizam o cumprimento dos conteúdos, dado que a plataforma virtual *Edmodo*, algumas vezes, foi usada para transposição de atividades presentes no livro didático para o ambiente virtual. Algumas atividades foram ali propostas para que os alunos as fizessem fora do ambiente de sala de aula. Faríamos as correções e encaminharíamos os resultados via plataforma para que houvesse ganho de tempo.

Percebemos, ao longo da pesquisa, que o professor é um aprendiz e que tem um novo papel no processo de aprendizagem, a começar pela construção de seu letramento digital, como afirma Freitas (2010). As ferramentas modernas estão redimensionando as

funções tanto do professor quanto dos alunos, uma vez que, o professor, com sua nova atribuição de ser um mediador e problematizador, aprende, igualmente, com seu aluno, fazendo do processo de ensino e aprendizagem, um momento de enriquecimento entre ambos. Contudo, o professor precisa estar preparado para esta nova era digital, pois como afirma Oliveira (2005, p.36), “o professor é o elemento-chave que irá preparar o aluno para utilizar de forma eficaz os recursos computacionais, auxiliando e orientando o aprendiz em busca de um papel mais autônomo”.

Acreditamos que este trabalho pode estimular pesquisas futuras que têm o intuito de avaliar a importância da formação do professor para o uso das TICs, em nível inicial e continuado. No tocante aos alunos, questionamos se a motivação integrativa estaria presente em outros contextos, com alunos de idades diferentes e como ela se caracterizaria. Ademais, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para as discussões referentes à utilização de TICs, principalmente no que se refere aos ambientes digitais de aprendizagem, no processo de ensino e aprendizagem de LF e LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letra/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília: UNB/Finatec, Campinas: Pontes Editores, 2007, p.191-231.

BAGHIN, D.C.M. **A motivação para aprender LE (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar**. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. Pelotas: Linguagem & Ensino, n. 01, 2004, p.123-156.

BARCELOS, A. M. F.; MORAES, R. B. Beliefs and emotions in action logs of future English teachers. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2011, p. 191-214.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAYLOR, A. Intelligent agents as cognitive tools for education. **Educational Technology**, v. 39, n. 2, p. 373–382, 1999.

BERG, B. L. **Qualitative research methods for the social sciences**. Boston: Allyn & Bacon, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BROWN, H.D. **Principies of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1987.

_____. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall Regents, 1994.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação**. Belo Horizonte: Encontro Nacional sobre Hipertexto, III, 2009.

COSTA, R.B. da. **Obras de arte em sala de aula: por uma pedagogia de escrita em LE**. Fortaleza, 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, 2004.

COSTA, P.S.C.; REATEGUI, E. B. Oportunidades de letramento através de mineração textual e produção de Fanfictions. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 835-859, 2012.

CORNO, L. Student volition and education: Outcomes, influences and practices. In : SCHUNK, D.H.; ZIMMERMANN, B.J (Eds.). **Self-regulation of learning and performance : Issues and educational applications**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994, p. 229-254.

DE SÃO PEDRO, J. **Letramento digital: Como se coloca a cultura de ensinar e aprender inglês a partir da tecnologia?** Colabor@, Curitiba, v. 6, p. 1519-8529, 2009.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The support of autonomy and the control of behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, 1987, p. 1024-1037.

DIAS, R. WebQuests no processo de aprendizagem de L2 no meio *online*. In: PAIVA, V. M. O. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 359-394.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and Researching Motivation**. England: Longman, 2001a.

_____. New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research. **Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001b, p. 43-61.

_____. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001c.

_____. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

_____. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: BARCELOS A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e LE**. Campinas: Pontes, 2011, p. 199-236. Tradução André Monteiro Diniz e Walkyria Magno e Silva.

_____.; OTTÓ, R. Motivation in action: a process model of L2 motivation. **Working Papers in Applied Linguistics**, v. 4, p. 43-69, 1998.

_____.; USHIODA, E. Teaching and researching motivation. 2nd ed. Harlow : Pearson Education, 2011.

DULAY, H. et al. **Language Two**. New York: Oxford University Press, 1982.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; SILVA, S. V. Interações telecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras: foco no uso dos recursos do aplicativo computacional. Open meetings. **Ilha do desterro**, n. 66, p. 133-172, 2014.

FRANCO, C. P. Autonomia de aprendizes on-line de inglês. **Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 52-60, 2008.

FREITAS, M. T. A. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 335-352, 2010.

GARDNER, R. C. **Social psychology and language learning**: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985.

_____.; LAMBERT, W. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.

_____.; MACINTYRE, P. D. A student's contributions to second-language learning. **Language Teaching**, v. 26, n. 1, p. 1-11, 1993.

_____.; TREMBLAY, P. F. Expanding the motivation construct in language learning. **The Modern Language Journal**, v. 79, p. 505-518, 1995.

JACOB, L. K. **Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como LE**. São José do Rio Preto, 2002. Dissertação (Mestrado) - UNESP, 2002.

KELLER, J. M. Motivational design of instruction. In: REIGELUTH, C. M. **Instructional design theories and models**. Hillsdale: Erlbaum, 1983.

_____.The systematic process of motivational design. **Performance & Instruction**, v. 26, n.9, p. 1-8, 1987.

_____. Motivation in cyber learning environments. **Educational Technology International**, v. 1, n.1, ,p. 7-30, 1999.

_____. First principles of motivation to learn and e³-learning. **Distance Education**, v. 29, n. 2, p. 175–185, 2008.

LAMB, M. **Integrative motivation in a globalizing world**. School of Education, University of Leeds, 2004, p. 3-19.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEMKE, J. L. **Travels in hypermodality**. London, Thousand Oaks, CA, New Delhi: Sage Publications, v. 01, 2002, p. 299-325.

LIMA, S. S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 147-162.

MAÇADA, D. L. **Rede virtual de aprendizagem: interação em uma ecologia digital**. Porto Alegre, 2001. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2001.

MAEHR, M.L. Continuing motivation: an analysis of a seldom considered educational outcome. **Review of Educational Research**, v. 46, n. 3, p. 443-462, 1976.

MATTOS, A. M. de Almeida. Novos letramentos, ensino de LE e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO (org.) **Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas**. Revista X, v. 01, 2011.

MORAN, J. M. **Como utilizar a Internet na educação**. Ciência da Informação, [S.l.], v. 26, n. 02, ago. 1997. ISSN 1518-8353. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/393/353>>. Acesso em: 30 Mai. 2015.

NOELS, K A., CLEMENT, R., & PELLETIER, L. G. Perceptions of teacher communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. **Modern Language Journal**, v. 83, p. 23-34, 1999.

OLIVEIRA, E. C. de. Ensino mediado pelo computador: novos papéis, novos desafios para professores de línguas estrangeiras. **Revista Solta a Voz**, v. 16, n. 01. p. 31-48, 2005.

OLIVEIRA, E. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p.11-27, 2003.

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

PAIVA, V. L.M.O. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA, A.; NASSER. S.M.G.C. **Sujeito e Linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PAPALIA, A. A Research Report on Motivating the Language Learner. **NYSAFLT**

Language Association Bulletin XXXVIII, 1986. p. 23-24.

PINILLOS, J. L. **Principios de psicología**. Madrid: Alianza Universidad, 1975.

PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D.H. **Motivation in education**: theory, research, and applications. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1996.

PIZZOLATO, C. E. **Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de LE (inglês) com adultos da terceira idade**. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, 1995.

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. São José do Rio Preto, 2008. Tese (Doutorado) - UNESP, 2008.

RICHARDS, J. C.; FARREL, T. S. C. **Professional development for language teachers**: strategies for teacher learning. Cambridge Learning Education, 2005.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SEVIGNY, M. J. Triangulated inquiry: a methodology for the analyses of classroom interaction. In: **The School of Art**. [S. l.]: Bowling Green State University, 1981.

SPYER, J. **Conectado**: o que a internet fez com você e o que você pode fazer com ela. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

STIPEK, D. **Motivation to learn: from theory to practice**. Los Angeles: Universidade da Califórnia, 1998.

TUMOLO, C. H. S. Recursos digitais e aprendizagem de inglês como LE. **Ilha do Desterro**, n. 66, p. 203-238, 2014.

VIANA, N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender LE na sala de aula**. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, 1990.

VIAU, R. **La motivation en contexte scolaire**. 2e éd. Bruxelles: Éditions de Deboeck, 1998.

VIAU, R. La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. **3e Congrès des chercheurs en Éducation Bruxelles**, mars 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 219-231.

_____. **Conflitos e incertezas do professor de LE na renovação de sua prática de sala de aula.** Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an introduction. In: FOTOS S. (ed.) **Multimedia language teaching.** Tokyo: Logos International, 1996, p. 3-20.

_____. **Motivational aspects of using computers for writing and communication.** University of Hawai, Second Language Teaching and Curriculum Center, 2000.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. What makes a person want to learn? Motivation in Language Learning. In: _____. **Psychology for language teachers:** a social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 111-142.

XAVIER, A. C. dos S. **Letramento digital e ensino.** Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, p. 329-339, 1989.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL: CONHECENDO OS ALUNOS

Idade: ____

Data: ____/____/2013

Procure responder os dados com fidelidade, autenticidade e veracidade.

1. Que motivos te levaram a querer aprender a língua francesa?

2. De forma geral, como você avaliaria seu conhecimento de francês hoje:

Excelente (5)

Muito bom (4)

Bom (3)

Regular (2)

Fraco (1)

3.Como você avaliaria cada uma das habilidades? Use os números de 1 a 5 (da questão 2) para classificar. Justifique.

A) Escrita ()

Por quê?_____

B) Leitura ()

Por quê?_____

C) Audição()

Por quê?_____

D) Fala()

Por quê?_____

4. Que habilidades e conhecimentos você gostaria de desenvolver mais/aperfeiçoar em Língua Francesa? Assinale com um x:

Escrita _____

Leitura _____

Audição_____

Fala_____

Gramática_____

Vocabulário_____

Cultura_____

5. Você usa o computador no seu dia a dia?

sim ☐ não ☐

Onde (em casa, no trabalho...)

6. Quantas horas em média por semana você utiliza o computador?

Menos de 2 horas/semana

Entre 2 e 4 horas/semana

Entre 4 e 6 horas/semana

Entre 6 e 8 horas/semana

Acima de 8 horas /semana (especifique o número de horas/semanais_____).

() Não utilizo o computador.

7. Você tem computador em casa?

sim ☐ não ☐

8. Como você descreveria sua relação com o computador/internet? Fale sobre sua facilidade ou dificuldade em lidar com eles, justificando-a.

9. O que você mais domina no computador? (Programas, Internet, etc.)

10. Você usa a Internet?

sim ☐ não ☐

Se a resposta for sim, quantas horas por semana você gasta na Internet?

Menos de 2 horas/semana

Entre 2 e 4 horas/semana

Entre 4 e 6 horas/semana

Entre 6 e 8 horas/semana

Acima de 8 horas /semana (especifique o número de horas/semanais_____).

11. Caso utilize a Internet, indique com um (x) para quais propósitos ou motivos:

Fazer pesquisas e trabalhos acadêmicos utilizando sistema de busca (google...)	
Bater-papo (MSN, Yahoo Messenger, chat, skype, etc.)	
Receber e enviar e-mails	
Ler/ouvir/assistir/notícias	
Baixar arquivos de áudio, vídeo, texto	
Jogar	
Assistir vídeos (filmes, seriados)	
Usar redes sociais	
Participar de fóruns e listas de discussão	
Compartilhar mídias, informação	
Outros especifique:	

12. Quais os sites mais visitados por você?

13. Você já teve experiência de aprendizagem de língua estrangeira na qual o computador/internet foi utilizado? Se sim, quais?

14. Você já é usuário (a) da rede social de aprendizagem *Edmodo*? Se sim, há quanto tempo e com que frequência você navega pelo ambiente?

15. O que você espera aprender/ aperfeiçoar neste curso?

16. Quais temas (assuntos) você gostaria que o professor trabalhasse nas aulas? De que forma (como)?

17. Que atividades você considera mais motivadoras para aprender francês?

Exercícios de gramática_____

Atividades de leitura_____

Exercícios de audição (música, vídeos, etc)_____

Improvisação de conversas_____

Encenação de diálogos_____

Outros (especifique)_____

18. Que atividades você considera menos motivadoras para aprender francês?

Exercícios de gramática_____

Atividades de leitura_____

Exercícios de audição (música, vídeos, etc)_____

Improvisação de conversas_____

Encenação de diálogos_____

Outros (especifique)_____

19. Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado ou mencionado?

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO FINAL: AVALIANDO AS AULAS COM O
*EDMODO***

1. Você gostou das aulas de francês dadas no *Edmodo*?

sim ☐ não ☐

Mais ou menos ☐

não sei ☐

Por quê?

2. Você acha que o *Edmodo* te ajudou a desenvolver a proficiência em língua francesa?

() sim () não () mais ou menos

Por quê?

3. Como você se sentiu quando teve que realizar uma tarefa de francês no *Edmodo*?

Justifique _____

4. Quais as atividades realizadas nas aulas que você mais gostou? Por quê?

() exercícios de gramática

() exercícios (écouter)

() apresentação oral

() quiz

() atividades no *Edmodo* com interação entre colegas

() atividade com cartas (verbos, profissão)

() recursos de multimídia

Justifique _____

5. Quais as atividades realizadas nas aulas que você menos gostou? Por quê?

6. O que achou de utilizar tradutores para realização das tarefas no *Edmodo*?

7. Em quais habilidades você tem mais dificuldade em Língua Francesa? Numere de 1 a 5. Siga o seguinte critério:

(1)- muita dificuldade

(2)- alguma dificuldade

(3)- pouca dificuldade

(4)- quase nenhuma dificuldade

(5)- nenhuma dificuldade

Escrita _____

Leitura _____

Audição _____

Fala _____

8. De 0 a 10, como você avaliaria:

() os temas das lições do livro didático

() as atividades do livro didático

() as atividades desenvolvidas no *Edmodo*

() as explicações, as instruções e o feedback dado pelo professor

() a maneira como as atividades foram trabalhadas

() o tempo gasto com as atividades

() as avaliações propostas no curso

9. O curso supriu suas expectativas iniciais? De que forma?

10. O que você sugeriria que fosse mudado no curso?

11. Gostaria que a plataforma fosse usada nos semestres seguintes?

12. Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado ou mencionado?
