

Sandra Maria Coelho de Souza Moser

**O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO
DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA
NA ESCOLA DE 1º GRAU**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira e 2ª Língua.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos P. de Almeida Filho

M853p

26103/BC

Campinas

UNICAMP
1995

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

**O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO
DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA
NA ESCOLA DE 1º GRAU**

Sandra Maria Coelho de Souza Moser

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

M853p

Moser, Sandra Maria Coelho de Souza

O papel da afetividade no processo de aprender língua estrangeira na escola de 1º grau / Sandra Maria Coelho de Souza Moser. - - Campinas, SP. [s.n.], 1995

Orientador: José C. P. de Almeida Filho
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Motivação na educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - Orientador

Profa. Dra. Maria Ignez do Carmo Tílio

Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

Este trabalho é a obra original da tese

defendida por Jandra Maria Coelho

de Luiza Moser

e aprovada pelo Conselho de Graduação em

18 / 08 / 95

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Dedico este trabalho ao meu marido Delcides, e aos meus filhos Alessandra, André e Alexandre pela compreensão das inúmeras horas deles roubadas e pelo incentivo para o término deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pelo apoio, amizade, incentivo e atenção dispensadas à minha vida profissional em todos esses anos de Lingüística Aplicada. Agradeço a Professora Dra. Maria Ignez do Carmo Tílio pela amizade, estímulo e, sobretudo, por ter-me introduzido pelos caminhos dessa minha busca incessante de saber.

Agradeço aos meus pais e em especial ao meu marido, pelo amor, carinho, incentivo ao meu trabalho, pela ajuda constante e desvelo para com os meus filhos durante minhas ausências nesses dois anos e meio.

Agradeço às queridas amigas, Maria de Lourdes Tílio, Elenir Voi Xavier Moura, Helliane Christiane M. de Oliveira Correa, Maria Adelaide de Freitas, Jussara Sípoli pelo apoio, incentivo, e pelas inúmeras contribuições prestadas para a realização deste trabalho.

Agradeço aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada pelo apoio e atenção ao longo do curso.

Agradeço aos sujeitos desta pesquisa e à Direção da Escola Estadual onde a pesquisa foi realizada, cuja cooperação resultou nesta dissertação.

Agradeço à UEM, em especial ao Instituto de Línguas (ILG), pelo afastamento concedido para a realização do Curso de Mestrado.

Agradeço à Unicamp e ao CNPq, pela concessão da bolsa de estudos que facilitou a realização dessa etapa de aperfeiçoamento na minha carreira.

SUMÁRIO

Resumo	07
CAPÍTULO I	
1.1. A SITUAÇÃO ATUAL DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO PARANÁ	10
1.2. JUSTIFICATIVA	14
1.3. HIPÓTESE DIRECIONADORA DA PESQUISA	16
1.4. METODOLOGIA DE PESQUISA	19
1.4.1. DESENHO DA PESQUISA	20
1.5. CARACTERIZAÇÃO DE ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A PESQUISA DESENVOLVIDA	23
1.5.1. COLETA DE DADOS DO CORPUS SECUNDÁRIO	24
1.5.2. COLETA DE DADOS DO CORPUS PRINCIPAL	25
1.5.3. CONTEXTO DE PESQUISA DO CORPUS SECUNDÁRIO E PRINCIPAL	26
1.5.4. SUJEITOS DE PESQUISA	27
1.5.4.1. ALUNOS	27
1.5.4.2. PROFESSORES	28
CAPÍTULO II	
2.1. AS MUDANÇAS DE PARADIGMAS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	34
2.2. O PAPEL DO PROFESSOR NUM CONTEXTO COMUNICATIVO	37
2.3. A AULA DE LE NUM CONTEXTO COMUNICATIVO	43
2.4. TEORIAS DE AQUISIÇÃO	47
2.5. A TEORIA DE KRASHEN	51
2.5.1. A HIPÓTESE DO INSUMO	52

2.5.2. A HIPÓTESE DO FILTRO AFETIVO	53
2.6. O DOMÍNIO AFETIVO	54
2.6.1. MOTIVAÇÃO	56
2.6.2. ATITUDE	73
2.6.3. ANSIEDADE	77
CAPÍTULO III	
3.1. VISÃO PANORÂMICA DA SITUAÇÃO DE ENSINO NA 4ª, 5ª E 6ª SÉRIE	85
3.1.1. A SITUAÇÃO DE ENSINO NA 4ª SÉRIE	86
3.1.2. A SITUAÇÃO DE ENSINO NA 5ª SÉRIE	89
3.1.3. A SITUAÇÃO DE ENSINO NA 6ª SÉRIE	103
3.2. OS QUESTIONÁRIOS DE MOTIVAÇÃO	109
3.3. ENTREVISTA DE FINAL DE ANO	115
3.4. AS IMPLICAÇÕES DE UMA PESQUISA AÇÃO E INTERVENTIVA PARA A OTIMIZAÇÃO DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE NAS ESCOLAS PÚBLICAS	117
APÊNDICES	
4.1. APÊNDICE I	122
4.2. APÊNDICE II	123
4.3. APÊNDICE III	126
4.4. APÊNDICE IV	129
4.5. APÊNDICE V	136
4.6. APÊNDICE VI	142
4.7. APÊNDICE VII	144
4.8 . APÊNDICE VIII	147
4.9 . APÊNDICE IX	151
4.7. APÊNDICE X	162
4.8 . APÊNDICE XI	164
SUMMARY	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168

RESUMO

Os professores de LE (inglês) têm convivido há muito tempo com a desmotivação, falta de interesse e atitudes negativas de seus alunos para com a aprendizagem de inglês nas escolas públicas. Parece que há um descompasso entre o que os alunos desejam e almejam nessa disciplina e o que eles estão auferindo com o trabalho em sala de aula. Como só a prática viva pode indicar os caminhos de uma mudança nesse quadro, fez-se necessária então a realização de uma pesquisa ação interventiva que buscasse produzir processos diferenciados de ensino/aprendizagem de inglês na escola pública.

Essa pesquisa foi realizada em três etapas: Na 1º etapa, através de uma pesquisa ação, nosso objetivo foi criar uma pré-disposição (energização) nos alunos de 4º série de uma escola pública (atuando no processo de sedução). Na 2º etapa, através de uma pesquisa interventiva na 5º série, nosso objetivo foi oferecer um tratamento especial dentro da abordagem comunicativa, capaz de reverter o quadro crítico atual quanto ao desempenho dos alunos com baixo índice de motivação e atitudes negativas e quanto ao desempenho do professor em sala de aula e já observando quais os fatores da motivação que mais influenciaram os alunos na sala de aula. Na 3º etapa, através de uma pesquisa analítico-descritiva, nosso objetivo foi observar esses alunos na 6º série e verificar se houve implantação de novas sistemáticas de atuação dos sujeitos, mudanças na situação existente em sala de aula, estabilidade na construção do processo de aprender devido as situações experienciadas nas séries anteriores e se a "energização" trabalhada sofreu influências ou se manteve.

O papel da afetividade (motivação) nesse contexto específico de ensino/aprendizagem mostrou-se relevante uma vez que os dados podem trazer implicações importantes para o professor de LE e sua prática em sala de aula e para uma tomada de consciência do valor motivacional de alguns procedimentos básicos nesse ambiente. Essa pesquisa mostra que os professores, compreendendo melhor os motivos que levam seus alunos ao sucesso , insucesso e suas combinações, colherão frutos benéficos, juntamente com seus alunos no ambiente de sala de aula e poderá tornar o processo ensino/aprendizagem mais estimulante, interessante e eficiente. Buscamos também nessa pesquisa estabelecer quais os fatores que podem contribuir para o desenvolvimento de um processo mais eficaz de aquisição de LE. Usou-se como referencial teórico nessa pesquisa as teorias de aquisição, destacando a teoria de Krashen; pesquisa sobre processo ensino/aprendizagem (mudanças de paradigmas); e os estudos sobre motivação dos alunos em âmbito nacional e internacional no ensino de LE e L2.

Nessa pesquisa os fatores metodológicos, lingüísticos e sócio-ambientais foram os fatores que influenciaram negativamente a motivação dos alunos na 6º série mas em contrapartida foram os que mais estimularam os alunos nas 4º e 5º séries, comprovando que dada uma atenção especial às aulas de LE nas escolas públicas, produzindo processos diferenciados de ensinar /aprender LE é capaz de reverter esse quadro crítico. Salientou também a importância do papel do professor como influenciador da afetividade e desempenho do aluno em aprender uma língua estrangeira. A energização trabalhada na pesquisa ação e interventiva não se manteve e houve um recuo no processo de aprendizagem. Mas apesar de estarem desmotivados na 6º série o trabalho de energização fez com que esses alunos não perdessem a esperança e mostrassem uma expectativa positiva para as aulas na 7º série.

CAPÍTULO I

1.1. A SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO PARANÁ

Há freqüentemente um descompasso entre o que os professores declaram preferir ou desejar em termos teóricos e o que de fato realizam na prática em sala de aula; entre os objetivos e metodologia utilizados pelos professores e os anseios dos alunos, demonstrando claramente que há uma diferença entre o que os alunos desejam e o que estão recebendo em sala de aula (Schon, 1987).

Parece que esse desencontro só faz contribuir para que a disciplina seja desvalorizada e que os alunos percam o interesse por ela.

O ensino de Língua Estrangeira (LE) na rede pública está assim: de um lado os alunos completamente desmotivados, desinteressados; do outro lado, o professor, despreparado e receoso de operar mudanças. E quando não se atinge um bom desempenho no processo e não se registram resultados esperados, as acusações mútuas acontecem. Rubin e Thompson (1982:3) afirmam que “muitos alunos tendem a culpar professores, circunstâncias e materiais de ensino por sua falta de sucesso, quando as razões mais importantes do seu sucesso ou fracasso podem também se encontrar neles mesmos”. Por outro lado, os professores cujos alunos não obtêm sucesso, muitas vezes atribuem a culpa ao desinteresse e falta

de estudo desses alunos, como verificado em inúmeros estudos (cf. Almeida Filho, 1990:13; Almeida Filho et al. 1991; Bordenave e Pereira, 1989; entre outros).

Hoje, acompanhar o processo ensino/aprendizagem é uma necessidade para compreender o que leva o aluno a essa falta de motivação e interesse para a aprendizagem de LE, no nosso caso específico, o inglês; e para levar o professor a refletir sobre sua prática, melhorá-la no que for necessário para que ambos, professor e aluno encontrem o caminho de um processo ensino/aprendizagem mais significativo e gratificante. Por essa razão, a sala de aula é uma fonte rica e relevante de dados para a pesquisa sobre o processo ensino/aprendizagem de uma língua e para a reflexão sobre a prática em sala de aula. Acreditamos que só o trabalho prático vivo pode indicar caminhos para uma real mudança.

O professor em sala de aula tem de levar em conta os fatores afetivos e sociais que influenciam a aprendizagem e motivação dos seus alunos pois se pressupõe que a falta de motivação afeta a aquisição de uma segunda língua pelo aluno (Krashen, 1983; Schumann, 1975; MacLaughlin, 1978; e outros). Daí o nosso interesse em analisar alguns aspectos motivacionais desse problema e desvendar na prática o papel da afetividade na construção do saber/saber usar uma nova língua por parte do aluno, isto é, seus sucessos e fracassos na aprendizagem de LE. Os professores convivem com o desinteresse dos alunos pela disciplina há muito tempo, desinteresse esse comum às disciplinas num contexto escolar de público cativo, enquanto as mudanças profundas em sala de aula não ocorrem.

Um estudo da motivação nesse contexto específico de ensino/aprendizagem se mostra relevante na medida em que os resultados obtidos na análise de dados podem trazer implicações importantes para o professor, para a sua prática de sala de aula e para uma tomada de consciência do valor motivacional de alguns procedimentos básicos nesse ambiente.

Acreditamos que o professor, com uma compreensão melhor dos motivos que levam seus alunos ao sucesso, insucesso e suas combinações, colherá frutos benéficos para ambos (professor e aluno) no ambiente de sala de aula e poderá atuar no sentido de tornar o processo ensino/aprendizagem mais estimulante, interessante e eficiente.

Ainda presenciamos um estado próximo ao caos nas escolas públicas, com o ensino de LE deteriorado, desmotivante e sem propósitos claros e válidos, apesar da realização de exaustivos debates sobre a questão do ensino/aprendizagem de LE nas escolas do Paraná na esteira do movimento comunicativo. O foco central do movimento tem sido o processo ensino/aprendizagem construído entre aluno e professor, onde o aprendiz é visto como indivíduo com interesses e necessidades distintos, com maneiras de aprender diferentes e diferentes atitudes. Temos testemunhado, contudo, a demonstração de um pouco mais de atenção por parte de autoridades e do próprio Estado do Paraná através da Secretaria de Educação (SEED) em rever o currículo de ensino de LE, aportando pelo menos na retórica para uma abordagem mais comunicativa e incentivando os professores a retornarem a cursos esporádicos de atualização. Esse ensino vem se cristalizando ao longo dos anos com métodos antiquados, sem qualquer ligação com a realidade,

com total falta de sintonia entre o que o aluno deseja e o que recebe em sala de aula, e ministrado por professores com formação precária (cf. Almeida Filho, 1991) que ficaram muito tempo sem cursos de formação permanente em serviço, afetando na base a motivação e o interesse dos alunos e professores dessa disciplina.

Em pesquisa realizada com alunos de 5ª série da rede pública de Maringá (Moser, 1989) detectou-se alto grau de desmotivação frente ao ensino de LE. Mas percebe-se que o panorama não mudou muito desde o final da década passada. Lamentavelmente, verificamos que muitos alunos ainda possuem uma visão estereotipada de que o aprendizado de LE é “inútil”, “desestimulante”, “difícil” e “chato”. Não podemos culpá-los por apresentarem este tipo de expectativa, mas devemos evitar essa postura decorrente da conjuntura prevalescente em favor de uma atitude mais consciente e positiva para com a aprendizagem de LE, no nosso caso, o inglês. Pesquisas recentes (Rodrigues, 1992; Freitas, 1992) detectaram que o próprio professor vê o ensino de língua inglesa como regular (58%) e péssimo (37%). Alguns poucos se dizem entusiasmados com o trabalho que realizam, mas trata-se de uma avaliação sem fundamento já que em geral nem eles mesmos acreditam nos “resultados positivos” que relatam, pois não chegam a conhecer a aplicação ou o valor da aprendizagem da LE que ensinam nas escolas públicas.

Podemos notar pelas pesquisas e levantamentos realizados no Estado que o quadro do processo ensino/aprendizagem de LE nas escolas públicas do Paraná ainda é crítico, o que nos leva a pensar em derrotismo e estagnação, uma vez que tanto os professores quanto os alunos reprovam a experiência corrente de aprender uma nova língua na escola. Um acordo entre o Estado do Paraná (Secretaria

Estadual de Educação) e o Banco Mundial, firmado em 1994 em Curitiba, visa proporcionar, durante cinco anos, cursos de atualização anual para os professores de 1º e 2º Graus, junto aos projetos de apoio ao ensino de 1º e 2º graus das Universidades Estaduais para tentar reverter esse quadro crítico e melhorar a qualidade de ensino nas escolas públicas. Daí nosso interesse nesta pesquisa ação e interventiva para contribuir para uma melhor compreensão do processo ensino/aprendizagem de LE nas escolas públicas e para possíveis mudanças.

1.2. JUSTIFICATIVA

Visando a descrever e aprofundar as explicações e encaminhar sugestões para reverter ou minimizar esse quadro crítico no processo ensino/aprendizagem de LE nas escolas públicas do Paraná, nosso propósito foi estudar nesta dissertação a criação de uma pré-disposição para a aprendizagem de uma LE, no caso inglês, nos alunos de uma 4ª série de uma escola pública paranaense, buscando explicitar os possíveis efeitos que essa pré-disposição poderia causar nas atitudes e na aprendizagem desses alunos nas séries seguintes e se essas atitudes influenciariam a prática do professor em sala de aula, isto é, se se observaria uma mudança de baixo para cima, uma vez que alunos motivados dentro de uma abordagem contemporânea e acima de tudo auto-explicitada pelo professor poderiam influenciar a prática do professor das séries seguintes. Assim, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa interventiva onde procuramos apoiar o professor (a) e esses alunos de 4ª série, também na 5ª série, com apoio material e

pedagógico à medida em que as aulas iam se processando, pois acreditamos que um trabalho constante visando ao desenvolvimento do professor e sua reflexão sobre sua prática não somente lhe traria maior segurança e melhor desempenho como também poderia atingir de forma mais duradoura sua motivação para aquilo que faz. Sendo assim, os alunos poderiam se tornar mais motivados, mais “energizados” e abertos para uma aprendizagem envolvente, revertendo o problema de desmotivação e atitude negativa quanto à aprendizagem de LE, estimulando o professor da 6ª série que trabalharia com eles, e os próximos professores de língua inglesa em anos subsequentes, procurando desse modo levá-los a uma mudança ou busca das novas idéias para a melhoria do ensino de LE e construção de uma imagem mais positiva para essa matéria.

De acordo com Figueiredo (1989), a pesquisa em LE que se concentra na influência dos fatores afetivos e cognitivos na aprendizagem, não conseguiu até agora apresentar resultados que apontem uma direção de otimização do processo ensino/aprendizagem de alunos com prognósticos desfavoráveis de sucesso, enfatizando a necessidade de pesquisas experimentais e interventivas num contexto de ensino público brasileiro.

O que se pretende nesta pesquisa é investigar:

1) Se uma intervenção presumivelmente dentro de uma abordagem comunicativa é capaz de mostrar sinais de reversão do quadro crítico usual quanto ao desempenho de alunos com baixo índice de motivação e atitudes negativas e quanto ao desempenho do professor em sala de aula, analisando os fatores que mais influenciam a motivação dos alunos na sala de aula;

2) Se a motivação é uma pré-disposição do aluno ou disposição do professor, isto é, se haverá alterações ou influência nessa pré-disposição (motivação) em séries seguintes decorrentes de aspectos negativos da sala de aula ou fatores externos;

3) Se haverá “estabilidade” na construção do processo de aprender LE na escola dada as situações que foram trabalhadas na 4ª e 5ª séries.

1.3. HIPÓTESE DIRECIONADORA DA PESQUISA

A hipótese direcionadora da pesquisa é a de que o domínio afetivo tem um papel fundamental na aquisição de uma língua, que ele contribui de modo destacado para seu sucesso, e que a afetividade do aluno, embora instável, é decisiva no processo. Como se sabe, a motivação faz parte do domínio afetivo e como assevera Brown (1987), se as teorias para aquisição de segunda língua (L2) ou LE ou métodos de ensino fossem somente baseados em considerações cognitivas, estariam omitindo o lado mais fundamental do comportamento humano que é a afetividade.

Afeto refere-se a emoções, a sentimentos. Assim, o domínio afetivo é o lado emocional do comportamento humano relacionado intimamente à esfera cognitiva. Nessa direção, Schumann assevera que “quando os fatores iniciantes estão operando de tal maneira que a empatia do aprendiz, a motivação e as atitudes sejam favoráveis tanto para a comunidade da língua-alvo quanto para a própria

aprendizagem da língua, os processos cognitivos funcionarão automaticamente para produzir aquisição" (1975:231).

Foi Krashen, lingüista aplicado norte-americano, um dos primeiros a mostrar o papel da motivação e atitude que levam à aquisição de L2 e LE, isto é, a envolver o aluno naquilo que ele vai aprender permitindo a internalização do insumo na aprendizagem.

De acordo com esse autor, se o aluno não está motivado, se a auto-estima é baixa, se a ansiedade é alta, se o aluno está na defensiva ou se ele pensa que a sala de aula de língua é um lugar onde seus pontos fracos serão observados, não um lugar onde ele obterá insumo novo, relevante e interessante, uma barreira se levantará. Esta barreira é sinal de filtro afetivo alto, oriunda de atitude negativa. Dependendo do grau de alteração da motivação, dos fatores de atitudes e até mesmo dos estados emocionais resultará o desenvolvimento de um processo de aprendizagem mais positivo ou mais negativo.

A teoria de Krashen, dentro das investigações mais recentes realizadas no campo de aquisição de LE, ocupa um lugar proeminente, embora seja considerada uma teoria promissora e a mais abrangente das teorias existentes por Ellis (1982, 83,85) ou a mais bem elaborada, a que responde a muitas das questões hoje levantadas, segundo McDonough (1985).

Sabemos que a motivação é uma variável múltipla passível de alteração constante. Professores de LE que se propõem a atender às necessidades individuais de seus alunos que precisam discernir qual a fonte das motivações dos seus alunos para promoverem atividades personalizadas, específicas e estratégias adequadas, tornando efetiva a implementação de um ensino mais condizente com

as necessidades dos alunos, inspirado nas diversas tendências da abordagem comunicativa a serem revistas mais adiante neste estudo..

Os seres humanos são criaturas emotivas: todo pensamento, significado e ação vêm carregados de emoções, por isso, pode-se dizer que somos constituídos também por nossas emoções.

Discutir o domínio afetivo pode ser, portanto, a busca de respostas mais significativas para os problemas em aquisição de língua e atitudes negativas para com o ensino/aprendizagem de LE.

Polanco (1989) em sua pesquisa evidenciou que a percepção de relevância do insumo num curso de língua influencia a motivação e a atitude do aluno. A atitude do professor pode influenciar as atitudes e estados emocionais dos alunos. Dessa forma, a afetividade do aluno está sendo constantemente influenciada na sala de aula tanto pelo insumo lingüístico quanto pelo filtro afetivo do professor.

Espera-se que da construção das respostas obtidas através da análise dos dados neste estudo, seja possível começar a elaborar programas de ensino de línguas para as escolas regulares que possam gerar atitudes e motivação geradoras de um processo de ensino/aprendizagem mais envolvente e eficaz.

1.4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em três etapas. Na 1ª etapa deste projeto desenvolvemos um ensino experimental (no sentido de uma intervenção propositada), uma pesquisa-ação em uma turma de 4ª série de uma escola pública

que foi submetida aos procedimentos de pesquisa por um período de um ano. A essa etapa chamamos de etapa zero. Foi elaborado um programa de conteúdos para ser desenvolvido durante a pesquisa, incorporando uma gama de exercícios apropriados para a faixa etária dos alunos que buscavam atuar no processo de sedução para a aprendizagem (vide Apêndice XI). O programa foi desenvolvido regularmente com vinte minutos semanais de aula, pela própria pesquisadora sendo a aula observada pela professora da sala que fez as notas de campo orientada pela pesquisadora. O objetivo foi criar um ambiente propício, uma configuração positiva do filtro afetivo e proporcionar insumo adequado às necessidades e desejos dos alunos, de modo a despertar neles o gosto pela disciplina. No final do ano foi feita uma entrevista com 15 alunos dessa 4ª série para avaliar o programa preparado e o grau de expectativas desses alunos.

Na 2ª etapa houve ensino interventivo onde esses alunos da 4ª série no ano anterior e a professora regente foram observados na 5ª série. A interação professor/aluno, a atitude dos alunos, seu envolvimento em sala de aula e o insumo trabalhado eram observados e analisados junto com a professora a cada semana no início, depois a cada quinze dias e no final a cada mês. Preparávamos aulas conjuntamente e todas as atividades eram elaboradas pela professora e a pesquisadora. As observações de aula e gravações em vídeo foram elaboradas tentando estabelecer alguns pontos principais que a pesquisadora deveria observar e analisar junto com o professor, a saber; as tentativas que mais motivavam e interessavam os alunos, se o insumo era suficiente, como fazer para reforçá-lo, etc...(vide Apêndice VIII).

O processo de filmagem em sala de aula foi realizado segundo os moldes propostos por Erickson (1991). Um roteiro de observação de aula foi elaborado com base na definição de motivação e atitudes com relação à língua inglesa e com relação ao processo de ensino/aprendizagem experienciado por eles durante o ano.

As perguntas para entrevistas (vide Apêndice II e III) foram elaborados com base nos propósitos da pesquisa e na data de sua aplicação (no início, no meio e no final do ano).

A próxima etapa (3ª etapa) constou de observação indireta desses alunos da 5ª série agora na 6ª série, através de questionários e entrevistas com o professor (vide Apêndice IV e V), sem intervenções, para verificar se houve implantação de novas sistemáticas de atuação dos alunos em sala de aula, isto é, se os alunos passaram a ser mais críticos; se houve mudanças na situação afetivo-motivacional existente em sala de aula, se houve uma "estabilidade" na construção do processo de aprender devido às situações experienciadas nas séries anteriores, e se a energização trabalhada nos anos anteriores sofreu influências ou se manteve..

1.4.1. DESENHO DA PESQUISA

Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p.p. 136-9), o campo de pesquisa na sala de aula pode ser dividido em duas grandes áreas: a área de análise interativista e a área de pesquisa de base antropológica (cf. Long, 1980). A diferença básica entre elas é calcada no modo de levar a efeito a observação e a interpretação do contexto de sala de aula. Assim, a pesquisa

de análise interativista procura dar conta do ideal positivista de objetividade, isto é, uma pesquisa quantitativa, enquanto que a pesquisa de base antropológica procura descrever o que está ocorrendo no contexto de ensino/aprendizagem na visão do pesquisador-observador (subjetividade), isto é, uma pesquisa qualitativa.

Para responder às questões propostas neste trabalho, optei pela realização de uma pesquisa de tipo etnográfico que é um tipo de pesquisa de base antropológica, a qual realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social onde se realiza a investigação. Essa investigação é feita através de um acompanhamento sistemático e com a utilização de instrumentos, tais como: notas de campo, diários, entrevistas, questionários, gravação de aulas em vídeo e áudio, etc., que possam captar esse contexto da forma mais abrangente possível para oferecer explicações de toda a complexidade envolvida no fenômeno que se verifica ao longo do processo de ensinar e aprender uma LE, na tentativa de triangular os dados coletados na investigação. Na triangulação, busca-se junto aos participantes aqueles conhecimentos adicionais do contexto _ pensamentos, decisões, razões _ que não são conhecidos ou observados diretamente pelo etnógrafo (Hammersley e Atkinson, 1983). Dessa maneira, a assim chamada subjetividade inerente a esses tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim a confiabilidade. Esse tipo de pesquisa não inclui verificação de hipótese, a decisão sobre os aspectos a serem estudados à

entrada no campo, pode ser redefinida durante a realização do estudo, por isso, ele é **exploratório**.

A pesquisa de base antropológica não opera com categorias pré-estabelecidas_ a teorização é calcada nos dados. Portanto, baseia-se na visão de que no contexto social não existe um significado/verdade único(a) _ típico da visão positivista _ mas a construção de significados pelos participantes do contexto social _ no caso em questão, professores e alunos.

As duas críticas principais que têm sido feitas a este tipo de pesquisa são relativas à questão da falta de cientificidade e da impossibilidade de generalização em investigação de base antropológica. Tem-se argumentado (cf. Hitchcock e Hugles, 1989), porém, que este tipo de pesquisa obedece a critérios de cientificidade no sentido de que é metódico (ou seja, segue procedimentos explícitos), sistemático (ou seja, o conhecimento produzido inter-relaciona variáveis), e é submetido à crítica. Quanto à questão da generalização, pode-se dizer que só se torna possível através da realização de pesquisa em várias salas de aula, pois é exatamente a preocupação com o particular que caracteriza a pesquisa de base antropológica. Optamos pela pesquisa de caráter qualitativo por acreditarmos na importância de se considerar todos os fenômenos ocorridos no conjunto de dados coletados, como fatores potencialmente significativos para o processo de ensino/aprendizagem de LE.

Desenvolvemos neste trabalho uma pesquisa qualitativa etnográfica, priorizando a pesquisa-ação (cf. Nixon, 1981, e Stenhouse, 1975). Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991) a pesquisa-ação centra-se na questão de que

os resultados de uma investigação devam ser continuamente incorporados ao processo de pesquisa constituindo novo tópico de pesquisa, de modo que os professores estejam continuamente envolvidos com a investigação de sua própria prática, e, portanto, com a produção do conhecimento. O foco é colocado no professor como produtor de pesquisa. É o crescimento profissional através do conhecimento reflexivo por parte do professor sobre sua própria prática.

A pesquisa interventiva envolve tentativas de produzir efeitos específicos numa situação-alvo, por exemplo, que a compreensão dos processos cognitivos, afetivos e sociais e a compreensão das diferenças individuais, colocam o professor/pesquisador em posição de revelar aspectos cruciais da teoria corrente para ajudar seus alunos a desempenharem com maior eficiência. Na pesquisa interventiva, o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de modificar a situação existente em sala de aula (Moita Lopes, 1992). No caso particular da LE em ambientes de escola pública, a intervenção recoloca a possibilidade de exame teórico do processo de aprender e ensinar uma nova língua em condições específicas.

1.5. CARACTERIZAÇÃO DE ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A PESQUISA DESENVOLVIDA

Acompanhou-se inicialmente uma turma de 4ª série durante o período exploratório. No desenrolar da pesquisa, essa turma de 4ª série foi observada na 5ª série e finalmente na 6ª série.

Nas três etapas do projeto, os registros foram coletados ao longo de um ano letivo. Para o período exploratório na 4ª série, criou-se um subprojeto: "Inglês nas 4ªs séries", cujo objetivo principal foi incentivar no processo iniciativas de sedução, buscando propiciar uma situação crescentemente energética e motivadora para o ensino da língua-alvo, de forma a diminuir a ansiedade e insegurança dos alunos. Na pesquisa interventiva na 5ª série, interferimos premeditadamente no contexto, isto é, modificamos rotinas em sala de aula e implantamos novas sistemáticas de atuação do sujeito para produzirmos processos diferenciados de ensinar/aprender inglês (Corpus Secundário). E, finalmente, observamos os efeitos dessa pré-disposição na 6ª série, realizando uma pesquisa analítico-descritiva constituindo-se este o corpus principal da pesquisa.

Descreveremos a seguir os sujeitos envolvidos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

1.5.1. COLETA DE DADOS DO CORPUS SECUNDÁRIO

Os registros na 4ª e 5ª séries foram coletados durante todo o ano letivo em sala de aula. A coleta se deu através de observação direta e indireta da pesquisadora e da professora regente na sala de aula, as quais produziram abundantes anotações de campo. Algumas aulas (10 aulas) foram gravadas

em vídeo. Todos os alunos envolvidos participaram de entrevistas não estruturadas de modo informal, nas quais puderam manifestar-se sobre os conteúdos trabalhados e sobre o processo ensino/aprendizado de LE o mais naturalmente possível. Os alunos, algumas vezes, responderam a questões abertas sobre a aula do dia, as atividades e exercícios trabalhados, o conteúdo desenvolvido, etc., visando marcar sua opinião. Esses dados serviram para que os pontos de vista dos alunos direcionassem o professor da turma e a pesquisadora nos seus propósitos, para manter o aluno interessado e proporcionar uma aprendizagem mais significativa. Houve visionamento das aulas com a professora de sala que discutiu pormenores específicos das mesmas. No final do ano os alunos da 4ª série participaram de uma entrevista gravada, visando expressar sua opinião sobre a pesquisa-ação, e na 5ª série sobre a pesquisa interventiva para que os pontos de vista dos sujeitos e da pesquisadora fossem confrontados através da triangulação dos dados (Erickson, 1992). Foram feitas transcrições e roteirizações das aulas observadas e das aulas gravadas (vide Apêndice IX).

1.5.2. COLETA DE DADOS DO CORPUS PRINCIPAL

Os registros foram coletados durante todo o ano letivo fora de sala de aula, com os alunos e o professor de sala da 6ª série, através da aplicação de questionários. A coleta se deu através de observação indireta da pesquisadora, uma vez que o professor de sala recusou a idéia de ter um

pesquisador na sua sala de aula. Foram aplicados quatro questionários abertos a esses alunos. Os registros foram coletados nos meses de Março, Junho, Setembro e Novembro. Foi realizada uma entrevista não estruturada com os alunos no final do ano, e foram produzidas duas entrevistas não- estruturadas com o professor da turma, uma no início do ano e a outra no início do segundo semestre. A entrevista no início do ano se deu, um mês depois do início das aulas e visava traçar o perfil do professor, sua abordagem, sua metodologia, seu conhecimento e sua opinião quanto a proposta da SEED, sua participação em cursos de atualização e sua opinião sobre eles. A entrevista do segundo semestre visava avaliar a pesquisa e seus propósitos, isto é, se realmente estava havendo mudanças por parte do professor com relação à turma, seu relacionamento e opinião sobre os alunos e se essas mudanças eram de baixo para cima ou de cima para baixo.

1.5.3. CONTEXTO DE PESQUISA DO CORPUS SECUNDÁRIO E PRINCIPAL

O Colégio Estadual Alva de Matos conta com ensino de 1º e 2º graus. É o segundo maior colégio público da cidade em número de alunos e é o primeiro em espaço físico. Situa-se na periferia e conta com alguns recursos técnico-pedagógicos como sala de vídeo, biblioteca, gravadores, papel e material para impressão. Extracurricularmente são oferecidos cursos de

computação, de datilografia e de alfabetização de adultos e está sendo montado um curso de preparação para o vestibular.

São alocadas duas aulas semanais para o ensino de LE - (inglês), como é o caso de quase todas as escolas públicas do Paraná.

Nesse colégio, o trabalho com essa disciplina tem sido dificultado pela não adoção de um livro didático comum a todos. Alguns professores tentam seguir os pressupostos da abordagem comunicativa adotando a série didática

“Nice to meet you”, de Totis, Sakuraki e Speeden (1990), com orientação dos professores do projeto da Universidade Estadual de Maringá “O ensino da língua inglesa no 1º e 2º graus”. Os outros professores optaram por não adotar livro já que acham o livro adotado difícil de trabalhar em sala de aula, o que torna o trabalho diferenciado na escola, sem uma seqüência de conteúdos e com o conseqüente desgaste do professor o qual muitas vezes não logra satisfazer os interesses dos alunos.

1.5.4. SUJEITOS DA PESQUISA

1.5.4.1. ALUNOS

Os alunos observados são alunos de 6ª série do período matutino de um colégio estadual. A faixa etária desses alunos situa-se

entre 12 a 14 anos e o nível sócio-econômico dos mesmos é médio/baixo. O contato com o idioma dá-se sobretudo através de filmes vistos em vídeo cassete, músicas e na escola, já que nenhum aluno faz curso particular de inglês. Há 30 alunos na sala.

Vale ressaltar que esses alunos vêm de um ensino experimental e interventivo desde a 4ª série. Através dos dados coletados na 4ª série e 5ª série, foi possível traçar um primeiro perfil dos alunos que apresentavam uma alta expectativa para as aulas de inglês na 6ª série e foi possível depreender intravisiões a respeito das atitudes positivas dos alunos para com essa disciplina. Esse perfil é traçado também com o auxílio dos resultados da aplicação do primeiro questionário. A motivação desses alunos foi avaliada durante o ano através de outros questionários aplicados, como também sua opinião sobre as aulas e o desempenho do professor e deles próprios.

1.5.4.2. PROFESSORES

Professora Pesquisadora - A professora pesquisadora formou-se em Letras Anglo-Portuguesas em 1976. Está há dezoito anos no ensino de inglês no Instituto de Línguas da Universidade Estadual de Maringá. Concluiu o curso de especialização em língua inglesa "Lato sensu" em 1988. Encontra-se em fase de conclusão do curso de

Mestrado em Lingüística Aplicada com concentração na área de Ensino de Línguas Estrangeiras. É uma das coordenadoras do projeto “O ensino de língua inglesa no 1º e 2º graus” atuando no mesmo desde 1986.

Professora A - A professora A formou-se em Letras Anglo-Portuguesas em 1990. Tem quatro anos de experiência no ensino de inglês nessa escola estadual onde se realiza a pesquisa. Está cursando Especialização na Universidade Estadual de Maringá. Participa, sempre que possível dos cursos de atualização oferecidos pelo núcleo em conjunto com os professores do projeto de apoio ao ensino de 1º e 2º graus da Universidade Estadual de Maringá. Mostra-se interessada pelas novas idéias sendo uma lutadora da sua escola por uma melhor qualidade de ensino da língua inglesa.

Professor B - O professor B formou-se em Letras Anglo-Portuguesas em 1970. Tem vinte e quatro anos de experiência no ensino de português e inglês. Faz dez anos que atua na área de inglês. Já participou de alguns cursos de atualização. Já está entrando com os papéis para pedir aposentadoria. O professor refere-se ao desinteresse dos alunos na sua matéria como falta de visão dos seus alunos sobre a importância do inglês, falta de atenção dos pais, etc. Esse professor não adota livro, às vezes trabalha com a série “Nice to meet you”, às vezes traz textos para leitura, músicas, etc.

Conforme discussão apresentada neste capítulo é grande o problema do ensino/aprendizagem de inglês nas escolas públicas e

trabalhar com a desmotivação dos alunos tem sido o grande desafio dos professores nessa área.

No capítulo seguinte veremos toda a fundamentação teórica que norteou esta pesquisa nas três etapas e as mudanças ocorridas no processo ensino/aprendizagem dentro do movimento comunicativo e que ao longo da trajetória desta pesquisa pudemos avaliar sua validade para se tornar subsídios concretos para uma mudança mais consciente dos professores de LE.

Ao fazermos uma revisão da bibliografia em L2 e LE (principalmente) determinaremos quais visões serão assumidas aqui. Ao tratar do domínio afetivo, mais especificamente, a motivação, buscarei tecer o embasamento teórico norteador da análise dos dados desta pesquisa, a ser apresentada no terceiro e último capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO II

2.1. AS MUDANÇAS DE PARADIGMAS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Todo o processo de ensinar línguas é direcionado por uma abordagem implícita ou explícita (paradigma). Entende-se por abordagem uma filosofia de trabalho no ensino de línguas. De acordo com Almeida Filho (1993) ela é um conjunto de crenças, pressupostos e até princípios quanto aos conceitos de linguagem, de aprender e ensinar línguas, quanto à concepção de sala de aula e dos papéis de aluno e professor no processo ensino/aprendizagem.

Segundo Brown (1987), o professor fundamenta sua teoria de ensino com conceitos claros sobre o que é uma língua e de como ela é aprendida.

Faz-se necessário então neste capítulo uma revisão das principais abordagens de ensino que tem norteado o ensino/aprendizagem de línguas nos últimos tempos.

O ensino de línguas estrangeiras (LE) no decorrer de sua história tem passado por duas principais abordagens: a gramatical e a comunicativa, ambas em uso atualmente.

A abordagem gramatical é o ensino com foco na forma, na estrutura, e tem como objetivo a capacitação lingüística do aluno, com memorização de vocábulos e manuseio de estruturas gramaticais. Vê a linguagem separadamente da cultura, colocando por isso ênfase no aspecto cultural, quando de sua aprendizagem, e, menor atenção é dada à parte social ou à sua importância na construção do conhecimento. A língua é vista como algo externo, à parte, para ser ensinado, estudado e memorizado. Os professores que ensinam por esta abordagem

acreditam, consciente ou inconscientemente, que o domínio do sistema lingüístico garante ao aluno a partir de um dado momento o uso apropriado da língua-alvo quando em necessidade de comunicação. Sabemos pelos resultados até hoje obtidos que isso não vem acontecendo em sala de aula, e, tem frustrado alunos e professores.

No final da década de setenta, lingüistas aplicados como Wilkins (1976), Widdowson (1978, 79 e 83) bem como pesquisadores e estudiosos como Hymes (1972), começaram a questionar essa visão de linguagem e sua aprendizagem e ensino e trouxeram outra dimensão à língua, o potencial funcional e comunicativo da linguagem, vendo a necessidade do foco estar na capacidade de se comunicar, muito mais do que no domínio do sistema lingüístico (outro paradigma).

No início do movimento comunicativo, passou-se à concepção de que aprender uma língua seria capacitar-se a realizar tarefas nessa língua, ditadas pelas necessidades reais do aprendiz.

Wilkins(1976) fez uma análise dessas necessidades e de como seriam realizadas no uso da língua, através de noções e funções e publicou o livro **Notional Syllabuses** (Planejamentos Nacionais) que influenciou fortemente o desenvolvimento do ensino de línguas na direção do comunicativismo.

Mas para Widdowson (1978) essa concepção nocional-funcional ainda restringe os eventos de fala e não atende aos pressupostos comunicativos, isto é, não representa o discurso em interações e não garante a competência comunicativa conforme entendida por ele. Esse autor, então combina os elementos gramático-estruturais e os eventos de fala para realizar uma função comunicativa cuja

essência é o uso da língua para a comunicação como processo de aprender essa língua. Assim surge o ensino interdisciplinar, que marca de maneira distinta a abordagem comunicativa em seu segundo momento (Fontão, 1991). Atualmente, há vários métodos que são decorrentes da abordagem comunicativa, como o temático baseado, entre outros na filosofia de Paulo Freire, o natural de Krashen, o procedimental de Prabhu, bem como o ensino de LE através de conteúdos de outras disciplinas, isto é, o método interdisciplinar, como já dissemos inspirados em uma proposta inicial de Widdowson (1978: 20). Todos esses métodos citados representam uma linha crítico-progressista no ensino de línguas de acordo com Clark (1987).

Mas é na concepção nocional-funcional de aprender uma língua (Wilkins, 1976) que está inserida a nova proposta curricular da SEED, do Paraná, 1990 (Secretaria Estadual de Educação do Paraná) e rumo a qual trabalhamos neste projeto (vide Apêndice VII).

As críticas ao ensino de base estrutural/gramaticalista (Wilkins, 1976; Widdowson, 1979, 1991 e outros) provocaram o desenvolvimento da abordagem comunicativa no contexto ensino/aprendizagem de línguas ao longo dos anos oitenta, estendendo-se pelos anos noventa. São muitas as interpretações feitas a respeito da abordagem comunicativa e ainda hoje, não se conhece tudo sobre o modo comunicativo de se ensinar. Sabemos sim, que ela trouxe mudanças profundas no cenário de ensino de línguas, mudanças no material didático principalmente, técnicas e recursos audio-visuais nos métodos. Podemos dizer também que a abordagem comunicativa deu ao ato de ensinar princípios e práticas mais livres que permitem ao professor compor sua abordagem de maneira mais

apropriada à sua realidade de sala de aula e às necessidades de seus alunos, elementos balizadores de ação dentro da abordagem comunicativa.

Com esse novo paradigma do que é aprender/ensinar línguas, a preocupação dos lingüistas aplicados foi dar ênfase ao processo aprendizagem e conseqüentemente, o aluno passou a ser o foco principal dos estudos dentro dessa subárea da Lingüística Aplicada. Surgiram as teorias de aquisição de língua. A seguir faremos um resumo das principais teorias e seus pressupostos procurando dar ênfase à teoria de Krashen que é potencialmente relevante para nosso trabalho. Antes veremos o que esse contexto comunicativo trouxe de mudanças para o professor e o que é necessário para uma mudança profunda na sua abordagem e na aula, propriamente dita.

2.2. O PAPEL DO PROFESSOR NUM CONTEXTO COMUNICATIVO

Valorizar um ensino e uma aprendizagem de LE dentro de uma abordagem comunicativa que aponte para o surgimento de uma competência comunicativa seria necessário nos perguntarmos agora o que isso significa em termos do comportamento cotidiano do professor dentro e fora da sala de aula e da concepção de sala de aula. O professor deixa de ser o “transmissor de conhecimentos” para exercer o papel de “facilitador” da aprendizagem, um “negociador de conteúdo e das atividades” das aulas e do processo; e os alunos deixam de ser simples “receptadores” ou “agentes passivos” para serem “agentes ativos” no processo, sendo considerados como indivíduos que têm necessidades intelectuais e emocionais. A sala de aula passou a ser considerada como ambiente

social único e autêntico, implicando uma postura mais consciente do professor, que propõe atividades reais e significativas na sala de aula onde o aluno é capaz de atuar comunicativamente, negociando, (re)criando e produzindo sentidos. Optar pela abordagem comunicativa é acreditar na possibilidade de criar condições dentro de sala de aula de forma a levar o aluno a interagir com o colega e com o professor, a comunicar-se na língua-alvo, colocando o uso da língua-alvo acima da sua forma. Por isso se faz necessária a consciência sobre o nosso papel em sala de aula e da nossa própria abordagem.

Essa premissa tem implicações importantes para o planejamento de curso e suas unidades, na produção ou seleção criteriosa de material didático, na escolha e na fruição de procedimentos para experienciar a língua-alvo e, nas maneiras de avaliar o desempenho dos alunos. E como o processo global de ensino de LE compreende todas essas etapas, vale aqui apresentar o modelo básico que propõe a estrutura e relações dessas etapas. Estamos tratando da Operação Global de Ensino de Línguas que Almeida Filho (1993) esquematizou e ampliou no seu livro "Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas". Essa teorização nos leva a compreender melhor em macrocosmo o que está por trás da prática do professor, as quatro dimensões ou fases dessa prática, e o que acontece quando o professor abre-se para uma "reflexão" da sua prática.

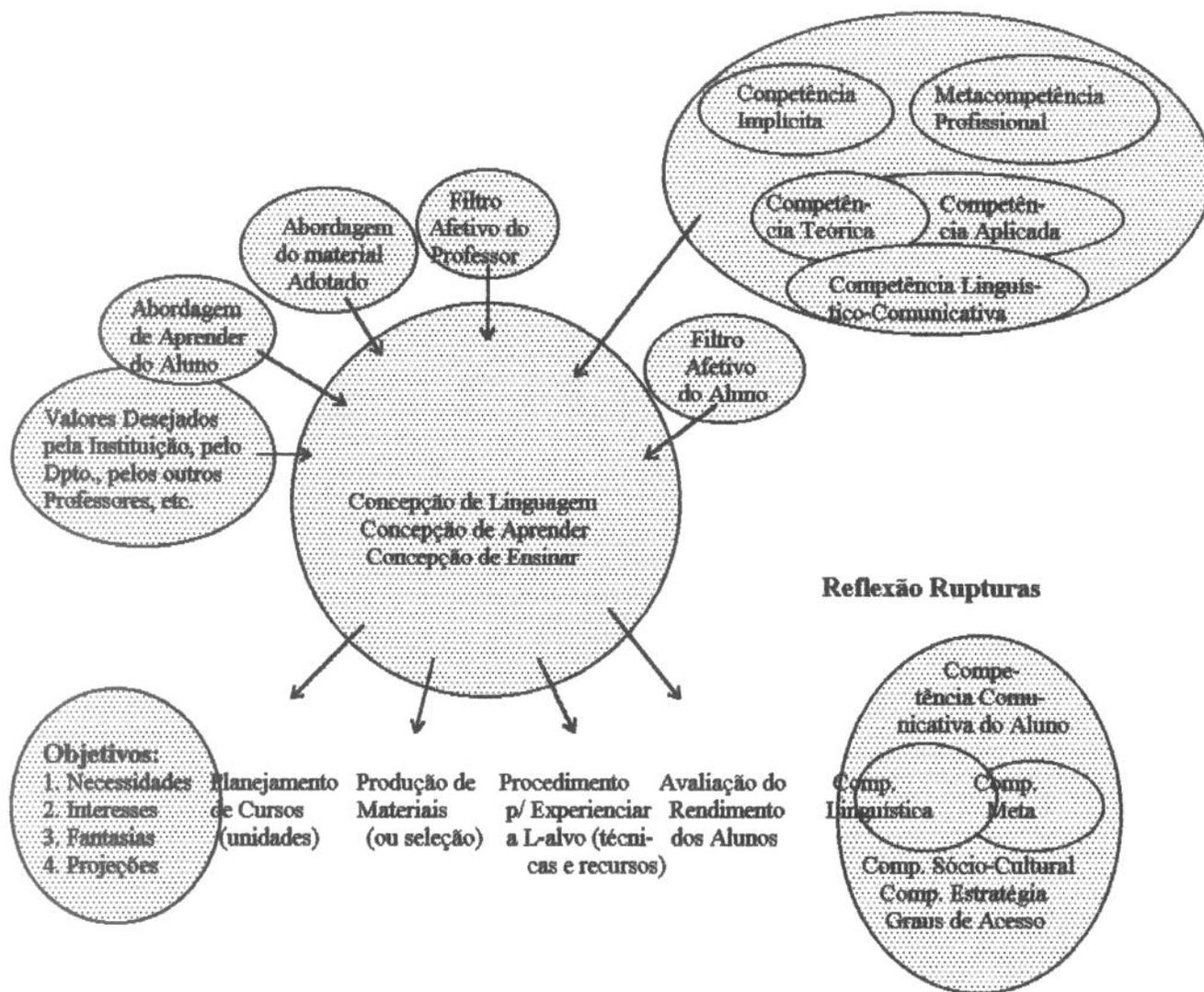


Fig. Representação esquemática da Operação global de ensino de Almeida Filho (1992)

Verificamos nesta representação esquemática que a abordagem é o piloto do modelo, pois ela influencia toda a operação de ensino mas também é influenciada (Almeida Filho, 1990 : 24). Todo professor de LE (ou de outra disciplina) constrói um processo de ensino influenciado por uma abordagem, abordagem essa quase sempre implícita, constituída de intuições, crenças e experiências vivenciadas,

baseadas em como nossos professores nos ensinaram ou como aprendemos coisas. A essa abordagem implícita, Bourdieu (1991) se refere como “habitus do professor”, um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia. Mas para uma desejável abordagem consciente e mapeada, o professor necessita desenvolver uma competência aplicada. De acordo com Almeida Filho, competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (competência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade e poder de convencimento porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém. Mas para elevar ao nível mais alto de consciência profissional, o professor precisa desenvolver uma competência profissional, capaz de fazê-lo conhecer seus deveres potenciais e importância social no exercício do magistério na área do ensino de línguas, engajando-se em movimentos e atividades de atualização de forma permanente.

Mas a abordagem de um professor não pode ser reconhecida como a única força atuando na construção do processo ensino/aprendizagem como vemos no desenho esquemático. Além das forças de contraponto como motivação, bloqueios, ansiedades, pressões do grupo, cansaço físico e oscilações eventuais configurados nos filtros afetivos do próprio professor e dos alunos, a abordagem do professor ainda tem de se relacionar com outras forças potenciais como a abordagem de aprender do aluno, a abordagem subjacente ao material didático adotado e os valores desejados por outros no contexto escolar (a própria instituição, o diretor, os outros professores). É imperativo que os professores conheçam a cultura de aprender de seus alunos, conjunto de disposições adquiridas pelos aprendizes

mediadas ou não pelos seus professores e desenvolvidas a partir das experiências educacionais, construídas de forma idiossincrática, que determinam o estilo e a prática de sistematizar por parte dos alunos (Santos, 1993), para conseguirem um trabalho harmonioso em sala de aula, uma vez que ela é uma contrapartida à abordagem do professor evitando assim antagonismo, tão comum em sala de aula, isto é, o que o professor concebe ser aula de LE não o será para o aluno. Por exemplo, se um professor de LE tem como proposta dar uma aula com ênfase nas regras gramaticais e seus alunos têm em mente, como aula padrão do idioma, uma aula onde ele usa a língua para se expressar e comunicar ocorrerá com certeza um problema de antagonismo.

Voltando ao desenho esquemático percebemos que a abordagem orienta o planejamento de curso, a produção e/ou seleção de materiais, as técnicas e recursos (procedimentos para experienciar a língua-alvo e a avaliação). Esse processo é sempre orientado da esquerda para a direita, especialmente quando se tratar de situação nova de ensino, ao se planejar um curso novo, por exemplo, quando poderá cada fase influenciar as seguintes, cada fase se alterando a partir de decisões tomadas em fases anteriores. Nas outras situações onde já se constrói um dado ensino, alterações poderão ser iniciadas em qualquer das fases. Essas alterações serão feitas através dos efeitos proativo e retroativo (ver desenho), isto é, quanto mais à direita ocorrer uma alteração maior efeito ela representará sobre as outras dimensões retroativa. Quanto mais à esquerda maior potencial proativo conterá. Geralmente, o sistema todo tende ao equilíbrio que pode ser rompido quando o professor se abre a uma reflexão e assume uma mudança nos conceitos por ele já incorporados como o conceito de aprender e ensinar LE, de seu papel de

professor, ou do papel do aluno. Há uma ruptura, o sistema se desequilibra em busca de uma nova essência de abordagem. Mas sem reflexão sobre as alterações produzidas e sem aprofundamento da base teórica que explica a prática não há garantia de que a essência da abordagem mude de fato. Podem ocorrer apenas transições ou modificações superficiais que muitas vezes acontecem apenas por “pressões” da instituição onde ele trabalha, dos colegas da área, do livro didático ou do planejamento imposto pela direção da escola. Essas situações podem explicar de certa forma as ações incoerentes de muitos professores no exercício do magistério, fazendo coisas em que nem sempre acreditam em sala de aula devido a essas pressões. O objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar o desenvolvimento nos alunos de uma competência lingüístico-comunicativa na língua-alvo. Embora quase sempre os professores almejem alguma versão de competência comunicativa (de uso) da língua-alvo, não é incomum que o processo resulte em pura (embora incompleta) competência formal lingüística da nova língua, isto é, aprendendo sobre a língua. Apesar da competência comunicativa desenvolver automaticamente a competência lingüística, um aluno pode demonstrar competência lingüística sem conseguir fazer uso comunicativo da mesma. Vimos que o conceito de abordagem é crucial na descrição de como e na compreensão e explicação do porque um professor ensina como ensina e do seu papel em sala de aula.

Com uma visão geral do plano global de ensino, a análise de abordagem, seja ela auto análise ou análise de aulas de outros professores, permite não só a abertura de caminhos para a (auto) superação do professor em exercício e

formação universitária do professor-aluno como também para a pesquisa aplicada na área de aprendizagem e ensino de línguas.

Para que o professor se sensibilize ao uso de novas ferramentas para o plano de ensino de LE, com uma postura comunicativa, ele precisa estudar, trabalhar em grupos com outros colegas, se familiarizar com os novos termos e tendências e com a possibilidade de aplicar as novas concepções do movimento comunicativo à sua realidade de sala de aula. Não se conhece ainda tudo sobre esse modo comunicativo de ensinar. Sabemos apenas que o professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, prepara o momento e formas de contato com a nova língua, e acima de tudo, estimula a busca de aprendizagem por parte dos alunos. De acordo com Almeida Filho (1993), o professor necessitará de uma sensibilidade extra para observar mais criticamente (a partir de conhecimento atualizado e princípios) as dificuldades e o esforço de aprender dos alunos para uma avaliação mais consciente do desempenho deles. É necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de risco e nível de ansiedade) de cada aluno. Mas isso veremos mais adiante nas teorias de Aquisição L2 e LE em especial a teoria de Krashen.

Vamos discutir agora a importância da aula de LE num contexto comunicativo.

2.3. A AULA DE LE NUM CONTEXTO COMUNICATIVO

Como já vimos neste capítulo, o movimento comunicativo de ensino de línguas operou mudanças de várias profundidades no cenário de ensino de LE,

mudanças no material didático, técnicas, e recursos audio-visuais dos métodos e na abordagem de ensino dos professores. Para valorizar um ensino/aprendizagem de LE dentro de uma abordagem comunicativa seria necessário nos perguntarmos também o que essas mudanças trouxeram para a aula de LE. A aula é o contato face-a-face do professor e do aluno, contato esse vital nessa disciplina. Os procedimentos nela estabelecidos são chave para a construção de significados e ações nessa língua e deve ser um ambiente rico e em condições afetivas especiais de acordo com Almeida Filho (1993).

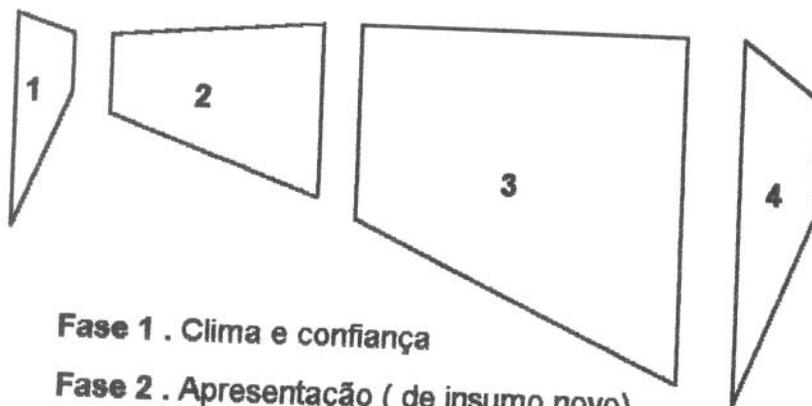
A aula tem sido pouco discutida nos círculos profissionais e muitos pressupõem que é um assunto já dominado no curso de graduação e/ou uma arte facilmente aprendível no contato profissional com professores mais experientes.

Pretendo neste capítulo discutir quais das suas partes ou conformações e movimentos se justificam dentro da abordagem comunicativa e sua importância, uma vez que ela foi foco principal na pesquisa interventiva na 5ª série.

A aula de LE como um todo deve possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código lingüístico mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas. Para uma metodologia de base comunicativa as técnicas de ensino e prática em sala de aula devem ser praticáveis; ter um hiato de informação a ser preenchido, possível de se executar e relevante; e transferir informação de um meio para outro, isto é, ser do tipo quebra-cabeça.

Almeida Filho descreve quatro possíveis macro-fases de uma aula e suas características e que vale aqui ressaltar.

Representação pictórica das fases de uma aula convencional de LE e sua relativa duração.



Fase 1 . Clima e confiança

Fase 2 . Apresentação (de insumo novo)

Fase 3 . Ensaio e uso

Fase 4 . Pano

Fase 1 . Clima e confiança (warm- up)

Essa fase é a construção do ambiente distintivo em que vai se dar mais uma aula de LE. Ouve-se a língua-alvo por instantes para engendrar uma atmosfera de “estrangeiridade” e expectativa sobre o que vai ser propiciado como oportunidades de aprendizagem da língua-alvo.

A confiança é reafirmada com uma rodada de prática com material já conhecido, uma recapitulação rápida da aula anterior. Poderíamos chamar essa fase também de “warm-up”. Duração: cinco a dez minutos.

Fase 2 . Apresentação (de ensino novo)

Essa fase é a familiarização do aluno com amostras de uso da linguagem e pontos de conteúdo lingüístico novos. Nesta fase, o professor demonstra e/ou explica o conteúdo, procurando a maneira mais prática de fazê-lo chegar ao aluno. Duração: dez a quinze minutos.

Fase 3 . Ensaio e uso

A fase do ensaio coloca o aluno para ensaiar a linguagem apresentada em transações de uso real dentro e fora do contexto escolar. É importante nessa fase o trabalho em pares, e/ou grupos pequenos, sob a supervisão atenta do professor, onde o aluno poderá escolher o que vai dizer ou escrever e a prontidão para o esperado e inesperado do que se vai ouvir e ler. Um exemplo de atividade nesta fase é a proposta de uma situação onde ele precisa desempenhar com correção e fluência. Duração: média de vinte minutos.

Fase 4 . Pano

É o fechamento das atividades com o re-conhecimento dos conteúdos enfocados e um sumário daqueles conteúdos que foram objetos específicos para a aula. O professor pode usar também esta fase para reforçar estratégias individuais depois do trabalho em pares e/ou grupos pequenos; passar tarefas de casa; fazer um jogo com o objetivo de reforçar o conteúdo aprendido agora noutra contexto, etc...

Em geral a duração desta última fase da aula é de cinco a dez minutos.

Como vimos dentro da abordagem comunicativa, numa aula de cinquenta minutos, o tempo é centrado no aluno. O aluno possui papel ativo no processo, por isso, não basta que o aluno receba só a informação e faça alguns exercícios escritos sobre o conteúdo, é preciso que lhe sejam dadas oportunidades de internalizar essa informação de maneira que seja significativa para ele (Ausubel, 1978). Por isso o ambiente em que se dá a aprendizagem precisa, suprir o aluno com idéias, experiências e oportunidades para que ele possa trabalhar a informação recebida.

Acreditamos que o conjunto e articulação dessas fases devem ser capazes de constituir a aula formal minimizadora de fatores negativos como indiferença, falta de motivação e/ou atitudes de resistência (mesmo que subconscientes) do aluno.

Mas é necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de risco e níveis de ansiedade) de cada aluno que o professor confronta em sala de aula. Mas isso veremos agora nas teorias de aquisição em especial na teoria de Krashen.

2.4. TEORIAS DE AQUISIÇÃO

Os estudos sobre modelos de aquisição ao considerar o aluno, suas diferenças individuais e a importância do domínio afetivo no processo aquisição/aprendizagem de LE trouxeram mudanças fundamentais no processo de

aquisição/aprendizagem de uma LE. De acordo com Krashen e outros especialistas (Krashen and Terrel, 1983; Littlewood, 1984; Ellis, 1985; Wilkins, 1974) os alunos têm duas maneiras de desenvolver sua habilidades numa segunda língua e LE: aprendendo ou adquirindo. Aprender é um processo consciente que enfoca a atenção do aluno na forma da língua, no seu sistema lingüístico, é saber a respeito da nova língua. Aquisição, diferente de aprender, é um processo parecido ao processo pelo qual nós adquirimos nossa língua materna, e, que representa uma atividade subconsciente pela qual nós internalizamos a nova língua, dando ênfase na mensagem (significado) mais do que à forma. Aquisição é então, um processo natural onde o aluno usa a nova língua em diferentes contextos. Em muitas salas de aula, aprender é mais enfatizado do que adquirir e na vida real, quando estamos conversando na nossa própria língua, raramente enfocamos nossa atenção para a forma da língua que o falante usa; nós estamos interessados, mais no que o falante quer dizer ou com as características paralingüísticas da sua fala (ex.: gestos, sinais, etc.), e no que determina a qualidade da mensagem. Nós estamos a maior parte do tempo, ensinando regras gramaticais ou de uso, em vez de facilitar a aquisição da língua inglesa na sala de aula. Precisamos sim, ajudar os alunos a desenvolver uma língua precisa, automática e que eles não a esqueçam. McLaughlin (1983) e Bialystock (1983) também diferenciam essas duas maneiras de aprender do aluno, o primeiro lingüista aplicado os chama de “processo controlado” e “processo automático” e a segunda os chama de “conhecimento explícito” e “conhecimento implícito”. Segundo Lightbow (1985) o que fica altamente controverso é o grau em que os dois conhecimentos interagem na mente do aprendiz. Vale ressaltar aqui

que durante a pesquisa experimental e interventiva nossa preocupação foi procurar desenvolver o processo de aquisição.

Dentro das investigações mais recentes realizadas no campo de aquisição de L2 e LE, o modelo de Krashen ocupa um lugar proeminente, devido principalmente ao fato de ser considerada uma teoria interessante com muita informação simples e convincente e talvez a mais abrangente das teorias existentes (Ellis, 1982, 83 e 85) ou, segundo McDonough (1985) porque é atualmente a teoria mais popular e melhor elaborada, que visa responder muitas das questões levantadas em tentativas anteriores. Krashen dá grande importância ao domínio afetivo no processo aquisição/aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua quando explica a hipótese do filtro afetivo, dizendo que indivíduos com atitudes positivas em relação a LE aprenderão com mais facilidade porque o filtro afetivo age como uma barreira para a aquisição, isto é, se o filtro está baixo, ou seja, se os alunos estão motivados, o insumo recebido penetrará naquela parte do cérebro que é responsável pela aquisição da linguagem, Language Acquisition Device (LAD) (Mecanismo de Aquisição da Linguagem) e torna-se competência adquirida. Mas se o filtro está alto, isto é, o aluno está desmotivado, o insumo é bloqueado e não alcança o LAD. Os fatores afetivos, portanto, impedem ou facilitam o recebimento do insumo.

Schumann (1975) também refere-se ao domínio afetivo com grande ênfase quando diz que: "quando os fatores iniciantes estão operando de tal maneira que a empatia do aprendiz, a motivação e as atitudes sejam favoráveis tanto para a comunidade da língua-alvo quanto para a própria aprendizagem da língua, os processos cognitivos funcionarão automaticamente para produzir aquisição". Se para Krashen, os estados emocionais, os motivos, as necessidades e as atitudes

das pessoas ou seja, aquilo que os psicólogos chamam de “afeto” estão configurados no “filtro afetivo” podemos dizer então que os “fatores iniciantes” de Schumann são iguais a hipótese do filtro afetivo de Krashen. Para ambos o “filtro afetivo”: “fatores iniciantes” atuam como uma “cortina” que pode ser aberta ou fechada para a entrada do insumo lingüístico que deverá ser processado pelo aprendiz e essa flexibilidade do filtro afetivo e fatores iniciantes é regulada pelos estados emocionais do aluno.

Essa hipótese nos abre caminho para tratarmos da afetividade em nosso trabalho de pesquisa e procurarmos um caminho para minimizar a atitude negativa dos alunos das escolas públicas e ajudarmos o professor a lidar com problemas nesse campo em sala de aula. Como postulam atualmente alguns estudiosos, de uma maneira crescente, a importância do papel da afetividade é fundamental para a aquisição de uma L2 e LE bem sucedida. Por isso, o filtro afetivo é um fator muito importante para o nosso trabalho, pois está diretamente ligado à motivação e afetividade. Sabemos que a motivação, que também é uma configuração do filtro afetivo, é uma variável passível de alterações. Dependendo do grau de alteração da motivação, os fatores de atitudes e até mesmo os estados emocionais atuarão sobre o grau de abertura do filtro afetivo, resultando no desenvolvimento de uma processo de aprendizagem positivo ou negativo.

Acreditamos que o beneficiário mais óbvio dessa compreensão crescente do processo de aquisição de L2 e LE é o professor e através deles, os próprios alunos. Dentro das investigações mais recentes realizadas no campo de aquisição de L2 e LE consideramos o modelo de Dulay, Burt e Krashen (1982) como sendo o mais elaborado e consistente com a proposta desse trabalho, uma vez que trabalhamos

com a motivação, atitudes e ansiedade dos alunos nas três fases do projeto de pesquisa. Vamos conhecê-la mais profundamente a seguir.

2.5. A TEORIA DE KRASHEN

A teoria de Krashen concentra-se especificamente nos processos internos do indivíduo ao aprender uma outra língua e como as novas abordagens de ensino/aprendizagem enfatizam o envolvimento do aluno como centro deste processo, necessário se faz conhecer sua teoria para melhor entendermos a aquisição de uma L2 ou LE e a maneira como a motivação é abordada e trabalhada.

Krashen parece fundamentar sua teoria quanto ao papel da motivação e atitude que leva à aquisição de LE, isto é, envolver o aluno naquilo que ele vai aprender, permitindo a internalização do insumo para a aprendizagem. Diminuindo sua ansiedade, o filtro afetivo se comportará de acordo com as atitudes e o grau de motivação para aprender L2 ou LE.

Krashen formula sua teoria de aquisição composta por cinco hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem; a ordem natural; o monitor; o insumo e o filtro afetivo, sendo as duas últimas hipóteses consideradas por ele como causativas para que a aquisição ocorra e são as de maior relevância para este trabalho, por isso nos deteremos mais a elas.

2.5.1. A HIPÓTESE DO INSUMO

Esta hipótese baseia-se principalmente, em observações do processo de aquisição. Segundo Krashen, o insumo, amostra de linguagem oferecida ao aluno, deve ser compreensível ($i + 1$) onde "i" representa o que o aluno já sabe e "+ 1" o material novo que deve estar um pouco além do conhecimento. Além de compreensível, o input deve ser relevante e interessante, não seqüenciado gramaticalmente, oferecido em quantidade suficiente. A compreensão de mensagens transmitidas através de formas lingüísticas novas, ainda não adquiridas, é o que permite o crescimento lingüístico. A força desta hipótese está em que o foco deve estar na mensagem, na comunicação que se quer obter. O indivíduo que está adquirindo uma língua não está atento a sua forma ou estrutura, no "como" dizer e sim, no uso que está fazendo dela, ou seja, no "o que" dizer. Aqui está a força do movimento comunicativo e a desmistificação do ensino de línguas e o balanço entre a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa, quebrando o extremismo de uma e de outra. De acordo com a hipótese do insumo, a habilidade de falar emerge depois que a devida competência tenha sido desenvolvida através do "ouvir e entender". O autor argumenta que o insumo compreensível não é a única condição para o sucesso da aquisição da L2 e LE. Para o lingüista, além de compreensível, o insumo deve ser suficiente. Essa hipótese nos revela que a

melhor, ou, talvez mesmo, a única maneira de ensinar uma língua a alguém será fornecendo insumo suficiente e compreensível.

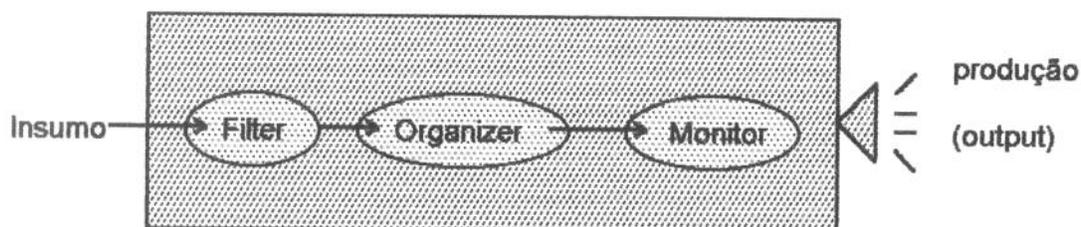
2.5.2. A HIPÓTESE DO FILTRO AFETIVO

Entender uma mensagem não é suficiente para assegurar a aquisição de uma língua. Deve-se estar aberto a mensagem para que ela chegue ao LAD. O filtro afetivo é o primeiro obstáculo interno com que o insumo se depara antes de ser processado (veja o desenho). Nem todos os insumos chegam ao LAD, pelo caminho ele é filtrado, e somente parte dele é adquirido. Este processo de filtragem acontece no filtro afetivo que age como um portão controlando a quantidade de insumo. É no filtro afetivo que se configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, a motivação do aprendiz ao aprender outra língua, e ele regula e seleciona consciente ou inconscientemente certos modelos de língua a serem aprendidos, a ordem de prioridade na aquisição, a velocidade nesta aquisição e quando os esforços devem cessar. Krashen acredita que o fator afetivo pode dar conta, de maneira mais abrangente, de explicar a aquisição de línguas em diversas etapas da vida do ser humano. O que interessa a esse estudo é justamente verificar se um tratamento especial, através dos componentes do filtro afetivo dos alunos, provoca alterações nas suas atitudes para com a língua inglesa e conseqüentemente uma maior otimização do processo ensino/aprendizagem e

se essa otimização se sustentará ao deparar com situações ora favoráveis, ora adversas nas séries seguintes.

Segundo Carioni (1988) transportada para a sala de aula, a hipótese do filtro afetivo implica em que a situação ideal para ensino é aquela que: 1) mais encoraja uma diminuição das barreiras psicológicas, tais como a ansiedade, a inibição ou falta de confiança; 2) melhor motiva o maior número de alunos; 3) desenvolve a auto-confiança e atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo assim uma busca e recepção maior de insumo.

Veja no desenho como funciona o modelo de Krashen.



A hipótese do filtro afetivo é crucial para o nosso trabalho já que nos propomos a intervir no processo de aprendizagem de LE através da manipulação de variáveis afetivas. Discutiremos a seguir, o domínio afetivo e suas variáveis que de alguma forma foram determinantes no nosso trabalho.

2.6. O DOMÍNIO AFETIVO

Vimos nas teorias de Aquisição e na teoria de Krashen que o domínio afetivo tem um papel fundamental na aquisição de uma língua e que contribui de certo

modo para seu sucesso. Ele inclui diversas variáveis que podem intensificar ou retardar esta aquisição, dependendo do grau com que estão presentes se são positivas ou negativas e das combinações com que são encontradas. O domínio afetivo se divide em duas facetas: uma é o lado intrínseco da afetividade que são fatores da personalidade dentro da pessoa como a auto-estima, a inibição, o desejo e a capacidade de assumir riscos, a ansiedade, a empatia, a descontração e a motivação; e a segunda é composta de fatores extrínsecos que são as variáveis sócio-culturais que surgem pelo fato do aluno de L2 ou LE colocar não apenas duas línguas em contato, mas duas culturas e de algum modo aprender uma segunda cultura ao aprender uma L2 ou LE.

Brown acredita que entender a maneira como os seres humanos sentem, respondem, reagem, acreditam e valorizam é um aspecto extremamente importante da teoria de aquisição de L2 e LE. E de acordo com a teoria de Krashen (1982:32) o insumo e o filtro afetivo formariam juntos as verdadeiras causas da aquisição de L2 ou LE, sendo o último a principal fonte de diferenças individuais para tal aquisição. Como já vimos esse construto funciona como um filtro e as fontes de filtragem que o configuram são os níveis de ansiedade, a identificação com o grupo, e a motivação geral para aprender a língua. Este estudo pretende ir a fundo na questão de como está configurado o filtro afetivo, depois de um tratamento especial através de uma pesquisa ação e interventiva e se interessa pelos elementos identificados como partes desse construto, prestando atenção particular a três delas, a saber, a motivação, a ansiedade e a atitude, por julgar que servirão de base de sustentação para a análise dos dados colhidos e por constarem da proposta de situação ideal de ensino.

Trataremos a seguir de cada uma delas especificamente.

2.6.1. MOTIVAÇÃO

A motivação é uma das mais importantes dentre as variáveis afetivas pois ela é a chave para a aprendizagem. Como diz a frase de Corder (1989) : “Com motivação qualquer um pode aprender uma língua”. Mas como têm demonstrado numerosos estudos, uma definição de motivação tem sido uma questão delicada e trabalhosa dentro da área de ensino/aprendizagem de L2 e LE (Viana, 1989). Usada como termo geral abrangente para incluir um número de conceitos possíveis, distintos, cada um deles podendo ter diferentes origens e efeitos, pedindo diferentes tratamentos em sala de aula (McDonough, 1981:143, apud Crookes e Schmidt, op. cit.). Vista como a necessidade do indivíduo de estudar a língua em questão e seu desejo de perseverar e ultrapassar obstáculos, ela explicaria o sucesso ou fracasso dessa complexa tarefa. Brown (1987 : 1994), entretanto, esclarece que é necessário que se entenda exatamente o que é motivação, quais são os seus componentes, como ela é criada e mantida e o que significa estar motivado. O estudioso a encara, de uma maneira geral, como um impulso, uma emoção ou um desejo interno que direciona uma pessoa para uma determinada ação e, portanto, “se nós percebemos um objetivo e este objetivo é suficientemente atraente, ficaremos fortemente motivados a fazer o que for necessário para alcançá-lo” (Karmer em Bernaus, 1987 : 45).

Há vários trabalhos sobre motivação e uma revisão bibliográfica se faz necessária para determinarmos quais visões serão assumidas neste trabalho de dissertação. Gardner e Lambert (1972) conduziram um dos estudos mais conhecidos sobre fatores da motivação e da atitude com o intuito de determinar o quanto eles afetam o sucesso de aquisição lingüística. Os autores abordam a questão mais precisamente como psicólogos sociais, interessados na questão da aprendizagem. Eles partem do princípio de que a aptidão não é uma resposta completa à questão da aquisição de uma L2 ou LE, pois todos os que têm de aprendê-la assim o fazem independentemente dela. Eles descobriram que o sucesso da aprendizagem de L2 ou LE depende da pré-disposição afetiva do aprendiz para com o grupo lingüístico cultural da língua-alvo. Isto os levou a fazer a distinção entre motivação “integrativa”, que reflete um alto grau de direcionamento da parte do indivíduo para adquirir a língua de uma comunidade para uma comunicação com aquele grupo (Gardner, Smythe, Clément e Glikzman 1976, p. 199); e motivação “instrumental”, onde o interesse do aprendiz em aprender LE está associado com o pragmático e o útil. A motivação instrumental reflete o valor prático e as vantagens de se aprender uma nova língua, enquanto a motivação integrativa reflete um interesse sincero e pessoal pelo povo e cultura representados pela língua. O par terminológico integrativa-instrumental, do qual o polo “integrativa” é considerado o membro mais importante, torna-se bem aceito e muitos estudos confirmam a validade dessa dualidade (Svanes, 1987).

Alguns estudos, entretanto, são contraditórios, emergentes de diferentes contextos, determinados pela tentativa de se verificar a

“superioridade” da motivação integrativa. Ao impor essa abordagem, certos motivos para a aprendizagem da língua-alvo, determinados por contextos específicos, ficaram ignorados (Lukmani, 1972; Cooper e Fishman, 1977; Pierson, Fu e Lee, 1980; Oller, 1981).

Na revisão dessa proposta teórica com polos dicotômicos, Clément and Kruidenier (1983) sugerem duas razões para essa dualidade:

- (1) ambigüidade na definição de integratividade e instrumentalidade, e,
- (2) a influência não relatada do ambiente lingüístico na motivação dos indivíduos.

McDonough (1981) salienta que o conceito de motivação integrativa tradicional inclui dois aspectos separados:

- (1) um desejo geral por um contato social mais amplo;
- (2) um desejo de pertencer a uma certa comunidade adquirindo as características psicológicas do grupo.

Graham (1984) argumenta sobre o mesmo ponto que McDonough e apresenta o termo “motivação assimilativa”, diferenciando-a da motivação integrativa. De acordo com ele esta motivação envolve um desejo de manter uma relação social com a comunidade da língua-alvo, mesmo que um contato direto com o grupo falante dessa língua seja menos provável. Por outro lado, a aprendizagem motivada assimilativamente obviamente é feita no ambiente do falante da língua-alvo.

Os argumentos e descobertas mencionadas acima apontam para o fato de que a natureza e o efeito de certos componentes da motivação devem variar de acordo com uma função do ambiente no qual a aprendizagem se

realiza. Mas Gardner, numa revisão posterior de sua teoria (1972), também afirma que a visão “de que o papel das atitudes e motivação devem ser consistentes em diferentes contextos, e, conseqüentemente que há um papel universal na aprendizagem de língua, é apenas muito simplista” (p.112), sugerindo em seguida mais pesquisas para definir o papel dos fatores contextuais. Em 1985, Gardner formaliza seu trabalho no que chama de “modelo sócio-educacional”, com quatro variáveis resumindo diferenças individuais: inteligência, aptidão lingüística, motivação e ansiedade situacional.

Para Spolsky (1989) nesse modelo, a motivação é influenciada por dois tipos de atitudes. O primeiro é a “integratividade”, ou seja, um conjunto de atitudes relacionadas a grupos e línguas estrangeiras em geral, assim como com relação à comunidade específica da língua estudada e orientações integrativas para aprender a língua. O segundo tipo se refere às atitudes com relação à situação de aprendizagem como um todo, incluindo o professor e o curso. A motivação possuiria assim três componentes:

- atitude com relação à L2;
- desejo de aprender a língua e;
- esforço para aprendê-la.

Dulay et al (1982 : 48) declaram que esses dois tipos de motivação podem influir positivamente no ritmo e qualidade da aquisição de L2 e que cada uma delas é mais afetiva do que a outra sob certas circunstâncias. Em termos de filtro afetivo, uma motivação alta de qualquer tipo, irá, provavelmente, permitir que o aluno absorva o máximo possível da língua-alvo. Mas além desses dois tipos de motivação (integrativa e instrumental) Dulay et

al (Ibid) também nos falam de um terceiro tipo de motivação: **a identificação com o grupo social**, ou seja, o desejo de se alcançar proficiência em uma língua ou variedade lingüística falada por um grupo social com o qual o aluno se identifica. Apesar da semelhança com a motivação integrativa, eles têm uma interpretação um pouco diferente: “os alunos com uma motivação integrativa desejam participar da vida social e cultural dos falantes da língua-alvo, retendo sua identificação com o grupo de sua língua nativa”, associada a componentes tais como “interesse em línguas estrangeiras”, “atitudes para com aprendizagem da LE e sua comunidade”, “desejo de interagir com a comunidade da língua-alvo”, enquanto os alunos com o terceiro tipo de motivação desejam não apenas uma participação social e cultural, mas também desejam tornar-se membros do grupo da nova língua ou variedade lingüística. Podemos dizer aqui que a argumentação de Graham é semelhante a de Dulay et al. Em outras palavras, a identificação com o grupo social implica a motivação integrativa.

Essas pesquisas em L2 e LE nos mostram como uma definição de motivação, que apesar da grande influência na aquisição de L2 ou LE, se mostra limitada no sentido conceptual e de emprego contextual.

Apesar da grande ênfase dada ao trabalho de Gardner e Lambert, é possível que haja outros tipos de motivação como argumenta o próprio Gardner. Novas pesquisas seriam necessárias para explorar esse potencial teórico aí representado.

Skehan (1989) acrescenta que há outras influências potenciais incidentes sobre a motivação além das diferenças individuais, dos objetivos e orientações, mas que fica difícil o entendimento do funcionamento das mesmas uma vez que as evidências atuais parecem sustentar ligeiramente o conceito de motivação como causa do sucesso e não como efeito do mesmo como postulam alguns estudiosos como Burstall (em Skehan, 1987: 43): “O sucesso gera sucesso”. Skehan (1985) representa a equação proposta por Gardner (1985) da seguinte forma:

M = esforço + desejo de alcançar um objetivo + atitude, onde **M** = motivação, **esforço** = “bons hábitos de estudar, desejo de agradar o professor ou os pais” e pressões sociais (incluindo provas e recompensas externas).

Há também, os que falam em motivação “extrínseca” ou “intrínseca”. Para Stevick (1976 : 49) quando tentamos entender os diversos eventos motivadores (uma nota, um sorriso) devemos esperar que eles sejam psicologicamente complexos, contendo algumas características que são “extrínsecas”, outras que são “intrínsecas”, umas “integrativas” e outras “instrumentais”. Além disso, ao examinarmos como os eventos ajudam ou bloqueiam o aluno devemos olhar além da língua em si ou além da experiência inter-cultural e tentar relacioná-los a padrões que envolvam a personalidade toda.

O trabalho de Crookes e Schmidt (1991) se apresenta como leitura obrigatória para pesquisadores e/ou professores pesquisadores empenhados no estudo e análise da motivação. Os autores apresentam um trabalho que procura melhorar o entendimento corrente do tópico motivação em L2 e LE, revisando as limitações com as quais a comunidade de pesquisa em L2 tem geralmente tratado do tópico e mostrando as diferenças de seu uso por parte dessa comunidade de pesquisa e por parte dos professores da área. Eles argumentam que os trabalhos sobre motivação para o aprendizado da L2 e LE até hoje têm sido limitados em dois sentidos: eles têm sido quase que exclusivamente de abordagem psicológico-social e não têm conseguido distinguir entre os conceitos de atitudes (especialmente com relação à cultura da língua-alvo) e motivação propriamente dita. Para eles, essa visão particular tem sido tão dominante que conceitos alternativos não têm sido seriamente considerados, e que a impossibilidade em se distinguir atitude social de motivação tem tornado difícil ver a conexão entre motivação, definida em estudos prévios na área de L2, e motivação, discutida em outros campos, assim como fazer ligações diretas entre a motivação e mecanismos psicológicos de aprendizagem de L2, o que nos impede de ver claras implicações da pesquisa anterior em L2 para o ensino de línguas.

Mas a motivação pode também em princípio ter várias fontes. Uma delas pode estar no próprio ato de aprender, nos atos de aprendizagem em si (hipótese intrínseca). Nesse caso o estímulo, a motivação, seria o interesse inato de aprender, porque as salas de aula e as situações de aprendizagem

são atrativos por si só. Uma outra fonte seria a motivação influenciada pela experiência de ser bem-sucedido (a hipótese do resultado). Os alunos que tiveram uma boa experiência são encorajados a tentar aprender cada vez mais. Por outro lado os alunos que não tiveram uma boa experiência não são encorajados e perdem a persistência. A motivação deveria ser dessa forma uma consequência em vez de uma causa do sucesso. Outra fonte ainda seria o próprio aluno que “traz” já consigo motivação para a situação de aprendizagem. Finalmente, deve haver influências e incentivos externos. Por exemplo: seu grupo social, pais, etc...

As quatro fontes podem estar interrelacionadas na vida real. Essa abordagem simples se assemelha a teoria de Keller (1983) orientada para a Educação. Esse autor identifica quatro determinantes maiores da motivação: interesse, relevância, expectativa e resultados, que segundo Crookes e Schmidt (1991) determinam a escolha, o engajamento e a persistência, termos pelos quais a motivação pode ser definida.

Há pesquisas que fazem a conexão existente entre motivação e aprendizagem de L2, analisada ao nível micro, de sala de aula, de programa de curso, e, considerando fatores informais fora da sala de aula. Nesse sentido, cumpre agora conhecermos alguns desses estudos, a fim de conhecermos o tratamento por eles dado à variável em questão.

Wong-Fillmore (1979) em sua pesquisa destaca o sucesso alcançado pela menina Nora, e os fatores apontados como influenciadores: “uma

combinação especial de interesses, inclinações, habilidades, temperamento, necessidades e motivação que constituem sua personalidade”.

Segundo Bialystock (1980) há alguns fatores que devem influenciar alunos que são bem sucedidos e alunos que fracassam na aprendizagem de LE. Ela registrou alguns com referência à individualidade, tais como: conhecimento de mundo, conhecimento de outras línguas, estratégias de aprendizagem e traços de personalidade, motivação, atitude e aptidão, dando importância relativa a esses dois últimos.

Sanches Perez (1982) aponta como elementos que podem influenciar a motivação dos alunos, além do professor, a procedência do aluno, seus problemas familiares e pessoais, condição social, idade e outros.

Meddley (1992) também ressalta a importância do papel do professor na motivação dos alunos. Ele diz que “motivação é uma questão de atitude, atitude do professor”. Para ele é de suma importância que professores inspirem seus alunos para aprender. Acredita que embora tenhamos começado o estudo de uma LE por uma variedade de razões, nossa decisão de continuar será baseada mais provavelmente numa pessoa: um amigo, um professor, que nos inspirou a continuar, perseverar, a alcançar uma proficiência na língua cada vez maior. Para o autor, o que melhor motiva o aluno parece ser algo muito mais intrínseco, resultado de um processo de ensino, isto é de uma experiência positiva com esse estudo, do que uma decisão lógica racional e consciente de continuar a estudar. É imperativo,

afirma ele, que descobramos caminhos para motivar nossos alunos a agir de forma a alcançar seus objetivos, que esses são seres humanos com necessidades. Para Medley aqueles alunos cuja auto-estima não foi ameaçada pela classe, têm atitudes positivas em relação ao aprendizado.

Para Terry (1993) também essa sensação de ser aceito pelo grupo é apontado como uma das duas necessidades afetivas mais importantes e influenciadoras da motivação dos alunos em sala de aula. A outra é a sensação de progresso vivida pelo aluno durante o processo de aprendizagem da LE. A motivação é também muito influenciada pelo que o professor faz em sala de aula, pela maneira como o currículo é organizado, pela percepção do aprendiz do curso, seu relacionamento com o professor e outros fatores extra-curriculares como: saúde, horário, e outras propriedades (Cooper, 1985 : 15 and Terry, op. cit.).

Para Calvin (1991) a motivação é uma força interior que estimula e/ou mantém o interesse da pessoa numa atividade particular. Sua definição de motivação se assemelha à de Medley (op. cit.) e de Terry (op. cit.). Segundo Calvin, esse construto complexo é formado de quatro componentes:

- o estabelecimento de um objetivo;
- o desejo de alcançar esse objetivo;
- atitudes favoráveis em direção a uma atividade particular;
- esforço dispendido.

René Fourcade (1977) considera três tipos de fontes que dão origem à motivação:

- a) motivação incidental, ou seja, aquela do meio externo (sociedade, TV) que se impõe de forma categórica;
- b) motivações cultivadas, ou seja, aquelas que são desenvolvidas graças ao trabalho dos professores e às condições didático-acadêmicas que rodeiam os alunos (ex.: métodos de ensino); e
- c) motivações deliberadas, aquelas que surgem do próprio desejo do aprendiz de progredir e de ser bem sucedido.

Ao se trabalhar ao mesmo tempo nesses três níveis, o professor irá obter, segundo Calvin, um quadro multidimensional da origem da motivação dos alunos. Assim, outra classificação se torna possível:

- motivação extrínseca, onde o interesse em aprender provém de fatores externos ao aprendiz, e,
- motivação intrínseca, onde o aluno tem interesse em aprender por conta própria.

Seu trabalho traz também reflexões sobre fatores influenciadores da motivação. Além das condições físicas do ambiente de sala de aula, que podem se tornar desmotivadores para os alunos como classe superlotada, temperatura imprópria e quadro negro pouco legível, os princípios

metodológicos e os conteúdos trabalhados em aula são fatores de grande influência sobre a motivação. Segundo Calvin estes têm de se adequar às necessidades e interesses dos alunos. Para ele, a avaliação têm um poder inegável sobre a variável em questão, pois é utilizada como uma “ferramenta” diagnóstica, e permite ao aprendiz avaliar seu próprio sucesso.

Para Calvin, um dos fatores externos influenciadores da motivação do aprendiz é o professor. O autor conclui seu trabalho salientando que a motivação pode ser vista como **causa e efeito** de uma aprendizagem bem sucedida. A motivação gera motivação e um fator desmotivante pode enfraquecer as bases dessa variável.

Com base nas considerações teóricas apresentadas por Perez (1982), Calvin (1991), Meddley (1992) e Terry (1993), podemos então dizer que os alunos começam o estudo de uma LE e se motivam para esse estudo por uma variedade de razões (complexidade da motivação), mas manter essa motivação dos alunos no processo ensino/aprendizagem, isto é, o desejo de continuar, perseverar e alcançar uma proficiência na língua-alvo, dependerá de uma experiência positiva com esse estudo. E para uma experiência positiva em sala de aula, o aluno será influenciado pela atitude do professor, seu relacionamento com os alunos, seus princípios metodológicos e os conteúdos trabalhados que devem ser intrinsecamente interessantes e refletir os interesses dos alunos. A motivação é de fato uma das condições mais fortes para o progresso dos alunos em sala de aula.

No contexto nacional de pesquisa a respeito da variável motivação contamos com vários trabalhos em *Linguística Aplicada* que resenharemos a seguir com especial atenção, pois eles consideraram os ambientes brasileiros de sala de aula na análise, trazendo resultados importantes para a teorização e a prática.

Começaremos com o trabalho de Viana (1990) que focaliza a motivação para o aprendizado de LE, procurando descrever e analisar o que ocorre com essa variável durante seu próprio processo de aprendizagem da língua russa. Esse autor aponta que a sua motivação passou por freqüentes alterações, pela influência de fatores que se interrelacionaram e influenciaram seu nível de motivação positiva ou negativamente. Esses fatores são:

- a) o **lingüístico**, definido pelo autor como aquele que contém aspectos do conteúdo apresentado na sala de aula e da relação do aluno com esse conteúdo;
- b) o **metodológico**, como aquele contendo considerações acerca da influência dos procedimentos e recursos utilizados em sala de aula para apresentação e implementação do conteúdo;
- c) o **físico-humano**, que apresenta a influência do estado físico, disposição física do aprendiz;
- d) o **físico-ambiental**, que traz os aspectos físicos da sala de aula;

- e) o **sócio-ambiental**, como abrangendo considerações acerca do relacionamento humano entre professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula;
- f) o **fator externo**, que traz as influências de fatores externos à sala de aula, como informações e notícias sobre o povo, o país e a língua-alvo, veiculados por pessoas fora de sala de aula, jornais, revistas, músicas e filmes.

Segundo ele, os fatores lingüístico e metodológico podem ser considerados como os principais fatores de influência na variável **motivação**. Observou que quando há uma motivação alta para a aprendizagem da LE, essa motivação não se altera facilmente devido a fatores externos, e também, que não houvera em sua pesquisa evidências de que aspectos negativos da sala de aula a tenham influenciado. Embora essa influência ocorra, o estudante **adulto** parece saber lidar melhor com ela, de forma que a motivação fique menos vulnerável. O conhecimento e análise desses fatores que influenciam a motivação, segundo Viana, oferece a nós pessoas ligadas à área de ensino/aprendizagem de LE, uma visão mais detalhada das variabilidades da motivação nos proporcionando a oportunidade de reflexão sobre tentar extrair de sala de aula o melhor proveito possível para que a aprendizagem seja mais eficiente e significativa, uma vez que externamente, a motivação postulada nesta pesquisa como ponto de partida para a interação com o conteúdo e atividades das aulas, parece oferecer possibilidades de ser parcialmente manipulável, pelo professor.

Figueiredo (1989) teve como propósito de trabalho determinar os efeitos de uma intervenção sistemática no processo de aprendizagem de LE (alemão) com alunos universitários com prognósticos afetivo-cognitivos desfavoráveis. Um dos objetivos de sua pesquisa era o de alterar as atitudes iniciais dos sujeitos em relação à aprendizagem da língua-alvo. Foi bem sucedido o seu trabalho no grupo onde as estratégias de aprendizagem foram trabalhadas, pois os sujeitos com perfis sócio-afetivo-cognitivos desfavoráveis inicialmente, reverteram expectativas e apresentaram resultados positivos quanto à utilização de estratégias sociais e afetivas de aprendizagem. Sugere que pesquisas com estratégias de aprendizagem dediquem mais atenção a essas estratégias (sociais e afetivas) pois foram tipos de estratégias mais utilizados por aprendizes com quadros afetivos-cognitivos desfavoráveis.

Baghin (1993) realizou uma pesquisa etnográfica de intervenção com alunos de 6ª série de uma escola pública em Campinas, pretendendo produzir processos diferenciados de ensinar/aprender LE na escola com uma proposta interdisciplinar tentando reverter o quadro de fracasso apresentado pelos alunos que ao término do curso secundário não apresentam nenhuma competência comunicativa na LE que “estudaram” durante muito tempo. Ela concluiu em sua pesquisa que a motivação dos alunos, nas condições específicas de ensino em contexto escolar, se manifesta de forma multifacetada e variável, reagindo às configurações específicas de **cada aula**. Motivação em relação ao conteúdo lingüístico trabalhado, em relação aos procedimentos metodológicos utilizados pelo professor, seu relacionamento

com os colegas, ao livro didático ou material utilizado, às atividades trabalhadas em sala, entre outros. Na análise dos fatores, os de ordem lingüística e metodológica revelaram-se como os mais influenciadores da motivação como também constatou Viana (op. cit.) no seu trabalho. Saliou a importância do professor de LE conhecer a cultura de aprender do aluno para evitar resistência à proposta de ensino adotado por ele, bem como dos procedimentos utilizados para a verificação da aprendizagem dos alunos, ou seja, as avaliações que devem ser coerentes com a abordagem de ensino utilizada. Um outro aspecto importante salientado em sua pesquisa é que as atitudes do professor têm forte poder de influência (confirmando os resultados de pesquisa de Roa Polanco (1989), Viana (1990) e Figueiredo (1989), ressaltando a necessidade do professor conhecer as necessidades e interesses dos seus alunos. Quanto aos fatores externos, constatou que a opinião dos amigos, parentes sobre o curso e/ou sobre a aprendizagem da LE tem forte influência sobre a variável, favorável ou desfavorável.

Podemos estabelecer uma certa semelhança entre o trabalho de Baghin (93) acima apresentado e o desta dissertação, lidando com variáveis cognitivas e afetivas, principalmente a motivação, através de uma intervenção em contexto de ensino/aprendizagem de uma LE. As propostas de ensino diferem, Baghin com a proposta interdisciplinar e este trabalho com proposta funcional, trabalhando dentro da proposta curricular da SEED do Paraná. Outra coisa que difere nesses trabalhos é que o nosso vai além da intervenção para uma observação dos efeitos dessa intervenção nas séries seguintes,

podendo ter um parâmetro mais amplo para análise das variáveis afetivas e suas implicações dentro da sala de aula, orientando-nos para procedimentos mais estáveis, procurando desenvolver uma competência comunicativa nos nossos alunos. Uma outra pesquisa que traz dados importantes para a fundamentação deste estudo é retratada no trabalho de Roa Polanco (1989).

Roa Polanco propôs-se a analisar o processo de ensino/aprendizagem/aquisição num contexto de ensino instrumental de inglês como LE em uma Universidade da Colômbia. Ela analisou os diferentes aspectos que interagem no processo e fundamentalmente, as relações insumo-afetividade-aprendizagem-aquisição. Seu pressuposto, como o de Krashen, é o de que o filtro afetivo e o insumo lingüístico são aspectos fundamentais no processo de aquisição/aprendizagem de uma L2 e/ou uma LE, e confirma isso na sua pesquisa. A compreensibilidade e relevância do insumo lingüístico bem como a atitude do professor na sala de aula, são aspectos interativos, influenciadores da afetividade do aluno nas diferentes fases do processo. Evidenciou em sua pesquisa que a afetividade do aluno, embora instável, é decisiva no processo de aprendizagem/aquisição da LE, dizendo o seguinte: “essa conformação filtro é transitória, já que muda na medida em que a qualidade e a maneira de apresentação do insumo (...) satisfaçam às necessidades e expectativas do aprendiz”.

A importância das obras resenhadas neste trabalho sobre a variável motivação, consiste em deixar transparecer sua instabilidade durante o processo ensino/aprendizagem, nos mostrando uma variável de grande

complexibilidade para a análise da afetividade. A análise da afetividade a ser realizada deverá seguir o modelo de Dulay, Burt e Krashen (1982), com base na concepção de motivação apresentada nos trabalhos de Medley (op. cit.), Calvin (op. cit.) e Terry (op. cit.) e nas pesquisas brasileiras já realizadas que apontaram fatores influenciadores da motivação no contexto de sala de aula, como a de Viana (op. cit.), Roa Polanco (op. cit.), Figueiredo (op. cit.) e Baghin (1993). Considerando haver tratado da bibliografia sobre motivação relevante para este trabalho, trataremos agora de outra variável da afetividade, a "atitude" que de acordo com Gardner (1989) está enraizada no contexto social e influencia a motivação que por sua vez influencia o desempenho em todos os contextos de aquisição. A atitude é, portanto, um componente essencial da motivação, havendo a necessidade de tratá-la agora em pormenor.

2.6.2. ATITUDE

Como já vimos, a atitude é um fator sócio-cultural pertencente à faceta interna da afetividade. Como a motivação, a atitude é um fator central na questão do domínio afetivo devido à sua influência para uma aquisição lingüística bem sucedida.

Segundo os estudiosos, a atitude, como todos os aspectos do desenvolvimento da cognição e do afeto dos seres humanos, já se desenvolve

na influência externa e é resultado das atitudes das pessoas do ambiente imediato - pais, colegas, professores, do estabelecimento de diversos padrões de intimidade, dependência e influência, e da interação de fatores afetivos da experiência humana. Sendo assim, como bem colocado por Stevick (1976 : 50-52), os padrões da personalidade que o aluno traz consigo para a sala de aula afetarão seu comportamento em duas áreas principais. A primeira é sua atitude em relação à língua em si, seja como um conjunto de obstáculos, dificuldades acadêmicas a serem transpostas, seja como algo associado com um grupo do qual ele não faz parte. A segunda inclui o seu relacionamento com outras pessoas, particularmente com seus colegas e com aqueles em posição de autoridade sobre ele. Uma vez que ele depende de um grupo para estabelecer e manter a imagem de si mesmo, para estabelecer rotinas que o protegem da destruição da super-escolha e para adquirir segurança física e econômica, uma maneira natural de mostrar lealdade a esse grupo é através de sua fala, particularmente daqueles aspectos da fala menos acessíveis à escolha consciente. Os muitos estudos sobre os efeitos das atitudes que se seguiram chegaram a conclusão ligeiramente diferentes, mas na maior parte deles uma atitude positiva em relação a si mesmo, ao grupo da língua nativa e ao grupo da língua-alvo aumentaram a proficiência lingüística.

Richard - Amato (1988 : 55-57) nos apresenta uma subdivisão da atitude em três categorias, sendo que as três parecem influir na aquisição lingüística, atitude em relação a si, à língua-alvo e às pessoas que a falam; e a atitude em relação ao professor e ao ambiente da sala de aula.

Outro trabalho que merece atenção nesse contexto é o trabalho de Tílio (1981) que realizou uma pesquisa envolvendo 3.884 sujeitos, entre professores secundários e universitários para investigar as atitudes com relação ao ensino/aprendizagem de LE e às culturas de língua inglesa. Entre outros resultados, delineou-se dentre a população investigada uma atitude geral positiva relacionada ao uso do inglês em músicas, filmes, etc.

Para Calvin (op. cit.) a motivação é diretamente relacionada às necessidades da pessoa, e sua concepção inclui o conceito de atitude. Uma atitude, segundo este autor, é um estado mental organizado através de experiências vividas pela pessoa trazendo uma influência direta e dinâmica em sua resposta individual para todos os objetos e situações com as quais está relacionada. Para ele, também, as atitudes do aluno em relação aos falantes da língua-alvo, à língua-alvo, ao professor, ao material didático e metodologia de ensino utilizados no curso, assim como à aprendizagem de LEs em geral, atuam de forma favorável ou desfavorável no processo de aprendizagem.

Terry (op. cit.) também aponta que o professor pode trabalhar para mudar as atitudes dos alunos, redirecionar expectativas, e substanciar ou alterar os preconceitos desses em relação ao estudo da língua. Um professor, segundo ele, pode aumentar a motivação do aluno ao considerar se o conteúdo e andamento do curso estão intrinsecamente interessantes e refletem os interesses dos alunos e seus estilos de aprendizagem (Papalia, op. cit.: 24).

Brown (1987 : 125) alerta os professores sobre a necessidade de estarem conscientes de que todos possuem atitudes positivas e negativas e que as atitudes negativas podem ser transformadas, freqüentemente, pela exposição à realidade, pois que geralmente emergem de estereótipos falsos ou de um etnocentrismo indevido.

Gardner (apud Skehan, 1989 : 59) complementa dizendo que as atitudes em relação à situação de ensino estão enraizadas no contexto social e influenciam a motivação que por sua vez, influencia o desempenho em todos os contextos de aquisição. É difícil medir e separar as variáveis do domínio afetivo, o que evidencia a intrincação entre elas. As atitudes uma vez enraizadas no contexto social influenciam a motivação que por sua vez, influencia o desempenho do aluno em todos os contextos de aquisição. Na equação proposta por Gardner (vide página 56) as atitudes formam a base de sustentação para se atingir um objetivo e demarcam o caminho para a motivação operar.

Assim, a motivação do aluno para estudar uma língua será determinada por suas atitudes, prontidão para se identificar com a cultura-alvo e pela orientação para com o processo de aprender uma LE como um todo. A atitude seria portanto, um componente essencial da motivação e o papel que ambas desempenham poderia ser separado da inteligência e aptidão de acordo com as evidências encontradas por Gardner e Lambert (Gardner e Lambert, 1972 : 134).

Como podemos observar, a motivação e a atitude se apresentam estreitamente interligadas, mas seu papel no processo de aquisição lingüística é indiscutível na seqüência.

Veremos a última variável que interessa ao nosso trabalho, a ansiedade.

2.6.3. A ANSIEDADE

Krashen (op. cit.) enfatiza a importância desta variável para um bom desempenho lingüístico pois, de acordo com sua teoria, a primeira barreira para o insumo é o filtro afetivo. Assim sendo, para que o processo de aquisição continue o filtro deve estar baixo, o que vale a dizer que, entre outras coisas, a ansiedade deve ser reduzida.

Richard Amato (1988 : 58), por sua vez argumenta que o nível de ansiedade do aluno determinará se ela vai ser uma ajuda ou impedimento, pois se não houver nenhuma ansiedade, o indivíduo pode ficar letárgico enquanto que uma pequena dose de ansiedade pode deixá-lo num estado de alerta ideal ou ótimo.

Do exposto acima poderíamos chegar à conclusão de que ansiedade de menos ou de mais pode prejudicar o processo de aquisição de uma L2 ou LE bem sucedido.

Brown também faz distinção entre o que ele chama de ansiedade “debilitativa” e ansiedade “facilitativa”. A ansiedade “facilitativa” é um pouco de preocupação ou apreensão para se realizar uma tarefa - é encarada como positiva. É assim que quanto menos ansioso o aluno, tanto melhor se processa a aquisição lingüística, da mesma forma que se estiver descontraído e confortável, ele pode aprender mais em período de tempo menor, segundo Dulay et al (1982 : 52). É importante saber da importância que um ambiente favorável, com um grau de ansiedade baixo, tem para que o aprendiz de L2 ou LE seja bem sucedido, pois ele estará mais descontraído para deixar que sua motivação e atitudes fluam mais livremente.

As teorias apresentadas consideram a sala de aula no estudo da variável motivação, analisam os elementos identificados como partes do construto do filtro afetivo e apontam a **instabilidade** da variável motivação durante o processo de ensino/aprendizagem de uma LE e os diversos fatores que a influenciam em sala de aula e fora dela.

Embora com concepções de motivação diferentes, as teorias apresentadas encontram-se nesse trabalho para acentuar a importância de estarem juntas em busca de respostas das variáveis afetivas, tarefa essa que se apresenta de grande complexidade. A interpretação dos dados será feita

com base na concepção de motivação apresentada por Perez (1989), Calvin (1991), Terry (1992) e Meddley (1993), pois parecem compor uma proposta de conceituação do termo possível de ser adotada tendo em vista os propósitos desse trabalho.

Daremos agora início à análise dos dados propriamente dita.

CAPÍTULO III

Após haver tratado de concepções teóricas relevantes ao tema da pesquisa no capítulo anterior, pretendo proceder neste capítulo à análise dos dados, procurando construir uma interpretação guiada pelas perguntas de pesquisa, norteadoras deste estudo: 1) se um tratamento especial, dentro de uma abordagem comunicativa é capaz de mostrar sinais de reversão do quadro crítico atual quanto ao desempenho de alunos com baixo índice de motivação e com atitudes negativas em relação a aprendizagem de língua inglesa e quanto ao desempenho do professor em sala de aula, observando quais os fatores da motivação que mais influenciaram os alunos na sala de aula; 2) quando a motivação se apresenta como resultado de uma pré-disposição do aluno ou disposição do professor, como se dão as alterações ou influências nessa pré-disposição (motivação) em séries seguintes por aspectos negativos da sala de aula ou fatores externos; 3) se haverá estabilidade na construção do processo de aprender, dada as condições que foram trabalhadas nas 4ª e 5ª séries.

A fim de alcançar o objetivo proposto, será apresentada uma visão panorâmica dos dados considerando a entrevista no final do ano com os alunos de 4ª série; comentários dos alunos durante o ano sobre as aulas na 5ª série; a entrevista com a professora da 5ª série sobre o apoio a ela dado durante o ano; os questionários sobre motivação aplicados na 6ª série, as duas entrevistas com o professor da 6ª série e a entrevista de final de ano com os alunos da 6ª série(vide Apêndices V e VI).

A interpretação desses dados será feita segundo a concepção de motivação apresentada nos trabalhos de Medley (1992), Calvin (1991) e Terry (1992) partindo do modelo de aquisição de Dulay, Burt e Krashen (1982) e também baseada nas pesquisas já realizadas que apontaram fatores influenciadores da motivação no contexto de sala de aula como os trabalhos de Viana (1990); Roa Polanco (1989); Figueiredo (1989) e Baghin (1993).

Serão retomados trechos das entrevistas e dos questionários que se apresentarem como relevantes, relacionados à manifestação da motivação dos alunos para aprender LE em sala de aula. Finalmente, serão apresentados os dados obtidos dos questionários de motivação (aplicado no início, no meio e no final do ano), analisados juntamente com a entrevista gravada com os alunos na penúltima aula da 6ª série.

3. 1. VISÃO PANORÂMICA DA SITUAÇÃO DE ENSINO NA 4ª, 5ª E 6ª SÉRIES

Esta visão panorâmica tem por objetivo identificar e analisar fatores estimuladores e desestimuladores da motivação dos alunos para a aprendizagem da língua-alvo em sala de aula. Nesta visão foram analisadas as colocações dos alunos na 1ª etapa (4ª série) dessa pesquisa, suas reações frente aos tópicos tratados e engajamento e prontidão para a resolução de tarefas propostas. Através

da entrevista no final do ano, pude analisar se as opiniões expostas pelos alunos (a respeito do curso, das aulas) vinham a confirmar a pré-disposição criada.

Para a análise da 1ª etapa (4ª série), como já exposto, fez-se necessário a adoção de um conceito de motivação que explicitasse, de alguma forma o seu caráter instável e idiossincrático. Os trabalhos de Calvin (1991) foram tomados por base, pois pareceu trazer uma proposta possível de ser adotada nessa 1ª etapa. Seu trabalho traz reflexões sobre fatores influenciadores da motivação, como os princípios metodológicos e os conteúdos trabalhados em aula. Durante o ano letivo, puderam ser constatadas evidências da ação desses fatores influenciadores da motivação, nas atitudes dos alunos nas aulas, como também na entrevista.

3.1.1. SITUAÇÃO DE ENSINO NA 4ª SÉRIE

O que os alunos na 4ª série consideraram como relevante no curso, e nas aulas, foi estabelecido por eles, através de elogios ou críticas aos conteúdos trabalhados e através de sugestões, que na maioria das vezes expressavam o que eles “consideravam aula de LE”, ou seja parte de suas culturas de aprender. Como depoimentos dos alunos, têm-se: ¹

¹ As opiniões dos alunos, retiradas das entrevistas e dos questionários sempre serão reproduzidas em sua íntegra neste trabalho, sem omitir os erros gramaticais, caso existam. A identidade dos informantes será protegida.

- eu achei as aulas bem diferente e gostosas. A gente nem via o tempo passar. Espero que na 5ª série continue assim desse jeito;
- eu gostei demais das aulas, aprendi bastante coisas. Acho que não terei problemas na 5ª série;
- eu achei super legal. Adorei as musiquinhas que a gente tinha a cada coisa que a gente aprendia (...) assim a gente não esquece nunca mais, legal. Quero que continue assim na 5ª série;
- super legal. No começo eu pensei que a gente ia ter livro, caderno e fazer bastante exercícios em sala de aula, mas (...) foi bem diferente, achei super legal. Espero que na 5ª série seja assim também;
- Olha, eu pensei no começo que ia ser mais uma aula que a gente ia ter que estudar, ter livros e fazer tarefas difíceis, mas... foi bem diferente. Eu a-do-rei. Gostaria de que continuasse assim as aulas de Inglês (...) na 5ª série;
- achei legal as coisas que nós aprendemos. Eu não vou esquecer mais, pode ter certeza;
- foi tudo diferente e legal. Só achei que o tempo foi muito pouco para tantas atividades, legal. Não terei problemas com Inglês na 5ª série;
- achei super legal, mas a gente deveria ter tido mais exercícios para fazer e tarefa;

- *achei legal, bem diferente. A gente não tinha tarefa, fazia tudo na aula. O tempo passava tão rápido que a gente nem via.*

A atitude em relação à língua-alvo mostrou-se positiva, de um modo geral, como revelam os depoimentos. Com respeito às expectativas dos alunos em relação ao curso/material didático, os dados revelam que superaram às expectativas.

Esses depoimentos demonstram que o aluno tem uma concepção (na maioria das vezes implícita) de aula de LE, que os permite sentir os procedimentos e recursos utilizados pelo professor. Baseados em suas culturas de aprender, em suas experiências de aprendizagem das outras disciplinas, eles vão estabelecendo paralelos e idealizando a aula de LE que deveria se encaixar no protótipo deles. A utilização de folhas mimeografadas como material didático, acabou por proporcionar-lhes uma experiência de aprender “diferente” da comumente vivida, pois eles normalmente passam as aulas copiando exercícios do quadro-negro.

Levando em consideração a análise das opiniões dos alunos na entrevista podemos afirmar que a pesquisa-ação, revelou seus efeitos mais especificamente sobre o filtro afetivo dos sujeitos. Como pode ser depreendido dos dados apresentados, os alunos foram seduzidos pelo material e conteúdos trabalhados e nota-se uma pré-disposição e uma alta expectativa positiva para as aulas de inglês na 5ª série. Os fatores lingüísticos foram os de maior

influência na motivação dos alunos nessa fase, vindo a seguir os fatores metodológicos e o fator sócio-ambiental.

3.1.2. SITUAÇÃO DE ENSINO NA 5ª SÉRIE

Para a análise da 2ª etapa (5ª série), na pesquisa interventiva, como já exposto, a pesquisadora carregou para o campo de pesquisa uma série de concepções prévias relativas ao processo de ensino (dentro da abordagem comunicativa); do papel do professor e dos alunos e sobre o que significa ensinar e aprender uma LE (teoria de Aquisição). A experiência da pesquisadora refletiu-se na elaboração das aulas juntamente com a professora, na análise das aulas filmadas e nos eventos específicos de cada aula e no caráter dos comentários registrados nas notas de campo.

Os dados coletados durante o ano letivo revelam que a motivação desses alunos para a aula, nas condições específicas de ensino apresentadas e já explicitadas, se manifestou de forma múltipla, composta e oscilante, reagindo às especificidades de **cada aula** planejada. Algumas vezes o que nós considerávamos “válido”, interessante para os alunos no planejamento, não o era na prática. Por isso retomávamos esses pontos negativos em nossas sessões (professor/pesquisador) após assistir as aulas gravadas em vídeo. Outras vezes, as participações e reações específicas dos alunos (positiva/negativa) em determinados momentos da aula só puderam ser

detectadas através das filmagens das aulas, o que era retomado prontamente. O estilo informal adotado pelo professor pode ser interpretado como o fator metodológico influenciador das atitudes dos alunos em relação à aula/ao curso.

O trabalho em pares ou grupos pequenos no início do ano letivo provocou certo tumulto, dando margem às conversas paralelas e a professora de sala sentiu seu controle de sala ameaçado. Mas com o passar das aulas, os alunos e professora se habituaram a esse tipo de estruturação metodológica. E à medida em que os alunos sentiam que os conteúdos trabalhados eram relevantes para eles, seu envolvimento se convertia numa maior participação nas aulas. A grande maioria dos alunos demonstrava estar satisfeita com as aulas e já sentia progresso na aprendizagem da língua-alvo.

Durante toda a pesquisa interventiva a professora de sala manteve um clima de cordialidade e disposição, possibilitando sua conscientização profissional e compreensão de que mudanças na escola pública requerem paciência e perseverança.

Sabemos que o professor em serviço não está acostumado a refletir, questionar, avaliar e validar proposta. Esta fase interventiva da pesquisa teve como objetivo proporcionar aos alunos processos de aprendizagem diferentes daqueles que estão acostumados, procurando tornar a aprendizagem de LE uma atividade **útil e interessante**.

Por outro lado, proporcionamos ao professor o processo de reflexão e refinamento de sua prática, levando-o a tomar decisões mais conscientes e coerentes no futuro. Em várias conversas no preparo das atividades para as aulas, no início da etapa interventiva, pude verificar que a professora ainda não estava muito certa de um resultado positivo com os novos procedimentos em sala:

- *Será que essa atividade não vai tumultuar muito a aula?*
- *Acho que eles não vão conseguir fazer essa atividade, está bem diferente do que eles fazem na escola. Eles terão que usar criatividade para fazê-la, por isso vai complicar um pouco.*
- *Esses jogos para ajudar na escrita das palavras mais difíceis parecem que não estão ajudando muito, acho melhor dar cópia para eles.*
- *Não estamos passando pouca tarefa para casa?*

Esses questionamentos da professora demonstram o quanto foi difícil para que aceitasse inovar sua metodologia de trabalho. A insegurança muitas vezes impede o professor de enfrentar as mudanças.

Constatamos algumas vezes durante a análise das aulas filmadas que o que nós considerávamos **válido, interessante** para os alunos na preparação das aulas, resultavam de pouco interesse para os alunos quando da sua aplicação. Observamos também a validade de algumas atividades:

- *Como foi complicado esse jogo que parecia tão simples. Acho que não foi bem explicado. Olha só a dificuldade deles para trabalhar!*

- Hoje não era dia de dar essa atividade. Olha como eles estão elétricos. Que bagunça! Muitos estão dispersos na atividade.
- A atividade sobre "comprar alguma coisa" fez sucesso. Olha como eles participam!
- Essa lição foi um fracasso. Eles não se interessaram... Eu também não estava muito empolgada. Faltou tanto envolvimento meu quanto deles também.
- Eles gostam mesmo é de trabalhar em pares para apresentar o diálogo que criaram.
- Trabalhar com eles nesse pique é realmente gratificante. Dá trabalho realmente mas tem sua recompensa.
- Essa atividade de formar palavras ajudou bastante aqueles que estavam com dificuldades em escrevê-las.
- Como eles estão participando da aula. Olha! até o Jonas se envolveu na atividade. Lembra como ele dava trabalho no início. Olha a Cibele! o Carlos! Eles gostaram dessa atividade.
- O Antônio ainda não participa muito das atividades, você percebeu?

Tendo realizado uma visão panorâmica dessa etapa, cuja metodologia foi explicitada, uma série de fatores influenciadores da motivação dos alunos pôde ser apontada, onde dois se apresentaram como os mais relevantes. Esses apontamentos puderam ser feitos com base na categorização de fatores proposta por Viana (1990) (vide cap. 2, pag. 62) fatores esses

responsáveis pela oscilação dos subtipos de motivação entre níveis altos e baixos para a atuação do aprendiz em sala de aula.

Durante o ano letivo, puderam ser constatadas evidências da ação de alguns desses fatores influenciadores da motivação dos alunos, nas conversas informais, nas aulas gravadas, na entrevista no final do ano, como poderão ser constatadas a seguir.

Com relação ao fator lingüístico, os alunos expressaram a cada aula a necessidade de considerá-lo relevante como condição para sua satisfação com o curso. Tal revelação encontra respaldo nos resultados do trabalho de Roa Polanco (1989), que explicitou a causalidade da compreensibilidade e da relevância do insumo, assim como a atividade do professor marcada por um determinado perfil do filtro afetivo, como aspectos interativos influenciadores da afetividade do aluno. Como exemplos de depoimentos dos alunos, entre muitos outros que poderiam ser citados, tem-se:

- *estou gostando das aulas e sinto que estou aprendendo o Inglês;*
- *as aulas estão tão legais que a gente nem vê o tempo passar;*
- *a professora explica bem e deixa a gente trabalhar bastante o que ela está ensinando... assim é bom p'ra gente, a gente não esquece;*
- *está tão legal, estou entendendo tudo que eu falo e que meus colegas me perguntam;*
- *fico meio envergonhado p'ra falar, mas entendo o que meu colega me pergunta. Está legal a aula;*

- *pensei que fosse mais difícil aprender Inglês, mas a gente está indo bem, a professora explica bem e a gente pergunta e responde, entendendo o que está falando;*
- *o mais legal p'ra mim nas aulas é que eu falo com meus colegas em Inglês;*
- *no começo achei difícil por causa do livro, não entendia a tarefa mas agora a professora está me ajudando bastante e as tarefas agora ficam mais fáceis;*
- *tá legal!! a gente já aprendeu bastante coisa para falar com um Americano e até o final do ano então... nossa!!! nem sei quanta coisa a gente vai aprender!*
- *é gostoso porque a gente conversa em inglês na sala, é legal!*
- *estou adorando as aulas. Quando chego em casa, pergunto alguma coisa em inglês e minha mãe não entende, mas ela acha legal eu falar inglês.*

Esses depoimentos revelam uma relação estabelecida pelos alunos entre “entender” e “gostar” da aula. Terry (1992) aponta que o professor pode trabalhar para mudar as atitudes dos alunos, redirecionar expectativas e substanciar ou alterar os preconceitos desses em relação ao estudo da língua. Um professor, segundo ele, pode aumentar a motivação do aluno ao considerar se o conteúdo e andamento do curso, refletem os interesses dos alunos e seus estilos de aprendizagem. No decorrer dessa etapa o nosso objetivo foi o de retomar constantemente os caminhos metodológicos em sala, visando manter a motivação dos alunos para a aprendizagem.

Depoimentos específicos dos alunos sobre os procedimentos e/ou recursos utilizados também foram anotados:

- *teacher, você não vai dar tarefa hoje?*

- *eu gosto de trabalhar em grupo, porque a gente fala e ouve mais, é legal;*
- *os exercícios que a senhora passa são tão fáceis, eu sei tudo;*
- *vamos cantar antes de ir embora;*
- *vamos fazer um jogo hoje para ver se a gente aprendeu;*
- *teacher, é legal trabalhar em dupla. A gente aprende mais.*

Esses dados são interpretados como forte influência que as atividades em sala exercem sobre a motivação. Aqui merece destaque o trabalho de Medley (1992) que faz uma consideração maior do contexto de sala de aula. Para ele, motivação “é uma questão de atitude, atitude **do professor**”. Para ele é de suma importância que professores inspirem seus alunos para aprenderem através de atividades relevantes à eles. Roa Polanco também aponta a força do filtro afetivo do professor na configuração dos filtros dos alunos.

Lembramos também do trabalho de Fourcade (1977) onde o autor considera três tipos de “fontes” que dão origem à motivação (vide cap. 2, pág. 60). Nesses depoimentos percebemos uma das fontes _ “motivação cultivada”, ou seja, aquelas que são desenvolvidas graças ao trabalho dos professores e às condições didático-acadêmicas que rodeiam os alunos (como por exemplo: a abordagem de ensino do professor).

Essa talvez tenha sido a fonte mais canalizada e mais trabalhada nessa etapa da pesquisa, somando ao que Calvin considera a origem da motivação dos alunos, a motivação intrínseca, revelada pelo interesse do aluno

apresentam essa motivação no início do ano.

As conversas informais dos alunos com a pesquisadora, e com a professora de sala de aula sobre as atividades em sala, os procedimentos metodológicos, os recursos que a professora de 5ª série utilizava, acabaram se tornando fatores favoravelmente influenciadores da motivação. Eles se sentiam importantes, foco do nosso interesse e atenção. Nessas conversas a pesquisadora procurava acatar as opiniões e sugestões deles sobre a aula do dia para preparar as aulas futuras lembrando do que Calvin (op. cit.) salientava em seu trabalho, que os princípios metodológicos e os conteúdos trabalhados em sala são fatores de grande influência sobre a motivação. Segundo ele, estes têm que se adequar às necessidades e interesses dos alunos.

Dando prosseguimento aos fatores apontados na visão panorâmica deste estudo, entre os metodológicos, dentre os quais os exercícios em sala e para casa e a avaliação se evidenciaram como fator de grande influência sobre o estado emocional dos alunos. O tipo de exercícios propostos em sala e para casa, no início, não foram bem aceitos, pois os alunos mostraram uma certa resistência a exercícios curtos e rápidos revelando sua cultura de aprender, demonstrando como relevante para eles, tarefas longas nas quais deveriam dispende tempo, realizando-os tanto em sala quanto em casa:

- só isso de exercício, teacher!

- que fácil é fazer esses exercícios!

- passa mais exercícios para a gente fazer;

- *só isso de tarefa, teacher!*
- *eu acho que você deveria passar mais tarefa;*
- *teacher, a minha mãe falou que eu gosto de inglês porque tem pouca tarefa p'ra fazer em casa;*
- *A minha mãe pediu para a senhora passar mais tarefa.*

Esses depoimentos demonstram que os alunos e pais têm uma concepção de aula na escola, baseados em suas próprias experiências de aprendizagem na escola e que reforçam sua cultura de aprender. Mas aos poucos foram se sensibilizando para esse novo procedimento metodológico em sala, passando mais tarde (nos questionários de 6ª série) a criticar o uso de muito exercício escrito em sala, achando que a aula resulta em cansativa e monótona quando isso ocorre.

Os tipos de atividades trabalhadas em sala foi outro fator influenciador da motivação, constatado nos depoimentos dos alunos:

- *eu gosto de criar meu próprio diálogo;*
- *é legal esse tempo livre para a gente perguntar o que quiser para o colega em inglês;*
- *eu adoro apresentar diálogos!;*
- *estou feliz porque eu já consigo falar para meus colegas coisas a meu respeito em inglês;*
- *gostei dessa lição das nacionalidades e dos jogos que a senhora deu;*
- *trabalhar em grupo ajuda bastante a gente professora.*

Em relação aos fatores lingüísticos podemos dizer que quando os alunos percebem a relevância dos conteúdos trabalhados em sala e a potencialidade do uso desses conteúdos em situações reais fora de sala de aula o interesse deles cresce e eles participam mais da aula. Tal revelação confirma os resultados do trabalho de Roa Polanco (1989) que explicitou a compreensibilidade e relevância do insumo como aspectos interativos influenciadores da afetividade do aluno.

- *foi legal essa atividade de telefonar para o colega, discando o número do telefone dele de verdade;*
- *essas atividades que a gente faz de formar palavras ajudam muito na escrita;*
- *como a gente trabalhou os vocabulários das lições em diálogos feitos por nós, a gente lembra mais.*

Além dos fatores metodológico e lingüístico, o bom relacionamento com o professor e com os demais colegas em sala de aula, a sensação de progresso vivenciada pelo aluno em relação à aprendizagem da LE foram outros fatores influenciadores da motivação, constatado nos depoimentos dos alunos:

- *a gente tá cansado, vamos cantar a música da aula passada;*
- *Hoje eu posso trabalhar com o Pedro?*
- *Eu estou conseguindo fazer as atividades melhor agora, não é, teacher?*

Entre os fatores externos, influenciadores da motivação dos aprendizes, a opinião dos colegas da mesma série mas não da mesma turma,

comparação das suas aulas e do seu progresso com as aulas, o progresso dos seus colegas de série de outras turmas do colégio e informações sobre o povo, o país e a língua-alvo se destacaram entre os demais nos depoimentos:

- *A professora de inglês do meu primo à tarde não faz nada disso que a senhora faz conosco;*
- *O meu colega Rui da 6ª C disse que gostaria de estudar nessa turma só por causa da aula de inglês.*
- *É interessante saber como os americanos organizam festa de aniversário, não tem desperdício de comida; gente que você não conhece...*
- *Eu gosto de ver aqueles filmes de faroeste, é legal. Mostra que os americanos também acabaram com os Índios. Coitados!*

Em relação à avaliação percebeu-se no início, principalmente na 1ª avaliação, certa surpresa dos alunos quanto ao número de questões pedidas (vide Apêndice I). Sentimos também um pouco de apreensão e ansiedade antes que vissem a folha de avaliação. Isso confirma o poder que a avaliação tem sobre a motivação do aluno (Calvin, 1991).

Como exemplo dessa preocupação dos alunos, podem ser destacados os seguintes depoimentos:

- *a prova está difícil?*
- *dá a prova logo p'ra a gente fazer;*
- *eu não entendi muito não, teacher;*
- *se a prova for igual dos exercícios que a gente faz, tá fácil;*
- *vai cair p'ra gente traduzir?*

- *teacher, a senhora não fez uma prova difícil só p'ra gente estudar mais não, né?*

- *teacher, estou tão nervosa que eu já comecei a comer minha unha.*

Quando a professora entregou a prova alguns comentários foram:

- *nossa, teacher, que facinha a prova!*

- *isso é a prova bimestral?*

- *meu Deus, que prova fácil; é tudo que nós estudamos em sala;*

- *pensei que a prova fosse ser difícil;*

- *teacher, eu pensei que não ia conseguir fazer a prova, entender as questões, os exercícios.*

Esses depoimentos demonstram a concepção de avaliação (“prova”) que esses alunos têm baseados em suas experiências de aprender na escola. Essa maneira de avaliar acabou proporcionando-lhes uma experiência de aprender “diferente” da comumente vivida, causando sentimentos de segurança durante o ano letivo.

Em relação ao fator sócio-ambiental, podemos afirmar pela análise das aulas filmadas e observadas, que o relacionamento professor/aluno era cordial e amistoso. As demonstrações de carinho para com a professora e a pesquisadora eram muitas. Os alunos traziam flores, escreviam bilhetinhos e cartinhas para nós, mostravam disposição para repartir seus lanches conosco ou traziam biscoitos que as mães tinham feito.

em sala de aula. Em resumo, como estimuladores estão:

Entre os fatores metodológicos:

- . procedimentos e recursos utilizados em sala de aula pelo professor considerados procedentes pelos alunos, como: trabalhar em pares e/ou grupos pequenos, apresentar diálogos montados por eles; apresentação de role-plays; músicas e jogos sobre o conteúdo estudado; as avaliações (formais e informais) realizadas no decorrer do ano;
- . os tipos de atividades trabalhadas em sala consideradas relevantes pelos alunos.

Entre os fatores lingüísticos:

- . a compreensibilidade do conteúdo sendo apresentado no curso;
- . a quantidade de insumo oferecido de maneiras diferentes para uma compreensão melhor do conteúdo;
- . conteúdos relevantes de acordo com a perspectiva da turma;
- . o uso potencial desse conteúdo em situações reais fora de sala de aula.

Entre os fatores sócio-ambientais:

- . o bom relacionamento com o professor e com os demais colegas em sala de aula, o que proporciona a sensação de pertencer ao grupo, de ser aceito por

ele (necessidade afetiva que, segundo Terry (op. cit.) e Medley (op. cit.)) repercute no tipo de atitude do aluno em relação ao curso e à aprendizagem da LE);

- . o reconhecimento do bom desempenho dos alunos pelo professor;
- . a sensação de progresso vivenciada pelo aluno em relação à sua própria aprendizagem da LE (cf. Medley (op. cit.); Terry (op. cit.)).

Entre os fatores externos:

- . a opinião favorável dos colegas da mesma série, mas não da mesma turma sobre o curso;
- . informações positivas sobre o povo, o país e a língua-alvo veiculadas na classe e eventualmente nos noticiários da TV, revistas, jornais, filmes, músicas;
- . a comparação das suas aulas e do seu progresso com as aulas e o progresso dos seus colegas de série de outras turmas do colégio.

Constatamos na análise feita dos relatórios, conversas informais, entrevistas e aulas gravadas que alguns fatores se sobressaíram algumas vezes durante o ano letivo como desestimuladores de motivação. Esses procuramos trabalhá-los e minimizá-los, mesmo sendo em proporção pequena.

Entre os fatores metodológicos: (vide Apêndice X. atividades trabalhadas em sala que não surtiram o efeito desejado;

- . lições com conteúdos pouco relevantes;
- . jogos aplicados que não suscitaram engajamento.

Entre os fatores físico-humanos:

- . influência de alguma má disposição devida a: cansaço, sono, dor de cabeça, fome, problemas em família, entre outros.

Entre os fatores físico-ambientais:

- . condições inapropriadas como classe com excesso de alunos, temperatura elevada (sala muito quente).

Os dados revelam que a motivação desses alunos para a aula, nas condições específicas de ensino apresentadas, se manifesta de forma múltipla e oscilante, reagindo às configurações específicas de **cada aula**.

O processo de intervenção visou a melhora do desempenho do professor, seus procedimentos metodológicos e/ou recursos, modificando rotinas em sala de aula e implantando novas sistemáticas de atuação do sujeito, produzindo processos diferenciados de ensinar/aprender inglês, mantendo assim um perfil de motivação predominantemente positivo nos alunos. Constatamos com essa análise macro que o nosso objetivo havia sido alcançado. As atitudes dos alunos foram positivas quanto ao curso e a

motivação se manteve na maior parte do tempo, mantendo nesses alunos boas expectativas para as aulas de LE (inglês) na 6ª série.

3.1.3. A SITUAÇÃO DE ENSINO NA 6ª SÉRIE

A análise de fatores que motivam o aluno observados nas aulas da 6ª série pôde ser feita com base nas duas entrevistas com o professor, no contato com os alunos e também nas respostas dadas por eles nos questionários aplicados (vide Apêndice IV). Nenhuma aula foi observada nesse período porque o professor se esquivou da possibilidade de ser assistido. Apresentarei intravisiões à prática pedagógica desse professor para que possamos chegar a análise dos questionários respondidos pelos alunos e fazer uma confrontação dos dados.

Para esta análise, fez-se necessária, a adoção de um conceito de como é uma aula de LE num contexto comunicativo (já experienciado por esses alunos durante a 5ª série). O trabalho de Almeida Filho (1993) foi tomado por base, pois pareceu trazer uma proposta de continuação possível de ser adotada, tendo em vista os propósitos deste estudo. A aula de LE deve proporcionar ao aluno oportunidade de usar a língua significativamente, com atividades para esse objetivo e de interesse dos alunos, priorizando suas necessidades.

Vejamos a seguir alguns trechos da primeira entrevista com o professor da 6ª série.

P= O senhor conversou com eles para saber que tipo de atividades eles gostariam de ter na 6ª série?

E= p'ra ser sincero... não... mas eu também tenho que trabalhar com o que eu tenho ao meu alcance.

P= o senhor leu a proposta curricular?

E= sim... mas fica difícil para nós professores... com pouco tempo... procurar material para trabalhar de acordo com ela... eu faço o possível... eu trago textos pequenos, passo no quadro e eles traduzem... trago um diálogo ou escolho um do livro didático adotado e assim vai...

P= O senhor acha que seu trabalho será fácil em sala de aula, se o senhor der atividades bem diferentes das que o alunos tinham na 5ª série?

E= p'ra ser sincero, eu não acho que tenho que dar as mesmas atividades... ou atividades iguais às atividades da 5ª série... acredito que a professora da 5ª tenha sua maneira de dar aula e eu tenho a minha... os alunos sabem que os professores não são iguais... vou tentar fazer o meu trabalho... (trechos da 1ª entrevista _ vide Apêndice IV).

Nesses trechos da primeira entrevista, puderam ser constatadas evidências de que o professor possui uma abordagem diversa do enfoque da professora de 5ª série, isto é, uma abordagem gramatical não trabalhando com o ensino centrado no aluno, sem procurar dar seqüência ao ensino de inglês iniciado na 5ª série que permitisse um real aproveitamento por parte dos alunos de acordo com a proposta curricular da SEED.

Pode-se observar também nessas respostas dadas, que o professor não se preocupou em proporcionar um ensino/aprendizagem direcionado aos interesses de seus alunos (ensino centrado no aluno). O professor quer que os alunos ajam e se enquadrem nos seus conceitos de ensinar e de aprender, ambos advindos da própria experiência enquanto aluno (Finocchiaro, 1984).

Uma das razões do não avanço no ensino de língua estrangeira nas escolas públicas é essa falta de continuidade de uma série para a outra, o que leva os professores a estarem sempre começando, a cada ano, ao ensinar o idioma. E o que é pior, eles não se encontram para uma discussão de idéias, para planejar atividades juntos, não levam o aluno em consideração e se sentem descompromissados com uma mudança dessa situação caótica em que se encontra o ensino de LE nas escolas públicas. Reflexão é um importante componente no desenvolvimento das competências de ensino do professor, uma vez que a reflexão lhes permite “mudar de um nível onde eles são guiados mais pelo impulso, intuição ou rotina, para um nível no qual suas ações serão guiadas pelo pensamento crítico” (Ellis, 1990) ou por seu próprio sentido de plausibilidade (explicação pessoal) acerca do que realizam (Prabhu, 1990).

P= Quais são as dificuldades para se ensinar LE nas escolas públicas?

E= bem, em primeiro lugar são os alunos, isto é, a falta de interesse deles pela matéria... Eles demonstram isso em sala de aula... não obedecem... fazem bagunça se você chama atenção e diz que vai dar uma nota baixa pela participação (riso) ele diz que Inglês não reprova.

P= E o que o senhor diz?

E= eu fico quieto e continuo passando exercícios no quadro.

P= Por que o senhor não explica que pode não reprovar mas que vai ajudar a reprovar ou aprovar no conselho de classe e cita um exemplo.

E= é perda de tempo, professora.

As respostas **aqui foram significativas** no sentido de nos permitir começar a entender as atitudes dos professores para com o ensino da LE. Percebe-se que eles próprios não mais acreditam na importância de se estudar uma LE; não apresentam argumentos convincentes para os alunos do porquê estudar LE; desistiram de ensinar no seu sentido maior.

A grande maioria dos professores não está atenta à metagem dos alunos e avaliam-nos pelo seu comportamento imediato, exteriorizado, provocado, muitas vezes, por conteúdos e procedimentos metodológicos percebidos como inócuos nos quais os professores insistem em sala de aula, resultando no choque de expectativas, em indisciplina e mau comportamento dos alunos em sala.

P= Seus alunos gostam de trabalhar dessa maneira com texto?

E= eles reclamam um pouco, mas acabam fazendo.

P= O senhor xeroca os diálogos ou os passa no quadro?

E= ah, xerocar fica difícil... é mais fácil passar no quadro e eles copiam.

P= Professor, o senhor sente que seus alunos estão motivados na sua aula, isto é, eles estão com vontade de participar das atividades que o senhor propõe?

E= como já disse, eles reclamam... dizem que estão cansados... mas acabam fazendo.

Salientamos aqui que os alunos não têm liberdade de sugerir conteúdos e atividades em sala contribuindo para um maior desinteresse deles. Baseados em suas experiências anteriores (4ª e 5ª série), eles estabelecem paralelos e idealizam como a aula deveria ser. Segundo Gumperz (1986), quanto maior for a familiaridade do aluno com as sutilezas da organização da aula, maior será seu acesso às oportunidades de aprendizagem. Mas o que está ocorrendo aqui é o contrário. Os alunos não tiveram oportunidade de dar opiniões e sugestões nas atividades a serem trabalhadas em sala.

Keller (1983) em sua teoria orientada para a educação identifica quatro determinantes maiores de motivação: interesse, relevância, expectativa e resultados os quais devem ser considerados para o planejamento de um curso ou de uma aula. Infelizmente esse professor não deu importância a esses determinantes.

Os dados revelados nas duas entrevistas com o professor (vide Apêndice IV) nos fazem crer que a situação de ensino na 6ª série não se deu absolutamente nos moldes de uma aula comunicativa (e que nem se deseja

comunicativa ainda); o professor não se preocupou em planejar um curso voltado para os interesses e necessidades dos alunos; em nenhum momento mostrou-se interessado em refletir sobre sua prática mesmo com os alunos não reagindo positivamente às aulas, sempre questionando e reclamando das atividades trazidas pelo professor, tentando mostrar a ele que as atividades trabalhadas não eram de interesse deles. (vide Apêndice IV, segunda entrevista). Sua abordagem de ensino é tradicional, gramaticalista, bancária como denomina Freire (1988), sendo o professor o depositário de informações e os alunos seus receptores passivos.

Podemos dizer que a motivação nesta situação de ensino foi desequilibrada, perdeu sua estabilidade anterior e a pré-disposição dos alunos transformou-se em desânimo, desinteresse, cansaço e a disposição do professor para motivar seus alunos não existiu.

Concluindo a análise desses dados na pesquisa, urge apresentar a seguir os resultados obtidos dos questionários de motivação como também a entrevista de final do ano com os alunos.

3.2. OS QUESTIONÁRIOS DE MOTIVAÇÃO

Os questionários aplicados durante a 6ª série, tiveram por objetivo levantar aspectos que detectassem se ocorrera “estabilidade” na pré-disposição criada nas 4ª e 5ª séries e/ou se esta pré-disposição sofrera alterações, bem como levantar os fatores que mais influenciaram a motivação dos alunos.

Nos dados obtidos através do primeiro questionário (vide Apêndice V) aplicado após um mês de aula (22/03/94), a expectativa para as aulas de inglês na 6ª série mostrou-se positiva, de um modo geral.

Todos afirmavam ver importância na aprendizagem de LE na escola, justificando com argumentos como: “para ficar mais culto”, “para entender estrangeiro”, “aprendemos coisas importantes com LE”, “podemos precisar no futuro”, “para arrumar um bom emprego”.

Segundo a grande maioria, seus pais acham importante que eles aprendam uma LE na escola.

O que pode ser depreendido dos dados deste primeiro questionário é que no início do ano, os alunos pareciam motivados, demonstrando atitudes positivas com relação ao aprendizado da LE.

Confrontando esses dados com a primeira entrevista do professor, faz sentido essa atitude positiva porque o professor ainda não tinha entrado na matéria, levando músicas para os alunos traduzirem. A música é uma atividade prazerosa e relaxante em sala de aula para os alunos.

De acordo com o professor, a razão do desinteresse dos alunos nas aulas de inglês é o fato deles não reconhecerem a importância da disciplina, mas os dados comprovam que os alunos dão valor à disciplina, portanto essa justificativa para o desinteresse deles nas aulas não faz sentido.

As informações obtidas do segundo questionário aplicado revelam que a motivação ainda está presente apesar de aparecerem alguns dados negativos na primeira pergunta quanto à opinião deles sobre as aulas de inglês na 6ª série (vide Apêndice V), como: “chata”, “difícil”, “inútil”. O primeiro questionário não apresentou esses dados, na pergunta dois (vide Apêndice V).

Ficou evidente nas respostas às perguntas dois e três do segundo questionário, que os alunos conseguiram perceber muitas diferenças entre as duas maneiras de ensinar LE (fator metodológico) e optam pelas aulas na 5ª série.

Vejamos o quadro abaixo:

2 - Você acha que as aulas de inglês na 6ª série estão diferentes das aulas da 5ª série?	
Sim	25 alunos
Não	5 alunos

Em que elas são diferentes?	
Nas atividades que o professor trabalha em sala	9 alunos
nos exercícios em sala	14 alunos
nos trabalhos com textos	15 alunos
na apresentação das lições	13 alunos

3 - Essas aulas na 6ª série são diferentes para:

positivo:	2 alunos
negativo:	24 alunos

Quando comparadas, as atividades trabalhadas na 5ª série eram tidas como mais interessantes, elas os motivavam a participar mais em sala, enquanto que as atividades trabalhadas na 6ª série, não eram do seu interesse. A hipótese de Roa Polanco (1987) de que existe uma relação direta entre o insumo e o filtro afetivo, que as condições de criação do insumo em classe e a maneira de sua apresentação, bem como a qualidade e a quantidade do insumo, influenciam as atitudes e conseqüentemente a motivação do aluno; e que o insumo tem de satisfazer as necessidades e expectativas do aprendiz explicaria bem esse quadro. Podemos dizer que os procedimentos metodológicos e os recursos usados pelo professor são fatores fortes na variação da motivação em sala de aula.

Vejamos os quadros abaixo:

6 - Das atividades nas aulas da 6ª série:	
a) - quais você gosta:	
todas	1 aluno
os exercícios	2 alunos
ler o diálogo	15 alunos
escrever	5 alunos
tradução	2 alunos
nada	10 alunos

b) - atividades que você não gosta:

tudo	12 alunos
testes	5 alunos
das perguntas que o professor faz	12 alunos
do jeito que ele explica	15 alunos

5. O que você sugeriria para o professor, para que ele tentasse melhorar mais as suas aulas?

que o professor fosse mais legal	15 alunos
que ele não desse leitura lá na frente	12 alunos
que ele desse mais atividade para a gente falar Inglês	18 alunos
que as perguntas que ele faz em sala fossem mais fáceis	10 alunos

Transparece nesses quadros acima que as atividades trabalhadas em sala e a atitude do professor não estão em harmonia com uma abordagem comunicativa e os alunos não apresentam uma boa configuração do filtro afetivo. É clara a disparidade entre o que os alunos querem e o que o professor oferece em sala de aula. Um aspecto importante a ser apreendido desses dados é que o professor e a sua maneira de ser em sala de aula têm um forte poder de influência (favorável ou desfavorável), na motivação dos alunos, aqui no caso desfavorável.

Mas apesar destes fatores desestimuladores ainda percebe-se uma motivação positiva nos alunos pois a maioria respondeu positivamente quando inquerida se gostava de estudar inglês.

Cumpra ressaltar aqui o modelo de Spolsky (1989). Segundo ele a motivação possui três componentes:

_ atitude com relação à L2;

_ desejo de aprender a língua e;

_ esforço para aprendê-la.

Talvez isso explique a motivação ainda existente nesses alunos apesar dos fatores negativos e também da força que a “energização”, criada nas séries anteriores estão tendo sobre esses fatores negativos.

Acredito que se não fosse a “energização” trabalhada, esses alunos apresentariam um quadro totalmente contrário do que apresentaram. A expectativa ainda faz sobreviver o desejo de aprender e o esforço deles para isso ainda é maior do que a força negativa que vai se instalando.

As informações obtidas do terceiro e quarto questionário de motivação já apresentam um quadro diferente. Os quadros revelam que a grande maioria dos alunos afirma não gostar das aulas de inglês na 6ª série e que elas não são interessantes. E adjetivos como “chato”, “impaciente”, “bravo” e “exigente demais” aparecem para a figura do professor.

A interpretação de tal fato pode estar relacionada a fatores desestimuladores de suas motivações como os procedimentos metodológicos e recursos do professor, a atitude e maneira do professor em sala de aula, e as atividades trazidas

para a sala, não suprimindo as necessidades dos alunos, analisados como fator lingüístico, segundo a categorização apresentada neste estudo.

Quanto às expectativas desses alunos para as aulas de inglês na 7ª série, elas mostram-se positivas com a condição de que se mude de professor, caso contrário as expectativas são muito baixas.

Ressaltando a importância do papel do professor na motivação dos alunos, merece destaque aqui o trabalho de Medley (1992). É imperativo, afirma ele, que o professor descubra os caminhos para motivar seus alunos e reconheça-os como seres humanos com necessidades. Esse autor pondera que “motivação” é uma questão de atitude, “atitude **do professor**”.

Os dados objetivos na entrevista de final de ano confirmam esses dados até agora apresentados e analisados.

Para concluir essa seção sobre a análise dos dados, apresentarei os dados obtidos nessa entrevista.

3.3. A ENTREVISTA DE FINAL DE ANO

Na entrevista, foram feitas duas perguntas (vide Apêndice VI). Seis alunos participaram voluntariamente dela. As perguntas foram feitas a um aluno de cada vez separadamente. Os dados obtidos nessa entrevista reafirmam as constatações feitas a partir da análise do terceiro questionário. A motivação, isto é, a predisposição criada a partir de 4ª série não se manteve, ela se alterou por aspectos negativos da sala de aula. Como fatores **desestimuladores** da motivação dos

alunos para a aprendizagem de LE em sala de aula, detectados nessas fontes de dados, estão:

- entre fatores metodológicos:

- . a utilização de procedimentos metodológicos e recursos pelo professor considerados não procedentes pela grande maioria dos alunos. Como traduzir textos ou músicas; exercícios escritos longos, tomando todo o tempo da aula; decorar diálogos; leitura oral de diálogos na frente de todos; copiar exercícios e diálogos do quadro-negro;
- . atividades repetitivas nas aulas durante o ano, como só traduzir texto e músicas;
- . a atividade do professor na sala de aula;
- . os procedimentos utilizados para a verificação do rendimento;
- . atividades de difícil execução pelos alunos em sala e em casa.

_ entre os fatores lingüísticos:

- . conteúdos considerados sem relevância pelos alunos;
- . falta de atividades em sala, para usar a língua comunicativamente;

_ entre os fatores sócio-ambientais:

. o “mau” relacionamento entre professor e alunos provocado pela sua atitude autoritária e pouco amigável em sala.

A análise desses fatores influenciadores da motivação, feita através dos questionários de motivação e entrevistas com o professor e alunos da 6ª série conduz, juntamente com a visão panorâmica da situação de ensino da 4ª, 5ª e 6ª séries, às conclusões finais deste trabalho, e suas implicações para uma otimização do processo ensino/aprendizagem de LE nas escolas públicas do Paraná, é que vamos ver a seguir.

3.4. AS IMPLICAÇÕES DE UMA PESQUISA AÇÃO E INTERVENTIVA PARA A OTIMIZAÇÃO DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ

Os resultados desta pesquisa oferecem aspectos significativos para o ensino/aprendizagem de LE, à medida que consegue explicitar alguns fatores envolvidos na influência da motivação dos alunos para a aprendizagem de LE.

A relevância de se pesquisar o papel da afetividade no desempenho do aluno em sala de aula deve-se ao fato de que nesse contexto é que ocorre a maior parte do contato do aprendiz com a língua-alvo.

Nossa proposta de modificar rotinas em sala de aula , implantar novas sistemáticas de atuação do professor , produzir processos diferenciados de ensinar/aprender inglês e observar os efeitos na série seguinte, permitiu uma

avaliação mais criteriosa da realidade da disciplina inglês na escola pública e uma reflexão da prática pedagógica do professor bem como outros fatores envolvidos na afetividade e desempenho do aluno dentro do cenário específico desta pesquisa.

A pesquisa revelou que se a cultura de ensinar do professor não for condizente com a cultura de aprender dos alunos, ao se confrontarem ficam problemas vividos na escola, e mais precisamente nas salas de aula, sem solução. Isso implica que seria aconselhável que o professor repensasse todas as fases da operação global de ensino (Almeida Filho, 1993), principalmente, através de um repensar crítico de sua metodologia em sala de aula. Allwright & Bailey (1983) diz que a razão para melhorar as práticas em sala de aula através da conscientização dos professores é “em consideração às chances do aprendiz de fazer bom progresso” (1991).

O ensino de LE, se norteado por uma abordagem gramatical, como foi o caso na 6ª série não consegue alcançar e atrair o interesse dos alunos, além da possibilidade de colocar professores e alunos em posições antagônicas e emocionalmente distantes (fator sócio-ambiental na 6ª série). Por outro lado, vimos esses mesmos alunos frente a uma outra maneira de ensinar e aprender LE na 4ª e 5ª séries, dentro dos pressupostos comunicativos: aulas centradas nos alunos, buscando a participação efetiva, trabalho em pares e em grupos, que mostraram um outro tipo de envolvimento e atitudes.

A motivação dos alunos para a aula de LE, sua pré-disposição, nas condições específicas de ensino apresentadas na 4ª e 5ª séries, se manifestou de

forma múltipla, composta e oscilante, reagindo às configurações específicas de **cada aula**. Ela implica numa motivação deles em relação ao conteúdo lingüístico trabalhado, em relação ao professor da LE, aos procedimentos metodológicos utilizados por ele, ao seu relacionamento com os alunos, ao livro ou material didático utilizado, entre outros, comprovando que dada uma atenção especial às aulas de LE nas escolas públicas, produzindo processos diferenciados de ensinar/aprender LE é capaz de reverter esse quadro crítico atual quanto ao desempenho dos alunos e dos professores em sala e que os resultados serão positivos.

A análise dos fatores revelou que os fatores metodológicos, os fatores lingüísticos e os sócio-ambientais foram os que influenciaram negativamente a motivação dos alunos na 6ª série e em contrapartida os que mais estimularam os alunos na 4ª e 5ª séries. Toda “energização” criada na pesquisa-ação e na interventiva não se manteve e houve um recuo no processo. Mas apesar de estarem desmotivados na 6ª série, o trabalho de “energização” fez com que esses alunos não perdessem a esperança e mostrassem uma expectativa positiva para as aulas de LE (inglês) na 7ª série. Este fato veio confirmar o que Viana (1990) observou em sua pesquisa e o Meddley (1992) afirma, quando os alunos têm uma experiência positiva no estudo da língua-alvo, sua motivação não é influenciada negativamente, apesar dos aspectos externos desfavoráveis.

Essas conclusões trazem implicações importantes para uma proposta de ensino/aprendizagem de LE para as escolas, isto é, que realmente a abordagem comunicativa tende a convergir para os interesses dos alunos, pois trabalha os conteúdos de uma prática, real e significativa, onde as aulas de LE devem propiciar

uma participação efetiva dos alunos e uma sensação de progresso (cf. Medley (op. cit.)).

Um aspecto importante a ser apresentado nessa conclusão é o forte poder de influência (favorável e desfavorável) da atitude do professor sobre a motivação dos alunos para a aula e para a aprendizagem de LE (o que corrobora os resultados de pesquisa de Roa Polanco (1989); Viana (1990); Macowski (1992) e Baghin (1992). Fica implicada a necessidade de o professor conhecer bem seus alunos, suas necessidades e interesses (Krashen, 1983), para motivá-los ou manter sua motivação rumo à aprendizagem de LE. O professor tendo conhecimento da complexidade da motivação e suas variáveis, procurará trabalhar junto com seus alunos na busca de caminhos para tornar o processo ensino/aprendizagem mais prazeroso e significativo.

Salientamos aqui a importância do papel do professor como influenciador da afetividade e desempenho do aluno para a aprendizagem da língua-alvo. Conhecedor da importância do seu papel, cumpre que ele se empenhe para tornar-se um profissional capaz de fazer da sala de aula um ambiente de aprendizagem rico de experiências e relevantes à aquisição.

Concluo esta pesquisa com o pensamento de Morrison & McIntyre que traz resumida toda a implicação desta pesquisa no processo ensino/aprendizagem nas escolas públicas do Paraná:

“... a qualidade do sistema educacional depende primeira e principalmente do que acontece dentro da sala de aula, em particular das habilidades comportamentais dos próprios professores, seu relacionamento com os alunos enquanto indivíduos ou grupo, sua habilidade em motivá-los e a maneira como eles conduzem a atividade de sala de aula em geral” (Morrison & McIntyre, 1973:148).

APÉNDICES

4.1. APÊNDICE I

Primeira Avaliação Bimestral da 5ª série

Escola Estadual Branca da Mota - Avaliação de Inglês - 1º Bimestre

Name: _____

Date: _____

I - Cumprimente em inglês:

a). seus pais de manhã: _____

b). seu colega de tarde: _____

c). sua tia à noite : _____

d). despeça-se dos seus colegas: _____

II - Crie frases com cada uma das palavras do quadro:

What	am	Hello
This	meet	How

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

III - Complete o diálogo:

B= Bill

M= Martha

A= Anne

B= Hello Martha!

M= _____

B= How are you?

M= _____

B= I'm fine, thanks.

M= Bill. this is my friend Anne

4.2. APÊNDICE II

Entrevista com a Professora da 5ª série

P= Pesquisadora

R= Professora

P= O que você achou desse apoio que foi dado a você durante esse ano?

R= olha, Sandra, eu me senti tão segura com esse apoio... é... tão bom ter alguém para discutir, analisar as nossas aulas... olha foi ótimo. Aprendi muito... as atividades que nós duas preparávamos juntas, você com sua experiência... nossa me ajudou muito... Aprendi a conhecer meus alunos, suas dificuldades... Foi ótimo... nossa... valeu...

P= Você já participou dos nossos cursos de atualização. Eles ajudaram você também?

R= olha, Sandra... quando a gente faz um curso, a gente vem com mil idéias... mas quando volta para a sala de aula fica mais difícil... não temos com quem trocar idéias...

P= Mas e os outros professores, eles não participam de cursos como você? Vocês não se encontram para trocar idéias?

R= olha Sandra... como eu já te disse... e você mesma foi testemunha... durante esse ano nós trabalhamos juntas e eu te pergunto... quando algum outro professor veio conversar conosco, perguntar o que nós estávamos fazendo?... você não acha que os alunos deles não comentavam o nosso trabalho... que eles não queriam atividades iguais as nossas?... lógico que sim... mas não

preferem continuar com essas aulas terríveis, massacrando os alunos deles...
outra coisa... eles não gostam de pegar alunos meus...

P= Por que?

R= ah... porque eles sabem que os alunos vão reclamar, pedir para eu voltar a ser professora deles... essas coisas...

P= Como você se sente agora, depois dessa intervenção na sua sala, isto é, desse trabalho em conjunto?

R= Como já disse, Sandra... é... é... muito bom... a gente fica com uma sensação gostosa... assim... por ter trabalhado em sala com os alunos gostando da sua aula, participando, falando... olha, foi muito bom. Uma outra coisa que a gente sente é vontade de mudar... eu já vinha tentando mudar alguma coisa, mas a gente tem muito medo... os alunos dando sugestões nas atividades... ajuda a gente também né?... A proposta da SEED é muito boa... acho que a maioria dos professores tem medo dela... por isso a evitam... não trabalham com ela. Prefere continuar na sua... Você sabe... você me conhece como aluna dos seus cursos... gosto de novidades e sempre mostrei interesse em mudar, mas muitos professores relutam... você sabe disso... talvez por que não trocam idéias entre eles nas suas escolas... eles teriam que fazer isso... um apoiar o outro... mas eles se isolam... aí fica difícil.

P= Então você acha viável, você acredita, numa mudança consciente dos professores para a melhoria da qualidade do ensino de LE nas escolas públicas?

R= claro que sim... sempre acreditei... agora então... mais... Mas os professores

zação... fazer mais leituras... trocar mais idéias com os companheiros de escola... ter um apoio da direção. Você viu, como a direção na nossa escola nos apoia em tudo que é para mudar para melhor? É só querer então... os professores devem também pensar mais nos alunos, analisar sua abordagem, ver se está sendo relevante para seus alunos aquilo que ele está dando em sala de aula...

P= Eu gostaria de agradecer sua disposição em participar dessa pesquisa, sua dedicação e seu interesse em querer mudar, mesmo em alguns momentos sendo difíceis para você, principalmente nas quebras de mitos. Obrigada!

R= Sandra, eu é que agradeço essa oportunidade que você me deu de crescer profissionalmente, eu sempre te admirei pela sua competência e entusiasmo de querer fazer alguma coisa para mudar essa situação triste que é o ensino de Inglês nas escolas públicas. Pode ter certeza que eu nunca te decepcionei, as horas que você despendeu comigo não foram em vão, da minha parte farei o possível para lutar também para uma melhora nessa situação.

Valeu!... Valeu mesmo!... my dear teacher... (risos)... (abraços).

4.3. APÊNDICE III

Entrevista com os alunos de 5ª série

(Foram entrevistados 10 alunos no final do ano)

P= Você gostou de estudar inglês na 5ª série?

A1= foi muito legal. Aprendi bastante coisas que posso usar para falar com um americano.

A2= gostei bastante. As aulas foram super legais, e a gente participava à beça. Nunca pensei que você assim...

A3= eu acho que foram ótimas... a gente falava bastante com os colegas... meu irmão que estuda na 6ª série ficava igual um bobo quando me via falando inglês... é... é que... ele não teve as aulas assim né...

A4= eu não imaginava que eu fosse falar inglês... sempre falavam que era difícil, a aula chata... mas eu não achei não, as aulas foram legal.

A5= eu achei as aulas divertidas, alegres... eu participava bastante... as atividades que a gente fazia em sala eram gostosas, a gente aprendia mesmo... eu aprendi bastante.

A6= eu nunca vou esquecer o que eu aprendi, a gente falava bastante em sala... trabalhava com o colega... isso era bom p'ra gente.

A7= achei ótima... nunca gostei tanto de uma matéria como, essa... Quando era dia de aula de inglês eu ia p'ra escola feliz.

A8= eu no começo achei que não ia ser bom nisso... Pensava que era difícil... mas agora que eu consigo falar alguma coisa... nossa!! eu adoro inglês.

A9= eu achei as aulas gostosas... como eu gostei de estudar inglês!... meu primo queria estudar com a gente porque a gente estava aprendendo inglês mesmo... a professora dele não dava aula como a nossa...ele ficou muito triste... mas eu gostei.

A10= foi muito legal... wonderful!! eu sei bastante coisa agora em inglês... eu pedi até pro meu pai me colocar num curso particular para falar mais... olha... eu no começo fiquei meio preocupado... falei comigo... nossa nós vamos aprender tudo isso... duvido... mas não é que a gente aprendeu mesmo. Eu preciso melhorar mais, mais eu entendo bastante.

P= Qual é sua expectativa para a aula de inglês na 6ª série?

A1= olha eu acho que vai ser legal também.

A2= muito boa... e vai ser mais fácil agora.

A3= boa... muito boa...

A4= acho que vai ser legal como foi na 5ª série.

A5= ah! vai ser a mesma coisa que na 5ª série _ legal né...

A6= tenho certeza que vai ser legal também.

A7= eu acho que vai ser legal e a gente vai aprender mais ainda.

A8= eu acho que vai ser legal também mas se o professor não mudar as coisas né
_ porque não vai ser a professora Railda né? Vamos ver.

A9= acho que vai ser como na 5ª série super legal também.

A10= ótima... quero aprender mais e mais até saber bastante mesmo.

4.4. APÊNDICE IV

Primeira Entrevista com o Professor de 6ª Série

P= Pesquisadora

E= Professor

P= Quais são as dificuldades para se ensinar LE nas escolas públicas?

E= bem _ em primeiro lugar são os alunos, isto é, a falta de interesse deles pela matéria... Eles demonstram isso em sala de aula... não obedecem _ fazem bagunça _ se você chama atenção e diz que vai dar uma nota baixa, pela participação (riso) ele diz que inglês não reprova.

P= E o que o senhor diz?

E= eu fico quieto e continuo passando exercícios no quadro.

P= Por que o senhor não explica que pode não reprovar _ mais vai ajudar a reprovar ou aprovar _ e cita um exemplo.

E= é perda de tempo, professora.

P= Nessas primeiras semanas o senhor já percebeu alguma diferença com a 6ª

A?

E= olha, eu ainda não entrei na matéria propriamente dita, eu tenho levado umas músicas e textos para eles traduzirem, mas sinto que eles são mais participativos, gostam de falar em inglês.

P= O senhor acha que isso é bom _ isto é _ essa atitude dos alunos em sala _ o

senhor acha que motiva mais?

E= p'ra ser sincero eu acho que atrapalha um pouco pois eu não consigo dar aula (riso)... Eles pegam uma frase da música e começam a falar um pro outro e desviam meu objetivo.

P= O senhor conversou com a professora da 5ª série para saber como ela trabalhava em sala?

E= não _ a gente quase não se encontrava aqui na escola... fica difícil esse contato.

P= O senhor leu a proposta curricular?

E= sim... mas fica difícil para nós professores... com pouco tempo... procurar material para trabalhar de acordo com ela... eu faço o possível... eu trago textos pequenos, passo no quadro e eles traduzem... trago um diálogo ou escolho um livro adotado; assim vai...

P= Mas antes, do início das aulas, vocês professores da área não se reuniram para preparar material? Decidir o livro a adotar ou coisas assim?

E= Como nós temos aulas de português também, não deu tempo para preparar material de inglês. Só discutimos o que poderia ser feito e cada um foi a procura do seu material.

P= O senhor acha que seu trabalho será fácil em sala de aula se o senhor der atividades bem diferentes das que os alunos tinham na 5ª série?

E= p'ra ser sincero, eu não acho que tenho que dar as mesmas atividades... ou atividades iguais as atividades da 5ª série... acredito que a professora da 5ª

série tenha sua maneira de dar aula e eu tenho a minha... os alunos sabem que os professores não são iguais... vou tentar fazer o **meu** trabalho...

P= O que o senhor espera dessa turma 6ª A?

E= espero que eles continuem estudiosos como são, interessados.

P= O senhor conversou com eles para saber que tipo de atividades eles gostariam de ter na 6ª série?

E= p'ra ser sincero... não... mas eu também tenho que trabalhar com o que eu tenho ao meu alcance.

P= O senhor vai continuar com o livro "nice to meet you"?

E= eu vou usá-lo em algumas aulas mas eu acho esse livro... um livro com pouco exercício... a gente tem que ficar criando exercícios... e é um pouco complicado... p'ra ser sincero acho que esse livro está fora da realidade... as turmas são grandes demais... como ouvir um por um apresentar diálogo... trabalhar em pares... vira uma baderna...

P= mas o senhor não achou que eles gostam de falar inglês também?

E= sim, por isso eu leio o diálogo com eles... corrijo pronúncia... eles lêem em pares lá na frente.

P= Professor, muito obrigada e espero entrevistá-lo novamente no 2º semestre.

Ok?

E= O.K.

Segunda Entrevista com o Professor da 6ª Série (Início do 2º semestre)

P= Como está sendo seu trabalho com a 6ª série?

E= bom, como eu já tinha dito, eu estou fazendo o que posso. Eles me cobram bastante trabalhos em pares, jogos, músicas... mas eu não tenho muito tempo para procurar letra de música, e jogos... às vezes eu trago... mas eu gosto é de mexer com texto _ leitura mesmo... tradução... e exercícios para eles fazerem sobre a gramática do texto _ só assim eles não dão trabalho de disciplina.

P= O senhor consegue achar fácil textos autênticos para trabalhar leitura _ no seu caso?

E= p'ra te dizer a verdade não é fácil não; mas a gente faz o que pode...

P= Seus alunos gostam de trabalhar dessa maneira com texto?

E= eles reclamam um pouco mas acabam fazendo...

P= Eles reclamam do que professor?

E= eles dizem que não sabem fazer, que é difícil... às vezes me perguntam p'ra que eles têm que fazer isso... e assim vai...

P= Quando o senhor trabalha com outra coisa em sala, por exemplo diálogo, eles reclamam?

E= não... eles gostam... todos querem apresentar... mas faz muito tumulto na sala... fica difícil viu... vira baderna a sala... é muito aluno... por isso eu não trago sempre...

P= O senhor não adota livro de onde o senhor tira esses diálogos?

E= do livro "nice to meet you".

P= O senhor xeroca ou passa no quadro?

E= ah... xerocar fica difícil... é mais fácil passar no quadro e eles copiam.

P= Professor. o senhor sente que seus alunos estão motivados na sua aula, isto é, eles estão com vontade de participar das atividades que o senhor propõe?

E= como já disse, eles reclamam... dizem que estão cansados... mas acabam fazendo.

P= O senhor acha difícil trabalhar com a 6ª série?

E= p'ra ser sincero... sim... bom é trabalhar com a 5ª série porque tudo que você dá em sala é novidade para eles e eles fazem... 6ª série já desanimaram e começam a reclamar demais.

P= O senhor acha que essa turma continua interessada como no começo do ano, isto é, no primeiro semestre?

E= bom eles vieram bastante animados sim... falando inglês comigo... bem interessados... mas aí começam a ficar cansados... a dizer que inglês não reprova... se recusam às vezes a fazer a atividade de sala... aí você é obrigado a dizer que é p'ra nota... só assim eles fazem... realmente eles não têm mais aquele interesse de início.

P= O senhor em nenhum momento trabalhou os conteúdos da 6ª série proposto

E= Como eu já lhe disse professora... eu acho essa proposta tão fora da realidade... as turmas são grandes... fica difícil trabalhar, eu trabalhei mais texto e música com eles.

P= Mas o trabalho com texto foi trabalhado como sugere a proposta?

E= Não, fica difícil você arrumar tanta atividade assim. Eu só trabalhei compreensão e tradução.

P= O senhor tentou conversar com esses alunos e propor uma tentativa de trabalhar também em pares, grupos, enfim, trabalhar com a proposta? O senhor sabe que essa turma foi objeto de pesquisa na 4ª série e 5ª série e agora na 6ª série, e que foi trabalhado com eles os conteúdos da 5ª série dentro da proposta usando o livro "nice to meet you". O que o senhor me diz sobre isso?

E= eu sei porque a senhora e a professora da 5ª série me disseram, mas como eu não gosto do livro "nice to meet you", eu trabalhei com o material que eu tinha disponível. Eles realmente me pediam para trabalhar conversação, eu às vezes trazia diálogos para eles lerem na frente... trazia música, nós cantávamos e eles faziam a tradução... eles gostavam mas não era sempre... mas sabe o que é professora... eles não vêem o inglês como uma matéria importante, por isso eles não estão nem aí... qualquer coisa que você traga para eles, eles não estão interessados...

P= Professor, mas será que se o senhor tivesse continuado com os conteúdos da 6ª série com essa turma, procurando mostrar a eles que há uma seqüência de aprendizagem... (não precisava ser dado do mesmo modo que foi dado na 5ª série) eles teriam aceitado mais participado mais na sua sala às vezes até

estão interessados naquilo que estão fazendo, esquecem a bagunça e participam mais da aula.

E= pode ser... mas eu não acredito que isso aconteça com a matéria inglês. É bem diferente... os alunos não querem nem saber do inglês... são cinquenta minutos perdidos... ainda bem que eu vou me aposentar agora em meados de outubro... pedi minha aposentadoria... vou descansar... que venham os professores novos com mais vigor e idéias novas...

P= Professor, mas por que pedir aposentadoria assim no meio do ano. Não fica difícil para a escola arrumar outro professor?

E= ah, eles dão um jeito... ou a professora deles da 5ª série volta e dá aula para esses alunos na 6ª série. Eles vivem pedindo para ela voltar mesmo... Eles reclamam demais... Nenhuma turma reclama assim... tá louco... a gente não vence de trazer atividade para eles... eu estou cansado... quero descansar agora...

P= Eu agradeço, professor, pela sua disposição em me conceder esse tempo para esse bate papo e me ajudar na minha pesquisa. Muito obrigada.

E= disponha...

4.5. APÊNDICE V

Primeiro Questionário de Motivação (aplicado em 22/03/94)

Sua opinião sobre a aprendizagem de língua inglesa aqui na escola é muito importante para seu professor, por isso, seja sincero ao responder as perguntas. Você não precisa se identificar.

1. Você acha importante estudar inglês?

() sim () não

Por quê _____

—

2. O que você está achando da língua inglesa?

—

—

3. Qual é a sua expectativa para estudar inglês na 6ª série?

—

4. Seus pais acham importante que você aprenda inglês aqui na escola?

—

5. Pense sobre suas aulas na 5ª série. Você acha que aprendeu alguma coisa?

() sim () não

Por quê? _____

6. Você conseguia fazer as atividades dadas na 5ª série?

—

Porquê? _____

7. Nesse ano que passou, 5ª série, o que você sentia a respeito das aulas de inglês?

() desânimo

() preguiça

() vontade de aprender bastante

() vontade de assistir e participar das aulas

8. Você ficou satisfeito com as aulas de inglês na 5ª série? Justifique sua resposta. _____

Obrigada pela sua colaboração!!!

Segundo questionário de Motivação (aplicado em 28/06/94)

Gostaria que vocês respondessem esse questionário com toda a sinceridade. É muito importante para mim sua colaboração.

sim

não

1. O que você está achando das suas aulas de inglês na 6ª série? (Pode responder mais de uma)

interessante

chata

fácil

difícil

útil

inútil

2. Você acha que as aulas de inglês na 6ª série estão diferentes das aulas na 5ª série?

Em que? (Pode responder mais de uma)

nas atividades em sala

nos exercícios escritos que o professor dá.

nos testes

na apresentação da lição

Explique como elas são diferentes: _____

3. Essas aulas na 6ª série são diferentes para:

positivo

negativo

4. O que você sugeriria para o professor para que ele tentasse melhorar mais as suas aulas para que elas ficassem do jeito que você gostaria?

5. Quais as atividades nessas aulas da 6ª série que:

você gosta? _____

b) você não gosta? _____

6. Você acha que você está aprendendo inglês nessas aulas da 6ª série?

() sim

() não

Porquê? _____

—

7. Se há algum problema com as aulas de inglês na 6ª série, você seria capaz de identificá-lo?

() sim

() não

Qualé? _____

8. O professor alguma vez perguntou que tipo de atividades vocês gostariam de fazer em sala de aula?

() sim

() não

9. Se perguntassem à você, se você gosta das suas aulas de inglês na 6ª série, o que você diria?

() sim

() não

Porquê?

Terceiro Questionário de Motivação (aplicado em 03/09/94)

É muito importante sua sinceridade em responder essas perguntas. Obrigada!!

1. Você gosta das suas aulas de inglês na 6ª série?

sim

não

2. O que você está achando do seu professor da 6ª série?

legal

chato

compreensivo

impaciente

explica bem

bravo

paciente

exigente demais

alegre

3. As atividades dadas nas aulas de inglês são interessantes?

sim

não

Porquê? _____

4. Você acha que você melhorou mais seu inglês na 6ª série?

sim

não

5. O que você gostaria que o seu professor desse de atividade em sala, que você gosta?

6. Qual atividade que você gostava de fazer na 5ª série e que você não tem tido na 6ª série?

Quarto Questionário de Motivação (Aplicado no dia 23/11/94)

1. Você gostou de estudar inglês na 6ª série?

() sim

() não

Porquê? _____

2. Você se sentia motivado a estudar inglês na 6ª série?

() sim

() não

Porquê?

3. Você ficou satisfeito com o curso?

() sim

() não

Porquê?

4. Qual é a sua expectativa para as aulas de inglês na 7ª série?

Obrigada pela sua colaboração!!!

4.6. APÊNDICE VI

Entrevista com os alunos da 6ª série (final do ano) (6 alunos fora entrevistados)

P= As aulas da 6ª série superaram suas expectativas?

A1= ah professora, eu não gostei não... não aprendi muita coisa não...

A2= eu detestei... Deus me livre... foi duro agüentar esse professor.

A3= não foi nada daquilo que eu pensei, detestei. Esse professor é muito ruim e chato.

A4= eu odiei... queremos a professora Railda de volta. Esse professor nunca mais.

A5= nossa!! esse professor é terrível... ele não dava nada que a gente pedia... só queria que a gente traduzisse as coisas... é difícil...

A6= nem se compara com as aulas da 5ª série... meu Deus... como foi difícil p'ra nós... todo mundo reclamava... ele pedia coisas que não tinha nada a ver... a gente só escrevia, escrevia...

P= Quais são suas expectativas para a 7ª série?

A1= se continuar como foi agora na 6ª série... minha expectativa é péssima...

A2= acho que se mudar o professor vai ser bom p'ra gente. porque esse professor de agora... hum... nem pensar.

A3= se for como na 5ª série vai ser ótimo mas se for como na 6ª série vai ser

A4= eu estou meio desanimada... não sei não...

A5= poxa! foi terrível a 6ª série e se continuar assim vai ser pior ainda.

A6= eu espero que a gente tenha sorte na 7ª série... pegar um professor legal...

senão...

4.7. APÊNDICE VII

Proposta da SEED do Paraná para a 5ª e 6ª série (baseado em funções).

Conteúdos mínimos para o 1º grau (de 5ª à 8ª série).

5ª série:

- _ apresentar-se, apresentar o outro e perguntar sobre a vida do outro (nome, idade, nacionalidade, etc.);
- _ descrever uma pessoa (aspecto físico e características psicológicas (cabelo, olhos, estatura, vestuário, sua profissão, antipatia, simpatia, gentileza);
- _ comprar objetos;
- _ expressar vontades (querer objetos, fazer planos, programar uma festa de aniversário, etc...);
- _ localizar objetos no espaço, descrevendo peças de casa em recortes de revistas, gravuras, etc...
- _ perguntar o que o outro possui e expressar posse;
- _ perguntar sobre as preferências do outro (sobre animais, esportes, cinema, livros, jogos, etc.);
- _ localizar-se numa cidade (fazer perguntas para ir a tal ou tal lugar).

6ª série:

- _ passar alimentos durante uma refeição;
- _ pedir um favor, uma ajuda;
- _ dar ordens (diretas ou não);
- _ pedir permissão para fazer algo (abrir a porta, sair, etc.);
- _ pedir informações sobre um país estrangeiro e sua população;
- _ pedir a opinião de alguém sobre o país, sua população ou outro assunto estudado;
- _ pedir perdão;
- _ fazer um convite (para uma festa, um almoço, para um fim de semana);
- _ aceitar ou rejeitar um convite e explicar o porquê;
- _ fazer perguntas no passado (recente) sobre: férias, passeios, festas, exames na escola, o que se fez ontem;
- _ expressar opiniões sobre fatos (como férias, passeios, cinema, exame na escola).

OBS: Nos primeiros dois anos, 5ª e 6ª série, um trabalho com a oralidade será realizado com a apresentação de diálogos bastante simples pelo professor. Ao lado desse trabalho com a expressão oral, será desenvolvida a leitura e escrita.

Para cada ato de fala, serão escolhidos textos que reforcem o mesmo tema. Seguem alguns exemplos:

Ato de fala	Texto
1. "apresentar-se"	_ entrevista curta com um artista estrangeiro.
2. "comprar objetos"	_ uma publicidade de um produto estrangeiro com preço, descrição e qualidade do objeto.
3. obter informações sobre um país estrangeiro	_ artigos de revista falando sobre esse país.
4. interrogar sobre as férias do colega	_ uma carta para um amigo, contando como foram as férias.
etc...	

4.8. APÊNDICE VIII

Roteiro de Observação das aulas filmadas (5º série).

(Adaptado para uma pesquisa interventiva).

1.a. Como a aula é iniciada?

. Com uma atividade para warm-up?

. O professor já entra direto no assunto da aula?

. Corrige a tarefa e já entra direto no assunto da aula?

. Corrige a tarefa e faz uma atividade para warm-up ou vice-versa?

. Outra maneira

1.b. Como a aula deve ser iniciada? (reflexão- professora x pesquisadora)

2.a. Qual é a atitude do professor em sala de aula quanto:

. à aprendizagem dos alunos?

. ao conteúdo trabalhado?

. à disciplina dos alunos?

2.b. Como deve ser a atitude do professor em sala de aula quanto:

. à aprendizagem dos alunos?

. ao conteúdo trabalhado?

. à disciplina dos alunos?

(reflexão - professora x pesquisadora)

3.a. Quão receptivos são os alunos para a maneira como eu ensino? Para comigo como pessoa? Para com seus colegas de classe? Para com os conteúdos do curso? Para o material de ensino?

Quão receptivos são os alunos para serem um aprendiz de língua bem sucedido ? Para com a idéia de comunicar-se com os outros?

3.b. Você conhece seus alunos? Sabe do que eles gostam de trabalhar em sala?

Muitos alunos não parecem estar prestando atenção na aula? Eles não parecem receptivos? Por quê?

(reflexão - professora x pesquisadora)

4.a. A aula tem um começo e um fim?

4.b. Você se preocupa para que suas aulas tenham um começo e um fim?

(reflexão- professora x pesquisadora)

5.a. Quanto tempo de conversação eu faço em sala de aula? Qual é a média

entre a fala do professor e a fala do aluno? Quantas perguntas eu faço?

Que tipos de perguntas eu faço? Quanto tempo eu espero depois de fazer

uma pergunta para o aluno responder? Como é dada a oportunidade para

os alunos falarem? O que bloqueia os alunos de falarem em sala? Que tipos

de atividades darão aos alunos chances de falarem?

5.b. Estou realmente preocupada com a aprendizagem dos meus alunos ou eu

só quero transmitir conhecimento? Estou sendo um professor nos moldes

comunicativos, isto é, preocupado com o crescimento dos meus alunos?

(reflexão - professora x pesquisadora?)

6.a. Em que atividades os alunos mostraram mais interesse, onde eles

participaram mais?

6.b. Estou procurando trabalhar com as atividades de interesse dos meus alunos?

(reflexão - professora x pesquisadora)

7.a. Eu elogio meus alunos ? Que razões eu uso para elogiar meus alunos? Que

alunos eu elogio? Que razões eu não uso para elogiar? Que alunos eu não

elogio? O que esses elogios significam para os alunos? Há alunos que nunca

foram elogiados? Como você acha que eles estão se sentindo? Há alunos que

são elogiados demais? O que você acha que eles sentem sobre isso?

7.b. Tenho procurado elogiar meus alunos? Tenho procurado fazê-los sentir-se

bem em sala de aula? Tenho procurado fazer da sala de aula um

agradável para a aprendizagem? (reflexão - professora x pesquisadora)

4.9. APÊNDICE IX

Transcrição da aula do dia 6/ 04/ 93

Assunto tratado: "Nacionalidade" - 50' de aula

Convenções para Transcrição:

P: Professor;

A: aluno não identificado;

A1: aluno identificado por sequência de fala;

AA: vários alunos simultaneamente por membros diferentes;

/ : separa comentários feito simultaneamente por membros diferentes;

...,...: três pontos separados por vírgula, equivalente à pausa de um segundo;

? : indica entonação crescente, não necessariamente uma questão;

! : indica forte ênfase;

((...)): incompreensível;

(cf. Van Lier, 1988,pp 243-4)

Acrescentadas a essas normas estão:

[]: traz comentários/ informações a respeito dos vários momentos da interação;

{ } : traz a pronúncia da palavra como ela ocorreu;

(...) : indica omissão de um trecho da transcrição;

P: Good morning class!

AA: good morning teacher!

P: How are you, today?.....

A: very, very, well!

A1: fine, thanks!.....

A2: well, thanks!

A3: not very well!,

AA: fine, thanks and you?.....

P: fine, thanks! you are not very well Fábio. What's the matter?, qual é o

problema?,

F: Estou com dor de cabeça.....

P: diga..... I've got a headache.....

F: I've got a head.....

P: headache!.....

F: headache..... I've got a, headache.....

F: o quê?..... pill

P: comprimido. Tome um comprimido!.....

F: eu já tomei, professora

P: O K!,, Vamos ver se vocês se lembram de como eu pergunto para
alguém em inglês..... de onde ele é?..... como eu faço essa pergunta em
inglês?.....

AA: Where are you from?.....

P: very good, students!..... again please

AA: where are you from?.....

P: Agora eu vou perguntar para vocês e vocês vão me responder tá?

AA: yes!..... sim!

P: where are you from?.....

AA: I'm from..... Brasil!.....

A1: Brazill!..... eu posso dizer só assim né, professora?.....

P: yes!, Então vamos corrigir a tarefa..... Let's correct the homework!.....

book page 26.A tarefa era para vocês olharem as gravuras e dizer qual é a
profissão deles..... e, de onde eles são. right?.....

p: Quem gostaria de vir no quadro e escrever as frases. Venham de cinco em cinco. Tá?, Let me see!.....

AA: deixa eu professora..... [os alunos falam todos ao mesmo tempo e alguns levantam dos lugares]

P: venha a Carla..... José..... Cátia, Fabíola, e..... Antonio

Esperem eu corrigir o que eles vão fazer para depois vocês corrigirem,

OK?,

AA: OK!.....

P: [alguns minutos depois] thank you Cátia..... thank you Antonio!, Thanks

Carla, Fabíola and José!, let's correct class?,

AA: OK?.....

P: number one, she is a teacher. she is from Australia!..... right class?,

AA: right!.....

P: number two, he is a soldier. he is from England. [a professora corrige

a palavra England - com letra maiúscula], o nome do país é com letra

maiúscula..... right class?.....

AA: right!,

AA: right!

P: number four, he is a businessman. He's from France. right?

AA: right!

P; number five, she is a doctor..... she is from Holland, right?

AA: right!

P: Now let me see..... Hélio, Paulo, Alexandre, Márcio and Glória..... Please

come to the blackboard!

A1: deixa eu professora!

A2: deixa eu professora!

AA: ((...))

P: next time I call different students ok?

AA: ok!.....

P: let's correct class!, number six..... he is a fighter, he is from China.....right!..... number seven, she is a shop assistant..... she is from.....

A7: eu não me lembrava, professora

P: ok!..... I'll help you.....olha na gravura..... olha o desenho de fundo..... onde a gente encontra essa arquitetura?

AA: na Itália!.....

P: class..... a pergunta era para o Hélio.....

AA: sorry teacher!.....

P: Ok!..... say Hélio..... Italy.....

A7: Italy.....

P: she is from Italy..... repeat class!

AA: she is from Italy

P: number eight, he is a cowboy..... he is from USA..... right!.....

A2: Pode ser América, teacher?

P: of course!..... USA or América..... number nine..... she is a doctor..... she is
from Russia..... right?.....

A2: como é que fala mesmo professora?, Ru.....ssia.....

P: Russia!, repeat

A2: Russia

P: right!,,, Ok! class!..... na aula passada perguntávamos Where
are you from?, e respondíamos, I'm from... e o nome do país. right?

[a professora escreve no quadro]

AA: right!.....

qual é a nossa nacionalidade?

AA: brasileiro.....

P: Brazilian, [a professora escreve no quadro enquanto fala] repeat

class!.....

AA: Brazilian!.....

P: e qual é a nacionalidade da Princesa Diana?.....

A1: eu não sei,

A2: eu não me lembro!.....

P: alguém sabe?.....

AA: inglesa!.....

P: right!..... English... repeat..... English!..... [a professora escreve no quadro]

AA: English!

P: What nationality is Nigel Mansell?

A3: AH ! essa é fácil!, Americano!.....

P: yes..... American, repeat..... Ameican !,

AA: American!, [a professora escreve no quadro]

P: what nationality is Michael Schummacker?

P: right!, he is German..... repeat..... German!,

AA: German!,

P: Vamos repetir essas nacionalidades again! Ok?, [a professora mostra na quadro]

AA: OK!,

P: Brazilian.....

AA: Brazilian!,

P: English!,

AA: English!,

P: American!,

AA: American!.....

P: German!,

AA: German!,

P: Very good!, como nós fazemos a pergunta para saber a nacionalidade de uma pessoa?

AA: What, [a professora escreve no quadro]

P: nationality!, is, e diz o nome da pessoa ou usa o pronome.....

AA: *what nationality are you?*

P: *como vocês respondem?.....[a professora escreve no quadro]*

AA: *I am, Brazilian!,*

P: *very good!, e se eu perguntar, what nationality is Princess Diana?*

como vocês respondem?,

AA: *she is, English,*

P: *right!, very good..... e se eu perguntar, what nationality is Nigel*

Mansell?, como vocês respondem?,

AA: *he is, American,*

P: *right!..... OK?, now in groups you are going to work..... trabalhar em*

grupos agora..... ok?, [bastante barulho de carteiras]

P: *gente!, class!..... olha o barulho!, please!, nós já conversamos*

sobre isso..... please.....

AA: *OK!,*

P : *vocês escolhem uma dessas nacionalidades.....quando o colega perguntar*

sua nacionalidade..... vocês respondem com a nacionalidade que vocês

escolheram, tá?,

e ajudando os alunos individualmente enquanto a turma trabalha em grupo]

P: Fabiana, repeat English,

F: English!,

P: Cátia, repeat, what nationality are you?,

((...))

P: class!, pay attention! ... please!, eu também posso perguntar Where are you from?, e responder..... I'm American. I'm from USA.....ou só dizer

*I'm American... porque nós sabemos que quem é americano vem dos Estados Unidos..... não é?, então eu posso dizer isso.....
.....entenderam?.....*

AA: yes!, [os alunos trabalham mais uns minutos em grupo]

P: então só para finalizar..... como eu pergunto a nacionalidade de alguém?.....

AA: what nationality are you?.....

P: very good!, e como eu respondo mesmo?,

AA: I'm, [a professora mostra no quadro Brazilian] Brazilian,

P: Ok!, class..... next class we talk more about that, ok ?,

AA: OK!,

P: good- bye! see you next class!,

4. 10. APÊNDICE X

Alguns comentários negativos dos alunos sobre as atividades trabalhadas em sala na 5º série.

Aula do dia 12/04/93 - jogo "Find someone who?"

- *É muito difícil, professora essa atividade;*
- *Eu não estou conseguindo fazer não, professora!;*
- Está muito cansativo este jogo! vamos fazer outro?*
- vamos fazer outra coisa, professora:*
- *Eu estou esquecendo de como faz a pergunta toda hora...;*

Obs: Essa atividade foi complicada porque os alunos tinham de formular a

pergunta para encontrar alguém ex: find someone who has got big family,

aluno- Have you got a big family?

Ele faz a pergunta pela sala até achar alguém que diga "yes". Foi uma

atividade um pouco complicada para eles.

Aula do dia 19/05/93/ - atividade sobre preposição.

- *não sei pra que estamos fazendo essa atividade!;*

- *por que a gente não faz essa atividade de uma outra maneira mais legal?;*

- *esses desenhos estão um pouco complicado para entender, professora! ;*

Obs: A atividade não foi relevante porque foi aplicada com assunto fora da realidade deles.

4. 11. APÊNDICE XI

PLANEJAMENTO - 4º Série

TEMA	TÓPICO	FUNÇÕES	REALIZAÇÕES DE FUNÇÕES	NOÇÕES GRAMATICAIS	LEXICO
POVO INGLÊS, SUA CULTURA E LINGUA	Por que estudar LE? Por que Inglês? Qual sua importância?	Localizar os EUA , Inglaterra e Brasil no mapa.	here is... there is...	advérbio	here there
	meeting English people	greeting people	good afternoon good morning hello, Hi		good afternoon good morning good evening hello, Hi
		apresentar-se	my name is... I'm ... What's your name?	Personal Pronouns Adjective pronouns	I, your my
		apresentar outras pessoas	she is ... he is ... this is my ... what's his/her name?		she, he, this, his, her friend
	Brazilian, British and American Flag	perguntar sobre as cores das bandeiras	What colour is the Brazilian/British/American flag?	pronome interrogativo	What colour? green, yellow, blue red, white, red, pink brown, orange, black, navy
		perguntar sua cor preferida	What is your favourite colour?	adjetivo	

SUB TEMAS	TÓPICOS	FUNÇÕES	REALIZAÇÕES DE FUNÇÕES	NOÇÕES GRAMATICAIS	LEXICO
NUMBERS	Asking about age	perguntar e dizer idades	How old are you? I'm.../he is she is....	números	how old? one, two, three four, five six, seven eight, nine, ten, ele- ven, twelve
	Asking about time	perguntar e dizer a hora	What time is it? It's...o'clock	pronome interrogativo	what time
	saying numbers	contar objetos		números	thirteen fourteen fifteen sixteen seventeen eighteen nineteen twenty
MY FAMILY	MEETING FAMILIES	apresentar os membros da família	this is my...	nouns	mother father brother sister uncle aunt grandfather grandmother
		perguntar sobre os membros da família	who is he/ she?	pronome interrogativo	who?
	Describing people	perguntar/ dizer como as pessoas são	he/she is... I am... you are...	adjetivo	tall/short beautiful ugly fat/thin

SUB TEMA S	TÓPICOS	FUNÇÕES	REALIZA- ÇÕES DE FUNÇÕES	NOÇÕES GRAMATI- CAIS	LEXICO
MY THINGS	showing things	mostrar, per- guntar sobre objetos esco- lares, pessoais	this is my... whose is this? yes, it's mine it's mine...	nouns pronome interrogativo adjetive pronoun	mine your book pen pencil ruler rubber sharpener table desk chair pencil box black board
MY HOBY	parts of the head	describing your body	this is my...	nouns	head, hair, ear, nose, eves, mauth, neck, arm, head, shouder, lega, foot, fin- gers, knee
	parts of the human body				
FARM	animals	perguntar so- bre animais	this is...		
	pets				

SUB MAS	TE- TÓPICOS	FUNÇÕES	REALIZA- ÇÕES DE FUNÇÕES	FUNÇÕES GRAMATI- CAIS	LEXICO
HEALTH	eating fruit and vegetables	falar sobre frutas e ver- duras que gosta	I like... Which fruit/ vegetable do you like best? I like...best	nouns	apple orange grapes peach banana plum lettuce cabbage tomato potato...
FESTIVALS	celebrating Easter, Valentine's day, mother's day, father's day children day Hallowe- en Thanks Gi- ving Christmas	greeting people at these festi- vals, sending cards	Happy Easter Merry Christ- mas, Be my va- lentine	nouns	Easter Halloween Christmas Thanks giving

SUMMARY

Teachers of English as a foreign (FL) language have come up against the lack of motivation and interest as well as negative attitudes of their students in learning English at state schools for a long time. There seems to be a disharmony between what the students need and desire in this subject and what they are given in the classroom. As only classroom practice is likely to show the ways of changing this situation, an interventive action research which aimed at producing different English teaching/learning processes in state schools proved necessary.

Our purpose in this study was to: 1) create a pre-disposition (energization) in the 4th grade students of a given state school towards the learning of English language; 2) make a systematic intervention in the learning process of these students in the 5th grade; 3) observe the students in the 6th grade to find out if any different systematics in their classroom performance emerged, i. e., if there were any changes in the classroom situation, if the learning process showed stable in the following grades as a result of experienced situations (by the students) in the previous grades and if the “energization”, that had been worked on, was influenced or not (if there were any modification in the “energization” that had been worked on).

The focus on the role of “affect” (motivation) in this specific teaching context showed relevant once the results from the data analysis may bring important implications for the foreign language teacher and for his/her practice in the classroom.

The results may also lead to the consciousness raising of the motivational importance of a given approach and its basic procedures in a particular context. Considering that some factors may influence the learning of a foreign or second language, we tried to center on the ones that could lead to the development of a more efficient acquisition process.

The present study takes into consideration the Acquisition Theories, specially Krashen's theory, some changes of paradigms in the teaching/learning process, the current teacher's role in the classroom and the importance of the foreign language class. Studies on student motivation in the national and international foreign and second language teaching contexts are also revised.

The results demonstrate the methodological and linguistic factors (the second comes from the former) are the ones that influence motivation most, as indicated by the students. That confirms the importance of the methodological procedures used to work the input in the classroom. We can see that during the research in the 4th and 5th grades most students were pleased with the course and their performance and the teacher was more secure and self-confident of her work. We would say that motivation comes from the interaction between the student's pre-disposition to learning a new language and the teacher's disposition to facilitate this process. There is an indication that one way to start improving motivational and social attitudes towards the learning of a foreign language in the classroom in state schools is to try to provoke the student's feeling of success and relevance with regard to the learning/teaching process they are involved in. This feeling is likely to lead to a gradual change of attitudes towards the target language. The analysis of the data revealed that motivation was only kept in the 5th grade due to the teacher's disposition of bringing into the classroom activities that were relevant to the students. In the 6th grade stability with respect to the previous energization was not observed owing to a negative factor, namely, the methodological procedures and resources developed by the teacher, which emphasizes his/her role in raising the students' motivation as far as a language lesson and/or the learning of a target language are concerned.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1986), *Fundamentação e Crítica da Abordagem*

Comunicativa, Campinas: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, V. 8, p. 85-91.

_____. (1988), *A importância do Discurso comunicativo na aprendizagem de línguas*, mimeo, Campinas. UNICAMP, 16 p.

_____. (1991), *Alguns significados de ensino comunicativo de Línguas*, *Letras*, vol. 10, nº 1 e 2, pp. 19-30.

_____. (1993), *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, Campinas: Pontes Editores.

ARAÚJO, F. R. (1981), *Attitudes, Motivation and Foreign Language Learning*

Research conducted at Federal University of Paraíba, Brazil. Dissertação de Mestrado, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba.

ASHER, James J. (1983), *Motivating children and adults to acquire a second Language*. New York: Oxford University Press.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J.D. & HANESIAN, H. (1980), *Psicologia Educacional*, 2ª ed., Rio de Janeiro: Interamericana.

BAGHIN, Débora C. Mantelli (1991), *A Motivação para Aprender LE em*

Contexto Interdisciplinar. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP.

BAILEY, K. M. & OSCHENER, R. (1983), A methodological review of the
Diary Studies: Windmill titling or social science? IN *Language Acquisition
Studies*. Rowley Newsbury House.

BALL, S. (1984), Student Motivation: Some Reflections and Projections.

IN R. E. AMES & C. AMES (Eds) *Motivation in Education*, 1, 313-327.

New York: Academic Press.

BERNAUS, Mercedes (1987), Activities that motivate and increase student

Output. *English Teaching Forum*, 25 (1): 45-46.

BIALYSTOCK, E. (1980), A Theoretical Model of Second Language Learning,

IN K. CROFT (ed) *Reading on English as a Second Language*, Boston:

Little Oxford: OUP.

BOXWELL, H. M. F. (1988), Promoting Opportunities for Learning, IN

Anais VIII Enpuli, Brasília: vol.1.

BRANDÃO, C. R. (org) (1980), *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.

BREEN, M. & CANDLIN, C. N. (1981), The essentials for a Communicative

Curriculum in Language Teaching, *Applied Linguistics*, 1/2.pp.34-42

BROWN, H. Douglas (1987), *Principles of Learning and Teaching*

(3rd - Ed) EngleWood: Cliffs New Jersey: Prentice Hall.

CALDHEAD, J. (1989), Reflective Teacher and Teacher Education. *Teaching*

and teacher Education, 5/1: 43-51.

CALVIN, J. C. (1991), A Reappraisal of Motivation: The Cornerstones of

Second Language Learning. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 4, 11-23.

CANALE, M. & SWAIN (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches

to Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, vol. 1, n.1.pp. 54-63

CARIONI, Lilia. (1988), Aquisição de Segunda Língua: a teoria de Krashen.

em BOHN e VANDRESEN, *tópicos de Linguística Aplicada*, Florianópolis

Editora da UFSC.pp. 68-76.

CAVALCANTI, Marilda C. & MOITA LOPES, L. P. (1991), Implementação

de Pesquisa na sala de aula de línguas no Contexto Brasileiro, em *Trabalhos de*

Linguística Aplicada, vol. 17, Unicamp.pp.62-74

CLARK, H. D. (1987), *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*,

Oxford: OUP.

COHEN, A. D. (1989), Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada: Mudanças e Perspectivas, *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 12, 1-14, UNICAMP.

CONSOLO, D. A. (1990), *O livro didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (inglês) na Escola Pública*. Campinas. UNICAMP. Dissertação de mestrado.

CROOKES, G. & SCHMIDT, R. W. (1991), Motivation: Reopening the Research Agenda", *Language Learning*, 41,469-512.

CUNHA, W. M. (1992), *Reflexões sobre o papel da reflexão na Educação de Professores de Inglês como segunda língua*. Dissertação de Mestrado, São Paulo,PUC.

DORNYEI, Z. (1990), Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning, *Language Learning*, 40,45-78.

DULAY, H. M., Burt & Krashen, S. D. (1982), *Language Two*, New York: Oxford University Press.

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

ERICKSON, Frederick. (1984), What makes school ethnography "ethnographic"?

Antropology and Education Quartely. 15:(1) 51-61.

_____. (1986), Qualitative methods in Resarch on teaching. IN

M. C. Wittrock (Ed). *Handbook of Research in Teaching*. (3rd Ed) New York:

Macmillian, 119-161.

FIGUEIREDO, Liselotte C. Halbsgut. (1993), Efeitos da afetividade na Aquisição de

língua estrangeira. R. Letras, Campinas,PUCCamp, 12 (1/2) : 120-138.

FIGUEIREDO, M. Rita Moraes (1989), O Averso do Bom Aprendiz: uma tentativa

de intervenção sistemática no processo de aprendizagem de L2, UNICAMP.

Dissertação de mestrado.

FINOCCHIARO, M. & BRUMFIT, C. (1983), *The Functional-Notional Approach*

From Theory to Practice, Oxford: Oxford University Press.

FLANDERS, N. A. (1970), *Analysing Teaching Behavior*. Reading, Mass: Addison-

Wesley.

FONTÃO, E. M. P. (1991), Os Bastidores do Processo de Ensino-Aprendizagem:

uma Análise de Abordagem de ensino em sala de aula de LE, Universidade

Federal de Santa Maria, *Letras*, vol.10, nº1 e 2, pp. 153-164.

FOURCADE, R. (1977), *La Motivación en la enseñanza*. Madrid: Narcea.

FREITAS, Maria Adelaide de (1992), *O papel da afetividade no Desempenho do Professor*, Monografia, Maringá: UEM.

GARDNER, Robert C. & LAMBERT, W. E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley Mass: Newsbury House, Publishers.

_____. R. N. LAFONDE & R. MARCROFF (1985), The role of motivation and Attitudes in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations". *Language Learning*: 35.

GIMENEZ, Maria Mônica (1992), *Motivação e atitude positiva como fatores fundamentais na aquisição lingüística*, Monografia, Maringá: UEM.

GIMENEZ, Telma (1990), *English Language Classes: Is small beautiful?*. Universidade de Londrina, UEL.

GUMPERZ, J. (1986), *International Sociolinguistic in the Study of Schooling. The Social Construction of Literary*. Cambridge: Cambridge University Press.

HYMES, D. (1974), *Sociolinguistic: An Ethnographic Approach Foundations in*.

Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

_____ (1968), *The Ethnography of Speaking. Readings in Sociology of Language*. ed. by J. A. Fischman, Mouton.

KELLER, J. M. (1983) Motivational Design of Instruction. IN C. M. REIGELUTH (ed), *Instructional Design Theories and Models*, 386-433, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

KENNEDY, Judith (1993), Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice. *ELT Journal*, Volume 47/2.

KRASHEN, Stephen D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, (3rd Ed) Oxford: Pergamon Press.

_____. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, New York: Longman.

KRASHEN, Stephen D. & TERRELL, Tracy D. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.

LARSEN-FREEMAN, Diane (1987), From Unity to Diversity. *English teaching Forum*. vol. XXI. pp. 56-62.

LONG, M. H. (1980), Inside the 'Black Box : Methodological Issues in Classroom

Research on Language Learning, *Language Learning*, 30/1, 1-42.

LUKAMANI, Y. (1972), Motivation to Learn and Language Proficiency, *Language*

Learning, 22, 261-273.

MACOWSKI, Edeléa A. B. (1992), *A Construção de ensino/aprendizagem de LE`*

na Adolescência, Dissertação de Mestrado, Campinas, UNICAMP.

_____. (1989), *English Language Teaching at the 6th NRE*.

Monografia, Maringá: UEM.

MACCARGAR, David F. (1993), Teacher and Student Role Expectations: Cross-

Cultural Differences and Implication. *The Modern Language Journal*, 77.pp.74.

MCDONOUGH, S. H. (1981), *Psychology in Foreign Language Teaching*. London:

Allen and Urwin.

MCLAUGHLIN, B. (1978), *Theories of Second-Language Learning*, University of

California, Edward Arnold.

MEDLEY, F. W., Jr. (1992), Motivational Considerations in the Teaching of

Grammar, *Proceedings of the Second Caribbean Language*

Conference_Instructional Innovation for the Foreign Language Classroom.

Port of Spain, Trinidad & Tobago, 88-114.

MOITA LOPES, L. P. da (1992), Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem, de línguas no Brasil. Trabalho apresentado na Mesa Redonda: "Aprender e Ensinar Línguas: Iniciativas de Pesquisa Contemporânea no Brasil e no Exterior, II Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, UNICAMP.

MORAES, M. G. (1990), *O saber e o Poder do Professor de línguas: algumas implicações para uma Formação Crítica*, Dissertação de Mestrado, UNICAMP.

MORITA, M.K. (1993), *Diálogos à Distância no Processo de Aquisição da Oralidade em LE*. Dissertação de mestrado. Campinas, UNICAMP.

MORRISON, A. & MCINTYRE, D. (1973), *Teachers and Teaching*. Harmondsworth: Penguin Books, Inc.

MOSER, Sandra M. C. S. (1989), *Lack of motivation and Interest in Learning English*. Monografia, Maringá: UEM.

OLLER, J. W. Jr. (1981), *Research on the measurement of Affective variables:*

Some Remaining Questions, in R. W. ANDERSON (ed) *New Dimension in Second Language Acquisition Research*, Rowley, Massachusetts: Newsbury House Publishers.

PATROCINIO, Elizabeth Fontão do. (1991), Os bastidores do Processo de Ensino Aprendizagem: uma análise de Abordagem de ensino em sala de aula de LE. *Letras*. PUCCAMP, Campinas, 10 (1/2): 153-164.

POLANCO, Dalila R. (1989), *Afeto e insumo lingüístico no Processo ensino/aprendizagem de Inglês como LE de tipo instrumental na Colômbia*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas.

RAMAGE, Katherine. (1986), *Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study*. Article adapted from her Doctoral Dissertation Stanford University, School of Educational.

RICHARDS, Jack C. (1985), *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RODRIGUES, Adalgisa S. (1992), *Rumo a uma abordagem Interdisciplinar ao Ensino de Inglês nas Escolas Públicas de 2º Grau no Paraná*, Monografia Maringá: UEM.

SANTOS, J. B. C. (1993) , *A aula de Língua Estrangeira (Inglês) modulada pelo*

livro didático, Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas.

SCHMIDT, Richard W. (1991), *Motivation: Reopening the Research Agenda.*

Language Learning, 41:4, pp. 469-512.

SCHON, D. A. (1987), *Educating The reflective practitioner*. San Francisco/

London: Jossey - Bass.

SCHULMANN, John H. (1975), *Affective factors: the problem of age in the Second*

Language Acquisition, *Language Learning*, 25(3): 209-235.

SELIGER, Herbert W. & SHOHAMY, Eliana. (1989), *Second Language Research*

Methods. London: Oxford University Press.

SKEHAN, Peter. (1989), *Individual Differences in Second Language Learning.*

London: Oxford University Press.

SPOLSKY, B. (1975), *Introduction to Curriculum Research and Development.*

Londres: Heinemann.

_____. (1989), *Conditions for Second Language Learning*. Hong

Kong: Oxford University Press.

TAYLOR, B. P. (1973), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*.

Resenha crítica de GARDNER R. C. & LAMBERT W. E. *Language Learning*,

23 (1).

TERRELL, T. D. (1982), *The Natural Approach to Language Teaching: an Update*.

Modern Language Journal, 66, 121-132.

TERRY, R. M. (1992). *A Pragmatic Considerations of Motivation in the Foreign*

Language Classroom, Proceedings of the Second Caribbean Language

Conference _ *Instructional Innovation for the Foreign Language Classroom*, Port

of Spain, Trinidad & Tobago, 42-57.

TILIO, M. I. C. (1980), *Teacher's and Pupil's Attitudes towards the Teaching of*

English in Brazil: a case study in Paraná, Phd Thesis, London, University

of London.

VAN LIER, L. (1988), *The Classroom and the Learner*. London: Longman.

VIANA, N. (1990), *Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender*

Língua Estrangeira na sala de aula, Dissertação de Mestrado, UNICAMP,

Campinas.

WIDDOWSON, Henry G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press.

_____. (1991), *O ensino de línguas para a comunicação*.
Campinas: Editora Pontes.

WILKINS, D. (1976), *Notional Syllabuses*, London: Oxford University Press.

WONG-FILLMORE, L. (1979), Individual Differences in Second Language Acquisition. In FILLMORE, C/ J. KEMPLER, D. e WANG, W. S. Y. (org).
Individual Differences in Language Ability and Language Behavior. New York: Academic Press, Inc.

WRIGHT, Tony. (1978), *Roles of Teachers and Learners*. Oxford. Oxford University Press.

YOUNG, Dolly Jesuita. (1991), Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What does Language Anxiety Research Suggest?, *The Modern Language Journal*, 75,