

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

**ATITUDES E MOTIVAÇÃO: FATORES
INTRÍNSECOS DA INTERAÇÃO
PROFESSOR/ALUNO**

MARLUCY MARIA DA SILVEIRA RIBEIRO

Dissertação apresentada ao Departamento de
Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas, como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash

Campinas
Junho/2006

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

R354a

Ribeiro, Marlucy Maria da Silveira.

Atitudes e motivação: fatores intrínsecos da interação professor/aluno / Marlucy Maria da Silveira Ribeiro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : Linda Gentry El-Dash.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Motivação. 2. Estudantes - Atitudes. 3. Técnica Q. 4. Abordagem comunicativa. 5. Interação professor-aluno. I. El-Dash, Linda Gentry. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Attitudes and motivation: intrinsic factors of the interaction teacher-student.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Motivation; Students – Attitudes; Q technique; Communicative approach; Interaction teacher-student

Área de concentração: Língua estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash (orientadora), Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques e Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvares.

Data da defesa: 09/06/2006.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada.

com o exemplar e a redação final da tese

defendida por Marley Maria

Silveira Ribeiro

e aprovada pela Comissão Julgadora em

29/09/2006

[Assinatura]

Banca Examinadora

[Assinatura]

**Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash
(Orientadora)**

Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques (UNICAMP)

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvares (UNB)

**Profa. Dra. JoAnne M. McCaffrey Busnardo Neto (UNICAMP)
(Suplente)**

**Profa. Dra. Astrid Elisabeth Lilly Nilson Sgarbieri (PUCCAMP)
(Suplente)**

Dedicatória

*Ao meu querido Glenn,
pela sua paciência, amor e companheirismo*

*A meus pais,
pelo seu amor incondicional e por acreditarem nos meus sonhos*

*À minha família e aos meus amigos,
pelas orações e apoio nos momentos difíceis*

*À Isabella e à Beatriz,
por toda a alegria que me transmitem*

*E acima de tudo, a Deus,
por ter me dado forças para continuar*

Agradecimentos

À minha orientadora, Dr. Linda Gentry El-Dash, pela sua disponibilidade, paciência, dedicação, pelos seus preciosos ensinamentos e pela eficientíssima orientação;

À professora Dra. Eunice Ribeiro Henriques, pelo seu carinho maternal, pelas palavras de encorajamento, pela sua disponibilidade, por acreditar em mim e por todas as orientações, correções e sugestões que contribuíram para esta dissertação;

Ao meu marido Glenn, meu grande companheiro, pelo seu amor, compreensão, paciência e apoio ilimitado em todos os momentos desta pesquisa;

A meus pais, por tudo o que já fizeram, e fazem por mim;

Ao professor Dr. Jose Carlos P. Almeida Filho, pela primeira oportunidade;

A todos os meus alunos, pela paciência, flexibilidade e solidariedade, sobretudo na reta final deste trabalho;

À professora que abriu as portas da sua sala de aula para que esta pesquisa se tornasse possível, pela sua paciência, carinho, humildade e por tudo que ela me ensinou em relação a respeito, carinho e dedicação aos nossos alunos;

A todos os alunos participantes da pesquisa;

À minha irmã Marlene, por todas as orações que tanto me ajudaram;

Aos professores do meu curso de mestrado, pela sua contribuição para minha formação acadêmica;

À toda a minha família e amigos, que direta ou indiretamente me apoiaram, torceram por mim e entenderam que para que a conclusão deste trabalho fosse possível o isolamento era inevitável;

Aos Colegas de curso pelo carinho e solidariedade;

Aos professores titulares e suplentes da banca;

Aos funcionários do IEL;

À Capes, pelo auxílio financeiro;

A Deus, por todas as suas bênçãos.

Ensinar é uma arte baseada na ciência. Os melhores professores são aqueles que compreendem os diversos fatores pessoais e sociais operando dentro da sala de aula, e que, através de uma observação sensível e de métodos precisos, constroem experiências de aprendizagem que se tornarão congruentes, além de se moverem na mesma direção das expectativas de seus alunos (tradução nossa).”

Schumann (1975)

Resumo

Este trabalho é um estudo de caso, que analisa as atitudes e a motivação de um grupo de alunos brasileiros, aprendizes de inglês em situação formal de aprendizagem. Os dados foram obtidos por meio de questionários, observações e gravações de aulas, além da realização de um estudo Q, combinando, portanto, métodos qualitativos e quantitativos. Os participantes da pesquisa são alunos universitários de um curso de inglês geral em uma universidade pública do estado de São Paulo. Nosso objetivo principal foi analisar a motivação e as atitudes dos alunos em relação a aspectos da aprendizagem da língua, ao povo americano, à língua inglesa e à cultura americana, em busca de possíveis efeitos destes fatores no desempenho dos alunos no curso. As notas do curso foram utilizadas como medida de desempenho. A metodologia Q nos ajudou a compreender como esses alunos viam os americanos, garantindo uma maior confiabilidade aos dados obtidos nos questionários. Os resultados apontaram para uma grande rejeição ao povo americano e à sua cultura, o que, entretanto, se mostrou irrelevante para afetar o desempenho dos alunos. Os fatores que se mostraram especialmente significativos para influenciar o desempenho desse grupo, contrariando nossas expectativas, foram as atitudes em relação à situação de aprendizagem da língua. A abordagem comunicativa da professora e sua atitude em sala de aula, favorecendo a interação entre os alunos e estabelecendo um ambiente descontraído de ensino, foram elementos decisivos para promover motivação e, conseqüentemente, um melhor desempenho no curso.

Palavras-chave: atitudes, motivação, metodologia Q, abordagem comunicativa e interação professor-aluno.

Abstract

This thesis is a case study that analyzes the attitudes and motivation of a group of Brazilian students learning English in a formal setting. The data were collected on the basis of questionnaires, class observations, class recordings, and a Q-study, thus combining both qualitative and quantitative methods. The subjects are university students taking a general English course at a public university in the state of São Paulo. Our main goal was to analyze the motivation and attitudes of the students in relation to aspects of the language learning, the American people, the English language and the American culture, in order to identify the possible effects of these factors on student achievement in the course. Achievement was measured through the course grades. The Q-study helped us understand better the perceptions of the students in relation to the American people, assuring greater reliability for the data obtained through the questionnaires. Results pointed to a high rejection of the American people and their culture, although this did not seem to be significant in affecting the performance of the students in the course. The most significant elements in influencing the performance of this group, in contrast to our expectations, were the attitudes toward the language learning situation. The communicative approach of the teacher and her attitude in the classroom, promoting interaction among students and establishing a pleasant learning environment, were crucial to the generation of motivation in the students, and consequently, to a better performance during the course.

Key words: Attitudes, motivation, Q-methodology, communicative approach and interaction teacher-student.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Figuras

Figura 1. Modelo Sócio-Educacional de Aquisição de Segunda Língua.....	26
--	----

Tabelas

Tabela I. Algumas Descobertas sobre o Papel da Motivação na Aquisição de uma L2.....	21
Tabela II. Lista de Estereótipos utilizados na Metodologia Q.....	57
Tabela III. Perfil dos Sujeitos em Relação à sua Opinião sobre o Povo Americano de Acordo com a Análise da Metodologia “Q”.....	70
Tabela IV. Avaliação dos Itens da Metodologia Q pelos Participantes do Fator A e B.....	71

Gráficos

Gráfico I. Opinião dos alunos a respeito da língua inglesa.....	68
Gráfico II. Opinião dos Alunos a Respeito do Povo Americano.....	68
Gráfico III. Opinião dos Alunos a Respeito da Cultura Americana.....	69
Gráfico IV. Motivação Auto-Afirmada para Aprender.....	86
Gráfico V. Auto-avaliação do grupo em relação ao seu progresso no curso.....	102
Gráfico VI. Satisfação dos Alunos com o Curso.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro I. Respostas do Questionário I: Opiniões sobre o Americano Típico, sua Língua e Cultura.....	66
Quadro II. Opiniões dos Alunos a Respeito da Língua Inglesa.....	67
Quadro III. Opinião dos Alunos a Respeito do Povo Americano.....	68
Quadro IV. Opinião dos Alunos a Respeito da Cultura Americana.....	69
Quadro V. Comparação entre a Simpatia dos alunos pela Língua Inglesa vs. Desempenho.....	75
Quadro VI. Comparação entre a Simpatia dos alunos pelo Povo Americano vs. Desempenho.....	77
Quadro VII. Comparação entre a Simpatia dos alunos pela Cultura Americana vs. Desempenho.....	78
Quadro VIII. Importância em Obter Proficiência por Habilidade.....	81
Quadro IX.. Tipos de Orientações Citadas pelos Alunos.....	81
Quadro X. Comparação entre Motivação Auto-Afirmada pelos alunos vs. Desempenho	87
Quadro XI. Comparação entre Motivação Auto-Afirmada pelos alunos vs. Satisfação com o Curso.....	88
Quadro XII. Justificativas dos Alunos para Valorizar o Uso da Língua Inglesa Durante as Aulas.....	94
Quadro XIII. Avaliação das Competências da Professora.....	98
Quadro XIV. Expectativas Iniciais dos Alunos em Relação ao Curso.....	101
Quadro XV. Auto-Avaliação dos Alunos em Relação ao Seu Progresso no Curso.....	101
Quadro XVI. Comparação entre Satisfação com o Curso x Desempenho.....	103
Quadro XVII. Frequência no Curso vs. Desempenho.....	106

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	1
Justificativa.....	8
Objetivo Geral.....	10
Objetivo Específico.....	10
Perguntas de Pesquisa.....	10
Delimitações.....	11
Organização da Dissertação.....	11
I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
Definição de Alguns Termos Utilizados na Pesquisa.....	13
A pesquisa em Atitudes.....	14
Atitudes em Relação à Situação de Aprendizagem.....	17
Relação entre Atitudes e Motivação.....	18
A Pesquisa em Motivação: breve histórico.....	18
Orientações para o Estudo de Línguas.....	22
A Teoria de Gardner e o Motivo Integrativo.....	25
A Mudança de Paradigma na Pesquisa em Motivação.....	29
Motivação Interna x Motivação Externa ou Situacional.....	32
Estereótipos.....	35
A Interação em Sala de Aula e a Abordagem Comunicativa.....	37
Competência Linguístico-Comunicativa.....	40
II. METODOLOGIA DE PESQUISA	43
Descrição dos Sujeitos.....	43
Alunos (A).....	43
Professora (P)	44
O Contexto da Pesquisa.....	45
Escolha da Metodologia.....	47
O Estudo de Caso.....	48
A Triangulação dos Dados na Pesquisa.....	50

Metodologia Q.....	51
Etapas de um Estudo Q Típico.....	52
Coleta de Dados.....	53
Questionários.....	54
Questionário I	54
Questionário II.....	54
Limitações dos Instrumentos.....	56
Amostra da Metodologia Q.....	57
Observação das aulas.....	58
Notas de campo.....	59
Relatório de participação nas aulas.....	59
Gravação das aulas.....	59
Aplicação dos instrumentos.....	60
III. ANÁLISE DOS DADOS.....	63
Critérios para a Análise do Desempenho dos Alunos.....	63
Análise das Atitudes Gerais dos Alunos em Relação à Língua Inglesa, aos Americanos e à sua Cultura.....	64
Análise das Opiniões dos Alunos em Relação aos Americanos/ à Cultura e Língua Inglesa.....	65
Respostas do Questionário I.....	65
Respostas do Questionário II.....	67
Resultado do Estudo Q – Análise Estatística.....	70
Pontos de Vista dos Sujeitos do Fator A.....	72
Pontos de Vista dos Sujeitos do Fator B.....	73
Contraste entre as respostas do questionário I, II e da metodologia Q a respeito do povo americano.....	74
Análise da Simpatia pelo povo, língua e cultura americana vs. desempenho.....	75
Análise dos Aspectos Motivacionais dos alunos.....	79
Tipos de orientações e necessidades no idioma.....	80
Esforço/Empenho Empregado na Aprendizagem da Língua.....	83
Motivação auto-afirmada para aprender.....	86
Comparação entre Motivação Auto-Afirmada, Satisfação com o Curso e Desempenho.....	87
Comparação entre Motivação e Opinião a respeito do Povo, Língua e Cultura Americana.....	89
Análise das Atitudes Relacionadas à Situação de Aprendizagem.....	91
Atitudes dos Alunos em Relação à Aprendizagem de Línguas em Geral....	92
Avaliação do Curso, Material, Conteúdo e Atividades.....	93

Análise da Metodologia e Dinâmica da Aula.....	96
Avaliação da Professora.....	97
Expectativas Iniciais em Relação ao curso e Nível de Satisfação Atual.....	100
Avaliação da Competência Percebida para se Comunicar na Língua- Alvo.....	104
Participação nas Aulas.....	105
Análise da frequência nas aulas x desempenho no curso.....	105
Análise das Aulas.....	106
Atitudes da Professora.....	107
Interação em Sala de Aula.....	111
Abordagem Comunicativa.....	116
Participação dos Alunos nas Aulas.....	120
Competência Lingüístico-Comunicativa.....	124
Discussão dos Resultados.....	130
CONCLUSÃO	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	147
Apêndice I. Planilha da Metodologia Q.....	148
Apêndice II. Questionário II.....	149
Apêndice III. Respostas do Questionário I.....	152
Apêndice IV. Listagem das Instâncias Seleccionadas para Análise.....	156
Apêndice V. Análise da Participação Individual dos Alunos nas Aulas.....	165

Introdução

Com o advento da globalização, falar mais de uma língua se tornou algo vital para muitas pessoas em diversas partes do mundo. No Brasil a situação não foi diferente, e saber outras línguas, em particular a língua inglesa, se tornou algo obrigatório e inevitável tanto para os meios acadêmicos e profissionais, quanto para os momentos de lazer. Nos dias de hoje, conhecer a língua inglesa se faz necessário para aqueles que desejam ter acesso a uma maior diversidade de informação e cultura, além de melhores ofertas de emprego. Conseqüentemente, a aprendizagem do inglês deixou de ser uma mera questão de opção para se tornar um meio de inclusão social.

Atualmente, a importância do inglês é tão grande, que muitos profissionais, já há muitos anos no mercado de trabalho, sentem a ameaça de terem suas carreiras encerradas caso não consigam aprender o idioma. A mesma dificuldade é sentida por aqueles que desejam aprofundar seus estudos fazendo um mestrado ou doutorado, mas que percebem que o primeiro obstáculo que terão de enfrentar é a prova de proficiência de inglês.

A importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, doravante LE , é ainda algo muito novo para os brasileiros, visto que apesar de vivermos em um país com uma grande diversidade étnica e cultural, existe apenas uma língua oficial falada por todos. Por esse motivo, muitas pessoas ainda resistem à idéia de ter que aprender a língua inglesa. Diante de todas essas questões, e sobretudo da necessidade imposta à aprendizagem, as pessoas tendem a reagir de maneiras diferentes. Algumas passam a se interessar mais pela língua, enquanto outras passam a ter aversão total ao idioma. Nossa experiência de sala de aula tem mostrado que quanto maior é essa aversão, mais difícil a aprendizagem se torna.

Se analisarmos a situação atual do ensino/aprendizagem de inglês no país, chegaremos à conclusão de que apenas uma minoria domina bem o idioma. Por outro lado, o número de pessoas que se frustram com a aprendizagem da língua ou que se sentem impotentes diante das exigências do mercado é cada vez maior. Para algumas pessoas, a aprendizagem do inglês parece fluir com facilidade, tornando o processo prazeroso e estimulante, favorecendo a aquisição da língua.

Porém, para a maior parte, estudar uma LE parece ser um processo extremamente difícil e lento. Acreditamos que essas dificuldades podem ser causadas tanto por fatores externos aos alunos como por fatores de cunho mais pessoal. Dentre os fatores externos, podemos destacar as limitações do ensino de inglês nas escolas públicas, os altos custos das escolas de idiomas e a pressão para aprender a língua rapidamente como condição para permanecer no mercado de trabalho ou nos meios acadêmicos. Entre as questões pessoais, com base em nossa experiência docente no ensino de inglês, destacamos a insegurança, a timidez, a ansiedade, a falta de empenho ou motivação para estudar a língua ou ainda atitudes negativas em geral face à aprendizagem. Todos esses fatores podem ter uma influência negativa na aprendizagem do língua e, como resultado, muitas pessoas acabam desistindo do curso antes mesmo de atingir um nível mínimo desejável de conhecimento lingüístico.

Como podemos notar, existem vários aspectos envolvidos na aprendizagem de uma LE que podem, de alguma forma, influenciar a maneira como os alunos aprendem. Acreditamos que a tentativa de compreender melhor esses fatores pode trazer benefícios para o processo de aprendizagem de línguas em geral, e em especial para aqueles alunos que têm um maior grau de dificuldade. Por esse motivo, o presente estudo foi delineado

com base nos fundamentos teóricos da motivação pois, de acordo com a literatura corrente, esse construto trata dos fatores que influenciam a disposição do aluno para aprender línguas.

A temática da motivação pertence a grande parte das ciências humanas: a história, a psicologia, a psicanálise, a educação entre outras. Embora vista e definida de diversas maneiras, o que todas essas áreas têm em comum em relação à motivação é a grande incógnita que o assunto ainda representa, devido a sua enorme complexidade. Desta maneira, a tentativa de elucidar o quanto a motivação pode influenciar o comportamento das pessoas tem sido um grande desafio para muitos pesquisadores ao longo dos anos.

Interesses relacionados com a influência da motivação para levar o aluno a aprender uma segunda língua (doravante L2) começaram a surgir cerca de 50 anos atrás, com pesquisadores da área da psicologia social. Até então, acreditava-se que a aprendizagem de uma L2 envolvia apenas habilidades verbais e de inteligência e a motivação não era considerada importante. Hoje muita coisa mudou, e cada vez mais estudos em Linguística Aplicada (doravante LA) têm se concentrado nas diferenças individuais dos alunos, das quais a motivação e as atitudes fazem parte. Essas pesquisas tentam encontrar respostas para a grande questão “por que alguns alunos aprendem facilmente enquanto outros passam a vida toda investindo em cursos de idiomas, mas não conseguem obter os resultados mínimos desejados”. Gardner (2001a, p. 1) enfatiza a importância das diferenças individuais para a aprendizagem de línguas e destaca o valor das variáveis afetivas ao afirmar que “a impressão que se dá é que as variáveis afetivas são consideradas como sendo uma das mais importantes variáveis no processo de aprendizagem de línguas”.

A pesquisa em motivação tem passado por diversas fases ao longo dos últimos quarenta anos. O construto motivação foi inicialmente estudado por Gardner e Lambert, por volta dos anos 60. Suas pesquisas se concentravam, basicamente, na relação entre as atitudes dos alunos face à comunidade da língua alvo, suas razões principais para estudar a língua e os efeitos desses fatores na motivação ou disposição dos alunos para aprender a língua. Esses estudos focavam, portanto, nas características fixas (atitudes) que os alunos já traziam consigo para a sala de aula, as quais influenciavam sua motivação para aprender a língua, e, conseqüentemente, o seu desempenho no curso (*achievement*). Dessa forma, a motivação era estudada como estável e causativa e mudanças no seu estado dependiam unicamente de fatores pessoais.

Entretanto, estudos posteriores indicaram que para alguns aprendizes a situação era inversa, ou seja, era o sucesso na aprendizagem que levava o aluno a se motivar. Porém, essa relação de causa e efeito não ficou muito bem definida até os dias de hoje. Alguns pesquisadores (DORNYEI, 1990, 1994a, 1994b; CROOKES e SCHIMIDT, 1991; OXFORD, 1994) passaram a sugerir que a motivação não era influenciada apenas por fatores pessoais dos alunos, e que outros fatores, tais como as atividades da sala de aula, o professor, o método de ensino, entre outros, também poderiam ter influências na motivação. Esse ponto de vista privilegiava o aspecto dinâmico da motivação que, dependendo da situação em um determinado momento, poderia ser maior ou menor. Crookes e Schmidt (1991), sugeriram que a teoria em motivação deveria considerar também a perspectiva pedagógica. Para os autores, a teoria gardneriana era falha no que dizia respeito à sua relevância pedagógica por ser um tanto determinista, ou seja, considerava a motivação como algo internalizado que os alunos traziam para as tarefas de aprendizagem da língua e

que determinava se os alunos obteriam sucesso na aquisição da LE, ou não. O interesse que o aluno eventualmente pudesse desenvolver, através de suas tentativas para aprender a língua, não era levado em consideração. Embora esses autores não ignorassem a importância dos fatores motivacionais internos ao aluno, propuseram uma perspectiva mais abrangente, levando em consideração vários outros aspectos envolvidos na situação de aprendizagem. Esses aspectos, de acordo com Crookes e Schmidt (1991), por serem mais imediatos aos alunos de inglês de LE, poderiam ter um papel igualmente importante para influenciar sua aprendizagem.

Por esse motivo, estudos iniciados a partir dos anos 90, tiveram como proposta a expansão da perspectiva sócio-psicológica de Gardner, ampliando seus horizontes na tentativa de explicar fenômenos até então não estudados. Desta maneira, além dos fatores pessoais, outros fatores mais situacionais também passaram a ser considerados, tais como as estratégias que os alunos utilizavam para lidar com as tarefas, ou como os alunos interagiam com o grupo e professor, entre outros (OXFORD, 1994; DORNYEI, 1994a), e como esses aspectos poderiam afetar a motivação do aluno para aprender a língua.

Embora exista uma tendência nas pesquisas atuais em aprendizagem de L2/LE de focar nas diferenças individuais relacionadas à ansiedade, autoconfiança, variáveis da personalidade, inteligência, aptidão lingüística, idade e estratégias individuais de aprendizagem, entre outras, Gardner (2001a) continua mantendo seu foco de pesquisa na motivação, e justifica dizendo acreditar que muitas das variáveis citadas dependem da motivação para que venham a surtir algum efeito. Segundo o autor (Ibid.) “[...] *motivation is a central element [...] in determining success in learning another language in the classroom setting*”. Em outras palavras, a motivação para ele é um elemento central para

determinar o sucesso na aprendizagem de línguas em ambientes de sala de aula. O autor também destaca a importância do contexto de ensino para a pesquisa em motivação ao afirmar que “[a] aprendizagem de línguas acontece em diferentes contextos e, como existem muitas diferenças culturais ao redor do mundo, é importante levar em consideração a natureza do contexto de aprendizagem a fim de entender as dificuldades pelas quais os alunos vão passar” (tradução nossa).

Além das diferenças no contexto de ensino/aprendizagem, existem ainda os aspectos culturais que devem ser levados em consideração nas pesquisas em motivação. A língua estrangeira é uma disciplina escolar que pode ser aprendida através dos elementos de comunicação, os quais podem ser ensinados explicitamente. Por outro lado, os aspectos sociais e culturais da língua são entrelaçados, e esta serve como um canal primário de organização social. Isso significa que “o domínio de uma LE não é uma questão meramente educacional, comparado com o domínio de outras disciplinas, mas é também um evento profundamente social que requer a incorporação de uma ampla gama de elementos da cultura do outro” (DORNYEI, 2001, p. 46). Esses elementos culturais podem entrar em choque com a cultura dos aprendizes e gerar atitudes negativas, ou de rejeição da língua, do povo ou da cultura-alvo. Acreditamos que esses fatores atitudinais podem também ter certa influência na aprendizagem dos alunos. Por este motivo, julgamos necessário considerar esses fatores no presente estudo, com base na afirmação de Gardner (1985) de que o desejo de se aproximar dos falantes nativos pode facilitar a aquisição da língua. Semelhantemente, acreditamos que o inverso também pode ocorrer, ou seja, a rejeição aos falantes nativos pode ter um impacto negativo na motivação do aluno e conseqüentemente na sua predisposição para aprender.

Como podemos notar, pesquisar motivação é um grande desafio devido à natureza complexa e multifacetada desse construto. Uma das maiores dificuldades que a pesquisa nessa área tem que enfrentar é a diversidade de variáveis envolvidas nessas pesquisas, bem como a natureza dinâmica dessas variáveis, que como citamos anteriormente, podem mudar dependendo do contexto ou da situação de aprendizagem. Um outro fator complicador da pesquisa em motivação é a considerável diversidade de hipóteses, teorias e abordagens levantadas na literatura sobre as relações entre atitudes, motivação e a aquisição de uma L2/LE, as quais enfatizam aspectos diferentes da motivação e que acabam por causar certa confusão terminológica (AU, 1988; CLÉMENT, DORNYEI, e NOELS, 1994; CROOKES e SCHIMDT, 1991; DORNYEI, 1990; ELLIS, 1994; OLLER, 1977; OXFORD e SHEARIN, 1994). Poucas tentativas foram feitas até hoje para sintetizar as várias linhas de pesquisa em motivação. Muitas vezes, as hipóteses levantadas são propostas com base em resultados obtidos por diferentes pesquisadores, explorando contextos de aprendizagem distintos (DORNYEI, 2001). Essa questão é problemática porque cada pesquisador tenta dar uma contribuição teórica com base em suas descobertas, resultando, muitas vezes, na criação de definições diferentes para assuntos semelhantes. Levando em consideração todas as questões abordadas até agora, que destacam a importância das atitudes e da motivação para a aprendizagem de línguas, cientes da diversidade de teorias e da complexidade do assunto, nós nos propomos a investigar os fatores motivacionais e atitudinais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, em ambientes formais, no Brasil.

Justificativa

A escolha do tema (atitudes/motivação) surgiu como um interesse desta pesquisadora, tomando como base sua vivência em sala de aula, tendo que enfrentar as muitas dificuldades para a urgência dos alunos em aprender a língua inglesa, além do baixo desempenho e constante abandono de curso. A relevância da pesquisa em atitudes/motivação pode ser justificada pelo fato de que, segundo a literatura, as atitudes positivas dos alunos podem influenciar a motivação, que é o elemento mais importante para levar o aluno a aprender, e que alunos motivados geralmente têm um comportamento adequado à aprendizagem, o que pode favorecer um melhor desempenho na língua.

Um dos motivos que pode levar os alunos a terem atitudes positivas, segundo Gardner e Lambert (1972) e Gardner (1985), é o desejo de ter contato com os falantes nativos. Essa disposição para se aproximar dos falantes nativos, de acordo com os autores, pode facilitar a aprendizagem da língua-alvo e, portanto, quanto mais positiva for a imagem que o aprendiz tiver da comunidade-alvo, mais benefícios isto poderá trazer para a sua aprendizagem. Essa teoria foi desenvolvida em ambientes onde há o contato direto dos aprendizes com os falantes nativos. Porém, nas situações de não-imersão, caracterizadas pela falta desse contato direto, como é o caso nesta pesquisa, as atitudes dos aprendizes para com os falantes nativos se baseiam nas imagens, ou estereótipos, criados pelos aprendizes, pelos meios de comunicação ou pelas pessoas ao seu redor. Como em nossa cultura atual a imagem dos americanos, que são o foco desta pesquisa, tem sido associada a aspectos muito negativos, julgamos relevante considerar o que nossos alunos pensam a respeito dessas pessoas e se isto pode, de alguma forma, influenciar sua aprendizagem.

Um outro aspecto importante para esta pesquisa é a sala de aula porque, embora sendo normalmente considerada um ambiente artificial de ensino, para os nossos alunos, ela vai ser o contexto “real”, e muitas vezes o único, onde eles vão ter as oportunidades para aprender e usar o idioma. Por isso, acreditamos que as atitudes dos alunos, aliadas à motivação, podem ser decisivas para sustentar sua aprendizagem e produzir bons resultados nesses ambientes. Schumann (1975) afirma que se chegarmos a compreender melhor os fatores afetivos da sala de aula, estaremos aptos a desenvolver programas de ensino que possam gerar atitudes e motivações mais conducentes à produção bilíngüe.

Por essas razões, sentimos a necessidade urgente de buscar maneiras de ajudar nossos alunos e professores a superar os obstáculos, levantados pelas atitudes negativas e pela falta de motivação, que tornam a tarefa de aprender uma LE algo tão difícil. Acreditamos que um melhor entendimento do que acontece na sala de aula pode contribuir para a adequação de nossa prática pedagógica a real necessidade dos alunos, tornando possível o desenvolvimento de um plano de ensino que leve em consideração um ambiente de aprendizagem propício à aquisição. Só assim poderemos promover uma melhoria na qualidade do ensino em nossos cursos. Portanto, torna-se oportuno um estudo que tente identificar os aspectos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem de LE, levando-se em conta nosso contexto específico de ensino/aprendizagem. Partiremos, como princípio básico para este estudo, da hipótese de que a motivação do aluno, aliada a atitudes positivas, pode contribuir para um bom desempenho lingüístico e para níveis mais altos de proficiência.

Objetivo Geral

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre as variáveis atitudinais e motivacionais dos sujeitos com relação à aprendizagem da língua inglesa e verificar sua influência no desempenho dos alunos.

Objetivos Específicos

a) Fazer um levantamento das atitudes em geral e das imagens (estereótipos) que os alunos brasileiros, do contexto pesquisado, têm a respeito dos falantes nativos do inglês, especificamente dos americanos, de sua língua e cultura e se estes fatores têm algum impacto na aprendizagem da língua;

b) investigar os fatores motivacionais que podem levar esses alunos a terem um melhor desempenho em sala de aula e que, conseqüentemente, possam influenciar positivamente a aprendizagem da língua- alvo;

c) determinar, através de observações e questionários, que outros fatores podem contribuir para o desempenho dos sujeitos.

Perguntas de Pesquisa

Este estudo se baseou nas seguintes questões de pesquisa:

- 1) Que atitudes os sujeitos demonstram ter com relação à língua inglesa, aos americanos e à sua cultura? Qual é a influência disso na aprendizagem da língua?

- 2) Quais são os fatores motivacionais que podem influenciar positivamente o desempenho dos sujeitos e, portanto, contribuir para a aprendizagem da língua-alvo?

- 3) Através dos questionários e das observações das aulas, é possível verificar que outros fatores influenciam o desempenho dos sujeitos para melhor?

Delimitações

Este trabalho não se propõe a investigar o processo de aprendizagem ou de aquisição da língua-alvo, uma vez que nosso foco principal é analisar a motivação dos alunos através de suas atitudes gerais e comportamento em sala de aula. Também não visamos avaliar nem a fluência nem a precisão lingüística dos alunos (proficiência), uma vez que estaremos adotando como medida de desempenho e rendimento individual as notas do curso e a participação nas aulas.

Organização da Dissertação

A presente dissertação está dividida em três capítulos. Nesta introdução, que apresenta uma visão geral do trabalho, destacamos os motivos que nos levaram a fazer esta pesquisa, descrevendo os objetivos, as perguntas de pesquisa e fornecendo as informações quanto a organização deste trabalho. No capítulo I, tratamos da resenha teórica, na qual fazemos um breve histórico da pesquisa em atitudes e motivação no Brasil e em outros países, descrevemos as pesquisas de maior importância que contribuíram para a teorização

na área bem como os questionamentos e diferentes pontos de vista dos principais pesquisadores. No capítulo II, tratamos dos procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa. No capítulo III, analisamos os dados obtidos e discutimos os resultados. Finalmente apresentamos as considerações finais, as referências e os apêndices.

Capítulo I. Fundamentação Teórica

Neste capítulo, enfocamos os principais pressupostos teóricos que norteiam a presente investigação, na seguinte ordem: 1) Definição de alguns termos utilizados na Pesquisa; 2) A Pesquisa em Atitudes; 3) A pesquisa em Motivação; 4) Estereótipos; 5) A Interação na Sala de Aula e a Abordagem Comunicativa; 6) A Competência Lingüístico-Comunicativa.

Definição de Alguns Termos Utilizados na Pesquisa:

- a) **LE/ L2:** O termo segunda língua (L2) refere-se à aquela que não é a língua materna de uma pessoa, mas que é tipicamente usada como principal veículo de comunicação para a maioria das pessoas em seu dia-a-dia. O termo língua estrangeira (LE) é usado para se referir à língua ensinada em ambientes formais, ou aquela que é aprendida em lugares onde a língua não é usada tipicamente como meio de comunicação (OXFORD, 1994). No caso desta pesquisa, a língua em questão é o inglês. Como na literatura corrente, os termos LE/L2 têm sido usados pelos pesquisadores como sendo referentes à língua não materna, estaremos usando esses dois termos indistintamente.

- b) **Ambientes Informais de Aprendizagem** se referem a qualquer ambiente fora da sala de aula formal, onde a pessoa possa aprender o material lingüístico, ou seja, qualquer lugar onde a língua é praticada em um contexto diferente daquele focado na instrução. Podemos citar, como exemplo, materiais escritos, transmissões de TV e rádio, filmes, clubes de línguas, etc. (GARDNER, 2001b).

- c) **Ambientes Formais de Aprendizagem** se referem a qualquer situação na qual instruções para aprender a língua acontecem, como por exemplo na sala de aula

típica, no laboratório de línguas, etc. (GARDNER, 2001b.). Neste estudo, estaremos levando em consideração os aspectos relevantes à aprendizagem de línguas em ambientes formais de ensino.

A Pesquisa em Atitudes

Nos últimos 60 anos a Psicologia Social tem pesquisado as atitudes dos indivíduos por considerar que elas são um fator central para a individualidade humana. Segundo Bohner & Wänke (2002) as atitudes representam uma avaliação que a pessoa faz de um objeto do pensamento. Esses objetos podem se referir a coisas concretas, como, por exemplo, pessoas ou grupos de pessoas (estrangeiras), ou coisas abstratas, como a liberdade de expressão. A necessidade de entender as atitudes dos indivíduos se justifica pela influência que elas têm no processamento de informações, nas interações no meio social e principalmente no comportamento das pessoas numa dada situação. Para este estudo, o que nos interessa é entender a influência das atitudes no comportamento dos alunos face à aprendizagem da língua inglesa.

Na LA, os pesquisadores acreditam que as atitudes dos alunos em relação à língua, comunidade e cultura dos falantes nativos podem ter reflexos em sua disposição para aprender a LE. Segundo Bohner e Wanke (Ibid.) “[a]s pessoas se aproximam e gostam das pessoas cujas atitudes são semelhantes às suas próprias”. Desta forma, pressupõe-se que os alunos aprendem melhor quando gostam ou têm interesse pelos falantes nativos da língua ou por sua cultura. Gardner (1985) afirma que de todas as disciplinas escolares, o curso de línguas é a disciplina onde as atitudes são especialmente relevantes porque nestes cursos existe a necessidade de o aluno incorporar elementos de uma outra cultura. Nessas

situações, o aluno faz uso da língua num contexto social mesmo quando isso se limita à sala de aula. Por esse motivo, as reações em relação à outra cultura também podem ter um papel importante para motivar o aluno a aprender. Da mesma forma, suas percepções em relação à dinâmica da aula e à metodologia de ensino podem levar o aluno a querer continuar aprendendo ou não.

O conceito de atitudes é complexo, e muitas definições têm sido propostas para descrever sua essência. Para este trabalho, estaremos considerando a definição de Mantle-Bromley (1995, p. 373). Segundo a autora, as atitudes são formadas por três componentes: afeto, cognição e comportamento. O **afeto** refere-se ao componente emocional e de avaliação (*evaluative*), ou seja, representa o grau de apreciação ou não apreciação que as pessoas normalmente associam a um objeto. No caso da aprendizagem de línguas, ele vai representar o quanto os alunos se interessam pelos elementos da aprendizagem. O aspecto **cognitivo** se refere às crenças que as pessoas têm a respeito do objeto atitudinal. Em nosso estudo, essas atitudes podem ser representadas pelas opiniões que os alunos têm a respeito da língua inglesa, da cultura e do povo americano ou das questões referentes à sala de aula. O **comportamento** está relacionado às intenções ou ações das pessoas. Podemos citar, como exemplos comportamentais, entre outros, o esforço dos aprendizes para terem uma pronúncia perfeita, a tentativa de se relacionarem com falantes nativos ou a intenção de continuar estudando a língua.

As reações afetivas, cognitivas e comportamentais a um determinado objeto, são individualmente significativas porque podem promover uma alteração ou mudança nas atitudes. O elo entre esses elementos tem fundamento lógico. Teoricamente, alunos com atitudes positivas e crenças realistas em relação à língua-alvo provavelmente se

comportarão de modo mais produtivo do que alunos com atitudes negativas e crenças errôneas (MANTLE-BROMLEY, 1995). Para muitos alunos, suas crenças a respeito da natureza da aprendizagem de línguas podem constituir um sério obstáculo capaz até mesmo de afetar seu comportamento e de impedir sua aprendizagem. Gardner conseguiu comprovar estatisticamente que as avaliações que o aluno faz do professor, da sala de aula, da língua, da cultura e dos falantes nativos da língua estudada têm relações significativas com seu sucesso na aprendizagem (*achievement*) e com suas intenções de continuar estudando a língua ou não (GARDNER & LAMBERT, 1972; GARDNER et al., 1979; GARDNER, 1985). Por esse motivo, o componente afetivo foi o que mais recebeu atenção em suas pesquisas em atitudes preocupadas com a aquisição de línguas.

Vários estudos foram conduzidos no Brasil a respeito das atitudes dos brasileiros face a aprendizagem de inglês como língua estrangeira (EL-DASH, 1993; EL-DASH e BUSNARDO, 2001a; EL-DASH e BUSNARDO, 2001b; FIGUEIREDO, 2003). Figueiredo (Ibid.) chegou à conclusão de que os estudantes brasileiros por ela pesquisados eram tão favoráveis aos americanos, que pareciam valorizar mais a língua inglesa do que a sua própria língua. El-Dash e Busnardo (2001a) destacaram a importância dos estereótipos na formação das atitudes de alunos em situações de não contato, como é o caso dos estudantes brasileiros. Elas chegaram à conclusão de que o grupo pesquisado, embora não simpatizasse com os falantes nativos (americanos), demonstrava certo grau de interesse por questões mais relacionadas com o uso internacional da língua, tal como negócios e a cultura geral. Embora o foco dessas duas pesquisas não tenha sido o impacto dos fatores atitudinais na aprendizagem da língua inglesa, El-Dash e Busnardo (Ibid.) chegaram à conclusão de que precisamos estudar melhor esses fatores a fim de avançar nossos

conhecimentos no que diz respeito aos aspectos sócio-psicológicos que intermedeiam a aprendizagem da língua nas situações de não contato.

Os estudos mais recentes de Gardner (1985, 2001a, 2001b) se baseiam em duas classes distintas de atitudes: as atitudes de relevância social, ou seja, aquelas relacionadas aos elementos da comunidade lingüística alvo (língua, povo e cultura) e as atitudes de relevância educacional, que são aquelas direcionadas à situação de aprendizagem da língua. Este trabalho será desenvolvido com base nessas duas classes de atitudes.

Atitudes em Relação à Situação de Aprendizagem

Gardner (2001b) define as “Atitudes em relação à Situação de Aprendizagem”, em seu modelo sócio-educacional de aquisição de L2 (fig.1, p. 30), como as atitudes referentes à reação do aluno a qualquer aspecto da situação na qual a língua é ensinada. No contexto escolar, essas atitudes poderiam ser direcionadas ao professor, ao curso em geral, aos colegas de sala, aos materiais do curso, às atividades extracurriculares associadas com o curso, etc. Embora não seja esperado que o aluno considere todos os aspectos relacionados à aula como sendo ideal, se o professor não for eficiente ou se o curso for confuso, ou não interessante, esses fatores refletirão negativamente nas atitudes do aluno em relação à sua aprendizagem. De qualquer forma, alguns alunos vão expressar atitudes mais positivas do que outros, e é com base nessas diferenças que o modelo de Gardner avalia as variações na aprendizagem.

Relação entre Atitudes e Motivação

Embora as atitudes em geral sejam importantes para a aprendizagem do aluno, elas não têm uma influência direta neste processo. Acredita-se que as atitudes podem influenciar a motivação do aluno, mas somente a motivação é capaz de levá-lo a um comportamento adequado à aprendizagem. Gardner e Lambert, pioneiros nos estudos em motivação, não faziam distinção entre motivação e atitudes no início de seus trabalhos. Porém, após quase duas décadas de pesquisa, Gardner et al. (1979) conseguiu estabelecer uma relação linear entre a motivação do aluno e a aquisição da língua-alvo. Através dessas correlações, Gardner (Ibid.) chegou à conclusão de que as atitudes tinham um efeito importante, porém indireto, na aquisição de uma L2/LE. O autor afirma que os efeitos das atitudes podem ser bem mais fortes em contextos onde há muita oportunidade para contato entre os falantes da língua-alvo e os aprendizes do que em contextos de LE, como é o caso do Brasil, onde as oportunidades são mais limitadas. Levando em consideração a relevância da motivação para o processo de aprendizagem de uma L2/LE, passaremos em seguida a discorrer sobre os seus fundamentos teóricos.

A Pesquisa em Motivação: Breve Histórico

O papel da motivação para influenciar o êxito ou fracasso dos aprendizes de línguas é um assunto que já vem sendo discutido há mais de quatro décadas, sendo uma das áreas mais minuciosamente examinadas em aquisição de línguas. Gardner (1985) define motivação para aprender uma L2 como o esforço que a pessoa emprega na aprendizagem, seja por conta de um desejo ou da satisfação que o indivíduo sente em realizar tal tarefa. A pessoa que está verdadeiramente motivada empreende esforço para aprender a língua; é

persistente e atenta às tarefas de aprendizagem; tem metas, desejos e aspirações, além de ser favorável às atividades apresentadas pelo professor e de fazer uso de estratégias para ajudá-la a atingir suas metas. Como seria impossível tentar medir todas essas características, Gardner (2001c) desenvolveu um questionário, o *AMBT (Attitudes, Motivation Battery Test)*, que foca em três aspectos principais da motivação, os quais são, segundo o autor, uma boa representação de todos os outros: o **esforço** empregado para alcançar uma meta, no caso a aprendizagem da língua, o **desejo** de aprender a língua, como por exemplo o desejo de atingir um alto nível de fluência e/ou competência na língua e as **atitudes em relação à aprendizagem**, ou seja, o afeto positivo ou a satisfação relacionada com as tarefas de aprendizagem que lhe são propostas. As atitudes aqui consideradas por Gardner (Ibid.) como um dos três elementos da motivação, se referem ao grau de apreciação das atividades empregadas na aprendizagem da língua. Existem, porém, outras atitudes, como vimos anteriormente, que estão relacionadas à língua-alvo e seus falantes, e que fazem parte do sistema interno de crenças culturais dos aprendizes, as quais podem não ter nenhuma influência direta na motivação. É importante destacar as diferenças entre esses dois tipos de atitudes, visto que há muita confusão terminológica na área, causada pelo uso de termos em comum, porém com significados diferentes.

Os estudos que investigam as características da motivação são complexos por natureza, e seu campo de pesquisa é caracterizado pela diversidade de teorias e tradições de pesquisa. Podemos dizer que os aspectos sociais e culturais da aprendizagem de uma L2/LE são entrelaçados, pois a aprendizagem envolve a incorporação de uma ampla gama de elementos da cultura da língua-alvo. Acreditamos que a relevância da dimensão social para

os estudos em atitudes/motivação pode justificar o fato de que as primeiras pesquisas foram desenvolvidas por psicólogos sociais.

A teoria de Motivação mais influente na área foi a inicialmente proposta por Robert C. Gardner, psicólogo social que, juntamente com seus associados no Canadá, literalmente abriram esse campo de pesquisa. Grande parte dos estudos posteriores derivou de alguma forma da teoria desenvolvida por Gardner. Em 1959, Gardner e Lambert descobriram que o sucesso na aprendizagem (*achievement*) de uma L2 era influenciado não somente pela aptidão lingüística, mas também por outros fatores tais como a motivação e as orientações, que são os motivos ou as razões que levam o aluno a querer aprender a língua estrangeira. Desde então, o conceito motivação para aprender línguas se tornou um componente central de diversas teorias de aquisição de L2/LE. Muitos pesquisadores estudaram as variáveis motivacionais nos mais diversos contextos com o objetivo de determinar o papel da motivação na aprendizagem de línguas (CLEMENT, SMYTHE e GARDNER 1978; CLEMENT e KRUIDENIER, 1983; DORNYEI, 1994b; GARDNER, 1985; GARDNER, LALONDE e MOORCROFT, 1985; GARDNER e MACINTYRE, 1991). Na tabela 1 (p. 21), podemos observar alguns exemplos de estudos que trataram da relação entre a motivação e a aquisição da língua, a idade de aquisição, a persistência nos estudos da língua, as atividades na sala de aula, a participação em viagens biculturais, a retenção lingüística e a média de aquisição de vocabulário em situações controladas. Alguns estudos também investigaram a relação da motivação interna com a motivação externa/situacional, e os efeitos relativos da motivação integrativa vs. instrumental.

Tabela I. Algumas descobertas sobre o papel da motivação na aquisição de uma L2

Referência	Descoberta
Gardner & Smythe (1981)	Integratividade, Atitudes em relação à Situação de aprendizagem e a Motivação são construtos separados mas que se correlacionam, e a motivação tem um efeito direto na aquisição de uma L2.
Clément, Smythe & Gardner (1978)	As diferenças na motivação integrativa ajudam a explicar quem abandonará o curso e quem continuará nos estudos nos anos seguintes.
Glikzman, Gardner, & Smythe (1982)	As diferenças na motivação integrativa explicam as diferenças nas atividades em sala de aula.
Desrochers & Gardner (1981)	As diferenças na motivação estão relacionadas com a participação, ou não, de crianças em viagens planejadas por escolas para outras comunidades lingüísticas.
Gardner & Lysynchuk (1990)	A motivação promove a retenção das habilidades da Segunda língua depois que os estudos terminam, em grande parte porque os alunos motivados tendem a usar a língua durante o período subsequente.
Tremblay, Goldberg & Gardner (1985)	Os níveis de motivação interna (ex. longa duração) para aprender uma segunda língua influenciam os níveis de motivação externa/situacional, os quais, por sua vez, influenciam o ritmo de aprendizagem do vocabulário da segunda língua.
Gardner & MacIntyre (1991)	Tanto a motivação integrativa como a instrumental influenciam o ritmo de aprendizagem do vocabulário da segunda língua.

fonte: Gardner 2001b

Os primeiros estudos de Gardner exploravam os aspectos mais ou menos estanques da motivação, tais como as atitudes dos aprendizes em relação ao povo e à língua dos falantes nativos e suas orientações. A análise das orientações influenciou enormemente as teorias de aprendizagem de línguas de um modo geral (FIGUEIREDO, 2003), principalmente os estudos sobre motivação. Por esse motivo, passaremos agora a descrever quais são os tipos de orientações segundo a literatura, o impacto que elas causaram na teoria em motivação bem como a polêmica que surgiu acerca de suas definições e relevância para a aprendizagem de línguas.

Orientações para o Estudo de Línguas

Gardner e Lambert (1972) propõem duas orientações ou razões que levam ao desejo de aprender uma LE, a **orientação integrativa** e a **instrumental**. A orientação integrativa se refere à disposição afetiva/interpessoal em relação ao grupo da L2/LE e o desejo de interagir com este grupo, ou até mesmo se tornar similar aos membros daquela comunidade. Implica em respeito e abertura para outros grupos culturais e estilos de vida. No extremo, pode envolver uma total identificação com a comunidade-alvo. Portanto, o aspecto principal da disposição integrativa envolve algum tipo de identificação emocional ou psicológica. De acordo com Dornyei (1990), na ausência de um grupo saliente de falantes nativos no ambiente de aprendizagem, como é o caso nos contextos de LE, a identificação pode ser generalizada para a língua-alvo ou para os valores culturais e intelectuais associados a esta língua. A orientação instrumental visa benefícios práticos ou utilitários para aprender a língua, tal como um bom emprego, salário maior, ou uma meta acadêmica, sem se referir a nenhum interesse em se aproximar da comunidade-alvo. As

orientações, que no passado já foram confundidas com motivação, não representam necessariamente a motivação. O fato de um aprendiz demonstrar uma orientação integrativa para estudar línguas não significa que ele está motivado para aprender uma língua. É a motivação que pode garantir a aprendizagem e não o tipo de orientação. As orientações, na melhor das hipóteses, precedem a motivação.

Em seus primeiros estudos, Gardner e Lambert (1972) sugeriram que como as orientações integrativas estavam relacionadas com atitudes positivas em relação à comunidade da LE/L2, elas seriam melhores para promover proficiência lingüística do que as orientações instrumentais. Porém, os resultados de pesquisas dos últimos 30 anos têm mostrado que esta hipótese nem sempre procede (AU, 1988). Alguns estudos demonstraram que as orientações instrumentais eram equivalentes ou até mesmo superiores às orientações integrativas para promover proficiência em LE (LUKMANI, 1972; OLLER, HUDSON & LIU, 1977; CHIHARA e OLLER 1978). Mais recentemente, Gardner (1985) concluiu que, em alguns casos, a orientação integrativa poderia até mesmo não ser relevante para os aprendizes.

A dicotomia entre as orientações integrativas e instrumentais foi muito questionada como sendo algo simplista e algumas vezes ambígua. Clément e Kruidenier (1983) discutem as ambigüidades nas definições das orientações instrumentais e integrativas pois acreditam que vários pesquisadores tendem a classificar as orientações de maneiras diferentes. Eles alegam que existem diferenças não só textuais como também culturais na classificação das orientações. Em estudo com aprendizes de diferentes contextos de ensino, Clement e Kruidenier chegaram à conclusão que a orientação integrativa era evidente apenas em alguns contextos específicos. Os autores encontraram, além da orientação

instrumental e integrativa, mais três outras orientações comuns a todos os grupos pesquisados: conhecimento, amizade e orientação para viagem, a qual, até então, era considerada como uma orientação integrativa. Por esse motivo, os autores questionam a existência de uma orientação integrativa universal. El Dash e Busnardo (2001b) sugerem que os conceitos integrativo e instrumental devem ser pesquisados em maior profundidade, e que as atitudes que contribuem para a formação dessas orientações nos diversos contextos de aprendizagem da língua devem ser consideradas. Embora as autoras não contestem a existência das duas orientações, instrumental e integrativa, elas afirmam que ambas são complexas e não monolíticas, devendo, portanto, ser analisadas diferentemente em cada contexto individual de ensino/aprendizagem da língua.

Apesar da dificuldade em distinguir entre orientação instrumental e integrativa, ou ainda em definir outros tipos de orientações (EL DASH, 1994; OXFORD e SHEARIN, 1994; DORNYEI, 1990; CLÉMENT e KRUIDENIER, 1983; NOELS, 2001), sabemos que existe certo valor em tentar entender estes aspectos se quisermos estudar a motivação do aluno. Para que a aprendizagem se torne possível, precisamos de um conjunto de razões práticas. A importância de entender esses fatores se justifica pelo fato de que os motivos ou as razões do aluno podem determinar o grau de esforço que ele empregará ou o preço que ele pagará por sua aprendizagem (SPOLSKY, 1989). Embora essas duas orientações tenham se tornado amplamente difundidas nas pesquisas em L2, o aspecto mais elaborado e pesquisado da teoria gardneriana não é a dicotomia integrativo/instrumental mas, sim, um conceito mais amplo e abrangente que Gardner (2001a, 2001b) define como Motivo Integrativo (Integrative Motive). Passaremos a seguir a definir o termo de acordo com a literatura.

A Teoria de Gardner e o Motivo Integrativo

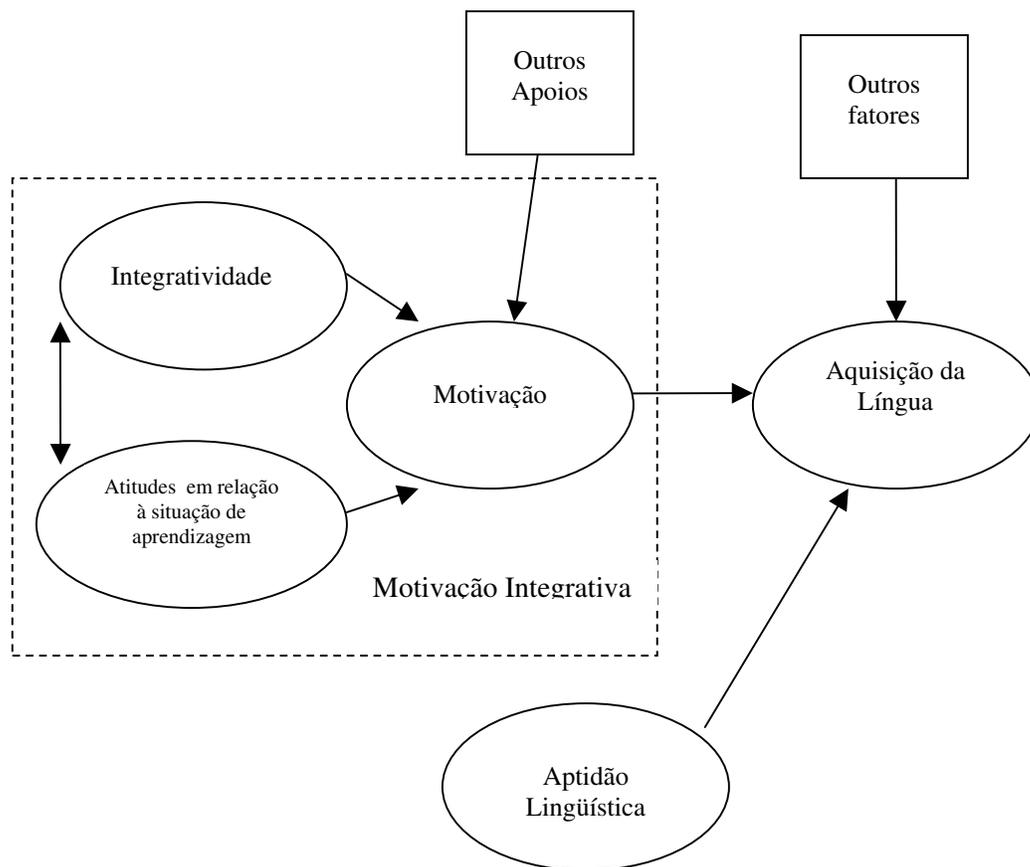
A orientação mais desenvolvida e pesquisada na teoria motivacional de Gardner é a Integrativa. O componente integrativo tem aparecido constantemente em estudos empíricos, nos mais diversos contextos, explicando uma porção significativa da variação na disposição motivacional dos aprendizes para línguas e o comportamento motivado na aprendizagem. Porém, sua natureza exata é difícil de definir. “O termo é usado freqüentemente na literatura porém uma análise mais detalhada vai revelar que ele tem significados levemente diferentes para muitas pessoas” (Gardner, 1985; nossa tradução). Em seu modelo Sócio-Educacional de Aquisição de L2 (fig.1, p. 26), Gardner (2001a, p.5-6) sugere que a disposição do aluno para aprender depende, entre outros fatores, do Motivo Integrativo (ou Motivação Integrativa), o qual é formado por três elementos:

- a) **Características Integrativas (*Integrativeness*):** são determinadas pela identificação emocional dos aprendizes com a comunidade lingüística da LE. Essa identificação emocional é formada por orientações integrativas, por atitudes favoráveis em relação à comunidade lingüística da LE e por uma abertura para outros grupos lingüísticos;
- b) **Atitudes em Relação à Situação de Aprendizagem:** caracterizam-se pelas atitudes dos alunos em relação a qualquer aspecto da situação na qual a aprendizagem ocorre;
- c) **Motivação:** Dos três elementos, este é o principal (driving force) em termos de relevância para a aprendizagem. É composto de 3 elementos: **esforço**

para aprender a língua, **forte desejo** de aprender a língua e **afeto positivo** (prazer) pela aprendizagem.

Desta forma, o aluno motivado integrativamente é aquele que está motivado para aprender a L2, tem um desejo ou disposição para se identificar com outras comunidades lingüísticas e tende a avaliar a situação de aprendizagem positivamente. No modelo, as características Integrativas e as Atitudes em Relação à Situação de aprendizagem funcionam como um suporte para a motivação, mas é a motivação em si que é responsável pela aquisição da L2.

Fig. 1 Modelo Sócio-Educacional de Aquisição de Segunda Língua



Fonte: Gardner (2001a)

O modelo de Gardner considera que pode haver **outros apoios** para a motivação, porém não diretamente associados à motivação integrativa, conforme demonstra a figura 1. Um desses apoios seria os fatores instrumentais, que são as razões mais práticas e utilitárias para aprender a língua, os quais Dornyei (1994b) considera que podem ser até mesmo mais significativos do que os fatores integrativos para influenciar a motivação dos alunos aprendendo uma LE. Gardner (2001b) considera que um professor animado e disposto a ensinar, ou um curso de línguas estimulante podem, da mesma forma, promover motivação. O autor acrescenta que não há nenhum motivo para afirmar que a motivação é influenciada somente por fatores integrativos. Seu modelo destaca ainda **outros fatores** que, conforme as pesquisas têm indicado, podem ter um efeito direto na aquisição da língua. São eles as estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990), a ansiedade (GARDNER & MACINTYRE, 1991) e a autoconfiança (CLEMENT, 1980). Finalmente, Gardner destaca a **aptidão lingüística** como outro fator que pode ter efeito na aquisição da língua-alvo mas que não tem nenhuma relação direta com a motivação do aluno.

Uma das principais críticas que Dornyei (1994b, p. 516) faz ao componente integrativo de Gardner, apoiado por Oxford (1994, p. 13), é a confusão terminológica que o termo causa. O conceito aparece em três níveis diferentes em seu Modelo Sócio-Educacional, porém sob o mesmo título (motivação integrativa, características integrativas (*Integrativeness*) e orientações integrativas). Essa repetição do termo acaba por causar confusão em sua interpretação, por mais que o modelo seja claro, com seus componentes explicitamente definidos e operacionalizados em seu questionário de motivação, o AMBT.

Em seu modelo Sócio-Educacional, Gardner (2001c) segue defendendo a correlação entre a motivação integrativa e a obtenção de proficiência na língua-alvo, embora

reconheça que a motivação integrativa não é o único fator envolvido na aquisição de uma L2/LE e que ela não responde por toda a variação na aquisição da língua. Porém, Gardner (Ibid) não mais afirma que a motivação integrativa é superior à instrumental ou a qualquer outra motivação, mas acredita que aqueles alunos motivados integrativamente, provavelmente, terão mais sucesso na aprendizagem da língua. Dornyei (1990, 2001) argumenta que a motivação integrativa pode ser bem menos relevante para aprendizes de LE do que para os de L2. O autor justifica sua posição afirmando que os alunos de LE raramente têm experiência suficiente com a comunidade da língua-alvo para ter atitudes claramente articuladas em relação às pessoas dessa comunidade. Para ele, as metas instrumentais contribuem significativamente para a motivação de aprendizes de LE e as orientações integrativas são menos específicas para esses alunos porque eles não tendem a associar a língua com uma cultura em particular. Essas orientações são mais determinadas pelas atitudes e crenças sobre línguas e culturas estrangeiras em geral. Com base em seus estudos, (Dornyei, 1990: 45) conclui que as orientações instrumentais podem ter influência na aprendizagem da LE para alunos com um nível de proficiência intermediário ou abaixo, porém, a motivação integrativa pode ser necessária para fazer com que esses alunos consigam ir além desse nível. A superioridade do aspecto integrativo para promover a motivação e conseqüentemente levar o aluno a um comportamento mais adequado à aprendizagem não foi comprovada até hoje, levando os pesquisadores a buscar novas alternativas e direções para as pesquisas na área.

Até os anos 90, as pesquisas se baseavam nos aspectos internos do indivíduo e seu impacto sobre o rendimento do aluno. Porém, a partir da década de 90, pesquisadores de várias partes do mundo começaram, quase que simultaneamente, a questionar as limitações

da teoria gardneriana e a questionar a necessidade de uma expansão do paradigma. Dentre esses pesquisadores, destacaram-se Crookes e Schimdt (1991), Dornyei (1994a, 1994b) e Oxford & Shearin (1994). Todos concordavam que os aspectos relativamente estanques da dimensão social, principal ponto explorado por Gardner, não constituíam o quadro completo da motivação. Os autores passaram a defender a inclusão de outros fatores, mais situacionais, relacionados à motivação como, por exemplo, os elementos da sala de aula, por serem estes mais imediatos aos alunos do que os aspectos sócio-culturais, nas situações de aprendizagem de não-contato. A seguir, trataremos dessas mudanças que passaram a nortear as pesquisas em motivação a partir dos anos 90 e que continuam a gerar interesse até os dias de hoje.

A Mudança de Paradigma na Pesquisa em Motivação

Por volta dos anos 90, a pesquisa em motivação ganhou fôlego com uma nova geração de pesquisadores, empenhados em expandir o paradigma canadense de forma a acomodar uma variedade de outros construtos motivacionais que, até então, não haviam sido foco de pesquisa na área. Esse interesse surgiu oficialmente com a publicação de um artigo de Crookes e Schimidt (1991), o qual tinha como proposta a inclusão de questões educacionais na teoria em motivação. Os autores argumentavam que as pesquisas do passado focavam mais os aspectos não imediatos ao aluno, tais como as atitudes sociais, do que a motivação em si. Os autores não contestavam que a aprendizagem de línguas ocorria em um contexto social, ou que as atitudes baseadas no meio social favoreciam (ou não) a motivação. Os autores também concordavam que havia relações interessantes entre os diversos contextos sociais, as atitudes individuais dos alunos e suas orientações para

aprender a língua. Porém, eles acreditavam que esses fatores poderiam variar de situação para situação. Portanto, sua proposta era que o conceito motivação continuasse sendo associado às atitudes, como um fator distante ao aluno, desde que, ao mesmo tempo, fossem levados em consideração fatores relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de línguas e às questões pedagógicas, mais imediatas ao aluno. Esses fatores há muito tempo vinham sendo considerados pelos professores como críticos para o sucesso na aprendizagem de seus alunos, sem nunca terem merecido muita atenção por parte dos pesquisadores.

Crookes e Schmidt também sugeriram que o papel da motivação na aprendizagem de línguas deveria ser geral e não restrito a contextos ou grupos específicos. Oxford e Shearin (1994) chamam a atenção para o fato de Gardner incluir em sua teoria, principalmente no modelo sócio-educacional de aquisição, a dimensão educacional, e que seu questionário, o AMBT, continha vários itens voltados para a avaliação do aluno na sala de aula. Porém, as autoras concluem que a ênfase principal de seu modelo para influenciar o comportamento dos alunos recai sobre os componentes motivacionais fundamentados no ambiente social, e não na sala de aula de LE.

Vários pesquisadores renomados na área se empenharam em contribuir para a expansão da teoria gardniana (DORNYEI 1994a, 1994b; GARDNER & TREMBLAY, 1994; OXFORD, 1994; OXFORD e SHEARIN, 1994; CLÉMENT et al., 1994; TREMBLAY e GARDNER, 1995). A partir dessas discussões, deu-se início a uma abordagem na pesquisa em motivação centrada nos fatores situacionais (*“situated approach”*) ou aspectos mais dinâmicos e próximos do aluno, tais como o professor e a sala de aula. De acordo com essa nova perspectiva, o ambiente de sala de aula, bem como os

fatores contextuais que permeavam esses ambientes, passaram a ser vistos como tendo influência motivacional muito mais forte do que havia sido proposto anteriormente para influenciar o comportamento dos alunos em relação à aprendizagem. Dornyei (1990), que já vinha considerando os aspectos da sala de aula em suas pesquisas como tendo um impacto na motivação, destacou três tipos de componentes relacionados ao contexto de aprendizagem relevantes para a motivação do aluno:

- a) **componentes motivacionais específicos do curso** (relevância dos materiais, interesse pelas tarefas, conveniência do método de ensinar do professor);
- b) **componentes relativos ao professor** (personalidade, estilo e prática pedagógica);
- c) **componentes relativos ao grupo** (natureza coesiva, direcionamento de metas de aprendizagem e normas do grupo).

Mais recentemente, Dornyei (2001) desenvolveu um Modelo (“Process Model of L2 Motivation”) para a sala de aula, no qual define três fases de motivação: fase da pré-ação (“preactional stage”) que envolve a escolha da motivação, ou seja, está relacionada com a idéia das orientações que precedem a motivação; fase da ação (“action stage”), envolvendo a execução da motivação, ou seja, refere-se à quantidade de esforço que o aprendiz está preparado para investir na aprendizagem, de forma a alcançar seus objetivos, a qual pode ser altamente influenciada pela qualidade da experiência de aprendizagem; e fase da pós-ação (“postactional stage”) que envolve um retrospecto da motivação, onde o aprendiz avalia sua experiência de aprendizagem, a qual vai influenciar sua disposição para

continuar seus estudos. O objetivo do modelo de Dornyei é levar em consideração como a motivação pode mudar através do tempo.

Gardner, juntamente com MacIntyre (1991), também passou a considerar o caráter dinâmico da motivação, e reconheceu que a velha caracterização de motivação em termos de orientações instrumentais e integrativas era muito estática e restrita. Entre as contribuições mais recentes para a teoria em motivação, destacamos o trabalho de Tremblay, Goldberg & Gardner (1995) e Julkunen (2001) que deram início a uma teoria motivacional mais ampla e abrangente. Em seguida, passaremos a tratar dessas questões.

Motivação Interna (“Trait Motivation”) x Motivação Externa ou Situacional (“State Motivation”)

A motivação em língua estrangeira foi estudada, durante muito tempo, como sendo uma característica (“trait”) que fazia parte da personalidade do aluno. Essas características eram formadas por percepções motivacionais e atributos mais generalizados, que, uma vez estabelecidos, tendiam a permanecer fixos (TREMBLAY, GOLDBERG e GARDNER, Ibid.). Poucos estudos foram desenvolvidos explorando a situação de aprendizagem, ou os fatores motivacionais que podem variar consideravelmente de acordo com o evento de aprendizagem a eles associados. Esses fatores são relevantes porque podem representar os diversos níveis de interesse e o comprometimento que os alunos demonstram em seu envolvimento na sala de aula. Os estudos anteriormente desenvolvidos por Gardner, incluindo o seu questionário motivacional, o AMBT, se apoiavam basicamente na motivação interna.

Com base em nossa experiência de sala de aula, seria mais razoável supormos que alunos de inglês como LE pudessem ser mais afetados pelas características da sala de aula do que por fatores internos, tais como crenças e atitudes. Uma vez que a motivação pode promover um comportamento adequado à aquisição da língua, as experiências de ensino e aprendizagem são componentes particularmente importantes para promover a motivação por serem mais facilmente modificados. Julkunen (2001) afirma que o que acontece na sala de aula têm um papel decisivo para a aprendizagem de uma LE e que, portanto, defende uma maior atenção às questões da situação de aprendizagem.

Esta dualidade entre os motivos ou as razões gerais e aqueles mais específicos à situação de aprendizagem foram estudados por Tremblay, Goldberg e Gardner (1995) e Julkunen (Ibid.), e definidos como orientações gerais ou **fatores motivacionais internos** (“*trait*”) e **fatores motivacionais externos ou situacionais** (“*state*”). Os **fatores internos** envolvem disposições estáveis e duradouras, ou seja, orientações motivacionais mais gerais, e diversas atitudes tais como, atitudes em relação à aprendizagem de línguas em geral, interesse por línguas estrangeiras, atitudes em relação à comunidade lingüística alvo, além de ansiedade e persistência nos estudos, e os **fatores externos ou situacionais** se referem a respostas ou condições transitórias e temporárias, ou seja, à condição motivacional em um determinado momento. Por exemplo, se dissermos que um aluno é geralmente muito motivado, considerando isso como uma característica pessoal, estamos falando de uma motivação interna, mas se dissermos que um aluno estava muito motivado em uma determinada aula, estamos tratando de uma motivação externa ou situacional. A interação entre esses dois fatores vai resultar na disposição do aluno para se dedicar aos recursos pessoais, tais como tempo e energia empregados nas tarefas de aprendizagem da

língua (Boekaerts, 1987a, 1987b, apud Julkunen 2001). Tal distinção é potencialmente útil para explicar as preferências dos alunos por determinadas tarefas ou situações.

A conclusão do estudo de Tremblay, Goldberg e Gardner (1995) sobre o efeito da motivação interna e externa/situacional na aquisição de Hebreu sugere que a motivação interna influencia a motivação externa, que, por sua vez influencia a aprendizagem da língua-alvo. Uma outra conclusão que os autores tiraram dos resultados de seu estudo é que alunos com altos níveis de motivação interna tendem a ter altos níveis de motivação em relação à situação atual de aprendizagem, o que acaba promovendo a aquisição da língua. Desta forma, os autores afirmam ter demonstrado que o que acontece na situação de aprendizagem pode influenciar não somente a aquisição da língua, mas também a motivação do aluno, e que estas conclusões podem ser aplicadas na sala de aula de LE. Os níveis resultantes da motivação externa/situacional podem promover mudanças na motivação interna ao longo do tempo, em particular se esta motivação não estiver bem formada. Os autores recomendam que mais pesquisas sejam desenvolvidas a fim de investigar as características situacionais que podem influenciar (ou não) o processo motivacional.

Como podemos observar, são muitos os fatores presentes no processo de ensino/aprendizagem de uma LE capazes de favorecer, ou por vezes impedir, a aquisição da língua-alvo. Nos contextos formais de ensino, onde não há situação de contato direto entre aprendizes e falantes nativos, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa, existem ainda outros elementos que devem ser levados em consideração por terem certa influência na aprendizagem do aluno, como, por exemplo, os estereótipos. A seguir, trataremos de seus fundamentos teóricos e principais discussões.

Estereótipos

Gardner (1985) acrescenta que as crenças culturais a respeito da comunidade falante da língua-alvo podem influenciar tanto a natureza quanto o papel das atitudes no processo de aprendizagem de línguas. Essas crenças podem ter um papel importante, se não decisivo, na aprendizagem dos alunos. Elas podem se manifestar na forma de estereótipos, que vão funcionar como mediadores entre o aprendiz e o grupo (distante) da língua-alvo.

Qualquer categorização de grupos envolve estereótipos, e tais classificações nos ajudam a focar nossa visão de mundo (EL-DASH e BUSNARDO, 2001a). Os estereótipos são um conceito de modelo sócio-psicológico que até o momento não foram muito explorados nos estudos de aquisição de língua estrangeira. Porém, estão ligados a importantes aspectos do processo de aquisição de línguas, como por exemplo o papel da identidade social e do sistema de valores (EL-DASH e BUSNARDO, *Ibid.*).

Hogg e Abrams (1988, p. 7,10) definem a identidade social como o conhecimento do sujeito de que ele pertence a determinados grupos sociais e os significados valorativos e emocionais que ele atribui à sua associação a esses grupos. A identidade social não é, portanto, casual, mas um procedimento sócio-psicológico, já que envolve o pensamento, o sentimento e o comportamento de alguém influenciado pela presença real ou imaginária de outros. Os alunos universitários brasileiros, que são os sujeitos desta pesquisa, têm muito pouco ou nenhum contato real com os falantes nativos do inglês e geralmente formam suas opiniões a respeito destas pessoas através do imaginário, ou seja, com base em rumores, na influência da mídia, dos amigos, família e professores. Consequentemente, considerar que tipo de generalizações os alunos têm a respeito da comunidade lingüística alvo pode ser um fator importante para explicar as variações no desempenho desses alunos em sala de aula. A

principal justificativa seria a de que essas generalizações, se forem negativas, podem fazer com que os alunos queiram se afastar da outra comunidade. Porém, se elas forem positivas, podem ter o efeito inverso, ou seja, a tentativa de aproximação do outro grupo social. Essa aproximação seria facilitada pela aprendizagem da língua que tornaria possível a comunicação entre eles.

Para Hogg & Abrams (1988, p. 65), estereótipos são generalizações sobre pessoas, baseadas na categoria de um membro pertencente a um determinado grupo. São as crenças de que todos os membros de um determinado grupo têm as mesmas qualidades, as quais circunscrevem o grupo e o diferencia dos outros. Existe uma tendência das pessoas de associar estereótipos negativos a grupos externos e estereótipos mais favoráveis ao grupo do qual elas fazem parte. Sendo os estereótipos rígidos e resistentes a mudanças, é fácil acreditar que são verdadeiros. Contudo, acreditamos que o inverso possa acontecer, ou seja, a crença nos estereótipos pode construir uma verdade parcial. Tal categorização é, pois, uma tentativa humana de fazer o mundo menos ambíguo, mais claro, mais fácil de entender, que, conseqüentemente, parece funcionar melhor (HOGG & ABRAMS, *Ibid.*, p. 72). Os estereótipos podem ter importantes conseqüências para o comportamento humano. No caso deste estudo, o comportamento que nos interessa é aquele do aluno em relação ao grupo dos falantes nativos, os americanos.

Hogg & Abrams (*Ibid.*) prosseguem afirmando que o grupo dominante tenta impor sua própria ideologia sobre os outros grupos com o intuito de consolidar sua posição privilegiada. Se o dominado se vê sem opção, ele aceita a ideologia imposta pelo dominante. Assim, no nosso caso, se o brasileiro acredita, sem questionar, na superioridade dos americanos, ele pode ter um comportamento que desvalorize o Brasil, e sua língua, de

um modo geral. Tal comportamento é, portanto, resultado da ideologia dominante imposta por grupos de maior prestígio e inconscientemente assimilada pelos sujeitos. Por outro lado, o povo brasileiro pode se valorizar, atribuindo aos americanos estereótipos de valores negativos. Tal comportamento é caracterizado por Hogg & Abrams (1988) como diferenciação social, ou seja, a tendência ao etnocentrismo ao acentuar a diferença que um grupo tem em relação a outro grupo para se afastar. Acreditamos que nesses casos, o afastamento também poderia se dar pela rejeição à aprendizagem da língua inglesa ou até mesmo pelo desenvolvimento de bloqueio ou de uma maior dificuldade para aprendê-la. Um outro fator importante para influenciar as atitudes dos alunos e a sua motivação para aprender a língua alvo é a abordagem de ensinar do professor, além do tipo de relacionamento com os outros alunos e com o próprio o professor, durante as aulas. Por este motivo, passaremos a seguir a tratar das questões da interação em sala de aula e da abordagem comunicativa.

A Interação em Sala de Aula e a Abordagem Comunicativa

Nos últimos 30 anos, o interesse pela interação na sala de aula cresceu muito. Parte desse interesse veio do reconhecimento de que resultados positivos no desempenho do aluno dependem muito do papel do professor e do tipo de linguagem por ele utilizada. Segundo Allwright (1984), pode-se dizer que foi com o audiolingualismo que o interesse científico pela interação em sala de aula de LE começou. Em outras palavras, esse método de ensino de línguas levou-nos a perceber a importância de manter os aprendizes ativos na sala de aula.

Para Moita Lopes (2002), o processo de interação deve dar ênfase à construção do

conhecimento em sala de aula, entre os participantes do contexto. Compartilha-se, assim, a idéia de que o conhecimento é uma construção social. Desta forma, faz-se necessário considerar o aluno antes de tudo como um indivíduo que tem ponto de vista, sentimentos e liberdade de expressão, e é papel do professor assegurar que o posicionamento de seus alunos esteja presente na negociação de significados no ato da comunicação. Para Allwright (1984), a negociação patente na interação entre professor e aluno que leva à construção de um conhecimento comum entre eles. Conhecimento esse construído conjuntamente em sala de aula através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que passe a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula.

Os profissionais de ensino tendem a ver a interação em sala de aula como algo unilateral, nas mãos do professor, mas, para Allwright e Bailey (1991), a interação deve ser considerada não apenas como um aspecto moderno do ensino de línguas, mas também como um fator fundamental da pedagogia de sala de aula. Para que as lições ocorram de fato, a interação deve ser gerenciada por todos os presentes, e não apenas pelo professor. Ela é, tanto por definição como na prática, uma co-produção. Por esse motivo, não se pode mais considerar professores meramente como professores e alunos meramente como alunos porque ambos são, por bem ou por mal, direcionadores do aprendizado. O autor acrescenta que todas as contribuições para o gerenciamento da interação em sala de aula, quando a língua alvo é utilizada, proporciona uma prática comunicativa autêntica. Segundo Bizon (1994), a interação reflete o caráter comunicativo da sala de aula e o processo interacional proporciona condições de geração e internalização de insumo, tornando a sala de aula um ambiente favorável à aquisição de língua estrangeira. Portanto, para que haja uma

aprendizagem de sucesso, deve existir um bom controle do processo de interação durante as aulas, envolvendo tanto alunos como professores.

Parte dessa nova organização da sala de aula, que leva em consideração a importância da interação para a construção do saber dos alunos, surgiu no final da década de 70 com os pressupostos da abordagem comunicativa a qual definiu novos papéis tanto para o professor quanto para os alunos. A abordagem comunicativa propõe que os alunos se envolvam em atividades que os aproximem mais dos ambientes naturais de comunicação (ALMEIDA FILHO, 2000). Para tanto, sugere que essas atividades permitam aos alunos expressarem suas idéias, necessidades, desejos, perguntas, opiniões e sentimentos como eles o fariam em diferentes situações sociais. De acordo com Almeida Filho (1998) o ensino comunicativo é aquele que organiza as atividades de aprender em torno de assuntos relevantes e de real interesse para o aluno e, *“não toma as formas da língua descritas na gramática como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender uma outra língua”*. O papel do aluno, de acordo com a abordagem comunicativa, sofre uma grande mudança uma vez que de mero espectador ele passa a ser visto como um ser social, interagindo com o grupo e com o professor, participando ativamente das atividades de sala de aula, bem como do processo de construção de seu próprio conhecimento. Stevick (1976) postula que é esperado que o aprendizado seja mais eficaz à medida que o aluno vai sendo envolvido mais profundamente, fazendo-o colaborar com seu aprendizado e trazendo seu sistema de valores pessoais para a aula. Esse envolvimento depende basicamente da comunicação oral entre os alunos e o professor. Por esse motivo, Stevick (Ibid.) aponta para a importância da interação interrelacionada com os fatores afetivos. Almeida Filho (1998, p. 15) também destaca a importância da afetividade na sala de aula ao afirmar que “[a]

prender uma LE, abrange igualmente configurações específicas de afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação à essa língua-alvo que se deseja e/ou necessita aprender.” . O autor acrescenta que os interesses dos alunos vão ser atendidos ou frustrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem e que dessas configurações de afetividades podem surgir motivações ou resistências em variados matizes. Almeida Filho (Ibid.) conclui dizendo que o ensinamento de uma LE é emoldurado por “afetividades específicas do professor em relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura alvo.”

A Competência Lingüístico-Comunicativa

Para que o professor tenha condições de adotar uma abordagem comunicativa na sala de aula, e possibilitar que haja uma interação real, onde ele e seus alunos possam falar de si e se considerarem co-responsáveis pelo processo do qual participam, é importante que ele tenha mais do que o conhecimento formal da língua (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 24-25). Faz-se necessário que o professor tenha uma boa competência comunicativa. O conceito de competência comunicativa tem recebido muita atenção dos pesquisadores da área de ensino/aprendizagem de línguas nos últimos anos (BROWN, 1994, p. 226). Apresentado inicialmente pelo antropólogo Dell Hymes, em reação à visão de competência lingüística (ou gramatical) altamente teórica de Chomsky, este conceito veio apresentar e/ou explicitar o papel das regras sociais e funcionais que regem uma língua, o qual capacita os interlocutores a enviar e interpretar mensagens e a negociar, interpessoalmente, os diversos sentidos dentro de contextos específicos (BASSO, 2001, p. 95).

A teoria de Competência Comunicativa de Hymes considera que um falante precisa

saber se comunicar de maneira competente em um discurso. Do ponto de vista de Hymes, uma pessoa que adquire competência comunicativa adquire tanto o conhecimento sobre a língua, quanto a habilidade para utilizar a língua-alvo em questão. Halliday considera sua abordagem muito próxima à posição de Hymes, pois ambos compartilham do papel da língua na vida social, da compreensão da vida social como algo a ser construído e constituído pelos participantes através da linguagem durante a interação (BASSO, 2001, p. 64). Porém, para Hymes o conceito de competência comunicativa não abrange competência gramatical e, para Halliday, isto implica em ter que considerar as funções internas da língua separadamente das externas, o que ele não considera ser possível. Halliday acredita que é desnecessário falar de competência comunicativa uma vez que saber como usar a língua é o mesmo que saber o que se pode fazer com ela. (BASSO, Ibid., p. 65).

De acordo com Brown (1994, p. 227), a década de 70 serviu para acentuar a diferença entre conhecimento “sobre” as formas da língua e conhecimento que capacita uma pessoa a se comunicar de maneira funcional e adequada, ou seja, competência lingüística e a competência comunicativa. Na década de 80, este paradigma dicotômico foi expandido através de Canale e Swain (1980) que propuseram a introdução da competência estratégica às demais. Conforme citam os autores, através de um artigo publicado na revista *Applied Linguistics*, a definição de Competência Comunicativa seria a de “sistemas subjacentes de conhecimentos e habilidades exigidas para a comunicação”. Os autores dividem a competência comunicativa em três dimensões:

a) Competência Gramatical: domínio do sistema formal da língua.

- b) Competência Sociolingüística: domínio das regras socioculturais da língua e do discurso.
- c) Competência Estratégica: estratégias utilizadas para compensar a falta ou o não domínio pleno do código lingüístico em questão.

Segundo os autores, a competência comunicativa refere-se tanto ao conhecimento das formas quanto à habilidade em colocar este conhecimento em uso, quando interagindo em situação real de comunicação. A década de 90 traz algumas inovações para o conceito de competência comunicativa. Almeida Filho (1998) propõe uma redefinição do termo para Competência Lingüístico-Comunicativa, a nosso entender, como uma forma de amenizar as discussões acerca do que o conceito engloba, ampliando sua definição, uma vez que o termo lingüístico corresponde ao conhecimento do sistema formal da língua e o comunicativo à competência do professor de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação. A competência lingüístico-comunicativa, segundo Alvarenga (1999, p. 202) se constitui na capacidade do professor de interagir com o aluno na língua-alvo e de dar condições a esse aluno de desenvolver sua própria competência lingüística, utilizando a de seu professor como insumo. A competência lingüístico-comunicativa, construída em um ensino comunicativo, ultrapassa os limites da gramática e do vocabulário, exigindo do professor conhecimento sobre como a língua se organiza em eventos de fala, considerando, portanto, pessoas interagindo em determinados contextos. Giuliano (1994) postula que o professor que não atinge um nível de proficiência alto na língua-alvo não consegue propiciar aos seus alunos uma aula mais criativa, tendendo a ficar preso a estruturas gramaticais e ao livro didático. Isso posto, passamos ao próximo capítulo.

Capítulo II. Metodologia de Pesquisa

Neste capítulo, discutimos a metodologia adotada para a condução desta pesquisa. Também apresentamos a descrição dos sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos que utilizamos para aplicá-los.

Descrição dos Sujeitos

Alunos (A)

Foram informantes 23 alunos universitários, de diversas áreas, 9 de humanas, 10 de exatas e 4 de biológicas, que estudam inglês como uma disciplina eletiva em uma universidade do interior de SP. Esses alunos estavam cursando inglês geral, nível 5, que é o penúltimo nível do curso, num centro de ensino de línguas da universidade. Julgamos ser mais conveniente fazer este estudo com alunos que estivessem nos últimos níveis do curso oferecido pela instituição, pois desta forma poderiam nos fornecer um melhor parâmetro do processo de ensino/aprendizagem de línguas, justamente por estarem envolvidos nele há mais tempo.

Dos 23 alunos informantes, 19 responderam ao questionário II, 20 participaram do estudo Q e apenas 08 responderam ao questionário I. Um dos alunos, A20, foi excluído porque não respondeu a nenhum dos questionários apresentados e se recusou a classificar os estereótipos do estudo Q da maneira como foi solicitada, alegando que aquela maneira de classificar não refletia sua real opinião. Outros dois alunos, A22 e A23, também foram excluídos, A22 porque não freqüentou a maioria das aulas observadas e A23 porque desistiu no meio do curso. Portanto, esses dois alunos não participaram de todas as etapas da coleta de dados.

Nenhum aluno que já fosse fluente seria considerado para a pesquisa porque um de nossos objetivos era analisar o desempenho dos alunos em sala de aula como resultado das instruções recebidas nesse contexto de aprendizagem. Apenas dois alunos já haviam morado fora do país, mas em lugares onde o inglês não é a língua oficial, A15 no Japão e A19 no Paraguai e Uruguai. Podemos considerar, portanto, que a experiência com a língua inglesa para todos os alunos é proveniente da sala de aula. Dos 19 alunos que responderam ao questionário II, 10 já havia estudado inglês em outras escolas, o tempo de estudo variando entre três a quatro anos, com exceção de três alunos que estudaram apenas entre um e dois anos.

Professora (P)

A professora do curso é formada em letras desde 1976 e tem muitos anos de experiência de sala de aula em cursos regulares, escolas particulares de idiomas e no centro de línguas da universidade onde a pesquisa foi feita. Segundo Gardner (1985, p. 8), existem evidências que sugerem que as diferenças nas técnicas usadas pelo professor para motivar seus alunos podem ter um efeito em suas atitudes em relação à situação de aprendizagem. Se o professor for competente lingüisticamente e estiver afinado com os sentimentos de seus alunos, e se sua metodologia for interessante e informativa, trazendo conhecimento para os alunos, ele poderá despertar atitudes positivas nos aprendizes, independentemente de suas atitudes iniciais serem positivas ou negativas. Acreditamos que P se preocupa com essas questões, uma vez que a maneira como ela conduz suas aulas é um claro exemplo da tentativa de torná-la mais interessante, de forma a envolver os alunos. A metodologia de P condiz com seu discurso pois, em uma comunicação pessoal ela nos afirmou que a

afetividade é o fator central de suas aulas, e que por isso ela procura sempre estabelecer um bom relacionamento com os alunos e um ambiente de aprendizagem agradável, onde todos possam discutir coisas que façam sentido para eles, e que possa despertar interesse pela aprendizagem. P também afirmou ter uma abordagem eclética, pois sua prática de ensino é influenciada pela abordagem comunicativa, pelo interacionismo, além de se dizer muito interessada nas leituras sobre humanismo. Por isso, ela faz questão de priorizar em suas aulas o trabalho em pares ou grupos além de se preocupar em trazer para a aula assuntos relevantes e que façam sentido para seus alunos. Acreditamos que a estratégia de P de tentar fazer com que os alunos participem das aulas de forma significativa, trazendo suas experiências e pontos de vista, é muito válida por que faz com que os alunos usem a língua como um meio de comunicação para expressar suas opiniões e valores acerca dos mais diversos assuntos. Acreditamos que essa estratégia de ensino de P também colabora para o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem agradável, onde os alunos se sentem à vontade com o grupo e com P, característica não muito comum nas aulas com um grande número de alunos.

O Contexto da Pesquisa

Uma das principais características da sala de aula observada é a participação e interação entre alunos e professor. A língua-alvo era usada praticamente o tempo todo e raras foram as vezes em que P precisou traduzir algum termo. O clima nas aulas era muito descontraído e os alunos pareciam se relacionar bem uns com os outros. Os alunos em geral tinham um bom nível de entendimento da língua, e quase sempre correspondiam às expectativas de P, fazendo o que lhes era pedido. Somente algumas vezes pudemos notar

que conversas em português surgiam durante as tarefas em grupos. Portanto, os alunos trabalhavam utilizando a língua inglesa a maior parte do tempo e sempre solicitando a ajuda de P para elaborar frases mais difíceis. P explorava muito o trabalho em grupo e em pares e os resultados das discussões destes grupos eram trazidos para a sala como um todo, privilegiando a interação e prática da língua-alvo.

Diversas atividades extracurriculares foram desenvolvidas por P durante as aulas, como estratégia para chamar a atenção dos alunos para os tópicos do livro. Acreditamos que essa estratégia de P foi bem sucedida, uma vez que os alunos se envolviam com as atividades e procuravam fazer o que lhes era pedido da melhor maneira possível. Não detectamos nenhuma expressão de desaprovação por parte dos alunos durante as observações das aulas. Ao contrário, os alunos em geral estavam sempre sorrindo e prestando bastante atenção em P. Uma das atividades que acompanhamos durante as observações de aula foi o chá de bebê, organizado secretamente por P e pelo grupo, do qual participaram quase todos os alunos. Como uma das alunas estava em fase final de gravidez, P decidiu organizar um chá de bebê ao estilo americano. Todos os alunos tinham conhecimento da atividade, com exceção da aluna grávida, que pensava que aquela aula seria uma prova oral. No dia marcado, todos os alunos compareceram com seus presentes, incluindo os garotos, mesmo sabendo que aquela seria uma aula atípica, cuja presença não era obrigatória. No chá, cantaram canções de ninar em inglês, junto com P, entregaram seus presentes e interagiram entre si durante o intervalo para o lanche, também organizado por eles. A impressão que tivemos da atividade foi bastante positiva já que a maior parte dos alunos compareceu, demonstrando disposição para participar.

Esse evento foi um dos muitos que P promoveu durante o semestre, a fim de ensinar um pouco da cultura americana. Dentre os eventos que P relatou ter feito durante aquele semestre estavam uma aula de etiqueta, tema de uma das lições do livro e um piquenique em sala de aula abordando o tema alimentos, outro tópico estudado no livro. O que mais nos chamou a atenção durante os dois meses de observação foi o clima descontraído e o entrosamento entre os alunos e P, tornando a aula mais agradável. Através de uma comunicação pessoal, P informou que para ela a afetividade era um fator fundamental em suas aulas, e isto ficou bem claro na maneira carinhosa com que ela tratava seus alunos e em como eles pareciam retribuir. P nos informou que a sala possuía um grupo de discussão na internet onde eles se encontravam fora dos horários de aula para tirar dúvidas ou deixar recados, confirmando nossas impressões iniciais de que a interação entre eles ocorria o tempo todo, até mesmo fora da sala de aula.

A Escolha da Metodologia

A pesquisa em motivação tem sido tradicionalmente associada a estudos quantitativos, em especial os estudos desenvolvidos por Gardner & Lambert (1972), Gardner (1985), Gardner e Tremblay (1995) e Gardner et al. (1997), os quais lidam com o conceito de motivação em termos de componentes mensuráveis, que resultam em índices motivacionais que são analisados estatisticamente. Porém, Ushioda (2001) sugere que a pesquisa qualitativa pode vir a ser um complemento aos estudos quantitativos, explorando e analisando aspectos da motivação que não são facilmente acomodados em um paradigma quantitativo. A motivação analisada sob uma perspectiva qualitativa, afirma a pesquisadora, pode ser definida não somente em termos de atividades observáveis e mensuráveis, mas

também em termos de padrões de percepções e crenças que subjazem tais atividades e que podem explicar o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. A combinação desses dois paradigmas pode trazer enormes benefícios para as principais questões teóricas abordadas nas pesquisas em aquisição de L2/LE.

Portanto, para responder às questões propostas neste trabalho, optamos pela realização de um estudo de caso, predominantemente do tipo qualitativo. Entretanto, algumas partes do trabalho foram quantificadas para facilitar e assegurar uma maior confiabilidade à análise dos dados.

O Estudo de Caso

O estudo de caso é o estudo de um caso que pode ser simples e específico ou complexo e abstrato. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Ludke e André (1986), os estudos de caso se desenvolvem em três fases: a fase exploratória ou aberta, a qual identifica pontos críticos que podem ter origem na literatura pertinente, em observações e depoimentos ou na especulação com base na experiência pessoal do pesquisador; a fase mais sistemática, que envolve a coleta de dados; e a fase da análise e interpretação sistemática dos dados. Essas três fases se superpõem em diversos momentos, ficando difícil precisar as linhas que as separam.

Segundo Goode e Hatt (1968, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. Normalmente o estudo de caso é qualitativo, porque se desenvolve numa situação natural, é

rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada, como é o caso desta pesquisa que analisa a motivação e as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa em ambiente de sala de aula.

Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importante durante o estudo (LUDKE e ANDRÉ, 1986.). O quadro teórico inicial servirá assim de estrutura básica, a partir do qual novos aspectos poderão ser detectados, na medida em que o estudo avança. Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Um dos princípios básicos desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para que a manifestação geral de um problema possa ser compreendida, faz-se necessário relacionar as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas à situação específica onde o problema ocorre. Uma outra característica do estudo de caso é que ele tenta retratar a realidade de forma completa e profunda, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. Além disso, os estudos de caso usam uma variedade de informações, oriundas de fontes variadas, para que o pesquisador possa cruzar as informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas. Essa característica do estudo de caso nos remete à importância da triangulação de dados.

A Triangulação dos Dados na Pesquisa

A triangulação dos dados em uma pesquisa é um fator imprescindível para a obtenção de evidências mais fortes acerca de um objeto de estudo. Visa olhar o mesmo objeto de investigação de várias perspectivas, ou através de diversas fontes, a fim de aumentar a confiabilidade da interpretação dos dados (ERICKSON, 1986). Uma vez que um dos tópicos principais deste estudo são as atitudes, e sabendo das dificuldades em pesquisá-las, optamos por coletar dados semelhantes, utilizando métodos e instrumentos de coleta de dados distintos, a fim de assegurar nosso comprometimento e nossa seriedade com a manipulação dos dados na tentativa de conferir a esta pesquisa as garantias de confiabilidade esperadas.

Pesquisar atitudes não é tarefa fácil, pois elas não são diretamente observáveis, e esse fato torna difícil a tentativa de mensurá-las. A maneira mais comum de fazer tal mensuração é através de meios diretos, ou seja, pedindo às pessoas para avaliarem a maneira como se sentem em relação ao objeto(s) de estudo(s), através de questionários ou entrevistas. Embora esses instrumentos sejam fáceis de aplicar e práticos para serem respondidos, estão sujeitos a inúmeras influências, e a validade das respostas vai depender da sinceridade das pessoas pesquisadas. Uma alternativa proposta por Bohner & Wanke (2002) para minimizar este problema, seria aplicar um outro instrumento confirmatório, avaliando o mesmo objeto de estudo, para posteriormente verificar se há correlação entre as respostas. Portanto, decidimos seguir essa recomendação, utilizando a metodologia Q, a qual será apresentada no tópico seguinte, para confirmar os dados coletados nos dois questionários relacionados às atitudes dos alunos face aos americanos. Optamos também pela realização de observações de sala aula para tornar possível a triangulação dos dados

coletados nos questionários referentes à motivação e às atitudes gerais dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa.

Metodologia Q

Optamos pela Metodologia Q para analisar uma parte dos dados desta pesquisa, pelo fato de ela ser recomendada para lidar com dados muito subjetivos, nos quais o pesquisador não deseja interferir. Acreditamos que essa metodologia é ideal para lidar com um tópico tão subjetivo como as atitudes. A Metodologia Q foi desenvolvida por Stephenson (1935, apud Reid, 1999) como uma técnica de fator invertido. Na essência, ela tem como princípio básico permitir um estudo sistemático de aspectos qualitativos (subjetivos) através de uma metodologia quantitativa. Num estudo Q pressupõe-se que cada indivíduo possui uma visão de mundo única, com crenças e atitudes específicas (MAGNUS, 2005). Combinando pesquisas quantitativas e qualitativas, a metodologia Q identifica a natureza das semelhanças ou diferenças entre os diversos modos de pensar dos sujeitos. Desta maneira, se torna possível identificar pontos de vista compartilhados a respeito do tópico sob investigação, o que, neste estudo, são as opiniões ou os estereótipos que os alunos brasileiros têm a respeito dos americanos. A finalidade da metodologia Q, portanto, é possibilitar a cada pessoa a expressão de seu próprio ponto de vista e deixá-lo concretamente registrado. Essa metodologia tem como vantagem não depender tanto da dinâmica da relação entre pesquisador e sujeito, uma vez que a pessoa manipula os dados sozinha e elimina, portanto, as chances de ser conduzida a uma resposta. Como a interpretação dos dados é feita inicialmente pelo programa no computador, a análise dos

dados pode até mesmo revelar opiniões e pontos de vista totalmente inesperados pelo pesquisador (MAGNUS, 2005). A seguir, descrevemos as etapas de um estudo Q típico.

Etapas de um Estudo Q Típico

A técnica básica da metodologia Q é o *Q-sort* e, um estudo Q típico, sempre começa com a seleção dessa amostra. Isso se faz em cima de uma seleção de itens ou afirmações, em geral entre 40 e 80 itens, que se referem a possíveis idéias ou posicionamentos referentes ao assunto, objeto de estudo. Esses itens ou afirmações, provenientes de entrevistas prévias com os sujeitos, são escolhidos com base no discurso dos sujeitos e selecionados de acordo com sua relevância para o estudo, ou também podem se basear em escalas convencionais de avaliações existentes na literatura em geral.

Essas idéias ou opiniões devem ser as mais abrangentes possíveis de forma que todos os sujeitos participantes consigam encaixar suas opiniões dentro dos itens apresentados. É também recomendável que haja um equilíbrio positivo e negativo entre os itens, de forma que o respondente consiga classificar sua opinião de acordo como o grau de concordância ou discordância. Como a metodologia Q permite que os sujeitos se expressem com base em afirmações que eles mesmo criaram, ou com afirmações já existentes na literatura, o pesquisador consegue se afastar do instrumento e deixar que o “eu” subjetivo da pessoa seja o centro de todo o significado.

Em seguida, é feita a aplicação do *Q-sort*, que consiste na apresentação das afirmações ou itens, previamente selecionados, em fichas ou cartões, para que sejam ordenados de acordo com alguma condição ou critério do pesquisador. Os sujeitos devem distribuir suas fichas em um quadro, fornecido pelo pesquisador, normalmente seguindo

uma numeração que vai de -4 ou -5 a $+4$ ou $+5$, tendo como centro o número 0 (apêndice 1). A ordenação vai ser feita de forma a refletir a opinião do sujeito em relação ao objeto de estudo.

Normalmente é pedido ao sujeito que comece pelas opiniões extremas, ou seja, aquelas que ele concorda muito, ou discorda totalmente, que devem ser distribuídas nos extremos negativos e positivos do quadro. Em seguida, é pedido ao sujeito que faça a mesma coisa com as afirmações restantes até que restem somente as afirmações que serão distribuídas na coluna 0, ou seja, as afirmações que para ele são irrelevantes, ou que ele não manifesta nenhuma opinião a respeito. Essa ordem de classificação é importante porque desta maneira o sujeito vai ordenar primeiro as afirmações que lhe despertam uma reação mais forte. Ao término desse processo, os números dos cartões são transferidos para um gabarito, fornecido pelo pesquisador. Esses gabaritos são então coletados e transferidos para o programa do computador para serem analisados estatisticamente e interpretados pelo pesquisador.

Coleta de Dados

A ênfase desta pesquisa concentrou-se, prioritariamente, em um olhar para diversas fontes de dados, esperando, com isso, descobrir indícios de aspectos significativos dos elementos que permeiam o processo de ensino/aprendizagem de inglês em ambientes formais. A seguir, descrevemos a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e a aplicação da metodologia Q.

Questionários

Questionário I

O questionário I tinha como finalidade verificar a opinião dos alunos em relação ao povo americano, à sua cultura e à língua inglesa, através de três perguntas abertas: “Em sua opinião, como é um americano típico?”, “O que você acha da cultura americana?” e “O que você acha da língua inglesa?”. Esse questionário foi aplicado na primeira semana de observação de aula. Os alunos levaram para casa e devolveram à medida que foram respondendo. Antes de aplicar o questionário II, esperamos que o número máximo de alunos retornasse esse questionário. Optamos por seguir esta ordem, já que as perguntas do segundo questionário, semi-estruturado, eram mais específicas e orientadas e, poderiam influenciar as respostas dos alunos caso viesse a ser aplicado primeiro.

Questionário II

O segundo questionário (apêndice II) era semi-estruturado e continha 35 perguntas mais gerais, que visavam analisar diversos itens, tais como as experiências prévias dos alunos com a aprendizagem de línguas, a avaliação do curso e da professora, a definição das metas individuais e orientações para o estudo de línguas, a auto-avaliação da motivação para aprender, a satisfação com o curso e o êxito percebido na aprendizagem durante o semestre. Também fizemos perguntas relativas ao esforço individual empregado na aprendizagem da língua, o qual pode revelar indícios de motivação e, finalmente, as atitudes dos alunos em relação aos americanos, à cultura americana e à língua inglesa. Esse questionário procurou enfatizar diversos aspectos que compõem a motivação integrativa, conceito que será definido mais à frente, devido à sua importância para influenciar a

aprendizagem dos alunos, conforme sugere a literatura corrente (GARDNER E LAMBERT, 1972; GARDNER, 1985, 2001a). A elaboração do questionário foi feita com base no AMBT, *Attitude and Motivation Battery Test*, desenvolvido por Gardner e seus associados em 1972 e reelaborado em 1985, por ser este um dos questionários com maior credibilidade nas pesquisas em motivação. Seguem abaixo os 11 itens que julgamos mais importantes para guiar a elaboração das perguntas do questionário:

1. Orientações integrativas;
2. Orientações instrumentais;
3. Atitudes em relação aos falantes nativos;
4. Atitudes em relação à aprendizagem da língua;
5. Interesse por línguas estrangeiras;
6. Avaliação do curso de inglês;
7. Avaliação da professora;
8. Intensidade motivacional (esforço);
9. Desejo de aprender inglês;
10. Ansiedade (em sala de aula);
11. Ansiedade em relação ao uso da língua.

Apesar de esse tipo de questionário ser comumente utilizado em estudos quantitativos, acreditamos que os seus itens também podem ser úteis em um estudo qualitativo, que considera importante tudo o que o aluno tem a dizer, para entendermos os efeitos que essas percepções têm sobre seu desempenho. Em um estudo quantitativo,

difícilmente temos a oportunidade de pedir ao sujeito para justificar a sua maneira de pensar. Procuramos deixar algumas perguntas abertas a comentários a fim de explorar um pouco mais os sentimentos dos alunos em relação aos itens respondidos. A intenção foi garantir o maior número de dados possível, caso não houvesse tempo para uma entrevista após a pré-análise dos dados.

Limitações dos Instrumentos

Uma das limitações que reconhecemos em um de nossos instrumentos de coleta de dados, o questionário II, é que algumas perguntas visavam analisar mais de um item ao mesmo tempo, como por exemplo, a questão 15, que avaliou o interesse e a motivação do aluno para aprender inglês naquele momento e a questão 30, que perguntou se o aluno fazia todas as tarefas de casa e estudava mais do que era pedido pelo professor. Quando elaboramos a pergunta, não nos ocorreu que se fizéssemos duas perguntas separadas, as respostas poderiam ser diferentes. Infelizmente, só pudemos chegar a essa conclusão com leituras posteriores à elaboração do questionário, quando o instrumento já havia sido aplicado. Um outro item que percebemos que prejudicou um pouco a análise dos dados foi a questão 34 do questionário II que trata das características (competências) ideais do professor. Nós pedimos aos alunos para escolherem os dois itens mais importantes entre os quatro apresentados que avaliavam as características do professor ideal. Porém, se tivéssemos pedido aos alunos para avaliarem os itens de acordo com a sua importância, numerando-os, teria sido mais fácil para identificar a relevância de cada um deles, sem precisar excluir nenhum. E, por último, na questão 18, “o que mais agrada você em suas aulas hoje”. Acreditamos que a maneira como a pergunta foi elaborada pode ter interferido

na resposta do aluno, caso ele não gostasse de nada, mas tivesse escolhido algo que para ele fosse menos desagradável. Acreditamos que a melhor forma de elaborar a pergunta seria “existe algo nas aulas que lhe agrada muito? Cite exemplos”. Desta maneira, o aluno teria a opção de não responder nada. Porém, apesar desses pequenos problemas, as respostas foram satisfatórias e isso não chegou a prejudicar a análise dos dados obtidos.

Amostra da Metodologia Q

Para a elaboração da amostra do estudo Q (*Q-sample*), utilizamos uma lista de estereótipos que alunos universitários brasileiros comumente associam aos americanos. Os itens foram extraídos da literatura (EL-DASH e BUSNARDO, 2001a), na qual os estereótipos foram apresentados na forma de adjetivos que são frequentemente associados aos americanos por alunos universitários brasileiros. A pesquisa original resultou em vários itens distribuídos entre positivos e negativos, dos quais extraímos os 48 itens (tabela II) considerados estatisticamente mais relevantes, ou significativos, para o estudo. Desses 48 itens, 24 correspondiam a adjetivos “positivos”, tais como trabalhador e esforçado, e os outros 24 a adjetivos “negativos”, como por exemplo, preguiçoso e arrogante. O fato de o estudo anterior ter sido feito utilizando uma escala likert facilitou muito nosso trabalho, uma vez que os adjetivos já vieram classificados como negativos e positivos, o que é exigência do estudo Q.

Tabela II. Lista de estereótipos utilizados na metodologia Q

01 – Não pontual

02 – Inteligente

03 – Falante

04 – Extrovertido

05 – Malandro	06 – Relaxado
07 – Patriota	08 - Prepotente
09 – Calmo	10 - Egocêntrico
11 – Falso	12 - Esnobe
13 – Prestativo	14 - Sincero
15 – Burro	16 – Honesto
17 – Organizado	18 - Ignorante
19 – Trabalhador	20 - Reservado
21 – Trambiqueiro	22 – Não Patriota
23 – Preguiçoso	24 – Acomodado
25 – Assexuado	26 - Ativo
27 – Quietos	28 - Sensual
29 – Brincalhão	30 – Frio
31 – Culto	32 - Caloroso
33 – Sêrio	34 - Impulsivo
35 – Temeroso	36 – Otário
37 – Pontual	38 – Dôcil
39 – Controlado	40 - Arrojado
41 – Agressivo	42 – Grosseiro
43 – Gentil	44 - Modesto
45 – Folgado	46 - Simples
47 – Esforçado	48 - Arrogante

Observação das Aulas

Durante dois meses, procedemos às observações de sala de aula, totalizando 7 aulas completas. Essas observações geraram outros instrumentos de coleta, os quais serão descritos em maiores detalhes a seguir:

Notas de Campo: As notas de campo foram feitas durante o período de observação das aulas. Utilizamos como critério para estas notas, todos os detalhes considerados relevantes para o estudo tais como, os diferentes tipos de atividades trabalhados nas aulas, as reações dos alunos às tarefas propostas, seu comportamento e interação nas aulas, que alunos participavam mais vezes, quais demonstravam desejo de participar voluntariamente das tarefas e a disposição geral para aprender. Acreditamos que as notas de campo foram decisivas na presente investigação para organizar as informações e refinar os dados coletados.

Relatório de Participação nas Aulas: Através das anotações de campo e das gravações das aulas, pudemos recuperar, com o apoio do material didático, todos os exercícios desenvolvidos durante as aulas, e classificar os tipos de atividades que o professor trabalhou com os alunos, bem como o tipo de participação deles em cada uma delas. Com base nesses dados, criamos um relatório quantitativo da frequência de participação individual dos alunos em todas as aulas observadas (apêndice V).

Gravação das Aulas

Decidimos não gravar todas as aulas por julgarmos que era necessário haver um período de adaptação com os alunos, até que eles ficassem mais acostumados à presença da pesquisadora. Além disso, procuramos evitar que o gravador representasse mais um elemento atípico daquela aula, podendo vir a interferir no comportamento dos alunos. Por esse motivo, apenas 3 aulas típicas foram gravadas. O objetivo da gravação foi o de facilitar a recuperação posterior dos dados, além de auxiliar na tarefa de examinar as participações

dos alunos mais minuciosamente. No entanto, a qualidade das gravações deixou a desejar e, no final, somente duas aulas foram transcritas, sendo que uma delas parcialmente. Esse fato não prejudicou a análise dos dados, uma vez que as gravações foram utilizadas somente como apoio às outras fontes de coleta de dados. A partir da transcrição das aulas, isolamos 85 instâncias, as quais julgamos serem mais relevantes para avaliar alguns dados específicos da aula, tais como a atitude e a abordagem comunicativa da professora, a interação e participação dos alunos nas aulas e a competência lingüístico-comunicativa dos alunos. Para uma fácil referência do leitor, consulte o apêndice IV, o qual contém a lista completa das instâncias selecionadas para a análise.

Aplicação dos Instrumentos

Tendo aplicado o questionário I e, em seguida, o questionário II, fizemos o levantamento dos adjetivos que serviram de base para a amostra Q, conforme foi explicado anteriormente, e procedemos à aplicação do instrumento Q. Os itens foram numerados de 1 a 48, aleatoriamente, e impressos em cartões. Cada um dos 21 participantes recebeu um conjunto desses 48 cartões com os itens numerados; cada aluno também recebeu uma planilha (apêndice 1) para proceder à ordenação dos itens segundo a importância subjetiva (grau de concordância relativa). A pesquisadora então solicitou que eles indicassem, segundo a concepção deles, as duas características mais fortes em relação a um americano típico, que deveriam ser distribuídas na coluna +4. Na seqüência, o mesmo foi solicitado em relação às duas características que eles menos associavam aos americanos, devendo ser distribuídas na coluna -4. Com os adjetivos restantes, foram repetidas as mesmas instruções, primeiro para os próximos 4 e depois para os próximos 5 (adjetivos positivos e

negativos). Os alunos foram ordenando os itens até que restaram apenas aqueles que preencheriam a coluna do meio, número 0, os que, teoricamente, representariam os adjetivos para os quais o sujeito não apresentava nenhuma reação em especial. A numeração aleatória dos itens visava a não influência na avaliação dos sujeitos. Após a ordenação, os números foram copiados para um gabarito, idêntico à planilha, e entregues à pesquisadora. Esses dados foram, então, transferidos para o programa (PCQ for windows , versão 4.1) no computador, analisados estatisticamente e, posteriormente, interpretados pela pesquisadora. Tendo feito a descrição da metodologia e dos instrumentos utilizados na investigação, passaremos agora para a análise dos dados.

Capítulo III. Análise dos Dados

Para facilitar a organização e análise dos dados, esta seção será dividida em quatro partes, a saber: 1) Análise das atitudes gerais dos alunos em relação à língua inglesa, aos americanos e à sua cultura; 2) Análise dos aspectos motivacionais; 3) Análise das atitudes relacionadas à situação de aprendizagem; 4) Discussão dos resultados. O objetivo principal de cada análise é verificar se esses fatores têm alguma influência no desempenho dos alunos no curso, como propõem nossas perguntas de pesquisa. Para tanto, faz-se necessário descrever os critérios que foram utilizados para analisar o desempenho dos alunos neste estudo.

Crítérios para a Análise do Desempenho dos Alunos

Como nossa pesquisa está voltada para a instrução recebida em um contexto formal de ensino e o quanto os alunos estão aprendendo neste contexto, decidimos utilizar as notas do curso como um parâmetro para analisar o desempenho dos alunos como resultado das instruções recebidas. Sabemos, porém, que considerar as notas recebidas na avaliação como medida de aprendizagem da língua é um tanto problemático uma vez que, conforme Gardner (2001b) afirma, aprender uma língua significa muito mais do que simplesmente ter notas boas. Aprender uma língua significa entender e manter conversações relativamente fluentes além de ser capaz de ler e escrever textos com certo grau de dificuldade. Por esse motivo, não pretendemos afirmar que houve aquisição da língua para os alunos que obtiveram notas altas, mesmo porque não é nosso objetivo avaliar a proficiência desses alunos. O que pretendemos é verificar através das notas o quanto esses alunos se

envolveram com a aprendizagem da língua e o quanto se esforçaram para aprender o conteúdo trabalhado durante o semestre. Por outro lado, como Gardner (2001b) destaca, as notas podem ser um bom indicador do envolvimento afetivo do aluno para com a aprendizagem da língua, e um provável indicador de que esse aluno vai persistir em seus estudos até atingir um nível satisfatório de fluência. Passaremos agora à análise dos dados.

Análise das Atitudes Gerais dos Alunos em Relação à Língua Inglesa, aos Americanos e à sua Cultura

As atitudes são importantes para a aprendizagem de uma LE porque elas podem influenciar o comportamento dos alunos para aprender além de gerar ou sustentar sua motivação. As palavras, os sons, os pontos gramaticais, entre outros elementos que o professor apresenta aos alunos, são mais do que aspectos do código lingüístico; são também partes integrantes de uma outra cultura (GARDNER, 1985, p. 7). Por esse motivo, as atitudes dos alunos em relação aos falantes nativos e à sua cultura podem influenciar o quanto eles vão incorporar os elementos do novo idioma, principalmente se o curso enfatizar os aspectos comunicativos da língua. Quando consideramos a relação entre atitudes e comportamento adequado para aprender, surge também uma outra dimensão que é a da relevância. Portanto, algumas atitudes podem ser mais relevantes para influenciar o comportamento dos sujeitos do que outras (Gardner, *Ibid.*, p. 9). A seguir, tentaremos identificar que atitudes têm uma relação mais significativa com a aprendizagem da língua-alvo, ou seja, que atitudes podem influenciar positiva ou negativamente a motivação dos alunos para aprender a língua e, conseqüentemente, o seu desempenho no curso.

Análise das Opiniões dos Alunos em Relação aos Americanos / à Cultura e Língua Inglesa

Respostas do Questionário I

Este instrumento apresentou três perguntas abertas relacionadas ao povo americano, sua cultura e língua, conforme descritas abaixo:

1. Em sua opinião, como é o americano típico?
2. O que você acha da cultura americana?
3. O que você acha da língua inglesa?

Nosso principal objetivo foi fazer um levantamento geral a respeito das opiniões dos alunos antes de aplicar o questionário II, com perguntas mais direcionadas, para depois poder comparar as respostas entre os dois instrumentos, na tentativa de assegurar às respostas obtidas uma maior confiabilidade.

As opiniões em geral foram muito negativas em relação ao povo americano, associando-os à obesidade, consumismo e patriotismo em excesso. Patriotismo, segundo esses alunos, é visto como algo negativo, pois faz com que os americanos pensem que são os donos do mundo, ou melhores do que os outros. Apenas A12 e A13 citaram alguns aspectos mais positivos como tranquilos e trabalhadores. Os alunos associam muito a cultura americana aos filmes, talvez porque esta seja a única forma de manifestação cultural a qual eles têm acesso. Alguns gostam dos filmes enquanto que outros os consideram alienantes e cultura de massa. Alguns alunos associam a cultura americana ao seu estilo de vida e comportamento, citando aspectos tais como, pessoas organizadas, que valorizam as

pessoas pelo que são, porém não têm nenhum compromisso com o meio ambiente e com os seres humanos. Suas opiniões sobre a cultura americana variam muito entre positivas e negativas. Em relação à língua, as opiniões se dividem entre gostar e não gostar e considerá-la fácil ou difícil. Alguns citam a questão da obrigatoriedade ou necessidade de aprender a língua, a qual não está necessariamente ligada ao prazer de aprendê-la. Os resultados deste instrumento nos deram uma idéia geral de como esses 8 alunos vêem os americanos, dados que foram complementados com a análise da metodologia Q, que será discutida mais a frente. O quadro abaixo descreve, resumidamente, as respostas dos alunos que participaram do questionário I. As respostas completas estão descritas no apêndice III:

Quadro I. Respostas do questionário I: opiniões sobre o americano típico, sua língua e cultura.

ALUNO	POVO	CULTURA	LÍNGUA
A7	Obesos, alienados, consumistas.	Baseada no consumismo, porém as pessoas são valorizadas pelo que elas são.	Gramática e pronúncia difíceis.
A8	Consumistas.	Mentalidade pobre por não se preocuparem com a saúde, meio ambiente e com os seres humanos.	Não muito complicada.
A11	As pessoas os vêem como consumistas e superficiais, mas sei que não são assim.	Não existe cultura genuinamente americana. É feita da mistura de várias outras.	Bela vocalmente e prática.
A12	Tranquilos – sem muitas preocupações (como os Simpsons).	Tem muito a oferecer para os outros países. Excelentes filmes, produtos e estilo de vida.	Obrigatória devido à soberania dos Estados Unidos.

A13	Convencido, gordo, trabalhador.	De massa. Alienante.	Gosto porém acho a pronúncia difícil.
A16	Extremamente patriotas. Se acham os melhores do mundo.	Aparentemente organizado e produz bons filmes, porém sempre falando bem deles mesmos. Alimentam-se mal.	Relativamente fácil, porém requer dedicação para aprender. Me interessa por ela pela sua importância no mundo dos negócios.
A17	Extremamente nacionalistas. Julgam-se os donos do mundo. Gordos, de hábitos pouco saudáveis. Alimentam-se em fast-foods.	Não gosto nem me interessa pela cultura americana. Estilo de vida péssimo.	Não consigo gostar da língua porque acho difícil, porém vou continuar tentando até aprender.
A21	Patriota com bandeira no jardim de casa. Paranóico em relação a guerras e ataques terroristas.	Gostos dos filmes e músicas. Não gosto do estilo de vida.	Universal. Imprescindível. Gosto de aprender inglês.

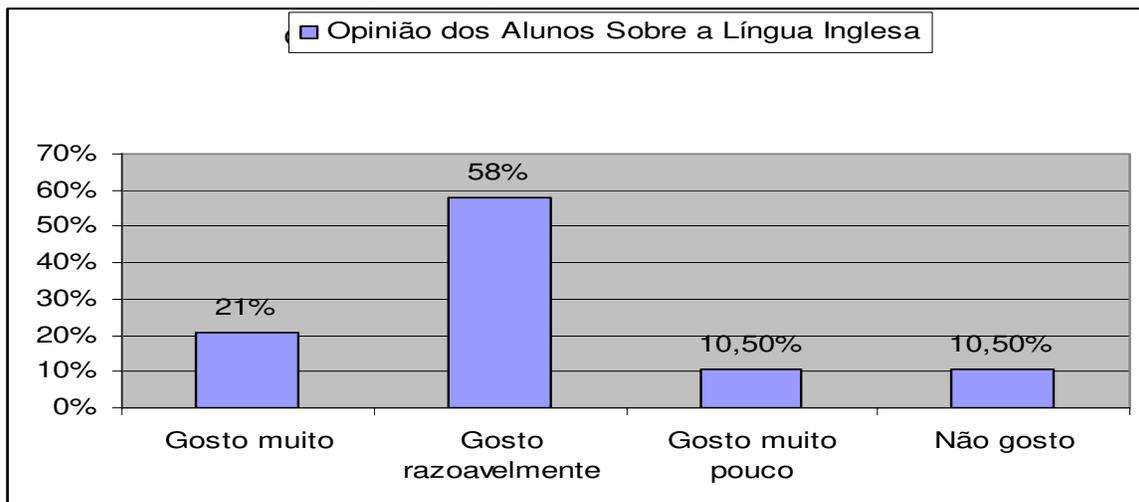
Respostas do Questionário II

Os quadros II, III e IV descrevem as opiniões individuais dos alunos em relação aos americanos, sua língua e cultura, de acordo com as respostas do questionário II. Os gráficos I, II e III descrevem as respostas do grupo como um todo.

Quadro II. Opinião dos alunos a respeito da língua inglesa

Opinião pessoal sobre a língua inglesa			
GOSTO MUITO	G. RAZOAVELMENTE	GOSTO MUITO POUCO	NÃO GOSTO
A5, A12, A14, A15	A2, A4, A6, A7, A8, A11, A13, A16, A18, A19, A21	A3, A17	A1, A9

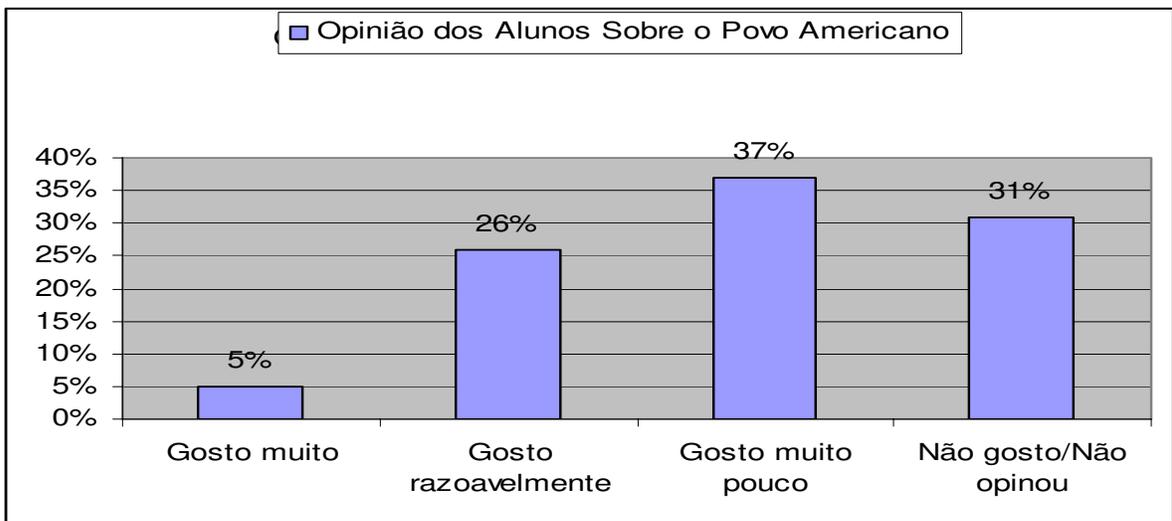
Gráfico I. Opinião dos alunos a respeito da língua inglesa



Quadro III. Opinião dos alunos a respeito do povo americano

Opinião pessoal sobre o povo americano				
GOSTO MUITO	G. RAZOAVELMENTE	GOSTO MUITO POUCO	NÃO GOSTO	NÃO OPINOU
A3	A1, A7, A11, A12, A13	A2, A4, A6, A8, A15, A16, A19	A9, A14, A17, A18, A21	A5

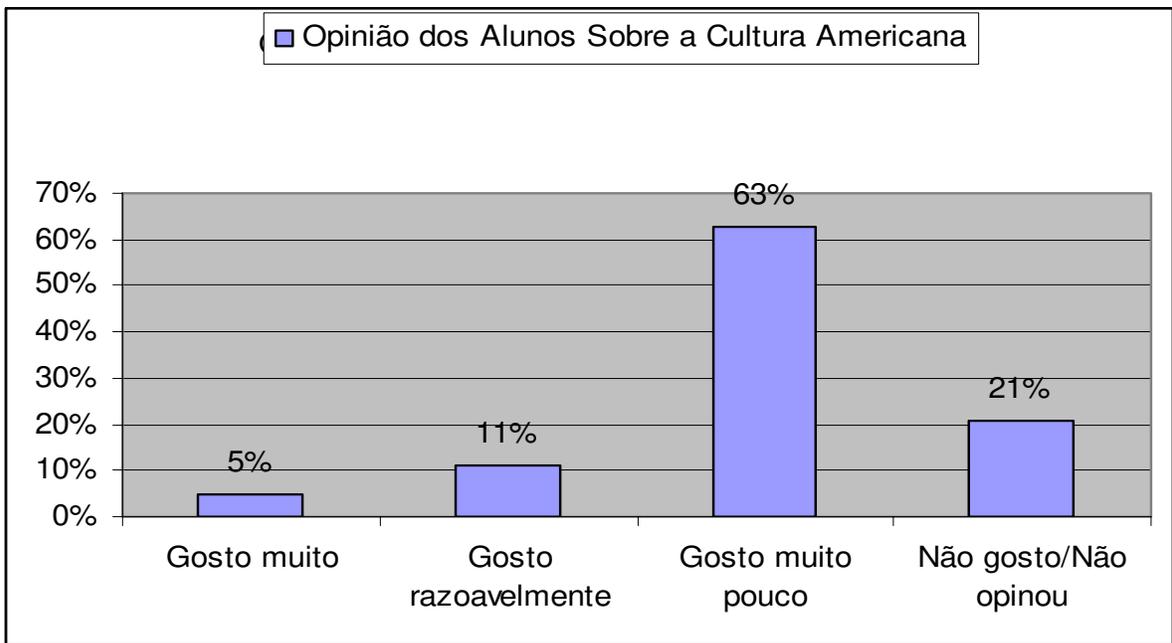
Gráfico II. Opinião dos alunos a respeito do povo americano



Quadro IV. Opinião dos alunos a respeito da cultura americana

Opinião pessoal sobre a cultura americana			
GOSTO MUITO	GOSTO RAZOAVELMENTE	GOSTO MUITO POUCO	NÃO GOSTO
A12	A1, A19	A2, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A13, A15, A16, A18, A21	A3, A9, A14, A17

Gráfico III. Opinião dos alunos a respeito da cultura americana



Um dos alunos, A5, se recusou a opinar sobre o povo americano alegando não conhecer nenhum para poder ter uma opinião formada. De acordo com os dados, podemos notar uma maior preferência pela língua do que pelo povo e pela cultura. 79% dos alunos gostam muito ou moderadamente da língua inglesa, ao passo que 31% afirmam gostar muito ou moderadamente do povo e apenas 16% aprovam a cultura americana.

Resultado do Estudo Q: Análise Estatística

Os dados obtidos nos questionários I e II são confirmados pela análise da metodologia Q, a qual revela o perfil dos alunos em relação à sua opinião sobre o povo americano. A análise da metodologia Q revelou três grupos com pontos de vista distintos (tabela III), que chamaremos de A, B e C, respectivamente. Porém, como o grupo C continha apenas um sujeito, A12, não o consideramos para a análise. Os alunos do grupo A compartilham opiniões não favoráveis aos americanos, ou seja, mostram um perfil anti-americano, enquanto que os alunos do grupo B compartilham opiniões mais favoráveis ao povo americano. Os números em negrito identificam o perfil que o sujeito compartilha, sendo significativas as cargas acima de 37.

Tabela III. Perfil dos sujeitos em relação à sua opinião sobre o povo americano de acordo com a análise da Metodologia “Q”

SORT	LABEL	FACTORS	1	2	3	H2
1	A1		-8	71*	7	52
2	A2		61*	46*	-13	61
3	A3		37*	80*	-17	82
4	A4		54*	52*	9	58
5	A5		65*	8	-17	46
6	A6		70*	35	8	63
7	A7		53*	40*	15	46
8	A8		85*	19	-2	76
9	A9		42*	30	6	27
10	A10		43*	70*	1	68
11	A11		21	45*	-19	29
12	A12		-11	1	-54*	30
13	A13		10	86*	-1	76
14	A14		34	50*	-6	37
15	A15		25	59*	-15	44
16	A16		56*	37*	-5	45
17	A17		72*	21	-8	57
18	A18		86*	-4	1	74
19	A19		66*	23	-33	61

* Denote a loading significant at 37

Como podemos observar, 6 alunos compartilham aspectos dos dois perfis, ou seja, têm uma opinião mista (“mixed loaders”) e foram considerados como grupo AB. São eles A2, A3, A4, A7, A10 e A16. A maioria dos participantes (8) compartilha o primeiro ponto de vista, que representa os anti-americanos, enquanto que 6 alunos são prototípicos do segundo ponto de vista, grupo B, mais favoráveis aos americanos.

A tabela IV traz os adjetivos da amostra Q e a avaliação desses pelos sujeitos prototípicos dos dois perfis (fator A e B). Essas idéias podem ser interpretadas como representativas dos estereótipos que os membros de cada grupo têm em relação aos americanos. Os números em negrito identificam os adjetivos que receberam as avaliações mais altas (+4, +3, -4, -3) de acordo com o ponto de vista de cada grupo. A seguir, apresentaremos cada ponto de vista em separado.

Tabela IV. Avaliação dos itens da Metodologia Q pelos participantes dos fatores A e B

ITENS	FATOR A	FACTOR B
01 – não pontual	0	-4
02 – inteligente	-2	3
03 – falante	0	1
04 – extrovertido	-1	-1
05 – mal humorado	-1	-1
06 – relaxado	-1	-1
07 – patriota	3	4
08 – prepotente	4	3
09 – calmo	-1	0
10 – egocêntrico	3	3
11 – falso	1	-2
12 – esnobe	3	2
13 – prestativo	-3	1
14 – sincero	-2	0
15 – burro	2	-4
16 – honesto	-1	0
17 – organizado	0	1
18 – ignorante	2	-2
19 – trabalhador	1	4
20 – reservado	-1	1
21 – trambiqueiro	-1	-1

22 – não patriota	-4	-3
23 – preguiçoso	0	-3
24 – acomodado	0	-3
25 – assexuado	1	-1
26 – ativo	1	2
27 – quieto	0	0
28 – sensual	-2	1
29 – brincalhão	-2	0
30 – frio	2	1
31 – culto	-1	1
32 – caloroso	-3	-2
33 – sério	0	2
34 – impulsivo	1	-2
35 – temeroso	0	-2
36 – alegre	2	-1
37 – pontual	0	2
38 – dócil	-3	-1
39 – controlado	0	0
40 – arrojado	1	1
41 – agressivo	2	0
42 – grosseiro	3	0
43 – gentil	-2	0
44 – modesto	-4	0
45 – folgado	1	-1
46 – simples	-3	-3
47 – esforçado	1	2
48 – arrogante	4	3

Tabela IV: Avaliação dos itens da metodologia Q pelos participantes dos fatores A e B

Pontos de vista dos sujeitos do Fator A

Esse fator (A) representa o ponto de vista compartilhado por 7 participantes do estudo, a saber: A5, A6, A8, A9, A17, A18 e A19. Os itens que receberam os valores mais altos (+4, +3) para os Q-sorts típicos desses participantes foram: esnobe, grosseiro, arrogante, prepotente, egocêntrico e patriota. Os itens que receberam os valores mais baixos (-4, -3), ou seja, aqueles que representam as características que os americanos não têm, de acordo com a opinião deles, foram, prestativo, caloroso, dócil, modesto e simples. Os alunos se mostraram coerentes com suas afirmações, ou seja, se por um lado dizem que os americanos são esnobes, grosseiros e arrogantes, confirmam dizendo que eles não são

modestos, dóceis e simples. Todas essas características demonstram o que é valorizado pelas pessoas desse grupo, e que, na opinião deles, falta nos americanos. Esse grupo representa, portanto, a opinião dos anti-americanos. O estudo original, de onde essa lista de itens foi extraída (El-Dash e Busnardo, 2001a), classificou esses estereótipos em três grandes categorias: itens relacionados ao trabalho (“work-related values”), características pessoais intrínsecas (“personal warmth”) e características que envolvem a interação com outras pessoas (“social agreeableness”). Todos os adjetivos destacados por esse grupo, de acordo com o estudo, têm relação com as características que envolvem a interação social, com exceção de caloroso, que é considerado uma característica pessoal, o que revela uma opinião bastante preconceituosa, por ser unilateral. Desta forma, as únicas características que esse grupo valoriza como importantes nas pessoas, são aquelas relacionadas com o quanto elas são socialmente agradáveis, e, para eles, essa característica não existe no americano típico. Por esse motivo, os sujeitos não gostam dos americanos, independentemente de outros fatores positivos que estes possam ter.

Pontos de vista dos sujeitos do Fator B

Esse fator (B) representa o ponto de vista de 6 participantes do estudo, a saber: A1, A11, A13, A14 e A15. Os itens que receberam os valores mais altos (+4, +3) para esse grupo foram: inteligente, trabalhador, patriota, prepotente, egocêntrico e arrogante. Os itens que receberam os valores mais baixos (-4, -3), foram: não-pontual, burro, não patriota, preguiçoso, acomodado e simples. Os alunos desse grupo também foram consistentes com suas repostas pois, se por um lado dizem que os americanos são trabalhadores, por outro lado dizem que não são acomodados e nem preguiçosos. Outros exemplos são

inteligente/não burro, prepotente/não simples. Esses dados revelam uma opinião bem formada por parte desses alunos, uma vez que não há contradições nas respostas. Os alunos desse grupo tendem a ser mais favoráveis aos americanos, embora concordem com o grupo A em algumas questões. Ambos compartilham da mesma opinião no que diz respeito à falta de características que os tornem mais agradáveis socialmente, pois também os consideram arrogantes, prepotentes, egocêntricos e não simples. Por outro lado, os alunos desse grupo tendem a valorizar características relacionadas ao trabalho, de acordo com a classificação da pesquisa de El-Dash e Busnardo (2001a), tais como trabalhador, inteligente, patriota, pontual, não preguiçoso e não acomodado. Por esse motivo, podemos dizer que os alunos desse grupo são menos preconceituosos em relação aos americanos porque, embora não gostem deles como pessoas, reconhecem que eles têm outros valores mais positivos, desvinculados dessas características pessoais.

No geral, os aspectos que receberam rejeição de A são irrelevantes para B, ao passo que as questões relacionadas ao trabalho são irrelevantes para A. A única característica da qual discordam, mostrando pontos de vista opostos, é em relação à inteligência dos americanos, pois para A, eles são burros. Nenhum grupo mostrou ter algum tipo de reação às características pessoais intrínsecas dos americanos (frio, extrovertido, sério, quieto, etc.).

Contraste entre as Respostas do Questionário I, II e da Metodologia Q a Respeito do Povo Americano:

Fizemos uma comparação entre as respostas dos três instrumentos que avaliaram as atitudes dos alunos em relação ao povo, à língua e cultura americana e concluímos que todos, com exceção de A14 e A15, tendem a manter suas respostas nos três instrumentos,

conferindo uma maior confiabilidade aos dados. Esse fator é importante porque, geralmente, as pesquisas que tratam das atitudes são muito subjetivas e as informações obtidas dependem exclusivamente da sinceridade dos sujeitos, e as respostas podem variar muito, dependendo do momento em que os instrumentos de coleta são aplicados (Bhoner e Wankle 2002), prejudicando sua confiabilidade.

Análise da Simpatia pelo povo, pela língua e pela cultura americana vs. desempenho

Os quadros V, VI (p. 77) e VII (p. 78) comparam o quanto os alunos gostam da língua, do povo e da cultura americana, respectivamente, e se estas opiniões têm alguma relação com o seu desempenho no curso.

Quadro V. Comparação entre a simpatia dos alunos pela língua inglesa vs. desempenho

Notas	Simpatia pela Língua			
	GOSTO MUITO	GOSTO RAZOAVELMENTE	GOSTO MUITO POUCO	NÃO GOSTO
Acima 9		A5		
De 8,0 a 8,9	A12, A14, A15	A4, A7, A8, A11, A13, A18, A19, A21		A9
De 7,0 a 7,9		A2, A6, A16	A3, A17	A1

Em geral, a atitude de todos em relação à língua é favorável, o que era de se esperar nesse curso, nível 5, já que esses alunos precisam de algum motivo mais forte para se manterem no curso por tanto tempo. Uma das possíveis explicações para a língua inglesa ter uma aceitação tão grande entre os alunos é o fato de ela ser algo mais real para eles, muito presente nos meios acadêmicos (artigos e livros), na TV, nos filmes e músicas que eles ouvem, nas revistas específicas de cada área e também pelo amplo uso da língua na

internet. Já o povo e a cultura constituem algo que faz parte do imaginário deles, uma vez que esses alunos não têm contato direto com os falantes nativos. Uma outra explicação seria o fato de que gostar da língua não tem nenhuma relação direta com gostar do povo ou da sua cultura, e os alunos demonstram que conseguem ver a língua desta maneira, ou seja, desvinculada dos aspectos culturais. Essa atitude favorável à língua inglesa pode ser um dos motivos para explicar o elevado nível das notas dessa turma bem como seu envolvimento nas aulas. O fato de os alunos terem opiniões opostas em relação à língua, se comparada com o povo e a cultura americana, nos mostra que eles não vinculam a língua inglesa aos seus falantes nativos, o que em nossa opinião é um fator positivo, uma vez que tal comparação poderia prejudicar a sua motivação para aprender a língua. Esse resultado também pode indicar que muitos deles estão estudando a língua para satisfazer um prazer pessoal, já que vários alunos afirmaram que gostam de estudar línguas em geral, ou até mesmo por razões mais práticas ou utilitárias, tais como utilizar a língua no trabalho ou nos estudos, conforme relatam em suas orientações para aprender a língua.

Todos os alunos com média acima de 8 dizem gostar muito ou razoavelmente da língua inglesa, com exceção de A9, que além de rejeitar a língua, rejeita também o povo e a cultura americana, provando ser uma exceção no grupo. Todos os três alunos (A12, A14 e A15) que disseram gostar muito da língua obtiveram médias acima de 8,0. Da mesma forma, três alunos obtiveram as notas mais baixas da turma, A3, A17 e A1 afirmam gostar muito pouco ou nada da língua. Os dados indicam que há uma tendência daqueles que não gostam muito da língua a tirar notas um pouco mais baixas do que aqueles que gostam muito da língua, embora a diferença seja mínima. Porém, para todos aqueles que dizem gostar razoavelmente da língua, não há nenhuma diferença significativa entre as notas.

Quadro VI. Comparação entre a simpatia dos alunos pelo povo americano x desempenho

Notas	Simpatia pelo Povo Americano			
	GOSTO MUITO	GOSTO RAZOAVELMENTE	GOSTO MUITO POUCO	NÃO GOSTO
Acima 9			A5	
De 8,0 a 8,9		A7, A11, A12, A13,	A4, A8, A15, A19	A9, A14, A18, A21
De 7,0 a 7,9		A1, A3	A2, A6, A16	A17

Boa parte dos alunos rejeita o povo americano e mesmo os que dizem que gostam, afirmam gostar razoavelmente, dados confirmados através da análise da metodologia Q, que nos ajudou a entender que mesmo os alunos que são mais favoráveis ao povo americano, os rejeitam como pessoas, e apenas admiram suas características relacionadas ao trabalho ou esforço pessoal. Apenas um aluno (A3) afirmou gostar deles sem restrições, porém, acrescentou que gostava somente daqueles que ele conhecia. Isso mostra que o contato pessoal com o falante nativo pode mudar a imagem (estereótipo) que os alunos fazem deles. Não houve nenhuma diferença nas notas daqueles que gostam razoavelmente em comparação com os que gostam muito pouco ou nada. O aluno com a média mais alta da turma (A5) afirma gostar muito pouco do povo, ao passo que os alunos com as médias mais baixas têm opiniões diferentes, uns gostando mais e outros menos. Portanto, não podemos dizer que existe uma relação entre gostar do povo americano e obter notas altas.

Da mesma forma, não encontramos nenhuma relação entre gostar da cultura americana e tirar notas altas, conforme quadro VII (p. 78). Embora A12 tenha sido única que afirma gostar muito da cultura e tem média acima de 8, dois alunos, A9 e A14, afirmam não gostar nada da cultura americana e também tem média acima de 8. O aluno com a maior média da turma, A5, afirma gostar muito pouco da cultura americana. Também

temos vários alunos com médias mais baixas, entre 7,0 e 7,9 que possuem opiniões diferentes. A1 afirma gostar razoavelmente, A2, A6 e A16 afirmam gostar muito pouco e A3 e A17 afirmam não gostar nada dessa cultura. Como mostram os dados, não podemos afirmar que aqueles que são favoráveis à cultura americana têm melhor desempenho no curso.

Quadro VII. Comparação entre a simpatia dos alunos pela cultura americana x desempenho

Notas	Simpatia pela Cultura Americana			
	GOSTO MUITO	GOSTO RAZOAVELMENTE	GOSTO MUITO POUCO	NÃO GOSTO
Acima 9			A5	
De 8,0 a 8,9	A12	A19	A4, A7, A8, A11, A13, A15, A18, A21	A9, A14
De 7,0 a 7,9		A1	A2, A6, A16	A3, A17

Portanto, entre as três categorias analisadas, povo, língua e cultura, apenas as atitudes extremamente positivas ou negativas dos alunos em relação à língua inglesa parecem ter uma discreta relação com o desempenho. Essa relação não é muito grande porque todos os alunos, em média, têm notas altas, variando de 7,0 a 9,5 e a diferença entre suas notas às vezes não passa de um ponto, diferença muito pequena para ser considerada como de grande relevância.

Análise dos Aspectos Motivacionais dos Alunos

Segundo Gardner (1985), o aluno verdadeiramente motivado se esforça para aprender a língua e busca, sempre que possível, oportunidades fora da sala de aula que possam contribuir com sua aprendizagem. Além disso, esse aluno tem o desejo de aprender a língua por algum motivo ou motivos específicos e tem um afeto positivo em relação à aprendizagem da língua, ou seja, considera a aprendizagem da língua como algo prazeroso. Portanto, quando dizemos que alguém está motivado, nós fazemos uma inferência com base em duas observações. Primeiro, o indivíduo demonstra alguma atividade direcionada a uma meta e, segundo, o indivíduo emprega algum esforço para atingir essa meta. Se questionada, a pessoa deveria demonstrar desejo ou vontade de aprender a língua. Ou seja, a motivação deveria englobar esses quatro aspectos: meta, comportamento de esforço, desejo de alcançar a meta e afeto positivo em relação à aprendizagem.

Gardner (1985, p. 53) recomenda que a melhor forma de avaliar a intensidade motivacional do aluno é por meio da identificação da quantidade de esforço que o aluno emprega ou pretende empregar para aprender a LE. Até hoje essas avaliações foram feitas com base em auto-relatos. Um auto-relato deveria conter informações do tipo quantidade de esforço empregado na lição de casa, disposição para fazer tarefas especiais, atividades feitas para melhorar o nível de conhecimento da língua e intenções para usar as oportunidades disponíveis para melhorar o conhecimento geral da língua. Com base nessas informações, elaboramos algumas perguntas no questionário II com a finalidade de investigar esses aspectos motivacionais dos alunos. As respostas do questionário foram comparadas com a observação do comportamento dos alunos em sala de aula a fim de analisarmos seu interesse e envolvimento com as tarefas de aprendizagem da língua.

Tipos de Orientações e Necessidades no idioma

Em relação às necessidades no idioma, todos os alunos consideram muito importante saber ler e escrever em inglês, com exceção de A6 que diz ser apenas “importante”. Quanto à necessidade de saber se comunicar e compreender em inglês, 17 alunos assinalaram a opção “muito importante”, A6 assinalou a opção “importante” e A9 “pouco importante”. Portanto, podemos observar que os alunos avaliam suas necessidades pelas quatro habilidades de maneira semelhante. Contudo, ao serem perguntados na questão 16 do questionário II, quais eram para eles os itens mais importantes para a obtenção de proficiência, entre leitura, escrita, comunicação, gramática e vocabulário específico (técnico), houve uma variação maior na valorização dos itens, conforme quadro VIII (p. 81).

Como podemos notar, os alunos continuam valorizando muito a leitura e a escrita, conferindo uma maior confiabilidade às respostas anteriores. A3 é a única exceção do grupo, pois considera a escrita uma habilidade pouco importante. A habilidade oral é a proficiência mais desejada por todos, com exceção de A9, que a considera pouco importante. A aluna menciona, em outro momento do questionário II, que sua principal expectativa em relação ao curso é melhorar a habilidade de leitura, o que pode justificar o seu desinteresse pela comunicação na língua. Saber gramática é considerado muito importante ou importante por todos, com exceção de A6 e A3. Acreditamos que A3 não se interessa por gramática porque também não tem interesse em desenvolver a escrita, habilidade que requer um bom conhecimento da parte estrutural da língua. Todos os alunos expressam a intenção de desenvolver vocabulário técnico, com exceção de A6 e A7.

Quadro VIII. Importância em obter proficiência por habilidade

Qual é a importância para você em obter proficiência nos seguintes itens:				
	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	NADA IMPORTANTE
Saber ler	A1,A2,A3,A4,A5,A7,A9,A11, A12, A13,A14,A17,A19, A21	A6, A8,A15, A16, A18		
Saber escrever	A1, A2, A5, A7, A12, A13, A14, A17, A18, A19, A21	A4, A6, A8, A9, A11, A15, A16	A3	
Se comunicar	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A18, A19, A21	A6, A17	A9	
Saber gramática	A5, A7, A9, A12,A13, A21	A1, A2, A4, A8, A11, A14, A15, A16, A17, A18, A19	A6	A3
Expandir vocabulário da área	A1, A2, A4, A5, A8, A9, A11, A12, A13, A15, A16, A19, A21	A3, A14, A17,A18	A6, A7	

Nós apresentamos aos alunos 17 itens relacionados com os possíveis motivos para aprender inglês. A elaboração desta lista foi baseada em alguns estudos anteriores desenvolvidos por Gardner e Lambert (1972), Gardner (1985), El-Dash (1993), El-Dash e Busnardo (2001b) e Clément & Kuidenier (1983), os quais trataram do tema “orientações”, que são os motivos que os alunos têm para aprender uma LE. O quadro IX apresenta, por números de citações, todos os motivos que os alunos assinalaram como justificativa para aprender inglês.

Quadro IX. Tipos de orientações citadas pelos alunos

ORIENTAÇÕES	NÚMERO DE CITAÇÕES
Estudar no exterior	17
Ler livros ou revistas para fins acadêmicos (pesquisa, mestrado,	17

doutorado)	
Ouvir música, assistir filmes ou TV a cabo e entender o que estou ouvindo	17
Ler livros, jornais ou revistas estrangeiras	17
Trabalhar no exterior	17
Viajar como turista a países estrangeiros e me comunicar na língua alvo.	16
Ler livros ou materiais técnicos para fins profissionais	15
Ter mais acesso à informação do mundo	15
Garantir um bom emprego em meu país	15
Enriquecimento cultural	14
Morar no exterior	11
Viajar a negócios para o exterior	09
Participar de eventos científicos no exterior	08
Fazer o que é esperado no meu trabalho ou profissão	08
Fazer amigos estrangeiros	08
Publicar artigos em revistas internacionais	04
Entender melhor minha própria língua (aluna de letras)	01

O fato de os alunos estudarem em uma universidade pública que privilegia a produção científica pode justificar o fato de muitos terem citado leitura acadêmica e estudar no exterior como um dos principais objetivos para eles, já que o inglês é pré-requisito para qualquer curso de mestrado ou doutorado. Muitos também citaram trabalhar no exterior (17 alunos) o que também revela um objetivo mais instrumental. Por outro lado, eles citam outros fatores, mais relacionados com lazer e satisfação pessoal, tais como leitura de revistas, livros ou jornais estrangeiros, usar o inglês para fins de entretenimento ou para viajar como turista a países estrangeiros. Não conseguimos identificar nenhuma tendência instrumental ou integrativa entre os alunos, embora as cinco orientações mais citadas não revelem nenhuma preferência integrativa. Spolsky (1989), considera as orientações como algo muito importante para a aprendizagem de línguas e justifica dizendo que as pessoas decidem aprender uma LE e se envolvem com a aprendizagem dessa língua por um ou vários motivos, que são as razões práticas para aprender. A importância dessas razões, que

podemos considerar como metas, é que vai determinar o nível de esforço que o aluno vai empregar na aprendizagem. Porém, Ellis (2005) argumenta que as primeiras pesquisas em motivação colocavam muita ênfase no tipo de orientação, ou seja, nos motivos que levavam os alunos a aprenderem, mas que hoje sabemos que o mais importante não são apenas os motivos que levam o aluno a querer aprender inglês mas, sim, a sua intensidade motivacional. Nossos dados estão mais de acordo com essa última afirmação, uma vez que não conseguimos estabelecer nenhuma relação consistente entre orientações e desempenho no curso, ou orientações e motivação para aprender. Embora as orientações possam servir como um primeiro passo na aprendizagem, sejam elas instrumentais ou integrativas, o quanto o aluno está disposto a se dedicar para alcançar seus objetivos é que provavelmente vai influenciar nos seus resultados. Por esse motivo, a seguir, analisamos o esforço e o empenho dos alunos para com a aprendizagem da língua.

Esforço/Empenho Empregado na Aprendizagem da Língua

Perguntamos aos alunos se eles praticavam inglês sempre que possível fora da sala de aula e de que maneira. Para facilitar as respostas, apresentamos 7 opções para serem assinaladas e deixamos 1 opção em aberto para que eles pudessem colocar algo que não estivesse presente na lista. Apenas A1, A9, A16 e A17 disseram que nunca praticavam inglês fora da sala de aula. 13 alunos disseram praticar assistindo TV a cabo, 13 ouvindo música, 4 conversando com outras pessoas ou amigos, 2 usando a língua em viagens ao exterior, 3 usando inglês no trabalho, 3 lendo livros e revistas estrangeiras e apenas 1 citou leitura na internet. Embora não fosse nossa intenção direcionar as respostas mas, sim, facilitar o preenchimento do questionário que continha muitas perguntas, nos esquecemos

de incluir como opção o uso da internet, que é uma das formas mais comuns de praticar o inglês nos dias de hoje. Como resultado, apenas A3 acrescentou essa informação. Porém, acreditamos que muitos outros também praticam inglês usando a internet, já que eles estudam em uma universidade pública que tem foco na pesquisa científica. Os dados serviram para nos mostrar que a maioria dos alunos tenta praticar inglês fora da sala de aula, fazendo atividades que lhes dão prazer, e esse é um dado importante porque sugere que os alunos procuram, de alguma forma, colaborar com sua aprendizagem. Três dos alunos que não praticam inglês fora da aula tem média entre 7,0 e 7,5, ou seja, estão entre as notas mais baixas do grupo. Por esse motivo, acreditamos que, de um modo geral, o esforço do aluno fora da sala de aula pode ajudar na aprendizagem. A aluna A9, que é uma exceção, tem nota 8,5 e nunca procura oportunidades para praticar o idioma. Entretanto, seu principal objetivo de aprendizagem é a leitura, uma orientação mais utilitária, o que pode explicar o seu desinteresse por praticar a língua de outras maneiras, e ainda assim ter uma boa nota.

Perguntamos aos alunos se eles faziam todas as tarefas de casa e se eles estudavam mais do que lhes era pedido pelo professor. Nenhum deles respondeu que sim, 32% dos alunos disseram que não e 68% afirmaram que às vezes. Também perguntamos se eles faziam os exercícios do livro antecipadamente e, 42% disseram que sim e 58% disseram que não. Portanto, de um modo geral, muitos deles fazem as tarefas regularmente e estudam um pouco mais do que o professor pede, embora 58% dos alunos dizem nunca adiantar os exercícios do livro. Dos 5 alunos (A2, A4, A5, A12 e A14) que disseram que faziam todas as tarefas de casa, adiantavam os exercícios do livro e aproveitavam todas as oportunidades para praticar inglês fora da sala de aula, demonstrando um maior esforço e empenho para

aprender a língua, apenas A2 tem média 7,0. Os outros têm média entre 8,0 e 9,5, ou seja, estão entre as notas mais altas do grupo. Os dados sugerem que quanto mais os alunos se esforçam para aprender, melhores são suas notas.

Porém, durante a análise encontramos um sujeito interessante, A17, que nos pareceu ser uma exceção. A aluna diz que faz as tarefas de casa e gosta de adiantar os exercícios do livro, porém não busca oportunidades para praticar a língua fora da aula. Ela também diz, no questionário I, que considera muito complicado aprender outras línguas e que por vários motivos não gosta do inglês e se sente desestimulada. Porém, ela afirma estar sempre se esforçando e que por isso continua fazendo cursos. A aluna acredita que vai demorar um pouco mais do que os outros, mas tem certeza que irá aprender a língua. Ela é um bom exemplo do aluno que tem vontade de aprender, talvez não por gostar da língua mas pela necessidade, e por isso se esforça, procura superar as dificuldades e persiste nos estudos, todos elementos da motivação. Entretanto, tem média 7,0, que é a mais baixa do grupo, e não se considera muito motivada no momento. Todo o seu esforço não parece refletir muito na sua aprendizagem, embora 7,0 não possa ser considerada uma nota baixa, apenas para esse grupo, em que o normal é acima de 8,0. Acreditamos que nesse caso está faltando o fator afetivo, terceiro elemento da motivação, já que a aluna não considera a aprendizagem da língua uma atividade agradável ou prazerosa, e isto pode ter reflexos na sua disposição para aprender e, conseqüentemente, no seu desempenho no curso.

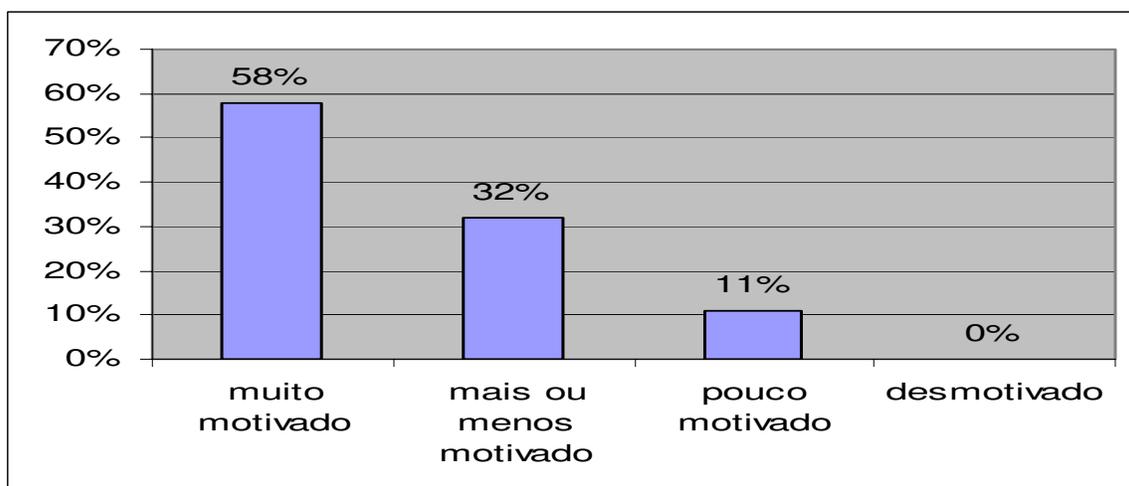
Em relação a corresponder às expectativas da professora, 13 alunos disseram acreditar que correspondiam e apenas 6 disseram que não, o que sugere que a maioria se sente confiante com seu progresso e acha que sua aprendizagem está satisfazendo a professora. Os alunos que acreditam não estarem correspondendo às expectativas da

professora, alegam os seguintes motivos: A1 diz não estudar extra classe; A3 não fala muito e quando fala não vai bem; A6 afirma que não exercita muito o que aprende; A9 diz não gostar de falar inglês; A16 diz que precisa falar mais e A17 tem medo de falar e errar.

Motivação Auto-Afirmada para Aprender

Perguntamos aos alunos o quanto eles estavam se sentindo motivados ou interessados para aprender a língua naquele momento e as respostas foram dadas conforme gráfico IV. Ninguém afirmou estar completamente desinteressado ou desmotivado, o que consideramos normal para alunos do curso de inglês nível 5, caso contrário não teriam chegado a este estágio. Ao serem perguntados se eles se sentiam a vontade para falar inglês na sala de aula, 12 alunos responderam que sim, 7 alunos afirmaram se sentir pouco à vontade, A2 por acreditar não estar no nível dos outros alunos, A3 por ter vergonha de falar, A4 por ter dificuldades, principalmente com vocabulário, A19 por não gostar de falar inglês, A12 por se considerar tímida e ter medo de errar, A16 por acreditar que sempre erra e se confunde e A17 por ter medo de falar.

Gráfico IV. Motivação auto-afirmada para aprender



Comparação entre Motivação Auto-Afirmada, Satisfação com o Curso e Desempenho

Os quadros X e XI comparam a motivação auto-afirmada¹ dos alunos para aprender a língua-alvo com seu desempenho no curso, e a motivação auto-afirmada dos alunos com a satisfação com o curso, respectivamente.

Os dados sugerem que no geral motivação não tem relação com nota, embora o aluno de média mais alta, A5, se considere altamente motivado e dois alunos que estão entre as médias mais baixas, A1 e A16, se consideram muito pouco motivados. Por outro lado, temos alunos com notas mais baixas, A3 e A6, que dizem estar altamente motivados, enquanto alguns alunos com notas mais altas, entre 8 e 8,9, afirmam não estar muito motivados a aprender. Por esse motivo, não podemos afirmar que a motivação percebida pelos alunos tem influência direta no seu desempenho no curso.

Quadro X. Comparação entre motivação auto-afirmada pelos alunos x desempenho

Notas	Motivação auto-afirmada				
	MUITO ALTA	ALTA	REGULAR	BAIXA	MUITO BAIXA
Acima 9		A5			
De 8,0 a 8,9	A9 A11 A14	A4 A7 A12 A13 A18 A19	A8 A21	A15	
De 7,0 a 7,9		A3 A6	A2	A17	A1, A16

Quando comparamos a motivação dos alunos com sua satisfação com o curso (quadro XI, p. 88), chegamos à conclusão de que há uma tendência daqueles que se dizem satisfeitos ou muito satisfeitos com o curso, a também dizerem que estão motivados, com

¹ Nós cunhamos o termo “motivação auto-afirmada”, para representar o nível de motivação percebida pelo aluno, no momento, em relação à aprendizagem da língua-alvo.

apenas duas exceções (A8 e A15). Da mesma forma aqueles que dizem estar pouco ou muito pouco motivados também afirmam estar insatisfeitos com o curso (A1, A2, A16 e A17), e são também os que têm as notas mais baixas do grupo, não passando de 7,5. Por outro lado, os 12 alunos que dizem estar muito satisfeitos com o curso também afirmam estar motivados com a aprendizagem. Desses alunos, todos têm notas acima de 8, com exceção de A3 e A6, que tem média 7,5 e 7,0, respectivamente. Esses dados sugerem que os alunos satisfeitos com o curso tendem a se considerar motivados para aprender e são também aqueles que têm notas um pouco mais altas do que os outros. Entretanto, devemos observar que a média geral do grupo é bastante alta, sendo as médias mais baixas 7,0 e a mais alta 9,5. Por esse motivo, fica difícil afirmar que existe uma diferença considerável de notas entre esses alunos.

Quadro XI. Comparação entre motivação auto-afirmada pelos alunos x satisfação com o curso

Satisfação	Motivação auto-afirmada			
	MUITO ALTA	ALTA	BAIXA	MUITO BAIXA
Muito alta	A9	A7 A12 A18		
Ata	A11 A14 A3	A4 A5 A6 A13 A19	A8 A15	
Baixa			A2 A17	A1 A16
Muito baixa				

Os dados também sugerem que a falta de satisfação com o curso pode influenciar a motivação do aluno para aprender. Infelizmente não foi possível entrevistar os alunos A8 e A15, e procurar entender porque eles são uma exceção nesse grupo, não se sentindo motivados a aprender, mesmo estando altamente satisfeitos com o curso. Embora A8 afirme

gostar de estudar inglês, se mostra pessimista em relação à aprendizagem do idioma somente na escola, por acreditar que não há tempo suficiente durante as aulas para desenvolver uma boa fluência. Talvez isso possa explicar o fato de esse aluno estar pouco motivado em relação à aprendizagem da língua, mesmo gostando muito do curso. A15 elogia muito a dinâmica das aulas e a abordagem de ensinar da professora, além de dizer que adora aprender línguas. Esses motivos podem explicar o fato de a aluna estar muito satisfeita com o curso, porém não fica claro por que não está motivada com a aprendizagem da língua. Essa posição vai contra a teoria de Gardner (1985) que sugere que alunos com atitudes favoráveis ao professor e ao curso tendem a também estar mais motivados a aprender.

Comparação entre Motivação e Opinião a respeito do Povo, Língua e Cultura Americana

Ao compararmos a opinião dos alunos sobre o povo americano e sua cultura com a motivação desses alunos para aprender, chegamos à conclusão de que o componente motivação é independente da sua opinião sobre esses aspectos. Analisando a opinião dos sujeitos a respeito da língua inglesa em comparação com sua motivação para aprender, verificamos que dos quinze alunos que afirmam gostar da língua, 10 também afirmam estar motivados. Por outro lado, dos 4 alunos que dizem não gostar muito ou nada da língua inglesa, 1 diz estar altamente motivado, 2 motivados e apenas 1 diz não estar nada motivado. Por esse motivo, também não podemos afirmar que existe uma relação consistente entre gostar da língua e estar motivado a aprender, embora haja uma tendência daqueles que apreciam a língua a também afirmar que estão motivados.

De um modo geral, os dados apontam para índices de motivação refletidos em diversas formas. Muitos alunos dizem fazer as tarefas e estudar um pouco além do que é esperado pela professora. A maioria tem interesse em praticar a língua, não se sente intimidada em falar, nem na sala de aula e nem fora dela, se esforça e procura fazer atividades que lhe dá prazer, demonstrando empenho na aprendizagem. Os alunos em geral são confiantes e acreditam que satisfazem as expectativas da professora. A maioria acredita estar motivada a aprender (58%). Os alunos muito motivados, são também os que têm as notas mais altas, sugerindo que, de certa forma, há uma relação entre motivação e desempenho no curso. Dentre as cinco orientações mais citadas, 3 referem-se a orientações instrumentais e 2 estão relacionadas ao prazer pessoal (ouvir música/assistir TV e viajar), o que também ajuda a explicar o fato dos alunos não gostarem do povo e da cultura americana, mas mesmo assim estarem interessados e motivados para aprender a língua. Esses resultados estão de acordo com os argumentos de Dornyei (1994b), que afirma que para os alunos de LE as orientações mais práticas e utilitárias, que são as orientações instrumentais, podem ser mais importantes para sustentar a motivação deles do que as integrativas, consideradas por Gardner & Lambert (1972) e Gardner (1985) como as mais importantes para garantir o sucesso na aprendizagem. No entanto, não conseguimos estabelecer nenhuma relação consistente entre orientações, motivação e desempenho. Percebemos uma tendência daqueles que se dizem satisfeitos ou muito satisfeitos com o curso a também dizer que estão motivados. Esses alunos são também aqueles que têm notas um pouco mais altas do que os outros. E, por fim, verificamos que a opinião dos alunos a respeito do povo e da cultura americana não tem nenhuma influência em sua motivação para aprender, conforme discutido anteriormente, mas que, por outro lado, há uma

tendência daqueles que apreciam a língua inglesa a se sentirem mais motivados em relação à aprendizagem. Esse dado é muito importante para nós porque, como a maioria dos alunos afirma gostar da língua inglesa, esse pode ser um dos motivos do interesse e envolvimento desses alunos com a aprendizagem, além do bom desempenho no curso. Em seguida, analisamos os diversos aspectos relacionados com a aprendizagem da língua nesta sala de aula específica.

Análise das Atitudes Relacionadas à Situação de Aprendizagem

Gardner (2001a) define a variável “Atitudes em relação à Situação de Aprendizagem” como as atitudes referentes à reação do aluno a qualquer aspecto da situação na qual a língua é ensinada. No contexto escolar, as atitudes podem ser direcionadas ao professor, ao curso em geral, aos colegas de sala, aos materiais do curso, às atividades extracurriculares associadas com o curso, à participação nas aulas, à interação entre os alunos e professor, entre outros. Na aprendizagem de uma LE, a sala de aula é geralmente o único lugar onde o aluno tem contato com a língua e o professor é o principal mediador entre o aluno e a língua. Consequentemente, o aluno pode avaliar a língua através do curso e do professor. Por esse motivo, o professor e a metodologia de ensino podem ter um papel muito importante na formação das atitudes dos alunos uma vez que essas atitudes não são fixas, e sua variação vai depender da situação de aprendizagem no momento. Gardner (Ibid) destaca a importância das atitudes para o progresso do aluno na aprendizagem ao sugerir que quando os alunos têm atitudes favoráveis à situação de aprendizagem, a aula se torna agradável e eles normalmente se sentem encorajados a persistirem nos estudos. As atitudes servem, portanto, de suporte para a motivação.

No entanto, conforme já discutido anteriormente, as atitudes diferem no que diz respeito à sua relevância. Algumas podem ter uma maior influência na aprendizagem do que outras. Passaremos a seguir, a analisar como os alunos reagem aos diversos aspectos relacionados à aprendizagem da língua inglesa, com base no questionário II, nas observações de sala e na análise das aulas transcritas.

Atitudes dos Alunos em Relação à Aprendizagem de Línguas em Geral

No questionário II, os alunos responderam a perguntas relacionadas às suas atitudes face à aprendizagem de línguas em geral. A análise das respostas demonstrou que a grande maioria dos alunos, 84%, gosta de estudar línguas. Talvez isso explique o bom rendimento da sala, tanto no que diz respeito às notas quanto à participação em geral. As principais justificativas, mencionadas por eles, para gostar de estudar inglês são (por número de citações): qualificação profissional/trabalho (4), comunicação (4), conhecimento geral (3), entender outras línguas (2), leitura (2), viagem (2), porque é divertido e desafiador (1), estudo (1), contato com o mundo (1), conhecer países e outras culturas (1), importante e engraçado (1), útil e fácil (1), e porque gosto (1). Podemos notar que as razões mais citadas são também as mais práticas: em primeiro lugar, qualificação profissional, trabalho e comunicação; em segundo lugar, conhecimento geral, fator que também pode estar relacionado com o desempenho profissional. Os outros motivos, com duas citações ou menos, referem-se mais ao prazer ou realização pessoal. Esses dados conferem com os tipos de orientações mais citadas pelos alunos para aprender a língua, o que já foi discutido anteriormente.

Ao serem perguntados se eles já haviam estudado outras línguas, além do inglês, 11 alunos afirmaram nunca ter estudado nenhuma outra língua. A5 e A14 disseram ter estudado espanhol, A7 italiano, francês e espanhol, A9 francês, A11 espanhol e chinês, A13 francês e espanhol, A15 japonês e A19 espanhol e japonês. Os dados revelam a preferência pelo espanhol por quase todos que já estudaram outras línguas, com exceção de A15, que é descendente de japoneses e que só estudou japonês e de A9, que estudou apenas o francês. Apesar de muitos alunos nunca terem estudado outra língua além do inglês, muitos tem interesse pela aprendizagem de línguas em geral.

Avaliação do Curso, Material, Conteúdo e Atividades

Perguntamos aos alunos se eles achavam que haviam aprendido inglês (ou que poderiam vir a aprender) fazendo um curso de idiomas e 14 alunos (74%) responderam que sim e 5 alunos (26%) responderam que não. Os dados nos mostram que a maioria acredita na aprendizagem em ambientes formais. Os 5 alunos que afirmaram que não aprenderam ou não iriam aprender, usaram como justificativa: (A1) a falta de prática, (A3) “aprendi muito pouco a falar, mas por falta de iniciativa e vergonha de tentar, principalmente”, (A8) “porque é muito pouco tempo”, (A9), porque passou muitos anos repassando as mesmas lições, tendo a sensação de que não progrediu muito desde que iniciou sua aprendizagem e (A14) por achar que o curso fornece somente o básico. Embora a maioria acredite que aprendeu ou que vai aprender inglês fazendo o curso, eles também afirmam que a melhor maneira, ou talvez a mais fácil, é aprender a língua morando fora do país. Apenas três alunos discordaram desse ponto de vista, afirmando que a melhor maneira de aprender inglês é “fazendo cursos fora do país” (A5) ou “praticando sempre que possível” (A9 e

A15). Todos os alunos aprovam o fato de a professora só falar inglês durante as aulas porque acreditam que isto é importante para a sua aprendizagem e justificam sua opinião conforme o quadro XII:

Quadro XII. Justificativas dos alunos para valorizar o uso da língua inglesa durante as aulas

Você acha importante que as aulas sejam dadas na língua-alvo? Por quê?	
NÃO	SIM
***	A1 – para acostumar e treinar o entendimento; A2 – para que o inglês se torne a língua principal, assim praticando-a; A3 – porque é a oportunidade de deixar os alunos em maior contato com a língua; A4 – para acostumar os alunos com a pronúncia e vocabulário da língua; A5 – para melhorar o esforço; A6 – porque assim você pode treinar mais sua compreensão e a fala; A7 – é uma das únicas oportunidades que temos de ouvir a língua em situação “real” de uso; A8 – para estimular você a sempre falar e praticar a língua-alvo; A9 – para criar intimidade com a língua; A11 – para aumentar a prática; A12 – porque você fica mais atento nas explicações; A13 – para uma maior familiarização com o sotaque; A14 – porque temos que aprender a pensar em inglês; A15 – para maior fixação; A16 – para treinar o ouvido; A17 – porque me “força” a aprender; A18 – porque reforça o entendimento da língua falada; A19 – aumenta a absorção; A21 – porque a gente já aprende a falar e ouvir;

Em relação às atividades das aulas, 69% dos alunos afirmam gostar de todas elas. Alguns expressam sua aprovação por certos aspectos das atividades, tais como: A1, A2, A11, A12, A13, A16 e A18 dizem gostar muito dos exercícios de conversação, que são bastante freqüentes; A14 elogia a maneira como a professora explica a gramática para eles; A17 diz gostar do fato de a professora tratar de assuntos que fazem parte da vida deles e A9 afirma gostar de ter sempre coisas novas sendo ensinadas. Acreditamos que isso seja

importante para o aluno porque lhe dá a impressão de que está sempre aprendendo. A5 diz que gosta das atividades da aula porque elas o ajudam a dar manutenção ao seu inglês. Muitos alunos fazem questão de citar a professora e suas habilidades de ensino como sendo algo especial para eles.

Perguntamos aos alunos se havia alguma atividade que eles tinham que fazer na aula mas que não gostavam. 13 alunos disseram que não. A1 citou as atividades de “Listening”; A3 disse não gostar de falar para a sala toda sobre um assunto que não gosta e sem ter sido voluntário; A5 disse não gostar de conversar muito; A7 afirmou não gostar dos exercícios do livro porque são chatos e às vezes inúteis; A9 disse não gostar dos exercícios orais e A17 não gostar de falar.

Quanto ao livro didático adotado pela instituição, a maioria (68%) disse que o aprovava. Apenas um aluno, A1, disse não gostar do livro mas não justificou por quê. Outros 5 alunos (A3, A5, A9, A15, A17) afirmaram gostar de algumas partes e de outras não: A9 e A17 não disseram por quê; A3 disse que deveria ter mais textos para eles lerem em casa sobre o assunto de cada aula ou unidade; A5 acredita que o livro é “muito focado na conversação e o vocabulário não se repete com muita frequência” e A15 justificou que se ela perde uma aula não consegue estudar sozinha com o livro, e para ela este é um aspecto negativo.

Todos os alunos, sem exceção, consideram o conteúdo trabalhado em sala de aula relevante para eles. Esse fato se justifica pela frequência de discussões em que eles têm a oportunidade de falar sobre sua vida e realidade, conforme discutiremos na análise das aulas. Pedimos para os alunos sugerirem que atividades deveriam ser aplicadas mais vezes nas aulas: 14 alunos citaram leitura de textos autênticos; 13 citaram música; 09

oportunidades de conversar mais em inglês; 7 informações culturais; 05 pediram mais jogos; 04 mais exercícios gramaticais e 01 aluno pediu filmes com legendas em inglês. O objetivo dessa pergunta foi verificar se os alunos estavam satisfeitos com os tipos de atividades apresentadas ou se eles achavam que estava faltando alguma coisa. Os dados sugerem que embora a maioria esteja satisfeita com as atividades trabalhadas até o momento, eles gostariam que outras tarefas fossem consideradas para tornar a aula ainda mais interessante.

Análise da Metodologia e Dinâmica da Aula

Para alguns alunos, os aspectos da dinâmica e metodologia da aula são muito valorizados. A nosso ver, o fato da língua ser praticada o tempo todo nesta sala de aula, mesmo que com limitações, é um fator positivo porque aumenta o tempo de exposição do aluno à língua-alvo, o que pode contribuir para sua aprendizagem. O aluno A4 diz que gosta muito da dinâmica e da participação de todos nas aulas, sendo apoiado por A8 que considera a interação e a comunicação entre os alunos como algo especial para ele. O que A18 diz gostar mais é da forma como as aulas são dadas e da maneira de ensinar da professora. A aluna A15 diz que as aulas são sempre animadas e motivadoras. O aluno A19 cita o método de ensino da professora como sendo especial, e o aluno A21 diz que a professora é muito boa. A3 acrescenta que ele gosta de ouvir a professora contar histórias sobre a sua vida e A17 gosta muito da maneira como o conteúdo é ensinado, ou seja, ele valoriza muito a parte expositiva da aula e a maneira como a professora explica.

De acordo com os dados, muitos alunos têm algum tipo de comentário positivo a fazer, seja sobre a maneira como a aula é dada, sobre a interação do grupo ou sobre a

abordagem comunicativa da professora, refletida na dinâmica da aula. Nenhum aluno criticou a forma de ensinar da professora. Esses dados sugerem que, no geral, eles aprovam a maneira como as aulas são conduzidas. Acreditamos que esses comentários se originam do esforço da professora em criar um ambiente rico em interação e exposição à língua-alvo e, como consequência, a maioria dos alunos acaba reconhecendo e valorizando muito essa característica única das suas aulas.

Avaliação da Professora

Pedimos aos alunos para avaliarem quais seriam as duas características mais importantes em um professor de inglês, ou seja, qual seria o professor ideal para eles e apresentamos 4 itens para que eles escolhessem entre eles. 17 alunos assinalaram o conhecimento da língua (fluência), 15 assinalaram uma atitude positiva, 3 escolheram a experiência profissional e 3 alunos marcaram o conhecimento teórico. Os dados apontam para uma valorização maior dos aspectos da oralidade e das atitudes do professor, deixando sua formação profissional e experiência de sala de aula em segundo plano, ou seja, se o professor for fluente e tiver uma atitude positiva, ele vai ser um bom professor. Talvez os alunos acreditem que a falta de experiência profissional e de conhecimento teórico podem ser superados por essas duas características, consideradas por eles como mais importantes.

Também pedimos aos alunos para citar as duas características mais importantes da professora deles, e as respostas estão descritas no quadro XIII (p. 98). Nossa intenção era analisar indiretamente a opinião dos alunos a respeito da professora, pois acreditamos que se ela tivesse as características da professora ideal, descrita por eles no item anterior, seria um indicador de aprovação. A avaliação do professor é um assunto problemático e muitas

vezes o aluno não expressa sua real opinião por não se sentir à vontade para criticar a professora, ou até mesmo por sentir medo de expressar seu ponto de vista e ser prejudicado por isso. Portanto, nosso objetivo foi fazer com que os alunos avaliassem as habilidades de sua professora sem perceber que esse era o objetivo da pergunta.

Quadro XIII. Avaliação das competências da professora

Cite as duas características mais importantes que você atribuiria à sua professora:	
CARACTERÍSTICAS (PERFIL)	NÚMERO DE CITAÇÕES
Conhecimento da língua (fluência)	14
Atitude positiva	11
Experiência profissional	04
Conhecimento teórico	02
Criatividade (é gostoso ouvi-la contar histórias)	02
Alto astral	01
Espontaneidade	01
Disposição	01
Motivação	01
Flexibilidade	01
Professora animada, tentando sempre motivar o aluno	01
Professora conversa sobre a vida e a realidade de cada um.	01
Ânimo	01
Forma de ensinar	01

Quando fizemos a pergunta a respeito das características mais importantes da professora deles, sugerimos que poderia ser algo diferente das quatro apresentadas na questão anterior. Mesmo assim, 14 alunos citaram o conhecimento da língua (fluência) como uma característica muito importante dessa professora, 11 alunos citaram atitude positiva em geral, e 11 citaram atitudes positivas específicas, tais como criatividade, alto astral, espontaneidade, disposição para dar aula, motivação, flexibilidade, ânimo, interesse na vida e realidade dos alunos e forma de ensinar. Ao todo foram 22 citações referentes à

atitude positiva da professora, deixando bem claro que esta é a característica que eles mais valorizam nela. Apenas 4 alunos citaram experiência profissional e conhecimento teórico, provando que independentemente da professora ter ou não essas características, não é isso que é mais marcante para eles. Os dados sugerem que os alunos aprovam a professora pois, eles afirmaram que o professor ideal é aquele que é competente linguisticamente (fluente) e tem atitudes positivas, e essas são as características que eles mais atribuem àquela professora.

Os alunos também fizeram vários outros comentários referentes à personalidade ou atitude da professora em outros momentos do questionário II. O aluno A17 valoriza muito o fato de a professora conversar bastante sobre a vida e a realidade de cada um, dela ser uma pessoa animada e motivadora. O aluno A3 diz que é muito gostoso ouvi-la contar histórias. Os comentários desses alunos se referem ao fato de que durante as aulas a professora sempre que possível dava um exemplo real, ou falando da sua própria vida ou pedindo aos alunos para tentarem lembrar de fatos que aconteceram com eles relacionados aos tópicos trabalhados em cada lição. Houve uma aula em que os alunos ficaram lembrando dos professores que marcaram suas vidas, positiva ou negativamente e por quê. Os alunos citaram vários exemplos de castigos que receberam e de maus professores que tiveram.

Através das respostas dos alunos, pudemos observar que o ânimo da professora para dar aula parece representar algo único nesta sala, e que faz muita diferença, tornando as aulas mais agradáveis e interessantes. O aluno A7 faz questão de enfatizar em suas respostas que o melhor da aula, para ele, é a professora porque ela é ótima, e complementa dizendo que admira sua disposição para dar aula. O aluno A21 reforça essa opinião dizendo que considera a professora muito boa. O termo “boa” professora pode parecer ambíguo

porque pode tanto se referir à vários aspectos da personalidade quanto à parte técnica, ou seja, quanto à sua metodologia de ensino. Infelizmente não foi possível fazer uma entrevista com o aluno para conseguir entender melhor sua resposta.

Não houve nenhum tipo de comentário negativo em relação a essa professora, e, por isso, chegamos à conclusão de que os alunos, no geral, gostam muito dela e da sua abordagem de ensino, uma vez que sua atitude animadora e motivadora é uma das características mais citadas por todos eles. Esse é um fator muito importante para o grupo porque, de acordo com a teoria de Gardner (1985, 2001a, 2001b), a aprendizagem de uma língua estrangeira é permeada por uma série de atitudes que, se favoráveis, podem motivar os alunos e fazer com que eles persistam na aprendizagem. Os dados parecem confirmar a teoria, como podemos observar na harmonia do grupo, no ambiente descontraído da aula, e principalmente na disposição geral dos alunos para aprender, características que ficaram bem claras durante as observações e análises das aulas, e que foram confirmadas pelo bom desempenho dos alunos no curso.

Expectativas Iniciais em Relação ao Curso e Nível de Satisfação Atual

Os alunos descreveram suas expectativas iniciais em relação ao curso conforme demonstrado no quadro XIV (p. 101). Os dados mostram que a habilidade mais desejada pela maioria dos alunos é aprender a falar bem, seguida por ouvir e entender bem. Em terceiro lugar está a leitura e em último lugar a escrita.

Quadro XIV. Expectativas iniciais dos alunos em relação ao curso

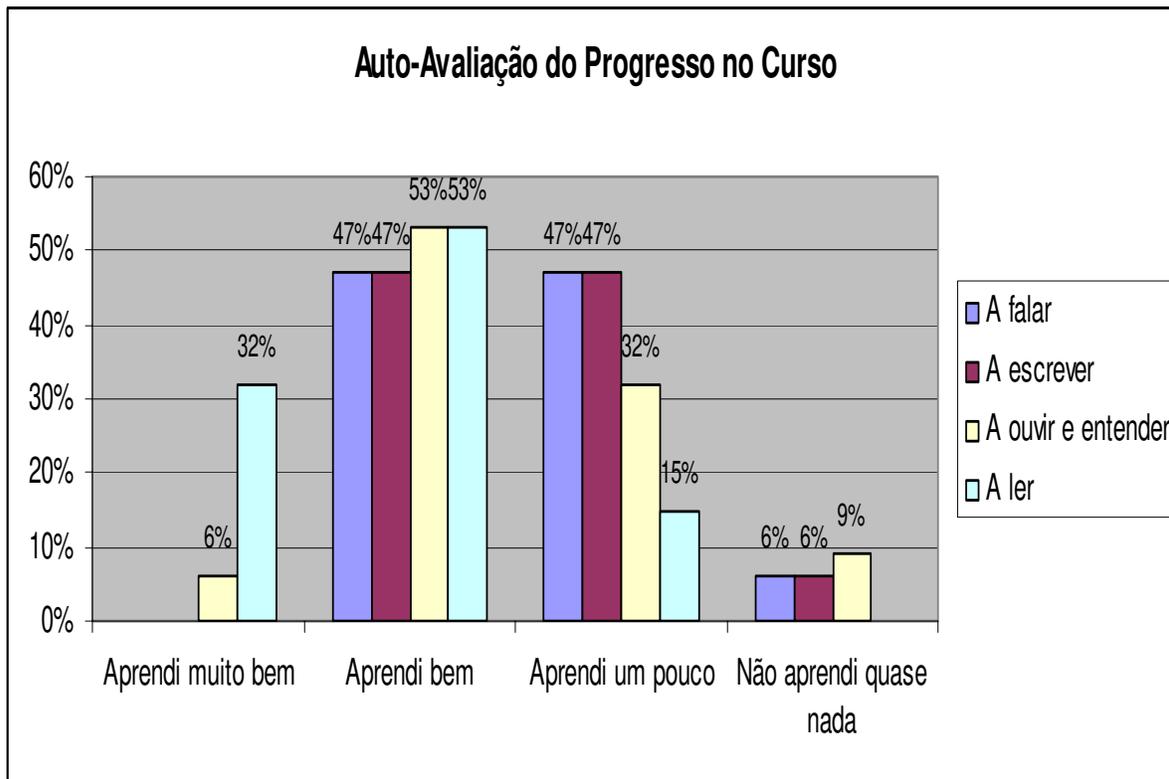
Quando você começou este curso, qual era a sua expectativa inicial?	
Aprender a falar bem	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A11, A12, A14, A16, A17, A18, A19, A21
Escrever bem	A1, A4, A5, A7, A13, A14, A19
Ouvir e entender	A1, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A12, A14, A15, A18, A19
Ler	A1, A4, A5, A6, A7, A9, A14, A21

O quadro XV descreve, individualmente, as opiniões dos alunos em relação à sua aprendizagem, ou seja, qual é o progresso percebido por eles durante o curso. O gráfico V (p. 102) analisa as respostas do grupo como um todo. Apesar da leitura não ter sido o objetivo inicial para a maior parte dos alunos, foi a habilidade que eles acreditam ter desenvolvido melhor durante as aulas, tendo 16 citações para “aprendi muito bem” ou “aprendi bem” e apenas três citações para “aprendi um pouco”.

Quadro XV. Auto-avaliação dos alunos em relação ao seu progresso no curso

Qual é sua opinião hoje em relação às expectativas iniciais?				
	APRENDI MUITO BEM	APRENDI BEM	APRENDI UM POUCO	NÃO APRENDI QUASE NADA
A falar		A5, A8, A11, A12 A13, A14, A15, A18, A19	A1, A2, A3, A4, A6, A7, A9, A16, A21	A17
A escrever		A2, A4, A8, A11, A12, A13, A14, A15, A19	A1, A5, A6, A7, A9, A16, A17, A18 A21	A3
A ouvir e entender	A17	A3, A6, A8, A11 A12, A13, A14, A15, A18, A19	A1, A4, A5, A7, A9, A21	A2, A16
A ler	A3, A11, A12, A14, A17, A19	A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A13, A16, A18	A1, A15, A21	

Gráfico V. Auto-avaliação do grupo em relação ao seu progresso no curso

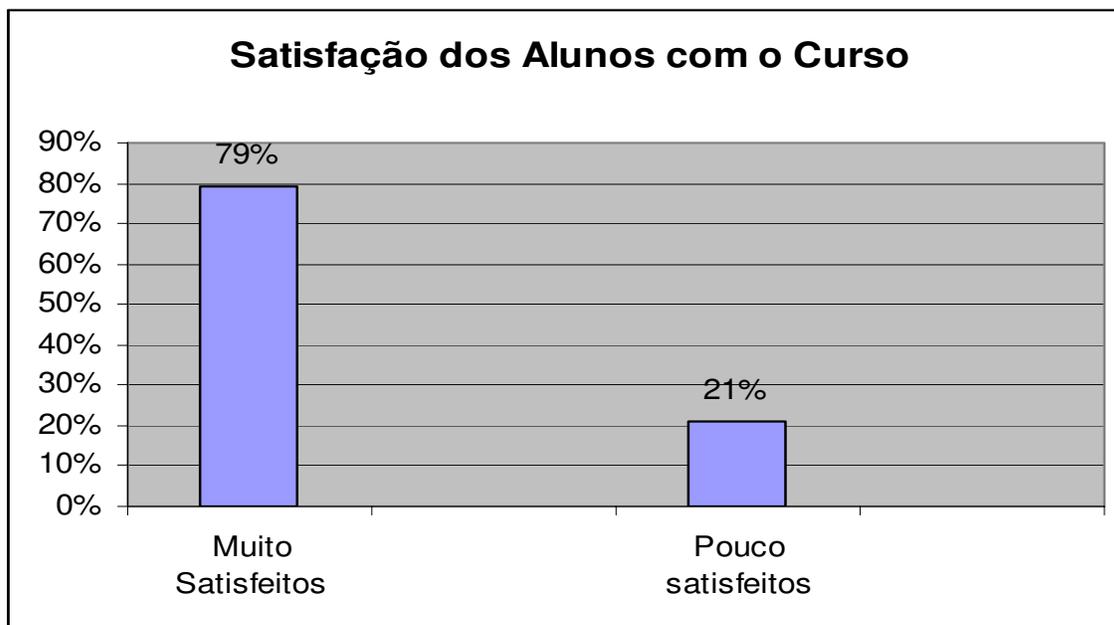


Em relação à satisfação dos alunos com o curso, conforme podemos verificar no gráfico VI (p.103), 15 alunos (79%) afirmam estar muito satisfeitos ou satisfeitos, e apenas 4 alunos afirmaram estar pouco satisfeitos. Nenhum deles disse estar completamente insatisfeito com o curso. Portanto, com base nesses dados, podemos afirmar que, de uma maneira geral, a opinião dos alunos é muito favorável ao curso.

Ao comparar a satisfação dos alunos com o seu desempenho no curso, conforme quadro XVI (p. 103), os dados nos mostram que os alunos que obtiveram as notas mais altas são também aqueles que estão mais satisfeitos, sem nenhuma exceção. Entretanto, conforme a média começa a diminuir a satisfação com o curso também vai diminuindo,

como é o caso dos alunos A1, A2, A16 e A17 que têm as notas mais baixas da sala e afirmam que sua satisfação com o curso também está baixa.

Gráfico VI. Satisfação dos alunos com o curso



Quadro XVI. Comparação entre satisfação com o curso x desempenho

Notas	Satisfação			
	MUITO ALTA	ALTA	BAIXA	MUITO BAIXA
Acima 9		A5		
De 8,0 a 8,9	A7 A9 A12 A18	A4 A8 A11 A13 A14 A15 A19 A21		
De 7,0 a 7,9		A3 A6	A1, A2, A16, A17	

Comparando a satisfação dos alunos com o curso em relação ao êxito percebido, que é o quanto o aluno acredita ter desenvolvido de cada uma das 4 habilidades durante as

aulas, com base em suas expectativas iniciais, obtivemos os seguintes resultados: dos 9 alunos que afirmam ter cumpridos todas as suas metas, todos se consideram satisfeitos (6) ou muito satisfeitos (3) com o curso. Dos 6 alunos que consideram que não cumpriram sua meta inicial, quatro deles (A1, A2, A16 e A17) também afirmam não estar satisfeitos com o curso, o que pode ser uma justificativa para sua insatisfação. Todos os 6 alunos que acham que atingiram parte dos seus objetivos, ou além do esperado, dizem estar satisfeitos ou muito satisfeitos com o curso. 2 alunos se consideram satisfeitos, embora não tenham cumprido suas metas. Com base nesses dados, chegamos à conclusão de que todos aqueles que acreditam que cumpriram seus objetivos parcialmente, na totalidade ou além do esperado, estão satisfeitos com o curso, sem exceção, mostrando que há uma forte relação entre êxito e satisfação com o curso.

Avaliação da Competência Percebida para se Comunicar na Língua-Alvo

Perguntamos aos alunos qual era o nível de inglês deles em relação aos colegas de curso. 2 alunos o consideraram muito bom, 10 o consideraram bom e 7 regular. Nenhum deles se auto-avaliou negativamente, o que consideramos um bom sinal pois mostra que muitos deles têm confiança para falar, pelo menos entre os colegas e o professor. Esses dados são confirmados na análise das aulas, mais a frente, a qual mostra o constante esforço e disposição dos alunos para se comunicar, mesmo tendo muitas limitações lingüísticas. Também pedimos para eles fazerem uma auto-avaliação do seu inglês para se comunicar com um falante nativo, porém, desta vez a confiança diminuiu um pouco. 13 sujeitos fizeram uma avaliação mais positiva, variando entre bem e regularmente, entretanto, ninguém afirmou que se comunicaria muito bem. Apenas 6 consideraram que se

comunicariam mal. Em nossa opinião, o fato da confiança de os alunos diminuir quando eles se comparam com os falantes nativos é perfeitamente normal e faz parte da ansiedade deles. A confiança que boa parte dos alunos tem para falar pode estar relacionada com as atitudes positivas dos alunos face ao ambiente de aprendizagem da língua, mencionadas sob diversas formas no questionário II. A professora consegue estabelecer uma atmosfera descontraída, e essa característica da aula pode favorecer a disposição dos alunos para arriscar mais na prática da língua. Com relação à comunicação com os falantes nativos, os alunos parecem acreditar que estão aprendendo e que serão capazes de colocar seus conhecimentos em prática quando chegar o momento oportuno. Segundo Gardner (1985), o fato de o aluno acreditar em si mesmo e no curso é de grande importância para promover motivação e fazer com que ele persista nos estudos a fim de atingir níveis cada vez mais altos de proficiência.

Participação nas Aulas

Análise da Frequência nas Aulas vs. Desempenho no Curso

Comparamos a frequência dos alunos no curso em relação ao seu desempenho. Como podemos observar no quadro XVII (p. 106), A20 tirou a nota mais alta da sala, mas sua frequência, comparada com a dos outros alunos, é a mais baixa de todos. Por outro lado, A6 está entre as notas mais baixas do grupo, embora tenha uma frequência alta, de 90%. Portanto, com base nesses dados, podemos concluir que não há nenhuma relação entre frequência no curso e notas mais altas.

Quadro XVII. Frequência no curso vs. desempenho

Tabela comparativa da média final x frequência dos alunos		
ALUNO	MÉDIA FINAL	QUANTIDADE DE HORAS DE AULA ASSISTIDA
A20	95	46 (77%)
A5	95	56 (94%)
A13	85	60 (100%)
A18	85	60 (100%)
A4	85	58 (97%)
A9	85	54 (90%)
A19	85	54 (90%)
A11	85	52 (87%)
A12	85	52 (87%)
A21	85	50 (84%)
A8	85	48 (80%)
A10	85	46 (77%)
A14	80	50 (84%)
A15	80	50 (84%)
A7	80	46 (77%)
A16	75	58 (97%)
A3	75	54 (90%)
A1	75	48 (80%)
A17	70	52 (87%)
A2	70	50 (84%)
A6	70	54 (90%)

Análise das Aulas

Nesta seção, procedemos à análise dos dados com base na transcrição das duas aulas gravadas e das anotações complementares à gravação. Para maior clareza, esta análise será dividida em cinco partes: 1) Atitudes da professora; 2) Interação em sala de aula; 3) Abordagem comunicativa; 4) Participação dos alunos nas aulas; 5) Competência lingüístico-comunicativa. Porém, cabe-nos observar que todos os componentes desta análise se encontram intrinsecamente interligados e que as atitudes e motivações dos alunos se manifestam em todos os tópicos.

Notações

- (1) As instâncias são numeradas à margem esquerda.
- A alunos
- P Professora
- (()) Comentários ou descrição da situação pela pesquisadora
- [...] Omissão de partes das falas dos sujeitos

Atitudes da Professora (P)

Uma das características mais citadas pelos alunos a respeito de P é a sua atitude em sala de aula. Em vários momentos do questionário II, os alunos demonstram a sua aprovação pela maneira como P se comporta durante as aulas. Muitos dos exemplos que serão destacados a seguir são reflexos da sua abordagem e da maneira como interage com os alunos. Através dos dados, foi possível comprovar que a preocupação que P diz ter em estabelecer uma atmosfera agradável e de respeito mútuo, valorizando a afetividade, condiz com sua prática pedagógica, como podemos observar nas anotações abaixo:

(1) ((P corrige A7 indiretamente, fornecendo a forma correta))

(2) A22: Visit your parents.

P: Visit their parents, Ok. What about elderly people?

(3) A7: a young people ...

P: young person. No problem?

A7: No problem, aaah, aaah, anyway you have to take together a person who has .. aaah,

P: Ok. Someone to take care of them.

(4) ((P anota correções. Discute mais tarde))

Em (1), (2) e (3), notamos o cuidado de P em corrigir o erro do aluno, fazendo-o de maneira sutil e indireta e, em seguida, dando continuidade à discussão em questão. Em (4) P repete o mesmo procedimento; anota os erros e espera o aluno terminar a leitura para, em seguida, comentar seus erros. Essa postura, acreditamos, faz com que os alunos não fiquem intimidados, sentindo-se livres para correr riscos.

Um outro fator que nos chama a atenção é a maneira como ela se comunica com seus alunos, sempre brincando e procurando estabelecer um clima descontraído, como mostram as instâncias abaixo. De vez em quando, tenta impor limites; mesmo assim, de maneira brincalhona, conforme instância (7):

(5) ((P brinca, terei que pegar...)) “a victim” ((A12 se voluntaria))

(6) ((A19 está distraído, P brinca com ele)) P: A19, are you in love?

(7) ((A3 brinca com P)). “Severe, se virar?” ((P responde)) “Don’t speak, work.” ((simulando cara de brava))

(8) A14: They can make a travel by ship. P: A cruise?

A14: A cruise.

P: If it’s not the Titanic ok. ((risos)) All right.

(9) A22: I'd like to go to Egypt. P: Egypt? ((corrigindo a pronúncia))
A22: Egypt T: What would you do there? Would you dance by the pyramids?
A22: walk ... on a ... camelo P: ok, I could ride a camel. Really?
A22: é, really.

No momento em que P chama a atenção do aluno por fazer uma brincadeira inapropriada, todos os alunos dão risada quando ela faz cara de brava, mostrando claramente que ser autoritária não é o seu perfil. A instância (10) nos mostra que ela procura dar conselhos aos futuros professores do grupo, revelando o que, para ela, é importante em um professor e, ao mesmo tempo, aquilo que desaprova nos alunos (11):

(10) P: Some of you will be teachers someday. Respect your students first and who they are, because they are people and people need attention. You have to find a way to your student's hearts. Heart as a figurative source for feeling.

(11) ((P reclama do fato de os alunos colarem nos testes; por isso, alguns professores optam por usar óculos escuros durante as provas))

P se mostra muito cooperativa e acolhedora, ajudando os alunos sempre que possível na execução dos exercícios ou na escolha do melhor vocabulário (13), procurando sempre incentivar a cooperação entre eles, como na instância (12). Além disso, tenta envolver, nas discussões, aqueles que ficam mais silenciosos (14), (15) e (16). Ela também procura envolver a pesquisadora nas questões discutidas na aula, como podemos observar em (17):

(12) ((aluna faz uma pergunta sobre seu pai)) A22, How do you say “aposentado”?

P: ((pede ajuda para a sala)) Aas ((vários)): Retired

(13) ((Alunos demonstram ter dificuldade para fazer o exercício. P repete mais duas vezes, mostra a diferença entre o inglês britânico e o americano “have got to” e “I have to”. Explica na lousa.))

(14) P: Ok, now, A2, I want your opinion. What kind of vacation would you suggest to some stressed out policeman?

(15) A22: Trilha

A23: Treking ((corrigindo o colega))

P: Treking. ((virando-se para A12)) Do you think so?

(16) P: Anybody else would like to spend a holiday in Tibet? ((silêncio)) Would you A4?

A4: Yes, India, Tibet ...

(17) ((reconta a história sobre o Egito para que a pesquisadora saiba do que está falando))

P: You have to be very careful when you go to Egypt. Do you remember? I told you about my friend [...] It happens that a friend of mine [...] she was with her fiancée, after dinner the man sent two people to talk to her fiancée that he wanted to buy her. ((risos)) He was very rich and he was willing to pay the amount of 40 camels for my friend. Can you imagine it? So, be careful when you go to Egypt. In some tribes, a good wife, with good teeth, can be sold for the amount of two cows. ((se dirigindo para A7)). Let me see your teeth.

A7: Yeah, 2 cows ((todos dão risada)) P: And we complain about our society. At least we are not sold.

P consegue criar um clima agradável na sala de aula através das suas narrativas além de interagir com os sujeitos o tempo todo. Em seguida, analisaremos outros exemplos de interação nas aulas.

Interação em Sala de Aula

Fundamental para a interação em sala de aula é a atitude do professor. Professores autoritários tendem a se enxergar como figuras centrais na sala de aula, abrindo pouco espaço para a participação dos alunos. Na sala de aula de língua, professores desse tipo tendem a encarar os erros dos alunos como algo negativo, que deve ser evitado (através da ênfase na correção) ou que deve ser punido (rigidez na nota). Esses professores têm a tendência de perguntar e de avaliar os alunos constantemente, o que acaba inibindo-os e dificultando a aprendizagem. Além disso, os alunos desses professores se limitam, na maioria das vezes, a desempenhar o papel de "ouvintes" ou de "executores de tarefas" .

A partir da abordagem comunicativa, principalmente, houve uma grande mudança nesse quadro. Professores e alunos passaram a se comunicar entre si como sujeitos, ou seja, com sua história de vida, sua visão de mundo, seu jeito de ser. Desta forma, alunos e professores passaram a se enxergar como pessoas que, de fato, interagem. É claro que essa interação não acontece durante a aula inteira pois o número de alunos, em geral, não permite isso. No entanto, há momentos da aula que se assemelham à conversação, como mostraremos a seguir.

A principal contribuição da abordagem comunicativa foi, de fato, voltar seu olhar para a linguagem já que os métodos que a precederam focavam exclusivamente a língua. A ênfase, portanto, se diversificou, abrindo espaço para o desenvolvimento, por exemplo, das

competências comunicativa, estratégica, sócio-lingüística e, também, da competência lingüística (CANALE e SWAIN, 1980).

Um passo à frente da abordagem comunicativa está a interação professor/aluno, que enfatiza não somente as quatro competências acima mencionadas, mas também a interação (ALLWRIGHT, 1984). Em determinados momentos da aula de línguas, um ou outro aluno interage com o professor. Dos nossos dados, isolamos as seguintes instâncias, ambas de A7, a que mais participa nas aulas:

(18) A7, "I have a story" ((inicia a conversa, como na conversação))

(19) P: ((explica o que são "traveler's checks")).

A3: I have never seen them. Can we buy them in Brazil? ((pergunta por informação mesmo))

T: Oh, you sure can.

Como se vê, em (18), A7 toma o turno e relata uma história, que ocorreu com ela. Esse tipo de participação não é freqüente na sala de línguas por vários motivos: limitações lingüísticas, timidez, repertório lexical insuficiente, entre outros. Em (19), A3 faz uma pergunta em busca de informação sobre o que vem a ser "traveler's checks". Por essa inserção, sabemos que ele nunca viajou para o exterior, ou seja, o inglês que fala foi aprendido em não-imersão.

Apesar de serem esparsos os dados que espelham a comunicação/interação nessa sala de aula, verificou-se, através da observação das aulas, que durante a maior parte do

tempo alunos e professora conversam, trocam idéias e opiniões, como mostram as instâncias abaixo:

(20) A7: And you? You lived in... P: Ah, it was in December, minus 25.

A7: Where?

P: It was in ((fala o nome da cidade)) it's in the United States, very near the state of New York.

Minus twenty five. Here in Brazil we stay very ((inaudível)) because we're not prepared for that. If you are at home, what do you wear? T-shirts, shorts. When you go outside of course you have to wear jackets, and gloves but when you go into the market, anywhere you go is hot, very hot.

(21) A7: But you have, uuuuh, you have, uuuuh, vontade, vontade, desire , éeeee, to go out, éeeeeh, or you prefer to stay at home?

P: Well, I was there only three months and I wanted to go out and see everything in spite the cold weather but my friends preferred to stay home. My friends. Well, they are about my age

A7: The Brazilians too?

P: The Brazilians [...] they went sightseeing [...] with me, they were students. But in some places, I have read that in some places where winter is very very severe, the weather.... They suffer a kind of depression. I'm not sure. Because they are indoor all the time. In Greenland, [...]. In some places inside Europe. I can't tell you, I don't remember.

A7: The number of suicide... P: Increase?

A7: No, it's very, uuuuhm huge? P: High.

(22) P: Who has been exposed to a temperature below zero? ((silêncio)) Never?

A17: In Rio Grande do Sul. Four. P: Minus four? Ah, it's only ((inaudível)) ((risos))

(23) P: If you could choose a place to spend your next holiday, where would it be?

A14: Aaaaah, Paris. P: ((surpresa)) Paaaaaris?

A14: The most beautiful city in the world. P: Really?

A7: I would go to an Island. P: alone?

A7: No, no, no. P: Of course, not alone.

A7: Bora, Bora. P: ((surpresa)) Bora Bora, what could you do there A7?

A7: aaaaah, is beautiful P: She would like to return to nature.

A7: Here is the place where I would go ((apontando para o livro)).

(24) “Give me some names of famous people living or dead ... you’d like to invite for a dinner party...”

(25) ((P provoca sugerindo Bin Laden; alunos concordam em convidá-lo para jantar))

(26) ((Alunos e P afinados na elaboração da lista de convidados))

(27) “What kind of holiday do you think they ((elderly people)) would enjoy?”

(28) “What do you think a blind person can do?”

(29) “What kind of vacation do you think a tired, middle-aged English teacher ((risos)) would enjoy? “

(30) “Why are you not allowed to take pictures at museums or churches?”

(31) ((P fala sobre temperatura e pergunta qual é a mínima que o corpo humano suporta))

A5: 58° P: is that right?

A5: Your lungs frozen. P: Freeze.

(32) “What do you consider to be a strict teacher?”

Como podemos observar em (30) e (31), P procura explorar o conhecimento prévio dos alunos, tornando as discussões mais interessantes e menos artificiais. No caso de (30), P sabe a resposta e apenas confirma o que os alunos respondem. No exemplo (31), a intenção de P é de realmente interagir com os alunos para chegar na resposta correta, uma vez que ela afirma não ter essa informação. Em (29), ela brinca com os alunos ao referir-se a si mesma, colocando-se, desta forma, na discussão. É interessante notar o quanto procura inserir a sua realidade e a de seus alunos nos tópicos de conversação, tornando as discussões mais reais e significativas para todos, através da troca de experiências pessoais. Abaixo, podemos ver alguns outros exemplos desse tipo de ocorrência nas aulas:

(33) P: “What about your teachers, when you were kids, were they strict?”

(34) ((A3 dá exemplo de um professor “political economy” que não deixava os alunos irem ao banheiro em uma aula de duas horas))

(35) A7: Some teachers don’t allow students to wear caps.

(36) ((A7 dá exemplo de uma professora que a beliscou porque ela derrubou um livro))

(37) ((P dá exemplo de Ohio, onde os alunos podem comer na sala quando as aulas são muito longas))

(38) ((Planning a trip)), “ Which was the longest trip you’ve ever taken?”

A7: Longest in time or distance?

P: In distance.

(39) P: Do you remember how many times you have moved from one house to another?

A7: three times. P: You have moved three times?

A7: Yes. P: And how old are you? 21?

A7: ah? 25. P:25

((A8, A2, A14, A20 falam do número de vezes que já se mudaram))

P consegue encaixar o tópico da aula (CAN, COULD, HAVE TO) em uma discussão interessante na qual os alunos interagem com os colegas e com P, relatando suas experiências pessoais, como em (34), (35), (36) e (37). A impressão que temos é que eles nem percebem que estão usando a estrutura ensinada, tão real é a discussão. P também faz com que os alunos dividam suas experiências pessoais com os colegas da sala, ao perguntar, por exemplo, quantas vezes já se mudaram, em quantas cidades já moraram (39) ou até mesmo sobre viagens (38). Durante as discussões, vários temas são abordados e discutidos. Alguns deles são polêmicos e bastante atuais, tais como a questão do casamento, das bebidas alcoólicas vendidas para jovens e dos vícios em geral.

Abordagem Comunicativa

Como já mencionamos anteriormente, uma das características inovadoras da abordagem comunicativa é o fato de professores e alunos interagirem como seres sociais, ou seja, como pessoas de fato, com sua história de vida e visão de mundo. Durante uma aula comunicativa, as experiências de vida dos alunos, seus sentimentos e suas opiniões devem fazer parte da interação, o que conseguimos detectar em vários momentos das aulas. Segue abaixo alguns dos exemplos que isolamos dos dados:

(40) P: [...] my favorite holiday is to stay hooome. Waking up in your own bed. Uhuum Just walking around the house, in the garden. (alunos demonstram desaprovação) P: You think it's not very interesting.?

As: Nooo. P: Noo. Nobody?

(41) A3: I have to do the cooking. I like cooking.

P: What's your specialty?

A3: Parmegiana, Strogonoff ((alunos olham para ele espantados))

A3: I can't cook for many people.

(42) P: Let's talk about A3's teacher. He is not allowed to go to the bathroom and to drink water during his class. Were you allowed when you were kids?

A7: No. I had to ask the teacher but sometimes she said no.

(43) P: "But all students learned, in spite of the teacher. Teachers made students kneel in the corn. Once I tried to see how long I could bear it."

A3: "But some students deserve that. They are so ... spoiled."

P: "I disagree. I have worked with many poor of affect kids. A story ...of an 11 year old. He was very active. I called his mother and told her about his behavior. ((Explica que ele se desenhou como o demônio da Tasmânia)). I talked to a psychologist and then to the mother again. She instructed me to ignore him, isolate him or put him out of the classroom. I was shocked at his mother. ((ela disse que o colocou responsável pela lista de presença e pelos aniversários e ele mudou.)) His self-esteem was very low. I gave him obligations and responsibilities, and it worked. I did exactly the opposite of what his mother told me..."

A7: Conversation is the best weapon.

(44) A13: I have another example. When I was teaching, there were two guys who were always fighting. It was a “particular” school. I thought about what I would do. They were very angry with me but I told them that if they did the exercises right they could play with ... other.

(45) P: And when you went to Italy was it summer or winter?

A7: Winter. P: Winter. Do you remember the temperature? The average temperature?

A7: aaah, it wasn't winter, it was, aaaah, autumn.

P: Autumn. Uhum. A7: aaaah, 2 degrees.

P: 2 degreees? A7: fiiiive. Four.

P: Four degrees. Ok. Uuhm, It's not sooooo cold.

(46) A14: Do you do stay home? P: Sometimes, when I have time.

A7: And do you have time?

P: no ((risos)). I would like to, I would like to spend some time home but ((descreve sua agenda diária)). P: So, this is my ideal kind of holiday, do the things that I can't do during the semester.

Uma das características da abordagem comunicativa, que se encontra presente na prática de P, é a maneira de encarar o erro. Para ela, o erro dos alunos não é visto de maneira negativa, e quando os corrige, procura fazer de maneira cuidadosa, como já verificamos nas instâncias (1), (2), (3) e (4), que trataram das atitudes de P. Ela aproveita o erro de alguns alunos para tratar de assuntos, tais como escrita, pronúncia, uso da língua, diferenças entre o inglês americano e o britânico, além de questões sobre as diferenças do uso formal e informal (registros), conforme podemos observar abaixo:

(47) P: ((A12 fala “curse” ao invés de “course”. Professora compara “course” e “curse” e explica a diferença na pronúncia)) P: “You're not taking an English curse.”

(48) A3: Teacher, one doubt, in the second sentence. I can't ?

T: ((fala sobre "Register")) Can I? May I? ((dá exemplos de permissão formal e informal))

(49) ((Alunos A19, A5, A7 dão sugestões usando Should.))

A3: You should check the car. P: Should or have to?

A7: You have to. P: What about International trips?

(50) A11: then aaaah, barbe, barbecue, wine and hed piper. P: And?

A11: Hed piper. P: Pepper.

A11: Pepper. P: Red pepper, to drink? ((demonstra espanto))

A11: no, no, to eat. P: Ah, ok. ((longa gargalhando)). Ok. Good. And the last group.

Alguns alunos, entram no clima descontraído da aula e usam seu imaginário para brincar com P, apesar das suas limitações lingüísticas, conforme mostra a instância (51):

(51) A11: And menu is aaaaa, xxx cake P: Cake?

A11: yes, ((explica o prato, mas não dá para entender, fala muito baixo))

A11: But aaaa, a mouse appear. P: ((gargalhando)) So the mice ate the cake?

A11: Yes. P: Ok.

Os alunos demonstram interesse por questões culturais e P aborda essas questões durante as aulas. Em alguns casos, os alunos (A7,A19) demonstram interesse em saber mais sobre o tópico discutido no livro e perguntam seu significado:

(52)A7: What's Summer vacation?

P: ((Explica summer vacation em outros países e fala de eventos culturais))

(53) P: ((Falam sobre chuvas, “monsoon season”..))

A19: Mansões?

P: Monsoon. ((explica o significado de monsoons))

Acreditamos que o fato de P compartilhar fatos do seu cotidiano com os alunos acaba aumentando a proximidade entre eles, contribuindo para estabelecer uma atmosfera agradável de aprendizagem. A seguir, descreveremos alguns exemplos da participação dos alunos nas aulas.

Participação dos Alunos nas Aulas

Podemos observar a participação dos alunos em todas as partes desta análise das aulas. Porém, isolamos alguns casos especiais, que vamos descrever a seguir. Destacamos algumas participações dos alunos que refletem uma forma bem humorada de interagir com o grupo e com P, contribuindo para manter o clima descontraído entre eles. Esse tipo de atitude dos alunos é importante para nós porque nos mostra sua disposição para se envolverem nas tarefas de aprendizagem:

(54) A17: Retiro espiritual ((referindo-se ao tipo de férias ideal para policiais estressados))

((professora dá uma gargalhada)) P: Spiritual Retreat. ((risos)) Did you understand what she Said? A spiritual retreat. Do some meditation? Yoga. ((Professor finge que está meditando))

A17: Stress, no more.

(55) P: What about rebellious adolescents? What kind of vacation do you suggest?

A23: uhhum, pick up them and put them in the middle of the forest

P: O, my goodness. A23: [...] to observe the nature A7: Spiritual retreat is a good idea .

Os alunos demonstram se esforçar para participar das discussões, como em (56) e (57):

(56) A11: visit the Vatican

P: The Vatican, to visit the Vatican? To see the Pope? To visit some beautiful churches? Don't you think it's a nice kind of holiday ...

A17: Israel

P: To go to Israel? It's kind of dangerous, ah?

A14: I would take them to Italy. There ... are a lot of ... religious things in ... Roma ... Florença

A22: To Africa P: To Africa? To do what?

A7: Missionaires

P: Missionaries in AFRICA?

A7: People who ... help ...

P: Oh, The Red Cross people. I think they will be on vacation ... don't want to work.

A7: But they are nuns P: ((risos)) Come on, A7.

(57) P: What kind of vacation do you think I would enjoy?

A13: To stay in a hotel, big hotel, the best hotel.

P: Being in a hotel? ((gargalhada)) I'm not so sophisticated.

A14: No, but I think you wouldn't like to go to forest.

P: Huum. A22: Pantanal.

P: Pantanal, me? I like nature but I hate mosquitoes.

A7: Punta Del Leste. P: I don't know. I have never been there.

A7: It's for rich people. P: Me? No, I don't have money. I'm a teacher.

A7: Visit the family.

O interesse e a participação ativa dos alunos também é demonstrado através de seu comportamento (conforme consta nas anotações da aula). Muitos alunos respondem ou participam voluntariamente das atividades, conforme dados abaixo:

(58) (A11 pede esclarecimento sobre os exercícios)

(59) (A2, A7, A14 respondem voluntariamente)

(60) A7: "what's summer vacation" (pede esclarecimento sobre palavras novas da lição)

(61) (A7 e A5 dão exemplos do uso de Should)

(62) (A15 e A17 se oferecem para ler o diálogo do livro)

(63) (Alunos voltam para o livro. P pede voluntários para ler as respostas. A5 responde a primeira.

Outros alunos respondem voluntariamente: A19, A15, A22, A13 e A5)

(64) (P pede um voluntário para ler as respostas do livro. A13 lê em voz alta a resposta do primeiro exercício; A5 se oferece para ler a próxima.)

(65) (P pede outros voluntários, os alunos hesitam; A15 se oferece para ler suas respostas.)

Em vários momentos, P procura interagir com os alunos:

(66) T: I can't stop thinking about this trip. ((A19 fica quieto))

P: Use your English.

A19: Me too. ((todos dão risada pelas breves palavras))

(67) P: ((negocia com o aluno)) Are we going to take cash or traveller's to the Himalaya?

A7: But where are you going to use credit card in the Himalayas?

P: Good!!!

(68) A7: The menu. P: Menu ((corrigindo pronúncia)).

A7: Salad with sauce. P: Salad and sauce? Uhum.

A7: ãah, ban soup with macarroni.

P: Bean soup? With maccaroni? That's minestrone ((gargalhada)).

A7: The ...the ... main plate. P: Ok, main dish.

A7: Main dish. Dessert ice-cream. P: Ice-cream ((corrigindo a pronúncia)). Uhum.

A7: And drink water. Cold water. Aaah, and the dinner is going to be in the middle of the desert.

P: In the desert? A7: Yes.

P: Is that [inaudível] A7: Yes. P: Ok. All right. If you say so.

(69) P: Where is this hotel room?

A7: In the top of the trees. P: Yes...

A7: In Amazon P: In the Amazon?

A7: We have a hotel like that.

P: Really? In the middle of the [...]?

A7: No, in the middle of the forest.

P: Oh. ((A7 continua descrevendo o hotel que ela viu na TV))

P: No, I'm not so ecological ((risos)).

(70) P: What about a vacation, special vacation for handicapped young people? (explica o que o termo significa) What kind of vacation do you think they would like? ((longo silêncio)). They wouldn't enjoy anything?

As ((vários alunos)): Noo.

P: Ah, come on.

A7: Ah, no, they enjoy, aaah, any place. Aaa ... just young people, normal young people

P: HUUUUUM?

(71) ((A7 argumenta)) "But you don't have to ask to go to the bathroom in college.

Como podemos ver, A7 é uma das alunas que mais se esforça para se comunicar realmente, sempre se destacando nas discussões, procurando colocar o seu ponto de vista, mesmo quando não está diretamente envolvida na interação. Ela também interage com os outros alunos, argumentando e questionando suas respostas (67) e (71) e dando exemplos de coisas que leu a respeito ou viu na TV (69). Ao todo, foram identificadas 106 instâncias, nas transcrições das aulas, somente dessa aluna. A14 é a aluna que participa mais, depois de A7, aparecendo em 32 instâncias, deixando bem clara a diferença da frequência de participação entre A7 e os outros alunos. Porém, o grupo não parece se incomodar com a constante presença de A7 nas discussões, mesmo porque ela consegue interagir com todos, mostrando ter um bom relacionamento com todos eles.

IV. Competência Lingüístico-Comunicativa

Antes de passarmos para a análise, será necessário definir o termo "interlíngua", cunhado por Selinker (1972). O termo se refere ao sistema lingüístico, construído pelo aprendiz em qualquer fase de seu desenvolvimento, que contém traços de duas línguas: a materna e a estrangeira. Henriques (no prelo) acrescenta que todo aprendiz ou falante de uma LE ou L2 usa uma interlíngua, que é o resultado da influência da língua materna na LE/L2 em todos os níveis lingüísticos.

A competência lingüística, um dos elementos da competência comunicativa, implica conhecimento de gramática e de vocabulário da língua-alvo. Nesta parte, a discussão estará centrada na sintaxe, ou seja, no sistema gramatical da interlíngua dos sujeitos. Como A7 é a que mais participa das aulas, iremos destacar suas falas para que tenhamos uma idéia mais completa de seu desempenho. A nosso ver, essa participação, que domina praticamente todas as aulas, resulta de uma série de fatores, tais como características individuais (extroversão, autoconfiança, comunicabilidade), atitudes positivas em relação à língua inglesa, motivação para aprender, bom entrosamento com o grupo e com a professora. Além desses fatores, a competência lingüístico-comunicativa de A7, a destaca do grupo, como mostra a instância abaixo:

(72) A7: Our dinner, our dinner we have Tom Hanks.

P: Ok, you have Tom Hanks but it's minestrone.

A7: Beans soup. Bean soup with macaroni .

P: Beans soup is minestrone. Isn't it? ((discute com outros alunos))

A7 ((insiste)) It's bean soup. And Bin Laden is good. ((risos))

P: Oh, yes. Very. Ok. This is the end of unit four. And we're going to start unit five. [...] On the move.

Quanto aos outros sujeitos, temos poucos exemplos. Apesar disso, revelam bastante sobre sua competência lingüístico-comunicativa, como veremos abaixo:

(73) ((P discute o que os alunos gostam de fazer como tarefa de casa.));

A2: "Do the washing. No, do the laundry. "

(74) A11: When I was in Pernambuco, 7 o'clock was like midday here.

P: Really? 32 degrees Celsius ((risos)).

A8: It was the same in Salvador.

P: In Salvador the same thing?

A8: Yes.

Em (73), A2 usa uma construção (composta do verbo "to do" e "action nouns", isto é, substantivos que denominam "ação", terminados em "-ing"), que é típica da língua inglesa. Entretanto, o aluno não usou essa construção espontaneamente, uma vez que estava executando uma tarefa de *listening* onde a expressão apareceu em algum momento do exercício. Em (74), A11 faz uso de um período composto, com um total de 10 palavras. O aprendiz de inglês como LE leva muitos anos para aprender a se comunicar dessa forma, usando orações interligadas por conectivos.

Os dados apontam que alguns alunos fazem uso de estratégias comunicativas, provavelmente inconscientemente. As estratégias comunicativas são normalmente utilizadas pelos alunos durante a interação, como uma resposta rápida à falta de recursos lingüísticos necessários para expressar a idéia pretendida (ELLIS, 1985, p. 181). A nosso ver, os alunos que utilizam essas estratégias, mesmo que inconscientemente, demonstram uma disposição e esforço para se comunicarem na língua-alvo, apesar das suas limitações lingüísticas, o que pode ser muito positivo para sua aprendizagem. Conseguimos isolar alguns exemplos dos nossos dados, conforme pode ser observado abaixo:

(75) A19: A long time ago. How can I say "mandar"? She told us to write a composition and I

didn't. Because of this she "mandar"? P: Send A19: Sent me to the director.

(76) A16: How do you say caverna? P: Cave.

(77) A7: What is deer ? P: Deer skin? Well, deer is an animal, veado,

A7: I thought it was foca. P: Foca is seal. S-E-A-L

(78) A14: deer is animal? P: No, veado.

Em (75), (76), (77) e (78) os alunos utilizam uma estratégia cooperativa (ELLIS, 1985, p. 185), ou seja, eles pedem ajuda a P para completar ou entender a frase. Abaixo podemos observar outros dois tipos de estratégias comunicativas utilizadas por A7:

(79) A7: But you have, uuuuh, you have, uuuuh, vontade, vontade, desire , éeeee, to go out, éeeeeh, or you prefer to stay at home?

(80) A7: I have a story. When I had seven years...

P: When I was seven years old.

A7: The teacher asked me to carry books of the entire class and it was a “favor” to her. Accidentally I dropped all the books, “cadernos” and she ((mostra fazendo mímica que a professora a beliscou)).

P: Pinched you?

A7: And I told my parents and they gave reason to her. I had to take more careful. And I cried but now I’m fine.

(81) A14: Pele de veado?

P: yeah, pele

A7: Yeah, para forrar a cama ((ajuda P a explicar))

(82) A14: I would say go to Bali. P: To Bali? To do what? To go sightseeing?

A14: to, to... ((faz gestos)) P: To surf? Rebellious adolescents, go surfing?

(83) A14: They would be very “preocupados” P: Worried?

A14: Worried

(84) A19: Because they are “sensível” to light.

P: Sensitive

(85) P: Ok, now, A2, I want your opinion. What kind of vacation would you suggest to some stressed out policeman?

A2: aaah, aaah, go to the beach. P: Go to the beach? To do what?

A2: nada P: nothing? Just to laze there?

Muitas vezes os alunos se comunicam apenas por monossílabos ou têm dificuldades para encontrar as palavras certas, hesitando bastante, conforme já vimos nas instâncias (79), (80), (81), (82), (83), (84), (85) e também nas instâncias (30 e (21). Entretanto, o que chama a atenção nesses casos é o esforço que eles fazem para se comunicar, apesar das suas limitações lingüísticas. Em (80), (81), (83), (84) e (85), A14, A2, A7 e A19 fazem uso da língua materna para compensar a falta de vocabulário (“vontade”, “favor”, “cadernos”, “fornar a cama”, “preocupados”, “sensível” e “nada”, respectivamente). A alternância de códigos (“code switching”) (ELLIS, 1985, p. 181), que se dá no nível léxico-semântico, implica emprestar da LM o termo que se pretende usar e que não pode ser acessado pelo aprendiz. Ao se expressar na língua-alvo, o aprendiz usa o "seu inglês"; mais precisamente, sua interlíngua (Henriques, no prelo). No momento em que o termo pretendido não vem à

memória (seja por esquecimento ou desconhecimento), ele recorre à LM. Em (80) e (82), A7 e A14 utilizam uma estratégia extra-lingüística (mímica) para dizer “me beliscou” e “surfear” (ELLIS, 1985, P. 181.). O fato interessante é que A7, que participa muito das aulas, usa essas estratégias como uma alternativa para não ter que interromper sua narrativa, mostrando que a sua preocupação principal é a comunicação, e não a precisão lingüística. Com o tempo, à medida que o repertório lexical do aprendiz vai se expandindo, a ocorrência de alternância de códigos, como em (83) e (84), e também o uso de determinadas estratégias extra-lingüísticas, como verificamos em (58) e (60), tendem a diminuir (Henriques, no prelo).

Como podemos observar nas instâncias destacadas para essa análise, apesar das limitações lingüísticas dos sujeitos, eles se esforçam para participar o tempo todo da aula, não se intimidando diante de suas limitações e arriscando a usar a língua sempre que possível. Isso se deve, sem dúvida, à atmosfera da sala, criada primordialmente por P., que se preocupa em estabelecer um clima descontraído, de respeito mútuo, valorizando a cooperação e interação entre eles. Ao inserir a sua realidade e a de seus alunos nos tópicos de conversação, P consegue fazer com que as discussões sejam mais reais e significativas para todos. Essas características da dinâmica da aula, associadas à atitude da professora, sempre alegre e motivada, fazem com que a aula seja muito apreciada pelos alunos. Conseqüentemente, a motivação dos alunos é revelada através das suas atitudes positivas em relação às aulas e também através da sua participação. E a atitude é uma via de mão-dupla, ou seja, é determinada pelo fator “comunicabilidade”. Esse fator, essencial em aulas de língua e, principalmente em classes orientadas pela abordagem comunicativa e interacional, faz parte de uma rede, composta pelos participantes. No centro dessa rede,

está, primeiramente, a professora. Apesar de ser apenas uma, suas atitudes, devido ao seu papel de destaque na sala de aula, são decisivas para estabelecer essa atmosfera agradável, criando condições para que a aprendizagem ocorra.

Discussão dos Resultados

Analisando o desempenho geral dos alunos, podemos concluir que nenhum deles teve problema em atingir a média mínima do curso. 13 alunos (68%) obtiveram média acima de 8. As notas em geral são muito altas e a diferença dos alunos menos bem sucedidos para o aluno com a maior nota da sala é de apenas dois pontos e meio (7,0 e 9,5). Podemos afirmar, portanto, que de uma forma geral, os alunos tiveram um bom desempenho durante os 4 meses de curso.

Em relação à avaliação da língua inglesa, do povo americano e da sua cultura, concluímos que os alunos tendem a valorizar mais a língua inglesa do que o povo americano e sua cultura, mostrando que eles não vinculam a língua a esses fatores. A metodologia Q nos ajudou a ver que, todos os alunos desse grupo rejeitam os americanos como pessoa, uma vez que não os consideram socialmente agradáveis, embora um grupo pequeno de alunos tenha valorizado aspectos dos americanos relacionados ao trabalho, tais como inteligência e pontualidade, entre outros. Esses dados nos ajudaram a entender melhor as respostas dos questionários (I e II), que apontavam para essa rejeição. A atitude favorável em relação à língua inglesa, demonstrada pela maioria, parece refletir discretamente no desempenho dos alunos no curso. Por outro lado, a alta rejeição do povo e da cultura americana não causa nenhuma interferência em sua disposição para aprender a língua. Esses dados vão contra a teoria de Gardner que diz que se os alunos rejeitarem o

povo ou os aspectos culturais da língua- alvo, isto terá um impacto negativo na sua disposição (motivação) para aprender a língua. Porém, os dados nos mostraram que para esse grupo não há nenhuma relação entre motivação, povo, língua e cultura. Aparentemente, para esses alunos, existem outros fatores que são mais relevantes para influenciar sua aprendizagem do que a motivação interna (“trait motivation”).

Quanto à motivação geral dos alunos, há vários indícios que sugerem que os alunos, em sua maioria, estão motivados para aprender a língua, já que fazem a lição de casa, adiantam os exercícios do livro, buscam oportunidades extra-classe para praticar o idioma, ou seja, demonstram empenho e esforço individual, não dependendo unicamente das aulas para praticarem suas habilidades no idioma. Essa impressão é confirmada através da auto-avaliação do questionário II, já que muitos desses alunos reconhecem que se sentem motivados para aprender no momento. Talvez isso explique o fato de a maior parte dos alunos se sentir confiante para praticar o idioma, seja com os colegas da sala ou com falantes nativos.

Entretanto, a motivação isolada não demonstrou ter muita relação com o desempenho. Por outro lado, encontramos uma relação consistente entre motivação, satisfação com o curso e bom desempenho. No entanto, fica difícil saber se o bom desempenho é consequência da motivação que sentem para aprender, ou se o bom desempenho leva à motivação. Essa relação de causa e efeito não ficou muito bem explicada na teoria em motivação até os dias de hoje, conforme já discutido anteriormente.

Um outro fator que demonstrou ter uma forte relação com satisfação no curso é a percepção de êxito na aprendizagem. Todos aqueles que acreditam ter alcançado seus objetivos também afirmam estar satisfeitos com o curso, sem exceção. A frequência no

curso não mostrou nenhuma relevância para a obtenção de notas mais altas ou maior participação nas aulas. Também não conseguimos estabelecer nenhuma relação consistente entre as orientações dos alunos com seu desempenho ou motivação.

Embora os alunos tivessem interesses e objetivos diferentes bem como opiniões diversas sobre a língua inglesa, os americanos e sua cultura, o que todos esses alunos têm em comum é a valorização dos aspectos relacionados à situação de aprendizagem da língua. Todos os alunos fizeram um ou mais comentários positivos acerca desses fatores, mostrando que para eles a aula e tudo o que acontece nesse ambiente parece ser especial. Essa percepção também foi confirmada pela análise do perfil dos alunos que obtiveram as notas mais altas, acima de 8,0. Os dados revelaram que a maioria desses alunos tende a gostar da língua inglesa, a reconhecer que estão motivados e a acreditar que estão aprendendo com o curso e atingindo suas metas total ou parcialmente. Em geral eles gostam do material didático e do conteúdo, aprovam a maior parte das atividades trabalhadas nas aulas, valorizam coisas semelhantes tais como dinâmica da aula, prática da oralidade, método de ensino, interação entre os alunos, gostam muito da professora e da sua abordagem comunicativa de ensino e, em especial, participam intensamente das aulas, conforme demonstra análise das aulas.

Portanto, podemos afirmar que esses alunos têm um alto nível de motivação externa ou situacional (*state motivation*) e que o reflexo disto é uma participação maior nas aulas e, conseqüentemente, um bom desempenho no curso. Essa conclusão vai contra a hipótese de Tremblay, Goldberg e Gardner (1995) que sugerem que normalmente é o contrário que acontece, ou seja, é a motivação interna do aprendiz que influencia a motivação externa, o que por sua vez influencia a aprendizagem. Os autores também sugerem que altos níveis de

motivação interna tendem a gerar altos níveis de motivação em relação à situação de aprendizagem presente, o que acaba promovendo a aquisição da língua. Não há nenhum indício nesse grupo de que a motivação interna é mais alta do que a externa. Entretanto, esse fator parece não ter nenhum impacto negativo no desempenho (aprendizagem) dos alunos.

Conclusão

Nosso objetivo inicial não era verificar como poderíamos motivar os alunos a aprender, mas, sim, descobrir que fatores poderiam criar condições para que os alunos se sentissem motivados e, conseqüentemente, persistissem nos estudos. Nossa preocupação com a continuidade nos estudos se justifica pelo fato de que um dos principais motivos de fracasso na aprendizagem de línguas é a constante desistência dos alunos antes mesmo de atingirem níveis satisfatórios de conhecimento lingüístico. A análise dos dados serviu para confirmar a complexidade do assunto motivação e a quantidade de variáveis que permeiam este construto.

No início deste estudo, nossa preocupação principal se dirigia para as atitudes dos alunos em relação ao povo, à língua e à cultura da comunidade-alvo, tal era a importância dada a estes fatores na literatura. Essa preocupação se refletiu em nossos instrumentos de coleta de dados, os quais privilegiaram esse levantamento de dados.

A análise da metodologia Q proporcionou uma maior confiabilidade aos dados obtidos nos questionários, revelando uma opinião geral predominantemente negativa por parte dos alunos em relação aos americanos e à sua cultura. Entretanto, apesar da forte rejeição a esses elementos, os dados também revelaram que a língua inglesa era apreciada pela maior parte dos alunos. Porém, entre todas as variáveis consideradas e analisadas no questionário, não foram essas que se mostraram mais significativas para influenciar a disposição dos alunos para aprender, conforme era esperado. Durante a análise dos dados, as variáveis relacionadas à situação de aprendizagem se mostraram especialmente relevantes para moldar as atitudes dos alunos, de maneira positiva. Entre elas, destacamos o

ambiente agradável de aprendizagem, a freqüente interação entre os alunos e a professora, além da abordagem comunicativa utilizada pela professora, a qual criou condições para que esses outros fatores viessem à tona.

Todas essas variáveis, acreditamos, levaram os alunos a um comportamento favorável em relação às tarefas de aprendizagem e, principalmente, a um ótimo desempenho no curso. Por esse motivo, a análise dos resultados nos permitiu observar que, pelo menos para esse pequeno grupo de alunos, as características da situação de aprendizagem desempenharam um papel central na sua disposição (motivação) para aprender. Um dos motivos que pode justificar esse fato é que a sala de aula de LE é o principal e, na maioria dos casos, o único contato que os aprendizes têm com a língua-alvo. Portanto, é através dela que eles vão formar suas impressões a respeito da língua, independentemente das suas atitudes iniciais. Acreditamos também que a professora desempenhou um papel fundamental para moldar as atitudes dos alunos e para motivá-los em relação à aprendizagem da língua, principalmente porque os estereótipos (atitudes) que esses alunos tinham em relação aos americanos e à sua cultura eram muito negativos. De acordo com a literatura, era de se esperar que esses estereótipos tivessem um impacto negativo na aprendizagem dos alunos, fato que não ocorreu. A maneira como a professora abordou as questões culturais durante as aulas, incluindo tópicos da cultura americana, foi essencial para mudar essas impressões iniciais.

Aparentemente, os alunos têm uma motivação externa ou situacional (“state motivation”) muito alta, em contraste com poucos indícios de motivação interna (“trait motivation”), contradizendo a teoria de Gardner. Segundo o autor, a motivação interna é fundamental para influenciar a motivação externa/situacional, que por sua vez vai

influenciar a aprendizagem. Os dados nos levam à hipótese de que, pelo menos para esse grupo, a motivação externa teve um papel decisivo para influenciar o bom desempenho dos alunos no curso. Com base nesses dados, podemos concluir que o ambiente de aprendizagem, e principalmente a figura da professora, teve um papel muito importante na formação das atitudes dos alunos, as quais funcionam como um suporte para a motivação, um dos fatores essenciais para garantir a aprendizagem.

Entretanto, como esta pesquisa é um estudo de caso, não podemos afirmar que nossos dados possam ser generalizados para outros grupos. Por esse motivo, a confirmação de nossas conclusões somente poderá ser feita a partir de outras pesquisas que objetivem analisar a motivação dos alunos como resultado de atividades de aprendizagem específicas, ou como resultado da disposição (motivação) do professor para ensinar, uma vez que a maioria das pesquisas na área, até o momento, esteve mais voltada para a motivação dos alunos em relação as suas medidas de desempenho ou de proficiência lingüística.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. **Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, 1984.

_____; Bailey, K.M. **Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers.** Cambridge University Press, 1991

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 1997.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 1998.

_____. Ambientes Criativos para Aprender Língua Estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 36, p. 23-42, 2000.

ALVARENGA, M.B. **Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicação para a Formação em Serviço.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

AU, S. A Critical Appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second Language (L2) Learning. **Language Learning**, v. 38, p. 75-100, 1988.

BASSO, E.A.A. **Construção das Competências Necessárias ao Professor de Língua Estrangeira: Entre o Real e o Ideal: Um Curso de Letras em Estudo.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BIZON, A.C.C. **Características da Interação em Contexto de Ensino Regular e em Contexto de Ensino Interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira: Um Estudo Comparativo.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BOHNER, G.; WÄNKE, M. **Attitudes and Attitude Change.** Philadelphia, P.A.: Psychology Press, 2002.

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1994.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 2, n. 1, p. 1-47, 1980.

CHIHARA, T.J.; OLLER Jr., W. Attitudes and Attained Proficiency in EFL: a Sociolinguistic Study of Adult Japanese Learners. **Language Learning**, v. 28, p. 55-68, 1978.

CLÉMENT, R., Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second language. In GILES, H.; ROBINSON, W.P.; SMITH, P.M. **Language: Social Psychological Perspectives**, p. 147-159, Oxford, UK: Pergamon Press, 1980.

_____, DORNYEI, Z.; NOELS, K.A. Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. **Language Learning**, v. 44, p. 417-448, 1994.

_____; KRUIDENIER, B.G. Orientation in Second Language Acquisition: I. The Effects of Ethnicity, milieu and Target Language on their Emergence. **Language Learning**, v. 33, p. 273-94, 1983.

_____ ; SMYTHE, P.C.; GARDNER, R. C. Persistence in second language study: Motivational considerations. **Canadian Modern Language Review**, v. 34, p. 688-694, 1978.

CROOKES, G.; SCHIMIDT, R.W. Motivation: Reopening the Research Agenda. **Language Learning**, v. 41, n. 4, p. 469-512, 1991.

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

_____. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 78, p. 273-284, 1994a.

_____. Understanding L2 Motivation: On with the Challenge. **Modern Language Journal**, v. 78, p. 515-23, 1994b.

_____. **Teaching and Researching Motivation**. Malaysia: Pearson Education Limited, 2001.

_____ ; CSIZÉR, K. Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. **Applied Linguistics**, v. 23, n. 4, p. 421-462, 2002.

_____ ; Schmidt, R. **Motivation and Second Language Acquisition**. University of Hawai'i: Manoa, 2001.

EL-DASH, L. G. **Compreensão Auditiva em Língua Estrangeira: Efeito de Visuais e Atitudes**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. Brazilian Orientations to English: Interpreting Integrativeness and Instrumentality. In: **V International Conference on Social Psychology of Language**, Brisbane, Australia, July 6-9, 1994.

_____ ; BUSNARDO, J. Perceived in-group and out-group Stereotypes Among Brazilian Foreign Language Students. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 224-237, 2001a.

_____ ; BUSNARDO, J. Brazilian Attitudes Toward English: Dimensions of Status and Solidarity. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 1, p. 224-237, 2001b.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

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

_____. **Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review**. Wellington: Ministry of Education. 2005.

ERICKSON, F **Qualitative Methods in Research on Teaching**. In WITTRICK, M.C. (ed.) Handbook of Research on Teaching. New York: McMillan & Collier, 1986.

FIGUEIREDO, S.E.A. **Atitudes de Estudantes Brasileiros Diante de Estudantes de Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Português**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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

_____. Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), **Motivation and Second Language Acquisition**. Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, p. 1-19, 2001a.

_____. Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher. **Texas Papers in Foreign Language Education**, v. 6, p. 1-18, 2001b.

_____. **Integrative Motivation: Past, Present and Future**. Distinguished lecture series. 2001c. Disponível em <<http://publish.uwo.ca/~gardner/#Public%20Lecture%201>>. Acesso em: 1 Fev. 2005.

_____; LALONDE, R. N.; MOORCROFT, R. The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. **Language Learning**, v. 35, p. 207-227, 1985.

_____; LAMBERT, W.E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1972.

_____; MACINTYRE, P.D. An Instrumental Motivation in Language Study: Who Says it isn't Effective? **Studies in Second Language Acquisition**, v. 13, p. 57-72, 1991.

_____; SMYTHE, P.C.; CLÉMENT, R. Intensive Second Language Study in a Bicultural Milieu: An Investigation of Attitudes, Motivation and Language Proficiency. **Language Learning**, 29, 305-320, 1979

_____; SMYTHE, P.C. On the development of the Attitude/ Motivation Test Battery. **Canadian Modern Language Review**, v. 37, p. 510-525, 1981.

_____; TREMBLAY, P.F. On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. **Modern Language Journal**, v. 78, p. 359-368, 1994.

GIULIANO, M.S.M.A. **A Estratégia e Reações de uma Professora de Língua Estrangeira em Momentos de Dúvida em Sala de Aula**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

HENRIQUES, E.R. **A Interlíngua e suas Implicações na Comunicação entre Brasileiros e Americanos.** B.H., M.G.: PUC-Minas Virtual (no prelo).

HOGG, M. A.; ABRAMS, D. **Social Identifications: a Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes.** Routledge: London and New York, 1988.

JULKUNEN, K. Situation and Task-Specific Motivation in Foreign Language Learning. In Dörnyei, Zoltán. & Schmidt, Richard. (eds.). **Motivation and Second Language Acquisition.** Honolulu: University of Hawai'i at Mānoa, p. 29-41, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

LUKMANI, Y.M. Motivation to Learn and Language Proficiency. **Language Learning**, v. 22, p. 261-73, 1972.

MAGNUS, S.P.F. **Estratégias de Aprendizagem em Língua Estrangeira: Um Estudo Q.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MANTLE-BROMLEY, C. Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency. **The Modern Language Journal**, v. 79, n. 3, p. 372-386, 1995.

MOITA LOPES, L.P. Interação em sala de Aula de Língua Estrangeira: A Construção do Conhecimento. In: **Oficina de Lingüística Aplicada. A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

NOELS, K. A. New Orientations in Language Learning Motivation: Toward a Contextual Model of Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations and Motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), **Motivation and Second Language Acquisition.** Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center. P. 43 – 68, 2001.

OLLER, J. W.; HUDSON, A. J.; LIU, P. F. Attitudes and Attained Proficiency in ESL: A sociolinguistic Study of Native Speakers of Chinese in the United States. **Language Learning**, v. 27, n. 1, 1977.

OXFORD, R. Where are we Regarding Language Learning Motivation? **Modern Language Journal**, v. 78, p. 512-514, 1994.

_____ ; SHEARIN, J. Language Learning Motivation – Expanding the Theoretical Framework. **Modern Language Journal**, v. 78, p. 12-28, 1994.

REID, D. Investigating Teacher's Perceptions of the Role of Theory in Initial Teacher Training through Q Methodology. **Mentoring and Tutoring**, v. 7, n. 3, p. 241-255, 1999.

SCHUMANN, J.H. Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition. **Language Learning**, v. 25, p. 209-36, 1975.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, v. 10, p. 209-31, 1972.

SPOLSKY, B. **Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory**. Oxford: OUP, 1989.

STEVICK, E.W. **Memory, Meaning & Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1976.

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

_____ ; GOLDBERG, M. P.; GARDNER, R. C. Trait and State Motivation and the Acquisition of Hebrew Vocabulary. **Canadian Journal of Behavioural Science**, v. 27, p. 356-370, 1995.

USHIODA, E. Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking. In In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.). **Motivation and Second Language Acquisition.**, Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001, pp. 93-126.

APÊNDICES

APÊNDICE II. QUESTIONÁRIO II

Nome: _____

Data: _____

Idade: ____ Sexo: ____ Curso: _____

Profissão: _____

1. Você gosta de aprender línguas? Em caso afirmativo, por quê?
a) não b) sim _____
2. Você já estudou outras línguas (sem considerar o inglês)? Em caso afirmativo, quais?
a) não b) sim _____
3. Há quanto tempo estuda no CEL?
a) menos de 1 ano b) de 1 a 2 anos c) de 2 a 3 anos d) mais de 3 anos
4. Já estudou inglês em outras escolas? Em caso afirmativo, por quanto tempo?
a) sim _____ b) não
5. Como foi sua experiência com o aprendizado de línguas até hoje?
a) muito positiva b) positiva c) regular d) não muito boa e) ruim
6. Você já morou fora do Brasil? Em caso afirmativo, onde e por quanto tempo?
a) não b) não, mas tenho intenção de morar c) sim _____
7. Em sua opinião, seu nível de inglês em relação aos outros alunos da sala é:
() muito bom () bom () regular () ruim
8. Como você acha que se comunicaria com um falante nativo:
() muito bem () bem () regularmente () mal
9. Qual é a sua opinião pessoal sobre a língua inglesa?
a) gosto muito b) gosto razoavelmente c) gosto muito pouco d) não gosto
10. Qual é a sua opinião pessoal sobre o povo americano?
a) gosto muito b) gosto razoavelmente c) gosto muito pouco d) não gosto
11. Qual é a sua opinião pessoal sobre a cultura americana?
a) gosto muito b) gosto razoavelmente c) gosto muito pouco d) não gosto
12. Para você, saber ler/escrever em inglês é:
a) muito importante b) importante c) pouco importante d) não é nada importante
13. Para você, saber se comunicar e compreender em inglês é:
a) muito importante b) importante c) pouco importante d) não é nada importante
14. Você gostaria de aprender a se comunicar oralmente (ouvir/falar) e/ou por escrito (ler/redigir) em inglês para (assinale todas as alternativas de sua preferência):
() Viajar como turista a países estrangeiros e me comunicar na língua alvo
() Garantir um bom emprego em meu país
() Fazer amigos estrangeiros
() Participar de eventos científicos no exterior
() Morar no exterior
() Estudar no exterior
() Trabalhar no exterior
() Fazer o que é esperado no meu trabalho ou profissão
() Publicar artigos em revistas internacionais
() Ouvir música, assistir filmes ou TV a cabo e entender o que estou ouvindo
() Ler livros, jornais ou revistas estrangeiras
() Ler livros ou revistas para fins acadêmicos (pesquisa, mestrado, doutorado)

- () Ler livros ou materiais técnicos para fins profissionais
 - () Enriquecimento cultural
 - () Ter mais acesso à informação do mundo
 - () Entender melhor minha própria língua
 - () Viajar a negócios para o exterior
- Outros: _____

15. No momento, como você se sente com relação à aprendizagem de inglês? Escolha apenas uma alternativa abaixo:

- () altamente interessado e motivado
- () muito interessado e motivado
- () mais ou menos interessado e motivado
- () pouco interessado e motivado
- () nada interessado/motivado

16. Qual é a importância para você em obter proficiência nos seguintes itens:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Saber ler				
Saber escrever				
Comunicar (compreender e falar)				
Saber gramática				
Expandir o vocabulário da minha área				

17. Você acha que aprendeu (ou pode vir a aprender) a falar inglês fazendo um curso de idiomas? Em caso negativo, por que não?

- a) sim
- b) não _____

18. O que mais agrada você em suas aulas hoje?

19. Existe alguma atividade que você tem que fazer na aula mas que não gosta?

- a) não
- b) sim (qual?) _____

20. Você gosta do livro didático adotado pela instituição?

- a) sim
- b) não
- c) algumas partes sim, outras não (quais não gosta?) _____

21. Você acha que o conteúdo trabalhado em sala de aula é relevante para você? Em caso negativo, por que não?

- a) sim
- b) não _____

22. Que atividades deveriam ser aplicadas mais vezes nas aulas? Assinale mais de uma se necessário:

- () Oportunidade de conversar mais em inglês
- () Mais exercícios gramaticais
- () Leitura de textos autênticos (de revistas, jornais, etc)
- () Jogos
- () Informações culturais
- () Música
- () Outras: _____

23. Você pratica inglês sempre que possível fora da sala de aula? Em caso afirmativo, como?

- a) Não
- b) Sim
- () Falando com outras pessoas/amigos, etc
- () No trabalho
- () Em viagens
- () Ouvindo música
- () Assistindo à TV a cabo ou filmes
- () Outros (quais?) _____

24. A quem você deve o fato de ter começado a estudar inglês?

- a) eu mesmo(a)
- b) meus pais
- c) escola
- d) amigos/colegas
- e) outros (quem?) _____

25. Quando você começou este curso, qual era a sua expectativa inicial? (assinale mais de uma se necessário)

- a) aprender a falar bem
- b) escrever bem
- c) ouvir e entender
- d) ler

26. Qual é a sua opinião, hoje, em relação às expectativas iniciais?

- aprendi muito bem
- aprendi bem
- aprendi um pouco
- não aprendi quase nada

A falar				
A ouvir e entender				
A escrever				
A ler				

27. Como está sua satisfação com seu curso de inglês no momento?

- a) muito satisfeito b) satisfeito c) pouco satisfeito d) insatisfeito

28. Você acha importante que as aulas sejam dadas na língua-alvo (inglês)? Em caso afirmativo, por quê?

- a) não b) sim _____

29. Em sua opinião, qual é a melhor forma de aprender inglês?

- a) morar fora do país b) fazer cursos c) praticar sempre que possível d) outras _____

30. Você faz todas as tarefas de casa e estuda mais do que lhe é pedido pelo professor?

- a) sim b) não c) às vezes

31. Você gosta de fazer, de antemão, os exercícios do livro?

- a) sim b) não

32. Você acha que corresponde às expectativas de sua professora? Em caso negativo, por que não?

- a) sim b) não _____

33. Você se sente a vontade para falar inglês em sala de aula? Em caso negativo, por que não?

- a) sim b) não _____

34. Qual dessas características você acha mais importante em um professor de inglês? (cite as duas mais importantes)

- _____ Conhecimento teórico _____ Conhecimento da língua (fluência)
 _____ Experiência profissional _____ Atitude positiva (criatividade, motivação, flexibilidade, etc)

35. Cite as duas características mais importantes que você atribuiria à sua professora (você pode acrescentar alguma que não esteja presente na lista acima):

APÊNDICE III. RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO 1

Opiniões dos Alunos em Relação aos Americanos / Cultura e Língua Inglesa.

A7

Americano: Fisicamente são claros, altos, muitos deles obesos. Em outros aspectos, me parecem socialmente alienados, consumistas, não tem gosto para se vestirem ou para decoração. Alimentam-se de enlatados (não é um hábito deles preparar a sua refeição), tomam litros de refrigerantes, sucos; o café da manhã é panqueca, bacon e cereais com leite. Comem tudo com as mãos, pizza por exemplo.

Cultura: Acho que é uma cultura baseada no consumismo. Todo filme serve para fazer publicidade de produtos, a igreja protestante incentiva o lucro; porém, as pessoas não são valorizadas apenas pelo que têm, mas pelo que são: professores, só para citar um exemplo, são valorizados e bem pagos. O salário mínimo é digno, o que prova a importância dada a qualquer trabalhador.

Língua: Uma língua difícil do ponto de vista do número de “modal verbs”, por exemplo. Para o falante de uma língua latina é difícil assimilar tempos verbais diferentes dos nossos e em número menor. A pronúncia também é muito difícil.

A8

Americano: Na minha opinião, os norte americanos, de um modo geral (digo isso pois sempre há exceções), são extremamente consumistas, e por serem de um país onde a economia é estável e o estilo de vida é, de certa forma, mais luxuoso que o de muitos outros países, a mentalidade desse povo acaba ficando pobre, ou seja, muitos não se preocupam com coisas básicas como a própria saúde, o meio ambiente, o próprio ser humano. Ao meu ver, é um estilo de vida extremamente consumista, ou seja, o norte americano não se preocupa com nada pois todo o que for danificado – assim como ele próprio – pode ser encontrado em uma nova versão em qualquer prateleira.

Língua: O inglês para mim, é uma língua não muito complicada. Talvez isso se dê ao fato de não ser uma língua totalmente desconhecida, uma vez que entramos em contato com ela desde cedo em músicas, jogos e textos. Outro fator que facilita sua compreensão é a presença de muitas palavras com escrita e significado semelhante ao português.

A11

Americano típico: A principal imagem que temos é de uma pessoa consumista e um tanto superficial e acima de tudo obesa e burra. Sei que não são assim os americanos, mas recebemos esta imagem deles.

Cultura americana: Acho que é uma cultura feita da mistura de várias outras e assim, e também por ser um país com mais ou menos 500 anos (um país novo), ainda não tem uma cultura originalmente sua ou mesmo cultura americana. Na cultura deste país identificamos fragmentos de culturas mais velhas trazidas de fora e apenas alguns costumes legitimamente norte-americanos.

Língua inglesa: Acho uma língua bela vocalmente e bem prática gramaticalmente se comparada ao português, por exemplo.

A12

Americano: Em geral como se mostra em “Os Simpsons”, tranquilos, sem muitas preocupações, etc.

Cultura: Acho que a cultura americana no geral oferece muito para os outros países. Seus filmes e produtos são das melhores qualidades e consumidos no mundo todo. O estilo de vida é desejado por muitos, devido a boa economia do país.

Língua: É uma língua quase que obrigatória para todo mundo, talvez pelo fato de existir uma soberania dos Estados Unidos para com os outros países.

A13

Americano: Convencido, gordo, só pensa em fast food, trabalhador.

Cultura: de massa, alienante

Língua: Gosto da língua inglesa, mas tenho dificuldade para memorizar. A gramática é “simples” comparada com as línguas latinas, mas a pronúncia é mais difícil.

A16

Americano: Extremamente patriotas e acham que são os melhores do mundo.

Cultura: Aparentemente parece um país organizado, produz alguns bons filmes, mas que sempre falam bem deles mesmos. A alimentação é baseada em fast food o que gera um grande número de pessoas obesas e também a maioria dos produtos alimentícios são industrializados.

Língua: O inglês é uma língua relativamente fácil quando comparada a língua portuguesa mesmo assim, é preciso dedicação para dominar o inglês falado e escrito. O interesse pela língua é devido a importância da mesma pois, no mundo dos negócios a língua oficial é o inglês.

A17

Americano: Não conheço muito bem os americanos, mas pelo pouco que sei, eles são extremamente nacionalistas, amando seu país de forma a se julgarem “os donos do mundo” com direito a intervir e tentar modificar os locais que não seguem suas regras. Também os vejo como gordos, pessoas de hábito pouco saudável, que não praticam exercícios e se alimentam em fast foods.

Cultura: Não gosto nem me interesso pela cultura americana, os filmes seguem sempre o mesmo estilo, romântico, meloso demais ou comédias sem graça ou violentos, totalmente de mau gosto. Os produtos até que são de qualidade, mas tem preços absurdos no Brasil. O estilo de vida dos americanos é péssimo, nada de saudável.

Língua: Aprender outra língua é sempre complicado e por vários motivos eu acabo não gostando do inglês e me sentindo desestimulada, apesar disso e da dificuldade que sinto em falar, estou sempre me esforçando e continuo a fazer cursos; talvez eu demore um tempo maior, mas irei aprender a língua inglesa.

A21

Americano: O norte americano típico é aquele patriota, que tem uma bandeira nos Estados Unidos no jardim de casa. Ultimamente o Norte Americano é um paranóico em relação a guerras e ataques terroristas. (Aspecto negativo)

Cultura: Há sempre coisas boas e ruins nas diferentes culturas. Eu gosto dos filmes e músicas (principalmente as bandas de rock dos EUA) O que eu não gosto é do estilo de vida. Os americanos tem um péssimo hábito alimentar e também são capitalistas ao extremo (quanto mais consumir melhor).

Língua: Acho que o inglês se tornou uma língua universal. Hoje em dia é imprescindível falar inglês. Eu gosto de aprender inglês. Mas muitas pessoas não gostam, pois associam a língua inglesa com o povo norte-americano, que não é a nação mais querida do mundo.

APÊNDICE IV. LISTAGEM DAS INSTÂNCIAS DE 1 A 85 SELECIONADAS PARA ANÁLISE

Atitudes da Professora

- (1) ((P corrige A7 indiretamente, fornecendo a forma correta))
- (2) A22: Visit your parents.
P: Visit their parents, Ok. What about elderly people?
- (3) A7: a young people ... P: young person. No problem?
A7: No problem, aaah, aaah, anyway you have to take together a person who has .. aaah,
P: Ok. Someone to take care of them.
- (4) ((P anota correções. Discute mais tarde))
- (5) ((P brinca, terei que pegar...)) “a victim” ((A12 se voluntaria))
- (6) ((A19 está distraído, P brinca com ele)) P: A19, are you in love?
- (7) ((A3 brinca com P)). “ Severe, se virar?” ((P responde)) “Don’t speak, work.”
((simulando cara de brava))
- (8) A14: They can make a travel by ship. P: A cruise?
A14: A cruise. P: If it’s not the Titanic ok. ((risos)) All right.
- (9) A22: I’d like to go to Egypt. P: Egypt? ((corrigindo a pronúncia)) A22: Egypt
P: : What would you do there? Would you dance by the pyramids?
A22: walk ... on a ... camelo P: ok, I could ride a camel. Really?
A22: é, really.
- (10) P: Some of you will be teachers someday. Respect your students first and who they are, because they are people and people need attention. You have to find a way to your student’s hearts. Heart as a figurative source for feeling.
- (11) ((P reclama do fato de os alunos colarem nos testes; por isso, alguns professores optam por usar óculos escuros durante as provas))
- (12) ((aluna faz uma pergunta sobre seu pai)) A22, How do you say “aposentado”?
P: ((pede ajuda para a sala)) Aas ((vários)): Retired
- (13) ((Alunos demonstram ter dificuldade para fazer o exercício. P repete mais duas vezes, mostra a diferença entre o inglês britânico e o americano “have got to” e “I have to”. Explica na lousa.))

(14) P: Ok, now, A2, I want your opinion. What kind of vacation would you suggest to some stressed out policeman?

(15)A22: Trilha

A23: Treking ((corrigindo o colega))

P: Treking. ((virando-se para A12)) Do you think so?

(16) P: Anybody else would like to spend a holiday in Tibet? ((silêncio)) Would you A4?

A4: Yes, India, Tibet ...

(17)((reconta a história sobre o Egito para que a pesquisadora saiba do que está falando))

P: You have to be very careful when you go to Egypt. Do you remember? I told you about my friend [...] It happens that a friend of mine [...] she was with her fiancée, after dinner the man sent two people to talk to her fiancée that he wanted to buy her. ((risos)) He was very rich and he was willing to pay the amount of 40 camels for my friend. Can you imagine it? So, be careful when you go to Egypt. In some tribes, a good wife, with good teeth, can be sold for the amount of two cows. ((se dirigindo para A7)). Let me see your teeth. A7: Yeah, 2 cows ((todos dão risada)) P: And we complain about our society. At least we are not sold.

Interação em Sala de Aula

(18) A7, "I have a story" ((inicia a conversa, como na conversação))

(19) P: ((explica o que são "traveller's checks")).

A3: I have never seen them. Can we buy them in Brazil? ((pergunta por informação mesmo))

P: Oh, you sure can.

(20) A7: And you? You lived in... P: Ah, it was in December, minus 25.

A7: Where?

P: It was in ((fala o nome da cidade)) it's in the United States, very near the state of New York. Minus twenty five. Here in Brazil we stay very ((inaudível)) because we're not prepared for that. If you are at home, what do you wear? T-shirts, shorts. When you go outside of course you have to wear jackets, and gloves but when you go into the market, anywhere you go is hot, very hot.

(21) A7: But you have, uuuuh, you have, uuuuh, vontade, vontade, desire, éeeee, to go out, éeeeeh, or you prefer to stay at home?

P: Well, I was there only three months and I wanted to go out and see everything in spite the cold weather but my friends preferred to stay home. My friends. Well, they are about my age

A7: The Brazilians too?

P: The Brazilians [...] they went sightseeing [...] with me, they were students. But in some places, I have read that in some places where winter is very very severe, the weather.... They suffer a kind of depression. I'm not sure. Because they are indoor all the time. In Greeland, [...]. In some places inside Europe. I can't tell you, I don't remember.

A7: The number of suicide... P: Increase?

A7: No, it's very, uuuuhm huge? P: High.

(22) P: Who has been exposed to a temperature below zero? ((silêncio)) Never?

A17: In Rio Grande do Sul. Four. P: Minus four? Ah, it's only ((inaudível)) ((risos))

(23) P: If you could choose a place to spend your next holiday, where would it be?

A14: Aaaaah, Paris. P: ((surpresa)) Paaaaaris?

A14: The most beautiful city in the world. P: Really?

A7: I would go to an Island. P: alone?

A7: No, no, no. P: Of course, not alone.

A7: Bora, Bora. P: ((surpresa)) Bora Bora, what could you do there A7?

A7: aaaaaah, is beautiful P: She would like to return to nature.

A7: Here is the place where I would go ((apontando para o livro)).

(24) "Give me some names of famous people living or dead ... you'd like to invite for a dinner party..."

(25) ((P provoca sugerindo Bin Laden; alunos concordam em convidá-lo para jantar))

(26) ((Alunos e P afinados na elaboração da lista de convidados))

(27) "What kind of holiday do you think they ((elderly people)) would enjoy?"

(28) "What do you think a blind person can do?"

(29) "What kind of vacation do you think a tired, middle-aged English teacher ((risos)) would enjoy? "

(30) "Why are you not allowed to take pictures at museums or churches?"

(31) ((P fala sobre temperatura e pergunta qual é a mínima que o corpo humano suporta))

A5: 58° P: is that right?

A5: Your lungs frozen. P: Freeze.

(32) "What do you consider to be a strict teacher?"

(33) P: "What about your teachers, when you were kids, were they strict?"

(34) ((A3 dá exemplo de um professor "political economy" que não deixava os alunos irem ao banheiro em uma aula de duas horas))

(35) A7: Some teachers don't allow students to wear caps.

(36) ((A7 dá exemplo de uma professora que a beliscou porque ela derrubou um livro))

(37) ((P dá exemplo de Ohio, onde os alunos podem comer na sala quando as aulas são muito longas))

(38) ((Planning a trip)), " Which was the longest trip you've ever taken?"

A7: Longest in time or distance?

P: In distance.

(39) P: Do you remember how many times you have moved from one house to another?

A7: three times. P: You have moved three times?

A7: Yes. P: And how old are you? 21?

A7: ah? 25. P:25

((A8, A2, A14, A20 falam do número de vezes que já se mudaram))

Abordagem Comunicativa

(40) P: [...] my favorite holiday is to stay hooome. Waking up in your own bed. Uhuum Just walking around the house, in the garden. (alunos demonstram desaprovação) P: You think it's not very interesting.?

As: ((vários)) Nooo. P: Noo. Nobody?

(41) A3: I have to do the cooking. I like cooking.

P: What's your specialty?

A3: Parmegiana, Strogonoff ((alunos olham para ele espantados))

A3: I can't cook for many people.

(42) P: Let's talk about A3's teacher. He is not allowed to go to the bathroom and to drink water during his class. Were you allowed when you were kids?

A7: No. I had to ask the teacher but sometimes she said no.

(43) P: "But all students learned, in spite of the teacher. Teachers made students kneel in the corn. Once I tried to see how long I could bear it."

A3: "But some students deserve that. They are so ... spoiled."

P: "I disagree. I have worked with many poor of affect kids. A story ...of an 11 year old. He was veryactive. I called his mother and told her about his behavior. ((Explica que ele se desenhou como o demônio da Tasmânia)). I talked to a psychologist and then to the mother again. She instructed me to ignore him, isolate him or put him out of the classroom. I was shocked at his mother. ((ela disse que o colocou responsável pela lista de presença e pelos aniversários e ele mudou.)) His self-esteem was very low. I gave him obligations and responsibilities, and it worked. I did exactly the opposite of what his mother told me..."

A7: Conversation is the best weapon.

(44) A13: I have another example. When I was teaching, there were two guys who were always fighting. It was a “particular” school. I thought about what I would do. They were very angry with me but I told them that if they did the exercises right they could play with ... other.

(45) P: And when you went to Italy was it summer or winter?

A7: Winter. P: Winter. Do you remember the temperature? The average temperature?

A7: aaah, it wasn't winter, it was, aaaah, autumn.

P: Autumn. Uhum. A7: aaaah, 2 degrees.

P: 2 degrees? A7: fiiiive. Four.

P: Four degrees. Ok. Uuhm, It's not sooooo cold.

(46) A14: Do you do stay home? P: Sometimes, when I have time.

A7: And do you have time?

P: no ((risos)). I would like to, I would like to spend some time home but ((descreve sua agenda diária)). P: So, this is my ideal kind of holiday, do the things that I can't do during the semester.

(47) P: ((A12 fala “curse” ao invés de “course”. Professora compara “course” e “curse” e explica a diferença na pronúncia))

P: “You're not taking an English curse.”

(48) A3: Teacher, one doubt, in the second sentence. I can't ?

T: ((fala sobre “Register”)) Can I? May I? ((dá exemplos de permissão formal e informal))

(49) ((Alunos A19, A5, A7 dão sugestões usando Should.))

A3: You should check the car. P: Should or have to?

A7: You have to. P: What about Internacional trips?

(50) A11: then aaaah, barbe, barbecue, wine and hed piper. P: And?

A11: Hed piper. P: Pepper.

A11: Pepper. P: Red pepper, to drink? ((demonstra espanto))

A11: no, no, to eat. P: Ah, ok. ((longa gargalhando)). Ok. Good. And the last group.

(51) A11: And menu is aaaaa, xxx cake P: Cake?

A11: yes, ((explica o prato, mas não dá para entender, fala muito baixo))

A11: But aaaa, a mouse appear. P: ((gargalhando)) So the mice ate the cake?

A11: Yes. P: Ok.

(52)A7: What's Summer vacation?

P: ((Explica summer vacation em outros países e fala de eventos culturais))

(53) P: ((Falam sobre chuvas, “monsoon season”))

A19: Mansões?

P: Monsoon. ((explica o significado de monsoons))

Participação dos Alunos nas Aulas

(54) A17: Retiro espiritual ((referindo-se ao tipo de férias ideal para policiais estressados)) ((professora dá uma gargalhada)) P: Spiritual Retreat. ((risos)) Did you understand what she Said? A spiritual retreat. Do some meditation? Yoga. ((Professor finge que está meditando))

A17: Stress, no more.

(55) P: What about rebellious adolescents? What kind of vacation do you suggest?

A23: uhhum, pick up them and put them in the middle of the forest

P: O, my goodness.

A23: [...] to observe the nature

A7: Spiritual retreat is a good idea .

(56) A11: visit the Vatican

P: The Vatican, to visit the Vatican? To see the Pope? To visit some beautiful churches? Don't you think it's a nice kind of holiday ...

A17: Israel

P: To go to Israel? It's kind of dangerous, ah?

A14: I would take them to Italy. There ... are a lot of ... religious things in ... Roma ... Florença

A22: To Africa P: To Africa? To do what?

A7: Missionaires

P: Missionaries in AFRICA?

A7: People who ... help ...

P: Oh, The Red Cross people. I think they will be on vacation ... don't want to work.

A7: But they are nunsP: ((risos)) Come on, A7.

(57) P: What kind of vacation do you think I would enjoy?

A13: To stay in a hotel, big hotel, the best hotel.

P: Being in a hotel? ((gargalhada)) I'm not so sophisticated.

A14: No, but I think you wouldn't like to go to forest.

P: Huuum.

A22: Pantanal.

P: Pantanal, me? I like nature but I hate mosquitoes.

A7: Punta Del Leste. P: I don't know. I have never been there.

A7: It's for rich people. P: Me? No, I don't have money. I'm a teacher.

A7: Visit the family.

(58) (A11 pede esclarecimento sobre os exercícios)

(59) (A2, A7, A14 respondem voluntariamente)

(60) A7: "what's summer vacation" (pede esclarecimento sobre palavras novas da lição)

(61) (A7 e A5 dão exemplos do uso de Should)

- (62) (A15 e A17 se oferecem para ler o diálogo do livro)
- (63) ((Alunos voltam para o livro. P pede voluntários para ler as respostas. A5 responde a primeira. Outros alunos respondem voluntariamente: A19, A15, A22, A13 e A5))
- (64) ((P pede um voluntário para ler as respostas do livro. A13 lê em voz alta a resposta do primeiro exercício; 5 se oferece para ler a próxima.))
- (65) ((P pede outros voluntários, os alunos hesitam; 15 se oferece para ler suas respostas.))
- (66) P: I can't stop thinking about this trip. ((A19 fica quieto))
P: Use your English.
A19: Me too. ((todos dão risada pelas breves palavras))
- (67) P: ((negocia com o aluno)) Are we going to take cash or traveller's to the Himalaya?
A7: But where are you going to use credit card in the Himalayas? P: Good!!!
- (68) A7: The menu. P: Menu ((corrigindo pronúncia)).
A7: Salad with sauce. P: Salad and sauce? Uhum.
A7: ãah, ban soup with macarroni.
P: Bean soup? With maccaroni? That's minestrone ((gargalhada)).
A7: The ...the ... main plate. P: Ok, main dish.
A7: Main dish. Dessert ice-cream. P: Ice-cream ((corrigindo a pronúncia)). Uhum.
A7: And drink water. Cold water. Aaah, and the dinner is going to be in the middle of the desert.
P: In the desert? A7: Yes.
P: Is that [inaudível] A7: Yes. P: Ok. All right. If you say so.
- (69) P: Where is this hotel room?
A7: In the top of the trees. P: Yes...
A7: In Amazon P: In the Amazon?
A7: We have a hotel like that.
P: Really? In the middle of the [...]?
A7: No, in the middle of the forest.
P: Oh. ((A7 continua descrevendo o hotel que ela viu na TV))
P: No, I'm not so ecological ((risos)).
- (70) P: What about a vacation, special vacation for handicapped young people? (explica o que o termo significa) What kind of vacation do you think they would like? ((longo silêncio)). They wouldn't enjoy anything?
As ((vários alunos)): Noo. P: Ah, come on.
A7: Ah, no, they enjoy, aaah, any place. Aaa ... just young people, normal young people
P: Huumm?
- (71) ((A7 argumenta)) "But you don't have to ask to go to the bathroom in college.

IV. Competência Lingüístico-Comunicativa

(72) A7: Our dinner, our dinner we have Tom Hanks.

P: Ok, you have Tom Hanks but it's minestrone.

A7: Beans soup. Bean soup with macaroni .

P: Beans soup is minestrone. Isn't it? ((discute com outros alunos))

A7 ((insiste)) It's bean soup. And Bin Laden is good. ((risos))

P: Oh, yes. Very. Ok. This is the end of unit four. And we're going to start unit five. [...]
On the move.

(73) ((P discute o que os alunos gostam de fazer como tarefa de casa.));

A2: "Do the washing. No, do the laundry. "

(74) A11: When I was in Pernambuco, 7 o'clock was like midday here.

P: Really? 32 degrees Celsius ((risos)).

A8: It was the same in Salvador.

P: In Salvador the same thing?

A8: Yes.

(75) A19: A long time ago. How can I say "mandar"? She told us to write a composition and I didn't. Because of this she "mandar"? P: Send A19: Sent me to the director.

(76) A16: How do you say caverna? P: Cave.

(77) A7: What is deer ?

P: Deer skin? Well, deer is an animal, veado,

A7: I thought it was foca.

P: Foca is seal. S-E-A-L

(78) A14: deer is animal?

P: No, veado.

(79) A7: But you have, uuuuh, you have, uuuuh, vontade, vontade, desire , éeeee, to go out, éeeeeh, or you prefer to stay at home?

(80) A7: I have a story. When I had seven years...

P: When I was seven years old.

A7: The teacher asked me to carry books of the entire class and it was a "favor" to her. Accidentally I dropped all the books, "cadernos" and she ((mostra fazendo mímica que a professora a beliscou)).

P: Pinched you?

A7: And I told my parents and they gave reason to her. I had to take more careful. And I cried but now I'm fine.

(81) A14: Pele de veado? P: yeah, pele

A7: Yeah, para forrar a cama ((ajuda P a explicar))

(82) A14: I would say go to Bali. P: To Bali? To do what? To go sightseeing?

A14: to, to... ((faz gestos)) P: To surf? Rebellious adolescents, go surfing?

(83) A14: They would be very “preocupados” P: Worried?

A14: Worried

(84) A19: Because they are “sensível” to light.

P: Sensitive

(85) P: Ok, now, A2, I want your opinion. What kind of vacation would you suggest to some stressed out policeman?

A2: aaah, aaah, go to the beach. P: Go to the beach? To do what?

A2: nada P: nothing? Just to laze there?

APÊNDICE V. ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS NAS AULAS

Descrevemos abaixo a participação individual dos alunos nas 7 aulas observadas, registrando a frequência de participação por tipo de atividade e frequência de participação geral, comparadas com seu desempenho no curso:

Aluno	Frequência de Participação por tipo de Atividade*	Frequência de Participação Geral**	Média no Curso
A19	11 (1, 3, 4, 6, 7, 9, 8, 11, 12, 13,14)	178	8,5
A13	10 (1, 4, 6, 7, 9, 8, 11, 12, 13, 14)	176	8,5
A05	11 (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14)	169	9,5
A07	12 (1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)	158	8,0
A21	9 (1, 6, 7, 9, 8, 11, 12, 13, 14)	149	8,5
A17	8 (1, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14)	145	7,0
A02	10 (1, 3, 4, 6, 7, 14, 8, 11,12,13)	124	7,0
A11	8 (1, 3, 4, 6, 7, 11, 13, 14)	124	8,5
A09	10 (1, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14)	112	8,5
A04	7 (1, 7, 8, 11, 12, 13, 14)	111	8,5
A08	8 (1, 4, 6, 7, 11, 13, 14)	107	8,5
A03	8 (1, 6, 7, 8, 9, 11,12, 14)	98	7,5
A12	9 (1, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14)	95	8,5
A01	5 (1, 6, 11, 12,14)	86	7,5
A14	8 (1, 3, 4, 6, 11, 12, 13, 14)	85	8,0
A06	8 (1, 4, 7, 8, 11, 12, 13, 14)	83	7,0
A10	6 (3, 8, 11, 12, 13, 14)	83	7,0
A18	7 (1, 6, 7, 8, 11, 12, 14)	70	8,5
A15	7 (1, 3, 6, 7, 8, 11, 14)	61	8,0
A16	10 (1, 4, 7, 14, 8, 13, 11, 12, 13)	59	7,5

*A frequência de participação por tipo de atividade considera os 14 tipos de atividades observadas, numeradas conforme segue abaixo:

- 1 -Respondeu pergunta da professora
- 2 -Respondeu pergunta do colega
- 3 - Fez pergunta de gramática
- 4 - Fez pergunta de vocabulário
- 5 - Fez pergunta para outro aluno
- 6 - Fez comentário pessoal
- 7 - Leu frases do livro
- 8 - Leu diálogo do livro
- 9 - Deu um exemplo
- 10 -Corrigiu frase do colega
- 11 -Completo frases/lacunas
- 12 - Criou diálogo
- 13 -Criou lista de vocabulário específico
- 14 -Criou Frases

**A frequência de participação geral é representada pelo número de frases, perguntas, respostas, comentários, diálogos e correções orais que os alunos produziram durante as aulas, ou seja, cada manifestação nas diferentes atividades foi considerada como 1 frequência.