

Tarefas de Aprendizagem de Inglês Mediadas pela Lousa Digital Interativa: efeitos motivacionais em tarefas de resolução de problemas e socialização de informações pessoais

ENGLISH LEARNING TASKS MEDIATED BY THE INTERACTIVE WHITEBOARD:
THE MOTIVATIONAL EFFECTS ON PROBLEM-SOLVING AND SHARING
PERSONAL EXPERIENCES TASKS

Samara Freitas **OLIVEIRA***
Janaina **WEISSHEIMER***

Resumo: Alguns autores já sugeriram que diferentes tarefas de aprendizagem influenciam a motivação de aprendizes de L2 de formas distintas. Neste artigo buscamos: (a) compreender de que forma a motivação de aprendizes de inglês varia ao longo de duas tarefas de Resolução de Problemas e Socialização de Informações Pessoais mediadas pela Lousa Digital Interativa (LDI) e (b) analisar o que pode ter ocasionado a variabilidade na motivação desses aprendizes. Para tanto, consideramos a dimensão diacrônica, situacional e complexa da motivação, baseando-nos em concepções do Modelo Processual de Motivação de L2 de Dörnyei e Ottó (1998), da base motivacional das tarefas (JULKÜNEN, 2001; DÖRNYEI; TSENG, 2009) e da LDI como elemento motivador em aulas de L2 (BEELAND JR., 2002; MERCER;

* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e membro do grupo de pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Contato: olivesamara@gmail.com.

** Doutorado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Professora adjunta III do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Contato: janaina.weissheimer@gmail.com.

HENNESSY; WARWICK, 2010). Este estudo transversal de métodos mistos foi realizado em uma escola privada de idiomas, com 29 aprendizes de inglês. Utilizamos anotações de observações da condução de tarefas de aprendizagem e Escalas Situacionais como instrumentos de geração e coleta de dados. Os resultados indicam, por exemplo, que as tarefas possuem diferentes padrões de motivação situacional, em consequência da escolha do tópico da tarefa, do apoio do professor, da (in)suficiência de estratégias autorregulatórias de sustentação da motivação, dentre outros.

Palavras-chave: Motivação. Tarefas de aprendizagem. Lousa Digital Interativa.

Abstract: Some authors have already suggested that different learning tasks influence L2 learners motivation in distinct ways. In this article, we seek (a) to understand how English learners motivation varies along two Problem-solving and Sharing Personal Experiences tasks mediated by the Interactive Whiteboard (IWB) and (b) to analyze what may have caused the variability of these learners motivation. We consider the diachronic, situational and complex dimension of motivation based on the concepts of the Process-oriented model of L2 motivation by Dörnyei and Ottó (1998), the motivational basis of tasks (JULKÜNEN, 2001; DÖRNYEI; TSENG, 2009) and the IWB as a motivating element in L2 classes (BEELAND JR., 2002; MERCER; HENNESSY; WARWICK, 2010). This cross-sectional mixed methods study was carried out in a private language school with 29 English learners. We used observation notes during the learning tasks and Situational Scales as instruments of data collection. Results indicate, for instance, that tasks have different situational motivation patterns in consequence of the choice of the task topic, the teacher support, (in)sufficient self-regulatory strategies to sustain motivation, among others.

Key words: Motivation. Learning tasks. Interactive Whiteboard.

Introdução

A motivação para aprender é um construto complexo e multifacetado (GARDNER, 2001; DÖRNYEI, 1998), visto que sofre influências de várias

sortes. A interface entre inúmeros fatores internos (interesse na L2¹, autoconfiança linguística, disposição geral para aprender etc.) e externos (professor, tarefa de aprendizagem, colegas, demais materiais, curso, dentre outros) do sujeito em constante relação gera a impossibilidade de descrevermos esse sujeito sendo/estando motivado por apenas um desses aspectos. Seria impossível propor um trabalho que abrangesse todos esses fatores de uma única vez; por isso, iremos direcionar o nosso olhar para apenas um dos fatores que contribuem para a aprendizagem² da L2: a motivação situacional causada pela tarefa de aprendizagem, que segundo Dörnyei (2000), é um objeto de pesquisa que ainda carece de estudos empíricos.

Buscamos amparo em Julkunen (2001, p. 30), que sugeriu o construto da “motivação situacional”, entendido como a interconexão entre a motivação do aprendiz em uma situação de aprendizagem – seja ela uma situação de cooperação (trabalho em grupo), de competitividade (como em um jogo) ou de individualidade presente em uma tarefa – e a motivação como parte de sua personalidade, gerando diferentes efeitos motivacionais no sujeito.

Integramos essa perspectiva da motivação situacional à concepção proposta por Dörnyei e Ottó (1998), que veem a motivação como dinâmica, transitória, temporal e passível de influências contextuais e flutuações, já que, segundo os autores, ao desempenharem uma ação, os sujeitos passam a avaliar os estímulos constantemente para autorregular a sua motivação. Essa visão se contrapõe a uma visão mais tradicional dos primeiros estudos sobre a relação entre motivação e aprendizagem de línguas, que a associavam a um traço da personalidade do indivíduo, que era visto como motivado ou não, caracterizando a motivação como uma qualidade praticamente imutável e estática (JULKÜNEN, 2001).

Diante da necessidade de pensar e repensar novas formas de lidar com o Ensino e a Aprendizagem de uma L2, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) têm ganhado cada vez mais espaço na nossa

¹ Entendemos a distinção entre os termos Segunda Língua e Língua Estrangeira discutidos por Ellis (1994), em que o primeiro se refere à aprendizagem em locais em que a língua-alvo é também a nativa; e o segundo à aprendizagem de um idioma onde este não é a língua oficial. Neste trabalho, optamos por usar o termo Segunda Língua (L2).

² Concebemos a Aprendizagem como sinônimo de Aquisição.

sociedade, atingindo também as salas de aulas. A elas já foi atribuído um papel de catalisador (GIBSON, 2001) de novas práticas que podem levar à motivação dentro do processo de Ensino e Aprendizagem de L2. Neste trabalho, delimitamos o escopo das TICs à ferramenta Lousa Digital Interativa (LDI) e a sua relação com a motivação e as tarefas de aprendizagem de L2 do tipo Resolução de Problemas e Socialização de Informações Pessoais³. Neste estudo transversal⁴ (DÖRNYEI, 2007), propomos a seguinte pergunta de pesquisa: de que forma a motivação varia ao longo de tarefas de aprendizagem dos tipos Resolução de Problemas e Socialização de Informações Pessoais? Objetivamos com essa investigação: (a) compreender a motivação dos aprendizes ao longo de três fases de implementação da tarefa mediada pela LDI e (b) analisar o que pode ter influenciado na motivação situacional dos aprendizes nesses dois tipos de tarefas.

Na próxima seção, trazemos a fundamentação teórica que utilizamos para embasar o construto de motivação situacional proveniente da tarefa de aprendizagem de L2 e sua relação com a mediação da ferramenta digital LDI.

1 O Modelo Processual de Motivação e Aprendizagem de L2 de Dörnyei e Ottó (1998)

Com o surgimento de novas teorias sobre o campo de Motivação e Aprendizagem de línguas, atentou-se para uma dimensão diacrônica de motivação em oposição à anteriormente difundida visão de motivação como traço da personalidade do aprendiz, pois essa parecia ser uma visão mais cristalizada, estática (*motivation as a state*) e permanente sobre o construto.

Dörnyei (2000, p. 524, tradução livre) descreve a concepção temporal e “flutuante” da motivação como:

³ Segundo Willis (1996), as tarefas de Resolução de Problemas são aquelas que propõem que situações reais e/ou hipotéticas sejam analisadas, que haja tomada de decisão e que se busquem soluções para os problemas colocados. Já as tarefas de Socialização de Informações Pessoais exigem que os aprendizes compartilhem experiências com o propósito de socialização, discutindo suas opiniões, atitudes e reações.

⁴ Este artigo reporta alguns dados provenientes de um estudo transversal que originou a dissertação de mestrado intitulada “O impacto das tarefas de aprendizagem mediadas pela Lousa Digital Interativa na motivação situacional dos aprendizes de inglês”.

A excitação cumulativa muda dinamicamente em uma pessoa que inicia, direciona, coordena, amplifica, finaliza e avalia os processos cognitivos e motores através dos quais os desejos e vontades iniciais são selecionados, priorizados e operacionalizados e, com êxito ou não, postas em cena.⁵

Levando isso em consideração, Dörnyei e Ottó (1998) desenvolveram um modelo de motivação do aprendiz especializado no campo de ensino e aprendizagem de L2. Ele contempla e reúne sistematicamente concepções importantes que influenciam a motivação no processo de aprendizagem.

O modelo compreende duas dimensões: a sequência da ação e as influências motivacionais, relacionando-se com as funções motivacionais de cada fase da sequência (Quadro 1, na página seguinte).




Várias são as influências motivacionais que agem durante a execução da ação, assim como antes e depois dela, fomentando a sequência da ação. Conforme Dörnyei (1998) explicita, esses fatores motivacionais podem ser cognitivos, afetivos ou ainda variáveis, condições e processos situacionais.

Ainda segundo o autor, este modelo pode servir como uma base de estudo para os efeitos motivacionais que a tarefa de aprendizagem ocasiona no aprendiz. Ele sugere que esse modelo pode oferecer um paradigma de pesquisas para a microanálise de fatores, condições, limitações e processos que determinam o êxito do aprendiz nas respectivas tarefas; bem como pode servir como interface entre os mecanismos cognitivos e afetivos que são parte do processo de aprendizagem, já que, neste modelo, a condução de cada tarefa é vista como um diferente momento de aprendizagem.

Tendo conhecido a importância dessa perspectiva para a compreensão da motivação dentro do processo de aprendizagem de línguas, seguimos compreendendo a base motivacional das tarefas.

⁵ ... the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out. (DÖRNYEI, 2000, p. 524).

Quadro 1 – Adaptação do Modelo Processual de Motivação e Aprendizagem de L2 de Dörnyei (2000)

Sequência da ação	Funções motivacionais	Principais influências motivacionais
 <p>Fase pré-acional</p>	<p><u>Fase da motivação da escolha</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Estabelecimento de objetivos ○ Formação de intenções ○ Lançamento da ação 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Relevância, especificidade e proximidade do objetivo ○ Atitudes em relação à L2 e aos seus falantes ○ Expectativa de sucesso e potencial percebido de enfrentamento ○ Concepções do aprendiz e estratégias ○ Apoio ou impedimento do ambiente
 <p>Fase acional</p>	<p><u>Fase da motivação executiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Geração e condução de subtarefas ○ Avaliação em curso do desempenho ○ Controle da ação (autorregulação) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qualidade da experiência de aprendizagem (agradabilidade, significância da necessidade, potencial de enfrentamento, autoimagem e imagem social) ○ Senso de autonomia ○ Influência dos pais e professores ○ Recompensa na sala de aula e estrutura do objetivo (competitivo ou cooperativo) ○ Influência do grupo ○ Conhecimento e uso de estratégias de autorregulatórias
 <p>Fase pós-acional</p>	<p><u>Fase da avaliação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Formação de atribuições causais ○ Elaboração de padrões e estratégias ○ Destituição da intenção e novo planejamento 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Concepções de autoconceito ○ Recebimento de <i>feedback</i>, elogios, notas ○ Fatores atribucionais

2 A Base Motivacional das Tarefas de Aprendizagem de Inglês

Willis (1996, p. 36, tradução livre) define a tarefa de aprendizagem como “uma atividade comunicativa orientada por um objetivo com um propósito específico, onde a ênfase está em trocar significados e não em produzir formas linguísticas específicas”⁶. Segundo a autora, o objetivo estabelecido pela tarefa fornece a principal motivação para o aprendiz. O alcance do objetivo proposto e a própria realização e finalização da tarefa já age como “um fator motivador” que envolve e engaja.

Julkünen (2001, p. 33, tradução livre) sugere que diferentes tarefas propõem diferentes objetivos e, por conseguinte, “afetam a motivação [...] de diferentes formas”. Ainda segundo o autor, tarefas criadas em torno de uma única resposta correta tendem a ser menos motivadoras que tarefas abertas, que aceitam mais opções de respostas, especialmente quando há um pouco de incerteza e imprevisibilidade sobre o que está por vir na tarefa.

Conforme Dörnyei e Tseng (2009), a motivação de um aprendiz gerada pela tarefa é uma combinação de influências contextuais complexas, de fatores internos do aprendiz e das propriedades intrínsecas da tarefa, sendo passível de mudanças em consequência de níveis diferentes de engajamento na tarefa, da avaliação constante do aprendiz e do monitoramento do processo de engajamento da tarefa, efetivado através do esforço para controlar e regular o processo.

Na literatura acerca da tipologia das tarefas, muitas são as classificações que elas recebem (JULKÜNEN, 2001) de acordo com os seus objetivos. Willis (1996) propõe a categorização mostrada no Quadro 2.

Essas não são, portanto, todas as tarefas que podemos encontrar. Julkünen (2001) afirma que categorizar tarefas não é fácil e que cada estudo pode fornecer a taxonomia que melhor lhe convém e leva a alcançar os objetivos.

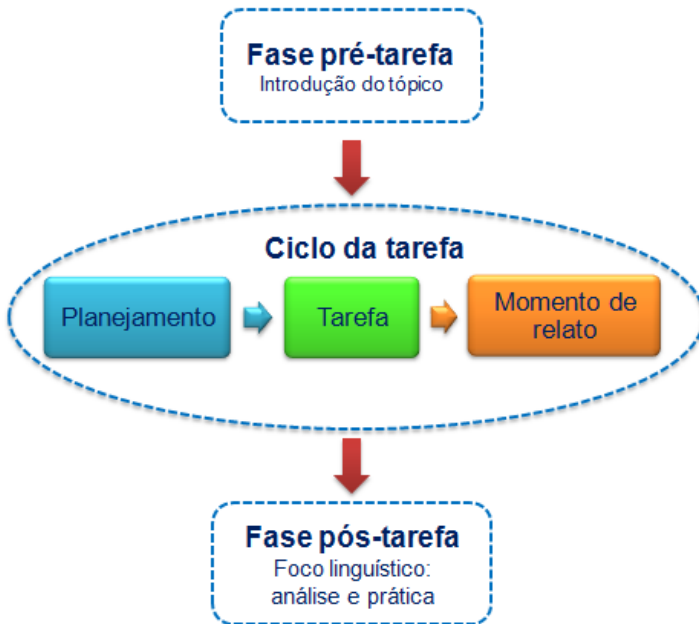
⁶ ... a goal-oriented activity with a specific purpose where the emphasis is on exchanging meaning not producing specific language forms. (WILLIS, 1996, p. 36)

Quadro 2 – Tipos de tarefas adaptado de Willis (1996)

Tipos de tarefas	Outcome a ser atingido	Exemplos de tarefas
<i>Listagem</i>	Lista de vocabulário, de argumentos etc. ou um mapa mental sobre um determinado tema.	<i>Brainstorming</i> (geração de ideias) sobre o vocabulário relacionado ao meio ambiente.
<i>Ordenação, ranqueamento, categorização e classificação</i>	Conjunto de informações sequenciadas, ranqueadas, categorizadas ou classificadas de acordo com um critério específico.	Texto narrativo dividido em parágrafos e fora de ordem para ser ordenado.
<i>Comparação, descoberta de similaridades e diferenças</i>	Comparação de diferenças e/ou semelhanças em informações.	Leitura de diferentes textos e discussão posterior, comparando as similaridades e diferenças entre pessoas, fatos ou coisas.
<i>Resolução de problemas</i>	Soluções para os problemas colocados, podendo ainda avaliá-las.	Análise de situações reais e/ou hipotéticas; tomadas de decisão; problemas como quebra-cabeças ou problemas de lógica.
<i>Socialização de informações pessoais</i>	Permitir que os aprendizes conversem sobre si mesmos, narrem, descrevam e compartilhem experiências com o fim de socialização.	Discussão de opiniões, atitudes, reações.
<i>Tarefas criativas</i>	Projeto com várias etapas, demandando a realização de pesquisa e/ou exposição para um público do produto final.	Um projeto sobre um tema específico, que envolverá os outros tipos de tarefas.

Willis (1996) descreve três fases da tarefa de aprendizagem, conforme a Figura 1:

Figura 1 – Fases do ciclo da tarefa



Fonte: Willis (1996, p. 60)

A fase pré-tarefa é caracterizada pela introdução ao tópico que será tratado ao longo da tarefa. É a fase da contextualização e das instruções que prepararão os aprendizes para a fase da tarefa, podendo, para isso, ler um texto ou ouvir uma passagem de áudio com alguma similitude com o que será pedido na tarefa. Nesta fase, o professor pode, ainda, destacar expressões e palavras importantes para serem usadas na fase seguinte. Por exemplo: uma tarefa cujo tópico seja “viagem” pode ser iniciada com questionamentos – “Você gosta de viajar?”, “Para onde você viaja normalmente?”, “Como você vai?” – e elicitar o vocabulário que os aprendizes já conhecem, assim como introduzir novas palavras ou expressões que eles precisem para a próxima fase.

Já na fase do ciclo da tarefa, os aprendizes recebem uma tarefa a ser cumprida. Em um primeiro momento, eles irão, individualmente ou em pequenos grupos, planejar como farão a tarefa e, por fim, reportar para a

turma como fizeram. Retomando o exemplo da viagem, o professor pode iniciar dizendo que, em pequenos grupos, eles deverão criar um roteiro (a tarefa que exigirá um *outcome*), contendo planos sobre quando, como, com quem e quanto tempo iriam passar em uma nova cidade. Ao formarem os grupos e iniciarem o planejamento, o professor não faz grandes intervenções, a não ser quando for necessário, e monitorará o trabalho dos aprendizes. Quando terminarem, eles irão relatar para a classe o trabalho que fizeram.

Em um momento pós-tarefa, o professor pode, a partir da língua utilizada pelos aprendizes durante a tarefa, promover atividades de tomada de consciência com um foco linguístico e, ainda, propiciar a prática dessa nova língua por meio de atividades sequenciais que envolvam a temática e a língua trabalhada.

Em consonância com as três fases propostas pelo modelo de motivação de L2 de Dörnyei e Ottó (1998), as fases do ciclo da tarefa possuem, também, três momentos que se assemelham entre si, possibilitando a compreensão e conexão das características de cada uma delas.

Damos continuidade expondo a relação entre a motivação da tarefa e a utilização da LDI nas aulas de inglês.

3 A Lousa Digital Interativa e suas Potencialidades

A LDI é um aparelho eletrônico que funciona em contato com a unidade central de processamento (CPU) do computador e um projetor multimídia, que projeta para o quadro as imagens como em uma grande tela de um computador, permitindo que os indivíduos interajam por meio de uma caneta ou mesmo com o toque dos dedos (em modelos *touchscreen*), como se fosse um *mouse*.

Os recursos da LDI são atrativos, possuindo ferramentas interativas que se movem com um clique ou toque. Alguns autores (BEELAND JR., 2002; GILLEN et al., 2006) sugerem que, por essas razões, o uso da LDI em sala parece facilitar o engajamento e a motivação dos aprendizes nos momentos de aprendizagem.

A respeito da interatividade e transmissão de informações através da LDI, Bryant e Hunton (2000 apud BEELAND JR., 2002) apontam que a ferramenta usa um modo de transmissão de informações síncrono, que provém interação bidirecional entre o professor, o aprendiz e o meio, permitindo uma maior participação e engajamento por parte do aprendiz.

3.1 Questões de interatividade e multimodalidade nas tarefas de aprendizagem mediadas pela LDI

A LDI é um instrumento multimodal⁷ de instrução, pois permite que o *input*⁸ para as tarefas de aprendizagem seja apresentado de diferentes formas semióticas, privilegiando os diferentes estilos de aprendizagem. Beeland Jr. (2002)⁹ descreveu três modalidades de instrução de conteúdo que podem ser propiciadas através da ferramenta: a visual, a oral e a cinestésica. Para a modalidade visual, ele aponta que o uso de textos, imagens, animações e vídeos podem contribuir para elevar o nível de interesse e motivação. Na modalidade oral, o professor pode utilizar a lousa para tarefas que envolvam a língua falada, como: discursos, pronúncia de palavras isoladas, poemas, músicas e sons. Já na modalidade cinestésica (ou tátil), os aprendizes podem interagir fisicamente com a lousa, com tarefas que permitam a interação direta, a manipulação, a categorização, o sequenciamento, a comparação e a listagem de informações (textos).

Sankey, Birch e Gardiner (2011, p. 18, tradução livre) sustentam que aprendizes expostos a uma metodologia multimodal desenvolvem a habilidade de “processar informações usando uma combinação dessas modalidades”¹⁰, de acordo com seus estilos ou preferências modais de aprendizagem.

Mercer, Hennessy e Warwick (2010) realizaram um estudo com a finalidade de saber como a interatividade técnica e a multimodalidade era explorada por professores em salas de aula de escolas primárias e secundárias mediadas pela LDI para promover a interatividade dialógica entre aprendizes e professores. Os resultados do estudo mostram que uma grande oferta de

⁷ O conceito de Multimodalidade aqui apresentado foi amparado em Kress e van Leeuwen (2001) e diz respeito ao uso de vários modos semióticos (imagens, sons, dentre outros) na apresentação das tarefas de aprendizagem.

⁸ Ellis (1995) considera *input* o produto linguístico direcionado ao aprendiz de L2, seja por um falante nativo da língua-alvo ou por outro falante não nativo de L2.

⁹ Embora o artigo de Beeland Jr. (2002) não seja sobre a aprendizagem de inglês como L2, ele abarca uma discussão muito interessante sobre a LDI e os seus efeitos no engajamento e participação dos alunos ao aprender com a tecnologia na escola de ensino fundamental estudada.

¹⁰ ... process information using a combination of these modalities. (SANKEY; BIRCH; GARDINER, 2011, p. 18).

estímulos orais e visuais (baseados nos textos das tarefas) foi utilizada para promover aprendizagem, ocasionando a criação de novos significados nos contextos investigados. Esses textos sofreram intensas modificações e reformulações – individual e coletivamente – através de constantes diálogos nessas salas de aula.

A utilização de uma metodologia multimodal na condução das tarefas de aprendizagem, combinando abordagens verbais e não verbais, pode enriquecer e propulsionar o aumento da memória de trabalho e ainda impactar significativamente na retenção de informações e a agradabilidade da aprendizagem (SANKEY; BIRCH; GARDINER, 2011).

4 Método

Este é um estudo transversal de métodos mistos (DÖRNYEI, 2007). O autor caracteriza esse tipo de pesquisa ao propor uma analogia com uma fotografia de um fenômeno, em um ponto específico no tempo, permitindo “estabelecer relações entre as variáveis e descobrir sobre os pensamentos, as atitudes e as emoções dos participantes, bem como várias características cognitivas e de personalidade” (DÖRNYEI, 2007, p. 79, tradução livre)¹¹. O autor acrescenta que esse *design* metodológico de estudos é comum em censos nacionais com um grande número de dados coletados em um curto período de tempo.

Por entendermos, neste trabalho, a motivação da tarefa de aprendizagem como algo dinâmico e passível de flutuações e mudanças, esse tipo de estudo pareceu ser a melhor opção para que pudéssemos prover um recorte representativo da motivação situacional demonstrada pelos aprendizes durante a aplicação de cada tarefa – em um ponto no tempo – e promover uma análise consecutiva acerca dos pontos observados.

4.1 A escola e os participantes

Realizamos este estudo no período compreendido entre os meses de setembro e dezembro do ano de 2012. Nosso contexto de observação foi

¹¹It allows us to establish relationships between variables and to find out about the participants' thoughts, attitudes, and emotions as well as various' cognitive and personality traits. (DÖRNYEI, 2007, p. 79).

uma escola privada de idiomas no nordeste brasileiro, que utiliza uma adaptação da Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABI) há pelo menos uma década, e que se baseia na Teoria Sociointeracionista de aprendizagem de Vygostky (1978). Esta, em linhas gerais, sugere que a aprendizagem ocorre por meio de uma coconstrução entre os sujeitos, ou seja, a interação social propicia o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, que podem mudar e serem mudados por fatores contextuais (LANTOLF; APPEL, 1994).

Nesta escola, as aulas acontecem duas vezes por semana e duram uma hora cada, com exceção dos grupos de nível avançado, cujas aulas têm 1h15 de duração. A escola é contemplada com uma sala com equipamentos multimídia, onde a única LDI disponível foi instalada. Os professores têm sido cada vez mais encorajados a utilizá-la, já que a necessidade de uso de outras tecnologias em sala já é verbalizada pelos alunos em pesquisas de satisfação realizadas a pedido da direção.

Os participantes do estudo foram 29 alunos¹² de quatro turmas¹³ distintas (cf. Quadro 3, na página seguinte), sendo 12 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, distribuídos em quatro turmas diferentes: três mistas em termos de idade e uma de adolescentes.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

Um dos instrumentos de coleta de dados que utilizamos foi a observação de aulas com a LDI. Antes do início da aula, conversamos com a professora da turma e escolhemos focar em uma tarefa de aprendizagem específica desenvolvida durante a aula para descrevermos o que aconteceu em cada fase de condução da tarefa: na fase pré-tarefa, na fase da tarefa e na fase pós-tarefa. Essas observações geraram outro instrumento, as notas de observação, que são importantes para conhecermos o que aconteceu em cada fase da tarefa. Tentamos intercalar os tipos de tarefas observados de acordo com o planejamento da professora e com a nossa necessidade de observar diferentes tarefas.

¹²O número 29 representa os aprendizes que participaram de todas as fases da coleta.

¹³A impossibilidade de observação de aulas em turmas mais homogêneas em termos de idade e proficiência deu-se por causas maiores de indisponibilidade da nossa parte e das professoras que colaboraram com o presente estudo. Todavia, entendemos que as variáveis idade e proficiência possam indiretamente ter influenciado os dados.

Quadro 3 - Informações sobre os participantes do estudo

Turma/Nível	Número de alunos que participaram de todas as fases	Faixa etária dos 29 participantes
Turma 1 – nível pré-intermediário – turma mista – aulas dois dias na semana	7	De 12 a 18 anos: 16
Turma 2 – nível avançado – turma mista – aulas aos sábados	6	De 19 a 25 anos: 9
Turma 3 – nível intermediário – turma mista – aulas aos sábados	13	De 26 a 35 anos: 2
Turma 4 – nível básico (adolescentes) aulas dois dias na semana	3	De 36 a 40 anos: 0
		Mais de 41 anos: 2

Fonte: Dados da pesquisa

As observações ocorreram, em média, uma vez por semana ou uma vez a cada quinze dias, já que nesta escola há apenas uma LDI e ela era elemento essencial das tarefas foco da nossa pesquisa. Era imprescindível, para nós, que houvesse uma real necessidade de uso da LDI como recurso tecnológico para mediar¹⁴ a aprendizagem e não que ela fosse usada apenas para que a observação fosse feita.

No que tange a tipologia das tarefas, baseamo-nos na taxonomia proposta por Willis (1996), segundo a qual uma aula de L2 regida dentro da abordagem ABT possui algumas das seguintes tarefas pedagógicas e os respectivos objetivos:

¹⁴Tomamos como base o conceito de “mediação instrumental” da teoria Sociointeracionista de Vygostky, o qual remete ao uso de objetos psicológicos (instrumentos) para intermediar a aprendizagem e ocasionar mudanças na mente dos sujeitos (ANDRADE, 2010). Neste trabalho, fazemos a releitura da mediação instrumental por meio de tarefas de aprendizagem, que são instrumentos, conduzidas pela LDI – outro instrumento.

Quadro 4 – Tipologia de tarefas dentro de uma Abordagem de Ensino e Aprendizagem por Tarefas e seus objetivos

Tipos de tarefas	Objetivo
<i>Resolução de problemas</i>	Resolver problemas como quebra-cabeças ou problemas de lógica.
<i>Ordenação, categorização, classificação e ranqueamento</i>	Estabelecer um sequenciamento, categorização, classificação (ou itens de classificação) de informações.
<i>Listagem</i>	Criar uma lista de vocabulário, de argumentos etc.
<i>Socialização de experiências pessoais</i>	Permitir que os aprendizes conversem livremente sobre si mesmos e compartilhem experiências.
<i>Projetos criativos</i>	Criar um projeto com várias etapas, incorporando os outros tipos de tarefas e demandando a realização de pesquisa.

Fonte: Traduzido e adaptado de Willis (1996)

Neste recorte, utilizamos quatro delas: duas do tipo Resolução de Problemas e duas de Socialização de Informações Pessoais, pela limitação de espaço e também para podermos analisar padrões motivacionais diferentes no mesmo tipo de tarefa.

Outro instrumento utilizado durante as aulas foram as Escalas Situacionais (ES), que serviu para registrar a motivação situacional ocasionada pela tarefa no aprendiz. As escalas *on-line* foram aplicadas aos alunos em cada aula observada em três diferentes momentos: antes, durante e depois da realização da tarefa. Basicamente, o participante deveria assinalar em uma escala Likert de 5 pontos¹⁵ quão motivado ele estava para o início da tarefa, no meio dela e, ao fim, dizer o quanto tinha aprendido com ela e se ainda estava motivado. O momento ideal de preenchimento das escalas pelos

¹⁵Utilizamos 3 pontos na fase da tarefa com *smiles* (feliz, neutro e triste) por julgarmos que essa simbolização os ajudaria a pensar rapidamente na resposta e não permitiria que os aprendizes se desengajassem na realização da tarefa.

participantes era apontado por nós para que os dados das ES de todos fossem coletados simultaneamente.

4.3 Procedimentos de análise de dados

Por tratar-se de um estudo de métodos mistos (DÖRNYEI, 2007), utilizamos instrumentos que coletaram dados quantitativos e outros que geraram dados qualitativos.

Os quantitativos são provenientes dos dados das ES. Por meio da média aritmética de cada fase da tarefa – pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa assinalada por cada um dos 29 participantes – pudemos criar o dado geral da fase pré-tarefa, o da fase da tarefa e o da fase pós-tarefa por cada tarefa analisada. A partir das médias, produzimos gráficos de barras, nos quais é possível visualizar como a motivação situacional variou de uma fase para a outra e entre diferentes tarefas.

Já os dados qualitativos gerados pelas observações e anotações das tarefas permitiram que fizéssemos inferências sobre algumas das possíveis causas de variabilidade da motivação situacional dos aprendizes ao longo da implementação da tarefa sob a mediação da LDI. Usamos excertos das anotações para exemplificações e identificamos o aprendiz a que o exemplo se refere com o código AP seguido de um número de 1 a 29.

Na próxima seção, tratamos dos resultados que obtivemos e discutimos de que forma as tarefas de aprendizagem mediadas pela LDI podem ter interferido na motivação desses sujeitos.

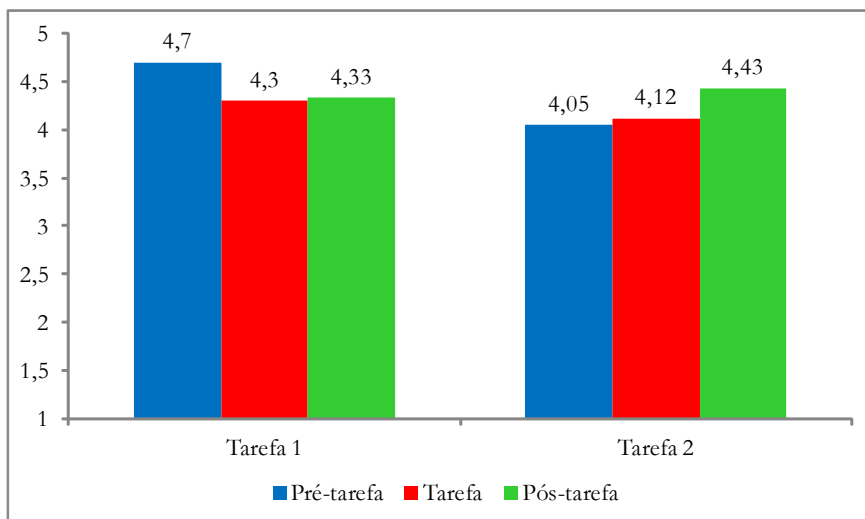
5 Resultados e Discussão dos Dados

Analisamos duas tarefas de aprendizagem do tipo Resolução de Problemas e Socialização de Informações Pessoais, a fim de compreender como a motivação situacional dos 29 participantes variou nos momentos pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Descrevemos, a seguir, os dados da motivação situacional apresentados por meio dos gráficos e das notas de observação, que nos ajudaram a identificar e visualizar o momento que pode ter contribuído mais significativamente para a motivação dos aprendizes.

5.1 Tarefas de aprendizagem do tipo Resolução de Problemas

Escolhemos duas tarefas do tipo Resolução de Problemas com padrões distintos de motivação situacional (ver Gráfico 1), já que, na Tarefa 1, há um padrão descendente, com uma variação de 0,37 da fase pré-tarefa à pós-tarefa e, na Tarefa 2, um padrão ascendente com variação de 0,38 do início ao fim da implementação da tarefa de aprendizagem.

Gráfico 1 – Variação na motivação situacional de tarefas de Resolução de Problemas



Fonte: Dados da pesquisa

Na Tarefa 1, do tipo Resolução de Problemas, a fase pré-tarefa foi a que gerou o maior valor de motivação situacional. Ao consultarmos a nota de observação 1, correspondente a esta tarefa, notamos que a razão pode estar na contextualização que a professora criou. Os aprendizes teriam como tarefa a resolução, em grupo, de um poema com estrofes embaralhadas na LDI; era esperado que o aprendiz, após uma leitura individual das partes do texto, ajudasse os demais colegas a reordenar o poema, buscando pistas sobre qual estrofe viria antes da outra e, posteriormente, arrastasse as estrofes na LDI para que todos pudessem ler o poema na sua forma original.

A fase pré-tarefa teve o intuito de prepará-los para a leitura do poema, com perguntas iniciais direcionadas aos aprendizes, como: “Vocês gostam de ler?” e “Vocês têm um poema favorito?”. Acreditamos que a atividade de pré-leitura, ao introduzir o novo vocabulário presente no poema e explorar o conhecimento prévio dos aprendizes, talvez possa ter contribuído para a elevação da motivação situacional deles nessa fase. O excerto 1 retrata mais detalhadamente como ocorreu o trabalho da professora e dos aprendizes na fase da pré-tarefa:

Excerto 1

A P mostra uma página do software *Scrapbook*¹⁶ com as palavras presentes no texto em uma coluna organizada e estável e várias outras palavras (definições para o novo vocabulário) que poderiam ser movidas com um dos recursos da LDI. A P demonstra o que deve ser feito, usando a caneta da LDI.

Em duplas, eles tentam fazer as combinações. A P convida um representante de cada dupla para arrastar a definição correta para uma palavra. Os APs iam se alternando até ter resolvido todas as definições. Havia muitas palavras novas para eles e, aparentemente, eles se interessaram muito em descobrir os seus significados. (Nota de observação da Tarefa 1)

Observamos que o trecho do excerto 1 “Havia muitas palavras novas para eles e aparentemente eles se interessaram muito em descobrir os seus significados” é bastante significativo, pois nos indica que os aprendizes estavam envolvidos e engajados nessa parte da tarefa.

Outro fator que pode ter contribuído para a alta da motivação situacional dos aprendizes na fase pré-tarefa nesta tarefa de aprendizagem foi a possibilidade de, durante a aula, os aprendizes poderem interagir com a LDI. Essa interatividade foi tratada por Mercer et al (2010) ao investigar a interatividade técnica da LDI e a interatividade dialógica dos aprendizes e

¹⁶O *Scrapbook* é um dos softwares utilizados junto à LDI na escola que investigamos. Trata-se de um programa que permite a incrementação de tarefas pelo professor, pois possui uma galeria com figuras e recursos interativos (ferramenta para arrastar, teclado digital, caneta com diferentes cores, etc.) para serem utilizados em aulas de diferentes disciplinas.

professores em contextos escolares. O estudo indicou que a riqueza dos estímulos visuais e orais, utilizados com fins de compreensão dos textos, pode resultar na criação de novos significados nessas salas de aula. Em consonância com o estudo de Mercer, Hennessy e Warwick (2010), a atividade de combinação das palavras ganhou uma maior atratividade por propiciar que a visualização e a manipulação dessas novas palavras fossem feitas pelos aprendizes.

Beeland Jr. (2002) defende que a modalidade de instrução do *input* tem uma interferência direta no nível de motivação e engajamento dos aprendizes. No exemplo da Tarefa 1, vemos uma interseção entre a modalidade visual – através da exposição do vocabulário do poema em diferentes cores – e da cinestésica – que promove a interação direta com a LDI e a manipulação das palavras e das estrofes na fase da tarefa. Dessa forma, a interação física com a LDI nas fases pré-tarefa e tarefa parece ter elevado consideravelmente o nível de motivação situacional nesse grupo de aprendizes.

A Tarefa 2, do tipo Resolução de Problemas, caracterizou-se dessa forma por propor um problema cotidiano a ser resolvido pelos aprendizes usando a L2. Em linhas gerais, eles teriam que solucionar um problema envolvendo dois colegas de quarto: um que precisava estudar até tarde e o outro que iria trabalhar cedo no dia seguinte. Em grupos, os aprendizes decidiram pela solução, que na opinião deles, seria a melhor para a situação, e logo escreveram usando a caneta da LDI. Com os dados obtidos no fim da tarefa de aprendizagem (ver a fase pós-tarefa no Gráfico 1), podemos considerar que ela atingiu seus objetivos em termos de motivação e envolvimento dos aprendizes, já que o maior valor de motivação situacional que encontramos localizou-se na fase pós-tarefa, apontando para o sucesso da tarefa de aprendizagem como um todo.

Presumimos que a proposta da tarefa tenha motivado os aprendizes de uma forma geral enquanto grupo. Ainda que tenhamos encontrado um indício de pouca colaboração (ver excerto 2), a descrição do que aconteceu ao longo da tarefa nos leva a acreditar que a preparação para a fase da tarefa foi feita adequadamente:

Excerto 2

AP23 e AP25 não fazem juntos. Cada um está dando o seu exemplo sozinho. A P percebe e chama a atenção deles, pedindo que trabalhem em grupo. (Nota de Observação da Tarefa 2)

Da mesma forma, a performance dos aprendizes – que não demonstraram grandes dificuldades em desempenhar a tarefa –, a cooperação entre eles e o monitoramento da professora durante a tarefa na tentativa de reparar algum problema de colaboração entre os membros dos grupos pode ter contribuído para a alta na motivação na fase pós-tarefa.

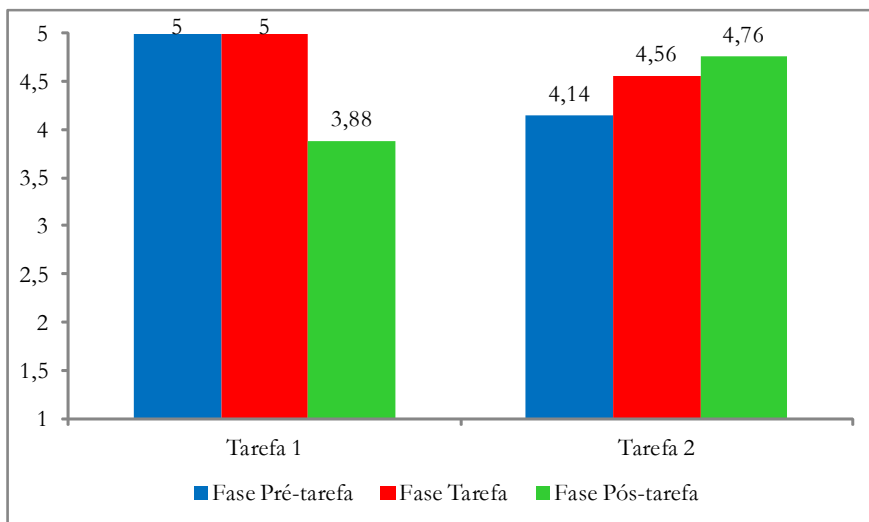
A maior elevação na motivação situacional dos participantes na fase pós-tarefa é exemplificada pela espontaneidade do aprendiz AP23, que surpreendeu a todos ao dizer “estou muito motivado para a tarefa”. Isso nos remete à fase pós-ação do Modelo de Motivação de Aprendizagem de L2, proposto por Dörnyei e Ottó (1998). Segundo o modelo, essa fase é caracterizada pela avaliação da tarefa de aprendizagem por parte do aprendiz, o qual atribui o sucesso ou não ao fim da ação (neste caso, a tarefa de aprendizagem). A verbalização do aprendiz AP23 nos leva a crer que, pelo menos, alguns desses participantes atribuíram um valor positivo para a tarefa desempenhada, o que pode ter apontado o valor de 4.43 para a sua motivação naquele momento.

5.2 Tarefas de aprendizagem do tipo Socialização de Informações Pessoais

Escolhemos também duas tarefas de Socialização de Informações Pessoais cujos padrões de variabilidade são também distintos (ver Gráfico 2). As tarefas obtiveram dados de motivação com comportamento descendente e ascendente, respectivamente, ao longo das três fases, com destaque para a Tarefa 1, em que a motivação situacional decaiu aproximadamente 1 ponto na escala Likert (de 5 para 3.88), da fase da tarefa para a pós-tarefa.

A Tarefa 1 do tipo Socialização de Informações Pessoais foi a tarefa de aprendizagem que observamos que manifestou um comportamento temporariamente constante e alto (5 pontos) em termos de configuração da motivação situacional nas duas primeiras fases. A diferença de 1.12 ao fim da tarefa, nos leva a acreditar que algo presente ou ausente na fase pós-tarefa foi determinante para o impacto negativo na motivação dos aprendizes.

Gráfico 2 – Variação na motivação situacional de tarefas de Socialização de Informações Pessoais



Fonte: Dados da pesquisa

Nesta tarefa, os aprendizes foram expostos a um jogo de tabuleiro interativo na LDI. Cada espaço no tabuleiro correspondia a um tema livre para conversação, por exemplo: “um curso que você fez recentemente”, “o melhor dia da sua vida”, “como o seu par ideal deve ser”, etc.. Sempre que a professora clicava em um dos quadros, um tema surgia e os aprendizes deveriam falar sobre ele em duplas. Esta tarefa foi uma proposta de revisitação de alguns dos temas tratados ao longo do semestre do estágio do curso e serviu como uma oportunidade para eles praticarem as estruturas da língua trabalhadas anteriormente.

A nota de observação correspondente a esta Tarefa 1 (excerto 3), nos mostra um ponto que pode ter sido determinante para a diminuição da motivação situacional desses aprendizes da fase da tarefa para a da pós-tarefa.

Excerto 3

A P mostra um board game interativo. Ela diz que quer que eles falem suas opiniões, em duplas, sobre os temas que serão lançados cada vez

que ela clicar no tabuleiro. A P diz que é a mesma figura do livro deles presente na LDI, mas na versão digital. Ela clica em um quadrinho, que pisca, e os APs precisam falar sobre o tema “your ideal boyfriend/girlfriend”. **ES (tarefa)**

Neste momento, há uma interferência da coordenação que entra na sala para dar alguns informes. Cinco minutos depois, a tarefa volta a ser realizada. (Nota de observação da Tarefa 1)

No momento em que os aprendizes preencheram a escala *on-line* referente à fase da tarefa, a sua motivação situacional apontava 5 pontos (cf. Gráfico 2), nível máximo de motivação no nosso instrumento. Todavia, como podemos ver no excerto 3, a condução da tarefa sofreu uma interrupção momentânea de cinco minutos com a presença de outra pessoa na sala, tratando de assuntos distintos dos da tarefa que acabaram desviando, aparentemente, a atenção dos aprendizes. Evidentemente, situações como essa podem ocorrer em qualquer ambiente escolar e muitas vezes são inevitáveis devido à urgência do repasse das informações. Outro dado que podemos referenciar através da nota de observação é a questão da identificação do aprendiz com o tópico proposto pela tarefa de aprendizagem, como descrito no excerto 4, a seguir:

Excerto 4

Os APs não acham o tópico interessante e não demonstram excitação para falar. A P muda o tópico. APs escolhem a cor do quadrinho e a P pergunta: “What’s your favorite TV show?”. Eles usam “I like...” e citam vários programas. AP22 escolhe o quadro rosa: “Three things a responsible citizen should do”. AP23 fala em português: “Salvar energia”. AP25 diz: “You should save water”. AP23 diz que falou “economizar energia”. A P ajuda falando “save energy”. A P muda o tema para “a course you’ve taken recently”. Eles não se engajam muito na discussão, provavelmente porque 4 deles ainda são adolescentes e não devem fazer outros cursos além do de inglês. (Nota de observação da Tarefa 1)

A falta de identificação dos aprendizes com alguns dos tópicos sugeridos pela Tarefa 1 de Socialização de Informações Pessoais é evidenciada

na nota de observação. A troca de tema ocasionou uma aparente mudança na forma como eles estavam encarando a tarefa, pois eles passaram a conversar entre si sobre os seus programas televisivos favoritos e coisas que um cidadão responsável deveria fazer. Ainda assim, isso não foi suficiente para aumentar a sua motivação situacional, que decaiu para 3.88 na fase pós-tarefa.

Como podemos ver pelos dados, as razões para a diminuição na motivação foram diferentes. Dörnyei (2003) afirma que vários são os aspectos que podem interferir na motivação do aprendiz dentro de uma situação de aprendizagem. Esses aspectos podem ser relacionados ao curso, ao professor e à turma. Os fatores de falta de identificação com o tópico e desengajamento da tarefa por qualquer que seja a razão parecem ser questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e podem ter contribuído para a baixa na motivação dos aprendizes ao fim da tarefa.

Dentro do Modelo Processual de Motivação para a Aprendizagem de L2, Dörnyei (2000) delinea três fases para a sequência de uma ação dentro do processo de aprendizagem: a fase Pré-acional, em que a motivação é gerada; a fase Acional, em que o aprendiz usa estratégias para autorregular a sua motivação, tentando controlá-la; e a fase Pós-acional, em que os fatores atribucionais agirão com mais efeito e farão com que o aprendiz julgue a ação como positiva ou negativa.

Nesta Tarefa 1, vimos que, na fase da tarefa – ou Acional, seguindo os preceitos de Dörnyei (2000), a baixa motivação pode ser relacionada ao fato de que as estratégias autorregulatórias aplicadas pelos aprendizes – sejam elas cognitivas ou metacognitivas – podem não ter sido suficientes para sustentar a motivação até a fase pós-tarefa (pós-acional). A realização desta tarefa na LDI não parece ter tido muita influência na motivação desses aprendizes, ressaltando a importância do tópico da tarefa para a motivação do aprendiz.

A segunda tarefa de Socialização de Informações Pessoais presente no Gráfico 2, mostra um comportamento diferente do da Tarefa 1, pois a mudança na motivação situacional dos aprendizes do estudo foi ascendente ao longo das fases da tarefa de aprendizagem. Do início até a sua finalização, a motivação variou 0.62, sendo a maior variação, 0.42, encontrada na passagem da fase pré-tarefa para a da tarefa.

Na fase pré-tarefa da Tarefa 2, os aprendizes tiveram o suporte da LDI para conhecer *blogs* sobre diferentes temáticas. Após a leitura rápida dos *websites*, eles leram, ainda, no livro didático, um texto – uma pesquisa com

gráficos – sobre o aumento de pessoas usando *blogs* no mundo, e responderam perguntas sobre a pesquisa em questão na fase da tarefa. Em uma fase pós-tarefa, eles discutiram perguntas especialmente endereçadas aos que usavam ou não *blogs*.

A fim de observarmos mais a fundo e especularmos sobre a razão que pode ter elevado a motivação dos aprendizes, analisamos o excerto 5:

Excerto 5

A P inicia perguntando “Do you like blogs? How often do you visit them on the net? What kind of blogs do you prefer?”. Dois aprendizes disseram que gostam de blogs sobre games. A P pergunta os tipos de blogs e AP10 entra na sala. Ele diz que tem um blog sobre skating e a P permite que ele mostre o endereço eletrônico rapidamente. Usando o teclado virtual da LDI, a P mostra outros exemplos de blogs sobre make-up, fashion, sports, schools, etc. (Nota de observação da Tarefa 2)

O excerto 5 mostra que, desde o início, a professora tenta envolver os aprendizes com a temática da aula (falar sobre *blogs*). Ela fez perguntas, permitiu que eles participassem mostrando seus próprios registros nos *blogs* e ainda expôs outros blogs com temas diversos.

De acordo com a nota de observação, os aprendizes demoraram para engajar-se na leitura da pesquisa sobre *blogs* e responder as questões de compreensão, exigindo que a professora os encorajasse a todo momento, nesta fase. Contudo, na última parte da fase da tarefa, a que demandou troca de informações pessoais, os aprendizes engajaram-se em uma série de perguntas direcionadas (excerto 6) a quem possuía um *blog* ou não, promovendo o alcance do propósito para este tipo de tarefa (a socialização das informações):

Excerto 6

Para finalizar esta tarefa, a P pede que eles se juntem em duplas e discutam as perguntas endereçadas aos que têm blog e aos que não têm, para que todos possam falar igualmente. **ES (tarefa)** (Nota de observação da Tarefa 2)

Isso nos permite dizer que a última parte da tarefa (perguntas sobre os *blogs*) foi responsável não só pela estabilidade da motivação situacional dos aprendizes, mas principalmente pela elevação de 0.42 da fase pré-tarefa para a da tarefa, visto que o tema parece ter agradado os aprendizes. Ademais, no momento de relato para todo o grupo (Excerto 7), os aprendizes mostraram excitação e entusiasmo ao reportar suas opiniões sobre o uso de *blogs*.

Excerto 7

A P pede que o AP12 reporte sobre que tema ele criaria um blog. Ele disse que está estimulado para criar um blog sobre Minecraft. O AP10 interrompe dizendo que já tem um, com tutoriais sobre o jogo. Ele se levanta em direção à LDI e digita o endereço para mostrar a todos. [...] A aula chega ao fim e o AP10 ainda continua entusiasmado falando sobre o blog que ele mesmo criou e mostra mais aos colegas e à P. (Nota de observação da Tarefa 2)

Uma sugestão que poderia ser incorporada devido ao sucesso de condução da tarefa – evidenciado pelo padrão de motivação ascendente – a fim de estender os seus efeitos motivacionais, seria a incorporação de uma tarefa posterior em que eles pudessem ou criar um *blog* para a turma ou visitar seus *blogs* preferidos, inserindo postagens em inglês, feitas individual ou coletivamente.

Corroboramos o pensamento de Jülkunen (2001) de que diferentes tarefas motivam de diferentes formas os aprendizes. Ao analisarmos as duas tarefas de cada tipo, vimos que cada uma pode possuir um padrão distinto de motivação, sendo ele ascendente ou descendente, e que isso pode interferir diretamente na aprendizagem da L2, considerando que a motivação é um fator idiossincrático que otimiza a aquisição da L2.

Em relação às fases de implementação das tarefas, descrevemos o quanto a fase pré-tarefa é importante para que os aprendizes desempenhem a tarefa com mais autoconfiança e se engajem mais na fase da tarefa, a fim de alcançar o *outcome* e atribuir um valor positivo para a tarefa de aprendizagem ao fim do processo. Destacamos, também, o suporte provido pela LDI ao longo dessas fases, podendo auxiliar tanto o professor, quanto os alunos com seus recursos e potencialidades de interatividade.

Entretanto, não podemos deixar de enfatizar o apoio do professor em todas as fases da tarefa, monitorando e observando o momento certo para intervir, para que a motivação situacional dos aprendizes não baixasse e eles sinalizassem que a tarefa os afetou positivamente.

Evidenciamos a importância do efeito positivo na fase pós-tarefa – amostra do sucesso ou não da tarefa. Quando o efeito é positivo, certamente gera bem-estar, prazer, satisfação (HERCULANO-HOUZEL, 2010) e, ainda, potencialização das sinapses. Em outras palavras, propiciando a aprendizagem da L2 através da consolidação de memórias.

É importante, sobretudo, que nós, professores de L2, mantenhamos em mente que os aprendizes possuem diferentes aptidões e se motivam de formas diferentes a cada tipo de tarefa, logo variáveis afetivas e de habilidade (motivação e aptidão, por exemplo) exercem uma influência direta na dificuldade (ROBINSON, 2001) que a tarefa de aprendizagem da L2 traz ao indivíduo e deve ser mais um ponto a ser considerado pelo professor.

Considerações Finais

Esse artigo reporta dados advindos de um estudo transversal, conduzido durante quatro meses, com 29 aprendizes de inglês de uma escola privada de línguas. Ele se propôs a compreender a questão da variabilidade da motivação situacional de tarefas de aprendizagem do tipo Resolução de Problemas e Socialização de Informações Pessoais mediadas pela LDI. Visto que é impossível contemplar inúmeras influências contextuais complexas e fatores internos do aprendiz em um único momento, buscamos aqui restringir o escopo à motivação ocasionada por esses tipos de tarefas com o suporte da LDI.

Os resultados indicaram alguns pontos a serem considerados na implementação da tarefa, como: o papel do professor apoiando os aprendizes e observando, quando possível, o seu uso de estratégias autorregulatórias para sustentar a motivação situacional e a questão da atratividade do tópico da tarefa e da multimodalidade e interatividade proporcionada por recursos da LDI. Esta, por sua vez, apontou que a possibilidade de interação do sujeito com a tecnologia permitiu que textos orais e escritos na L2 fossem movidos, criados, expostos e editados em sala de aula durante as tarefas, tornando-as mais interessantes e elevando a motivação situacional. Além disso,

destacamos a importância da fase pré-tarefa para a contextualização do tema a ser trabalhado, que também pode contar com o suporte da LDI e, ainda, sugerimos uma tarefa a ser feita em sequência em sala ou de forma *on-line* para uma das tarefas de Socialização de Informações Pessoais que, aparentemente, não agradou muito aos aprendizes, podendo ter sido um dos fatores que diminuíram a sua motivação.

Esse estudo não poderia deixar de apresentar algumas limitações, como: o número de tarefas analisadas de cada tipo e o curto período de observação. Um estudo longitudinal provavelmente poderia trazer para análise novas interpretações para a variabilidade da motivação situacional em tarefas com o suporte da LDI e elucidar outras formas de influência da ferramenta na motivação.

Sugerimos que novas pesquisas busquem conhecer de que forma tarefas de diferentes tipos e mediadas pela LDI impactam na motivação situacional dos aprendizes e, ainda, procurem tratar da questão de como o professor entende a relação da tarefa de aprendizagem, mediada por tecnologias ou não, e a sua prática, no que tange à implementação de tarefas de L2, e como isso pode vir a interferir na motivação dos sujeitos envolvidos.

Referências

ANDRADE, E. F. Contribuições da Psicologia para a proposta construtivista de ensino-aprendizagem. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 130-141, 2010.

BEEELAND JR., W. D. Student engagement, visual learning and technology: Can interactive whiteboards help? 2002. Disponível em: <http://chiron.valdosta.edu/are/Artmascript/vol1no1/beeland_am.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2013.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, v. 31, 1998.

DÖRNYEI, Z. Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, v. 70, pt. 4, p. 519-538, 2000.

DÖRNYEI, Z. Attitudes, orientations and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, v. 53, p. 3-32, 2003.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, v. 4, p. 43-69, 1998.

DÖRNYEI, Z.; TSENG, W.-T. Motivational processing in interactional tasks. In: MACKEY, A; POLIO, C. (Orgs.), *Multiple perspectives on interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass*. London: Routledge, 2009. p. 117-134.

GARDNER, R. C. Integrative motivation and second language learning acquisition. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, 2001. p. 1-19.

GIBSON, I. W. Infusion, integration or transformation? Moving towards a pedagogy of learning through educational technology. In: SELINGER, M.; WINN, J. (Eds.) *Educational technology and the impact on teaching and learning*. Oxon: RM, 2001. p. 47-52.

GILLEN, J.; STAARMAN, J.; LITTLETON, K.; MERCER, N.; TWINER, A. A “learning revolution”? Investigating pedagogic practices around interactive whiteboards in British Primary classrooms. *American Educational Research Association Conference*, São Francisco, 2006. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/6385/1/AERA_paper_final.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2013.

HERCULANO-HOUZEL, S. *Neurociências na Educação*. Belo Horizonte: CEDIC, 2010.

JULKÜNEN, K. Situation- and task-specific motivation in foreign language learning. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, 2001. p. 29-41.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. *Vygostkian approaches to second language research*. Westport: Ablex, 1994.

MERCER, N.; HENNESSY, S.; WARWICK, P. Using interactive whiteboards to orchestrate classroom dialogue. *Technology, Pedagogy and Education*, v. 19, n. 2, p. 195-209, Jul. 2010.

ROBINSON, P. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. In: ROBINSON, P. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SANKEY, M. D.; BIRCH, D.; GARDINER, M. W. The impact of multiple representations of content using multimedia on learning outcomes across learning styles and modal preferences. *International Journal of Education and Development using Information and Communication technology (IJEDICT)*, v. 7, is. 3, p. 18-35, 2011.

WILLIS, J. *A framework for Task-Based Learning*. London: Longman, 1996.

Recebido em: 03/02/2014

Aceito em: 03/06/2014