

O Que Motiva Graduandos a Iniciar um Curso de Inglês a Distância?

What Motivates Undergraduate Students to Take Up a Distance English Course?

Fernanda Costa **RIBAS***

Cristiane Manzan **PERINE****

Resumo: O que é motivação? O que motiva estudantes a se inscreverem em um curso de inglês a distância? Qual o papel da motivação no ensino e aprendizagem de línguas? Como crenças, expectativas e motivação dialogam entre si no estudo de inglês a distância? Essas questões guiam as reflexões a serem fomentadas no presente artigo. A motivação é um construto ímpar a instigar a aprendizagem prolifera de uma língua estrangeira. No que concerne à aprendizagem a distância, o estudo da motivação se faz ainda mais premente ao nos auxiliar na busca pela compreensão dos fatores que determinam a adesão e a permanência de alunos em tais cursos e o sucesso na obtenção de seus resultados. Seguimos como referencial teórico as definições e teorias de motivação evocadas em *Linguística Aplicada* (PINTRICH; SCHUNK, 1996; WILLIAMS; BURDEN, 1997; GARDNER et al., 2004; DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI; USHIODA, 2011) e suas interconexões com outros construtos influenciadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas, a saber, crenças e expectativas. Neste artigo, visamos entrever quais são as motivações, expectativas e crenças de estudantes ao ingressar no IngRede, um curso de

* Doutora em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada também pela UNESP (2008). Doutorado sanduíche (CAPES) em Educação pela Universidade de Maryland (2007). Professora adjunto 3 da Universidade Federal de Uberlândia. Contato: fercribas@yahoo.com.br.

** Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Também é professora (CAPES) do Núcleo de Línguas (NuLi) do programa Inglês sem Fronteiras (IsF-UFU). Contato: cristiane_manzan@yahoo.com.br.

inglês instrumental a distância, além de analisar de que modo tais aspectos interagem em um ambiente virtual de aprendizagem e como suas influências podem ser inferidas nesse contexto.

Palavras-chave: Motivação. Crenças. Ensino a distância.

Abstract: What is motivation? What motivates students to register in a distance English course? What is the role of motivation in language teaching and learning? How do beliefs, expectations and motivation interact with each other in the distance study of English? These questions guide the reflections to be promoted in this article. Motivation is a unique construct to stimulate prolific foreign language learning. With regard to distance learning, the study of motivation is mandatory to assist us in the search of the factors that determine the adhesion and retention of students in such courses and the success in the achievement of results. We follow the theoretical definitions and theories of motivation from Applied Linguistics (PINTRICH; SCHUNK, 1996; WILLIAMS; BURDEN, 1997; GARDNER et al., 2004; DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI; USHIODA, 2011) and its interconnection with other constructs that can influence the language teaching and learning process, namely, beliefs and expectations. In this article, we aim to identify what the motivations, expectations and beliefs of undergraduate students are to join IngRede, an ESP distance course, as well as to analyze how these aspects interact in a virtual learning environment and how their influences can be inferred from that context.

Key words: Motivation. Beliefs. Distance learning.

Introdução

O IngRede é um curso de inglês instrumental a distância, ministrado através da Plataforma *Moodle* a alunos de todos os cursos de graduação e que visa a desenvolver estratégias de leitura. A procura pelo IngRede em nossa universidade¹ costuma ser grande, o que pode ser percebido pelo número de

¹ Neste estudo, o contexto investigativo é o IngRede ofertado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O IngRede, abreviação do termo “Inglês em Rede” é um projeto desenvolvido por um grupo coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e implantado em diversas instituições federais. Oferece disciplinas eletivas à comunidade acadêmica.

matrículas, pela quantidade de pessoas que compareceram à primeira aula presencial e pela grande lista de espera. Por se tratar de uma disciplina que recebe alunos dos mais diversos cursos de graduação, nos instiga saber o que os motiva a procurar o curso, que crenças e expectativas esses alunos trazem quando iniciam o IngRede e que fatores (cognitivos e contextuais) determinam a permanência (ou não) desses alunos em um curso não presencial e o sucesso ou insucesso na obtenção de resultados. Além disso, indagamos se a motivação e as crenças desses alunos permanecem inalteradas e de que modo crenças e motivação interagem e influenciam o comportamento dos aprendizes. São inúmeras as publicações que tratam de crenças e motivação de alunos em contextos presenciais de ensino. O que dizer sobre esses conceitos quando pensamos em um ambiente mediado por tecnologia?

Entendemos que o uso de novas tecnologias na aprendizagem de línguas pode ser um fator tanto motivador quanto desmotivador para os alunos. Há alunos que apresentam habilidade no seu domínio, facilidade de acesso, identificação, gosto ou prazer em utilizá-las, fatores esses que podem contribuir para a motivação. Por outro lado, há alunos que veem as novas tecnologias como barreiras na aprendizagem. Isso pode ocorrer por dificuldade de acesso a elas, o que implica, também, questões financeiras, pouco domínio de tais recursos, ou mesmo aversão. Assim, a dificuldade em manuseá-las pode representar barreiras para a aprendizagem e, conseqüentemente, levar à desmotivação. Para esses alunos, as tecnologias podem causar insegurança ou mesmo resistência, o que pode impedir seu bom aproveitamento em um curso virtual. Como pontua Alves (2005, p. 147), “para alguns o elemento novo é sinal de fascinação, encantamento e delírio, porque traz consigo a ilusão de poder suprir faltas. Para outros, o elemento ‘novo’ é sinal de resistência, pode provocar medo, insegurança e estranhamento”, inibindo a motivação.

Os resultados parciais que serão apresentados neste artigo dizem respeito a um recorte de uma pesquisa de mestrado, de cunho qualitativo, que tem por objetivo investigar as crenças sobre aprendizagem e a relação destas com a motivação para aprender de 10 alunos em uma disciplina de inglês instrumental a distância (IngRede). Os dados foram coletados por meio de diários reflexivos, questionários, entrevistas virtuais e acompanhamento da participação dos alunos na plataforma *Moodle*. Aqui apresentamos apenas resultados do questionário e do primeiro diário reflexivo elaborado pelos participantes.

São muitas as indagações que orientam esta pesquisa. Neste artigo, nos limitamos a discutir três questões:

- a) Que expectativas os alunos trazem ao iniciar a disciplina “Inglês Instrumental a Distância I”?
- b) O que motiva esses alunos a procurar a disciplina? Como esses motivos podem ser caracterizados?
- c) Que crenças sobre o papel do aluno e sobre o contexto de aprendizagem a distância os alunos apresentam ao iniciar a disciplina?

Primeiramente, apresentamos proposições teóricas a respeito de crenças, motivação e expectativas. Em seguida, descrevemos a metodologia de trabalho. Por fim, apresentamos e discutimos os dados dos questionários e diários dos participantes. A seção de análise será subdividida em três partes: expectativas dos alunos em relação ao IngRede, motivação em relação à língua inglesa e crenças sobre aprendizagem a distância, englobando crenças sobre aprender e sobre o papel do aluno.

1 A Motivação na Aprendizagem de Línguas

Motivação é um termo aparentemente simples, usado intuitivamente pela maior parte dos professores como sinônimo de interesse, entusiasmo, vontade que os alunos demonstram (ou não) em aprender. No entanto, como nos lembram Dörnyei e Ushioda (2011), apesar de aparentemente ingênuo, o termo carrega muito significado e tem gerado, nos últimos 60 anos, grande debate, desentendimento entre os pesquisadores e uma enorme quantidade de modelos teóricos e pesquisas (cf. DECI; RYAN, 1985; GARDNER; TREMBLAY, 1994; WILLIAMS; BURDEN, 1997) voltadas para os diversos fatores que podem influenciar o comportamento dos aprendizes.

Devido à origem do termo, proveniente do verbo latino *movere*, ou seja, mover algo, é possível estabelecer certo consenso no entendimento da motivação: algo que nos leva a agir, a persistir numa ação e que nos ajuda a finalizar nossas tarefas (PINTRICH; SCHUNK, 1996). Trata-se de um estímulo ou “força interna, impulso, emoção ou desejo que move o indivíduo em direção a uma ação particular” (BROWN, 1994, p. 153).²

² Esta e todas as traduções do artigo são de nossa autoria.

Além de inúmeras definições para o termo, ao longo dos anos, houve também diversas tentativas dos teóricos para categorizar tipos de motivação. Uma das distinções mais famosas é a de Deci e Ryan (1985), para os quais a motivação engloba diferentes graus, como parte de um *continuum*, que vão desde uma **motivação intrínseca**, ou seja, uma motivação interna para aprender a língua, que traz sensações prazerosas que o indivíduo experimenta durante as atividades de sala de aula, até uma **motivação extrínseca**, ou seja, uma motivação influenciada por fatores externos ao indivíduo, tais como recompensas oferecidas pelo professor, normas do grupo, valor das atividades para o indivíduo, entre outros.

A pesquisa de Deci e Ryan marca, nas pesquisas sobre motivação, um período caracterizado pelas teorias cognitivas da psicologia social, as quais focalizam “como as atitudes, pensamentos, crenças e interpretação dos eventos, de forma consciente, influenciam o comportamento dos indivíduos” (DÖRNYEI, 2001a, p. 8). Apesar de tais estudos serem vistos como “muito racionais”, eles trazem resultados bastante significativos para o entendimento da motivação, ao ligá-la a fatores da situação de aprendizagem, tais como a influência do professor, da grade curricular e do grupo. Os resultados dessas pesquisas apontam para uma visão mais dinâmica da motivação, orientada para o processo, ao considerarem os comportamentos dos alunos em face das práticas de sala de aula. Assim, inicia-se um período nos estudos de motivação, que se estende até hoje, que se preocupa com as variações motivacionais diárias dos alunos para aprender, ou seja, as mudanças na motivação ao longo do tempo.

Como ressalta Dörnyei (2001a, p. 9), “motivação é, na verdade, um termo guarda-chuva que envolve uma ampla gama de diferentes fatores”. Williams e Burden (1997), adotando uma perspectiva sócio-constructivista, enfatizam em seu modelo fatores internos, que se originam do interior do aprendiz, como o desejo de obter sucesso na aprendizagem, e externos, como o papel exercido pelos pais e professores, como influenciadores da motivação. Esses dois tipos de fatores são, por sua vez, afetados pelas “crenças, sociedade e cultura do mundo que os cerca” (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 137), ou seja, pelos fatores do macrocontexto social.

No quadro 1, trazemos os fatores internos e externos considerados pelos autores, bem como seus subcomponentes:

Quadro 1 – Fatores internos e externos influenciadores da motivação

FATORES INTERNOS	FATORES EXTERNOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Interesse intrínseco da atividade <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estímulo da curiosidade ▪ Grau de desafio 2. Valor da atividade <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relevância pessoal ▪ Valor antecipado dos resultados ▪ Valor intrínseco atribuído à atividade 3. Sentimento de controle <ul style="list-style-type: none"> ▪ Posição de causalidade (origem x manipulação) ▪ Posição de controle (processo e resultados) ▪ Habilidade para estabelecer objetivos apropriados 4. Domínio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimentos de competência ▪ Consciência do desenvolvimento de certas habilidades e domínio de numa área específica ▪ Autoeficácia 5. Autoconceito <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência realística dos pontos pessoais fortes e fracos em relação às habilidades exigidas ▪ Definições e julgamentos pessoais sobre sucesso e fracasso ▪ Preocupação com o mérito ▪ Incapacidades 6. Atitudes <ul style="list-style-type: none"> ▪ em relação à aprendizagem da língua em geral ▪ em relação à língua-alvo ▪ em relação à comunidade e cultura alvos 7. Outros estados afetivos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confiança ▪ Ansiedade, medo 8. Idade e estágio de desenvolvimento 9. Sexo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Influência significativa dos outros <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pais ▪ Professores ▪ Colegas 2. A natureza da interação com outras pessoas cuja influência é significativa <ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiências de aprendizagem mediadas ▪ Natureza e quantidade do <i>feedback</i> ▪ Recompensas ▪ Natureza e quantidade de elogio apropriado ▪ Punições, sanções 3. O ambiente de aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conforto ▪ Recursos ▪ Hora do dia, semana, ano ▪ Tamanho da classe e da escola ▪ Crenças e atitudes presentes no grupo e na escola 4. O contexto mais amplo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relações familiares mais amplas ▪ O sistema educacional local ▪ Interesses conflitantes ▪ Normas culturais ▪ Expectativas e atitudes da sociedade

Fonte: Williams e Burden, 1997, p. 138-140.

Para Williams e Burden (1997), a motivação é, portanto, um estado de estímulo emocional e cognitivo que leva o aluno a uma decisão consciente de agir e que origina um período de sustentação de esforço intelectual e/ou físico, visando à obtenção de um objetivo ou objetivos previamente estabelecido(s). O modelo proposto pelos autores inclui elementos numa

relação de interação, não linear e dentro de um contexto social³.

Dörnyei (2001c, 2005) também compartilha dessa visão dinâmica da motivação, quando afirma que a motivação “está em um constante processo de evolução e muda de acordo com diversas influências internas e externas às quais o aluno está exposto” (DÖRNYEI, 2001b, p. 44). A motivação é encarada, portanto, como um elemento que difere de indivíduo para indivíduo, de acordo com os seus estilos, preferências e concepções de aprender, oscilando entre altos e baixos, em resposta às influências (internas e externas) de um contexto específico.

Pelo fato de a motivação não ser algo diretamente observável, visto que lida com crenças, autocrenças⁴, atitudes e expectativas dos aprendizes em nível cognitivo, para analisá-la é preciso considerar, além das cognições dos alunos, o comportamento apresentado em um curso, quer seja presencial ou a distância. O aluno motivado demonstra atenção, esforço, persistência, satisfação na realização das tarefas, é participativo, tem interesses intrínsecos e extrínsecos e se utiliza de estratégias para atingir seus objetivos (GARDNER et al., 2004). O aluno desmotivado, por outro lado, não vê relação entre suas ações e as consequências delas. Por esse motivo, não tem razões para se engajar numa atividade e acaba desistindo facilmente de realizá-la.

Incorporando diversas perspectivas teóricas, principalmente as concepções mais dinâmicas da motivação, sem fugir totalmente do sentido popular do termo, tratamos a motivação, neste estudo, como desejo, vontade, estímulo, que varia de indivíduo para indivíduo e que pode conduzi-lo à ação, fazendo-o se esforçar e persistir numa tarefa. Ela é dependente de fatores pessoais, internos (crença⁵, expectativas), influenciada por experiências de aprendizagem anteriores e não pode ser desvinculada de fatores do contexto de aprendizagem (componentes e características específicos de um curso).

³ É importante ressaltar que, para Williams e Burden (1997), a motivação é um construto complexo e multidimensional. Sendo assim, as influências internas-externas consideradas pelos autores não devem ser vistas em termos dicotômicos.

⁴ Tradução nossa do termo em inglês *self-beliefs* (HIGGINS, 1987), entendido como crenças que os indivíduos apresentam sobre si.

⁵ Consideramos que crenças não são apenas fatores internos, mas também contextuais, sociais, paradoxais, experienciais e dinâmicas, como detalharemos na seção II.

2 Crenças na Aprendizagem de Línguas

Considerando o modelo teórico de Williams e Burden (1997), que aponta a influência de fatores internos na motivação e que define a motivação como dependente de características individuais – tais como: atitudes em relação à situação de aprendizagem, grau de esforço, ansiedade, competência, objetivos –, entendemos que um dos aspectos cognitivos que pode impactar na motivação dos alunos são as crenças que eles apresentam em relação ao processo de ensino de aprendizagem de línguas. Empregamos o termo aspectos cognitivos pensando a cognição de alunos enquanto composta de crenças, conhecimento, concepções, atitudes, imagens e perspectivas sobre diversos aspectos do ensino e aprendizagem, tais como ensinar e aprender línguas, o papel de professores e alunos, materiais e atividades. O termo cognição é proposto por Borg (2003, p. 81) para se referir ao que “os professores sabem, acreditam e pensam”. Apropriamo-nos do termo para nos referirmos ao que os aprendizes sabem (conhecimento), acreditam (crenças) e pensam (pensamentos).

A relação das crenças com a motivação surge do fato de essas, numa perspectiva contextual, dinâmica e social, estarem inter-relacionadas com o meio em que os indivíduos vivem, por fazerem parte de suas experiências, tal como a motivação. Logo, da mesma forma que a motivação, elas não estão em nível cognitivo somente, mas também social, pois, segundo Barcelos (2004, p. 132), elas “nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. As crenças são, portanto, individuais, por refletirem um ponto de vista pessoal dos indivíduos, sem requerer consenso geral, e sociais, por refletirem os discursos da sociedade (ALANEN, 2003).

Além de terem relação com o contexto, as crenças também estão relacionadas à ação dos indivíduos, assim como a motivação. As crenças influenciam percepções, atitudes e julgamentos dos indivíduos, os quais, por sua vez, afetam o comportamento (PAJARES, 1992). Elas podem ser instigadoras de ação (relação de causa e efeito), podem interagir com as ações, influenciando-as e sendo por elas influenciadas (relação interativa) e podem entrar em choque com as ações (relação hermenêutica), podendo haver um desencontro entre o dizer (crenças) e o fazer (ações) dos indivíduos, por influência de fatores contextuais (BARCELOS, 2006). Sendo assim, para estudá-las, é importante considerar “o que as pessoas falam, intencionam e fazem” (PAJARES, 1992, p. 314).

Em suma, as crenças são: a) dinâmicas, pois mudam ao longo da vida ou numa mesma situação; b) construídas socialmente e situadas contextualmente; c) experienciais, pois resultam das interações entre as pessoas e das pessoas com o ambiente; e d) paradoxais e contraditórias, pois são, ao mesmo tempo, sociais e individuais. Além disso, estão relacionadas à ação indiretamente e de forma complexa, como apontado anteriormente, e não são facilmente distintas do conhecimento (BARCELOS, 2006).

Concordamos com a definição de Barcelos (2001, p. 72), de que as crenças sobre aprendizagem de línguas são “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”, num determinado contexto. Elas são “co-construídas em nossas experiências” (BARCELOS, 2006, p. 18), podendo ser significadas e ressignificadas, daí seu caráter dinâmico já apontado. O papel da experiência do aprendiz na formação, apropriação e reconstrução de crenças também é ressaltado por Gabillon (2005). Para a autora, as crenças dos indivíduos são (co)construídas em três contextos (sociocultural, educacional e de aprendizagem), quando interagem com pais, amigos e professores e com ferramentas (livros, atividades, mídia) provenientes desses contextos.

Neste artigo, entendemos crenças como opiniões, idéias, visões ou suposições que os alunos apresentam sobre a língua inglesa, o que significa ensinar e aprender essa língua, sobre o papel do professor e dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, que podem ser influenciadas por fatores do macro e microcontexto de aprendizagem e por experiências anteriores de aprendizagem. Essas crenças, de caráter tanto individual como social, podem interagir com suas ações. As crenças apresentam, assim, caráter dinâmico, interativo e contextual, da mesma forma que a motivação dos aprendizes.

3 O Papel das Expectativas na Motivação dos Alunos

Além das crenças, as expectativas também “podem influenciar como os indivíduos reagem, respondem e experienciam um novo ambiente” (WHITE, 1999, p. 44), exercendo papel importante na motivação. Entendemos as expectativas também como um fator interno, influenciador da motivação, que compõe a cognição dos alunos. Assim como as crenças, se trata de um conceito que tem sido bastante explorado em diversas áreas do conhecimento e que, portanto, adquire diferentes conotações.

Scheibe (1970, p. 26) entende as expectativas como uma subclasse das crenças que se referem ao futuro e guiam o comportamento declarado. Para o autor, trata-se de “crenças sobre ocorrências futuras”, as quais são previsíveis, ou seja, incorporam aquilo que os indivíduos esperam que ocorra num determinado contexto. As expectativas exercem influência nas escolhas que o indivíduo faz, nas chances com as quais se arrisca e nas hipóteses que adota, influenciando, portanto, suas ações.

Eccles e Wigfield (1995 apud PINTRICH; SCHUNK, 1996) defendem a ideia de que as antecipações que os aprendizes fazem sobre eventos futuros, principalmente no que diz respeito à obtenção de resultados positivos, podem influenciar suas ações, ou seja, as tarefas que escolhem, o esforço e a persistência em completá-las. Em outras palavras, se os aprendizes acreditam em sua própria capacidade para desenvolver uma determinada tarefa e que irão alcançar resultados positivos, há grandes chances de obterem sucesso, pois se esforçarão mais e não desistirão facilmente. Para os autores, expectativas são entendidas, portanto, como previsões de sucesso.

Expectativas podem ser relacionadas, também, ao grau de satisfação dos indivíduos, quando são atendidas ou não. Nessa perspectiva, Gigliotti (1987, p. 365) define expectativas como “uma previsão sobre o que ocorrerá em certa situação”, ou seja, “um julgamento de probabilidade baseado no aprendizado passado”, o qual pode afetar o comportamento dos indivíduos e os resultados que irão alcançar. Para o autor, as expectativas podem repercutir de duas formas no comportamento: a) elas moldam a percepção dos alunos quanto às atividades desenvolvidas em sala de aula, ou seja, “levam os alunos a perceberem, interpretarem e definirem a atividade de sala de aula de forma que essa confirme suas expectativas iniciais” (GIGLIOTTI, 1987, p. 365) e b) elas servem de base, de acordo com a qual eles irão reagir, podendo se sentir desapontados ou frustrados, quando as expectativas iniciais não são atendidas, ou felizes e entusiasmados, quando as expectativas iniciais são atendidas ou excedidas. As violações podem gerar, portanto, reações positivas ou negativas.

Com base nas definições apresentadas, nesta pesquisa entendemos expectativas como julgamentos, antecipações, previsões, ideias que os alunos formam sobre o que ocorrerá num determinado contexto ou curso. Essas expectativas são formadas com base em experiências de ensino anteriores, podendo ser tanto previsíveis, ou seja, aquilo que os alunos assumem que irá ocorrer, ou ideais, ou seja, aquilo que os alunos gostariam que idealmente ocorresse. Os alunos podem formar tanto expectativas positivas (de sucesso)

quanto negativas (de insucesso), que poderão atuar como profecias. Além disso, essas expectativas podem ser influenciadas por crenças existentes no macro e no microcontexto de aprendizagem. Por exemplo, quando pensamos na aprendizagem a distância, é comum a crença entre os alunos de que o ensino a distância é mais fácil. Essa crença pode influenciar as expectativas dos alunos a respeito do curso, ou seja, aquilo que os alunos esperam aprender e o grau de dificuldade ou complexidade das atividades desenvolvidas. Os alunos podem nutrir expectativas de que não precisam se dedicar tanto às atividades, pois elas serão facilmente conduzidas. Ao se depararem com desafios e dificuldades e perceberem que o ensino a distância exige comprometimento, dedicação e esforço, esses alunos podem se desmotivar e desistir de dar continuidade aos estudos.

4 Metodologia de Pesquisa

A pesquisa contou com a participação de dez alunos⁶ de distintos cursos de graduação de uma universidade federal no interior de Minas Gerais, inscritos na disciplina eletiva “Inglês Instrumental a Distância I” (IngRede)⁷. Como mencionado, os resultados aqui apresentados são um recorte de uma pesquisa de mestrado, na qual, por meio de uma abordagem qualitativa, os dados foram coletados em diferentes momentos através de diários reflexivos, questionários, entrevistas virtuais e acompanhamento da participação dos alunos na plataforma *Moodle*. Apresentamos resultados da análise dos dados, que compreende um questionário preenchido na aula presencial de abertura do curso e um diário reflexivo redigido nas duas primeiras semanas do curso. Para a identificação de pontos em comum nas respostas dos alunos, fez-se útil o *WordSmith Tools*,⁸ um *software* comumente usado em Linguística de Corpus.

⁶ Para evitar a identificação dos participantes da pesquisa, esses foram nomeados por siglas, as quais correspondem aos seus cursos de origem: Ciências Contábeis (CC), Educação Física (EF), Engenharia Mecânica (ENG), Física (FIS), Letras (LET), Odontologia (ODT), Pedagogia (PED), Psicologia (PSI), Serviço Social (SS), Sistemas de Informação (SI).

⁷ Para 50% dos alunos esta é a primeira experiência em um curso a distância.

⁸ Disponível em: <<http://www.lexically.net/wordsmith/>>.

5 Análise e Discussão dos Dados

5.1 Expectativas dos alunos em relação ao IngRede

Ao tratarmos de um processo tão rico e paralelamente complexo como o aprender de uma língua estrangeira, em sua diversidade de contextos, ferramentas, propósitos e atores, os quais cada um em sua singularidade vem a somar para tornar o processo de aprendizagem ainda mais multifacetado e digno de investigação, compreendemos que esses atores são guiados por suas motivações e crenças, algumas individuais, outras compartilhadas, que vão desempenhar um papel característico em cada aluno. Nesta seção, comentamos sobre as expectativas iniciais que acompanham os alunos ao ingressar na disciplina. Como vimos no arcabouço teórico, os alunos tendem a formar expectativas positivas, de sucesso, ou negativas, de insucesso, em relação a uma tarefa ou contexto de aprendizagem, baseadas em experiências anteriores.

Os participantes responderam à seguinte pergunta no questionário: “O que você espera da disciplina Inglês Instrumental a Distância I? Quais são suas expectativas?”. Mesmo antes de iniciar o curso, percebemos que os alunos apresentam expectativas positivas, pois, de forma geral, afirmam que esperam de alguma forma melhorar a leitura e a compreensão de textos em inglês, e aumentar seu vocabulário:

CC: Quanto à disciplina a expectativa é boa, pois conheço alguns colegas que fizeram e gostaram. Eu espero exercitar mais a habilidade de leitura e a modalidade a distância me motiva bastante pela flexibilidade de tempo que necessito atualmente. [DR⁹]

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

⁹ Os excertos dos diários serão identificados por [DR] e os excertos dos questionários por [Q].

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

Avaliamos tais expectativas como positivas, uma vez que caminham ao encontro do objetivo proposto pelo IngRede, que indicam o foco em leitura em língua inglesa, o que aumenta consideravelmente a perspectiva de que tais expectativas sejam atendidas. Tal fato merece atenção, pois, quando as expectativas não são alcançadas, isso pode abrir espaço à desmotivação e, por vezes, desistência do curso. Como alertam Csizér e Dörnyei (2005, p. 639), uma das razões que leva os alunos a abandonar o estudo de uma segunda língua surge através de “um tipo de processo de desilusão que ocorre quando as pessoas percebem que suas altas expectativas não foram alcançadas”.

No excerto de PSI, percebe-se, ainda, a expectativa de recordar o que sabe da língua inglesa. Assim, o IngRede é visto como estudo alternativo de inglês. Cumpre lembrar que oito dos dez participantes já cursaram inglês fora do contexto de escola regular. Seis deles avaliam seu próprio conhecimento da língua como básico, dois como intermediário e dois como avançado.

Melhorar o domínio da língua inglesa também figura entre as expectativas dos alunos. Eles esperam “avançar” no conhecimento da língua, aprimorar o que já conhecem e aprender coisas novas. PED afirma que possui “as melhores expectativas possíveis”, pois julga seu conhecimento como muito reduzido, o que pode representar um baixo senso de confiança em seu potencial. Observe-se os excertos que exemplificam tal expectativa:

ENG: Conseguir avançar um pouco na língua [Q]

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

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

Chama a atenção, no entanto, que nos excertos anteriormente apresentados, os alunos não tenham citado um ponto específico a ser melhorado e, caso esse tópico não se relacione à leitura em língua inglesa –

que é o foco da disciplina – o aluno pode vir a ter frustrações com o curso. Por exemplo: se o aprendiz espera melhorar sua fluência na língua, terá poucas chances de ter suas expectativas alcançadas, visto que o curso tem foco na habilidade de leitura. Expectativas não atingidas são um fácil atalho para a desmotivação. Segundo Lima (2005, p. 144), “as expectativas estão intrinsecamente ligadas à motivação, na medida em que estas são projeções futuras sobre as ações necessárias para se atingir um determinado fim”. Ser mais fluente é justamente a expectativa de PSI relatada a seguir:

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

Evidencia-se, também, entre os alunos, a expectativa de buscar conteúdo que contribua para a formação acadêmica e profissional. Os alunos visualizam a aprendizagem de inglês como meio de agregar conhecimento em suas atividades profissionais e acadêmicas:

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

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

O depoimento de LET, além de demonstrar o interesse acadêmico, revela ainda uma expectativa muito peculiar: a aluna quer ser professora de inglês no futuro e vê o IngRede como uma contribuição nesse sentido. Vale lembrar que, na grade curricular do curso de Letras, existem outras disciplinas voltadas para o inglês instrumental. Nisso percebemos o quanto os alunos aderem a um curso a distância com diferentes expectativas.

5.2 Motivação em relação à língua inglesa

Considerando-se as distinções entre motivação intrínseca e extrínseca, buscamos analisar o tipo de motivação apresentada pelos alunos.

Consideramos, no entanto, que tal divisão não é dicotômica e autoexcludente – as motivações intrínseca e extrínseca podem coocorrer em um mesmo contexto.

Dentre os indicativos de motivação extrínseca nos alunos podemos notar a preocupação com as exigências do mercado de trabalho:

SS: Nesse momento da minha vida, quero aprofundar meus conhecimentos, estudar e acredito também que será um grande diferencial na minha carreira, na profissão que escolhi. Pretendo voltar ao Estados Unidos da América e quem sabe conseguir soltar a língua e aprender muito mais do idioma falado. [DR]

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

Perceba-se que SS parte da crença de que saber inglês é um diferencial na carreira, e reforça mais uma vez seu objetivo de desenvolver a habilidade oral da língua. CC, além de citar a importância do inglês por questões profissionais, relata o diferencial que a aprendizagem dessa língua pode proporcionar para a vida acadêmica, motivo este compartilhado por seus colegas, quando indagados a respeito dos motivos que os levaram a procurar o IngRede:

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

SI: Para ajudar a ler os textos e livros da graduação e no futuro com a pós-graduação. [Q]

A motivação dos alunos para fazer o curso surge, assim, da crença de que saber inglês traz um bom currículo e bom emprego, crença esta que parece ser apontada de forma recorrente em diversos estudos sobre crenças de aprendizes de inglês no Brasil. CC cita a importância do inglês em seu curso de graduação e SI revela o desejo de aprender a língua como ponte que a auxiliará a alcançar uma expectativa futura de cursar pós-graduação.

Ainda pelo depoimento de CC, nos remetemos ao fato de que o IngRede é uma disciplina optativa na universidade, fator que atrai os alunos, que precisam completar créditos em seus cursos.

Dentre os indícios que desvelam uma motivação intrínseca para aprender, temos o gosto pela língua, a vontade de aprender, o esforço em aprendê-la e mesmo as expectativas positivas, já amplamente discutidas neste texto. No questionário, oito alunos revelam gostar de estudar inglês e dois não gostam de estudar a língua. Gostar da língua é um registro interessante, pois ajuda a justificar uma identificação dos participantes com a língua inglesa, que pode despertar vontade de aprendê-la:

LET: Gosto de tudo na língua inglesa, porém saber ler textos e ter compreensão dos mesmos é o que mais gosto. [DR]

EF: Gosto da língua inglesa como uma ferramenta na área acadêmica, pois, vários são os trabalhos, artigos em inglês e é onde necessito do conhecimento da língua. [DR]

Para alguns alunos, o gosto pela língua surge a partir da crença na possibilidade de interação com o mundo que o inglês traz ou pela crença de que o inglês abre portas. Para outros, o gosto pela língua e o desejo de aprendê-la são justificados por sua percepção de que têm facilidade em aprendê-la ou por acreditarem que a língua inglesa é fácil.

Como outrora mencionado, a vontade de aprender a língua também é um motivo interno ao indivíduo, por desvelar que a língua tem relevância pessoal para o aprendiz (WILLIAMS; BURDEN, 1997). Em alguns alunos, a vontade de aprender inglês foi acendida logo na infância e parece se manter ativa:

LET: Como era uma excelente aluna, meus pais me colocaram num curso de inglês. Daí em diante sempre quis ir mais além do que aquele curso. Porém, não deu para prosseguir naquela época. E anos depois, exatamente 43 anos. Minha filha mais velha casou-se com um americano, isso voltou a mexer com minha vontade de aprender inglês. [DR]

LET revela que a presença de um familiar voltou a despertar sua vontade de aprender inglês, se caracterizando, pois, como uma aluna intrínseca e

extrinsecamente motivada. Para Williams e Burden (1997), a influência de presenças significativas ao aprendiz constitui um dos fatores externos à motivação do aluno. Outros estudantes também citam a influência que colegas ou professores tiveram em sua motivação em relação ao inglês:

CC: Portanto, quanto à disciplina a expectativa é boa, pois conheço alguns colegas que fizeram e gostaram. [DR]

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

A partir de uma perspectiva processual no estudo da motivação, esta passou a ser vista enquanto um atributo não estático, porém variável ao longo do tempo em decorrência da influência de diversos fatores. Williams e Burden (1997) listam os fatores externos que podem interferir na motivação dos alunos, dentre eles, a influência de familiares, colegas e professores. No caso de PSI, a crença de sua professora acabou deixando marcas de desmotivação em sua relação com a língua inglesa, pois ela não conseguia ‘sonhar que estava praticando inglês’, como a professora dizia.

5.3 Desmotivação

Dentre os alunos que afirmam não gostar de estudar inglês, o grande motivo elencado é a dificuldade em relação ao estudo da língua. ENG revela não conseguir evoluir na língua e EF menciona a falta de habilidade com ela.

Observando o relato de sua experiência de aprendizagem, percebemos que ENG tentou várias vezes outros cursos de inglês, mas não consegue dar continuidade aos seus estudos por diversos motivos, dentre os quais a dificuldade financeira. Outro fator importante a ser citado é a dislexia mencionada em seu diário reflexivo. A percepção de sua dificuldade aliada ao seu distúrbio acaba gerando um trauma em relação à língua inglesa, o que parece provocar desmotivação. De modo similar, apesar de EF ser orientado

por uma motivação intrínseca (gosto) e extrínseca (necessidade acadêmica), a dificuldade na aprendizagem da língua é um motivo que pode abalar seu entusiasmo:

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

EF: Tenho muito mais dificuldades do que facilidade, gosto da língua inglesa como uma ferramenta na área acadêmica, pois, vários são os trabalhos, artigos em inglês e é onde necessito do conhecimento da língua. Espero que possa conseguir agregar mais ferramentas para facilitar meu entendimento e pretendo continuar estudando a língua. [DR]

O mesmo ocorre com PED, que conta que a língua inglesa “não entra na sua cabeça”. Mesmo acreditando na importância do conhecimento acumulado em experiências anteriores de aprendizagem, a falta de confiança na própria competência para aprender pode levar à desmotivação. A aluna assume sua dificuldade com a língua e se inscrever no IngRede parece ser uma tentativa de aprender inglês, não importando o foco que o curso apresenta:

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

Os dados nos permitem afirmar que gostar da língua e, particularmente, ter facilidade em sua compreensão, no caso desses alunos, geram motivação. De modo contrário, não gostar da língua ou ter dificuldades faz com que se sintam desmotivados.

5.4 Crenças sobre aprender inglês a distância

Para os participantes, aprender inglês a distância é estudar de modo mais prático e flexível. CC ressalta o quanto aprender inglês pode contribuir para sua formação profissional. De fato, na educação a distância (EaD), existe flexibilidade de tempo e de espaço, o que se torna um dos principais atrativos para aqueles alunos que decidem aderir ao ritmo de estudo na modernidade. Os comentários transcritos a seguir, sobre o que significa aprender inglês a distância, exemplificam essa crença:

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

CC: Além de contribuir para minha formação profissional, considero uma forma flexível de acordo com a minha disponibilidade. [Q]

Para esses alunos, aprender inglês a distância representa praticidade e flexibilidade, pois o aluno pode ajustar os estudos à sua disponibilidade. A utilização de recursos tecnológicos no processo educativo encontra força em sua flexibilidade e amplitude de recursos (HACK, 2011). Como afirmam Testa e Freitas (2006), a flexibilidade de tempo, de local de estudo e os recursos disponíveis representam grandes benefícios da EaD. Em contrapartida, a exigência de responsabilidade por parte do aluno é muito mais elevada do que em um curso presencial. A flexibilidade só será benéfica caso o aluno tenha autodisciplina para administrá-la. Portanto, o importante é não se iludir com tal flexibilidade, posto que esta exige mais responsabilidade de auto-organização dos alunos. No caso dos participantes desta pesquisa, essa crença pode ser reflexo de experiências anteriores de aprendizagem, visto que alguns já fizeram cursos a distância em outras áreas.

Mesmo não tendo uma noção formada do que seja um contexto virtual, ao descreverem-no de modo simplista, como meio de aprender mediado por tecnologias, forma de aprendizagem ou mesmo aprender a usar os meios tecnológicos, os alunos revelam ter consciência de como funciona um curso a distância, o qual é centrado no aprendiz e exige, inevitavelmente, uma postura mais ativa:

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

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

A afirmação de PED merece atenção especial, pois retrata o grande desafio que se coloca tanto aos professores quanto aos alunos: aprender a usar as ferramentas tecnológicas como meio de aprender, de facilitar a aprendizagem. Para Ramos e Futura (2008), a utilização dessas ferramentas, cada vez mais diversificadas, visa não apenas a ensinar de forma mais atrativa e inovadora, mas, também, a melhorar e desenvolver a própria prática pedagógica, gerando, conseqüentemente, aprimoramentos para todas as partes integrantes desse processo.

Estudar nesse contexto é descrito, ainda, como desafio e oportunidade por uma aluna que cursa graduação a distância (SS). Também LET, que cursa Letras EaD – Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), deixa explícito em seu depoimento sua motivação em relação à aprendizagem a distância, ao descrevê-la como uma experiência rica em determinação e motivação. Aos que pensam que EaD é ensino unicamente para jovens, LET mostra sua disposição em enfrentar o que ela mesma define como uma experiência única, ao embarcar em um novo contexto de ensino aos 56 anos de idade. Já ENG, que nunca fez um curso a distância, percebe-se que não tem um conhecimento claro do que significa estudar nessa modalidade, reproduzindo uma crença genérica sobre o assunto:

LET: Uma experiência única, rica em determinação e motivação. [Q]

ENG: Não sei, imagino que sejam atividades que estejam em alguma plataforma e que tenhamos que acessá-las e fazê-las. [Q]

De modo geral, ao descreverem a aprendizagem a distância como meio que traz praticidade e flexibilidade ao estudo, e ao relacioná-la a desafio e oportunidade, os alunos revelam abertura em relação à aprendizagem nesse contexto, o que pode repercutir positivamente em sua motivação no decorrer do curso.

5.5 Crenças sobre o papel do aluno na aprendizagem

Sabemos que, em um ambiente virtual de aprendizagem, o aprendiz se defronta com novas adversidades e novos meios de acesso à informação

e ao conhecimento, o que ocasiona, impreterivelmente, uma metamorfose em seu papel discente e exige de rápidas adaptações. Tendo em vista que as crenças dos alunos agem como alicerce para suas ações, investigamos as crenças dos participantes sobre seu papel de aprendiz a distância. Para PED:

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

Como ressaltado por diversos estudos, um aprendiz nessa modalidade deve ser ativo. Tanto no ambiente presencial quanto virtual, ser um aluno ativo é visto como vantajoso. No entanto, em um ambiente virtual, tal característica se acentua. Dentro dessa postura ativa, nesse ambiente autônomo, interativo e dinâmico de aprendizagem, visualizamos que o aluno deve buscar ferramentas e desenvolver meios de utilizá-las a favor de sua aprendizagem, crença compartilhada por alguns participantes:

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

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

Nesses excertos, ressaltando as características de um aprendiz virtual como compromissado, dedicado, disciplinado e esforçado, percebemos que elas nos conduzem à definição de um aprendiz autônomo ou motivado. Para os nossos participantes, o papel do aluno é:

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

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

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

A partir das crenças sobre o papel do aluno em um curso a distância, evidenciamos que os participantes revelam características de um perfil

autônomo ao citar comprometimento, disciplina, dedicação e esforço como aspectos importantes no contexto de aprendizagem EaD. Resta observar se, ao longo do curso, esses alunos conseguirão desenvolver essa postura autônoma. A esse respeito, concordamos com Dickinson (1995), para quem alunos autônomos se tornam mais motivados e, com isso, a autonomia contribui para um trabalho mais eficiente, pois conduz ao esforço e, conseqüentemente, à aprendizagem significativa.

Considerações Finais

Os dados que guiam a discussão nesse artigo mostram que os alunos nutrem as mais variadas expectativas em relação ao IngRede, tais como melhorar a leitura em língua inglesa, recordar ou agregar conteúdo à sua formação e aprimorar o conhecimento da língua. É possível perceber que alguns nutrem expectativas irrealistas em relação ao curso, como é o caso de querer desenvolver fluência oral na língua em um curso de leitura instrumental. Vemos, assim, a necessidade de o professor contribuir para que os alunos tenham expectativas plausíveis em relação ao curso em que se inscrevem, pois a discrepância entre expectativas e realidade pode ser fator que gera desmotivação e desistência em cursos a distância.

A motivação dos participantes pode ser caracterizada como intrínseca e extrínseca. Logo, eles são guiados por fatores internos, dentre os quais o desejo de aprender a língua e o gosto por ela, e por motivos externos, como questões acadêmicas ou profissionais. A maior parte dos alunos afirma gostar da língua, sentimento que vem associado a uma facilidade em seu entendimento. Por outro lado, a dificuldade em compreendê-la está relacionada à desmotivação.

Percebemos, ainda, o quanto a influência de pessoas próximas ao aprendiz podem influenciar a motivação dos alunos. Nesta pesquisa, os alunos ressaltam a influência de familiares, colegas e professores. Esses últimos parecem transparecer crenças que impactam na desmotivação dos alunos com relação à língua, como é o caso da professora que dizia que era preciso “sonhar em inglês”.

As discussões sobre crenças apontam a visão dos alunos de que estudar inglês a distância e ser flexível, trazer oportunidade e desafio. Tomar a nova experiência de estudar em ambiente virtual como desafio também pode favorecer a motivação, uma vez que tarefas prazerosas e desafiadoras podem

proporcionar o engajamento dos alunos de forma que esqueçam suas preocupações e não percebam o tempo passar (ARAGÃO, 2011).

Identificamos também, entre os alunos, a crença de que aprender a distância é uma chance para aprender a usar a tecnologia em favor da aprendizagem. Diante disso, como observa Paiva (1999), o desafio do professor de cursos on-line é aproveitar a tecnologia da comunicação, didatizá-la e adequá-la aos objetivos do ensino, tirando proveito do poder de motivação a ela inerente.

O papel do aluno elucidado pelos participantes remete a crenças de que ele deve ser ativo, ter compromisso, dedicação, disciplina e esforço, e buscar ferramentas para sua aprendizagem. Todas essas definições condizem com o perfil de um aluno autônomo, desejado para cursos virtuais que, por vezes, se confundem também com a descrição de um aluno motivado. Mesmo antes do surgimento da internet, em 1981, Holec já evidenciava a conexão entre motivação e autonomia, alegando que alunos autônomos são alunos motivados.

Esse artigo buscou, também, analisar as crenças e as expectativas iniciais que podem motivar (ou não) os aprendizes de inglês a procurar um curso a distância, revelando, assim, como crenças, expectativas e motivação se inter-relacionam e estimulam os alunos a aderir ao ambiente virtual. As expectativas dos alunos em relação ao ensino de inglês a distância parecem estar intrinsecamente relacionadas às suas crenças. Por acreditarem na possibilidade de aprender a língua estrangeira nesse contexto (e não apenas em situações presenciais), demonstrando abertura aos desafios e às oportunidades que ele oferece, os alunos acabam nutrindo expectativas positivas de que conseguirão, de alguma forma, aprender a língua, quer seja de forma a desenvolver habilidades de leitura, quer seja de forma a enriquecer seus conhecimentos. Essas crenças e expectativas podem impactar em sua motivação, impulsionando-os a iniciar o curso de forma a satisfazer desejos intrínsecos e/ou extrínsecos.

Como pôde ser evidenciado no arcabouço desse artigo, compartilhamos de uma visão tanto de motivação quanto de crenças como construtos dinâmicos, temporais, contextuais e sociais. A indagação que deixamos para futuras publicações é: como a motivação dos aprendizes se mantém no decorrer de um curso virtual? Que fatores são responsáveis por sua manutenção? E no caso dos alunos que iniciam o curso já desmotivados? O curso proporciona alguma mudança em relação ao seu interesse pela língua

inglesa? É possível que a motivação dos aprendizes, bem como suas crenças, sejam ressignificadas pela experiência on-line?

É importante que professores e pesquisadores se engajem na luta por rastrear melhor fatores que impactam nas crenças e motivação de aprendizes em um contexto virtual de aprendizagem, visto que o uso de computadores na aprendizagem de línguas cresce a passos largos e parece ser um processo irreversível. Esperamos que esse artigo tenha contribuído na tentativa de chamar a atenção para questões de cunho cognitivo-afetivo como novo desafio que perpassam as salas de aula na contemporaneidade, a qual traz inovações e transformações de práticas pedagógicas.

Referências

ALANEN, R. A Sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 55-85.

ALVES, H. M. O. *O olhar dos professores e dos alunos sobre as tecnologias no contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa da rede pública*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino e aprendizagem de línguas. In: ANDRADE, M. R. M. *Afetividade e emoções no ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes, 2011. p. 163-189.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem e Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino*

de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, v. 36, p. 81-109, 2003.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.

CSIZÉR, K.; DÖRNYEI, Z. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, v. 55, p. 613-659, 2005.

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

DICKINSON, L. Autonomy and motivation: A literature review. *System*, v. 23, n. 2, p. 165-174, 1995.

DÖRNYEI, Z. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001a.

DÖRNYEI, Z. New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001b. p. 43-61.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and researching motivation*. England: Longman, 2001c.

DÖRNYEI, Z. *The Psychology of the language learner*: Individual differences in second language acquisition. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. 2. ed. Harlow: Longman, 2011.

GABILLON, Z. L2 learner's beliefs: an overview. *Journal of Language and Learning*, v. 3, n. 2, p. 233-260, 2005.

GARDNER, R. C.; MASGORET, A.-M.; TENNANT, J.; MIHIC, L. Integrative motivation: changes during a year-long intermediate-level language. *Language Learning*, v. 54, p. 1-34, 2004.

GARDNER, R. C.; TREMBLAY, P. F. On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, v. 78, p. 359-368, 1994.

GIGLIOTTI, R. J. Are they getting what they expect? *Teaching Sociology*, v. 17, p. 365-375, 1987.

HACK, J. R. *Introdução à Educação a Distância*. Florianópolis: UFSC, 2011.

HIGGINS, E. T. Self-discrepancy theory. *Psychological Review*, v. 94, n. 3, p. 319-340, 1987.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

PAIVA, V. L. M. O. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H. et al. (Org.). *Fundamentos e dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999. p. 359-378.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

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

RAMOS, S. G. M.; FUTURA, S. M. Z. C. Novas tecnologias nas salas de aulas de língua inglesa: aprimorando o processo de ensino/aprendizagem. *Acta Sci. Lang. Cult.*, Maringá, v. 30, n. 2, p. 197-203, 2008.

SCHEIBE, K. E. *Beliefs. Beliefs and values*. Wesleyan University: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. A importância da auto-regulação dos recursos da aprendizagem para a efetividade dos cursos desenvolvidos na internet. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – ANPAD, 30., 2006, Salvador.
Anais... Brasília: ANPAD, 2006. p. 1-16.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, v. 27, n. 4, p. 443-457, 1999.

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

Recebido em:03/02/2014

Aceito em:13/05/2014