

ARNALDO MENEZES JUNIOR

**A FALA EM INGLÊS - LE EM AULA:
opiniões de alunos e professores**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. João Teodoro d'Olim Marote.

São Paulo

2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 375.132 Menezes Junior, Arnaldo
M543f A fala em inglês – LE em aula: opiniões de alunos e professores
/ Arnaldo Menezes Junior; orientação João Teodoro d'Olim Marote.
São Paulo : s.n., 2009.
202 p.; grafs. ; tabs. ; apêndices
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo.
1. Aprendizagem de língua estrangeira 2. Linguagem oral 3. Língua
inglesa (Estudo e ensino) 4. Motivação I. Marote, João Teodoro d'Olim ,
orient.
-

Arnaldo Menezes Junior

A fala em inglês - LE em aula: opiniões de alunos e professores

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

À minha irmã Camila (*in memoriam*),
por seu gosto pela vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. João Teodoro d'Olim Marote, pela orientação deste trabalho, pelos profundos conhecimentos da Língua Portuguesa, pelo constante bom-humor e pelas histórias de vida.

Aos professores Aleksandar Jovanovic e Livia de Araújo Donnini Rodrigues, pela leitura do relatório de qualificação e pelas críticas úteis, construtivas e respeitadas.

À minha esposa, pela compreensão, amor e carinho e por compartilhar sua vida.

Aos meus pais, por sua paciência, compreensão, estímulo e força interior.

À direção e coordenação do centro de idiomas que abriu suas portas para esta pesquisa.

À minha avó e madrinha, pela formação e carinho.

À Vera Lúcia, pelas discussões e contribuições bibliográficas.

Aos amigos Fernando, Julio, Pablo, Daniel, Edson e Marcos, pelas contribuições acadêmicas e não-acadêmicas.

À minha ex-terapeuta, pelo estímulo no momento mais difícil.

Ao meu colega Emilio, pela ajuda e solidariedade.

Aos meus colegas professores, por sua paixão pelo conhecimento e apoio.

E a todos os meus alunos e ex-alunos, pois sem eles eu não teria chegado aqui.

“Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”.

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a problemática da fala do aluno em aula de Inglês como Língua Estrangeira, por meio das opiniões de alunos e professores. O principal aspecto analisado foi o processo motivacional dos alunos para falar inglês em aula. As respostas foram divididas em oito categorias: o professor, as atividades, os outros alunos, o material didático, a própria personalidade do aluno, a avaliação, o ambiente de aula, a falta de conhecimento da língua estrangeira e outros fatores. No entanto, as razões por que o aluno estuda inglês, as opiniões sobre a distribuição da fala em aula entre alunos e professores e as possibilidades de intervenções que estes utilizam de maneira consciente para estimular os alunos a falar em inglês durante a aula também foram analisadas. Para tanto, foram desenvolvidos e aplicados questionários em 125 alunos, jovens e adultos, que estudavam em Cursos Livres em um Centro de Idiomas da cidade de São Paulo. Ao mesmo tempo, 4 professores da mesma instituição também responderam questionários similares, desenvolvidos de maneira específica para esta pesquisa. Os resultados principais foram a grande diversidade de possibilidades para o processo motivacional do aluno e a importância atribuída ao professor como um estímulo para eles falarem em aula. Conseqüentemente, é necessário que o professor conheça seus alunos (interesses, objetivos, gostos, experiências) por meio de uma comunicação significativa em sala de aula, de modo a compreender o seu processo motivacional. Além de conhecer os alunos, os professores de Inglês devem utilizar estratégias específicas com o objetivo de incentivá-los a falar em aula. A maioria dos professores estudados afirmou utilizar o estímulo direto por meio de questões e debates e a conscientização do aluno sobre o processo de ensino-aprendizagem como estratégias de estímulo à fala. Quanto aos obstáculos para falar em aula, a personalidade do aluno foi o fator mais citado, devido à timidez e ao medo de errar. Além disso, todos concordaram com a idéia de que os alunos devem falar uma quantidade de tempo ligeiramente superior à dos professores durante a aula. Por fim, foi observada na população pesquisada uma clara predominância da motivação instrumental.

Palavras-chave: APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, LINGUAGEM ORAL, INGLÊS (ESTUDO E ENSINO), MOTIVAÇÃO

ABSTRACT

This dissertation analyses the student's speech in English as a Foreign Language classes, according to the opinions of students and teachers. The main analyzed aspect was the student's motivational process to speak English during the class. The answers were divided in eight categories: the teacher, the class activities, the other students, the course material, the student's own personality, the assessment, the class environment, the lack of knowledge about the foreign language and other factors. However, the English student's learning goals, the opinions about class speech distribution among teachers and students and the strategies intentionally used by teachers to encourage their pupils to speak English during the class were also studied. For that, self-report questionnaires were developed and applied to 125 young adult and adult students in eligible EFL programs in the city of São Paulo, Brazil. Also, 4 teachers from the same institution answered similar questionnaires, specifically developed for this study. The main results were the huge diversity in the student's motivational process and the importance attributed to the teacher as an encouragement for them to speak during the class. Consequently, it is necessary for teachers to know their students (interests, goals, likes and dislikes, experiences) through meaningful interaction in the classroom in order to understand their motivational process. Besides knowing their students, the teachers used specific strategies to encourage them to speak during the class. Most teachers surveyed said they used direct stimulation through questions and class discussions and tried to make students aware of their learning process as strategies for speech encouragement. The student's shyness and fear of making mistakes were regarded as the most frequent obstacles to speak during the EFL class. Besides that, everybody agreed that the students should speak a little more than the teachers in the class. Finally, the instrumental motivation was predominant among the studied population.

Keywords: FOREIGN LANGUAGE LEARNING, EFL, ORAL LANGUAGE, MOTIVATION

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Análise da idade dos alunos pesquisados	80
Tabela 2 – Gênero dos alunos pesquisados	81
Tabela 3 – Renda familiar aproximada dos alunos (em salários mínimos por mês)	82
Tabela 4 – Grau de escolaridade dos alunos	83
Tabela 5 – Nacionalidade dos alunos pesquisados	84
Tabela 6 – Motivos alegados pelos alunos para estudar Inglês	87
Tabela 7 – Nível geral de motivação para estudar Inglês	89
Tabela 8 – Níveis de inglês em que os alunos estavam no momento do questionário	90
Tabela 9 – Nível de motivação para falar inglês em aula	91
Tabela 10 – Distribuição da fala durante a aula de Inglês	92
Tabela 11 – Fatores que estimulam a fala do aluno em aula (questão fechada)	94
Tabela 11.1 – Outros fatores que estimulam o aluno a falar inglês em aula	96
Tabela 12 - Fatores que estimulam o aluno a falar inglês em aula (questão aberta)	100
Tabela 12.1 – Comparação entre os resultados das questões fechada e aberta sobre os fatores que estimulam o aluno a falar inglês em sala de aula	102
Tabela 12.2 – Como o professor estimula o aluno a falar inglês em aula?	109
Tabela 12.3 – Como as atividades estimulam o aluno a falar inglês em aula?	113
Tabela 12.4 – Como os outros alunos estimulam a falar inglês em aula?	117
Tabela 12.5 – Como o material estimula o aluno a falar inglês em aula?	120
Tabela 12.6 – Como a personalidade do aluno o estimula a falar inglês em aula?	122
Tabela 12.7 – Como a avaliação estimula o aluno a falar inglês em aula?	123
Tabela 12.8 – Como fatores externos à sala de aula estimulam o aluno a falar inglês	125
Tabela 13 – Fatores que desestimulam a fala do aluno em aula (pergunta fechada)	127
Tabela 13.1 – Outros fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula	130
Tabela 14 – Fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula (questão aberta)	134
Tabela 14.1 – Comparação entre os resultados das questões fechada e aberta sobre os fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em sala de aula	136
Tabela 14.2 - Como a personalidade do aluno o desestimula de falar inglês em aula?	140
Tabela 14.3 – Como os outros alunos podem desestimular a fala em inglês em aula?	144
Tabela 14.4 – Como a falta de conhecimento pode desestimular a fala em inglês em aula?	147

Tabela 14.5 – Como as atividades desestimulam o aluno de falar inglês em aula?	150
Tabela 14.6 – Como o professor desestimula os alunos de falar inglês em aula?	154
Tabela 14.7 – Como outros fatores desestimulam os alunos de falar inglês em aula?	157
Tabela 15 – Quem deve falar mais em aula? (comparação entre a opinião de alunos e de professores)	161
Tabela 16 – Fatores que estimulam o aluno a falar inglês em aula: comparação entre as opiniões de professores e alunos na questão fechada	164
Tabela 17 – Fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula: comparação entre as amostras de professores e alunos na questão fechada	166
Tabela 18 – Comparação entre os fatores que estimulam e desestimulam a fala em inglês do aluno em aula, na opinião dos alunos	169

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Histograma de frequência das idades dos alunos	80
Gráfico 2 – Gênero dos alunos pesquisados	81
Gráfico 3 – Renda familiar dos alunos (em salários mínimos por mês)	82
Gráfico 4 – Grau de escolaridade dos alunos pesquisados	84
Gráfico 5 – Nacionalidade dos alunos pesquisados	85
Gráfico 6 – Motivos alegados pelos alunos para estudar Inglês	88
Gráfico 7 – Nível geral de motivação para estudar Inglês	89
Gráfico 8 – Distribuição dos alunos por nível de expressão de inglês	90
Gráfico 9 – Nível de motivação para falar inglês em aula	91
Gráfico 10 – Histograma de frequência da distribuição da fala em aula de Inglês	93
Gráfico 11 – Fatores que estimulam o aluno a falar inglês em aula (questão fechada)	95
Gráfico 11.1 – Outros fatores que estimulam o aluno a falar inglês em aula	97
Gráfico 12 – Fatores que estimulam o aluno a falar em aula (questão aberta)	101
Gráfico 12.2 – Como o professor estimula o aluno a falar inglês em aula?	110
Gráfico 12.3 - Como as atividades estimulam o aluno a falar inglês em aula?	114
Gráfico 12.4 – Como os outros alunos estimulam a falar inglês em aula?	118
Gráfico 12.5 - Como o material estimula o aluno a falar inglês em aula?	120
Gráfico 12.6 - Como a personalidade do aluno o estimula a falar inglês em aula?	122
Gráfico 12.7 - Como a avaliação estimula o aluno a falar inglês em aula?	123
Gráfico 12.8 - Como fatores externos à sala de aula estimulam o aluno a falar inglês durante a aula?	125
Gráfico 13 – Fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula (questão fechada)	128
Gráfico 13.1 – Outros fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula	131
Gráfico 14 - Fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula (questão aberta)	135
Gráfico 14.2 - Como a personalidade do aluno o desestimula de falar inglês em aula?	141
Gráfico 14.3 - Como os outros alunos podem desestimular a fala em inglês em aula?	145
Gráfico 14.4 - Como a falta de conhecimento pode desestimular a fala em inglês em aula?	148
Gráfico 14.5 - Como as atividades desestimulam a fala em inglês em aula?	151
Gráfico 14.6 - Como o professor desestimula os alunos de falar inglês em aula?	155

Gráfico 14.7 - Como outros fatores desestimulam os alunos de falar inglês em aula? 158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
Estrutura da dissertação	25
CAPÍTULO 1 - FALANDO INGLÊS	27
1.1 - As quatro habilidades	27
1.2 - As habilidades e os diferentes métodos de ensino: um breve histórico	28
1.3 - A prioridade da fala	32
1.4 - Dificuldades para o desenvolvimento da fala em inglês durante a aula	34
1.5 - Interação verbal didática: delimitação do campo	37
1.6 - Características da interação didática em aulas de língua estrangeira	38
1.7 - A eficácia das interações sociais em uma aula de língua estrangeira	39
1.8 - Estrutura de grupos e tarefa	40
1.9 - Interação social e processos cognitivos: relações possíveis	41
CAPÍTULO 2 - A MOTIVAÇÃO PARA FALAR INGLÊS	43
2.1 - Causa, estímulo, motivo, incentivo e interesse	44
2.2 - Definições do conceito de motivação	46
2.3 - Natureza e dinâmica da motivação	47
2.4 – Teorias sobre motivação	49
2.4.1 - Teorias psicológicas sobre a motivação	49
2.4.2 - Teorias sobre motivação em aprendizagem	51
2.5 - A motivação e a aprendizagem de línguas estrangeiras	53
2.5.1 - A motivação e as diferenças individuais	54
2.5.1.1 - Motivação pela tarefa	55
2.5.1.2 - Motivação por desempenho	57
2.5.1.3 - Motivação por causas internas	58
2.5.1.4 - Motivação instrumental	60
2.5.2 - Krashen e a compreensão significativa	61
2.6 - A complexidade da pesquisa sobre motivação	62
2.7 - Motivação para um comportamento específico em aprendizagem de LE	64

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA	67
3.1 - Objetivo da pesquisa	67
3.2 - A metodologia dos estudos sobre diferenças individuais	68
3.3 - Delimitação metodológica desta pesquisa	69
3.4 - O caminho metodológico	70
3.5 - A construção dos questionários	72
3.5.1 - Questionário do aluno	72
3.5.2 - Questionário do professor	75
3.6 - Local e população	77
3.7 - Aplicação dos questionários	77
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
4.1 - Questionários dos alunos	79
4.1.1 - Caracterização da amostra	79
4.1.2 - Motivação para o estudo formal de Inglês	85
4.1.3 - Motivação para falar inglês em aula	90
4.2 - Questionários dos professores e comparação com os dos alunos	158
4.3 - O processo motivacional dos alunos: resumo e discussão	168
4.3.1 – Professor	169
4.3.2 – Atividades	172
4.3.3 - Outros alunos	175
4.3.4 – Material	177
4.3.5 - Personalidade do aluno	178
4.3.6 – Avaliação	180
4.3.7 - Ambiente de aula	181
4.3.8 - Falta de conhecimento	181
4.3.9 - Outros fatores	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
BIBLIOGRAFIA	189
APÊNDICES	195

INTRODUÇÃO

Na primeira parte desta Introdução, será apresentado o percurso palmilhado pelo pesquisador: um passeio na busca de um tema, até a sua delimitação e a chegada, finalmente, ao assunto e ao próprio título deste trabalho.

A escolha do tema começou com a percepção deste pesquisador, como professor de Inglês que é de jovens e adultos há mais de dez anos, sobre a diferença na frequência de participações orais de alguns alunos nas atividades em sala de aula. Alguns aprendizes costumavam falar muito e participar sempre, enquanto outros se mantinham frequentemente calados e, mesmo quando eram questionados sobre determinado assunto, emitiam respostas muito curtas ou até monossilábicas. Com base nessa observação, foi despertada a curiosidade sobre o que os alunos poderiam estar pensando ou sentindo durante a aula - e que estimularia ou inibiria seus comportamentos verbais na língua estrangeira - e levou ao presente estudo, com vistas ao aprofundamento do tema: a problemática que envolve a fala em aula de Inglês - LE. Posteriormente, foram incluídos também os professores na coleta de dados para este trabalho, por serem elementos fundamentais no processo formal de ensino-aprendizagem e para possibilitar uma comparação entre suas opiniões e as de seus alunos. Será que os professores têm as mesmas idéias, as mesmas representações sociais que os alunos a respeito da fala em inglês durante a aula? Quanto os professores sabem sobre seus alunos e quanto isso é relevante para facilitar o ensino-aprendizagem dessa língua estrangeira?

Depois de muitas elaborações e muita pesquisa bibliográfica, houve a conclusão de que o tema abordado seria a fala em inglês na aula e, subjacente a esse tema, a motivação e a incentivação do aluno figuraria entre seus aspectos principais. A fala é uma das habilidades ou competências esperadas de um aluno de Inglês ao longo do seu processo de aprendizagem, tanto por ele como pelo professor. Essa habilidade, desde o fim do século XIX e começo do século XX, tirante o método tradicional Gramática e Tradução, todos os outros métodos ou abordagens, até a atual abordagem comunicativa de ensino de línguas, a têm particularmente enfatizado. Quanto à motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras, segundo Ellis (2004: 467-527), ela situa-se no universo mais amplo das diferenças individuais entre os alunos. As intervenções didáticas em sala de aula podem ter bastante influência sobre o ritmo de aquisição de uma língua estrangeira (LE), o que traz algumas perguntas como consequência: quais fatores podem influenciar o fato de que alguns alunos aprendem mais rapidamente e chegam a um nível de fluência maior que outros? Que tipos de atividades em

sala de aula podem acelerar o ritmo de aquisição da fala em LE? Que tipo de relação entre professor e alunos pode facilitar o processo de aprendizagem de LE?

A motivação humana sempre despertou interesse e curiosidade. Quais são os motivos que levam um indivíduo a uma determinada ação? Essa questão é bastante ampla e complexa, já que não há um acesso direto à observação do processo motivacional em si. Apesar da influência dos estímulos ambientais, ele ocorre internamente e pode conduzir - ou não - a uma resposta do indivíduo, o comportamento desejado. Devido a essa impossibilidade de observação direta do fenômeno, é necessário escolher uma fonte de dados que possa fornecer algumas características desse processo. Dessa maneira, foi escolhida a utilização de questionários para que professores e alunos pudessem expressar suas opiniões a respeito da fala em Inglês-LE em aula, eis que, no questionário, diferentemente do formulário, as perguntas podem ser respondidas pelo informante sem a presença do pesquisador.

Além do problema da inacessibilidade do processo motivacional, a variabilidade de comportamentos humanos também contribui para aumentar o grau de dificuldade do estudo. Comportamentos distintos podem ser causados por diferentes estímulos internos e externos. Seria possível conceber um processo motivacional imutável para diferentes tipos de comportamento ou ele apresentaria uma forma diferente para cada tipo de situação? Considerando essa questão, a fala em inglês-LE em sala de aula foi mais uma vez reafirmada como o tipo de comportamento a ser estudado. Essa delimitação do fenômeno, em hipótese, pode proporcionar dados mais ricos em detalhes. Estudos posteriores, abordando outros comportamentos presentes em sala de aula serão importantes para que a comparação possa ser feita e o processo motivacional possa ser analisado por diversos prismas.

Outro fator de complexidade para o presente estudo é a indagação sobre o grau de variabilidade dos processos psicológicos em diferentes indivíduos. Seria possível pensar em leis universais, biologicamente determinadas e que seriam características do processo motivacional para toda a espécie humana? Ou, ao contrário, cada pessoa apresentaria um processo diferente, resultante de suas experiências de vida? Ou ainda, essas duas visões se integrariam com proporções e graus de importância variáveis? Essa discussão entre determinismo e liberdade, biologismo ou psicologismo, objetividade e subjetividade é interminável, pois são dois pontos-de-vista complementares sobre a realidade. Com o objetivo de considerar e integrar as duas hipóteses, foram propostas análises quantitativas e qualitativas dos dados. As análises quantitativas servirão para mostrar possíveis tendências no grupo pesquisado que podem – ou não – ser extrapoladas para outros grupos. As análises qualitativas servirão para recuperar os processos individuais – mesmo que pouco frequentes –

como possibilidades humanas e que, portanto, também devem ser consideradas na situação de aula. Como justificativa, a tendência estatística serve, em geral, para lidar com grupos muito grandes de alunos e desenvolver políticas de ensino. Numa situação específica de aula, ela também pode servir como um ponto de partida, uma hipótese de trabalho a ser ou não confirmada com base naquela experiência, tendo em mente que vários processos individuais fogem das tendências principais dos grupos.

Apesar das dificuldades geradas por esses temas, a comunicação em sala de aula e a motivação começaram a tomar maior importância, para este pesquisador, depois das idéias de pesquisadores como Stephen Krashen e Robert Gardner e da ênfase dada às interações sociais em sala de aula pela psicologia social genética. A fala, instrumento crucial para possibilitar e facilitar essas interações, será, então, o objeto de estudo deste trabalho.

Apresentadas essas preliminares, é hora de se chegar aos objetivos e a todo andamento da pesquisa. Assim, o objetivo principal deste trabalho será estudar a problemática que envolve a fala do aluno durante aulas de Inglês - Língua Estrangeira, particularmente em Cursos Livres. Com esse escopo, serão examinadas e comparadas as opiniões de alunos e professores sobre o processo motivacional envolvido na fala dos alunos em aula, por meio de questionários desenvolvidos de maneira específica para esta pesquisa. A população escolhida compreendeu cento e vinte e cinco alunos, jovens e adultos, de um centro de línguas em São Paulo e quatro de seus respectivos professores. Em princípio, este estudo pode ser considerado como exploratório, já que não apresentará nenhum experimento para teste de hipóteses. Ao contrário, o objetivo é colher hipóteses que poderão ser investigadas por outros em futuras pesquisas e delinear algumas possibilidades de análise sobre a complexidade do processo motivacional envolvido na fala do aluno de Inglês - Língua Estrangeira em sala de aula.

As opiniões dos diversos atores envolvidos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira são importantes, pois poderão delimitar práticas específicas que contribuem ou perturbam esse processo. Este é, pois, apenas um passo inicial na análise da problemática da fala em sala de aula, pois não se sabe o quanto essas opiniões serão transformadas em práticas na situação de ensino-aprendizagem. Assim, na literatura sobre o tema, encontra-se em Angulo (1988: 135-148), por exemplo, a relação entre as crenças dos professores e suas práticas em sala de aula, analisada de forma abrangente e sua respectiva importância, enfatizada. Sacristán (1991: 68), por sua vez, defende que a consciência dos professores a respeito de suas práticas é um dos requisitos essenciais para sua profissionalização. Esta pesquisa pretende analisar o problema enfatizando as opiniões e comportamentos do aluno.

Vários objetivos secundários também podem ser caracterizados neste trabalho: estudar as razões que levam as pessoas a estudar Inglês como segunda língua; os fatores de motivação e desmotivação dos professores para lecionar Inglês e as possibilidades de intervenções que eles utilizam de maneira consciente para estimular os alunos a falar em inglês durante a aula.

Quanto às razões que levam as pessoas a estudar Inglês, serão analisados os objetivos gerais dos alunos com relação a essa aprendizagem. Esses objetivos estão certamente ligados à motivação geral para a aprendizagem de inglês e o papel que esse conhecimento desempenhará em sua vida, determinando, portanto, seu grau de importância. Será possível analisar, também, se essa motivação geral está ligada à motivação para o comportamento específico estudado – a expressão verbal em sala de aula.

A motivação do professor para lecionar a língua também será estudada, possibilitando traçar hipóteses sobre a relação entre a motivação do professor e a do aluno. Um professor mais motivado proporcionaria um maior estímulo à motivação do aluno? Ou, ao contrário, um professor desmotivado influenciaria negativamente a motivação de seus alunos? A consideração da motivação do professor e dos possíveis fatores que nela influem é importante para melhor compreender o contexto mais amplo que envolve a sala de aula, como o apoio pedagógico, e a profissão de professor, como o plano de carreira, a relação trabalhista com a instituição e, de modo geral, o valor profissional do educador na sociedade.

A análise das estratégias utilizadas de forma intencional pelo professor para estimular a expressão verbal do aluno em sala de aula também será abordada para a determinação do grau de consciência que ele tem sobre o seu próprio trabalho e na formação de sua opinião sobre o processo educacional. As estratégias defendidas de maneira consciente pelo professor correspondem às expectativas dos alunos? Que tipo de alternativas podem ser pensadas com os professores para que eles estimulem mais seus alunos a falar em aula? Outro aspecto importante relacionado a esse tema é a proporção do tempo de fala em aula. Na opinião daqueles que estão diretamente envolvidos no processo educacional, quem deve falar mais durante a aula de Inglês: professores ou alunos?

Apesar das diversas possibilidades de análise oferecidas por este estudo, o foco principal será, como já estabelecido anteriormente, a determinação das opiniões de alunos e de professores sobre o processo motivacional para a expressão verbal na sala de aula de Inglês - LE.

Estrutura da dissertação

A seguir, a seqüência e a estrutura dos capítulos serão descritas de maneira sucinta, de modo a facilitar a leitura e a utilização desta dissertação.

O primeiro capítulo tem como foco a fala de inglês em aula e começa discutindo a possibilidade de se analisar o ensino-aprendizagem desse idioma por meio de sua divisão em quatro habilidades esperadas do aluno fluente: compreender, falar, ler e escrever. Adiante, é apresentado um breve histórico sobre a importância relativa de cada uma dessas habilidades segundo as diferentes metodologias de ensino de Inglês ao longo dos séculos XIX e XX e a expressão oral é tomada como objeto de análise mais aprofundada, enfatizando seu papel relevante na abordagem comunicativa de ensino de línguas e pontuando algumas dificuldades para seu desenvolvimento em sala de aula. O capítulo termina com uma análise sobre as interações verbais didáticas em aula de Inglês – LE.

O segundo capítulo aborda o tema da motivação para falar inglês – LE. Começa com a distinção de alguns conceitos similares, que muitas vezes, são confundidos com a motivação. Esclarecidas essas diferenças, serão apresentadas algumas definições de motivação e será elaborada uma caracterização da natureza e da dinâmica do fenômeno de um ponto de vista psicológico e pedagógico. Em seguida, a discussão passa a abordar, de maneira mais específica, o problema da motivação na aprendizagem de uma segunda língua, situando-o no quadro mais amplo dos estudos sobre diferenças individuais entre os aprendizes e analisando a visão de alguns teóricos da área. Na conclusão do capítulo, será feita uma análise da complexidade da pesquisa sobre motivação e, por fim, uma discussão da proposta deste trabalho: estudar a motivação para um comportamento específico, no caso, a expressão oral do aluno em sala de aula de Inglês.

O terceiro capítulo trata da metodologia deste trabalho e começa com a análise da escolha do tema e das questões de pesquisa, que servirão como um fio condutor entre o domínio conceitual e metodológico, embasando, dessa forma, a escolha das técnicas utilizadas para a obtenção e análise dos dados e da própria tipologia científica que pautou este estudo. Após a consideração das questões centrais da pesquisa e de sua estrutura, será analisada a escolha da população a ser estudada e a construção dos instrumentos, no caso, dois questionários, que permitirão a obtenção dos dados. Por fim, será descrita a aplicação dos questionários e os critérios utilizados nessa etapa com o objetivo de reduzir possíveis interferências externas nos resultados finais.

O quarto capítulo apresentará os resultados da coleta de dados e estará dividido em duas seções principais: alunos e professores. Cada seção começará com uma caracterização da amostra obtida, mostrando dados pessoais, como gênero, idade, escolaridade e renda familiar dos alunos e tempo de ensino de Inglês dos professores. Após essa caracterização inicial, haverá a apresentação dos dados relativos à motivação positiva e negativa de alunos e professores, sempre segundo suas próprias opiniões. Após a apresentação, terá lugar a discussão dos resultados, que tentará encontrar pontos de convergência e divergência entre as opiniões de professores e alunos e pensar em estratégias para estimular a fala em aula de Inglês - LE.

Finalmente, serão apresentadas as considerações finais do trabalho, assim como possíveis sugestões para futuras pesquisas, seguidas da Bibliografia utilizada e apêndices contendo os questionários utilizados.

CAPÍTULO 1 - FALANDO INGLÊS

Este capítulo começa, analisando a possível divisão em quatro habilidades tradicionalmente consideradas no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (LE): compreender, falar, ler e escrever. Em seguida, é traçado um breve histórico dos principais métodos e abordagens de ensino de inglês no século XX e da ênfase atribuída a cada uma dessas habilidades. Então, é analisada a importância da fala na abordagem comunicativa, bem como as dificuldades para o desenvolvimento dessa habilidade numa sala de aula. O capítulo termina com uma análise das especificidades da interação verbal didática que ocorre em sala de aula no ensino de Inglês – LE.

1.1 - As quatro habilidades

O estudo de Inglês como língua estrangeira está comumente dividido em quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever (Rivers, 1975: 39). Ainda segundo a autora, essas habilidades devem ser desenvolvidas nessa ordem específica. A compreensão auditiva consiste na capacidade de decodificar os sons e atribuir um significado a um excerto de áudio na LE, que pode ser constituído por uma música, pela fala de um ou mais nativos, a fala do professor ou a dos outros alunos. A expressão oral é a habilidade de expressar suas idéias, opiniões, valores, questionamentos, pedidos, ordens e pensamentos por meio da fala em LE. A leitura consiste em decodificar signos gráficos – letras, números e caracteres – para a identificação de palavras e frases em LE e a atribuição de um significado para esse tipo de mensagem contida em livros, revistas, jornais, anúncios publicitários, materiais de identificação, sítios na internet, etc. A escrita, por fim, é a habilidade de expressar suas idéias por meio de signos gráficos – letras, números e caracteres – para a produção de palavras e frases que constituirão textos em LE.

Essas quatro habilidades dependem de informações em comum sobre a LE, como a gramática e o léxico, mas desenvolvem-se com certa independência entre si. Dessa forma, é possível que um aluno tenha uma grande habilidade para a leitura, mas, por outro lado, uma capacidade bem mais limitada para a expressão oral. Por isso, é importante que o professor de

idiomas crie estratégias diferenciadas para o ensino de cada uma delas. A importância que será atribuída a cada habilidade está relacionada aos objetivos de cada curso, que, por sua vez, procura atender às necessidades de seus respectivos alunos. Além disso, pode-se notar que, ao longo da história do ensino de idiomas, existe uma grande variação na ênfase dada à importância do ensino e da aprendizagem de cada uma dessas habilidades. Aliás, convém lembrar que Maria Junqueira Schmidt, pioneira em Metodologia do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, apresentava esse assunto em particular no capítulo dos objetivos do ensino das línguas estrangeiras e caracterizava-o como objetivos tradicionais: compreender, falar, ler e escrever, rigorosamente nessa ordem, tanto de objetivo como de ênfase das atividades didáticas (cf. Schmidt, 1935).

1.2 - As habilidades e os diferentes métodos de ensino: um breve histórico

O método de Gramática e Tradução foi o primeiro a ser desenvolvido na história do ensino de Inglês, sendo uma herança do estudo das línguas clássicas, como o Grego e o Latim. Nesse método, tanto o aluno quanto o professor não precisavam se comunicar na língua estrangeira e, portanto, a aula inteira era ministrada na língua materna. A idéia principal era que aprender uma língua resumia-se a conhecer as suas regras de gramática e memorizar o seu vocabulário, já que a sua principal utilidade era lidar com a tradução de textos escritos e o desenvolvimento intelectual do aluno. Dessa forma, a expressão oral e a compreensão auditiva em LE não tinham muita importância. Toda a ênfase era colocada na leitura e, em alguns casos, na escrita. É preciso lembrar que os meios de comunicação da época eram muito pouco desenvolvidos e o principal contato com outras culturas ocorria por meio de livros, atividades de guerra e alguns viajantes aventureiros.

No final do século XIX, surgiu o método Direto como oposição ao método de Gramática e Tradução. Howatt, em seu livro sobre a história do ensino da Língua Inglesa (1988: 170), descreve o início desse movimento reformista com a publicação do panfleto escrito pelo especialista alemão em Fonética W. Viëtor¹, onde ele afirmava que o ensino de línguas vivas deveria dar um passo atrás. Com isso, ele queria dizer que a ênfase principal

¹ Esse panfleto foi publicado em 1882 sob o pseudônimo *Quousque Tandem* e seu título original era ‘*Der Sprachunterricht muss umkehren!*’.

teria de ser deslocada da leitura e da escrita para a compreensão oral e a fala, estabelecendo um método mais ativo em sala de aula. Os teóricos desse método comparavam a aprendizagem de uma língua estrangeira à da própria língua materna. Dessa maneira, os estudantes deveriam aprender a compreender uma língua, ouvindo-a intensamente e aprender a falar, falando – associando a fala à ação correspondente. O uso da língua materna deveria ser eliminado completamente da sala de aula e o professor deveria explicar o significado das palavras novas por meio de gestos, desenhos, objetos, ações ou explicações, sempre na língua estrangeira. Essa nova postura foi influenciada pelo desenvolvimento dos estudos de Fonética e da recente criação de sistemas de transcrição baseados nos conhecimentos da época sobre os movimentos articulatórios do sistema fonador. No começo, a gramática não era ensinada de maneira explícita, ao contrário, as regras eram apreendidas de forma indutiva, privilegiando os alunos com grande capacidade intelectual para formação de classes e generalizações. Mais tarde, algumas explicações sobre regras gramaticais foram introduzidas, mas sempre na língua estrangeira.

A partir de 1929, nos Estados Unidos, a ênfase mudou novamente para o desenvolvimento da compreensão de textos. O chamado *Reading Method* (método de Leitura) foi uma consequência da percepção de que a maioria dos alunos não estudava uma língua estrangeira por mais de dois anos e que, utilizando o método Direto, eles acabavam desenvolvendo uma fluência em língua estrangeira com muitos erros, devido à interferência das estruturas da língua materna. Assim, as expectativas foram diminuídas e o objetivo passou a ser: compreender as estruturas da língua estrangeira com base em textos, utilizando uma apreensão direta, sem a passagem por um estágio intermediário de tradução para a língua materna. Os alunos começavam a aprendizagem pelo desenvolvimento de capacidades orais básicas, pois acreditava-se que ser capaz de ler os textos mentalmente, utilizando a pronúncia correta na língua estrangeira, ajudaria na compreensão. Num segundo momento, começava a parte principal do curso: atividades intensivas e extensivas de leitura. Durante a aula, o professor trabalhava com textos de forma intensiva, enfatizando os vocábulos novos e as estruturas gramaticais e evitando qualquer tradução para a língua materna. Após a aula, os alunos deveriam ler textos graduados para seu nível, com o objetivo de adquirir um maior vocabulário passivo ou de reconhecimento.

Mais tarde, com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, houve a necessidade de um rápido treinamento dos soldados na habilidade de comunicação oral em outras línguas. Alguns oficiais, por exemplo, eram utilizados como espões e tinham de aprender a falar alemão de maneira fluente, de modo a poder se infiltrar entre os inimigos sem

ser notado. Dessa forma, sua sobrevivência poderia depender da habilidade de falar essa língua estrangeira. Nesse momento, percebeu-se que método de Leitura não era o mais adequado. Baseado nos estudos da Lingüística Estrutural, da Antropologia Cultural e da Psicologia Comportamental, surgiu o chamado método Audioral – mais tarde chamado de Audiolingual. Como parte dos esforços de guerra, os lingüistas estruturais passaram a estudar a linguagem cotidiana que era realmente utilizada na prática oral, em vez de estudar apenas as estruturas mais formais presentes na literatura. Os antropólogos culturais participaram com seus estudos sobre os índios norte-americanos que não possuíam tradição escrita e os psicólogos comportamentais contribuíram para a visão da língua como um conjunto de hábitos, de comportamentos mantidos por esquemas de reforçamento – prêmios e punições.

Depois do fim da Segunda Guerra Mundial, essa nova perspectiva sobre o ensino-aprendizagem de LE foi levada como um referencial para todos os alunos dos Estados Unidos. Segundo Rivers (1975: 34), a resolução do governo norte-americano de 1958, chamada de ‘National Defense Education Act’², estabelecia providências para que a método audiolingual fosse implantado em todas as escolas e previa fundos para a pesquisa nessa área. Uma das idéias desse método era a de que a fala e a compreensão oral deveriam ser apresentadas e desenvolvidas antes da leitura e da escrita, pois é nessa seqüência que a criança aprende os hábitos que formam a língua materna. Além disso, as explicações gramaticais foram relegadas a um segundo plano, porque, segundo a teoria behaviorista, os alunos deveriam aprender por condicionamento e associação de estímulos. O foco da aprendizagem era o desenvolvimento do comportamento desejado, pois o estudo dos processos cognitivos e afetivos envolvidos na aprendizagem de uma língua estrangeira foi considerado não-científico pela Psicologia Comportamental, já que não era possível ter acesso direto, de forma objetiva e mensurável, aos pensamentos e sentimentos de um indivíduo. A utilização da associação entre estímulos auditivos e visuais, e dos chamados “*drills*” - repetições de estruturas lingüísticas com pequenas variações de conteúdo - fazia o aluno falar bastante em LE, mas ele apresentava, muitas vezes, uma fala descontextualizada, com o uso de frases artificiais criadas com o objetivo específico da associação de estímulos através de repetição.

Rivers (op. cit.: 35-39) resume e examina os cinco princípios básicos que norteavam o método Audiolingual. O primeiro considera que a língua é a fala, não a escrita. Esse princípio enfatiza que a fala sempre precede a escrita nas línguas naturais e preconiza uma seqüência específica ideal para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: ouvir, falar, ler e

² Em português: ‘Ato Nacional de Defesa da Educação’, tradução do autor.

escrever. O segundo princípio diz que uma língua é um conjunto de hábitos. A consequência dessa idéia era a prática da memorização e imitação de diálogos e de padrões estruturais da LE em sala de aula, com o objetivo de fazer os alunos aprenderem a manipular as estruturas lingüísticas de forma automática. O terceiro princípio considera que se deve ensinar a língua, e não a respeito dela. Como consequência, acreditava-se que o ensino consciente das regras gramaticais, principalmente de maneira dedutiva, não era a melhor abordagem para se aprender uma LE. Como na língua materna, os falantes deveriam conseguir se comunicar, mesmo sem o domínio consciente das regras gramaticais. A análise mais detalhada das estruturas lingüísticas ficava reservada para professores de línguas e estudantes avançados, pois não era essencial para a comunicação. O quarto princípio é o de que uma língua é o que seus falantes nativos falam, não aquilo que alguém acha que eles devam falar. Há uma preocupação maior com as formas lingüísticas utilizadas no cotidiano, em detrimento das formas mais elaboradas que podem ser encontradas na literatura. Há, também, maior ênfase na consciência dos diversos efeitos emocionais causados pela linguagem que está sendo utilizada: graus de formalidade, níveis hierárquicos, agressividade ou polidez, por exemplo.

Depois de muitos estudos sócio-lingüísticos que determinavam a importância de considerar a língua não apenas em sua estrutura gramatical e lexical, mas como parte de uma estrutura social de interações, a necessidade de uma nova abordagem no ensino de idiomas fazia-se presente. Foi, então, proposta a chamada abordagem comunicativa de ensino, na qual a língua é vista como uma ferramenta que serve a um objetivo principal: a comunicação significativa entre pessoas. Pela primeira vez, não se utiliza o termo ‘método’, pois se trata de uma nova compreensão, em que é possível consolidar a integração de práticas de diferentes métodos para que a língua cumpra sua finalidade comunicativa. Nesse tipo de abordagem, a idéia fundamental é que a aprendizagem ocorre de forma não-linear, enfatizando-se a importância do contato com a língua em situações de comunicação significativa, desde o começo do processo. A comunicação ocorre na medida em que os alunos conseguem interagir entre si e com o professor, tornando-a funcional para ambos. As quatro habilidades são importantes nessa abordagem, mas a expressão oral e a compreensão auditiva continuam a ser essenciais no estabelecimento da interação entre o professor e a classe e dos alunos entre si durante a aula. As explicações gramaticais são permitidas, mas não são o ponto de partida da aula. Utiliza-se bastante o método indutivo, pedindo ao aluno que identifique as competentes regras, depois do contato com exemplos de linguagem autêntica. A LE predomina durante a aula, mas a língua materna não é mais proibida; ela pode ser usada para checar a compreensão de alguns vocábulos ou para esclarecer alguns pontos de gramática depois da explicação em

inglês. O papel do professor não é mais o de chamar toda a atenção para si e há bastante interação entre os alunos. Essa abordagem é bastante aberta e enfatiza a necessidade de adaptar as práticas em sala de aula aos diferentes contextos de ensino e aos diferentes grupos de alunos. Assim, a flexibilidade do professor para adaptar a sua preparação de aula ao que está ocorrendo no momento do ensino-aprendizagem, tendo em vista seus objetivos de curto e longo prazo passa a ser uma característica determinante.

Hoje em dia, características de quase todos os métodos ainda convivem entre si, mas a importância da comunicação real em sala de aula é predominante. O professor precisa, então, conhecer seus alunos profundamente, de modo a poder optar pela atividade ou abordagem mais adequada para a classe, naquele determinado momento. Segundo Rodrigues, “a criação de um ambiente que propicie um uso variado de estratégias de aprendizagem e, portanto, contemple os aprendizes e suas diferenças, depende intimamente do tipo de interação estabelecida em sala de aula” (1999: 74).

Portanto, para entender melhor como ocorre essa interação, é necessário examinar as representações mentais de ambas as partes envolvidas no processo, em relação aos fatores que podem influir, seja estimulando, seja inibindo a expressão verbal em sala de aula.

1.3 - A prioridade da fala

A fala foi escolhida como tema deste trabalho porque, além de ter papel central na abordagem comunicativa, ela é considerada primária para a Lingüística, possui alta demanda devido à intensificação das relações interpessoais com estrangeiros num contexto de globalização e, ao mesmo tempo, apresenta muitas dificuldades para ser desenvolvida em sala de aula.

O papel da fala foi enfatizado com o desenvolvimento da Lingüística. Na distinção que fazem entre a Lingüística e a Gramática Tradicional, Cunha, Costa e Martelotta (2008:25) afirmam que a primeira interessa-se pelo que *é* dito, enquanto a segunda pelo que *deve* ser dito. Isso significa dizer que a Lingüística está mais interessada em analisar e descrever cientificamente a estrutura e o funcionamento dos sistemas de língua, enquanto a Gramática Tradicional é normativa, prescrevendo regras de uso para esses sistemas.

Mais adiante, os autores afirmam, ainda, que os lingüistas consideram a língua falada, e não a escrita, como primária (op. cit.: 26). Existem algumas razões para tanto: a língua falada sempre precedeu a escrita, considerando-se as línguas naturais. Esse fato pode ser observado tanto no desenvolvimento do indivíduo – aprendemos a falar pela imitação de sons, muito antes de aprendermos como representar graficamente esses mesmos sons em palavras – como no desenvolvimento da sociedade – a escrita surgiu há apenas seis ou sete mil anos atrás, no máximo, enquanto a fala acompanha os grupos humanos desde seus primórdios. Além disso, todas as línguas naturais foram faladas antes de serem escritas e ainda hoje podem ser encontradas línguas que não possuem tradição escrita, as chamadas línguas ágrafas, como certas línguas indígenas brasileiras e algumas línguas africanas.

Além do desenvolvimento da Lingüística e do convívio entre os povos, o atual processo de globalização também contribuiu para o aumento da importância da habilidade de falar outros idiomas. Uma das hipóteses que embasam este trabalho é que, no Brasil, a maioria das pessoas que procuram um curso de Inglês acredita que aprender esse idioma de maneira profunda e fluente é essencial para uma boa colocação no mercado de trabalho. Essa crença tem base em certos fatos históricos que se desenvolveram, principalmente, no final do século XX. Com o desenvolvimento da rede mundial de computadores e da comunicação e transporte intercontinental, houve um fortalecimento do comércio internacional e a criação de um mercado de trabalho mundial. Na comunicação entre os agentes desse processo, o inglês consolidou-se como uma espécie de segunda língua universal devido a razões políticas, econômicas, tecnológicas e culturais. Politicamente, o inglês consolidou sua influência, porque os Estados Unidos tornaram-se o país mais poderoso do mundo, num contexto pós-Guerra Fria, com a dissolução da União Soviética e a queda do muro de Berlim. No campo econômico, os Estados Unidos ainda são o país mais rico do mundo e, portanto, atraem o interesse comercial de grande parte das outras nações. Além disso, razões tecnológicas, como a criação dos computadores pessoais, da internet e de outros dispositivos eletrônicos pelos norte-americanos, influenciaram na divulgação da língua Inglesa pelo mundo, já que o domínio dessas novas tecnologias, freqüentemente exige algum conhecimento de inglês. Dentre as razões culturais para o estímulo ao uso do inglês, pode ser destacada a influência americana através de sua poderosa indústria de entretenimento, que produz filmes, músicas, videogames e programas de televisão que são importados e avidamente consumidos pela maioria dos países do mundo. Por fim, a necessidade de se estabelecer uma língua-padrão para a comunicação entre cientistas num mundo cada vez mais interligado e dinâmico, aliado ao poder político e ao prestígio de universidades e associações científicas norte-americanas e

inglesas também contribuíram para a escolha do inglês em grande parte dos periódicos e encontros das mais diversas áreas como a principal ferramenta de comunicação.

1.4 - Dificuldades para o desenvolvimento da fala em inglês durante a aula

Considerando sua importância para desenvolver a expressão oral da Língua Inglesa, numa abordagem comunicativa, é necessário que o aluno se expresse oralmente, ou seja, que ele participe de diálogos com informações significativas em inglês na sala de aula. Entretanto, há alguns obstáculos que dificultam o desenvolvimento dessa habilidade. Podemos dividi-los em: biológicos, lingüísticos, didáticos e psicológicos. Sua análise começará pelos biológicos.

Alguns fatores biológicos podem criar dificuldades, permanentes ou temporárias, para a produção oral de um indivíduo. Quaisquer doenças, síndromes ou condições biológicas que produzam limitações nas funções do aparelho fonador ou do sistema nervoso central podem criar dificuldades de fala na língua estrangeira. Na maioria desses casos, a fala na língua materna também é afetada. Entretanto, há certas limitações que são específicas da língua estrangeira, como os fatores articulatórios. Estes estão ligados a restrições na constituição ou mobilidade muscular do aparelho fonador, o que pode impedir o indivíduo de produzir determinados sons. Esse problema costuma agravar-se nos aprendizes adultos, já que existe uma atrofia parcial de músculos que nunca foram utilizados para a produção de sons que não existem na língua materna. Um exemplo disso seria a palavra '*world*' ('mundo', em inglês) para os falantes nativos de Português. A pronúncia correta dessa seqüência de consoantes torna-se muito difícil, porque muitos falantes de Português nunca tiveram a oportunidade de usar essa combinação de sons, eis que essa constituição silábica simplesmente não existe nessa língua. Por outro lado, as crianças têm uma facilidade maior para pronunciar novos sons, pois possuem uma maior flexibilidade em seu aparelho fonador.

Os fatores lingüísticos que dificultam a produção de fala em língua estrangeira estão relacionados à complexidade e diversidade de informações gramaticais e lexicais sobre a LE que o aluno necessita possuir de antemão e articular para se expressar de maneira eficiente. No momento específico da fala, não há tempo suficiente para se lembrar das regras de gramática para a formação das frases. Elas só podem ajudar a alimentar, de maneira

consciente, uma espécie de ‘monitor’ interno (Krashen, 1989) que indica ao aluno se uma frase está ou não correta. Um aluno iniciante, por exemplo, terá mais dificuldades para se expressar verbalmente na língua estrangeira, já que ainda não domina o funcionamento básico de sua gramática e léxico. Por outro lado, para um aluno em nível avançado, esse problema não interferirá de forma tão decisiva, porque seu conhecimento estrutural da língua já está mais consolidado.

Quanto aos fatores didáticos que dificultam a fala em inglês em aula, eles estão mais ligados às atividades propostas e ao material utilizado. Assim, quando um professor apresenta um tópico gramatical e pede, em seguida, que os alunos realizem individualmente vários exercícios gramaticais artificialmente criados para abarcar todas as regras e respectivas exceções, ele está desestimulando a expressão oral do aluno na língua estrangeira. Nesse caso, o silêncio vai ser quebrado apenas se algum dos alunos tiver dúvidas em relação ao exercício e resolver perguntar ao professor. Além disso, o material didático também está intimamente ligado às atividades propostas. Ele será, muitas vezes, a base sobre a qual o professor construirá seu curso. Da mesma forma que o professor pode enfatizar a conversação, a gramática, a tradução, a cultura, a compreensão auditiva, a leitura ou a escrita, o livro também pode conter exercícios que sugerem a utilização de um tipo específico de atividade. Por exemplo, um livro que apresente um texto e, em seguida, proponha um exercício de interpretação vai estimular o professor a trabalhar a leitura. É claro que diferentes professores podem trabalhar esse mesmo texto de maneiras muito distintas. Um professor pode pedir, por exemplo, que cada aluno leia uma frase em voz alta, com o objetivo de corrigir a pronúncia, perguntar sobre as dúvidas em relação aos novos vocábulos, explicando tudo em inglês e, em seguida, pedir que os alunos façam o exercício de compreensão em duplas. Por outro lado, outro professor pode pedir que o texto seja lido de maneira silenciosa, que o significado das palavras novas seja inferido pelo contexto das frases e, por fim, que cada aluno escreva as respostas do exercício de interpretação individualmente. Ambos estão trabalhando a leitura, mas o primeiro também está estimulando a fala, já que ele corrige a pronúncia dos alunos e pede que façam o exercício em dupla, estimulando as trocas verbais entre eles. O segundo professor, ao contrário, não proporciona interação entre os alunos e, como conseqüência, desestimula a produção verbal em sala de aula.

Por fim, há muitos fatores psicológicos que podem dificultar o desenvolvimento da fala em uma língua estrangeira em contextos didáticos. Podemos dividi-los, basicamente, em três tipos: comportamentais, cognitivos e afetivos. Os fatores comportamentais estão ligados, por um lado, aos condicionamentos que os alunos já trazem consigo e que podem

desestimular sua fala em situações de ensino, e, por outro, aos condicionamentos do professor, que o fazem privilegiar o desenvolvimento de outras habilidades, como a tradução para a língua materna, por exemplo. Esses condicionamentos estão relacionados à história de vida de cada indivíduo e, principalmente, à suas experiências anteriores em situações de ensino/aprendizagem. Os fatores que estão relacionados à cognição do aluno também influem diretamente na sua expressão oral, tais como sua atenção, concentração, memória, percepção, capacidade de generalização e formação de classes, raciocínio lógico-dedutivo, imaginação, pensamento e a própria linguagem. Alguma falha nesses processos pode dificultar a produção de sua fala. Por exemplo, um aluno que tenha dificuldades de memorização, vai ter mais dificuldades para aprender palavras e estruturas novas e, portanto, vai possuir um vocabulário mais limitado e poucos modelos de frase para sua expressão. Por fim, os fatores afetivos compreendem as emoções e sentimentos, que vão influir diretamente em seus pensamentos e comportamentos. A variabilidade na nomeação, na descrição, no acesso e na consciência das emoções humanas torna o estudo dos fatores afetivos muito complexo. Aborrecimento, agressividade, aflição, alegria, amizade, amor, animação, angústia, ansiedade, arrependimento, antipatia, carinho, ciúme, coragem, culpa, curiosidade, desânimo, dó, egoísmo, empatia, esperança, euforia, histeria, hostilidade, indecisão, insegurança, inveja, mágoa, medo, motivação, nojo, orgulho, paixão, pânico, pena, prazer, preguiça, preocupação, raiva, remorso, resignação, saudade, segurança, simpatia, susto, sofrimento, solidão, surpresa, tédio, tristeza e vergonha são apenas alguns vocábulos criados na Língua Portuguesa para tentar possibilitar a expressão das emoções humanas. Mesmo assim, não podemos saber exatamente o que se passa com outra pessoa quando diz que está sentindo ‘amor’, por exemplo. Some-se a isso o fato de que a própria língua e a cultura influenciam o modo como sentimos emoções, na medida em que certas palavras são muito difíceis de serem traduzidas. A frase em Português ‘*Eu estou com saudades de você.*’ pode ser traduzida para o inglês como ‘*I miss you.*’, o que poderia ser traduzido literalmente de volta por ‘*Eu sinto falta de você.*’. Será que essas duas frases descrevem exatamente o mesmo fenômeno? De acordo com a Psicanálise de Lacan, a palavra nunca descreverá um fenômeno por completo, gerando o que ele chamou de ‘falta’. Essa falta descreve algo que nunca poderá ser dito, simplesmente pela própria limitação intrínseca da linguagem em abarcar a realidade em sua completude.

Além da complexidade dos fatores biológicos, lingüísticos, didáticos e psicológicos acima demonstrada, é preciso considerar que todos eles estão em constante e dinâmica interação, influenciando uns aos outros e dificultando o seu estudo. Por fim, substâncias que

agem no sistema nervoso central também podem alterar fatores biológicos, cognitivos e afetivos e influenciar, momentaneamente, a capacidade de falar uma língua estrangeira.

1.5 - Interação verbal didática: delimitação do campo

Outro ponto de vista sobre o estudo da fala em sala de aula é o estudo da interação verbal didática. Para compreender essas especificidades, é necessário começar por uma definição geral. Afinal, o que é interação social? A interação social pode ser dividida em aspectos verbais e não verbais. Nesta seção, apenas serão discutidos os aspectos verbais da interação. Dessa maneira, interação social verbal pode ser definida como qualquer troca de palavras entre dois ou mais interlocutores (Germain, 2003: 93).

Pensando na interação didática, podemos ter dois tipos básicos de interação: entre aluno-professor ou entre aluno-aluno. A interação didática apresenta características específicas (Cicurel, 1988 apud op. cit., 2003: 94). Uma delas é possuir um quadro espaço-temporal preciso, ou seja, está sujeita a fatores como local da aula, horários, periodicidade e a própria formação dos grupos que, geralmente, resultam de escolhas feitas pela instituição escolar. Outra característica da interação didática é o status social desigual na sala de aula: existe uma hierarquia de autoridade entre professor e alunos. Além disso, existem papéis definidos para cada ator, certos direitos e deveres que cada um tem de cumprir. O professor e os alunos não podem se ausentar da sala sem um motivo coerente, por exemplo. Os alunos têm de se submeter a avaliações determinadas pelo professor ou pela escola, o que vai trazer implicações importantes na qualidade da interação. E, por fim, existem regras de comunicação em sala de aula, algumas expressas e outras tácitas. O dever de levantar a mão antes de fazer uma pergunta é uma regra expressa e não poder falar sobre qualquer assunto é um exemplo de regra tácita para os alunos.

1.6 - Características da interação didática em aulas de língua estrangeira

Quando se discute a aquisição de uma segunda língua em meio escolar, é importante pensar em todas as especificidades da interação didática de forma geral, mas existem algumas características inerentes a esse tipo de atividade (Cicurel, 1988 apud op. cit., 2003: 94).

Numa interação em aula de LE, encontram-se freqüentes repetições do discurso do outro. Isso ocorre porque, como já foi visto, a repetição tem um papel importante na internalização das estruturas lingüísticas. Na aula de LE, também ocorre, com freqüência, uma passagem do aluno por vários papéis. Em uma atividade de dramatização, por exemplo, o aluno tem de imaginar estar em outra situação com o pretexto de praticar a LE. No meio dessa atividade, pode surgir uma dúvida e o aluno pode perguntar algo ao professor, voltando ao seu papel habitual. Além dessa passagem por vários papéis, existe uma passagem por diferentes domínios da língua. Pode-se estar numa atividade que trabalhe com vocabulário e surgir uma dúvida de fonética ou de gramática. Na aula de LE, o tempo todo se está lidando com o sentido e a forma do ato comunicativo. Existe um grau de metalinguagem que permeia a interação. Outra característica freqüente das aulas de LE é a transformação de objetos de linguagem autênticos em objetos de estudo. Programas de rádio e TV, músicas, artigos de jornais e revistas, contos, romances, dentre outros, são muito utilizados para mediar a interação em sala de aula. Por fim, muitas vezes, existe uma confirmação ou recusa comunicativa dada, em última instância, pelo professor. É ele que vai dizer se uma forma lingüística está adequada ou não à situação dada. Por outro lado, numa aula de LE sempre existe uma negociação dos significados, o que gera uma construção coletiva dos discursos. Não é o professor sozinho que vai delimitar o significado, é na interação, que o aluno vai ter a oportunidade de elaborar o conteúdo do discurso do professor, dos colegas e do seu próprio.

1.7 - A eficácia das interações sociais em uma aula de língua estrangeira

Depois de discutidas as características específicas das interações didáticas em uma aula de LE, é necessário discutir um pouco mais detalhadamente a hipótese da negociação dos significados. Os estudos empíricos de Wells (1981 apud Germain, 2003: 94-95) demonstraram que o desenvolvimento da linguagem, no caso a língua-mãe, é principalmente regido pelos ajustes que a própria criança faz com vistas a otimizar as condições de compreensão do adulto. O ajuste que o adulto faz quando fala com a criança (*caretaker talk*) não é tão decisivo nesse mesmo processo.

Segundo Germain (op. cit., 2003: 95), essas hipóteses foram transpostas para a LE por Long, 1981; Kramsch, 1984 e Ellis, 1986. O desenvolvimento da linguagem em LE seria efetivado mais pela negociação dos significados, que se dá na interação na sala de aula, do que pela simplificação da linguagem de um dos interlocutores.

A negociação dos significados ocorre quando há qualquer modificação da linguagem atribuída a ajustes na conversação. Ela pode ser classificada de diversas maneiras (Long, 1981 apud op. cit., 2003: 95). Pode aparecer na forma de um pedido de confirmação, quando um dos interlocutores repete uma palavra para confirmar a informação. Por exemplo: “Eu tenho 10 irmãos. – Dez irmãos?”. Pode, também, ocorrer na forma de um pedido de esclarecimento, quando um dos interlocutores faz uma pergunta sobre uma parte da mensagem. Por exemplo: “Faço Inglês há 5 anos. - Há quanto tempo?”. A negociação pode, ainda, acontecer na forma de uma verificação da compreensão. O professor pode dizer: “Vocês entenderam?”. E, finalmente, podem ocorrer reiteraões, expansões e paráfrases, quando um interlocutor repete uma mesma idéia com outras palavras. O professor pode enfatizar uma idéia, contrastando-a com o seu oposto, como em: “É muito caro, não é barato”.

1.8 - Estrutura de grupos e tarefa

Quais seriam os tipos de tarefa e a estrutura de grupo em sala de aula que proporcionariam maior negociação do significado e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais efetiva? Segundo Duff (1986 apud Germain, 2003: 95), as tarefas em duplas ou em pequenos grupos são mais favoráveis a essa negociação do que quando o professor se dirige à classe toda ao mesmo tempo (*teacher fronted activity*).

Além da já constatada importância do trabalho em pequenos grupos, o tipo de tarefa elaborado também se apresenta como um fator decisivo na negociação de significados. Duff (1986 apud op. cit., 2003: 96) comparou uma atividade de resolução de um problema, que seria uma tarefa convergente, com um debate, uma tarefa mais aberta. Na primeira atividade, observou-se que mais questões foram levantadas pelos alunos, houve mais pedidos de confirmação de informações e mais questões de ordem referencial sobre a linguagem. Por outro lado, no debate, os alunos tinham de fazer esforços verbais mais extensos e utilizar formas lingüísticas mais complexas.

Pica e Doughty (1985 apud op. cit., 2003: 96) testaram uma tarefa em que os alunos tinham de trocar informações para preencher certas lacunas em um texto. Os pesquisadores levantaram a presença de modificações de linguagem e concluíram que, quando os alunos precisam fazer perguntas ao parceiro para executar a tarefa pedida, há muito mais negociação dos significados.

Em resumo, a interação entre interlocutores em pequenos grupos, executando atividades de troca de informações, é o fator que mais estimulou o desenvolvimento da aprendizagem da LE em meio escolar, de acordo com grande parte das pesquisas empíricas. Esse tipo de atividade proporciona maior negociação dos significados, em que o estudante obriga o seu interlocutor a adaptar-se ao seu nível de compreensão da linguagem. Essa conclusão vai de encontro a outras visões do ensino de línguas que privilegiam a simplificação das regras gramaticais ou apenas as atividades de compreensão e produção individuais e mostra como é importante o caráter social desse tipo de aprendizagem.

1.9 - Interação social e processos cognitivos: relações possíveis

Depois de constatada a importância da interação social na aula de LE, é relevante pensar em como essa interação se relaciona com as teorias que estudam os processos cognitivos. Para começar, é preciso lembrar a distinção feita pela maioria dos psicolinguistas entre *input* e *intake*. O primeiro conceito significa a contribuição lingüística trazida por um interlocutor, a linguagem a que o aluno está exposto nas aulas. O segundo é a quantidade dessas informações que realmente são assimiladas pelo aluno. De acordo com Krashen, existiria uma espécie de filtro afetivo que não deixaria passar toda a informação percebida. Disso decorre que o *intake* é sempre menor que o *input*. O filtro afetivo deixaria passar mais informações de acordo com três fatores emocionais: alta motivação, boa auto-imagem e baixa ansiedade (Krashen, 1989: 3). De maneira oposta, o filtro seria mais impermeável, diminuindo muito o *intake* na presença dos fatores já citados invertidos: baixa motivação, auto-imagem empobrecida e alta ansiedade. No caso da interação social, o efeito seria o de aumento do *intake* e um correspondente aumento da permeabilidade do filtro afetivo. Essa hipótese do filtro afetivo contribuiu bastante por distinguir três aspectos da personalidade do aluno que influenciam sua fala em LE. Entretanto, são necessários mais estudos para verificar se outras características de personalidade, como a introversão, por exemplo, podem, também, estar envolvidas nesse processo.

Como seria possível, agora, relacionar de forma mais direta a interação social com os processos cognitivos? Entre os cognitivistas, acredita-se que a interação social é capaz de pôr em movimento os processos internos, permitindo a formação de vínculos entre o conhecimento que o indivíduo já possui e os novos conhecimentos a serem adquiridos.

De acordo com Germain (2003: 98), Perret-Clermont, 1985; Gilly, 1989; Giordan, 1989 afirmaram que a aplicação dos dados da psicologia social genética à didática da aquisição de LE não é direta e nem fácil de ser elaborada. Isso ocorre porque a psicologia social genética teria objetivos diferentes daqueles da ação didática. A psicologia social genética estuda a formação das estruturas cognitivas que estão além de qualquer didática específica, enquanto a didática da LE vai se preocupar com as características da aquisição da LE. A psicologia social genética enfatiza a importância do conflito sócio-cognitivo no desenvolvimento do indivíduo. Nessa perspectiva, a interação social é capaz de produzir desenvolvimento cognitivo através do confronto gerado nas respostas. As estruturas

cognitivas individuais não são apenas meras imitações de padrões externos, mas são criadas como resultado do conflito sócio-cognitivo, que também gera a negociação dos significados.

Uma dificuldade da aplicação dos estudos de psicologia social genética à didática da aquisição da LE é que grande parte deles focam o desenvolvimento de conceitos por meio da didática da Matemática e da Ciência. A didática da LE tem certas peculiaridades diferentes dessas outras áreas. Os conceitos dessa área, como as regras gramaticais e o vocabulário, não são necessariamente da mesma ordem dos conceitos matemáticos e científicos, porque sempre existe a possibilidade da metalinguagem. Além disso, a didática moderna de LE enfatiza mais o desenvolvimento de habilidades comunicativas do que conceitos, o que dificulta ainda mais a aplicação direta da psicologia social genética e enfatiza a necessidade de mais estudos sobre a fala em sala de aula.

CAPÍTULO 2 - A MOTIVAÇÃO PARA FALAR INGLÊS

*We must remember that motivation is the private domain of the learner. As educators, it is not for us to attempt to manipulate it [...] Our goal is to seek to understand it.*³ (Rivers, 1992)

Um dos aspectos importantes relativos à fala em inglês em sala de aula é a motivação. O que determina o momento em que o aluno toma a decisão de falar ou calar-se em aula? Esse termo, entretanto, é objeto de muita polêmica e deve ser analisado de forma detalhada. A motivação é um tema bastante antigo e recorrente e está diretamente ligado ao esforço do ser humano em tentar entender o seu próprio funcionamento. Por que tomamos certas atitudes e não outras em determinadas circunstâncias? A ânsia de responder a essa questão levou pensadores das mais diversas épocas a formular hipóteses sobre quais seriam as forças motrizes das ações humanas.

No intuito de abordar esse tema, este capítulo começa com a distinção de alguns conceitos similares – *causa, estímulo, motivo, incentivo e interesse* – e que, muitas vezes, são confundidos com a motivação. Depois de esclarecidas essas diferenças, serão apresentadas algumas definições de motivação e será elaborada uma caracterização da natureza e da dinâmica do fenômeno, apresentando algumas teorias psicológicas e pedagógicas criadas no século XX sobre o assunto. Em seguida, a discussão passará a abordar, de maneira mais específica, o problema da motivação na aprendizagem de uma segunda língua, situando-o no quadro mais amplo dos estudos sobre diferenças individuais entre os aprendizes e analisando alguns teóricos da área. Na conclusão do capítulo, será feita uma análise da complexidade da pesquisa sobre motivação e, por fim, uma discussão da proposta deste trabalho: estudar a motivação para um comportamento específico, no caso, a expressão oral do aluno em sala de aula de Inglês.

³ Devemos lembrar que a motivação é de domínio privado do aluno. Como educadores, não nos cabe tentar manipulá-la... Nosso objetivo é procurar compreendê-la.

2.1 - Causa, estímulo, motivo, incentivo e interesse

O primeiro passo para tentar entender um fenômeno é a sua delimitação. A definição precisa do conceito de motivação é uma tarefa difícil, devido à existência de conceitos similares como ‘causa’, ‘estímulo’, ‘motivo’, ‘incentivo’ e ‘interesse’, o que pode gerar certa confusão. O exame criterioso dessas definições será, pois, o ponto de partida deste capítulo.

Em primeiro lugar, é preciso diferenciar motivação de causa. Uma das definições correntes desse último termo é “o que faz com que (algo) exista ou aconteça; origem” (Houaiss, 2001: 657). Sendo assim, a noção de causa é bem ampla e pode ser aplicada a qualquer fenômeno, seja ele natural, humano ou, até, sobrenatural⁴. A evaporação das águas dos oceanos, por exemplo, é uma causa da formação de nuvens que, mais tarde, retornarão à superfície em forma de chuva. À primeira análise, essa relação pode parecer simples, mas os fenômenos possuem várias causas, que amiúde influenciam umas às outras.

Souza Campos (1984: 111-112) faz uma distinção entre os seguintes conceitos: motivo, estímulo, incentivo e interesse. O ‘estímulo’ pode ser definido como algo de natureza física ou psicológica que provoca uma reação, sendo externo a ela. Isso significa dizer que, diferentemente do motivo, o estímulo não participa da reação. Quando o professor, por exemplo, pede ao aluno que abra seu livro numa página específica, provoca uma reação que se constitui nos movimentos musculares necessários para pegar e abrir o livro conjugados com os movimentos oculares e atividade cerebral necessários para o reconhecimento do número correto da página desejada. Nesse caso, a voz do professor proferindo uma combinação específica de palavras – que devem constar de um código entendido também pelo aluno – pode ser considerada como o estímulo que gerou a reação do aluno. Ela, por conseguinte, não faz parte da reação desse aluno.

Ao contrário do conceito de ‘estímulo’, o ‘motivo’ tem natureza psicológica, faz parte da reação e está diretamente ligado aos desejos e necessidades do indivíduo que responde ao estímulo. No mesmo exemplo do professor que pede ao aluno para abrir seu livro em determinada página, a reação comportamental do aluno é gerada por algum tipo de motivo psicológico interno, seja ele o desejo de evitar de ser repreendido pelo professor, de

⁴ Enfim, sabe-se que Cícero, o grande orador romano, no momento em que cravaram o punhal em seu peito, exclamou: ‘Ó Causa das Causas, tende piedade de mim!’, referindo-se a um ente transcendental.

corresponder a uma expectativa social e ser aceito por aquele grupo, ou, simplesmente, de participar daquela atividade por quaisquer outras razões.

O conceito de ‘incentivo’, por sua vez, pode ser entendido como o alvo em cuja direção os motivos impelirão o indivíduo a agir. O incentivo pode se constituir em objetos, condições ou atividades no ambiente que despertam ou satisfazem o motivo. Continuando o exemplo do professor que pede ao aluno para abrir o seu livro, o incentivo poderia ser um elogio feito pelo professor após o aluno ter cumprido a tarefa. Dessa forma, esse incentivo serviria para satisfazer o motivo de aceitação social do aluno.

Já o conceito de ‘interesse’ pode ser considerado como a atração emotiva exercida por um objeto atual ou ideal sobre a consciência de um indivíduo. Essa definição admite dois tipos de interesse: o interesse por um objeto atual seria o interesse imediato – também chamado de subjetivo - pela atividade que está sendo desenvolvida naquele momento. No exemplo do professor, o interesse atual seria uma atração do aluno por desenvolver aquela atividade porque ela pode lhe oferecer prazer ou alguma vantagem. Esse conceito está conectado à idéia de motivação intrínseca, que será analisado mais adiante neste capítulo. O outro tipo seria o interesse ideal – também chamado de objetivo. Essa segunda categoria, ao contrário da primeira, seria o interesse em uma atividade como meio para a realização de um objetivo, de uma idéia que não está necessariamente presente naquela situação. Ainda no exemplo anterior, o aluno pode se interessar por abrir o livro num contexto mais amplo de aprender uma língua para poder ascender socialmente, encontrar um emprego com mais facilidade ou se integrar com uma comunidade que fala aquela língua. Esse conceito está ligado à idéia de motivação extrínseca, que também será discutido mais adiante.

De uma forma geral, portanto, os conceitos de ‘interesse’ e ‘motivo’ referem-se a processos internos aos indivíduos, enquanto ‘estímulo’ e ‘incentivo’ tratam de eventos ambientais, externos. Essa diferenciação é fundamental, pois, seguindo essa proposta de conceituação, o professor pode estimular e incentivar seus alunos, mas não tem o poder de motivá-los.

Levando essas diferenças para a aprendizagem de idiomas, também é importante destacar a distinção feita por Gardner (1985 apud Ellis, 2004: 509) entre motivação e orientação⁵. A motivação para aprender um idioma, para ele, pode ser definida como *a combinação de esforço e desejo para atingir o objetivo de aprender uma língua, somada a atitudes favoráveis em relação a esse tipo de aprendizagem*. Por outro lado, o termo

⁵ No original: ‘orientation’.

‘orientação’ representa apenas as razões para se estudar uma segunda língua. Enquanto parece haver uma relação sólida entre a motivação e o sucesso nesse tipo de aprendizagem, o mesmo não se verifica na relação entre a orientação e o sucesso. A explicação para isso pode estar no fato de que o conceito de ‘orientação’ envolve o desejo, mas não necessariamente o esforço necessário à aprendizagem de um idioma.

2.2 -Definições do conceito de motivação

Além da confusão gerada pelo emprego de termos similares, o elevado grau de subjetividade e de variabilidade da experiência humana são dificuldades adicionais quando se trata do tema da motivação. A seguir, serão apresentadas e analisadas algumas definições desse conceito.

Muitas definições do termo ‘motivação’ apresentam a idéia de que esse é um fenômeno dinâmico que ocorre dentro de um indivíduo e, segundo Callegari (2004: 84), está ligado à ação e ao alcance de objetivos, metas e realizações.

Analisando a etimologia da palavra ‘*motivação*’, segundo Boruchovitch e Bzuneck (2001: 9), temos:

Uma primeira idéia sugestiva sobre motivação, aplicada a qualquer atividade humana, remete à etimologia da palavra, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao termo semanticamente aproximado, que é *motivo*. Assim, genericamente, a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa e a põe em ação ou a faz mudar o curso.

De acordo com essa análise, a idéia de que a motivação é um fenômeno tipicamente humano é reforçada. Além disso, ela funcionaria como mola propulsora que contribui na direção e na escolha das condutas dos seres humanos. Esse termo é empregado no senso comum como um incentivo, um estímulo que desperta o interesse e a ação, mas não pode ser confundido com eles⁶. A motivação pode ser compreendida como aquilo que motiva a ação ou para a ação. Ela está ligada ao rompimento de um estado de inércia, com a disposição para

⁶ Vide a seção anterior deste capítulo.

movimentar-se em direção a algo ou para continuar apresentando determinado comportamento.

O conceito de motivação foi também definido por Piéron (1969: 286) como “*fator psicológico, consciente ou não, que predisponha o indivíduo a efetuar certos atos ou a tender para certos objetivos*”. De acordo com esse conceito, pode-se notar que o fenômeno da motivação é considerado um processo exclusivo da espécie humana (fator psicológico) e que contribuiria como uma força, um impulso para a execução de determinadas ações. Além disso, o autor afirma que a motivação está direcionada a um objetivo determinado e que fatores conscientes e inconscientes participam desse processo. Pode-se notar a influência da idéia corrente em Psicologia que afirma que todo comportamento é motivado, mesmo quando não se sabe exatamente explicar de maneira consciente o porquê da ação que se está realizando.

Com base nessa primeira exploração do conceito de motivação⁷, a seguinte definição será utilizada neste trabalho: a motivação é *um processo psicológico interno, influenciado por fatores internos e externos, que predispõe o indivíduo a empreender esforços físicos (ações) e psíquicos (pensamentos, idéias) para atingir um objetivo ou praticar uma ação*. Essa definição envolve alguns pressupostos sobre a natureza do fenômeno: a motivação é um processo; ela tem caráter individual e natureza psicológica; é influenciada por fatores internos e externos; predispõe as pessoas a empreender esforços físicos e psíquicos; e visa um objetivo. Cada um desses itens será analisado a seguir.

2.3 - Natureza e dinâmica da motivação

Como vimos na seção anterior, a definição de motivação apresentada neste trabalho envolve diversos pressupostos sobre sua natureza: ela é um processo; tem caráter individual e natureza psicológica; é influenciada por fatores internos e externos; predispõe as pessoas a empreender esforços físicos e psíquicos; e visa a um objetivo.

A motivação pode ser considerada um processo, porque abrange diversas fases e operações mentais. Souza Campos (1984: 113) define três momentos do processo motivacional: a apreensão e tomada de consciência do valor; o relacionamento subjetivo da

⁷ Para mais definições de motivação, ver Callegari (2004: 84-85).

pessoa com o valor apreendido; e, por fim, a deflagração e polarização do esforço pessoal na consecução do valor.

O processo motivacional é acionado, num primeiro momento, por um estímulo ambiental ou interno, ou seja, ele começa com a percepção, a propriocepção, que é a percepção de nosso próprio corpo, ou com uma idéia de algo relevante para o organismo. Essa tomada de consciência do valor de um estímulo pode ser intuitiva, quando acontece de maneira espontânea, ou reflexiva, quando é o resultado de uma atividade mental dirigida.

Num segundo momento, essa percepção vai interagir com outras operações mentais, como memória, atenção, emoções, raciocínio lógico-matemático e inteligência para determinar o grau de importância do evento e o grau de prontidão de resposta que a pessoa terá de apresentar para corresponder ao estímulo inicial. Para fazer esse julgamento, o indivíduo utiliza suas emoções, crenças, idéias e pressupostos e os relaciona às suas necessidades, aspirações, capacidades e possibilidades para determinar a quantidade de energia (esforço físico ou psíquico) a ser empregada na ação que vai ser executada como resultado desse processo. Se ele considera que uma tarefa se encontra muito além de suas possibilidades, não se motivará a fazê-la. Esse aspecto se relaciona à idéia defendida por autores como Maslow, de maneira mais geral, e Krashen, especificamente na aquisição de línguas, que a auto-imagem está ligada à motivação⁸.

Depois de perceber o valor e acreditar em sua capacidade e possibilidade de realizar certa tarefa, a fase final do processo de motivação ocorre: uma tensão energética é formada no indivíduo, impelindo-o a empreender a ação.

Assim, a motivação caracteriza-se como um processo estritamente individual e psicológico. Em outras palavras, cada pessoa vai equilibrar sua percepção, desejos, necessidades, possibilidades, crenças, idéias e pressupostos através de processos afetivos e cognitivos e produzir determinado grau de disposição para realizar ações ou alcançar objetivos. Apesar do elevado grau de subjetividade da motivação, pode-se pensar na possibilidade da existência de algumas 'regras' para esse processo. E, nesse contexto, há teorias no âmbito da Psicologia, da Pedagogia e, mais especificamente, dos estudos sobre aquisição de línguas. A seguir, serão destacadas algumas das principais teorias elaboradas sobre esse tema.

⁸ As teorias de Maslow e Krashen serão abordadas de forma mais detalhada ainda neste capítulo.

2.4 - Teorias sobre motivação

Neste momento, é necessário recordar a distinção entre o processo motivacional e o comportamento motivado: o segundo é apenas o resultado observável do primeiro, que se caracteriza por um alto grau de complexidade e peculiaridades, únicas para cada indivíduo. Essa distinção é muito importante porque, do ponto de vista teórico, acarreta a seguinte questão: a natureza do processo motivacional está intimamente ligada ao comportamento a ser analisado? O processo que faz uma pessoa ajudar outra em uma situação de perigo é muito diferente daquele que motiva alguém a tomar um copo de água ou pedir dinheiro num semáforo? Há alguns elementos que sempre fazem parte do processo motivacional, independentemente do comportamento a ser motivado? Para responder a essas questões é preciso fazer um histórico das principais abordagens teóricas que trataram da motivação na Psicologia, na Pedagogia e nos estudos sobre aquisição de línguas. Cada teoria apresenta um aspecto diferente e nenhuma delas consegue explicar o fenômeno como um todo. Elas podem, contudo, complementar-se para ampliar a compreensão do processo motivacional e também colaborar na análise de uma situação individual de motivação ou desmotivação para um dado comportamento. A seguir, serão apresentadas algumas teorias sobre motivação.

2.4.1 - Teorias psicológicas sobre a motivação

Muitas linhas teóricas já se debruçaram sobre essa questão, já que a motivação está envolvida com a explicação do 'porquê' das ações humanas. Para Skinner, a motivação não poderia ser considerada objeto de estudo do Behaviorismo, já que os processos internos não eram reconhecidos como passíveis de serem observados e mensurados. Entretanto, Skinner tenta explicar o comportamento humano através de sua Teoria do Condicionamento Operante (cf. Souza Campos, 1984: 190-196), valendo-se apenas dos elementos externos e observáveis do processo. Se logo após uma pessoa ter emitido um comportamento, encontrar uma resposta ambiental prazerosa, aumenta a probabilidade de ocorrência desse mesmo comportamento. Essa resposta ambiental é chamada, então, de reforço. Se, ao contrário, após um comportamento, houver uma resposta ambiental desagradável, esse comportamento tende

a se repetir com menor frequência. Esta resposta seria o chamado reforço negativo. Adicione a isso alguns estímulos ambientais que indicariam a possibilidade do reforço e está completa a tríade Skinneriana: estímulo – resposta (comportamento) – reforço. De acordo com essa teoria, a causa dos comportamentos humanos é explicada por fatores ambientais.

Para Freud (cf. Souza Campos, 1984: 233-237), o ser humano é movido pelo chamado princípio do prazer e contido pelo princípio da realidade. O princípio do prazer seria o fato de que todas as ações humanas buscam obter o máximo de prazer e evitar o desprazer, eliminando a tensão, seja ela física ou psíquica. Por exemplo, uma pessoa com sede bebe água para eliminar a tensão fisiológica que se estabelece nessa situação. Se nessa mesma situação, por exemplo, estiver acontecendo um roubo, ela vai esperar outro momento, já que a tensão maior nesse caso é psíquica e causada pelo medo de perder a vida. Já o princípio da realidade é representado pelas leis e costumes que regulam a convivência humana e que impõem limites sociais para os atos individuais.

A Teoria de Campo de Lewin (op. cit, 1984: 97) enfatiza a necessidade da compreensão dos fenômenos psicológicos como o resultado de um ‘campo’ representado pela totalidade da coexistência de fatos que são concebidos como mutuamente interdependentes. Segundo essa teoria, o comportamento humano resulta de um conjunto de fatores que coexistem no ambiente em que essa pessoa desenvolve suas atividades, incluindo a família, a profissão, o trabalho, a política, a religião, etc. Os diversos fatores que formam o conjunto, chamado por Lewin de campo psicológico, apresentam relações dinâmicas e de interdependência, e constituem o próprio espaço de vida do indivíduo, definindo a forma como ele percebe e interpreta o ambiente externo que o rodeia. As interpretações subjetivas que cada pessoa elabora acerca das outras pessoas, das coisas e dos fenômenos constituem o seu ambiente interno. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a motivação, além de ser individual e subjetiva, é um processo que ocorre num campo onde forças psicológicas atuam e se relacionam entre si. A compreensão do fenômeno, portanto, deve partir do campo como um todo, para, num segundo momento, identificar seus componentes.

Maslow (cf. Rivers, 1992: 148-149), representante de uma visão Humanista, defende a existência de uma escala de necessidades humanas, sujeitas a uma hierarquia. Ele dividiu as necessidades humanas em cinco grupos: fisiológicas, de segurança, sociais, de auto-estima e de auto-realização. As necessidades fisiológicas seriam estímulos como a fome, a sede, o sono e o sexo. As necessidades de segurança vão desde a segurança física, o abrigo e até uma estabilidade emocional, como um emprego ou um plano de saúde. As necessidades sociais

estão relacionadas a sentimentos de afeto, aceitação, amor e pertencimento a grupos sociais os mais diversos. As necessidades de auto-estima estão relacionadas ao reconhecimento de nossas capacidades pessoais e nossa adequação às funções que desempenhamos. E, por fim, a necessidade de auto-realização que tem como objetivo realizar, em sua plenitude, o potencial de cada indivíduo. Ainda segundo Maslow, essas necessidades se integrariam numa pirâmide onde as fisiológicas estariam na base e a de auto-realização estaria no topo. Para desenvolver completamente uma das categorias numa dada situação, também é necessário que as outras necessidades mais básicas já estejam, pelo menos parcialmente, contempladas.

Uma teoria que enfatiza as relações sociais é a chamada teoria do Outro significativo. Segundo Sullivan (1953), as pessoas cujas opiniões são extremamente relevantes para nós constituem um poderoso motivador de nossas ações. Essa visão da Psicologia Interpessoal defende que, muitas vezes, tomamos a decisão de empreender uma ação com o objetivo de sermos aceitos por uma pessoa significativa para nós. A importância dessa pessoa pode estar ligada a uma atração sexual, a uma admiração, respeito ou reconhecimento, mas, além disso, reflete o desejo de aceitação. Por exemplo, o aluno pode participar da aula porque quer impressionar o professor ou um colega de sala específico naquela situação.

A análise das teorias acima mostra a diversidade de possibilidades de interpretação do fenômeno da motivação dentro de uma perspectiva psicológica. A seguir, serão apresentadas algumas teorias mais específicas para a área de estudo do ensino-aprendizagem.

2.4.2 - Teorias sobre motivação em aprendizagem

Além das várias teorias psicológicas sobre motivação em geral, pode-se notar a existência de teorias específicas na área de ensino-aprendizagem. A importância do estudo da motivação para a área da aprendizagem é bastante significativa. Segundo Ormrod (2003), a motivação pode levar um indivíduo a comportamentos direcionados e objetivos específicos; estimular um aumento de esforço e energia empregados numa tarefa; aumentar a iniciativa e a persistência em uma atividade; estimular o processamento cognitivo; determinar as conseqüências reforçadoras; e levar a um melhor desempenho. Por todas essas características, pode-se elaborar a hipótese de que a motivação é essencial na realização de um processo de aprendizagem mais eficiente e, portanto, de um melhor resultado. Esse sucesso gerado pela

alta motivação ainda pode servir de estímulo para o aumento da própria motivação, segundo a teoria de motivação por desempenho⁹, criando um círculo virtuoso de estímulo-motivação-sucesso.

Uma das teorias mais estabelecidas nessa área é a da autodeterminação, que considera que os comportamentos humanos podem ser intrinsecamente motivados, extrinsecamente motivados ou amotivados (Deci e Ryan, 1985 *apud* Vallerand *et al*, 1992: 1003-1017).

A motivação intrínseca ocorre quando o prazer é inerente à própria atividade ou ao fato de participar dela. Segundo Deci e Ryan, algumas pessoas possuem uma necessidade psicológica inata de competência e autodeterminação. Deci também propõe, com base nas pesquisas da área, que a motivação intrínseca pode ser subdividida em três aspectos: pelo conhecimento, pela realização e para vivenciar estimulação. A motivação intrínseca pelo conhecimento ocorre quando a atividade é feita pelo prazer e satisfação experimentados na aprendizagem, na exploração, na curiosidade ou na tentativa de compreender algo novo. Ela ocorre, por exemplo, quando alguém começa a ler um livro pelo simples prazer de aprender com essa experiência. Por outro lado, a motivação intrínseca para a realização ocorre quando a atividade é motivada pelo prazer e satisfação experimentados quando alguém cria algo novo ou tenta fazer algo e é bem-sucedido. Alunos que vão além dos requisitos básicos exigidos num trabalho escolar apenas pelo prazer de fazer algo bem-feito são um exemplo desse tipo de motivação. O último tipo de motivação intrínseca é a motivação para vivenciar estimulação e ocorre quando alguém se engaja numa atividade que estimula suas sensações, proporcionando-lhe prazer sensorial, estético, excitação ou diversão. Um exemplo disso é quando um aluno vai à aula motivado pela excitação proporcionada por discussões estimulantes.

A motivação extrínseca, ao contrário da intrínseca, ocorre quando alguém faz uma atividade como um meio para uma finalidade e, não para obter satisfação na própria atividade. Segundo Deci e Ryan, pode-se dividir a motivação extrínseca em três categorias em relação ao grau de autodeterminação: regulação externa, introjeção e identificação. A motivação extrínseca por regulação externa ocorre quando o comportamento é regulado por meios externos, como recompensas, punições ou ameaças. Um aluno que faz a lição de casa porque os pais mandam é um exemplo dessa categoria. De outra maneira, a motivação extrínseca por introjeção ocorre quando as razões para alguém fazer uma atividade são internas, mas ainda estão baseadas em expectativas externas. Nesse caso, o aluno faz a lição de casa porque acha

⁹ Essa teoria será descrita adiante.

que, desse modo, as pessoas o considerarão um bom aluno. Por fim, numa escala crescente e contínua de autodeterminação, a motivação extrínseca por identificação ocorre quando alguém faz uma atividade porque sabe que é importante para si mesmo. O aluno que se motiva a fazer a lição de casa porque sabe que será importante para seu futuro é um exemplo dessa terceira categoria.

Além dos processos de motivação intrínseca e extrínseca, Deci e Ryan também destacam o processo chamado de desmotivação¹⁰, que ocorre quando alguém não percebe ligações entre suas ações e os resultados de uma situação, apresentando sentimentos de incompetência, falta de controle e inadequação. Nesses casos, o aluno não entende porque está naquela situação de aprendizagem, sente-se desestimulado e apresenta uma alta probabilidade de não manter o comportamento.

Nessa perspectiva teórica, foram criadas escalas na tentativa de uma possível quantificação do processo de motivação como a Escala de Motivação Acadêmica¹¹ (Vallerand et al, 1992: 1003-1017) e outras como Harter, 1981; Gottfried, 1985; Ryan e Cornell, 1989 (cf. op. cit., 1992: 1007). A idéia era medir numericamente a intensidade da motivação em cada indivíduo, com o objetivo de possibilitar comparações e estudos correlacionais com o desempenho.

Depois de analisadas algumas das principais teorias sobre motivação em aprendizagem, será feita uma discussão sobre essas e outras teorias na área específica da aprendizagem de uma segunda língua.

2.5 - A motivação e a aprendizagem de línguas estrangeiras

Após a apresentação de algumas teorias que tentam explicar a motivação no processo de ensino-aprendizagem, cumpre analisar alguns aspectos relevantes sobre as características desse fenômeno na área específica do ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, é necessário compreender a área de estudo das diferenças individuais na aprendizagem de idiomas.

¹⁰ No original: '*amotivation*'.

¹¹ No original: '*Academic Motivation Scale*'.

2.5.1 - A motivação e as diferenças individuais

O tema da motivação no ensino de uma língua estrangeira (LE) está localizado no contexto mais amplo da área de estudos sobre diferenças individuais, que tenta explicar porque alguns alunos aprendem mais rapidamente e com mais facilidade que outros. Altman (1980, apud Ellis 2004: 472-473) enumera diversos fatores que poderiam ser responsáveis por essas diferenças, tais como: idade; gênero; experiência prévia em aprendizagem de idiomas; proficiência na língua materna; fatores de personalidade; aptidão para aprender idiomas; atitudes e motivação; inteligência geral (QI); preferência por modalidade sensorial; preferências sociológicas (*e.g.* aprender com os colegas ou com o professor); estilos cognitivos; e estratégias empregadas pelo aluno. Skehan (1989, apud Ellis, 2004:472-473) elaborou uma lista similar, citando fatores como: aptidão para o estudo de idiomas; motivação; estratégias utilizadas para aprender idiomas; e fatores cognitivos e afetivos (extroversão/introversão, tendência a correr riscos, inteligência, independência do campo externo e ansiedade). Já Larsen-Freeman e Long (1991, apud Ellis, 2004: 472-473) também apresentaram sua lista com as seguintes variáveis: idade; fatores sócio-psicológicos (motivação e atitude); personalidade (auto-estima, extroversão, ansiedade, tendência a correr riscos, sensibilidade à rejeição, empatia, inibição e tolerância à ambigüidade); estilo cognitivo (dependência ou independência do campo externo, abrangência de categorias, reflexividade/impulsividade, auditivo/visual e analítico/holístico); especialização do hemisfério cerebral; estratégias de aprendizagem e outros fatores, como memória, gênero, etc.

Apesar das diferenças entre as três listas apresentadas anteriormente, a motivação é considerada uma variável que influencia as diferenças individuais na aprendizagem de uma segunda língua em todas elas. Portanto, o que os professores já percebiam de maneira intuitiva, pode ser confirmado empiricamente: a importância das pesquisas sobre motivação no ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

Segundo Ellis (1986, apud Germain, 2003: 92), as intervenções didáticas em sala de aula teriam bastante influência sobre o ritmo de aquisição de LE, o que traz como consequência algumas perguntas: quais fatores podem influenciar o fato de que alguns alunos aprendem mais rapidamente e chegam a um nível de fluência maior que outros? Que tipos de atividades em sala de aula podem acelerar o ritmo de aquisição de LE? Que tipo de relação entre professor e alunos pode aumentar a eficiência do processo de aprendizagem de LE? Um dos fatores utilizados na explicação dessas diferenças individuais é justamente a motivação.

Além disso, Lambert (1972: 291-295) estabelece dois fatores independentes que são importantes para um bom desempenho na aprendizagem de uma segunda língua: a) uma aptidão geral para a aprendizagem de línguas; e b) uma atitude favorável em relação ao grupo de pessoas que falam a língua-alvo, aliada a uma orientação de simpatia para aprender a língua desse grupo – a que chamou de *motivação integrativa*¹². Afirmar que esses fatores são independentes significa dizer que ambos influenciam o desempenho do aluno, mas não estão correlacionados. Em outras palavras, um aluno com alta aptidão, não vai apresentar, necessariamente, uma alta motivação e mesmo um aluno com baixa aptidão pode apresentar alta motivação e, em ambos os casos, esse alunos podem obter um desempenho satisfatório na aprendizagem de línguas.

Na suposição de uma especificidade do fenômeno da motivação no campo da aquisição de línguas, várias possibilidades de análises teóricas foram elaboradas nessa área. Numa tentativa de caracterizar o campo das pesquisas sobre motivação para a aprendizagem de uma segunda língua, Skehan (1989 apud Ellis, 2004: 509) elaborou quatro hipóteses: a motivação pela tarefa ou intrínseca; a motivação pelo desempenho; a motivação por causas internas; e a motivação instrumental. A seguir, cada uma delas será detalhada.

2.5.1.1 - *Motivação pela tarefa*

A motivação pela tarefa, também chamada de motivação intrínseca, está mais ligada à situação específica da aprendizagem. Segundo essa linha teórica, o aluno pode se motivar pelo prazer, pela curiosidade e pelo interesse despertados pelas próprias atividades de aprendizagem realizadas, de modo geral, em sala de aula. Essa motivação é importante porque pode ser mais facilmente controlada pelo professor na situação de ensino do que motivações de causas internas. Uma possibilidade desse tipo de motivação é a comunicação autêntica em sala de aula. Alschuler (1971 apud Rivers, 1992: 50) enfatiza que ‘do ponto de vista da motivação, as estruturas e os processos podem ser mais importantes que o conteúdo’. Isso significa afirmar que como ensinar pode ser mais importante do que a seleção dos conteúdos a serem ministrados. No caso do ensino de línguas, não é possível ignorar o desejo de se comunicar de alunos e professores. McNamara (1973 apud Ellis, 2004: 516) afirmou que a parte mais importante da motivação está no ato comunicativo. Rossier (1975 apud op. cit.,

¹² Veja mais explicações sobre esse conceito adiante.

2004: 516) também enfatiza esse tipo de motivação e diz que, sem ela, não se pode realizar a motivação integrativa. Rivers (1992: 150) também concorda e afirma que o objetivo principal dos cursos de línguas é fazer os alunos se comunicarem livremente e sem inibições na segunda língua, em detrimento da mera acumulação de conhecimentos sobre a língua (gramática, vocabulário, etc.). Ela continua e fala sobre a importância da atividade em sala de aula (Rivers, 1992: 45):

*The more students are interested in an activity in the target language, the more they feel the desire to communicate in the language and this is the first and most vital step in learning to use language forms spontaneously.*¹³

Além de defender a importância do ato comunicativo, Rivers (1992: 50-52) afirma que, numa aula de idiomas, as atividades devem ser orientadas para o que ela chama de 'propósitos normais da língua'. Segundo ela, esses propósitos são: estabelecer relações sociais; procurar e fornecer informações; expressar reações; aprender ou ensinar alguém a realizar uma tarefa; disfarçar intenções; resolver situações conflituosas; persuadir, desencorajar ou entreter outras pessoas; compartilhar atividades de lazer; evidenciar suas conquistas; atuar papéis sociais; discutir idéias e brincar com a língua apenas por diversão.

Além disso, Rivers defende a idéia de que seguir a curiosidade natural do aluno em se comunicar sobre algum assunto é bastante motivador. Ela ainda responde à crítica de alguns professores que não encontraram essa tendência em seus alunos com o argumento de que pode haver uma diferença muito grande entre as percepções de professores e alunos sobre o que os interessa. Para reduzir essa distância, o professor pode perguntar ao aluno sobre suas curiosidades e interesses e ouvir atentamente suas respostas, realizando, dessa maneira, uma comunicação autêntica em sala de aula, ou seja, ela está reforçando a visão que comunicação é uma via de mão dupla.

¹³ Em português: "Quanto mais os alunos estiverem interessados numa atividade na língua-alvo, mais eles sentem o desejo de se comunicar na língua e isso é o primeiro e mais vital passo para aprender a usar formas lingüísticas de maneira espontânea."

2.5.1.2 - *Motivação por desempenho*

Além da motivação pela tarefa em si, vários pesquisadores estabelecem a suposição que os alunos se motivam quando conseguem apresentar um bom desempenho numa atividade. De maneira oposta, os alunos ficariam desmotivados por seus fracassos escolares. Maslow (1954 apud Rivers, 1992: 148) postula a existência de um desejo inerente a todos os seres humanos para atingir um nível de excelência. Esse desejo, ainda segundo Maslow, está ligado a uma tendência de auto-realização, que pode ser definida como o desejo de tornar-se mais e mais e realizar todas as possibilidades que estejam dentro do alcance de suas capacidades. Ele, porém, estabelece que essa tendência só pode se expressar quando as necessidades mais básicas estejam supridas (fisiológicas, de proteção, sociais e de auto-estima).

Rivers continua sua adaptação do modelo teórico da hierarquia das necessidades de Maslow para a aprendizagem de uma segunda língua. Referindo-se à situação de aula, as primeiras necessidades a serem consideradas são as fisiológicas. Um aluno com fome, frio ou sede não estará motivado para aprender uma língua. Após a satisfação das necessidades fisiológicas, é importante considerar suas necessidades de proteção, segurança e estabilidade. Para que o aluno esteja motivado a aprender línguas, é necessário que sua integridade física e psicológica esteja assegurada. Uma péssima infra-estrutura, uma situação de perigo iminente (desastres naturais, assaltos, uso de violência) ou mesmo uma situação de humilhação não são o ambiente ideal para motivar qualquer tipo de aprendizagem. Depois de assegurada sua integridade, o aluno necessita ser aceito socialmente, de sentir-se parte do grupo. Um ambiente em que as respostas do aluno, por exemplo, são constantemente rejeitadas pelo professor ou por seus colegas não estimula sua motivação para aprender línguas. A necessidade social está ligada, por sua vez, com o próximo nível: a auto-estima. Um aluno que é ouvido atentamente pelos colegas e pelo professor tende a desenvolver maior auto-estima, maior confiança na importância da verbalização de seus comentários e opiniões. Dessa maneira, o aluno satisfeito nos níveis fisiológicos, que se sente protegido e aceito pelo grupo, que apresenta uma confiança em sua própria capacidade tem maior possibilidade de, finalmente, motivar-se pela tarefa em si ou pelo próprio estudo de uma segunda língua. Essa seria a necessidade de auto-realização, ou seja, a necessidade que as pessoas possuem de realizar todo seu potencial como seres humanos. Nesse caso, seria a capacidade de aprender e

utilizar um outro idioma para se comunicar e ampliar suas possibilidades de relacionamentos sociais, suas fontes de informação, sua percepção de outras culturas e, até mesmo, suas possibilidades profissionais e sua inserção na sociedade onde vive.

A teoria de metas de realização relaciona a motivação escolar com os objetivos traçados pelos alunos e integra aspectos da motivação pela tarefa e pelo desempenho. O conceito de “metas de realização” pode ser definido como o conjunto de crenças, propósitos e emoções que integram o imaginário dos alunos na realização de uma determinada tarefa (Ames *apud* Bueno *et al.*, 2007: 80). O pressuposto envolvido nessa idéia é que as crenças dos alunos sobre o motivo ou objetivo da realização de certas atividades estão diretamente ligadas à sua motivação a empreendê-las. Além disso, segundo Bueno *et al.* (2007: 80), as metas podem ser divididas em dois grupos básicos: a *meta aprender* e a *meta performance*. A primeira seria um conceito muito similar ao da motivação intrínseca (pela tarefa) e estaria relacionado ao aluno acreditar que o sucesso da aprendizagem é resultado de seus próprios esforços internos, submetendo-o ao seu controle. Esse tipo de aluno emprega mais energia em suas atividades e encara o erro como oportunidade de desenvolvimento de novas estratégias para resolver uma questão. Por outro lado, a *meta performance* estaria mais ligada à motivação extrínseca. Esse tipo de aluno se motivaria mais pelo reconhecimento público de seus resultados do que pela atividade de aprender em si. Dessa forma, o aluno interpreta o erro como um fracasso, algo extremamente indesejável e passa a preferir tarefas em que possa apresentar um desempenho satisfatório e evitar aquelas em que não consegue realizar de forma adequada. Bueno (2007: 80-81) ainda apresenta uma divisão da *meta performance* em dois componentes: o de aproximação (querer ser reconhecido por seu bom desempenho) e o de evitação (não querer ser parecer incapaz).

2.5.1.3 - *Motivação por causas internas*

Segundo essa linha de pesquisa, a motivação tem um componente geral que não depende diretamente da situação específica da sala de aula. Dessa forma, o aluno traz consigo internamente algumas características ou conflitos que influenciam sua motivação para aprender línguas no momento da aprendizagem. Um dos conceitos mais estabelecidos nessa categoria é o de motivação integrativa de Gardner e Lambert. Esse conceito considera fatores

sócio-educacionais, como a influência de grupos sociais na formação da motivação para aprender uma língua. Além disso, outros pesquisadores (como Rivers, 1992: 148 e Clement apud Ellis, 2004: 512-513) consideram a possibilidade de interpretar a motivação como resultado de características de personalidade dos alunos, como auto-estima, por exemplo.

De acordo com o modelo sócio-educacional de Gardner e Lambert, a orientação integrativa envolve um interesse em aprender uma segunda língua devido a um interesse pessoal e sincero no povo e na cultura representados pelos falantes dessa língua (Lambert, 1974: 98 apud Ellis, 2004: 509). Entretanto, o conceito de motivação integrativa é mais complexo e abrangente. Em Gardner e MacIntyre (1991 apud Ellis, 2004: 510), são definidas seis variáveis para medir esse tipo de motivação por meio de questionários: atitudes em relação aos falantes da língua; interesse em Línguas Estrangeiras em geral; orientação integrativa; atitudes em relação à situação de ensino; desejo de aprender a língua específica e atitudes em relação à aprendizagem da língua específica. Essas variáveis evidenciam que as atitudes são tão importantes quanto o desejo na composição da motivação integrativa. Um indivíduo é influenciado pela família e outros grupos sociais a desejar – ou não - uma maior integração com determinados grupos lingüísticos. A origem dessa linha de pesquisas é o Canadá, um país oficialmente bilíngüe com comunidades que falam inglês, francês ou ambas as línguas. Dependendo da imagem que tem do grupo que fala francês, por exemplo, um indivíduo que fale inglês, vai apresentar maior ou menor grau de motivação para interagir com esse grupo e isso influencia sua motivação para aprender a língua-alvo. Além disso, o Canadá é um país que, tradicionalmente, estimula a imigração. No contexto social canadense, esse tipo de motivação parece bastante importante. Apesar da grande contribuição de Gardner e Lambert para levar os estudos sobre motivação para além da sala de aula, alguns pesquisadores (como Rivers, 1992: 149) questionam se a motivação integrativa seria tão poderosa em países em desenvolvimento, onde o contato com os nativos da segunda língua é menos freqüente. Além disso, esse conceito não tem como foco as relações em sala de aula, ao contrário, refere-se mais a grupos sociais como a família e a comunidade. Segundo Ellis (2004: 513), a motivação integrativa não leva em consideração os efeitos potenciais que experiências de aprendizagem possam ter na motivação dos alunos. Sua aplicação pelo professor em situação de aula, portanto, seria mais difícil, limitando-se a mostrar aos alunos que aprender uma língua possibilita maior integração com o grupo social que a utiliza para se comunicar.

A motivação integrativa, não é o único tipo de motivação interna envolvida na aprendizagem de uma LE. Clement (1986 apud Ellis, 2004: 512-513), por exemplo, estudou

293 estudantes francófonos da Universidade de Ottawa por meio de questionários desenvolvidos para medir variáveis como disposição de integração, medo de assimilação, motivação, autoconfiança, frequência de contato com outra cultura e aculturação. Um dos resultados dessa pesquisa foi que a vontade de integração não estava correlacionada com o desempenho, ao contrário dos estudos de Gardner. Por outro lado, a variável com a maior correlação com um bom desempenho foi a autoconfiança. Kruidenier e Clement (1986 apud Ellis, 2004: 513) também não encontraram evidências da hipótese da motivação integrativa em um estudo com alunos de Quebec. Nesse estudo, eles encontraram vários outros fatores contextuais que estavam ligados ao sucesso da aprendizagem, tais como: amizades, viagens, conhecimento e motivação instrumental. Esses fatores apareciam de acordo com a situação de aprendizagem de cada grupo.

2.5.1.4 - Motivação instrumental

Um último grupo de pesquisas considera que incentivos e influências externas podem constituir-se como um dos fatores da motivação para aprender línguas estrangeiras. A motivação instrumental refere-se ao valor prático e às vantagens de aprender uma nova língua. Nesse ponto de vista, o conhecimento da língua seria apenas um meio, um instrumento para o aluno atingir um determinado objetivo. A variedade desses objetivos pode ser grande, mas eles estão, amiúde, ligados a uma evolução profissional e financeira. Gardner e Lambert (1972 apud Ellis, 2004: 510) já estabeleciam o caráter motivador da utilização da língua de maneira instrumental. Numa comparação entre a eficiência da motivação integrativa e da instrumental para o sucesso da aprendizagem de uma segunda língua, a princípio pensava-se que a primeira seria mais decisiva, mas em estudo mais recente, Gardner (1985 apud Ellis, 2004: 510) reconheceu a importância de ambas para esse tipo de aprendizagem. Em situações em que as pessoas têm pouco interesse pela cultura da língua-alvo e baixa frequência de contato com falantes dessa língua, por exemplo, a motivação instrumental pode ser muito mais intensa e estar correlacionada com o desempenho (Ellis, 2004: 514). Rivers (1992: 149) também afirma que em países em desenvolvimento e com economias emergentes - caso do Brasil - o futuro profissional pode depender da habilidade de falar uma língua estrangeira, o que torna a motivação instrumental bastante importante.

Algumas teorias são mais difíceis de serem classificadas, pois incluem aspectos de mais de uma das categorias descritas por Skehan (motivação pela tarefa; pelo desempenho; por causas internas e instrumental). Dentre elas, destaca-se a visão de Stephen Krashen, que será, a seguir, descrita separadamente.

2.5.2 - Krashen e a compreensão significativa

Outro teórico que se debruçou sobre a questão da motivação na aquisição de línguas foi Stephen Krashen. Para entender sua visão sobre a motivação, é necessário revisar, de maneira sucinta, sua teoria. Segundo Krashen (1981 apud Germain: 93), para que o aprendizado de LE em sala de aula seja mais eficaz é necessário apresentar ao aluno atividades de compreensão significativa. O aluno sempre tenta atribuir um significado ao material lingüístico que lhe é oferecido e quanto maior for sua exposição a situações em que tenha de compreender uma mensagem semântica na LE, mais ele estará formando estruturas cognitivas para lidar com essa nova linguagem. Essa teoria é muito diferente, por exemplo, do método de gramática e tradução, que defende a idéia de que a melhor maneira de se aprender uma LE se dá por meio da aprendizagem das regras de gramática e da subsequente aplicação do método dedutivo, fazendo que o aluno pratique as regras em exercícios escritos de gramática e de tradução de palavras da LE para L1 e vice-versa. Esse método também não exigia que o aluno falasse na língua estrangeira, ao contrário, todas as verbalizações deveriam ser feitas na língua nativa do aprendiz.

Krashen defende que as regras são importantes e vão alimentar uma espécie de monitor interno que distinguirá o certo do errado, principalmente, na produção escrita, quando há tempo para pensar e corrigir as inadequações lingüísticas. Mas para que esse conhecimento tenha efeito sobre a produção oral do aluno, é preciso, também, muita repetição para ajustar a velocidade e precisão desse suposto monitor, que seria resultado de uma interiorização das interações sociais.

Desse modo, a interação social seria um dos fatores que mais influem na formação das estruturas cognitivas que permitem ao aluno adquirir a habilidade de falar em outra língua. E se ela tem essa importância tão grande, é necessário pensar quais são as condições que permitiriam uma interação mais eficaz na aula de LE. Também é preciso discutir qual é a

importância da interação frente a outros fatores como a tarefa didática, a linguagem utilizada pelo professor, as avaliações, o currículo e até fatores sociais, culturais e políticos que privilegiam a necessidade de se aprender uma ou outra língua estrangeira.

Além da importância da exposição a exemplos reais de comunicação na língua-alvo (*input*), segundo Krashen, o aprendiz de uma segunda língua não consegue absorver toda a informação a que está submetido. Por isso, ele distingue as informações que o aprendiz recebe (*input*) das informações que são realmente aprendidas e guardadas em sua memória (*intake*)¹⁴. Como a quantidade de informações do *input* é sempre maior que a do *intake*, Krashen postula a existência de um filtro afetivo que atuaria como uma barreira para a fixação cognitiva dessas informações. Segundo sua hipótese, alta motivação, boa auto-estima e baixa ansiedade por parte do aprendiz tornam o filtro afetivo mais permeável à passagem de informações, possibilitando que a quantidade de *input* transformada em *intake* seja maior. Por outro lado, quanto menor for a motivação para aprender a LE, menor a auto-estima e maior a ansiedade desse aprendiz, mais impermeável torna-se o filtro afetivo e, por conseguinte, menos *input* será transformado em *intake*.

2.6 - A complexidade da pesquisa sobre motivação

Depois de elaborar um panorama das principais teorias sobre motivação na área de aquisição de línguas, é importante agrupar algumas características que representam dificuldades e limitações para os estudos nessa área: a subjetividade do fenômeno; o acesso indireto; o problema da mensuração de sua intensidade; sua instabilidade temporal; e o campo interdisciplinar que o estuda.

Em primeiro lugar, o caráter subjetivo da motivação decorre do fato de ela ser um processo interno que está sujeito ao campo psicológico de cada indivíduo (Lewin apud Souza Campos, 1992: 97). Em outras palavras, o processo motivacional é diferente em cada indivíduo porque é o resultado da interação de processos cognitivos e afetivos internos com estímulos ambientais.

¹⁴ Os termos '*input*' e '*intake*' foram mantidos em inglês porque eles são assim utilizados em pesquisas no Brasil.

O fato de a motivação ser considerada um processo interno e subjetivo acarreta mais uma consequência que dificulta seu estudo sistemático: não temos acesso direto à observação do processo motivacional em si. Dessa forma, uma das possibilidades para estudá-lo é recorrer a técnicas indiretas de coleta de dados, como questionários e entrevistas. Essas técnicas são limitadas, porque não há garantia da sinceridade dos respondentes, nem do grau de consciência que eles têm sobre seus processos internos e tampouco se essas opiniões realmente se materializam em comportamentos específicos, que seriam o resultado do processo motivacional. Entretanto, como não é possível a observação direta da motivação, as informações coletadas por meio de técnicas indiretas podem indicar algumas pistas sobre o fenômeno que, posteriormente, podem ser investigadas com a utilização da observação de comportamentos (resultantes da motivação) ou ainda de experimentos em sala de aula.

Mais ainda, apesar do caráter interno e subjetivo do fenômeno, alguns pesquisadores propuseram-se a quantificá-lo através da elaboração de escalas de motivação, com o objetivo de realizar estudos comparando alunos com diferentes graus de motivação e seu desempenho acadêmico (*e.g.* Vallerand et al., 1992: 1003-1017; Bueno et al., 2007: 79-87). Parece correto afirmar que existem alunos com diferentes graus de motivação e é muito fácil perceber essa realidade na sala de aula, mas sua quantificação exata pode não ser um objetivo alcançável, já que essas escalas são formadas por listas de afirmações como ‘Gosto da aula quando me sinto integrado ao grupo’, ‘Não gosto da aula quando tiro nota baixa’ ou ‘Participo das aulas porque fazem parte do currículo da escola’¹⁵ e são auto-respondidas pelos alunos. Dessa maneira, elas também estão submetidas às mesmas críticas feitas às outras técnicas indiretas de coleta de dados.

Outro aspecto da motivação que deve ser levado em conta na complexa rede de interações que a determina é que, considerando seu caráter subjetivo e, por outro lado, sua dependência de fatores externos, pode-se afirmar que o grau de motivação não apenas varia de indivíduo para indivíduo, mas também apresenta uma variação temporal. Em outras palavras, o mesmo aluno pode apresentar um maior ou menor grau de motivação em momentos distintos. Aplicando a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow, por exemplo, tem-se que um aluno pode estar mais motivado para aprender, logo após tomar seu café da manhã do que minutos antes do almoço, quando sua fome será maior. Outro aluno pode estar mais motivado quando tem aula com um professor amigável e acolhedor e que garante suas

¹⁵ Para a lista completa dessas perguntas, ver Marzinek e Feres Neto, 2007.

necessidades de aceitação social do que com um professor extremamente repressor e que censura suas participações em aula.

Apesar de todas essas dificuldades e limitações para o estudo da motivação na aprendizagem de uma segunda língua muitas áreas do conhecimento já se debruçaram sobre essa questão. A Psicologia da Aprendizagem, a Pedagogia, a Didática, a Lingüística e a Psicolingüística são apenas alguns exemplos de áreas que já estudaram a motivação nesse contexto. Além disso, cada uma dessas áreas possui múltiplos pontos de vista e pressupostos teóricos e filosóficos, o que configura um campo de análise complexo, onde muitas interpretações estão sobrepostas ou, em alguns casos, podem ser até antagônicas. Para minimizar esse conflito de idéias, é necessário adotar um recorte específico e determinar alguns pontos de vista que servirão de base teórica para o presente trabalho.

2.7 - Motivação para um comportamento específico em aprendizagem de LE

Depois de analisar várias abordagens sobre a motivação para a aprendizagem de uma segunda língua, Ellis (2004: 523) faz um resumo desse campo de estudos e conclui que a motivação é um importante elemento para um bom resultado e que alunos com maior motivação integrativa ou instrumental, ou uma mistura de ambas, empreendem mais esforços e possuem mais perseverança na aprendizagem. Ellis também sugere que outras formas de motivação interna, como a autoconfiança, podem ser mais importantes em alguns contextos. Por fim, ele conclui que há a necessidade de mais estudos sobre o processo motivacional e sobre a motivação intrínseca gerada pelas atividades em sala de aula, já que o professor pode manipular essa variável mais facilmente que a motivação por desempenho do aluno.

Considerando o caráter recente dos estudos sobre o processo motivacional na área de aprendizagem de uma segunda língua, a variada gama de fatores que podem estar envolvidos nesse processo e seu caráter essencialmente subjetivo, este trabalho apresenta um estudo exploratório do processo motivacional com a utilização de um questionário que analisou as opiniões de alunos e professores jovens e adultos numa escola de idiomas em São Paulo sobre a motivação para falar em inglês em sala de aula. A hipótese implícita na escolha de estudar a motivação para um comportamento específico foi que, dessa maneira, pudessem surgir mais

elementos envolvidos nesse processo ou, pelo menos, que elementos das várias teorias existentes nessa área possam ser identificados e confirmados.

O tema da motivação e da comunicação em sala de aula começou a tomar maior importância depois das idéias de pesquisadores como Stephen Krashen e Wilga Rivers e da ênfase dada às interações sociais em sala de aula pela psicologia social genética. Nesse momento, a fala surge como instrumento crucial que vai possibilitar e facilitar essas interações. Além disso, a prioridade da fala sobre a escrita, defendida pela Lingüística¹⁶, sugere que estudar a motivação específica para esse comportamento em sala de aula pode ser um caminho frutífero para esse tipo de estudos. No próximo capítulo, será analisada a parte metodológica da pesquisa, com o objetivo de justificar e esclarecer as técnicas utilizadas.

¹⁶ Para mais esclarecimentos sobre esse aspecto, ver o capítulo anterior.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo começa com a descrição do objetivo principal desta pesquisa, seguida de um breve mapeamento sobre a metodologia das pesquisas sobre diferenças individuais na aprendizagem de línguas estrangeiras. Depois de estabelecido esse campo, a metodologia desta pesquisa é delineada em relação aos outros estudos da área e um relato das escolhas que constituíram sua estrutura será realizado. Em seguida, a construção dos dois questionários (um para os alunos e outro para os professores) utilizados na coleta de dados será descrita, acompanhada da justificativa de cada item. Por fim, é relatada a escolha da amostra e a etapa de aplicação dos questionários.

3.1 - Objetivo da pesquisa

Depois de analisar, no primeiro capítulo, a importância da fala no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e, no segundo capítulo, as teorias sobre o processo motivacional para aprender uma LE, é necessário lembrar o objetivo deste trabalho, pois ele servirá de base explicativa para as escolhas metodológicas.

O objetivo principal desta pesquisa é investigar e comparar as opiniões de alunos e professores sobre os fatores que estimulam ou atrapalham a participação verbal de alunos jovens e adultos em aulas de Inglês como língua estrangeira ministradas em cursos livres. Essas informações poderão ser úteis para uma melhor compreensão da complexidade do processo motivacional envolvido na aprendizagem de uma segunda língua. O tema da motivação está inserido na área de estudos sobre diferenças individuais na aprendizagem de uma língua estrangeira. A seguir, será apresentada uma breve delimitação desse campo.

3.2 - A metodologia dos estudos sobre diferenças individuais

Antes de descrever a metodologia empregada nesta pesquisa, é importante delimitar o campo metodológico relativo aos estudos sobre as diferenças individuais na aquisição de línguas estrangeiras. O objetivo geral dessa área é entender quais as condições que permitem a um aluno aprender mais rapidamente, de maneira mais eficiente e alcançar um desempenho lingüístico superior a um outro. Ao mesmo tempo, essa área visa, também, determinar as condições que, ao contrário, fazem um aluno aprender de maneira mais lenta, menos eficiente e obter um nível de expressão lingüística inferior. Ellis (2004: 474-477) elaborou um mapeamento das tradições metodológicas dos estudos dessa área e começa sua descrição, seguindo a proposta de Skehan (1989 apud Ellis, 2004: 474-475), e estabelecendo duas possibilidades no tocante à relação entre teoria e pesquisa: a abordagem hierárquica e a abordagem concatenativa.

A abordagem hierárquica tem como ponto de partida uma teoria elaborada para explicar como diferenças individuais específicas podem afetar a aprendizagem. Existe, em geral, uma hipótese que deve ser testada empiricamente. Entretanto, Skehan afirma que esse tipo de abordagem não é comum devido à escassez de teorias abrangentes e detalhadas nessa área.

Ao contrário da hierárquica, a abordagem concatenativa começa com uma pergunta de pesquisa (*e.g.* ‘A idade pode influenciar o desempenho de um aluno de LE? Como?’). Depois desse passo inicial, é feita a coleta de dados com a utilização de técnicas específicas escolhidas com base num delineamento que permita responder a essas perguntas. Dessa maneira, a pesquisa começa com questões práticas e, ao final, tenta elaborar uma teoria ou hipótese para responder a elas.

Dentro dessa segunda abordagem, vários estudos da área tentam identificar variáveis independentes (fatores que geram diferenças individuais) e correlacioná-las com medidas de aprendizado de LE (variável dependente). Um exemplo disso são os estudos que investigaram a existência de uma correlação entre aptidão e motivação (Gardner, 1985 apud Ellis, 2004: 475). É importante lembrar, porém, que os estudos meramente correlacionais apresentam uma limitação: eles não distinguem causa de efeito; apenas indicam se duas variáveis estão conectadas temporalmente, ou seja, não é possível distinguir a direção em que o fenômeno ocorre.

Além das duas abordagens gerais propostas por Skehan, Ellis descreve dois tipos de tradições de estudos em ciências sociais: pesquisas confirmatórias ou naturalistas.

As primeiras são de natureza intervencionista. Elas constituem as pesquisas experimentais e ocorrem quando existe a separação aleatória de sujeitos em grupos que têm algumas variáveis intencionalmente manipuladas e um grupo de controle (sem manipulação), com o objetivo de comparar o efeito dessa intervenção. Como em ensino-aprendizagem não é possível isolar completamente as variáveis, outra possibilidade é comparar o desempenho de um mesmo grupo numa avaliação antes e depois de um tipo de aula ou treinamento. Nesse caso, elas são chamadas de ‘pré-experimentais’, pois não utilizam um grupo de controle.

As pesquisas naturalistas, ao contrário das confirmatórias, são caracterizadas pela não-manipulação do contexto de aprendizagem, ou seja, o pesquisador não interfere diretamente na realidade que está investigando. O método mais utilizado nesse tipo de pesquisas é o da observação dos sujeitos em ambientes naturais, mas na área das diferenças individuais, há um problema: a observação de comportamentos pouco pode contribuir para a compreensão de estados psicológicos internos dos indivíduos (Rubin, 1975 apud Ellis, 2004: 475; Cohen, 1984 apud Ellis, 2004: 475), como a motivação, por exemplo. Por isso, é muito freqüente a utilização de métodos de introspecção nesse tipo de estudo. Apesar de alguns questionamentos em relação à validade e fidedignidade das técnicas introspectivas, diários de aulas (Fry, 1988 apud Ellis, 2004: 475; Bailey, 1991 apud Ellis, 2004: 475; Weigel, 2004: 41), entrevistas e questionários têm sido utilizados na investigação de crenças, atitudes, reações e estratégias com o objetivo de investigar o ponto de vista dos indivíduos diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3.3 - Delimitação metodológica desta pesquisa

Considerando a discussão anterior sobre o campo metodológico na área de diferenças individuais, esta pesquisa pode ser considerada como parte de uma abordagem concatenativa, pois parte de uma pergunta de pesquisa (‘O que estimula e o que atrapalha o aluno de Inglês a falar em sala de aula?’) e utiliza a técnica introspectiva de questionários elaborados de maneira específica para coletar os dados. Num momento posterior, são traçadas relações possíveis que possam colaborar para um entendimento qualitativo mais abrangente do

processo motivacional para um comportamento específico em sala de aula: a fala em LE. Além disso, ela faz parte da tradição de pesquisas naturalistas, já que se constitui como exploratória e descritiva, com teor diagnóstico, por apresentar, segundo Cervo e Bervian (1996 apud Marzinek e Feres Neto, 2007: 1), a finalidade de recolher e registrar ordenadamente os dados relativos ao assunto escolhido como objeto de estudo. Além disso, ela é considerada não-experimental, ou seja, não há a manipulação de variáveis e a formação de grupos com sujeitos aleatoriamente designados.

3.4 - O caminho metodológico

A delimitação da estrutura metodológica deste trabalho começou com base no construto epistemológico chamado ‘Vê’ de Gowin, como descrito por Moreira (1990: 5-7). Devido à experiência deste pesquisador como professor de Inglês-LE em Cursos Livres para jovens e adultos além de sua formação em Psicologia, havia, inicialmente, a intenção de pesquisar aspectos das relações afetivas em sala de aula, o que conduziu, também, a pesquisa à área de diferenças individuais, mais especificamente, ao conceito de motivação: motivação para estudar Inglês, motivação para falar e fatores que afetam essa motivação. Analisando os estudos da área, e dando quase como certa a motivação para estudar inglês nesse tipo de Curso, a pergunta principal de pesquisa foi definida: ‘O que estimula e o que atrapalha o aluno a falar em sala de aula de Inglês, língua estrangeira?’. A motivação para um comportamento específico foi escolhida na hipótese de um maior aprofundamento no conceito por meio de sua restrição a apenas uma das quatro habilidades do ensino-aprendizagem de uma segunda língua. A fala foi escolhida pelo princípio lingüístico da prioridade da fala sobre a escrita, por sua conseqüente prioridade no processo de aprendizagem de uma língua, por ocupar posição de destaque em abordagens comunicativas de ensino¹⁷, além de constituir o desejo maior de nossos alunos.

Levando em conta a pergunta de pesquisa, os domínios conceituais e metodológicos foram, gradualmente, sendo definidos. A influência da perspectiva Humanista, que considera o ser humano a fonte de todos os atos e a consciência de suas escolhas como um caminho para a liberdade (Milhollan e Forisha, 1978: 18), estruturou o domínio conceitual por meio de

¹⁷ Ver mais sobre esse tema no capítulo 1.

trabalhos como Rivers (1975;1992). Assim, as opiniões dos indivíduos diretamente envolvidos no processo (professor e alunos) sobre fatores que estimulam ou atrapalham a fala do aluno em sala de aula foram escolhidas como o foco principal do trabalho.

Para alguns pesquisadores, as abordagens quantitativas - que utilizam ferramentas estatísticas, e as qualitativas - que buscam a compreensão de um caso individual, são incompatíveis. Entretanto, a tentativa de integrar as duas abordagens é considerada uma possibilidade. A posição de Eisner (1981: 9 apud Moreira, 1990: 39), por exemplo, é conciliadora. Ele afirma que:

Cada abordagem ao estudo de situações educacionais provê de maneira única sua própria perspectiva. Cada uma ilumina a seu modo as situações que os seres humanos procuram compreender. O campo da educação em particular precisa evitar o monismo metodológico. Nossos problemas devem ser atacados de todas as maneiras que forem frutíferas [...] A questão não é contrastar qualitativo e não qualitativo, mas como abordar o mundo educacional [...] Olhar através de um só olho nunca proporcionou muita profundidade de campo.

Erickson propõe, assim, que um determinado evento dentro de uma cultura tem significados comuns aos membros dessa cultura, mas, ao mesmo tempo, pode ser interpretado de maneira diferente por cada pessoa. Ele afirma (1986: 126-130) que a pesquisa interpretativa em Educação não busca

universais abstratos, aos quais chega através de generalizações estatísticas de amostras para populações, mas, sim, de *universais concretos*, atingidos através do estudo detalhado de um caso específico e da comparação desse caso com outros estudados igualmente com grande detalhe.

Este trabalho propõe uma abordagem predominantemente qualitativa, mas utiliza um grande número de sujeitos para possibilitar a utilização de ferramentas da Estatística Descritiva na tentativa de dar uma dimensão sobre o tipo de resposta mais freqüente no grupo pesquisado.

Nesse intuito de compreender o processo da motivação em um grande número de sujeitos, acessando suas opiniões sobre a expressão verbal em sala de aula, foi escolhido o questionário como meio para a coleta de dados. Essa técnica constitui-se em um instrumento padronizado que permite o acesso a um maior número de sujeitos e possibilita certo grau de comparação estatística, com a utilização de questões com alternativas pré-determinadas. Ao

mesmo tempo, podem ser utilizadas perguntas abertas, com espaço para o sujeito escrever livremente, o que pode ser útil para uma análise mais qualitativa do fenômeno.

A escolha da utilização de questionários como técnica de coleta de dados, no entanto, traz algumas vantagens e desvantagens. As vantagens dessa técnica de coleta de dados são: a possibilidade de aplicação em um número maior de pessoas, a padronização das perguntas, a transcrição precisa das respostas e a possibilidade de mais tempo para os respondentes elaborarem as respostas, já que a técnica do questionário pressupõe que os próprios sujeitos o respondam. As desvantagens da utilização de questionários para coletar os dados são: maior superficialidade das respostas, menor precisão na interpretação das respostas devido à impossibilidade do pesquisador elaborar perguntas de esclarecimento ao respondente, falta de informações não-verbais, como postura corporal e tonalidade de voz e a própria dificuldade de expressão pessoal dos respondentes na forma escrita.

3.5 - A construção dos questionários

Os questionários utilizados foram elaborados com base na literatura sobre pesquisa em educação (Moreira, 1990: 7-10) e nos objetivos principais e secundários desta pesquisa. A seguir, será apresentada a descrição pormenorizada de cada item.

3.5.1 - Questionário do aluno¹⁸

O questionário do aluno está dividido em três partes: dados pessoais, motivação para o estudo formal de inglês e motivação para falar em sala de aula.

¹⁸ O questionário do aluno utilizado nesta pesquisa está no Apêndice I.

Dados pessoais do aluno

A seção referente aos dados pessoais dos alunos é necessária para a caracterização mais precisa da amostra estudada e a possibilidade de algumas análises estatísticas. No primeiro campo, pede-se a idade, em anos. No segundo campo, o gênero (masculino ou feminino). No terceiro campo, a renda familiar mensal média aproximada por meio de sete categorias: ‘até 1 salário mínimo por mês’; ‘de 1 a 2 salários mínimos por mês’; ‘de 2 a 3 salários mínimos por mês’; ‘de 3 a 5 salários mínimos por mês’; ‘de 5 a 10 salários mínimos por mês’; ‘de 10 a 20 salários mínimos por mês’ e ‘mais de 20 salários mínimos por mês’.¹⁹ No quarto campo, é requisitado o nível de escolaridade dos sujeitos entre as seguintes opções: ‘ensino fundamental incompleto’; ‘ensino fundamental completo’; ‘ensino médio incompleto’; ‘ensino médio completo’; ‘ensino superior incompleto’; ‘ensino superior completo’; e ‘pós-graduação’. E, por fim, no quinto campo, pede-se a nacionalidade do aluno (Brasileira ou Outras).

Motivação do aluno para estudar Inglês

A seção referente à motivação para o estudo formal de Inglês começa com a pergunta aberta “Por que você estuda Inglês?” no sexto campo do questionário, com duas linhas para a resposta. Essa pergunta visa investigar os objetivos gerais do estudo de Inglês, que podem influenciar a motivação extrínseca dos alunos, segundo a teoria da autodeterminação. Esse item também pode fornecer pistas sobre possíveis motivações intrínsecas e instrumentais do aluno²⁰.

No sétimo campo, há a pergunta “Você gosta de estudar Inglês?” com quatro opções de resposta: ‘gosto muito’; ‘gosto um pouco’; ‘não gosto’; ‘detesto’. Essa pergunta tem por objetivo caracterizar, de maneira não sistemática, a quantidade de motivação geral que o aluno apresenta para essa atividade.

¹⁹ De acordo com a divisão utilizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em sua página na internet < <http://www.ibge.gov.br/> > no dia 10/07/2007.

²⁰ Para mais detalhes sobre os conceitos de motivação extrínseca e motivação instrumental, veja o capítulo anterior.

No oitavo campo do questionário, há a pergunta sobre qual estágio em que o aluno está estudando, no momento. Essa pergunta é necessária para investigar a hipótese de essa variável influenciar o processo motivacional dos alunos.

Motivação do aluno para falar em sala de aula

A seção sobre a motivação para falar em sala de aula é o foco principal deste trabalho e, portanto, a mais longa. O campo número nove do questionário pergunta o quanto o aluno gosta de falar em sala de aula na LE e propõe quatro alternativas: ‘gosto muito’; ‘gosto pouco’; ‘não gosto’ e ‘detesto’. Essa questão é um complemento ao sétimo campo, porque permitir a verificação de diferenças gerais entre a motivação para estudar Inglês e para falar em inglês durante a aula. Ela também é um indicador não sistemático da intensidade da motivação específica do aluno.

O campo número dez é uma escala de 1 a 10 em que o aluno deve assinalar apenas um número que irá quantificar a sua opinião sobre quem deve falar mais em sala de aula. Essa questão funciona da seguinte maneira: 1 significa que só o professor deve falar e 10 só os alunos devem falar; quanto mais perto de 1, mais o professor deve falar e quanto mais perto de 10, mais os alunos devem falar. Apesar de sua aparente complexidade, essa pergunta visa saber a opinião dos alunos sobre a distribuição ideal do tempo de fala durante a aula.

No campo número onze, está a pergunta sobre quais fatores o aluno acredita que o estimulam a falar em sala de aula – foco principal da pesquisa - e apresenta oito alternativas: ‘o professor’; ‘os outros alunos’; ‘a avaliação’; ‘o tipo de atividade’; ‘meu jeito de ser’; ‘o material utilizado’; ‘opinião sobre os povos que falam inglês’ e ‘outros’, com uma linha para a especificação. A utilização de uma pergunta com alternativas pré-estabelecidas é polêmica. Se, por um lado, ela pode induzir o aluno a responder apenas sobre esses itens, por outro, ela pode estimular sua consciência sobre os vários elementos que constituem o espaço de ensino-aprendizagem. A determinação dos itens foi feita com base nos fenômenos de interesse da pesquisa em ensino, segundo Moreira (1990: 8-9): ato de ensinar (item ‘professor’); currículo (itens ‘o tipo de atividade’ e ‘o material’); avaliação (item de mesmo nome); contexto (personalidade do aluno, relação com outros alunos e opinião sobre os povos que falam inglês). Esse último item também está ligado ao conceito de motivação integrativa de

Gardner²¹. Além desses sete itens, havia um espaço para o aluno responder sobre outros fatores, dando ao aluno a possibilidade de discordar dessa seleção e trazer novos elementos para o processo.

No campo número doze, está uma pergunta aberta (10 linhas) sobre como os fatores do campo onze estimulam o aluno a falar mais. Esse espaço de livre expressão do aluno pode, segundo a hipótese desta pesquisa, proporcionar acesso de maneira mais aprofundada e dinâmica aos mecanismos sutis e individuais que constituem o processo motivacional.

No campo número treze, temos a pergunta oposta sobre quais os fatores que atrapalham o aluno e o inibem de falar em inglês durante a aula; as alternativas são as mesmas do campo onze ('o professor'; 'os outros alunos'; 'a avaliação'; 'o tipo de atividade'; 'meu jeito de ser'; 'o material utilizado'; 'opinião sobre os povos que falam inglês' e 'outros', com espaço para especificação). Essa pergunta sobre o desestímulo foi necessária para verificar a hipótese de que os fatores que motivam os alunos podem não ser exatamente os mesmos que os desmotivam de falar em aula.

De maneira análoga, no campo quatorze, há uma pergunta aberta (11 linhas) sobre como esses fatores desestimulam os alunos de falar em aula, com o objetivo de compreender as nuances do processo motivacional negativo.

3.5.2 - *Questionário do professor*²²

O questionário do professor é dividido em apenas duas partes: motivação do professor e a fala na sala de aula. Os dados pessoais foram omitidos para preservar o anonimato dos professores e garantir maior confiabilidade dos dados. Isso foi necessário porque o número de professores de Inglês da instituição pesquisada é reduzido, o que poderia facilitar sua identificação. Por conseguinte, os dados relativos aos professores servirão apenas para uma análise qualitativa.

A primeira parte visa entender a motivação geral do professor no ensino de línguas estrangeiras. A consideração da motivação do professor e dos possíveis fatores que nela influem é importante para melhor compreender o contexto mais amplo que envolve a sala de

²¹ Ver o capítulo anterior para mais detalhes sobre esse conceito.

²² O questionário do professor utilizado nesta pesquisa está no Apêndice II.

aula, como as políticas salariais, o apoio pedagógico, o plano de carreira, a relação trabalhista com a instituição ou o valor profissional do educador em nossa sociedade. O primeiro campo é uma pergunta sobre há quanto tempo o professor leciona Inglês em escolas. Essa pergunta possibilita analisar a relevância dessa variável na formação e nas opiniões desses professores.

O segundo campo é uma escala de 1 a 10 sobre quão motivado o professor se considera para lecionar Inglês, sendo que quanto mais perto de 1, menor é a motivação e quanto mais perto de 10, maior a motivação. Essa é uma escala não-sistemática que almeja quantificar, de maneira geral, a motivação do professor para dar aula.

No terceiro campo está uma pergunta aberta sobre o que mais motiva o professor a lecionar, com três linhas para a resposta. Essa questão tem como objetivo entender quais fatores estimulam o professor a lecionar.

No quarto campo, pergunta-se o oposto: o que mais desmotiva o professor de lecionar Inglês (3 linhas). Essa questão permite inferir alguns problemas relativos à docência, o que pode ser útil para uma compreensão melhor das condições a que estão submetidos esses profissionais.

A segunda seção do questionário é sobre as opiniões do professor em relação à fala na sala de aula de Inglês. Essa parte possibilitará algumas comparações entre as visões de alunos e as de professores sobre o tema.

No quinto campo, há uma escala de 1 a 10 exatamente igual à do questionário do aluno, em que o sujeito deve assinalar quem deve falar mais em sala de aula de LE. Quanto mais próximo do número 1, mais o professor deve falar e quanto mais próximo do 10, mais os alunos devem falar. Este item vai ser importante para comparar a visão do professor com a visão do aluno.

O sexto campo é uma pergunta aberta (11 linhas) sobre quais estratégias o professor utiliza para estimular os alunos a falarem mais em aula de LE. A análise das estratégias utilizadas de forma intencional pelo professor também é importante na determinação do grau de consciência que ele tem sobre o seu próprio trabalho e na formação de suas opiniões sobre o processo educacional e a metodologia de ensino de uma língua estrangeira.

Os quatro últimos campos são os mesmos do questionário do aluno, com pequenas adaptações na redação de alguns itens.

O campo sete pergunta sobre os fatores que estimulam o aluno a falar e apresenta oito alternativas: 'o professor'; 'os outros alunos'; 'a avaliação'; 'o tipo de atividade'; 'personalidade do aluno'; 'o material utilizado'; 'opinião do aluno sobre os povos que falam inglês' e 'outros', com uma linha para especificação.

O campo oito é outra pergunta aberta e pede que o professor explicita como esses fatores influem nessa motivação (10 linhas). Essa questão visa verificar o grau de correspondência entre o que o aluno e o professor pensam sobre a motivação dos alunos para participar verbalmente da aula.

O campo nove pergunta o contrário do campo sete, quais são os fatores que inibem a fala do aluno em aula de LE e apresenta as mesmas oito alternativas ‘o professor’; ‘os outros alunos’; ‘a avaliação’; ‘o tipo de atividade’; ‘personalidade do aluno’; ‘o material utilizado’; ‘opinião do aluno sobre os povos que falam inglês’ e ‘outros’, com uma linha para a especificação).

O décimo e último campo é, também, uma pergunta aberta em que o professor pode discorrer sobre como esses fatores inibem a motivação do aluno (10 linhas).

3.6 - Local e população

Depois da construção dos questionários, a amostra foi escolhida com base nos objetivos da pesquisa e nas possibilidades logísticas.

Os dados foram coletados numa população de alunos jovens e adultos e professores de Inglês-LE de uma escola especializada em cursos livres de idiomas situada na cidade de São Paulo. Essa escolha foi feita por critérios logísticos e pela autorização da escola para a realização da pesquisa. Foram escolhidas turmas de maneira aleatória, distribuídas em níveis básicos, intermediários e avançados, de modo a obter amostras de alunos válidas, em diferentes estágios de expressão verbal em inglês.

3.7 - Aplicação dos questionários

Em seguida à escolha da escola de Inglês-LE, os questionários foram entregues aos alunos, de maneira indireta – por meio de seus respectivos professores. Segundo instruções do pesquisador ao professor, eles podiam escolher se os alunos responderiam em aula ou em casa, sempre de maneira anônima. Depois, os próprios professores recolhiam e entregavam ao pesquisador. Os questionários dos professores eram respondidos em casa e deixados num

local previamente estabelecido, situado na sala dos professores, de modo a preservar o anonimato das respostas. A aplicação dos questionários ocorreu ao longo do período de um ano.

No próximo capítulo, serão descritas a caracterização da amostra, a apresentação dos resultados e as análises de aspectos quantitativos e qualitativos.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo começa com a caracterização da amostra dos alunos e, em seguida, descreve os resultados, quantitativos e qualitativos, para essa mesma população. Os resultados dos professores são essencialmente qualitativos e estão descritos após os critérios de escolha dessa amostra. Ao final do capítulo, será apresentado um resumo das análises, considerando como cada fator mencionado, nas visões de professores e alunos, influencia a fala em inglês dos alunos em aula.

4.1 - Questionários dos alunos

4.1.1 - Caracterização da amostra

Os questionários foram entregues em 12 turmas de Inglês, escolhidas aleatoriamente, para garantir o caráter experimental, sendo 4 turmas de nível básico, 4 de nível intermediário e 4 turmas avançadas, com o objetivo de obter uma amostra igualmente distribuída entre esses três níveis de expressão. Foram distribuídos 160 questionários, mas apenas 125 sujeitos os devolveram, caracterizando uma perda de aproximadamente 22%. Essa perda pode ter sido ocasionada pelo fato de o pesquisador não ter aplicado esses questionários pessoalmente, mas de maneira indireta, ou seja, por meio dos professores de cada turma, por não se tratar de formulários. Entretanto, isso não representou um empecilho para as análises, pois, mesmo assim, um número suficiente de questionários foi respondido e devolvido.

A seguir, serão apresentados os dados pessoais verificados na primeira parte do questionário dos alunos.

*Dados pessoais**Questão 1 - Idade*

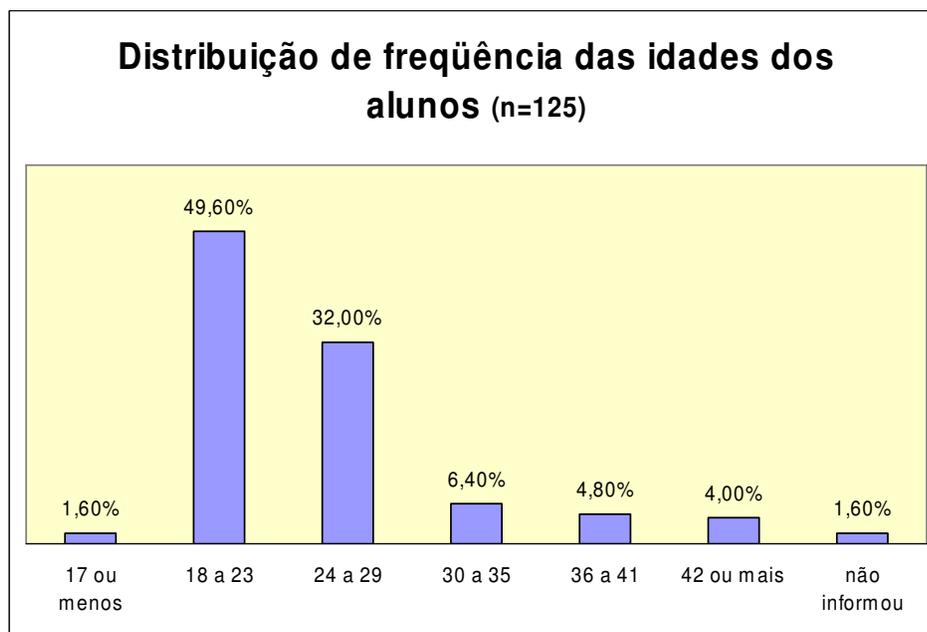
O campo relativo à idade dos alunos foi respondido por 123 sujeitos. A idade dos alunos variou de 15 a 64 anos, com uma média de 25,11 anos, moda de 19 e mediana de 23 anos (Tabela 1). O desvio padrão obtido foi de 8,11 anos.

Tabela 1 – Análise da idade dos alunos pesquisados.

Idade dos alunos (n=123)					
Mínima	Máxima	Média	Moda	Mediana	Desvio padrão
15	64	25,11	19	23	8,11

Como pode ser observado no Gráfico 1 (abaixo), a amostra foi constituída por alunos jovens e adultos, concentrando-se na faixa de 18 a 29 anos (81,60 % da amostra).

Gráfico 1 – Histograma de freqüência das idades dos alunos.



Questão 2 - Gênero

Quanto ao gênero, a amostra foi constituída por 58 homens (46,40 %) e 67 mulheres (53,60 %) – ver Tabela 2.

Tabela 2 – Gênero dos alunos pesquisados.

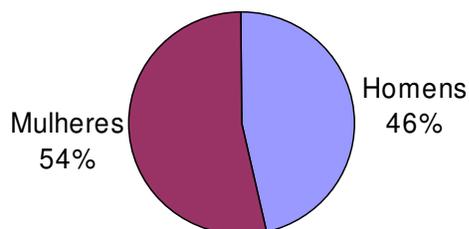
Gênero	Número absoluto	%
Homens	58	46,40
Mulheres	67	53,60
TOTAL	125	100

No Gráfico 2 (abaixo), pode-se observar que o número de mulheres na amostra é ligeiramente superior ao de homens.

Gráfico 2 – Gênero dos alunos pesquisados.

Caracterização da amostra (n=125)

Gênero



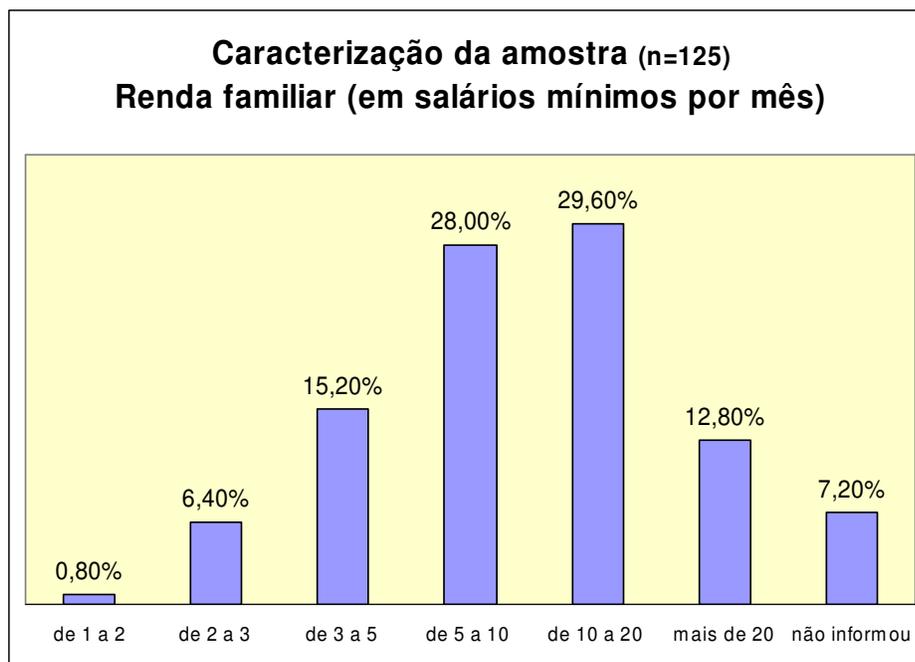
Questão 3 – Renda familiar

Quanto à renda familiar, apenas uma pessoa (0,80 %) declarou receber entre 1 e 2 salários mínimos por mês, enquanto 8 alunos (6,40 %) responderam estar entre 2 e 3. Na próxima categoria (de 3 a 5 s.m./mês) foram encontrados 19 alunos (15,20 %) e entre 5 e 10 s.m./mês estão 35 alunos (28 %). 37 alunos (29,60 %) declararam estar na faixa de 10 a 20 s.m./mês e, por fim, 16 pessoas (12,80 %) disseram possuir renda familiar maior que 20 s.m./mês. 9 alunos não informaram precisamente a sua renda (Tabela 3 - abaixo).

Tabela 3 – Renda familiar aproximada dos alunos (em salários mínimos por mês).

Faixa de renda	Quantidade de alunos	%
até 1 salário mínimo / mês	0	0,00
de 1 a 2 salários mínimos / mês	1	0,80
de 2 a 3 salários mínimos / mês	8	6,40
de 3 a 5 salários mínimos / mês	19	15,20
de 5 a 10 salários mínimos / mês	35	28,00
de 10 a 20 salários mínimos / mês	37	29,60
mais de 20 salários mínimos / mês	16	12,80
não informou	9	7,20
TOTAL	125	100

No Gráfico 3, fica ilustrado que a maioria dos alunos (70,4 %) declarou possuir um alto poder aquisitivo – acima de 5 salários mínimos por mês, o que pode estar ligado ao fato de estudarem num curso de idiomas pago.

Gráfico 3 – Renda familiar dos alunos (em salários mínimos por mês).

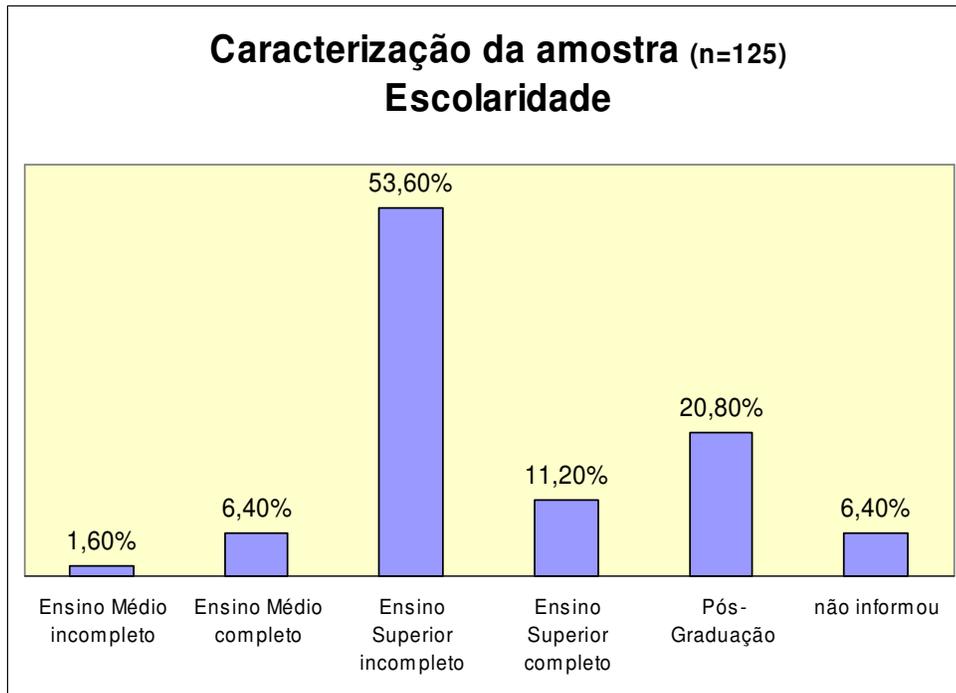
Questão 4 - Escolaridade

Quanto à escolaridade, 2 alunos (1,60 %) tinham o Ensino Médio incompleto e 8 (6,40 %) já o haviam completado. 67 alunos (53,60 %) estavam cursando o Ensino Superior e 14 (11,20 %) já o haviam completado. 26 alunos (20,80 %) estavam em nível de Pós-Graduação e 8 (6,40 %) não informaram (Tabela 4).

Tabela 4 – Grau de escolaridade dos alunos.

Escolaridade	Número de alunos	%
Ensino Fundamental incompleto	0	0,00
Ensino Fundamental completo	0	0,00
Ensino Médio incompleto	2	1,60
Ensino Médio completo	8	6,40
Ensino Superior incompleto	67	53,60
Ensino Superior completo	14	11,20
Pós-Graduação	26	20,80
não informou	8	6,40
TOTAL	125	100

No Gráfico 4 (abaixo), pode-se observar que a grande maioria (85,60 %) dos sujeitos está no Ensino Superior ou Pós-Graduação, o que corresponde à média de idade observada.

Gráfico 4 – Grau de escolaridade dos alunos pesquisados.*Questão 5 - Nacionalidade*

A pergunta sobre nacionalidade revelou que, com exceção de 3 pessoas (2,40 %) de outras nacionalidades e 1 que não informou (0,80 %), 121 alunos (96,80 %), a grande maioria, eram brasileiros (Tabela 5).

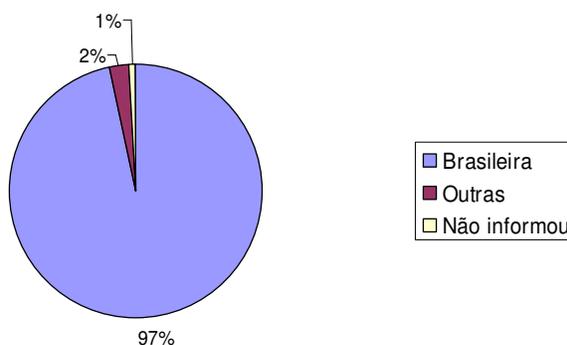
Tabela 5 – Nacionalidade dos alunos pesquisados.

Nacionalidade	Número de alunos	%
brasileira	121	96,80
outras	3	2,40
não informou	1	0,80
TOTAL	125	100

Como é ilustrado pelo Gráfico 5 (abaixo), praticamente todos os alunos (96,8 %) eram brasileiros aprendendo Inglês como segunda língua.

Gráfico 5 – Nacionalidade dos alunos pesquisados.

Caracterização da amostra (n=125)
Nacionalidade



4.1.2 - Motivação para o estudo formal de Inglês

Na segunda parte do questionário, as questões abordaram a motivação geral para a aprendizagem de Inglês, sem considerar o comportamento específico da expressão verbal.

Questão 6 – Por que você estuda Inglês?

O sexto campo proporcionava ao aluno duas linhas para responder a seguinte pergunta: ‘Por que você estuda Inglês?’. Tendo recebido os questionários, as respostas foram digitadas numa planilha e agrupadas em classes temáticas criadas com base nas próprias respostas. Antes de apresentar os resultados, é importante traçar os critérios utilizados para a classificação das respostas nas respectivas categorias:

Necessidade para a profissão – Esta categoria agrupa respostas que citam, explicitamente, os seguintes termos relacionados ao mundo profissional (motivação instrumental): ‘crescimento profissional’, ‘desenvolvimento profissional’, ‘futuro profissional’, ‘vida profissional’, ‘projeção profissional’, ‘aumento do desempenho profissional’, ‘necessidade profissional’, ‘formação profissional’, ‘motivo profissional’, ‘profissão’, ‘mercado de trabalho’, ‘trabalho’, ‘carreira’, ‘emprego’, ‘meu currículo’ ou ‘útil na área de Meteorologia’.

Conhecimento – Esta classe agrupa as respostas diretamente relacionadas com o prazer oriundo do estudo da língua ou do conhecimento em geral (motivação intrínseca) com

expressões como o verbo ‘gostar’ e o substantivo correlato ‘gosto’, o verbo ‘conhecer’ e o substantivo ‘conhecimento’, ‘interessante aprender idiomas’, ‘cultura’, ‘enriquecimento cultural’, ‘vontade de aprender’, ou ‘saber falar a língua’. Por outro lado, uma resposta enfatizou o incômodo gerado pela falta de conhecimento como um fator motivacional, com a utilização da expressão: ‘meu analfabetismo intercultural’.

Comunicação e viagens – Nesta categoria, estão respostas que se referem à comunicação com estrangeiros e viagens e podem ser encontrados os verbos ‘viajar’ e ‘comunicar’, os substantivos ‘viagem’, ‘turismo’, ‘comunicação’ e as expressões ‘comunicar em diversos lugares do mundo’, ‘dialogar com pessoas de outros países’, ‘estabelecer relações com pessoas de outros países’, ‘necessário para a vida social’, ‘morar em / ir para um país de língua inglesa’ ou atividades no ‘exterior’ com o sentido de fora do país. Essa classe pode estar relacionada com a motivação integrativa e/ou instrumental.

Necessidade acadêmica – Esta categoria engloba respostas com as expressões ‘acadêmico’, ‘pós-graduação’, ‘universidade’, ‘mestrado’, ‘doutorado’, ‘conferências’, ‘estudos’ ou ‘prova de proficiência’. Ela também pode estar relacionada com a motivação instrumental.

Importância do inglês – Esta classe representa as idéias sobre a importância do inglês e sua consolidação como uma língua universal e que facilita o processo de globalização. As respostas contêm os termos ‘língua universal’, ‘mundo globalizado’, ‘globalização’, ‘cultura global’, ‘importância global’, ‘língua que se fala em quase todos os países’ ou ‘língua importante’.

Necessidade não-específica – As respostas que pertencem a esta classe referem-se a necessidades não especificadas pelos alunos. Elas apresentam as palavras ‘necessidade’, ‘necessário’, ‘exigência’, ‘é preciso’ no sentido de necessidade, ‘língua obrigatória’, ‘necessidade pessoal’ ou ‘é importante’, sem uma explicação do contexto.

Desenvolvimento pessoal – Nesta classe, as respostas abrangem os seguintes termos relacionados ao prazer advindo do crescimento pessoal: ‘desenvolvimento pessoal’, ‘engrandecimento cultural’, ‘satisfação pessoal’, ‘minha formação’ ou ‘me aperfeiçoar como pessoa’,

Acesso à cultura em inglês – Nesta categoria, estão as respostas que se relacionam com a idéia específica de contato com a cultura dos países de língua inglesa, apresentando expressões relacionadas a compreender ‘filmes’, ‘músicas’ ou ‘textos’. Dessa forma, essas respostas podem estar mais ligadas à motivação integrativa.

Outros - Nesta categoria, estão as respostas que não se enquadravam de maneira clara nas anteriores e que representam maior grau de idiosincrasia. Elas apresentaram as expressões ‘língua bonita de se ouvir’, ‘investimento no futuro’, ‘sonho de dominar uma língua estrangeira’, ‘uma pessoa que

não sabe inglês hoje em dia (sic) é quase um semi-analfabeto’, ‘para a vida em geral’ e ‘para atingir um nível avançado da língua’.

Depois de estabelecidos os critérios de classificação, podem, agora, ser apresentados os dados. No total, foram obtidas 200 respostas de 125 alunos, porque cada aluno podia escrever sobre elementos pertencentes a mais de uma categoria. A ‘necessidade para a profissão’ foi o tema mais freqüente, constando de 81 respostas (40,50 %), seguida de ‘conhecimento’ com 34 respostas (17 %) e ‘comunicação e viagens’ com 24 respostas (12 %). A ‘necessidade acadêmica’ esteve presente em 20 respostas (10 %), seguida pela ‘importância do inglês’ em 12 respostas (6 %) e por ‘necessidade não-específica’ em 11 respostas (5,5 %). A idéia de ‘desenvolvimento pessoal’ surgiu em 6 respostas (3 %) e o ‘acesso à cultura em inglês’ em 5 (2,5 %). Além disso, 6 respostas (3 %) falaram sobre ‘outros’ temas que não eram relacionados com as classes criadas e apenas um aluno (0,50 %) não respondeu a questão (Tabela 6).

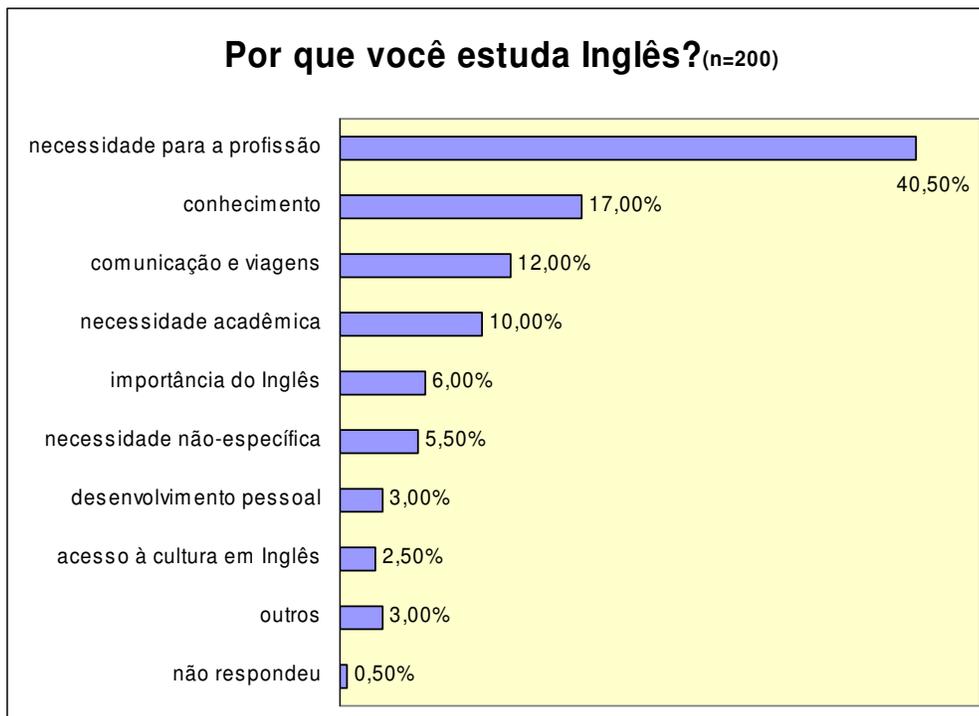
Tabela 6 – Motivos alegados pelos alunos para estudar Inglês.

Categorias	Número de respostas	%
Necessidade para a profissão	81	40,50
Conhecimento	34	17,00
Comunicação e viagens	24	12,00
Necessidade acadêmica	20	10,00
Importância do inglês	12	6,00
Necessidade não-específica	11	5,50
Desenvolvimento pessoal	6	3,00
Acesso à cultura em inglês	5	2,50
Outros	6	3,00
Não respondeu	1	0,50
TOTAL	200	100

O Gráfico 6 (abaixo) ilustra a clara tendência, para essa população, de estudar Inglês com fins instrumentais. A maioria das respostas (56 %) pertencia às categorias que representam o estudo de Inglês por necessidade (‘necessidade para a profissão’, ‘necessidade acadêmica’ e ‘necessidade não-especificada’). A motivação intrínseca – pela própria atividade de conhecer – foi responsável por 17 % das respostas, configurando-se, também,

como um fator importante. Por outro lado, a motivação integrativa não pareceu constituir-se como um fator primordial para essa população, já que pode estar presente em 14,5 % da amostra (soma das categorias ‘comunicação e viagens’ e ‘acesso à cultura em inglês’).

Gráfico 6 – Motivos alegados pelos alunos para estudar Inglês.



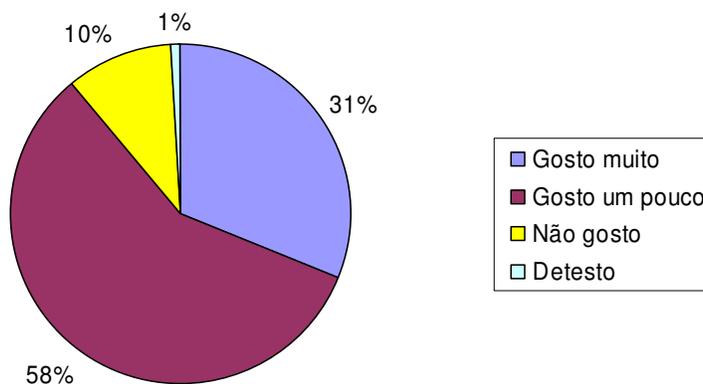
Questão 7 – Você gosta de estudar Inglês?

No sétimo campo do questionário, estava a pergunta sobre o nível geral de motivação para estudar Inglês. A pergunta não pretende ser uma mensuração precisa sobre esse conceito, pois essa tarefa foge aos objetivos desta pesquisa. Ao contrário, seu objetivo é apenas proporcionar um parâmetro não-estruturado. A pergunta era ‘Você gosta de estudar Inglês?’. Dos 125 alunos que responderam essa questão, 72 (57,60 %) afirmaram que gostavam um pouco, 39 (31,20 %) gostavam muito, 13 alunos (10,40 %) disseram que não gostavam e apenas um (0,80 %) disse que detestava estudar Inglês (Tabela 7 - abaixo).

Tabela 7 – Nível geral de motivação para estudar Inglês.

Gosta de estudar Inglês?	Número de alunos	%
Gosto um pouco	72	57,60
Gosto muito	39	31,20
Não gosto	13	10,40
Detesto	1	0,80
TOTAL	125	100

Como pode ser visto no Gráfico 7, a absoluta maioria dos alunos pesquisados afirmou que gosta de estudar Inglês, muito ou pouco (88,8 %). Portanto, parece que essa é uma amostra de alunos altamente motivados.

Gráfico 7 – Nível geral de motivação para estudar Inglês.**Gosta de estudar Inglês? (n=125)****Questão 8 – Em que estágio você está?**

Quanto aos níveis de inglês em que os alunos estavam estudando no momento do questionário, 32 alunos (25,60 %) eram do básico, 53 (42,40 %) do intermediário e 38 (30,40 %) eram alunos avançados. 2 alunos (1,60 %) não informaram o nível (Tabela 8). Essa questão se refere, ainda, à caracterização da amostra, mas foi colocada aqui de modo a respeitar a seqüência do questionário.

Tabela 8 – Níveis de inglês em que os alunos estavam no momento do questionário.

Nível de inglês	Número de alunos	%
Básico	32	25,60
Intermediário	53	42,40
Avançado	38	30,40
Não informou	2	1,60
TOTAL	125	100

No Gráfico 8, pode-se observar que, apesar do número de alunos do nível intermediário ser um pouco superior ao dos outros, a quantidade de alunos por nível está, relativamente, equilibrada.

Gráfico 8 – Distribuição dos alunos por nível de expressão de inglês.

Caracterização da amostra (n=125)
Nível de inglês



4.1.3 - Motivação para falar inglês em aula

A terceira e última seção do questionário dos alunos teve como objetivo esclarecer os aspectos motivacionais específicos do comportamento da fala em sala de aula.

Questão 9 – Você gosta de falar inglês em aula?

O nono campo apresentava a pergunta sobre o nível de motivação para o comportamento específico da fala em inglês em sala de aula. A pergunta era ‘Você gosta de falar inglês na sala de aula?’. Do total de 125 alunos, 74 (59,20 %) disseram gostar um pouco, 36 (28,80 %) gostar muito, 14 (11,20 %) afirmaram não gostar de falar inglês em aula e apenas um aluno (0,80 %) não informou a resposta (Tabela 9).

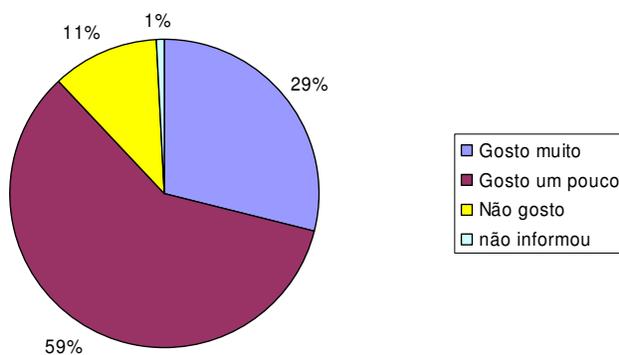
Tabela 9 – Nível de motivação para falar Inglês em aula.

Gosta de falar inglês na sala de aula?	Número de alunos	%
Gosto um pouco	74	59,20
Gosto muito	36	28,80
Não gosto	14	11,20
Não informou	1	0,80
TOTAL	125	100

Os resultado do Gráfico 9 (abaixo) são muito similares em relação ao gráfico que indica a motivação geral para estudar Inglês (Gráfico 7), o que pode significar uma correlação da motivação geral com a motivação para o comportamento específico nesse grupo.

Gráfico 9 – Nível de motivação para falar inglês em aula.

Gosta de falar inglês na aula? (n=125)



Questão 10 – Quem deve falar mais em sala de aula: o professor ou os alunos?

A décima questão tinha como objetivo avaliar as opiniões dos alunos sobre a distribuição da fala em sala de aula. A pergunta oferecia uma escala de 1 a 10, sendo que a posição 1 significava que só o professor deveria falar em aula de Inglês e a posição 10 apenas o aluno deveria falar. As posições intermediárias constituíam uma escala progressiva em que quanto maior o número, mais o aluno deveria falar e quanto menor o número, mais o professor deveria falar. Um número par de alternativas (10) foi escolhido para evitar a tendência central de resposta nesse tipo de escala, forçando uma escolha para a esquerda (o professor deveria falar mais) ou para a direita (o aluno deveria falar mais). Apesar de sua aparente complexidade, essa questão foi mantida devido à alta escolaridade da amostra, o que facilitaria sua compreensão. De acordo com os professores que aplicaram o questionário, os alunos não apresentaram dúvidas nessa questão, mesmo quando perguntados sobre isso. Entretanto, para futuras pesquisas, poder-se-á pensar em outras maneiras de coletar esse dado, como, por exemplo, uma pergunta sobre a porcentagem de fala que cada um deveria apresentar.

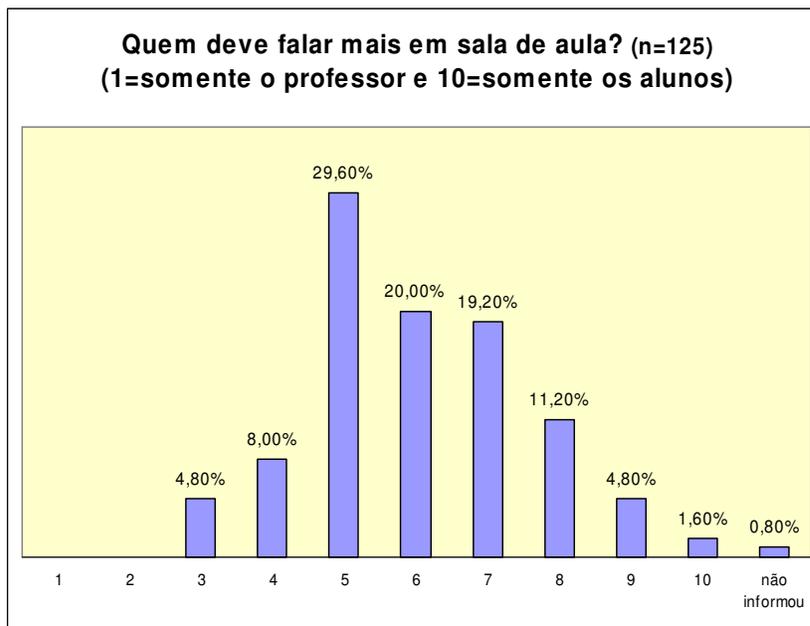
Apesar das ressalvas quanto à sua complexidade, este campo foi respondido por todos os 125 alunos da amostra. As respostas variaram entre 3 e 10, com uma média de 6,02, moda de 5, mediana de 6 e desvio padrão de 1,55, como pode ser observado na Tabela 10. Nas respostas de 1 a 5, o professor deve falar mais que o aluno, o que se inverte nas respostas de 6 a 10. O número 6 significa que os alunos devem falar ligeiramente mais que o professor durante a aula.

Tabela 10 – Distribuição da fala durante a aula de Inglês.

Quem deve falar mais em sala de aula? (n=125)					
Mínimo	Máximo	Média	Moda	Mediana	Desvio Padrão
3	10	6,02	5	6	1,55

Como ilustrado no Gráfico 10 (abaixo), a maioria dos respondentes (56,8 %) entende que o aluno deve falar mais que o professor em aula de Inglês (respostas de 6 a 10), sendo que ninguém respondeu que apenas o professor deve falar em aula (resposta 1) e, curiosamente, 2 sujeitos (1,60 %) acham, até mesmo que apenas os alunos devem falar em aula.

Gráfico 10 – Histograma de frequência da distribuição da fala em aula de Inglês.



Questão 11 – Fatores que estimulam o aluno a falar inglês (questão fechada)

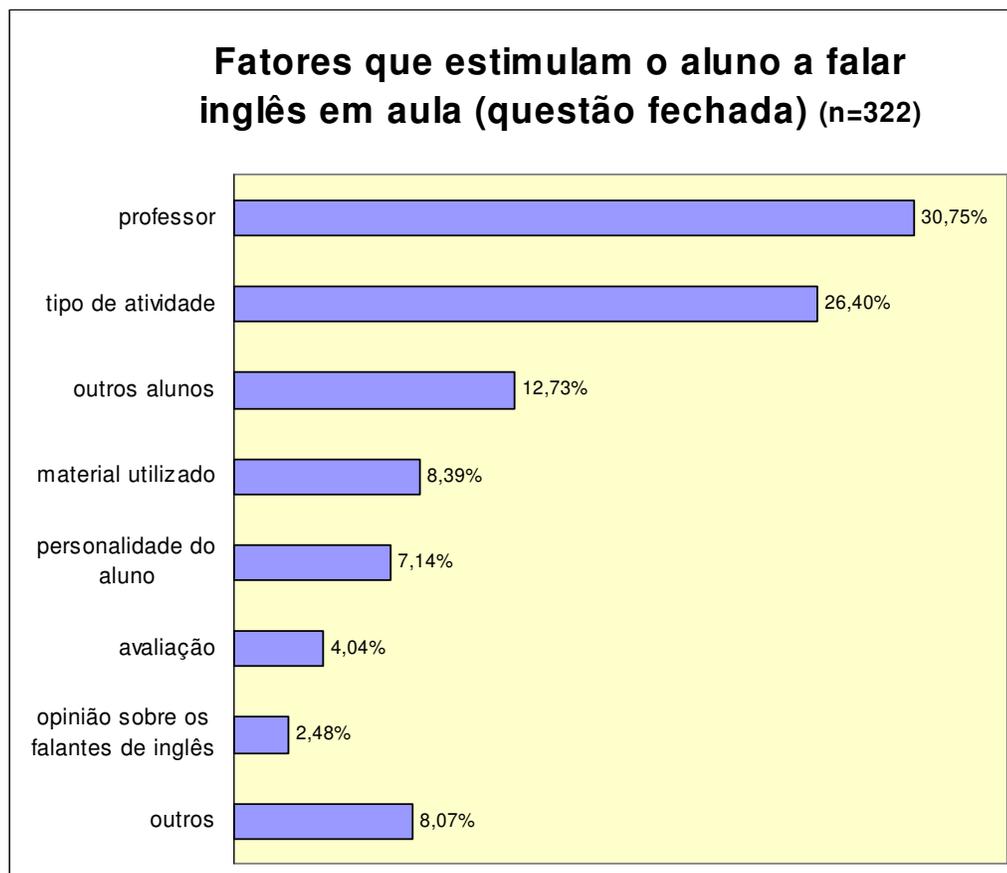
No campo onze, a pergunta fechada sobre os fatores que estimulam o aluno a falar em sala de aula ofereceu sete alternativas e o espaço de uma linha para a referência a outros fatores. Como os 125 alunos podiam escolher quantos fatores quisessem, foram obtidas 322 respostas distribuídas da seguinte maneira: 99 alunos citaram o professor como um fator que os estimula a falar em aula (30,75 % em relação ao número de respostas), 85 alunos marcaram o tipo de atividade como um fator importante (26,40 % das respostas), 41 responderam que os outros alunos os estimulam (12,73 %) e 27 mencionaram o material utilizado (8,39 %), seguidos de 23, que citaram sua própria personalidade (7,14 %). Além disso, 13 alunos marcaram a avaliação como estimulante (4,04 %), 8 disseram que suas opiniões sobre os povos que falam inglês constituem um fator importante (2,48 %) e 26 assinalaram outros fatores (8,07 %), como pode ser observado na Tabela 11 (abaixo).

Tabela 11 – Fatores que estimulam a fala do aluno em aula (questão fechada).

Fatores que estimulam o aluno a falar (questão fechada)	Número de respostas	%
Professor	99	30,75
Tipo de atividade	85	26,40
Outros alunos	41	12,73
Material utilizado	27	8,39
Personalidade do aluno	23	7,14
Avaliação	13	4,04
Opinião sobre os povos que falam inglês	8	2,48
Outros	26	8,07
TOTAL	322	100

De acordo com o Gráfico 11 (abaixo), pode-se observar que o professor foi o fator citado de maneira mais freqüente, quando se trata do número de respostas (30,75 %). Se considerarmos que o professor está diretamente ligado aos fatores ‘tipo de atividade’ (26,40 %), ‘material utilizado’ (8,39 %) e ‘avaliação’ (4,04 %), pode-se perceber que os alunos consideram o professor como o grande responsável por estimulá-los a falar inglês em sala de aula, porque ele pode influir de maneira decisiva em 69,58 % dos fatores estudados. Além disso, é necessário considerar a importância das relações humanas na sala de aula, porque 43,48 % das respostas (o professor com 30,75 % e os outros alunos com 12,73 %) referem-se ao estímulo que as pessoas diretamente envolvidas nesse contexto podem proporcionar.

Gráfico 11 – Fatores que estimulam o aluno a falar inglês em aula (questão fechada).



Para analisar os outros fatores citados por 26 alunos (8,07 % das respostas), foi elaborada uma nova tabulação e foram encontradas 26 respostas. Desse total, 12 respostas (46,15 %) estavam relacionadas com o próprio conhecimento da língua e apresentavam os termos ‘familiarizar-me ao máximo com as palavras e frases em inglês’, ‘aprendizado’, ‘vontade de aprender’, ‘boa pronúncia’, ‘desenvolver minhas habilidades’, ‘praticar’, ‘vontade de logo dominar o idioma’, ‘vontade de aprender’, ‘fluência’, ‘gosto de falar uma língua diferente’ ou ‘treinar pronúncia’; 6 respostas (23,08 %) referiam-se às atividades desenvolvidas em aula, com as expressões ‘assuntos polêmicos’, ‘temas polêmicos’, ‘debates’, ‘discussões’, ‘assuntos interessantes’ ou ‘*listening*’²³; 2 respostas (7,69 %) referiam-se a fatores afetivos com as expressões ‘me sinto à vontade’ ou ‘meu humor do dia’; 2 respostas (7,69 %) estavam ligadas à idéia de necessidades não-específicas, com os termos ‘necessidade’ ou ‘obrigação (todos esperam isso de mim)’; outras 2 respostas (7,69 %) envolviam a figura do professor, (‘estímulo positivo e sempre indagador do professor’ e ‘o

²³ Compreensão auditiva.

"clima" da turma com o professor, quando tem um bom papo e estimula a conversa’); e um aluno escreveu que os amigos o estimulavam a falar inglês, mas não esclareceu se eram os outros alunos. Outro aluno não especificou sua resposta (Tabela 11.1).

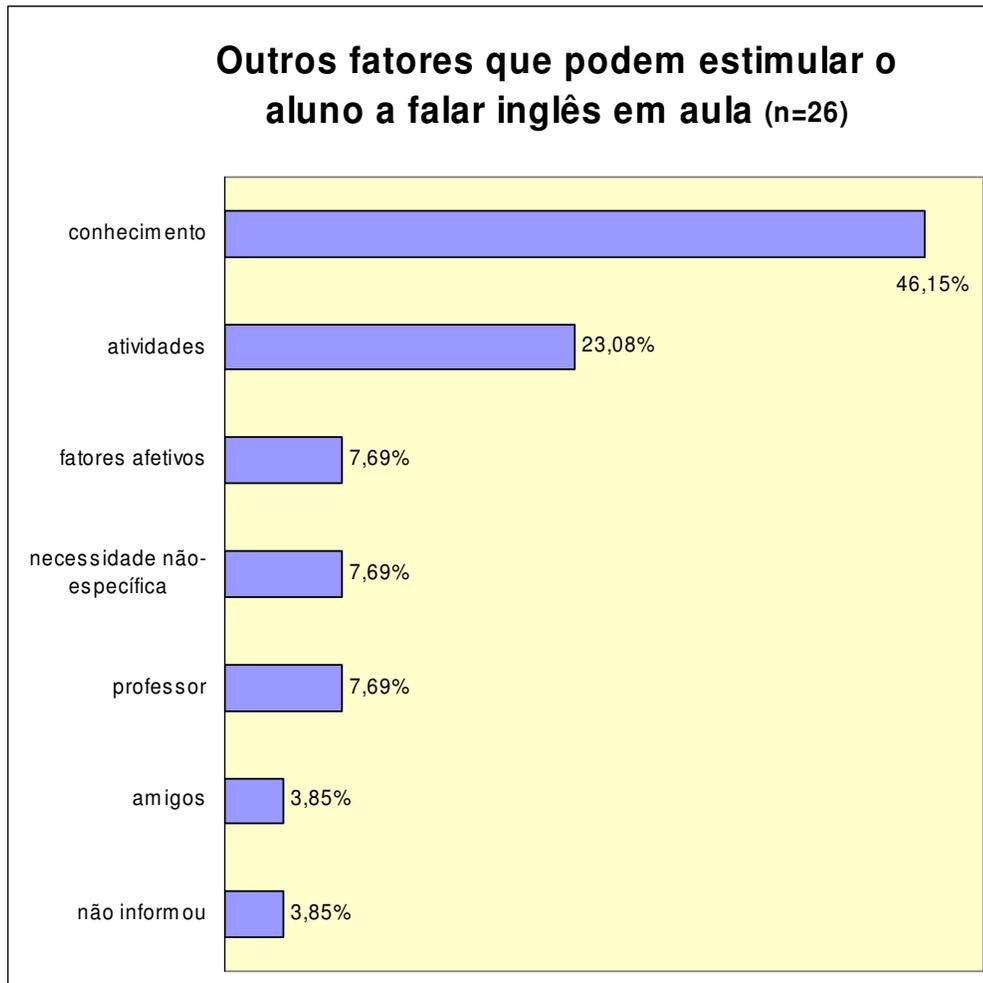
Tabela 11.1 – Outros fatores que estimulam o aluno a falar inglês em aula.

Outros fatores	Número de respostas	%²⁴
Conhecimento	12	46,15
Atividades	6	23,08
Fatores afetivos	2	7,69
Necessidade não-específica	2	7,69
Professor	2	7,69
Amigos	1	3,85
Não informou	1	3,85
TOTAL	26	100

De acordo com o Gráfico 11.1 (abaixo), pode-se observar a predominância de fatores ligados ao conhecimento da língua (46,15 %) no estímulo do aluno para falar inglês em aula. Esse item pode estar ligado a uma motivação intrínseca.

²⁴ Essa porcentagem foi calculada em relação ao total de 26 respostas da categoria ‘outros’.

Gráfico 11.1 – Outros fatores que estimulam o aluno a falar inglês em aula.



Questão 12 – Fatores que estimulam o aluno a falar inglês em aula (questão aberta)

Depois da questão fechada sobre os fatores que estimulam o aluno a falar inglês em aula, o campo doze continha uma pergunta aberta sobre como esses fatores influenciam o aluno, com 10 linhas para a resposta. Esses dados foram tabulados e interpretados em duas fases, de modo a responder as seguintes perguntas: 1) quais fatores foram citados pelos alunos; e 2) como cada um desses fatores influencia seu processo motivacional.

Parte I – Quais fatores que estimulam a fala em aula foram citados pelos alunos?

Essa primeira parte visa confirmar se os resultados obtidos da questão anterior, que oferecia alternativas, foram repetidos quando o aluno podia redigir sua resposta livremente. Inicialmente, as respostas foram inseridas numa planilha e agrupadas em categorias criadas com base na interpretação das próprias respostas. Essas categorias estão relacionadas com as alternativas oferecidas na questão 11 (professor, atividades, outros alunos, material, personalidade do aluno e avaliação), mas duas novas categorias foram criadas: ‘fatores externos’ e ‘ambiente da aula’. De maneira análoga à sexta questão – também aberta, antes de apresentar os resultados, é necessário estabelecer os critérios utilizados na formação dessas categorias.

Professor - Nesta categoria, estão as respostas que citam o professor como estímulo para a motivação para falar em aula. A maioria das respostas apresenta, explicitamente, a palavra ‘professor(a)’, mas em algumas, há apenas uma menção às funções que o professor deve desempenhar, como as expressões ‘o aluno sente a necessidade de ser corrigido de forma a educar e não debochar’, ‘tentando desenvolver um raciocínio oral e sendo corrigido’, e em uma resposta o aluno não empregou a palavra, mas referiu-se à alternativa relativa ao professor na questão anterior com o seguinte texto: ‘Me estimula (*sic*) falar inglês, para que eu possa me superar devido a (*sic*) dificuldade que eu tenho’.

Atividades – Neste grupo de repostas estão aquelas que fazem referência às atividades desenvolvidas em sala de aula, com as expressões ‘atividades’, ‘exercício’, ‘as brincadeiras realizadas na sala de aula’, ‘ditados’, ‘conversação’, ‘o tema a ser discutido’, ‘debates’, ‘não gosto só de ficar respondendo a exercícios e sim quando tem um assunto interessante’, ‘discussões’, ‘conversar sobre assuntos polêmicos em grupo’, ‘quando conheço sobre o tema’ ou ‘dependendo do assunto’.

Outros alunos – Esta categoria agrupa as respostas referentes à influência social dos outros alunos na motivação para falar. Ela abrange a expressão literal ‘outros alunos’ ou os termos ‘alunos’ com referência aos colegas de classe, ‘os demais alunos’, ‘ver todos falarem inglês fluente’, ‘meus colegas’, ‘a sala de aula com amigos entusiasmados’,

‘se houver interesse entre as pessoas [nas atividades]²⁵’, ‘quando todos na aula falam em inglês’, ‘colegas de sala’, ‘outros errando’ ou ‘as pessoas [nas atividades]²⁶’.

Material – Nesta classe, estão incluídas as respostas que se referem ao material didático utilizado na aula como um fator motivacional. Todas as respostas desse grupo apresentavam o substantivo ‘material’ no sentido de material didático.

Personalidade - As respostas desta classe faziam referência a aspectos da personalidade do próprio aluno que o motivam. Os termos encontrados foram: ‘meu jeito de ser’, ‘nosso jeito de ser’, ‘o jeito de ser da pessoa’, ‘sou uma pessoa que gosta muito de conversar’, ‘para mim ... é preciso segurança para falar’, ‘eu já gosto normalmente de falar’ ou ‘eu também falo porque não sou tímida’.

Avaliação – As repostas relativas a aspectos da avaliação presentes no processo de ensino-aprendizagem estão agrupadas nesta categoria e envolvem os termos ‘avaliação’ explicitamente, ‘sei que estou sendo avaliada’ ou ‘testes orais’.

Fatores externos - Esta categoria foi criada para os alunos que se referiam a fatores externos, como a influência da sociedade ou interesses pessoais, influenciando na motivação para falar em aula. Ela está ligada à influência da motivação geral para aprender inglês na situação específica da aula e abrange respostas com as expressões ‘poder ler e assimilar textos em inglês sobre o meu 'hobby' favorito (peixes ornamentais)’, ‘o inglês ... é uma língua universal’, ‘vontade de se comunicar com pessoas de outros países’, ‘a qualificação profissional e o conhecimento de uma nova cultura’, ‘a necessidade ... para o mercado de trabalho’, ‘ambições próprias: viver no exterior, estudos, trabalho, etc.’, ‘ter viajado para outros países e precisar falar’ ou ‘a globalização ... a "língua oficial" é o inglês’.

Ambiente da aula – Nesta categoria, estão as respostas que enfatizam a dinâmica das relações em sala de aula, mencionando a criação de um ‘ambiente’ motivador. Ela inclui as respostas com a menção explícita das palavras ‘ambiente’ ou ‘dinâmica’ como um substantivo.

Outros – Esta última categoria abrange as respostas que não puderam ser classificadas nas classes acima. Ela apresenta as expressões ‘vontade de aprender a língua’, ‘a sensação ... de que estamos falando nossa língua materna’ e ‘pela motivação’ sem mais explicações.

²⁵ Comentário do pesquisador entre colchetes.

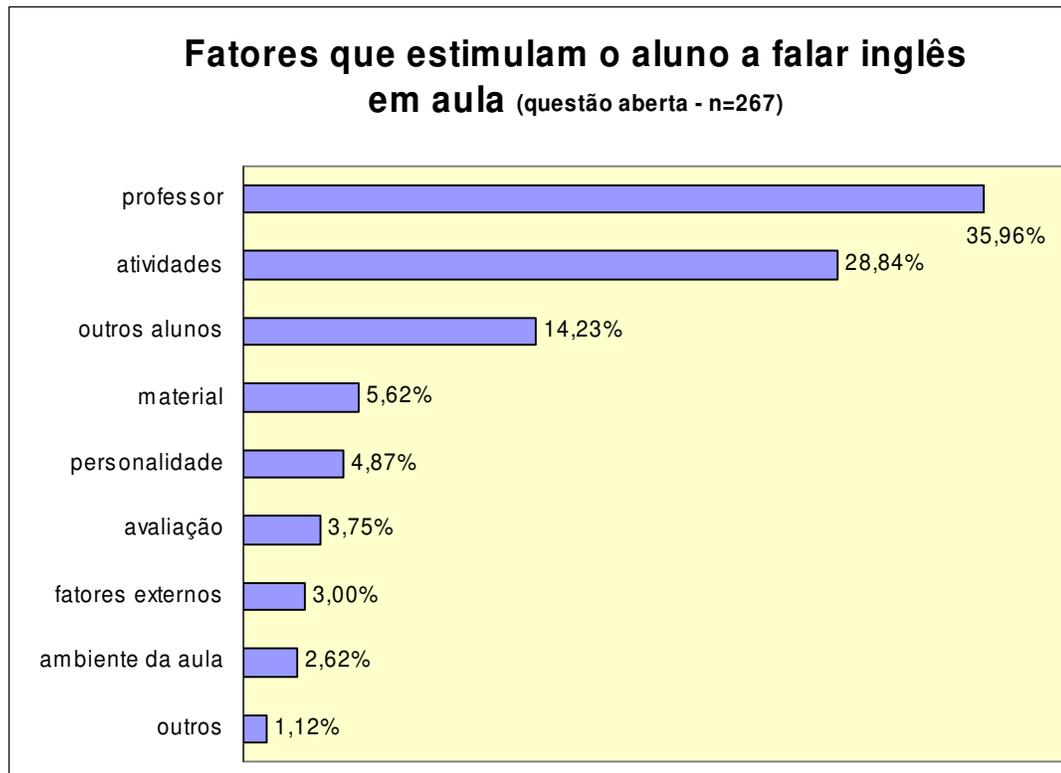
²⁶ Comentário do pesquisador entre colchetes.

Depois de delimitar os critérios específicos na classificação das respostas, é possível, agora, descrever os resultados obtidos. Os 125 alunos produziram 267 respostas, sendo que o ‘professor’ foi o fator mencionado mais freqüentemente para estimular os a fala em sala de aula (96 alunos – 35,96 % de todas as respostas). Em segundo lugar, vieram as ‘atividades’, presentes nas respostas de 77 alunos (28,84 %), seguidas de ‘outros alunos’ (38 alunos – 14,23 % das respostas). Foi citado o ‘material’ por 15 alunos (5,62 %) e foi mencionada a própria ‘personalidade’ por 13 alunos (4,87 %). 10 alunos escreveram sobre a ‘avaliação’ (3,75 %), ‘fatores externos’ apareceram em 8 (3 %), ‘ambiente de aula’ em 7 (2,62 %) e ‘outros’ fatores em 3 respostas (1,12 %) – ver Tabela 12.

Tabela 12 - Fatores que estimulam o aluno a falar inglês em aula (questão aberta).

Fatores que estimulam o aluno a falar (questão aberta)	Número de respostas	%
Professor	96	35,96
Atividades	77	28,84
Outros alunos	38	14,23
Material	15	5,62
Personalidade	13	4,87
Avaliação	10	3,75
Fatores externos	8	3,00
Ambiente da aula	7	2,62
Outros	3	1,12
TOTAL	267	100

Segundo o Gráfico 12, pode-se notar que o professor apareceu, novamente, como o elemento mais citado nas respostas dos alunos (35,96 %). Adicionando as categorias em que ele pode influenciar diretamente (atividades, material e avaliação), chega-se ao total de 74,17 % das repostas. Por isso, o professor parece representar um papel muito importante no processo motivacional dos alunos.

Gráfico 12 – Fatores que estimulam o aluno a falar em aula (questão aberta).

A Tabela 12.1 foi elaborada no intuito de comparar os resultados obtidos nas questões fechada (11) e aberta (12) sobre os fatores que estimulam o aluno a falar inglês em sala de aula. Em primeiro lugar, pode-se notar que o total de respostas na questão fechada (322) foi maior que na questão aberta (267), ou seja, os alunos não especificaram sobre todos os fatores que marcaram na questão 11. Essa diferença também pode ser explicada por uma categoria da questão fechada que não apareceu na questão aberta (opinião sobre os povos que falam inglês), pela grande diminuição de respostas na categoria ‘outros’ (de 26 na questão fechada para 3 na questão aberta) e pela diminuição da incidência - em número absolutos - de todos os itens nas categorias comuns às duas análises. O desaparecimento da categoria ‘opinião sobre os povos que falam inglês’ sugere que esse item não é considerado tão relevante pelos alunos na motivação em relação ao comportamento específico da fala durante a aula. A diminuição da categoria ‘outros’ era esperada, já que a questão aberta permitia a livre expressão do aluno. Na verdade, essa categoria deu origem a duas novas classes na questão aberta: ‘fatores externos’ à sala de aula e ‘ambiente da aula’²⁷. Por fim, a diminuição da incidência - em números absolutos - de todos os itens na questão aberta pode ter sido causada

²⁷ Ver as definições dessas categorias na seção acima.

pela falta de espaço para a redação, ou até mesmo, porque o aluno não achava esse item tão importante.

Apesar de todas essas diferenças, a ordem da frequência dos fatores comuns às duas questões foi exatamente a mesma (professor, atividades, outros alunos, material, personalidade e avaliação), o que sugere maior confiabilidade dos dados (ver Tabela 12.1).

Tabela 12.1 – Comparação entre os resultados das questões fechada e aberta sobre os fatores que estimulam o aluno a falar inglês em sala de aula.

Fatores	Número de respostas		%	
	Questão fechada	Questão aberta	Questão fechada	Questão aberta
Professor	99	96	30,75	35,96
Atividade	85	77	26,40	28,84
Outros alunos	41	38	12,73	14,23
Material	27	15	8,39	5,62
Personalidade	23	13	7,14	4,87
Avaliação	13	10	4,04	3,75
Opinião sobre os povos que falam inglês	8	-	2,48	-
Fatores externos	-	8	-	3,00
Ambiente da aula	-	7	-	2,62
Outros	26	3	8,07	1,12
TOTAL	322	267	100	100

Parte II – Como cada tipo de fator influencia o processo motivacional do aluno para falar em aula?

Na segunda seção de análise da questão 12, o foco residiu no processo motivacional propriamente dito. Para isso, cada classe criada na primeira seção (professor, atividade, outros alunos, material, personalidade, avaliação, fatores externos, ambiente de aula e outros) foi analisada em separado com o objetivo de verificar como, segundo os alunos, cada fator o estimula a falar inglês em aula.

Professor

Antes de apresentar os dados relativos a como o professor estimula o aluno a falar em aula, é necessário definir os critérios de classificação das respostas. Esse agrupamento em classes foi feito com base nos próprios temas das respostas. Além disso, como essa parte do trabalho tem características mais qualitativas, as respostas serão transcritas de maneira mais completa. As categorias foram as seguintes:

Estímulo direto – Nesta classe de respostas, há referências à importância de o professor dirigir perguntas diretas aos alunos e estimular o diálogo por meio de atividades orais. As expressões utilizadas foram ‘a obrigação em buscar a conversação’, ‘o professor ... faz perguntas ao aluno quieto’, ‘o professor estimula as atividades orais’, ‘o professor propõe atividades que estimulam o aluno a falar’, ‘o professor estimula perguntando e ... pedindo para falarmos e repetir.’, ‘o professor faz perguntas diretas’, ‘o professor questionando sobre as opiniões’, ‘o professor pode me incentivar a falar mais se ele dirigir perguntas a mim’, ‘o professor estimula o aluno a falar e a romper barreiras como a timidez’, ‘o professor, as atividades e o material são voltados para a prática do inglês, tanto na escrita, como na fala’, ‘o professor, incentivando o aluno e fazendo ele (*sic*) perder a vergonha’, ‘o professor deve incentivar a falar’, ‘é importante o estímulo do professor para a participação de todos’, ‘porque o professor e os alunos dão a oportunidade de você falar e conversar durante a aula’, ‘quando o professor nos faz perguntas, acabamos sendo obrigados a falar’, ‘quando o professor procura trazer atividades, que estimulem os alunos a falar mais em inglês durante as aulas, questionando e auxiliando na formação das frases (*sic*) e perguntas’, ‘quando o professor pergunta, alguém tem que responder, e caso ninguém responda, eu me disponibilizo’, ‘é importante também, antes de tudo o incentivo do professor, mesmo que não se fale perfeitamente correto, é muito estimulante, depende mais até é do

professor’, ‘quando o professor pergunta, eu respondo’, ‘o professor deve estimular os alunos em sala de aula com atividades atrativas. Assim, há motivação dos alunos, que começam a conversar mais em aula’, ‘quando o professor incentiva, inova ... é mais fácil falar inglês’, ‘eu gosto de professores que estimulam a falar em inglês’, ‘professor ao abordar uma determinada atividade nos estimula a falar sobre o assunto através de perguntas, criando situações’, ‘enfoque na parte oral’, ‘é bom quando o professor pergunta coisas pessoais como, Como foi o fim de semana? Acredito que isso só quem pode responder é o aluno que está sendo perguntado’, ‘Professor - através (*sic*) de exercícios orais como elaboração de exemplos e discussões sobre assuntos os mais diversos’, ‘o professor estimula os alunos quando faz questionamentos ou quando pede aos alunos para lerem os textos referentes à aula’, ‘sempre incentivam o aluno a falar’, ‘o professor estimula com perguntas, abrindo discussões entre os alunos. Se o assunto é interessante e acessível a todos, é possível conversar muito bem’, ‘o professor pede a opinião’, ‘o professor - a partir (*sic*) das discussões que eles promovem e dos temas extras que trazem para a sala de aula’, ‘o professor ... pode se comunicar comigo em inglês me obrigando assim a falar ... assim como exigir de mim por meio de atividades práticas’, ‘quando o professor lhe faz perguntas’, ‘o professor ... exige que o aluno pratique oralmente durante as aulas’, ‘se o professor pedir para falarmos acho bom’, ‘[o professor] me estimula a falar inglês, para que eu possa me superar devido a dificuldade que eu tenho’, ‘o professor estimula na medida em que ele abre espaço para a fala’, ‘o professor sempre pede para todos participarem da aula, seja falando para todos ou com o colega ao lado. Então, você é "forçado" a falar’, ‘o professor incentiva o aluno a falar inglês sempre, mesmo para fazer perguntas’, ‘com o constante estímulo do professor para falarmos inglês, acaba-se tornando obrigatório todos os alunos falarem inglês. E isso é ótimo’ e ‘professor faz perguntas e pede pra ler’.

Tratamento do erro – As respostas desta categoria faziam referência ao modo como o professor lida com o erro do aluno durante a fala. As expressões utilizadas foram ‘o aluno quando fala quer se fazer entender e saber se está correto’, ‘sinto confiança de que o professor irá me ajudar / corrigir se eu falar algo errado’, ‘[o professor] brinca com nossos erros para destacá-los, possibilitando corrigi-los. Aprendi a não ter medo de errar e nem de falar besteira diante dos outros alunos, ou seja, não tenho mais vergonha’, ‘pelo fato de [o professor] poder me corrigir’, ‘o professor me estimula principalmente quando dá a liberdade de eu errar’, ‘o aluno quando fala em inglês na

sala sente a necessidade de ser corrigido de forma a educar e não debochar’, ‘que [o professor] não cobiçe (*sic*) dos erros cometidos pelos alunos, muito pelo contrário, que sempre corrige-os (*sic*)’, ‘o professor corrige a pronúncia’, ‘corrigindo os erros’, ‘o professor fazendo seu papel nos corrige sem tom de deboche’, ‘tentando desenvolver um raciocínio oral e sendo corrigido percebo inconsistências no meu desenvolvimento da língua. Podendo assim desenvolver não só a habilidade oral como o conhecimento gramatical em geral’, ‘é muito importante que o professor ... saiba o "modo certo" de corrigir o aluno se ele estiver errado’, ‘gosto quando vou sendo corrigida’, ‘me corrige dando cada vez mais segurança para mim’, ‘a presença do professor é estimulante para falar inglês porque ele corrige os erros gramaticais e de pronúncia também’, ‘o professor corrigindo sempre, de uma maneira não agressiva, é bom, sinto que estou aprendendo (sendo produtivo) e não me sinto acuado’, ‘o professor: caso eu erre alguma pronúncia ou conjugação ... irá me corrigir’. ‘que ele [o professor] corrija imediatamente se houver algum erro’, ‘o professor ... corrige os alunos e tira dúvidas’ e ‘tem paciência com os erros que os alunos cometem’.

Didática – Esta categoria abrange as respostas que se referem aos aspectos didáticos relacionados a como o professor organiza e conduz a aula. As expressões verificadas foram ‘a didática em sala de aula do professor’, ‘a forma como o professor utiliza os materiais didáticos também são fatores consideráveis (*sic*)’, ‘o professor ... não pressiona, mas auxilia o aluno a falar corretamente’, ‘o professor conduz a aula e portanto é quem mais influencia-me (*sic*) a falar em inglês’, ‘principalmente o professor da forma como coloca as questões ... e ao mesmo tempo ser muito didático’, ‘a habilidade do professor ao realizar as aulas também é muito importante, tendo que passar as informações de forma clara e precisa, para melhor aproveitamento de todos’, ‘proibir que eu fale em português durante a aula’, ‘o professor utilizando um vocabulário simples motiva o entendimento e entusiasma o aluno a formar seus pensamentos e proferi-los em inglês’, ‘no caso do professor, se ele dá estímulos "positivos", como perguntar além do assunto discutido em sala no momento, gerando outros tipos de conversações. ... Estimular debates entre os alunos ajuda muito para que a conversação em inglês evolua e o aluno pratique mais o idioma. Constantes exercícios como redações no idioma nos ajudam muito’, ‘o professor é quem organiza a aula, determina os momentos em que isso [a fala] é bem-vindo ou não’, ‘o professor oferece uma introdução ao assunto a ser tratado’, ‘professor - através de ... elaboração de exemplos e discussões sobre assuntos os mais diversos’, ‘quando o prof. deixa a

aula mais descontraída eu me sinto mais confortável para falar’, ‘o professor - a partir ... dos temas extras que trazem para a sala de aula’, ‘sei como é difícil mas o professor tem que tornar a aula "palatável", precisa utilizar diferentes estratégias, recursos multimídia’ e ‘como a professora só nos deixa falar em inglês, eu tenho de falar em inglês’.

Professor como modelo – As repostas pertencentes a esta categoria fazem referência à idéia do professor como um modelo de alguém que fala bem Inglês, o que é considerado estimulante por alguns alunos. As expressões encontradas foram ‘saber que o professor já esteve em meu lugar com os mesmos tipos de dificuldades e hoje dá aula para todos os níveis’, ‘a maneira fluente como ele fala me entusiasma a tentar pronunciar as palavras corretamente e de forma fluente também’, ‘ver o professor falar inglês é essencial porque auxilia para você entender mais, como estimula você a querer falar igual ou tanto quanto ele’, ‘o professor estimula porque fala o tempo todo em inglês’, ‘o conhecimento e a boa exposição por parte do professor me dá ânimo para prosequir (*sic*) no aprendizado’, ‘o professor e outros alunos falando em inglês faz com que eu tenha menos "vergonha" de falar também’, ‘pela pronúncia do professor acabo me espelhando e tentando falar de forma semelhante’, ‘ouvindo o professor falar você acaba sendo estimulado a falar o idioma dele, "tentar" falar o idioma’, ‘se o professor fala em inglês durante a aula acaba influenciando você a tentar sempre falar em inglês’, ‘o professor falando inglês, estimula os alunos a falarem em inglês’, ‘a professora explica toda a matéria em inglês ... assim somos "obrigados" a pensar e falar em inglês, o que é bom’, ‘quando todos na aula falam em inglês eu me sinto estimulado’, ‘a presença do professor é estimulante porque ele serve de referencial sobre a pronúncia, a entonação, enfim, um "modelo" que orienta o nosso aprendizado’, ‘o professor incentiva os alunos demonstrando conhecimento’, ‘somente conversando com uma pessoa que realmente conhece a língua inglesa é possível aprender a maneira correta de se falar’, ‘o professor estimula os alunos ao, quase que totalmente, só falar em inglês em sala de aula’ e ‘com o professor falando estimula meu entendimento auditivo e a correta pronúncia das palavras’.

Relação com os alunos – Nesta categoria, as respostas fazem referência à importância da relação do professor com os alunos para estimulá-los a falar em aula. As expressões utilizadas foram ‘acredito que todo (*sic*) processo educacional inicia pelo professor, que desde o início nos deixou à vontade’, ‘integração com o grupo e o professor - ambiente descontraído’, ‘o jeito como o professor fala com os alunos, a forma como se

põe no lugar deles é algo que me faz sentir motivada para falar ... as brincadeiras realizadas na sala de aula faz (*sic*) com que o aluno sinta vontade de participar mesmo não sabendo falar direito, este é estimulado a tentar acertar o desafio', 'a construção de um ambiente favorável ajuda bastante no estímulo para falar inglês. A confiança no professor e nos demais alunos é essencial, pois alimenta a confiança pessoal e favorece a exposição de idéias, apesar dos possíveis (e prováveis) erros de pronúncia, gramática e vocabulário que possam acontecer', 'o fator "professor" por ser um facilitador da aprendizagem, interagindo comigo e dando o suporte necessário', 'o apoio do professor resulta em um estímulo maior para o aprendizado do inglês', '[o professor] deixa os alunos à vontade', 'o professor por me deixar mais à vontade, sem constrangimento', 'uma professora bacana que tem um bom relacionamento com a sala é de fundamental importância para que os alunos sintam-se à vontade para expressar suas idéias', 'o professor ... também tem um peso grande no clima da aula, deixando-nos à vontade e/ou empolgados - ou não', 'quando o professor ... consegue deixar os alunos à vontade', 'a dinâmica cria um círculo de participação, mas a intervenção do professor para que isso aconteça é fundamental. Há professores que não conseguem isso e falam demais', 'o "ambiente" criado pelos professores e colegas de sala em determinadas atividades estimulam a participação voluntária e descontraída', 'liberdade na relação professor-aluno-colegas', 'o professor é o apoio para falarmos mais em inglês, porque temos receio de cometer erros em frente dos colegas de sala' e 'quando tenho um bom relacionamento com o professor, geralmente consigo falar mais'.

Características pessoais – Nesta categoria estão as respostas que se referem às características pessoais do professor que facilitam a participação verbal dos alunos. As expressões encontradas foram 'a atenção do professor é importante ... flexibilidade para falar sobre assuntos de interesse do aluno, pois no meu caso o principal motivo (estímulo) para aprender inglês é poder ler e assimilar textos em inglês sobre o meu 'hobby' favorito (peixes ornamentais). O simples fato de estar próximo do professor para tirar dúvidas já estimula tentativas de fala', 'o aluno se sente mais à vontade de (*sic*) falar conforme a paciência / vontade de ensinar / motivação do professor', 'o professor - descontraído, amigo, simples', 'o jeito descontraído de ministrar as aulas', 'é muito importante que o professor tenha paciência', 'se a atividade, o professor e os demais alunos são interessantes, há o desejo de participar, trocar experiências, informações, aprender', 'quando o professor demonstra paciência, tranquilidade, nós conseguimos

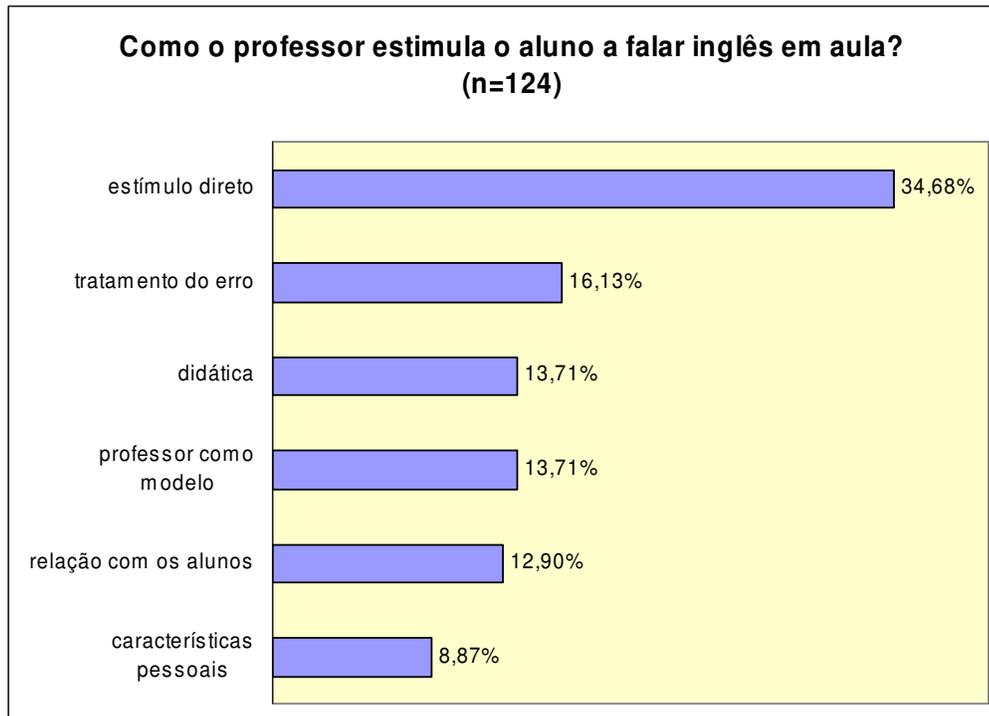
falar’, ‘alguns [professores] gostam realmente de falar, é visível’, ‘motivação dos professores’, ‘o professor estimula na medida em que ele ... transpassa (*sic*) confiança’ ou ‘o professor, se estiver atento’.

Depois de apresentar cada categoria, os resultados quantitativos sobre como o professor estimula o aluno a falar podem ser apresentados. As 96 respostas relacionadas ao professor foram transformadas em 124, porque algumas respostas referiam-se a mais de uma categoria sobre como ele estimula a fala do aluno em aula. O tema mais citado foi o ‘estímulo direto’, em 43 respostas (34,68 % das 124 respostas). Segundo os alunos, o professor que constantemente questiona os alunos e pede para eles lerem e repetirem algumas palavras é um grande estímulo à fala em aula. Em segundo lugar, veio a categoria ‘tratamento do erro’, em 20 respostas (16,13 % do total). O professor deve ter paciência e corrigir os erros de maneira respeitosa, com o cuidado de encarar o erro como parte integrante e esperada do processo educacional. As categorias ‘didática’ e ‘professor como modelo’ figuraram em 17 respostas cada uma (13,71 %). Na opinião dos alunos pesquisados, o professor deve conduzir as aulas, explicar de maneira clara, utilizando diferentes estratégias e um vocabulário adequado ao nível, estimulando discussões e temas fora do material didático e restringindo, ao máximo, o uso da língua nativa em aula. Por outro lado, por figurar como um modelo para alguns alunos, ele deve falar o máximo do tempo em inglês e possuir um bom nível de conhecimento, pronúncia e fluência. Ao mesmo tempo, ele pode mostrar ao aluno suas dificuldades e suas limitações para não estimular uma falsa idéia de perfeição, o que pode aumentar ainda mais a ansiedade. A ‘relação com os alunos’ apareceu em 16 respostas (12,90%) e foi caracterizada como importante na criação de um ambiente de descontração, confiança e empatia, deixando os alunos à vontade, com o objetivo de diminuir o receio de cometer erros e aumentar a participação. Por fim, algumas ‘características pessoais’ dos professores (flexibilidade, descontração, tranquilidade, liderança, paciência, motivação e interesse pelos alunos) foram citadas como facilitadoras da fala do aluno em 11 respostas (8,87 %) – ver Tabela 12.2 (abaixo).

Tabela 12.2 – Como o professor estimula o aluno a falar inglês em aula?

Categorias	Número de respostas	%
Estímulo direto	43	34,68
Tratamento do erro	20	16,13
Didática	17	13,71
Professor como modelo	17	13,71
Relação com os alunos	16	12,90
Características pessoais	11	8,87
TOTAL	124	100

Como pode ser observado no Gráfico 12.2 (abaixo), perguntar diretamente aos alunos e organizar atividades orais constituíram a forma de estímulo à fala mais citada na pesquisa (34,68 %). A forma como o professor lida com o erro do aluno também se mostrou bastante importante, ficando em segundo lugar com 16,13 % das respostas. A forma como o professor organiza a aula figurou em 13,71 % das respostas e a mesma proporção de alunos citou o professor como seu modelo. A relação com os alunos foi citada por 12,90 % da amostra e, por fim, algumas características pessoais do professor foram citadas em 8,87 % das respostas como sendo importantes para a motivação do aluno para falar em aula.

Gráfico 12.2 – Como o professor estimula o aluno a falar inglês em aula?

Atividades

Antes de apresentar os resultados sobre como as atividades estimulam o aluno a falar inglês em aula, é necessário mostrar a lógica do agrupamento nas categorias, que foram criadas com base nas próprias respostas. As classes criadas foram as seguintes:

Características das atividades – As respostas desta categoria referem-se a características das atividades que estimulam a fala do aluno, sem menção específica do nome de uma atividade. As expressões encontradas nessas respostas foram ‘bem elaboradas’, ‘interatividade’, ‘as atividades são boas para se aprender de maneiras diferentes e divertidas - elas conseguem atingir diversos gostos de aprendizados’, ‘[o aluno] é estimulado a tentar acertar o desafio’, ‘abrange vários tópicos’, ‘que despertam o interesse dos alunos’, ‘atividades interessantes’, ‘que proporcionam descontração’, ‘atividades mais descontraídas me deixam mais à vontade para falar’, ‘atividades – dinâmicas, em grupo - me estimulam a falar, pesquisar, pensar em inglês’, ‘atividades como dinâmicas de grupo mantém a sala em equipe; em tom informal... Por virar uma brincadeira os alunos pensam rápido; querem expor as respostas, competir e a inibição

quanto ao que está sendo dito deixa de existir. De uma maneira divertida e pouco constrangedora aprende-se muito’, ‘a atividade em questão pode dinamizar o jogo e suscitar ao aprendizado em grupo’, ‘o tipo de atividade, se houver interesse entre as pessoas, estimula a se falar em inglês’, ‘as atividades do livro são todas em inglês. Assim somos "obrigados" a pensar e falar em inglês, o que é bom’, ‘atividades interessantes e diferentes estimula (sic) a vontade de conversar’, ‘atividades atrativas ... favorecem o aprendizado, mas devem estar ajustadas ao nível de conhecimento dos alunos para haver motivação. Do contrário, os alunos se inibem.’, ‘o tipo de atividade também pode ajudar a me expressar melhor e pode diminuir a timidez na hora de falar’, ‘divertidas’, ‘determinadas atividades estimulam a participação voluntária e descontraída’, ‘se for para divertir e aprender ao mesmo tempo. Conversar sobre assuntos polêmicos em grupo, porque eu acho que sendo com a classe inteira me intimida um pouco’, ‘quanto mais divertida/nova é a atividade, mais eu fico estimulado’, ‘o tipo de atividade, ajuda a (sic) medida que se pede opiniões, e, em conversa, cria ligações entre as pessoas, o que pode ser bom contra a timidez’, ‘quanto mais informal for a atividade, mais tranqüilidade eu tenho para expor minhas idéias em inglês’, ‘dinâmicas’ utilizado como adjetivo e ‘atividades em grupo’.

Estímulo direto – Nesta categoria, encontram-se as respostas referentes às atividades que estimulam diretamente a fala. As expressões utilizadas foram ‘as atividades ... sempre nos ajuda (sic) a falar mais em sala de aula’, ‘atividades orais’, ‘que estimulam a participação’, ‘atividades que estimulam a falar em inglês são importantes como um modo de "obrigar" todos alunos (até mesmo os mais introvertidos) a falarem em inglês e, assim, perderem o "medo" tão comum entre aprendizes da língua estrangeira’, ‘as atividades ... são voltadas para a prática do inglês, tanto na escrita, como na fala’, ‘caso a atividade exija que eu fale/pergunte/responda em inglês’, ‘o tipo de atividade também estimula a participação oral’, ‘a atividade deve estimular os alunos a falarem’, ‘quando é necessário a participação de todos você acaba falando e participando da atividade’, ‘atividades em que temos que falar’, ‘[a atividade] é o estímulo da conversa’, ‘determinada atividade nos estimula a falar sobre o assunto’, ‘se a atividade exigir a conversação em inglês, eu converso em inglês, caso contrário não, pois é mais fácil conversar em português’, ‘enfoque na parte oral’, ‘atividades ... que influenciam na motivação para falar’, ‘alguns tipos de atividade me estimulam mais a perder a vergonha e, conseqüentemente, falar mais’ e ‘você quer dar sua opinião e participar da atividade realizada’.

Temas – As respostas desta categoria fazem referência específica ao tipo de tema tratado nas atividades em aula como um estímulo à motivação do aluno. As expressões empregadas nas respostas foram ‘temas interessantes’, ‘as pessoas sempre se sentem mais à vontade para falar de assuntos que dominam ou estejam presentes no seu dia-a-dia’, ‘conteúdo envolvendo a minha realidade’, ‘discutir temas os quais eu tenha maior domínio’, ‘assuntos que não constam do material didático, porém ... de grande interesse dos alunos’, ‘quando o assunto é interessante e eu já tenho opiniões sobre ele, fica mais fácil de debater e colocar as idéias’, ‘conteúdos estimulantes, podendo ser atuais e polêmicos’, ‘assuntos e exercícios interessantes fazem da aula um momento agradável’, ‘muitas vezes eu ainda não tenho uma opinião sobre determinado assunto para poder me expressar. Os temas tem que ser mais abrangentes’, ‘os assuntos escolhidos ... devem ser diversificados’, ‘assuntos polêmicos’ e ‘quando conheço sobre o tema, ou quando quero aprender mais sobre isso’.

Atividades específicas – Nesta classe, as repostas apresentavam uma atividade específica que, segundo os alunos, estimula a fala em aula. As expressões verificadas foram ‘discussões descontraídas’, ‘através de ditados, uma vez que a escrita não condiz com a pronúncia. Revendo as matérias anteriores através de conversação entre os alunos, como se estivessem na rua, um encontro, *hello...*’, ‘conversas, diálogos e interações comunicativas, além dos testes orais’, ‘conversações’, ‘estimular debates entre os alunos ajuda muito para que a conversação em inglês evolua e o aluno pratique mais o idioma. Constantes exercícios como redações no idioma nos ajudam muito’, ‘atividades gramaticais para mim são mais complicadas, pois preciso refletir um tempo sobre o conteúdo recém-aprendido; por outro lado, as atividades de discussão (especialmente com alunos ... tão diferentes) é (*sic*) a minha atividade preferida, pois eu gosto muito de discutir e não fico pensando muito, simplesmente tento me expressar sobre o assunto e falo’, ‘jogos, músicas e atividades em grupo’, ‘exercícios com livro me atraem muito pouco, enquanto filmes, músicas e seriados me atraem muito mais, deixando a aula muito mais atraentes (*sic*)’, ‘uma discussão em aberto levanta muitas opiniões entre os participantes, isso estimula o uso maior de vocabulário dentro das limitações de cada pessoa’, ‘leitura’, ‘gosto de exercícios que estimulam o trabalho intelectual. ... gosto desse exercício de pensar em um outro idioma, lembrar das regras gramaticais, formar frases e falar’, ‘*games* por exemplo que estimulam a conversação’, ‘músicas e filmes’ e, por fim, dois alunos citaram um tipo

de atividade de maneira negativa, escrevendo que ‘atividades como formar "frasezinhas" prontas através de um modelo não funcionam’ e ‘não gosto só de ficar respondendo a exercícios e sim quando tem um assunto interessante, que se torna mais natural falar inglês’.

Depois de definidas as categorias de agrupamento, serão apresentadas as respostas sobre como as atividades estimulam o aluno a falar inglês na aula. As 77 respostas relativas às atividades foram classificadas e transformadas em 107 entradas, porque cada uma podia figurar em mais de uma categoria. Assim, 31 respostas faziam referência a ‘características das atividades’ (28,97 % das 107 respostas). Segundo os alunos, para estimular a fala, as atividades devem ser diversificadas, dinâmicas, em grupo, descontraídas, interessantes, atraentes e inovadoras. 29 respostas (27,10 %) abordavam o fato de as atividades estimularem a fala diretamente. Além disso, os ‘temas’ das atividades devem ser polêmicos, abrangentes, interessantes, atuais e focar a realidade do aluno ou o cotidiano e foram mencionados em 22 respostas (20,56 %). ‘Atividades específicas’ bastante variadas foram citadas em 21 respostas (19,63 %), fazendo menção principalmente à conversação e debates, mas, também, citando leitura, atividades gramaticais, testes orais, redações, jogos, músicas e filmes. Esse resultado atesta a importância da diversidade de atividades em uma aula de Inglês. Por fim, 4 alunos (3,74 %) não detalharam as informações sobre as atividades (Tabela 12.3).

Tabela 12.3 – Como as atividades estimulam o aluno a falar inglês em aula?

Categorias	Número de respostas	%
Características das atividades	31	28,97
Estímulo direto	29	27,10
Temas	22	20,56
Atividades específicas	21	19,63
Não especificou	4	3,74
TOTAL	107	100

No Gráfico 12.3 (abaixo), pode ser observada a predominância da categoria ‘características das atividades’ (28,97 %). Na segunda categoria (‘estímulo direto’ com 27,10 %), os alunos sugerem que as atividades devem estimular diretamente sua participação oral. Os ‘temas’ das atividades (20,56 %) ficaram em terceiro lugar e, por fim, os alunos citaram

‘atividades específicas’ (19,63 %). 3,74 % dos alunos citaram, mas não detalharam como as atividades os estimulam a falar em aula.

Gráfico 12.3 - Como as atividades estimulam o aluno a falar inglês em aula?



Outros alunos

Seguindo a mesma lógica anterior, as respostas que faziam menção aos outros alunos da classe como um fator de estímulo à fala em inglês foram tabuladas e agrupadas em categorias criadas com base no tema das próprias respostas. Essas categorias serão definidas a seguir, antes da apresentação dos resultados.

Outros como modelo - Nesta categoria estão agrupadas as respostas que fazem referência ao desempenho ou motivação dos outros alunos como um fator desencadeador da motivação para falar em aula. Esse fenômeno seria uma espécie de imitação ou ‘contágio’ motivacional. As expressões utilizadas foram ‘ver ... como os outros alunos estão se desenvolvendo ajuda bastante a se motivar mais para falar’, ‘quando ... o outro aluno também se empenha em falar acaba me incentivando a conversar também’, ‘quando há uma boa quantidade de alunos que gostam de falar ou tentam

constantemente’, ‘o principal estímulo é na verdade, o "desespero", ver todos falarem inglês fluente e eu não conseguir’, ‘se todos falarem em inglês acaba sendo produtivo’, ‘outros alunos falando em inglês faz com que eu tenha menos "vergonha" de falar também’, ‘quando todos os alunos interagem em sala de aula independentemente de estarem ou não falando corretamente sinto-me à vontade de falar sem receio de errar’, ‘é importante que os outros alunos também falem inglês’, ‘a sala de aula com amigos entusiasmados proporciona um ambiente agradável’, ‘quando a maioria dos alunos está empenhada em praticar inglês, os (sic) restante da turma também vai querer participar das conversações’, ‘quando todos na aula falam em inglês eu me sinto estimulado’, ‘conviver com alunos interessados é essencial para estimular a você se esforçar para conversar’, ‘uma sala de aula motivada aprende melhor e um aluno estimula o outro’ e ‘os outros alunos estabelecem um certo nível, por isso é um fator importante. Se os outros alunos falarem pouco ou muito errado é desmotivante’.

Relação com os outros – As respostas desta categoria fazem referência a características da relação com os outros alunos como um estímulo para falar mais. As expressões utilizadas foram ‘os alunos - amigos - integração com o grupo’, ‘a confiança ... nos demais alunos é essencial’, ‘quando todos estão enturmados e se sentem à vontade pra falar a aula flui melhor’, ‘o modo como os outros alunos se comportam (humor, receptividade a outras visões, etc.) influencia o modo como eu vou reagir’, ‘se há uma boa relação entre os alunos, aonde ninguém se sinta constrangido em falar em inglês, com certeza haverá uma maior interação positiva entre esses’, ‘depois de uma certa amizade o inglês flui melhor’, ‘se houver interesse entre as pessoas, estimula a se falar em inglês’, ‘quando os outros alunos ... são interessantes para mim ... a presença deles é estimulante, pois faz com que a aula fique mais leve e divertida’, ‘quando a gente acaba conhecendo mais um pouco de cada [aluno], é mais tranquilo e menos "embaraçoso" falar inglês em sala de aula’, ‘se ... os demais alunos são interessantes, há o desejo de participar, trocar experiências, informações, aprender’, ‘saber que os outros alunos te entendem também ajuda bastante’, ‘liberdade na relação prof.-aluno-colegas’, ‘ligações entre as pessoas, o que pode ser bom contra a timidez’ e ‘conversa entre os colegas de sala estimulam a conversação (sic) devido a necessidade de comunicação’.

Identificação – Esta classe de respostas abrange as percepções sobre estar na mesma situação dos outros alunos como um estímulo à fala. Seria uma espécie de sentimento de ‘estar no mesmo barco’. As expressões encontradas foram ‘quando eles possuem a mesma

dificuldade que eu’, ‘eu me sinto mais à vontade quando percebo que os demais estão no mesmo nível, se estão tendo as mesmas dificuldades que eu, se estamos evoluindo da mesma maneira’, ‘como todos estão em um mesmo nível’, ‘é importante que os outros alunos também falem ... no mesmo nível, caso contrário, se torna menos agradável falar’, ‘os outros alunos porque percebo que estamos praticamente na mesma’, ‘quando os outros alunos do curso ... possuem assuntos em comum comigo’ e ‘outros errando eu fico mais à vontade para errar também, ou seja, falar’.

Estímulo direto – As respostas desta categoria referem-se aos outros alunos estimulando diretamente a fala por meio de perguntas. As expressões verificadas foram ‘falo na aula quando sou questionada em inglês por outros alunos’, ‘os outros alunos ao falarem em inglês comigo acaba (*sic*) me estimulando a responder em inglês também, a pelo menos tentar falar em inglês durante a conversa’ e ‘porque ... os alunos dão a oportunidade de você falar e conversar durante a aula’.

Aprendo com os outros - As respostas dessa classe referiram-se à idéia de aprender com os outros alunos. Elas mencionaram as seguintes expressões ‘podem surgir dúvidas em comum. Creio que isso seja um estímulo para o aprendizado, pois se aprende conjuntamente’, ‘pela pronúncia dos meus colegas acabo observando os erros e assim aprendendo’ e ‘os demais alunos me estimulam também porque servem como referencial, tanto sobre o meu desempenho, como sobre diferentes pronúncias, coisas que eu não sei, enfim, é uma atividade de troca; eu aprendo também com meus colegas’.

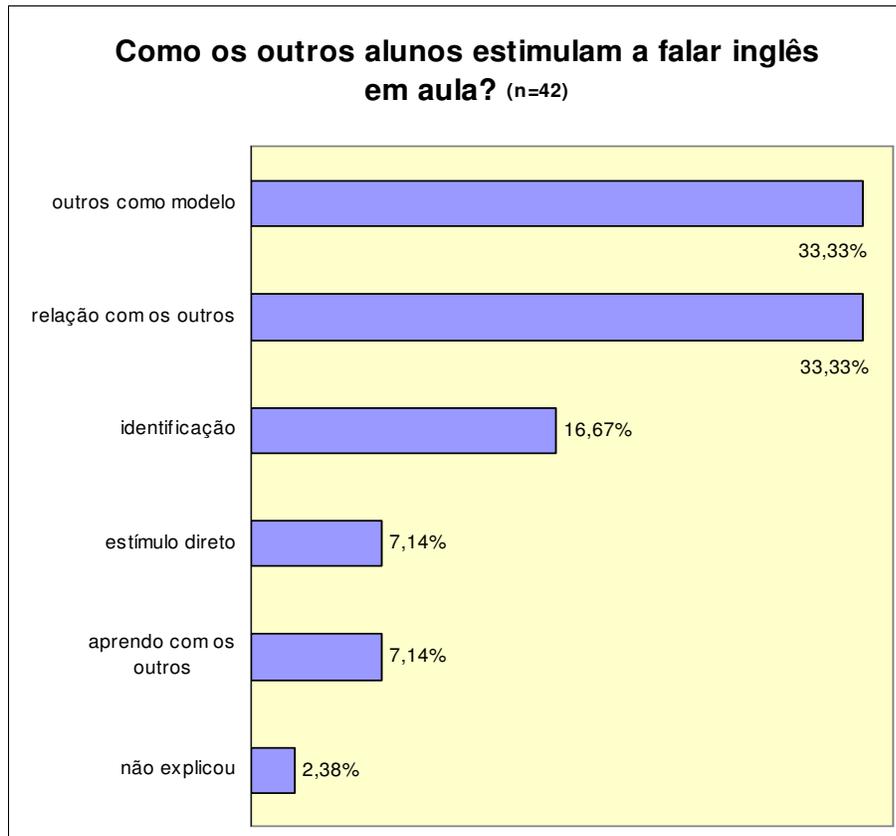
Depois dos critérios de criação das categorias, serão apresentados os resultados, a seguir. As 38 respostas sobre como os outros alunos estimulam a falar inglês em aula foram transformadas em 42, porque cada aluno podia mencionar mais de uma categoria. As duas classes mais frequentes, com 14 ocorrências em cada (33,33 % das 42 respostas) foram ‘outros como modelo’ e ‘relação com os outros’. Segundo os alunos, ver os seus colegas tentando falar em inglês, interessados e entusiasmados pela aula os motiva a fazer o mesmo e a ter menos vergonha de participar. A relação com os colegas também pode ser um estímulo quando existe confiança, interesse, compreensão, liberdade, interação e as pessoas sentem-se à vontade e são receptivas a diferentes opiniões. A identificação com os outros alunos apareceu em 7 respostas (16,67 %) e, segundo os alunos, o fato de perceber características comuns com os colegas, como possuir as mesmas dificuldades, o mesmo nível de inglês ou assuntos em comum foi considerado um estímulo à fala. As categorias ‘estímulo direto’ e

‘aprendo com os outros’ figuraram com a mesma frequência, com 3 respostas cada (7,14 %). De acordo com os alunos, os colegas estimulam a falar quando fazem perguntas diretas em inglês. Por outro lado, também foi citada a percepção de que se pode aprender com o erro e as dúvidas dos outros como um fator relevante para alguns alunos (Tabela 12.4).

Tabela 12.4 – Como os outros alunos estimulam a falar inglês em aula?

Categorias	Número de respostas	%
Outros como modelo	14	33,33
Relação com os outros	14	33,33
Identificação	7	16,67
Estímulo direto	3	7,14
Aprendo com os outros	3	7,14
Não explicou	1	2,38
TOTAL	42	100

Como pode ser observado no Gráfico 12.4 (abaixo), o fato de os outros alunos serem vistos como modelo foi considerado um estímulo à fala em 33,33 % das respostas dessa categoria, a mesma frequência da relação com os colegas. Veio a seguir a identificação com os outros alunos com 16,67 %, o estímulo direto com 7,14 % e o fato de aprender com os colegas também com 7,14 % das respostas. Apenas um aluno (2,68 %) citou, mas não explicou como os outros o estimulam a falar em aula.

Gráfico 12.4 – Como os outros alunos estimulam a falar inglês em aula?

Material

Como os outros fatores, os resultados sobre como o material didático pode estimular a participação verbal do aluno em aula foram tabulados e agrupados em classes criadas com base nas próprias respostas. A seguir, serão detalhadas essas categorias:

Características específicas – Esta categoria abrange as respostas referentes a características específicas do material como um estímulo à fala. As expressões encontradas foram ‘o material ... tem que inspirar a curiosidade dos alunos’, ‘interessante’, ‘os diálogos no CD. A forma de abordagem da gramática nos livros’, ‘exercícios interessantes fazem da aula um momento agradável’, ‘material utilizado = que trabalhe com diferentes aspectos, dinâmico’ e ‘o material pede para fazer exercícios em grupo’.

Estímulo direto - Nesta categoria, estão as respostas que consideram importante o material estimular o aluno a expressar sua própria opinião. As expressões encontradas foram ‘[os materiais que] estimulam o aluno a expressar sua opinião’, ‘o material é voltado para a prática do inglês’, ‘conteúdos estimulantes’, ‘o material utilizado ... pode trazer

idéias que estimulam discussões’, ‘os materiais utilizados exigem que o aluno pratique oralmente durante as aulas’ e ‘o material ... direciona o assunto a ser falado e te força a se expressar’.

Temas - As respostas que se referiam à importância do tema abordado pelo material estão agrupadas nesta categoria. Elas foram ‘temas atuais ou assuntos do cotidiano’, ‘quanto mais polêmico e interessante o tema, mais estimula a fala, porque a fala torna-se uma vontade mais natural, e não apenas um dever para praticar inglês’, ‘conteúdos ... atuais e polêmicos’ e ‘assuntos interessantes’.

Depois de estabelecidas as categorias, serão apresentados os resultados sobre como o material didático pode estimular o aluno a falar em aula. As 15 respostas relativas ao material foram transformadas em 18, porque podiam se referir a mais de uma categoria. A categoria mais frequente foi a que abrange ‘características específicas’, com 7 ocorrências (38, 89 % das 18 respostas). Segundo os alunos, os materiais devem ser interessantes, diversificados, dinâmicos, inspirar a curiosidade dos alunos e trabalhar com exercícios em grupo. Além disso, diálogos em áudio e a forma de abordar a gramática nos livros também foram considerados relevantes. As respostas que se referiam a ‘estímulo direto’ apareceram 6 vezes (33,33 %) e estavam relacionadas a como o material deve estimular a expressão da opinião do aluno, discussões e outras práticas orais. Por fim, 5 respostas (27,78 %) discorriam sobre os temas abordados no material, que devem ser atuais, polêmicos, interessantes e do cotidiano - ver Tabela 12.5 (abaixo).

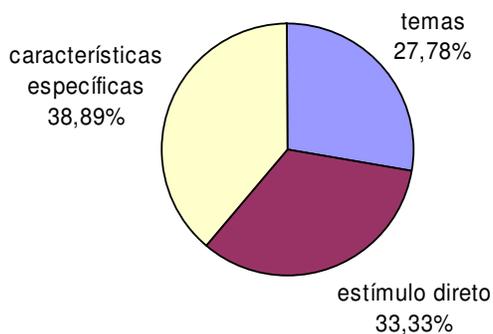
Tabela 12.5 – Como o material estimula o aluno a falar inglês em aula?

Categorias	Número de respostas	%
Características específicas	7	38,89
Estímulo direto	6	33,33
Temas	5	27,78
TOTAL	18	100

Segundo o Gráfico 12.5 (abaixo), as ‘características específicas’ do material foram citadas como estímulos à fala em 38,89 % das respostas sobre como o material estimula o aluno a falar inglês em aula. Em segundo lugar, apareceu a categoria ‘estímulo direto’, com 33,33 % das respostas e, por fim, os ‘temas’ abordados no material didático foram citados em 27,78 % das ocorrências.

Gráfico 12. 5 - Como o material estimula o aluno a falar inglês em aula?

**Como o material estimula o aluno a
falar inglês em aula? (n=18)**



Personalidade do aluno

Como na análise dos outros fatores, as respostas referentes à própria personalidade do aluno como um estímulo à sua fala em inglês durante a aula foram agrupadas em categorias criadas com base nas próprias respostas. A seguir, serão apresentadas essas duas categorias:

Extroversão – Esta categoria abrange as respostas que se referem à extroversão como uma característica de personalidade do aluno que o estimula a falar em aula. Ela inclui as expressões ‘se somos extrovertidos, falamos mais, se somos tímidos, falamos menos’, ‘se a pessoa é extrovertida ela normalmente fala mais e vai falar mais também em inglês’, ‘sou uma pessoa que gosta muito de conversar e acredito que esta é a melhor maneira de aprender uma nova língua’, ‘eu também falo porque não sou tímida’, ‘eu já gosto normalmente de falar’ e ‘minha vontade de participar das aulas de forma espontânea’.

Outros – Nesta categoria, estão as respostas que se referem a outros aspectos da personalidade do aluno. As expressões verificadas foram ‘eu sou um pouco ... piadista’, ‘o meu "estado de espírito" do dia pode me estimular muito a falar inglês durante a aula’, ‘para mim (que tenho dificuldade em falar e ouvir) é preciso segurança p/ falar’ e “meu jeito de ser” permite que eu consiga me expressar abertamente, sem pensar em julgamentos, certo/errado, opinião’, ‘adoro aprender coisas novas e que não seja (*sic*) somente por obrigação’, ‘[gosto de] fluência e comunicação correta, em geral’.

Depois da definição dos critérios de formação das classes, serão apresentados os resultados sobre como a personalidade do aluno o estimula a falar inglês. 13 respostas estavam relacionadas a esse tema, sendo que 6 respostas (46,15 % das 13 ocorrências) referiam-se à característica natural do aluno de gostar de falar e ser extrovertido; e a mesma quantidade (6 respostas - 46,15 %) referia-se a outros aspectos de sua personalidade: gostar de aprender coisas novas, variações de humor e perfeccionismo. Um aluno citou a importância de sua personalidade, mas não explicou como ela influi nesse processo – ver Tabela 12.6 (abaixo).

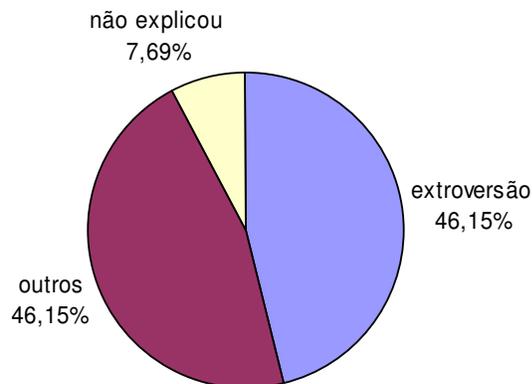
Tabela 12.6 – Como a personalidade do aluno o estimula a falar inglês em aula?

Categorias	Número de respostas	%
Extroversão	6	46,15
Outros	6	46,15
Não explicou	1	7,69
TOTAL	13	100

De acordo com o Gráfico 12.6, pode-se observar que a extroversão foi o fator de personalidade que mais se destacou como um fator de estímulo à fala de inglês em aula (46,15 %). Outros fatores também podem contribuir para a fala em aula, como as flutuações de humor do aluno.

Gráfico 12.6 - Como a personalidade do aluno o estimula a falar inglês em aula?

Como a personalidade do aluno pode estimulá-lo a falar inglês em aula? (n=13)



Avaliação

Das 10 respostas relativas à avaliação como um estímulo à fala em aula de Inglês, 5 (50%) referiam-se ao estímulo direto para falar nessa situação e 3 (30%) respostas mencionavam o desempenho como sendo o estímulo para a fala. Dois alunos citaram a avaliação, mas não explicaram (Tabela 12.7). As respostas que se referiam à avaliação como estímulo direto foram ‘nesse momento não tenho escolha, tenho que deixar o medo de falar

errado de lado e falar’, ‘a avaliação ... é um estimulador para qualquer estudante’, ‘sei que estou sendo avaliada, por isso preciso me esforçar para falar em inglês. É algo que esperam que eu faça’, ‘por causa da avaliação, meio que uma obrigação’ e ‘a avaliação é ligada a necessidade’. Por outro lado, as respostas que mencionavam o desempenho como um estímulo foram ‘cobrança de ir bem durante as aulas para fazer boas provas e passar de módulo’, ‘quanto melhor for minha fala, melhor será minha nota’ e ‘quanto mais falar em inglês, maior será a nota’.

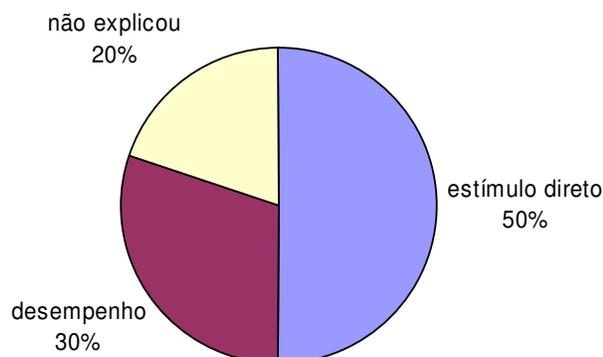
Tabela 12.7 – Como a avaliação estimula o aluno a falar inglês em aula?

Categorias	Número de respostas	%
Estímulo direto	5	50,00
Desempenho	3	30,00
Não explicou	2	20,00
TOTAL	10	100

Como pode ser observado no Gráfico 12.7, a avaliação pode estimular o aluno a falar em aula, basicamente por duas maneiras: pela obrigação de falar nessa situação (50 %) e pelo desejo de obter boas notas (30 %).

Gráfico 12.7 - Como a avaliação estimula o aluno a falar inglês em aula?

**Como a avaliação estimula o aluno a falar inglês em aula?
(n=10)**



Fatores externos

As 8 respostas relativas aos fatores externos à sala de aula como um estímulo à fala durante a aula foram classificadas em três categorias e transformaram-se em 11 entradas, sendo que 4 (36,36 % das 11 respostas) referiam-se à ‘comunicação com estrangeiros’, 4 (36,36 %) faziam referência ao ‘acesso à cultura em inglês’ e 3 (27,27 %) discorriam sobre o ‘desenvolvimento profissional e acadêmico’ (ver Tabela 12.8 abaixo). A seguir as respostas serão discriminadas por categoria:

Comunicação com estrangeiros – As respostas dessa categoria traziam as expressões ‘o inglês ... é uma língua universal, portanto se eu falar inglês ... diminuirei os meus problemas de comunicação com as pessoas ao redor do mundo’, ‘vontade de se comunicar com pessoas de outros países’, ‘comunicação ... no exterior’ e ‘o que mais me incentivou a estudar inglês foi ter viajado para outros países e precisar falar, não os estudos teóricos’.

Acesso à cultura em inglês – Nessa categoria, as respostas apresentavam as expressões ‘o principal motivo (estímulo) para aprender inglês é poder ler e assimilar textos em inglês sobre o meu 'hobby' favorito (peixes ornamentais)’, ‘70% das músicas que ouço são do idioma inglês e quase 100% dos filmes que vejo são americanos, isso sem citar os livros que independente (*sic*) do idioma em que foi escrito ele com certeza vai ser traduzido para o inglês’, ‘o conhecimento de uma nova cultura ao aprender-se um outro idioma não deixa de ser também um excelente estimulante’ e ‘como a globalização é algo muito presente na sociedade, e a "língua oficial" é o inglês, me interesse por conhecer a cultura de outros povos que falam inglês’.

Desenvolvimento profissional e acadêmico – Essa categoria abrange as respostas com expressões como ‘a qualificação profissional’, ‘a necessidade encontrada, principalmente para o mercado de trabalho’ e ‘ambições próprias: viver no exterior, estudos, trabalho, etc.’.

Tabela 12.8 – Como fatores externos à sala de aula estimulam o aluno a falar inglês durante a aula?

Categorias	Número de respostas	%
Comunicação com estrangeiros	4	36,36
Acesso à cultura em inglês	4	36,36
Desenvolvimento profissional e acadêmico	3	27,27
TOTAL	10	100

No Gráfico 12.8, pode-se notar que as três categorias estão distribuídas de maneira equilibrada: ‘comunicação com estrangeiros’ com 36,36 %; ‘acesso à cultura em inglês’ também com 36,36 %; e, por fim, ‘desenvolvimento profissional e acadêmico’ com uma frequência ligeiramente inferior (27,27 %).

Gráfico 12.8 - Como fatores externos à sala de aula estimulam o aluno a falar inglês durante a aula?

Como fatores externos estimulam o aluno a falar inglês em aula? (n=11)



Ambiente de aula

Todas as 7 respostas relativas a fatores dinâmicos que constituiriam o ‘ambiente de aula’ fizeram referência a características desse ambiente e, por isso, não foram agrupadas em categorias. As respostas utilizaram as expressões ‘descontraído’, ‘ambiente de discussão’, ‘a construção de um ambiente favorável ajuda bastante no estímulo para falar inglês’, ‘ambiente ... onde todos falam do mesmo jeito’, ‘ambiente agradável’, ‘de participação’ e ‘o "ambiente" criado pelos professores e colegas de sala em determinadas atividades estimulam (*sic*) a

participação voluntária e descontraída'. Portanto, pode-se afirmar que, segundo os alunos, um ambiente de discussão, descontraído, participativo, agradável e onde todos falem sem medo contribui para estimular o aluno a falar em inglês durante a aula.

Outros fatores

Apenas 3 respostas mencionaram fatores que não se encaixaram em nenhuma das outras categorias. Elas utilizaram as expressões 'vontade de aprender a língua', 'a partir do momento em que a língua estrangeira se torna natural para se pensar e falar, a sensação é de que estamos falando nossa língua materna' e 'pela motivação'. Na verdade, as 3 respostas utilizaram idéias muito gerais e de difícil classificação.

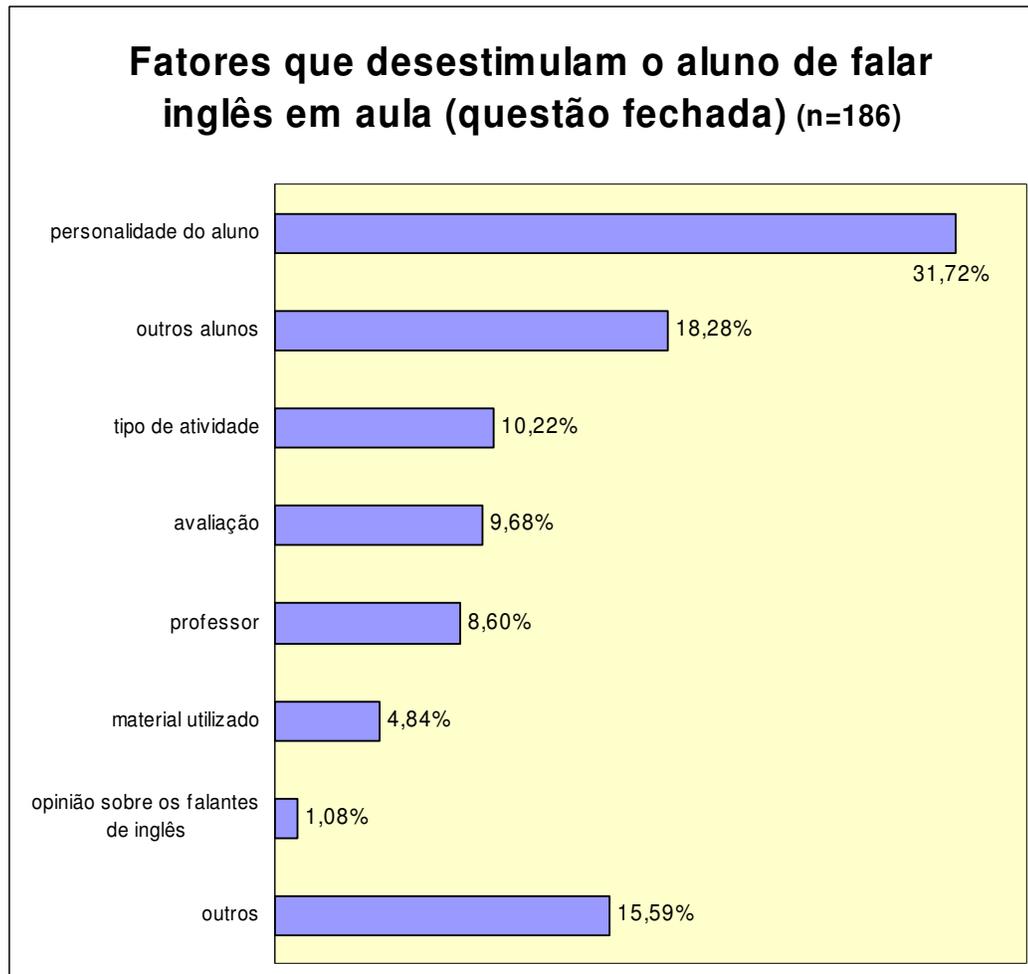
Questão 13 – Fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula

No campo treze, a pergunta fechada sobre os fatores que desestimulam o aluno de falar em sala de aula ofereceu as mesmas sete alternativas da questão 11 ('o professor'; 'os outros alunos'; 'a avaliação'; 'o tipo de atividade'; 'meu jeito de ser'; 'o material utilizado'; 'opinião sobre os povos que falam inglês'; e 'outros'), seguidas do espaço de uma linha para a referência a outros fatores. Como os 125 alunos podiam escolher quantos fatores quisessem, foram obtidas 186 respostas distribuídas da seguinte maneira: 59 alunos citaram sua própria 'personalidade' como um fator que os desestimulam de falar em aula (31,72 % em relação ao número de respostas), 34 alunos marcaram os 'outros alunos' como um fator importante (18,28 % das respostas), 19 responderam que o 'tipo de atividade' os desestimulam (10,22 %), 18 mencionaram a 'avaliação' (9,68 %), seguidos de 16 que citaram o 'professor' (8,60 %). Além disso, 9 alunos marcaram o 'material' utilizado como desestimulante (4,84 %), 2 disseram que suas opiniões sobre os povos que falam inglês constituem um fator importante (1,08 %) e 29 assinalaram outros fatores (15,59 %), como pode ser observado na Tabela 13 (abaixo).

Tabela 13 – Fatores que desestimulam a fala do aluno em aula (pergunta fechada).

Fatores que desestimulam o aluno de falar (questão fechada)	Número de respostas	%
Personalidade do aluno	59	31,72
Outros alunos	34	18,28
Tipo de atividade	19	10,22
Avaliação	18	9,68
Professor	16	8,60
Material utilizado	9	4,84
Opinião sobre os povos que falam inglês	2	1,08
Outros	29	15,59
TOTAL	186	100

De acordo com o Gráfico 13, pode-se observar que a personalidade do aluno foi o fator citado de maneira mais freqüente, em 31,72 % das respostas. Em segundo lugar, apareceram as respostas que citavam os outros alunos como um desestímulo a falar inglês em aula, com 18,28 % das respostas. Como outros fatores configuraram o terceiro lugar, com 15,59 %, será importante analisar o que os alunos especificaram mais adiante. É importante notar, também, que o professor figurou em apenas 8,60 % das respostas.

Gráfico 13 – Fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula (questão fechada).

Depois de apresentar os resultados dos fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula, será feita a análise em separado da categoria ‘outros fatores’, que oferecia uma linha para o aluno especificar sua resposta. Como 29 alunos (15,59 % das respostas) citaram outros fatores, foi elaborada uma nova tabulação e essas respostas foram agrupadas em categorias criadas com base nas próprias respostas. A seguir, serão apresentados os critérios para cada categoria:

Características pessoais – Esta categoria abrange as respostas às perguntas que se referiam à personalidade do aluno e seus sentimentos em relação ao erro. As expressões encontradas foram ‘introvertida’, ‘medo de se expor ao erro’, ‘timidez’, ‘a preguiça de

falar e errar na frente dos outros’, ‘medo de pronunciar errado e não saber’, ‘preguiça’, ‘vergonha de não estar falando corretamente’ e ‘humor do dia’.

Falta de conhecimento – Nesta categoria, as respostas referiam-se à falta de conhecimento sobre a língua ou sobre o assunto discutido. As expressões verificadas foram ‘falta de vocabulário’, ‘ainda tenho pouco vocabulário’, ‘o esquecimento das palavras e estruturas da língua inglesa’, ‘a falta de conhecimento’, ‘algumas regras e palavras que ainda não sei’, ‘não ter opinião sobre o assunto que está sendo discutido’, ‘vocabulário e falta de convívio com a língua’ e ‘não conhecer muitas palavras’.

Temas abordados – As respostas referentes aos temas discutidos em aula estão agrupadas nesta categoria. Elas incluíram as expressões ‘tópicos abordados’, ‘temas das atividades’ e ‘temas abordados em aula’.

Outros alunos – Duas respostas referiram-se aos colegas de classe como um obstáculo para a fala em aula. Elas apresentaram as expressões ‘um aluno que fala demais inibe os colegas e a mim’ e ‘quantidade de alunos’.

Organização do curso – Uma resposta fez referência à estrutura do curso como um fator desestimulante: a adequação do aluno ao nível de Inglês do curso. A expressão utilizada foi ‘o nível que cai na escola atual’.

Depois de definidas as categorias, serão apresentados os resultados sobre como outros fatores mencionados pelos alunos desestimulam a fala em aula. Das 29 respostas, 11 (37,93 %) se referiam a ‘características pessoais’ dos alunos. De acordo com a opinião dos respondentes a introversão, a timidez, o medo, a preguiça e a vergonha de errar e variações de humor podem interferir negativamente na motivação para a fala em aula. A categoria ‘falta de conhecimento’ apareceu também com 11 respostas (37,93 %), em que os alunos mencionaram que a falta de conhecimento sobre o vocabulário, as estruturas e as regras da língua ou sobre o assunto discutido podem ser um obstáculo para a fala em aula. Os ‘temas abordados’ estão mais relacionados às atividades desenvolvidas em aula e apareceram em 3 respostas (10,34 %). Duas respostas (6,90 %) fizeram referência aos ‘outros alunos’, mencionando um aluno que fala demais e a quantidade de alunos por sala como fatores que desestimulam a fala. Por fim, foi citada a ‘organização do curso’ em 1 resposta (3,45 %) mencionando o problema de ajustamento do aluno ao nível do curso a que é designado. Um aluno (3,45 %) que marcou outros fatores não especificou sua resposta (Tabela 13.1 - abaixo).

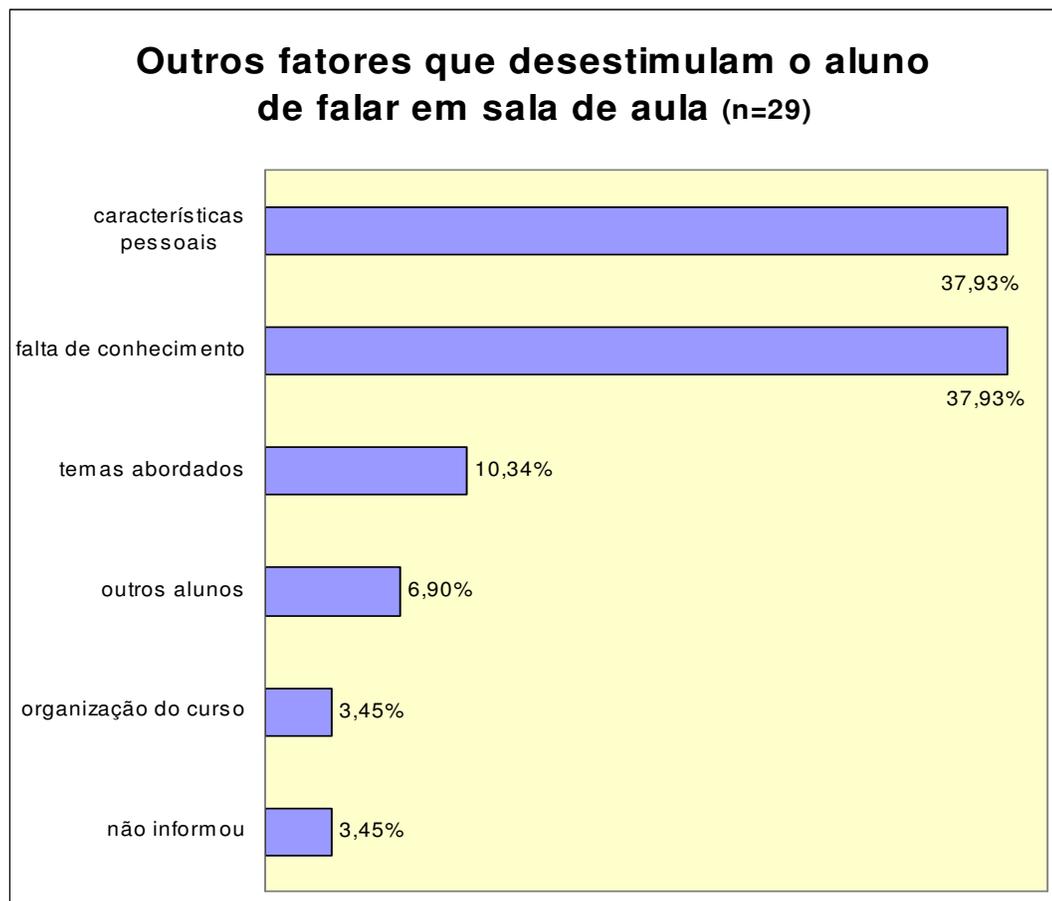
Tabela 13.1 – Outros fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula.

Outros fatores	Número de respostas	%²⁸
Características pessoais	11	37,93
Falta de conhecimento	11	37,93
Temas abordados	3	10,34
Outros alunos	2	6,90
Organização do curso	1	3,45
Não informou	1	3,45
TOTAL	29	100

De acordo com o Gráfico 13.1 (abaixo), pode-se observar que ‘características pessoais’ e a ‘falta de conhecimento’ sobre a língua foram os fatores predominantes na análise dos outros fatores que desestimulam o aluno a falar inglês em aula, com 37,93 % das respostas cada. Os ‘temas abordados’ (10,34 %), os ‘outros alunos’ (6,90 %) e a ‘organização do curso’ (3,45 %) também foram citados.

²⁸ Essa porcentagem foi calculada em relação ao total de 29 respostas da categoria ‘outros’.

Gráfico 13.1 – Outros fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula.



Questão 14 – Fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula (questão aberta)

De maneira análoga aos fatores que estimulam a fala do aluno em aula, no campo 14 foi feita uma pergunta aberta com 11 linhas para os sujeitos responderem como os fatores citados na pergunta 13 influenciavam negativamente sua motivação. Esses dados foram tabulados e interpretados em duas fases, de modo a responder as seguintes perguntas: 1) quais fatores foram citados pelos alunos; e 2) como cada um desses fatores influencia negativamente seu processo motivacional.

Parte I – Quais fatores que desestimulam a fala em aula foram citados pelos alunos?

Essa primeira parte visa confirmar se os resultados obtidos na questão anterior, que oferecia alternativas, foram repetidos quando o aluno podia redigir sua resposta livremente. Inicialmente, as respostas foram inseridas numa planilha e agrupadas em categorias criadas

com base na interpretação das próprias respostas. Essas categorias estão relacionadas com as alternativas oferecidas na questão 13 (professor, atividades, outros alunos, material, personalidade do aluno e avaliação), mas duas novas categorias foram criadas: ‘falta de conhecimento e ‘outros’. Antes de apresentar os resultados, serão estabelecidos os critérios utilizados na formação dessas categorias.

Personalidade do aluno – Esta categoria abrange as respostas em que o aluno se refere a sua própria personalidade como um obstáculo à fala de inglês em aula. As expressões encontradas foram ‘nervosismo’, ‘vergonha’, ‘timidez’, ‘medo de me expor’, ‘insegurança’, ‘introvertida’, ‘ansiedade’, ‘preguiça’, ‘estado no qual me encontro no dia da aula’, ‘eu penso muito rápido e na hora em que vou conversar eu esqueço ou pulo palavras’, ‘meu jeito de ser’, ‘minha personalidade’, ‘não gosto de falar em público’, ‘me intimida a falar em aula’, ‘não gosto de falar muito’, ‘meu estado de humor’, ‘envergonhada’ e ‘não sou muito falante’.

Outros alunos – Nesta categoria, as respostas faziam referência a fatores ligados aos outros alunos que desestimulam a fala. As expressões verificadas foram ‘a quantidade de alunos’, ‘outros alunos’, ‘a turma’, ‘os colegas’, ‘alunos’, ‘outras pessoas’, ‘o vizinho do lado’, ‘outros’, ‘os demais’, ‘a presença de pessoas que monopolizam a fala’ e ‘diferença no grau de fala [dos outros]’.

Falta de conhecimento – As respostas desta categoria referiam-se à falta de conhecimento ou habilidade com a Língua Inglesa como um obstáculo à fala em aula. As expressões foram ‘não ter uma boa pronúncia’, ‘não falo muito bem’, ‘limitações de vocabulário’, ‘não possuo vocabulário’, ‘por não ter esta "habilidade"', ‘dificuldade em me expressar’, ‘uma língua que não sei direito’, ‘não ter muita segurança com a língua’, ‘quando não tenho opinião sobre o assunto’, ‘não saber bem as palavras’, ‘dificuldade em falar o idioma’, ‘não sei falar direito inglês’, ‘sem um bom vocabulário’, ‘sem conhecer muitas palavras’ e ‘minha dificuldade’.

Atividades – Esta categoria reúne as respostas que se referem às atividades desenvolvidas em aula que desestimulam a fala. Essas respostas apresentavam as expressões ‘atividades’, ‘esquema robotizado’, ‘tópicos muito gerais’, ‘assuntos’, ‘memorizar algumas coisas que não são aprendidas naturalmente’ e ‘temas muito específicos’.

Avaliação – Nesta categoria estão as respostas que faziam referência à avaliação como um desestímulo à fala em aula. Em todas as respostas foi encontrada a expressão ‘avaliação’.

Professor – As respostas que mencionavam o professor como um obstáculo à fala em aula estão agrupadas nesta categoria. Em todas as respostas dessa classe foi encontrada a expressão ‘professor’.

Material – Esta categoria abrange as respostas que se referiam ao material como um fator que desestimula a fala em aula. Em todas as respostas dessa classe foi encontrada a expressão ‘material’.

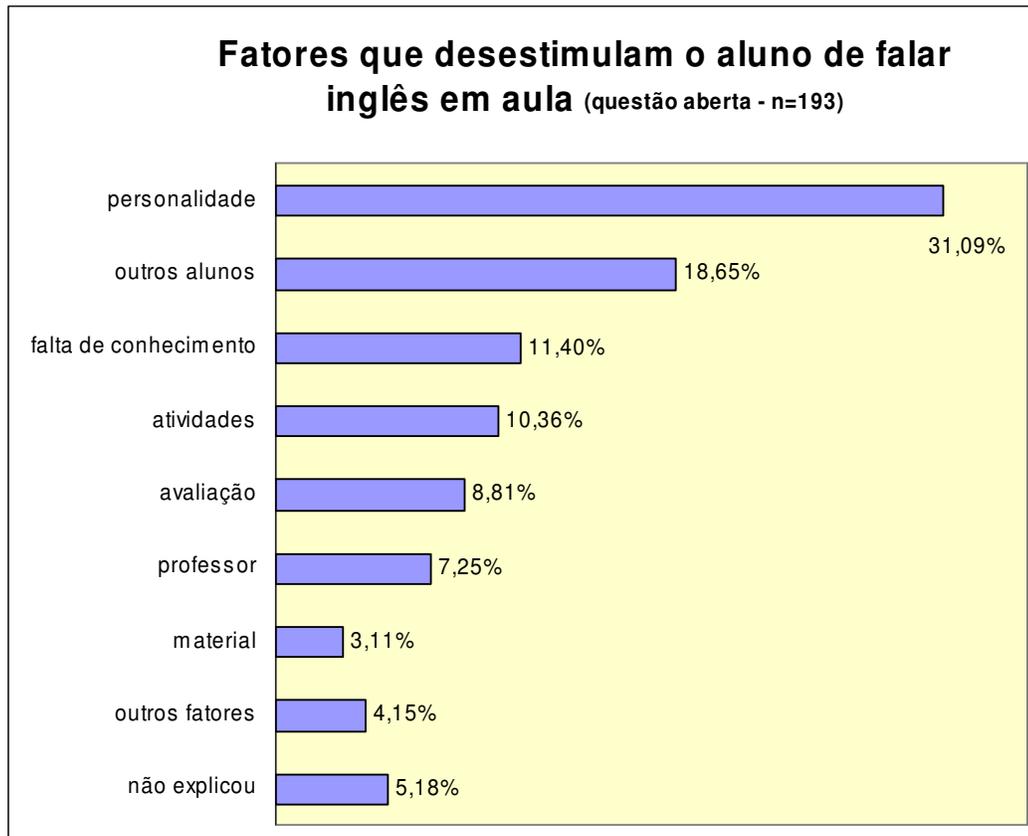
Outros – As respostas que não puderam ser enquadradas nas categorias anteriores foram incluídas nesta classe. As expressões mencionadas foram ‘nada está me atrapalhando’, ‘não estou em um nível condizente’, ‘opinião sobre os povos que falam inglês’, ‘o português que insiste em ficar na cabeça na hora de falar’, ‘é mais fácil falar português’, ‘falta de tempo para estudar fora das aulas’ e ‘a falta de hábito em falar inglês’.

Depois de estabelecidos os critérios, serão apresentados os resultados da classificação das respostas sobre os fatores que desestimulam a fala em sala de aula. Os 125 alunos proporcionaram um total de 193 respostas. A categoria mais freqüente foi a ‘personalidade’ do aluno, presente em 60 respostas (31,09 %), seguida de ‘outros alunos’ com 36 (18,65 %). Em terceiro lugar apareceu a categoria ‘falta de conhecimento’ com 22 respostas (11,40 %). Essa categoria não existia nas alternativas da questão fechada, mas foi criada com base no conteúdo das respostas do aluno. As ‘atividades’ desenvolvidas em aula figuraram como tema de 20 respostas (10,36 %), enquanto a ‘avaliação’ foi mencionada em 17 (8,81 %). O professor apareceu em sexto lugar com apenas 14 respostas (7,25 %), seguido do ‘material’ com 6 (3,11 %). 8 respostas (4,15 %) citaram ‘outros’ fatores que desestimulam a fala em aula e 10 alunos (5,18 %) não explicaram suas respostas (Tabela 14 - abaixo).

Tabela 14 – Fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula (questão aberta).

Fatores que desestimulam o aluno de falar (questão aberta)	Número de respostas	%
Personalidade do aluno	60	31,09
Outros alunos	36	18,65
Falta de conhecimento	22	11,40
Atividades	20	10,36
Avaliação	17	8,81
Professor	14	7,25
Material	6	3,11
Outros	8	4,15
Não explicou	10	5,18
TOTAL	193	100

Como pode ser observado no Gráfico 14 (abaixo), a categoria ‘personalidade’ do aluno (31,09 %) somada a ‘outros alunos’ (18,65 %) foram responsáveis por quase metade das respostas (49,74 %). É importante notar que essas duas categorias não estão diretamente ao alcance do professor. Depois vieram a ‘falta de conhecimento’ ou habilidade do aluno em inglês (11,40 %); ‘atividades’ desenvolvidas em aula (10,36 %); a ‘avaliação’ foi citada como aspecto negativo em 8,81 % das respostas; o ‘professor’ com apenas 7,25 %; o ‘material’ foi mencionado como um fator desestimulante para 3,11 %; e, por fim, ‘outros fatores’ ocuparam 4,15 % das respostas sobre os fatores que desestimulam a fala de inglês em aula.

Gráfico 14 - Fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula (questão aberta).

A Tabela 14.1 (abaixo) foi elaborada no intuito de comparar os resultados obtidos nas questões fechada (13) e aberta (14) sobre os fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em sala de aula. Em primeiro lugar, pode-se notar que o total de respostas na questão fechada (186) foi ligeiramente menor que na questão aberta (193), ou seja, os alunos citaram mais respostas quando podiam se expressar livremente. Essa diferença pode ser explicada por uma categoria relevante da questão aberta que não tinha sido oferecida nas alternativas da questão fechada ('falta de conhecimento'). Essa nova categoria criada com base nas respostas dos alunos também foi responsável pela grande diminuição de respostas na categoria 'outros' (de 29 na questão fechada para 8 na questão aberta). O desaparecimento da categoria 'opinião sobre os povos que falam inglês' sugere que esse item não é considerado tão relevante pelos alunos como um desestímulo à motivação para falar durante a aula. As mesmas 2 respostas relativas a essa categoria na questão fechada reapareceram na questão aberta, mas passaram para a categoria 'outros', já que constituíam apenas 1,08 % da amostra. A categoria 'não explicou' só se aplica à questão aberta e, como apresentou 10 respostas, pode ser mais uma

explicação para a diminuição da categoria ‘outros’ e pelas pequenas diminuições na quantidade de respostas da questão fechada para a aberta (‘professor’ e ‘material’).

Apesar de todas essas diferenças, a ordem da frequência dos fatores comuns às duas questões foi exatamente a mesma (personalidade, outros alunos, atividades, avaliação, professor e material), o que sugere uma maior confiabilidade dos dados (ver Tabela 14.1).

Tabela 14.1 – Comparação entre os resultados das questões fechada e aberta sobre os fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em sala de aula.

Fatores	Número de respostas		%	
	Questão fechada	Questão aberta	Questão fechada	Questão aberta
Personalidade	59	60	31,72	31,09
Outros alunos	34	36	18,28	18,65
Atividades	19	20	10,22	10,36
Avaliação	18	17	9,68	8,81
Professor	16	14	8,60	7,25
Material	9	6	4,84	3,11
Opinião sobre os povos que falam inglês	2	-	1,08	-
Falta de conhecimento	-	22	-	11,40
Outros	29	8	15,59	4,15
Não explicou	-	10	-	5,18
TOTAL		193	100	100

Parte II – Como cada tipo de fator influencia o processo motivacional do aluno para falar em aula de maneira negativa?

Para finalizar a análise do questionário do aluno, a segunda seção da questão 14, o foco será o processo motivacional negativo propriamente dito. Para isso, cada classe criada na primeira seção ('personalidade', 'outros alunos', 'falta de conhecimento', 'atividade', 'avaliação', 'professor', 'material' e 'outros') será analisada em separado com o objetivo de verificar como cada fator desestimula os alunos de falar inglês em aula.

Personalidade

Antes de apresentar os dados sobre como a personalidade do aluno pode desestimulá-lo de falar em aula, cumpre definir os critérios de classificação das respostas. Esse agrupamento em classes foi feito com base nos próprios temas das respostas. Além disso, como esta parte do trabalho tem características mais qualitativas, as respostas serão transcritas de maneira mais completa. As categorias foram as seguintes:

Timidez – Esta categoria agrupa as respostas que citaram a timidez ou introversão como uma característica de personalidade que desestimula a fala. As expressões encontradas foram 'nervosismo de falar em público', 'timidez', 'medo de me expor', 'sou tímida então tendo a travar', 'sou muito tímida, isso faz com que minhas participações sejam menos freqüentes, mas isso acontece em todas as disciplinas', 'vergonha de falar', 'introvertida', 'pessoas com maior timidez preferem evitar se expor muito, mantendo muitas vezes a opinião para si própria', 'mesmo que eu tenha vontade de falar, a timidez é o que mais atrapalha', 'eu sou um pouco tímida e tenho receio de parecer estranha falando', 'ser tímido e um tanto anti-social dificulta razoavelmente minha maior participação nas aulas de Inglês', 'o meu jeito de ser atrapalha a ter disposição de falar em inglês, pois sou mais reservada', 'sou tímida, não gosto de falar com muita gente olhando', 'pelo fato de eu ser tímida, fico com vergonha de responder a algumas coisas', 'meu jeito de ser atrapalha, já que sou tímida, e, por isso, é sempre importante que o professor saiba o jeito de quebrar minha timidez, sem que ele me desestimele', 'meu jeito de ser é mais reservado, então, não consigo falar muito espontaneamente', 'sou tímida. Necessito de um "empurrãozinho" para falar ao invés de apenas ouvir o professor e tentar absorver as estruturas e o vocabulário', 'acredito que minha personalidade introspectiva, aliada a um grupo de pessoas com tendência ao criticismo, poderia afetar a minha predisposição e participação', 'não gosto de falar

em público, independentemente da língua’, ‘não gosto de ser o centro das atenções, falar em público para mim é um pouco difícil’, ‘o jeito de ser de uma pessoa é o grande desafio, pois estas têm que ser estimuladas, levando-as a superar timidez e orgulho’, ‘porque não é só em inglês que me intimida a falar em aula, em português também’, ‘não gosto de falar muito próximo de quem não conheço muito bem’, ‘eu sou muito tímida, e por isso sinto muitas vezes vergonha de falar em voz alta na sala’, ‘sou uma pessoa extremamente reservada (tímida), o que acredito ser um empecilho para o bom aprendizado’ e ‘no início enquanto não conheço a turma fico um pouco envergonhada’.

Relação com o erro – As respostas desta categoria faziam referência ao medo ou à vergonha do aluno em relação aos seus próprios erros como um fator de desmotivação para falar em inglês. As expressões verificadas foram ‘medo de falar errado’, ‘tenho medo de falar tudo errado’, ‘a vergonha de falar besteiras e não conseguir me expressar de forma correta’, ‘vergonha de errar’, ‘odeio errar’, ‘fico com medo de falar errado, optando então por não falar’, ‘muitas vezes eu fico com vergonha de me expressar, pois não tenho certeza que aquilo que eu estou falando está correto’, ‘errar o inglês’ e ‘tenho vergonha de falar inglês, principalmente porque não sei falar direito inglês, cometo bastantes erros’.

Insegurança - Nesta categoria estão as respostas que se referiam à insegurança do aluno como um desestímulo a falar em aula. As respostas encontradas foram ‘a falta de confiança e/ou insegurança no momento de expor idéias’, ‘fico muito insegura ao falar em público, mesmo em português. Talvez este seja o motivo que mais me impede de falar: a insegurança’, ‘acredito que minha insegurança seja o principal fato’ e ‘tenho a impressão de que meus colegas falam melhor do que eu, o que me deixa mais insegura’.

Ansiedade – As respostas desta categoria mencionavam a ansiedade ou o nervosismo do aluno como um obstáculo para falar inglês. As expressões foram ‘ansiosa’, ‘a ansiedade por comunicar uma mensagem faz com que eu fale português ou incorretamente em inglês’, ‘eu penso muito rápido e na hora em que vou conversar eu esqueço ou pulo palavras. Em português já acontece isso, imagina ter que pensar em inglês na hora de falar’ e ‘fico muito nervosa e ansiosa, às vezes’.

Dificuldade de expressão – Esta categoria abrange as respostas que mencionaram a dificuldade de expressão do aluno como um obstáculo para falar na aula. As expressões citadas foram ‘medo ... de começar um raciocínio e não conseguir terminá-

lo’, ‘tenho muita dificuldade em me expressar e isso prejudica a minha fluência’ e ‘eu esqueço das palavras na hora que vou falar (dá um branco!)’.

Preguiça – Esta categoria descreve as respostas que se referiam à preguiça ou o desânimo do aluno para falar em aula. As expressões mencionadas foram ‘a preguiça mental que te faz ficar acomodado’, ‘por ter preguiça ... você opta pelo mais fácil, falar o idioma que já conhece’ e ‘acho que eu não sou muito animada mesmo’.

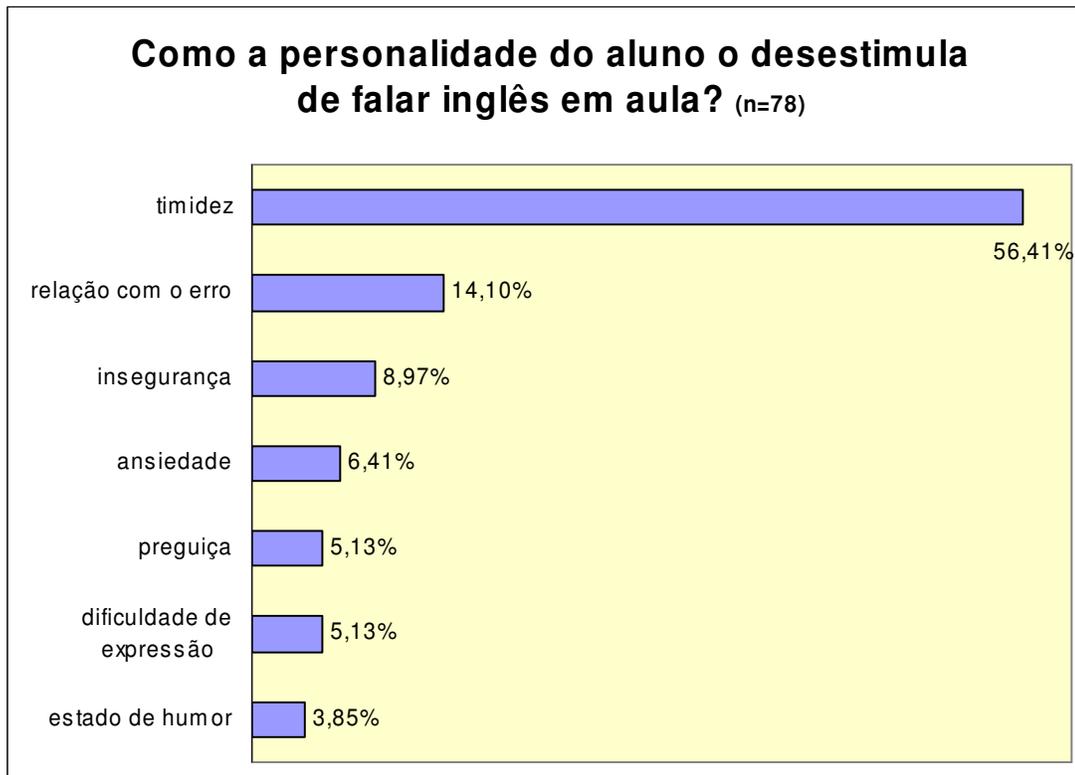
Estado de humor – Nesta categoria estão agrupadas as respostas que fizeram referência às variações de humor como um possível desestímulo a falar em aula. As respostas encontradas foram ‘quando estou mal-humorada (*sic*) ... não há nada que possa me fazer falar mais durante a aula’, ‘dependendo do estado no qual me encontro no dia da aula, eu estarei mais propício a falar durante a aula’ e ‘o meu estado de humor é bem relevante’.

Depois de estabelecidas as categorias, serão apresentadas as respostas sobre como a personalidade do aluno pode desestimulá-lo de falar inglês em aula. As 60 respostas foram transformadas em 78 entradas, porque cada resposta podia discorrer sobre temas de diferentes categorias. A ‘timidez’ foi claramente o fator predominante, porque estava presente em 44 respostas (56,41% das 78 entradas). Segundo os alunos, ser tímido, anti-social, ter medo de falar em público e do julgamento dos outros e ter vergonha de interagir com pessoas novas atrapalham a falar em aula. Em segundo lugar, com 11 respostas (14,10 %), vieram as referências à relação do aluno com o erro. O medo e a vergonha de falar errado aliado ao fato de não aceitar o erro como parte natural do processo de aprendizagem desmotivam o aluno a participar verbalmente da aula. Em terceiro lugar, 7 respostas (8,97 %) fizeram menção à insegurança. A falta de confiança e a insegurança também atrapalham o aluno a falar em aula. 5 respostas (6,41 %) afirmaram a ansiedade como outro fator negativo. Ficar nervoso e querer falar muito rápido podem fazer o aluno esquecer palavras e se desmotivar. A ‘dificuldade de expressão’ foi citada em 4 respostas (5,13 %). O medo de começar um raciocínio e não terminá-lo e o esquecimento das palavras no ato da fala podem atrapalhar o aluno em aula. Além disso, a ‘preguiça’ também foi o tema de 4 respostas (5,13 %). O fato de ser muito mais fácil se expressar em sua língua nativa pode gerar uma resistência a falar a língua-alvo. Esse aspecto também pode ser interpretado como um medo de errar disfarçado. Por fim, o ‘estado de humor’ foi mencionado como relevante em 3 respostas (3,85 %), o que traz a possibilidade de uma variação temporal na motivação do aluno como algo integrado à personalidade e pouco dependente de fatores externos (ver Tabela 14.2 - abaixo).

Tabela 14.2 - Como a personalidade do aluno o desestimula de falar inglês em aula?

Categorias	Número de respostas	%
Timidez	44	56,41
Relação com o erro	11	14,10
Insegurança	7	8,97
Ansiedade	5	6,41
Dificuldade de expressão	4	5,13
Preguiça	4	5,13
Estado de Humor	3	3,85
TOTAL	78	100

Como pode ser observado no Gráfico 14.2 (abaixo), a timidez (56,41 %), a relação com o erro (14,10 %) e a insegurança (8,97 %) são as características de personalidade do aluno mais responsáveis por seu desestímulo para falar inglês em aula. Entretanto, a ansiedade (6,41 %), a dificuldade de expressão (5,13 %), a preguiça (5,13 %) e o estado de humor do aluno (3,85 %) também foram citados como obstáculos possíveis à motivação para falar em aula.

Gráfico 14.2 - Como a personalidade do aluno o desestimula de falar inglês em aula?

Outros alunos

Seguindo a mesma lógica anterior, as respostas que faziam menção aos outros alunos da classe como um fator de desestímulo à fala em inglês foram tabuladas e agrupadas em categorias criadas com base no tema das próprias respostas. Essas categorias serão definidas a seguir, antes da apresentação dos resultados.

Relação com os outros – Esta categoria abrange as respostas que citam fatores afetivos da relação com os outros alunos como um desestímulo a falar inglês em aula. As expressões utilizadas foram ‘os outros alunos me atrapalham quando ... parecem ignorar o que estou tentando falar’, ‘vergonha de errar perto dos outros’, ‘quanto aos alunos eu acredito que quando todos não estão enturmados e se não se sentem à vontade pra falar a aula flui pior’, ‘muitas vezes o outro não sabe, mas acaba que recrimina a forma errada do colega o deixando constrangido’, ‘não é uma posição agradável a de estar cometendo erros que às vezes são bobos quando se está exposto a um grupo’, ‘falta de intimidade com o vizinho do lado também inibe um pouco durante a aula’, ‘ao cometer erros, os demais que se acham sábios não percebem que

ao tirar "sarro" podem estar inibindo o outro', 'a postura dos alunos durante a aula', 'os alunos também interferem na comunicação dos outros', 'um grupo de pessoas com tendência ao criticismo, poderia afetar a minha predisposição e participação', 'às vezes outros alunos não me deixam à confortável para falar', 'é possível que a simples presença de outras pessoas possa me intimidar', 'a inibição ou o medo de errar perante outros alunos', 'os outros alunos ... potencializam minha ansiedade e nervosismo' e 'sinto que às vezes fico inibido com os colegas'.

Heterogeneidade – Nesta categoria estão reunidas as respostas que se referiam às diferenças entre os alunos como um fator desestimulante. As expressões encontradas foram 'os outros alunos me atrapalham quando sabem muito mais que eu', 'se eu não consigo acompanhar a turma eu também não me sinto à vontade para falar', 'mesmo estudando na mesma sala, há alunos com mais facilidade de falar e decorar expressões e vocabulários no geral. Por não ter esta "habilidade" sempre me inibo perante a turma', 'É importante que os outros alunos ... falem inglês ... no mesmo nível, caso contrário, se torna menos agradável falar', 'a presença de pessoas que ... são de um universo completamente diferente do meu pode atrapalhar', 'às vezes, me sinto constrangida por alguns outros alunos (às vezes, pela heterogeneidade que pode existir na classe)', 'tenho a impressão de que meus colegas falam melhor do que eu, o que me deixa mais insegura' e 'faz-se como fator negativo, quando há uma diferença no grau de fala, desestimulando os de grau superior'.

Desinteresse - As respostas desta categoria mencionaram um comportamento imitativo, ou seja, se os outros não falam ou estão desmotivados, o aluno também não fala. As expressões encontradas foram 'por ter preguiça e os outros alunos não falando também, você opta pelo mais fácil, falar o idioma que já conhece', 'se outros não falam em inglês, eu também não falo', 'é importante que os outros alunos também falem inglês ... caso contrário, se torna menos agradável falar', 'acho que se os alunos não estão motivados isso interfere no êxito do grupo', 'o fator que mais atrapalha são os colegas desinteressados, que fazem apenas por necessidade, ... não se esforçam para falar em inglês e desestimulam o professor' e 'se os próprios alunos ... estão desinteressados, meu próprio interesse e vontade de participar diminui'.

Quantidade de fala – As respostas que faziam menção ao excesso de quantidade de fala dos outros alunos como um obstáculo estão agrupadas nesta categoria. As expressões verificadas foram 'eu acredito que quando um aluno fala demais durante a aula inibe os colegas a falarem também, fazendo-nos perder muito tempo', 'a atenção do

professor na (*sic*) está voltada de forma individualizada, isto é, em cada aluno. Dessa maneira um outro aluno que tem a oportunidade de falar significa que impede uma oportunidade que eu tenha para falar’, ‘os colegas ... perguntam tudo’, ‘a presença de pessoas que monopolizam a fala ... pode atrapalhar a minha participação’ e ‘outros alunos, que manipulam a atenção do professor e não dão chance dos (*sic*) mais tímidos se abrirem’.

Número de alunos – Esta categoria agrupa as respostas que se referiam ao número de alunos por sala de aula como um obstáculo à fala. As expressões foram ‘a quantidade de alunos é inversamente proporcional ao número de oportunidades de se expressar em inglês durante a aula’, ‘com outros alunos em sala de aula, temos menos oportunidades de participar na aula, falar’, ‘os outros alunos: inibição devido (*sic*) medo de falar / pronunciar incorretamente as palavras ou frases’²⁹ e ‘os outros alunos eles (*sic*) atrapalham em partes - acho essencial a presença destes, mas em número pequeno’.

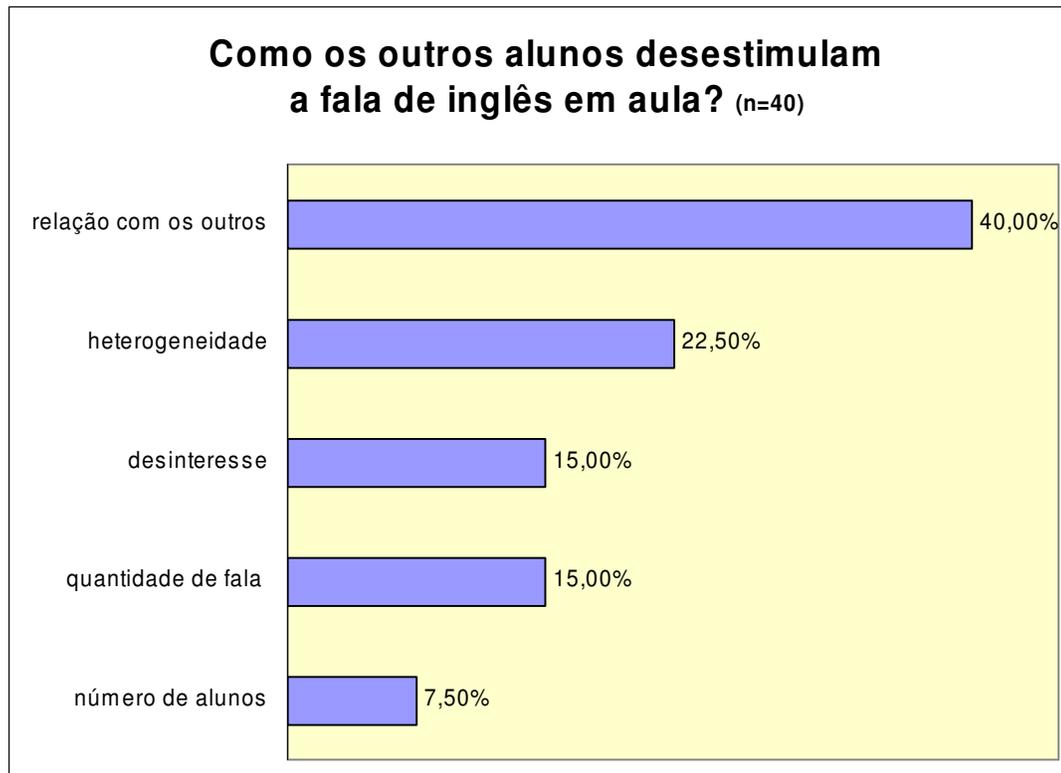
Depois de estabelecidas as categorias, serão apresentados os resultados sobre como os outros alunos podem desestimular a fala de inglês em aula. As 36 respostas obtidas foram tabuladas e transformadas em 40 entradas, porque cada resposta podia discorrer sobre temas de mais de uma categoria. Segundo a Tabela 14.3 (abaixo), a ‘relação com os outros’ alunos foi o fator mais citado, sendo mencionado em 16 respostas (40 %). Uma classe excessivamente crítica, que recrimina o erro, que não está enturmada e em que as pessoas não possuem intimidade e confiança entre si desestimula os alunos de falar em aula. O segundo fator mais citado foi a ‘heterogeneidade’, com 9 respostas (22,50 %). Uma classe que apresenta grandes diferenças no nível de inglês, na velocidade individual de aprendizagem ou, até mesmo, no universo cultural dos alunos pode desestimular a fala, segundo as respostas. O contágio pelo ‘desinteresse’ dos outros alunos foi mencionado em 6 respostas (15 %), o que significa dizer que alunos desmotivados, desinteressados e que não falam em inglês provocam mais desmotivação para falar. O excesso da ‘quantidade de fala’ de alguns alunos também foi citado em 6 respostas (15 %). Colegas que participam em excesso podem desestimular os mais tímidos de falar. Por fim, também foi mencionado o ‘número de alunos’ em 3 respostas (7,50 %). Uma classe excessivamente grande pode proporcionar menos oportunidades de fala para cada aluno.

²⁹ Essa resposta foi incluída na seção ‘outros alunos’ devido à ênfase dada pelo respondente nesse aspecto através da explícita citação do termo.

Tabela 14.3 – Como os outros alunos podem desestimular a fala de inglês em aula?

Categorias	Número de respostas	%
Relação com os outros	16	40,00
Heterogeneidade	9	22,50
Desinteresse	6	15,00
Quantidade de fala	6	15,00
Número de alunos	3	7,50
TOTAL		100

Como pode ser observado no Gráfico 14.3 (abaixo), a ‘relação com os outros’ alunos foi o fator mais citado (40 %) como um potencial desestímulo para a fala de inglês em aula. Veio a seguir a ‘heterogeneidade’, com 22,50 % das respostas; o ‘desinteresse’ apareceu com 15 %, mesma proporção do excesso da ‘quantidade de fala’ de alguns alunos. Por fim, o ‘número de alunos’ em sala de aula também pode desestimular a fala, de acordo com 7,50 % da amostra.

Gráfico 14.3 - Como os outros alunos podem desestimular a fala de inglês em aula?

Falta de conhecimento

Os resultados sobre como a falta de conhecimento sobre a língua ou sobre os assuntos discutidos pode desestimular os alunos de falar inglês em aula foram tabulados e divididos em categorias com base nas próprias respostas dos alunos. Essas categorias serão apresentadas a seguir:

Vocabulário – Esta categoria abrange as respostas que citaram a falta de vocabulário, em específico, como um fator desmotivante para falar inglês. As expressões encontradas foram ‘pessoalmente, é muito ruim perceber que não se é capaz de transmitir idéias por causa de limitações de vocabulário’, ‘eu não possuo vocabulário e nem conhecimento para me expressar como gostaria’, ‘por não ter esta "habilidade" ... de falar e decorar expressões e vocabulários no geral’, ‘às vezes por não saber mesmo (vocabulário) e até mesmo quando se trata de uma frase já vista anteriormente’, ‘o que mais me atrapalha é a falta de vocabulário’, ‘como não pratico muito a língua sem ser na aula, acabo esquecendo das palavras e estruturas o que me inibe a falar’, ‘não saber bem as palavras’, ‘sem um bom vocabulário não consigo construir frases consistentes

com boa coerência’, ‘sem conhecer muitas palavras fica mais difícil formular frases e perguntas para um possível comentário a ser feito em sala de aula’, ‘não saber explicar o que quer falar em inglês atrapalha bastante (falta de vocabulário)’ e ‘eu esqueço das palavras na hora que vou falar’.

Dificuldades gerais – As respostas que citavam dificuldades não-específicas relacionadas à expressão da língua como obstáculos à fala foram agrupadas nesta categoria. As expressões verificadas foram ‘eu não falo muito bem’, ‘tenho muita dificuldade em me expressar e isso prejudica a minha fluência’, ‘não gosto de falar ... uma língua que não sei direito’, ‘por não ter muita segurança com a língua há uma maior dificuldade em estar falando (sic)’, ‘a dificuldade de expressar o pensamento é o principal entrave’, ‘dificuldade em falar (expressar) o idioma’, ‘tenho vergonha de falar inglês, principalmente porque não sei falar direito inglês, cometo bastantes erros’, ‘minha dificuldade ... me atrapalha’ e ‘às vezes é difícil se expressar em inglês na aula devido à falta de conhecimento do idioma’.

Outras dificuldades específicas – As respostas que, por sua vez, apresentavam dificuldades específicas e não citavam o problema da falta de ‘vocabulário’ foram incluídas nesta categoria. As expressões mencionadas foram ‘por não ter uma boa pronúncia’, ‘não saber escrever ou pronunciar corretamente’, ‘não saber bem ... conjugar os verbos’ e ‘quando não tenho opinião sobre o assunto é difícil falar mesmo em português. Acho que é a única coisa que me atrapalha atualmente’.

Depois de estabelecidas as categorias, serão apresentados os resultados sobre como a falta de conhecimento pode desestimular a fala de inglês em aula. As 22 respostas obtidas inicialmente foram tabuladas e transformadas em 24 entradas, porque duas respostas se referiam a temas de mais de uma categoria. De acordo com a Tabela 14.4 (abaixo), o fator mais citado foi a falta de ‘vocabulário’, com 11 respostas (45,83 %). Segundo os alunos, não saber ou esquecer um grande número de palavras e expressões torna difícil construir frases e, portanto, desestimula-os de falar inglês em aula. Em segundo lugar, vieram as ‘dificuldades gerais’ de expressão da língua, com 9 respostas (37,50 %). Não possuir um grande domínio no idioma em geral e cometer erros constantemente desestimula os alunos de falar mais em aula. Por fim, 4 alunos (16,67 %) citaram ‘outras dificuldades específicas’. Dificuldades com a pronúncia, com a escrita, com a conjugação dos verbos e a falta de opinião sobre os assuntos tratados em aula também podem constituir-se como um desestímulo para alguns alunos.

Tabela 14.4 – Como a falta de conhecimento pode desestimular a fala em inglês em aula?

Categorias	Número de respostas	%
Vocabulário	11	45,83
Dificuldades gerais	9	37,50
Outras dificuldades específicas	4	16,67
TOTAL	24	100

De acordo com o Gráfico 14.4, pode-se notar que a falta de ‘vocabulário’ foi o fator mais citado, dentro desta seção, como um desestímulo à fala de inglês em aula, com 45,83 % das respostas. Alguns alunos (37,50 %) citaram dificuldades gerais relacionadas à falta de conhecimento da língua, mas não especificaram quais elas seriam. Por fim, 16,67 % das respostas mencionaram ‘outras dificuldades específicas’, relacionadas à pronúncia, escrita e desconhecimento do assunto discutido como obstáculos à fala em aula.

Gráfico 14.4 - Como a falta de conhecimento pode desestimular a fala em inglês em aula?**Como a falta de conhecimento pode desestimular a fala em inglês em aula? (n=24)***Atividades*

Antes de apresentar os resultados sobre como as atividades desenvolvidas em sala de aula podem desestimular o aluno de falar em inglês, é necessário apresentar as categorias que foram desenvolvidas com base nas próprias respostas. Essas categorias são:

Características das atividades - As respostas desta categoria referem-se a características das atividades que desestimulam a fala do aluno, sem uma menção específica do nome de uma atividade. As expressões encontradas nessas respostas foram 'a escolha de atividades que não envolvam exposição de idéias certamente não contribui para que as pessoas possam expressar pensamentos e opiniões e, dessa forma, não incentivam o exercício da língua falada', 'não me agrada nem um pouco ser tratado como um soldado do Oriente Médio decorando o alcorão num esquema robotizado', 'atividades chatas', 'se o professor somente expõe ... e fala a aula inteira não estimula o aluno a praticar a fala em inglês, então atividades em grupo, em duplas e em trios contribuem e facilitam o aluno (*sic*) a praticar a fala em inglês', 'em determinadas atividades, conversar pode atrapalhar meu colega de sala', 'as atividades devem estar ajustadas ao nível do curso e ao conhecimento dos alunos', 'o tipo de atividade também pode ser interessante ou não', 'se a atividade não é estimulante ... meu próprio interesse e

vontade de participar diminui’, ‘memorizar algumas coisas que não são aprendidas naturalmente atrapalham (*sic*), pois é preciso pensar para falar, contrariando o aprendizado mais fluente do idioma’ e ‘[as atividades] por não estimular o aluno a externar o conteúdo assimilado’.

Temas - As respostas desta categoria fazem referência específica ao tema tratado nas atividades em aula como um desestímulo à motivação do aluno. As expressões empregadas nas respostas foram ‘temas desinteressantes ou muito pessoais ... fazem o assunto acabar logo’, ‘para explicar tudo o que necessito é de um exemplo, eu recorde uma aula ... a respeito de "*fashion*"³⁰. Eu lembro ter ouvido uma estudante falar que usava determinado tipo de roupa para determinado clima. Este tópico absolutamente não me interessa em nada. Outro problema que eu tenho tem haver (*sic*) com tópicos muito gerais, geralmente eu prefiro discutir problemas mais práticos, mais solúveis’, ‘assuntos rotineiros como "O que faz da vida? Prática esporte?" em atividades para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas são um tanto quanto monótonas. É o tipo de conversa que pessoas têm todos os dias (pelo menos aqueles que usam o elevador). Os temas para este tipo de atividade devem ser polêmicos, para que haja uma verdadeira conversação entre os alunos’, ‘o tema a ser discutido é importante, pois se for desinteressante, não há estímulo’, ‘os assuntos escolhidos também devem ser diversificados’, ‘os assuntos são muito simples’ e ‘temas muito específicos pode (*sic*) levar a uma relação de participantes que sabem e que não sabem’.

Atividades específicas - Nesta classe, as repostas apresentavam uma atividade específica que, segundo os alunos, desestimula a fala em aula. As expressões verificadas foram ‘exercícios de conversação com perguntas muito diretas acabam estimulando respostas tão diretas quanto a indagação, como é o caso de perguntas do tipo "Você tem cachorro?" ou "Você gosta de tal coisa?", cuja resposta ou é "sim" ou é "não"³¹, ‘exercícios individuais e *listenings*³² impedem que eu fale inglês durante a sua execução’ e ‘atividades gramaticais para mim são mais complicadas, pois preciso refletir um tempo sobre o conteúdo recém-aprendido’.

Estabelecidas as categorias, serão apresentados os resultados sobre como as atividades desestimulam o aluno a falar inglês em aula. As 20 respostas iniciais foram transformadas em

³⁰ ‘Moda’, em inglês.

³¹ Esse tipo de perguntas são chamadas de ‘*Yes/No questions*’.

³² ‘compreensão auditiva’, em inglês.

23, devido ao fato de 3 respostas apresentarem temas pertencentes a mais de uma categoria. De acordo com a Tabela 14.5, as ‘características das atividades’ foram citadas em 10 respostas (43,48 %), constituindo-se na categoria mais freqüente. Segundo os alunos, atividades chatas, desestimulantes, muito mecânicas, centradas no professor, individuais, muito fáceis ou muito difíceis podem desestimular a fala em aula. Em segundo lugar, vieram os ‘temas’ das atividades, com 7 respostas (30,43 %). Temas muito pessoais, repetitivos, muito gerais, fora do universo de interesse do aluno, assuntos rotineiros ou muito específicos podem desestimular a fala de inglês em aula. Por fim, 3 alunos (13,04 %) mencionaram atividades específicas que consideram desestimulantes: exercícios de conversação com perguntas muito diretas; exercícios individuais e de compreensão auditiva; e atividades gramaticais. 3 alunos (13,04 %) citaram a importância das atividades, mas não especificaram mais detalhes.

Tabela 14.5 – Como as atividades desestimulam o aluno de falar inglês em aula?

Categorias	Número de respostas	%
Características das atividades	10	43,48
Temas	7	30,43
Atividades específicas	3	13,04
Não especificou	3	13,04
TOTAL	23	100

No Gráfico 14.5 (abaixo), pode ser observada a predominância da categoria ‘características das atividades’ (43,48 %). Na segunda categoria (‘temas’ com 30,43 %) os alunos sugerem que os assuntos discutidos nas atividades devem estar relacionados a seus interesses. Por fim, 13,04 % dos alunos citaram ‘atividades específicas’ e a mesma proporção citou, mas não detalhou como as atividades os desestimulam a falar em aula.

Gráfico 14.5 - Como as atividades desestimulam o aluno de falar inglês em aula?



Avaliação

Todas as 17 respostas que consideravam a avaliação como um fator de desestímulo à fala em inglês em aula mencionaram os fatores afetivos envolvidos nessa situação, portanto, não houve divisão em categorias nesse item. As expressões encontradas foram ‘fui alfabetizada e sempre estudei em escola tradicional, onde as "provas", que hoje a palavra (*sic*) foi substituída por avaliação, eram fundamentais e os professores faziam "terrorismo" quando a data dessas provas se aproximava. Portanto, criei alguns obstáculos quanto a (*sic*) avaliação, o medo e a ansiedade, por exemplo’, ‘medo de avaliação em público’, ‘para mim sei que é necessário ter avaliação mas ela atrapalha, pois leva o aluno ao grau maior de nervosismo e ansiedade’, ‘outro fator agravante é a pressão imposta por situações de avaliação (por exemplo), que aumenta a ansiedade, o nervosismo e a pressão individual pelo acerto’, ‘o "estigma" da avaliação: se eu souber que estou sendo avaliada perante outras pessoas, além do professor: é uma situação bastante incômoda e, literalmente, eu "travo"’, ‘receio de falar alguma coisa que esteja errada, sobretudo nas avaliações, quando qualquer erro pode significar perda de nota’, ‘a avaliação costuma me deixar nervoso e então eu me atrapalho para falar’, ‘às vezes atrapalha saber que a fala está sendo avaliada ... Não é uma posição

agradável’, ‘a avaliação: atrapalha porque às vezes fico com receio de ter algum decréscimo de nota por uma pronúncia incorreta’, ‘a avaliação mais atrapalha, pois ela coloca você em posição pouco confortável se comparado a uma conversa com amigos ou algo mais informal’, ‘quando se está sendo avaliado, há uma tensão natural que provoca a confusão daquilo que deve ser dito’, ‘quando há uma avaliação eu me sinto um pouco pressionada e na maioria das vezes acabo ficando nervosa e não consigo me expressar muito bem. Por isso eu prefiro uma avaliação contínua’, ‘a avaliação oral é o que mais me atrapalha porque saber que está sendo julgado é algo extremamente repressor (*sic*). Se pudesse, não gostaria de ter avaliações orais’, ‘a avaliação nos pressiona para falarmos corretamente, o que atrapalha a fluência na fala’, ‘a pressão e a obrigação da avaliação me deixa (*sic*) tensa, fazendo com que eu erre palavras/frases ou não consiga formular um raciocínio lógico’ e ‘a avaliação potencializa meu nervosismo’.

Como é possível notar nas respostas acima, os alunos consideram que a avaliação pode atrapalhar porque gera medo, nervosismo e ansiedade pelo fato de saber que serão punidos por seus erros com uma nota baixa, o que aumenta a pressão por um bom desempenho e pode chegar até a provocar um bloqueio da fala do aluno. Alguns alunos também citaram que quando a avaliação é feita em público, pode potencializar esses sentimentos.

Professor

As respostas que consideravam o professor como um possível desestímulo à fala de inglês em aula foram agrupadas em três categorias com base nos temas das próprias respostas. Essas categorias foram:

Comportamento do professor - Esta categoria reuniu as respostas que mencionaram comportamentos do professor em sala de aula como um fator desestimulante. As expressões utilizadas foram ‘dependendo da atitude do professor, essa participação fica mais reduzida, por exemplo, o professor da faculdade me desestimula muito, pois sempre está reclamando de sua profissão. Fala tudo em inglês na sala, sendo que a maioria dos alunos não entende nada e só conversa com os alunos que já sabem falar, deixando os demais para trás. Acredito que essas são algumas das atitudes que alguns professores têm que acabam desmotivando os alunos não só a falarem, mas também a ficarem com raiva da disciplina’, ‘o professor não me estimula principalmente quando não dá a liberdade de eu errar’, ‘o professor não estimula quando não pergunta e não pede para falarmos e repetir’, ‘o professor fala muito rápido e não dá tempo de

assimilar o que é para fazer’, ‘se o professor somente expõe a aula e fala a aula inteira não estimula o aluno a praticar a fala em inglês’, ‘se o professor for muito "econômico" nas perguntas, nos debates que apresenta’, ‘o professor pode tanto estimular como inibir um aluno em aula. Quando percebo que sou corrigida o tempo todo ... certamente me inibo’, ‘o professor ... também tem um peso grande no clima da aula, deixando-nos à vontade e/ou empolgados - ou não’, ‘se o professor está desinteressado, meu próprio interesse e vontade de participar diminui’, ‘às vezes, os professores são muito ansiosos e falam muito durante as aulas. Quando começamos a formar uma frase e percebemos que eles estão ansiosos nós paramos de raciocinar’, ‘depende muito também da maneira com que ele [o professor] corrige nossos erros’, ‘às vezes professores que falam muito não dão chance para os alunos se expressar’ e ‘professor às vezes não corrige os alunos’.

Personalidade do professor – As respostas desta categoria fizeram referência a características da personalidade do professor como obstáculos à fala em aula. As expressões encontradas foram ‘se o professor não é flexível eu não me sinto à vontade para falar’, ‘é fundamental que o professor estimule o aluno sendo paciente e uma espécie de relacionamento um pouco mais afetivo com o aluno’, ‘acho que os professores devem compreender as dificuldades dos alunos em classe, principalmente quando o grupo é bem pequeno’ e ‘o professor também pode atrapalhar, por exemplo, se ele tiver uma postura muito autoritária’.

Não especificou – Uma resposta mencionou a relação com o professor, mas não especificou que aspectos provocam a dificuldade. A expressão utilizada foi ‘tenho dificuldades de falar línguas estrangeiras quando tenho dificuldades de me relacionar com o professor’.

As 14 respostas encontradas inicialmente foram transformadas em 18 entradas, pois algumas respostas continham elementos de mais de uma das categorias acima. Segundo a Tabela 14.6, a categoria mais freqüente foi o ‘comportamento do professor’, aparecendo em 13 respostas (72,22 %). Um professor desinteressado, que fala a aula toda, reclama de sua profissão, não está preocupado em verificar a compreensão dos alunos, corrige de forma desrespeitosa – ou nunca corrige, não dá liberdade para eles errarem e não interage muito com a classe pode desestimular os alunos a participar verbalmente da aula. Em segundo lugar, veio a categoria ‘personalidade do professor’, com 4 respostas (22,22 %). Um professor que não é flexível, que não deixa os alunos à vontade, não é paciente, afetivo e compreensivo e tem uma

postura autoritária também pode desestimular a fala em aula. Por fim, uma resposta (5,56 %) citou as dificuldades da relação com o professor como um fator de desestímulo, mas não especificou quais aspectos provocariam essas dificuldades.

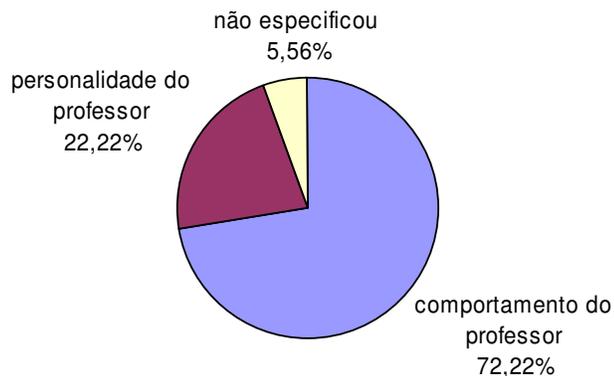
Tabela 14.6 – Como o professor desestimula os alunos de falar inglês em aula?

Categorias	Número de respostas	%
Comportamento do professor	13	72,22
Personalidade do professor	4	22,22
Não especificou	1	5,56
TOTAL	18	100

Como pode ser observado no Gráfico 14.6 (abaixo), o comportamento do professor em aula foi o maior responsável pelo desestímulo à fala nessa seção, com 72,22 % das respostas. Algumas características de personalidade do professor também foram consideradas indesejáveis pelos alunos, em 22,22 % das respostas. Por fim, uma resposta (5,56 %) não especificou as dificuldades que o professor pode causar para a fala do aluno em aula.

Gráfico 14.6 - Como o professor desestimula os alunos de falar inglês em aula?**Como o professor desestimula o aluno de falar inglês em aula?**

(n=18)

*Material*

Todas as 6 respostas se referiram a algumas características do material utilizado em aula como um desestímulo à fala do aluno e, portanto, elas não foram divididas em categorias. As respostas foram ‘acredito que recursos audio-visuais (*sic*) são melhores para o estudo do Inglês, ao invés de somente recursos de áudio’, ‘material mal elaborado’, ‘o material também pode atrapalhar muito, limitando o conhecimento e orientando muito o pensamento, tirando a capacidade do aluno de lidar com construções novas, mas nada que a criatividade de um professor não resolva, isso quando o material é ruim’, ‘o material utilizado e o tipo de atividade são fundamentais para o estímulo da fala, pois propiciam o início das discussões e são o apoio do trabalho do professor’, ‘o material utilizado me parece meio infantil, não gosto muito; os assuntos são muito simples e não oferece tanto apoio gramatical e mesmo exercícios para praticar (mesmo o livro de exercícios)’ e ‘o material utilizado afeta no meu interesse, o que afeta nas minhas falas em inglês’.

Segundo as respostas, quando o material é mal-elaborado, desinteressante, infantil para o nível dos alunos, não utiliza recursos audiovisuais, orienta muito o pensamento e não oferece exercícios de gramática pode se constituir como um desestímulo à fala de inglês em sala de aula.

Outros fatores

Para analisar os fatores que não se enquadraram nas categorias acima, foram criadas 4 categorias, de acordo com os temas citados. As 8 respostas que citaram fatores que desestimulam a fala do aluno em aula foram transformadas em 9, porque uma das respostas citava temas de duas categorias diferentes. A seguir, essas categorias serão detalhadas:

Falta de prática – As respostas desta categoria faziam menção à falta de prática ou estudo de inglês pelo aluno como um fator de desmotivação. As expressões verificadas foram ‘realmente eu preciso melhorar e tentar conversar mais em inglês fora do horário de aula’, ‘como não pratico muito a língua sem ser na aula, acabo esquecendo das palavras e estruturas o que me inibe a falar’, ‘falta de tempo para estudar fora das aulas’ e ‘a falta de hábito em falar inglês prejudica a comunicação com outros alunos e com o professor’.

Antipatia pelos povos que falam inglês – Esta categoria abrange as respostas que mencionaram a antipatia por algum dos povos que falam inglês como um desestímulo em sua aprendizagem. As expressões encontradas foram ‘opinião sobre os povos que falam inglês: especificamente no caso dos estadunidenses - eu tenho um baita preconceito político-cultural, e sempre que eu imagino alguém falando "American English" é um texano tonto’ e ‘a opinião sobre os povos que falam inglês me atrapalha a participar mais da aula’.

Influência da Língua Portuguesa - As respostas desta categoria abordam a interferência da língua nativa do aluno como um fator que o desestimula de falar. As expressões encontradas foram ‘o que mais me atrapalha é a falta de vocabulário e o português que insiste em ficar na cabeça na hora de falar inglês durante a aula’ e ‘é mais fácil falar português, portanto acabo o fazendo (*sic*)’.

Estrutura do curso – A resposta que citou a estrutura do curso mencionou o problema da divisão dos alunos em níveis de conhecimento de inglês. A expressão utilizada foi ‘mudei de escola e por isso estou me sentindo totalmente desestimulado, pois não estou em um nível condizente com as minhas habilidades na língua’.

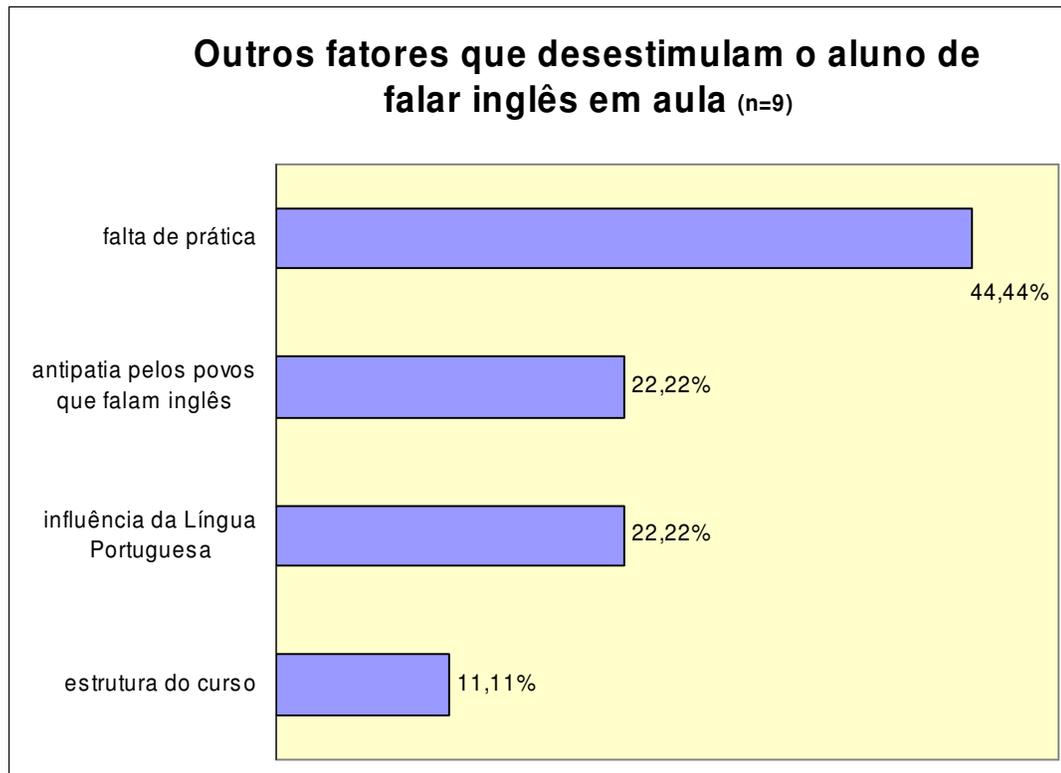
Estabelecidas as categorias, serão apresentados os resultados sobre como fatores que não puderam ser enquadrados nas seções anteriores desmotivam o aluno de falar inglês em aula. Segundo a tabela 14.7, a ‘falta de prática’ ou estudo de Inglês pelo aluno foi mencionada em 4 respostas (44,44 %). Os alunos acreditam que a falta de estudo e de conversas em inglês

fora da aula os desestimulam de falar. 2 respostas (22,22 %) citaram a ‘antipatia pelos povos que falam inglês’, mencionando que seu desinteresse por essas culturas é um obstáculo à sua motivação para falar em aula. Essa característica pode ser considerada um sinal de baixa motivação integrativa. A ‘influência da Língua Portuguesa’ foi citada também em 2 respostas (22,22 %) e, segundo esses alunos, a maior facilidade em se expressar na língua nativa os desestimula de falar inglês em aula. A ‘estrutura do curso’ figurou em uma resposta (11,11 %) apenas e o aluno se referiu ao desestímulo causado por ter sido colocado em um nível não-condizente com seu conhecimento de inglês.

Tabela 14.7 – Como outros fatores desestimulam os alunos de falar inglês em aula?

Categorias	Número de respostas	%
Falta de prática	4	44,44
Antipatia pelos povos que falam inglês	2	22,22
Influência da Língua Portuguesa	2	22,22
Estrutura do curso	1	11,11
TOTAL	9	100

Como pode ser observado no Gráfico 14.7 (abaixo), 4 fatores que desestimulam os alunos de falar inglês em aula não puderam ser enquadrados nas categorias principais e, além disso, sua incidência foi baixa nessa população estudada. A ‘falta de prática’ de inglês pelo aluno foi citada em 44,44 % dessas respostas; a ‘antipatia pelos povos que falam inglês’ figurou em 22,22 % - o mesmo número obtido pela categoria ‘influência da Língua Portuguesa’. Por fim, também foi citada a ‘estrutura do curso’ em 11,11 % das respostas – apenas uma pessoa.

Gráfico 14.7 - Como outros fatores desestimulam os alunos de falar inglês em aula?

4.2 - Questionários dos professores e comparação com os dos alunos

A seguir, serão apresentados os resultados dos questionários dos professores. Quando a questão for a mesma do questionário dos alunos, será feita uma breve comparação dos resultados, principalmente sobre as opiniões em relação a quem deve falar mais em sala de aula e os fatores que estimulam ou desestimulam o aluno a falar inglês.

Caracterização da amostra

A seleção da amostra obedeceu a apenas uma condição: o professor de Inglês deveria lecionar na mesma escola onde estudavam os alunos que responderam os questionários no momento da pesquisa. Essa condição foi imposta no intuito de poder facilitar a comparação das respostas de professores e alunos, já que eles pertenciam ao mesmo universo institucional. Foram entregues 7 questionários e 3 não foram devolvidos. Duas hipóteses podem ser

aventadas para explicar esses questionários não-respondidos: 1) como o questionário era anônimo, algum professor preferiu não respondê-lo; ou 2) houve algum extravio do material.

Em contraste com os dados provenientes dos alunos, os resultados relativos ao questionário dos professores não serão submetidos a tratamento estatístico devido ao reduzido tamanho da amostra (4 professores). Dessa forma as respostas dos professores serão apresentadas na íntegra, sem transformações, obedecendo à seqüência de perguntas do questionário e a cada professor será atribuída uma letra de identificação (A, B, C ou D).

Parte I - Motivação do professor

Questão 1 – Há quanto tempo você leciona Inglês em escolas?

A - '36 meses'.

B – '48 meses'.

C – '96 meses'.

D – '90 meses'.

Pode-se notar que todos os professores pesquisados possuíam uma experiência prévia em ensino institucional de Inglês de, no mínimo, 3 anos. A média foi de 67,5 meses (pouco mais de 5 anos e meio) e o professor mais experiente (C) lecionava há 8 anos.

Questão 2 - Qual é o seu grau de motivação para ensinar Inglês? (o professor deveria escolher apenas uma resposta em uma escala de 1 a 10)

A – '7'.

B – '8'.

C – '8'.

D – '10'.

Pela análise das respostas acima, pode-se afirmar que os professores pesquisados estavam altamente motivados para ensinar Inglês. Numa escala de 1 a 10, o mínimo foi 7, o máximo foi 10 e a média foi 8,25.

Questão 3 - O que mais o/a motiva a dar aulas de Inglês?

A – 'Bom ambiente de trabalho, alunos interessados, boa infra-estrutura (material, espaço, acesso a informação)'.

- B – ‘Uma turma de alunos interessados na matéria’.
- C – ‘Sinto-me bem em dar aulas de Inglês, pois eu sempre tive talento para a área de ensino e gosto de trabalhar com pessoas’.
- D – ‘O ambiente de meu trabalho, meus colegas de trabalho e a oportunidade de sempre aprender, tanto com os colegas como com os alunos’.

Analisando as respostas acima, é possível perceber que dois professores (50 %) citaram o bom ‘ambiente de trabalho’ e ‘alunos interessados’ como fatores de motivação para lecionar. As possibilidades mencionadas apenas uma vez (25 %) foram ‘boa infra-estrutura’, ‘talento para a docência’, ‘lidar com pessoas’, ‘os colegas de trabalho’ e a ‘possibilidade de aprendizagem’. Considerando que esses professores estavam motivados, muitas dessas condições deviam estar sendo satisfeitas no momento da pesquisa.

Questão 4 - O que mais o/a desmotiva de dar aulas de Inglês?

- A – ‘Alunos muito desinteressados, desorganização de método ou mesmo no ambiente de trabalho, remuneração excessivamente baixa (a menos que seja um trabalho de cunho social ou até voluntário)’.
- B – ‘Alunos que acham que já sabem a matéria e, portanto, não precisam prestar atenção’.
- C – ‘Acho que seria os alunos que não cooperam, o salário que não é tão alto como deveria e a falta de um plano de carreira na área, além de vários direitos trabalhistas que são, muitas vezes, não respeitados’.
- D – ‘Não me sinto desmotivado, mas uma razão para isso poderia ser a instabilidade de meu emprego (trabalho como autônomo, sem registro em carteira)’.

Quanto aos fatores que desmotivam o professor de lecionar, ‘alunos desinteressados’ foram citados em 3 questionários (75 %), seguidos de ‘remuneração baixa’ e ‘falta de direitos trabalhistas’, com 2 respostas (50%) cada. A ‘falta de um plano de carreira’ e a ‘desorganização do método ou ambiente de trabalho’ foram considerados obstáculos ao trabalho dos professores apenas uma vez cada (25 %).

Parte II – A fala durante a aula

Questão 5 - Quem você acha que deve falar mais em inglês durante a aula? (Marque apenas um número. Quanto mais perto do 1, mais o professor deve falar e menos os alunos devem falar. Quanto mais perto do 10, mais os alunos devem falar e menos o professor deve falar)

A – ‘7’.

B – ‘6’.

C – ‘8’.

D – ‘5’.

Analisando as respostas acima, numa escala de 1 a 10, onde quanto mais próximo do 1, mais o professor deve falar em aula e quanto mais próximo do 10, mais o aluno deve falar em aula, o mínimo foi 5 e o máximo foi 8, com uma média de 6,5. Isso significa que os professores pesquisados consideram que, em geral, num curso de Inglês os alunos devem falar um pouco mais que o professor durante a aula, algo em torno de 65% do tempo de fala.

Os dados dessa questão podem ser diretamente comparados aos dos alunos, já que uma questão idêntica estava em seus questionários. Segundo a Tabela 15 (abaixo), a média dos alunos foi de 6,02 e a dos professores 6,25, valores muito similares e que significam que o aluno de Inglês deve falar por um tempo ligeiramente superior que o professor em aula na opinião de alunos e professores. O valor mínimo dos alunos foi 3, um pouco inferior ao valor dos professores (5). O valor máximo dos alunos foi 10, superior ao dos professores (8). Entretanto, a comparação de mínimos e máximos é mais difícil porque as amostras possuíam tamanhos muito diferentes. Como a amostra dos alunos era maior, apresentou uma maior variabilidade também, apresentando um desvio padrão ligeiramente superior (1,55) ao dos professores (1,29).

Tabela 15 – Quem deve falar mais em aula? (comparação entre a opinião de alunos e de professores)

	Quem deve falar mais em aula?			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Alunos (n=125)	3	10	6,02	1,55
Professores (n=4)	5	8	6,25	1,29

Questão 6 - Você utiliza alguma estratégia para estimular os alunos a falar em inglês durante a aula? Qual?

- A – ‘Fazê-los sentir-se em ambiente amistoso (nesse ponto o entrosamento com os outros alunos é essencial); conhecer o aluno a ponto de saber as coisas que o agradam; os assuntos que o fazem se motivar a falar; mostrar ao aluno que não é preciso ficar na defensiva quando questionado e sim que o professor o estimula a falar para que haja evolução na área oral, e que sem isso não faz sentido que ele faça um curso de línguas que engloba comunicação’.
- B – ‘Discussões em grupo e trabalhos em dupla. Acho importante que o aluno perceba que, se ele (*sic*) não falar inglês na sala de aula, ele não vai falar inglês em outros locais’.
- C – ‘Há várias estratégias como *information gap*, quando você cria uma situação em que há uma resposta a ser alcançada, como por exemplo, um debate a respeito de algum assunto onde (*sic*) os alunos tem que (*sic*) descobrir a respeito da opinião uns dos outros e elas irão acionar outras discussões. Há outras técnicas também, mas acho que o que é pertinente dizer é que os alunos precisam se empolgar com o assunto abordado, senão eles nem se sentirão motivados a falar, ainda mais numa segunda língua, onde (*sic*) a insegurança é bem maior’.
- D – ‘Preparo as atividades e as direciono para que sejam mais centradas no aluno, para que os alunos se vejam obrigados a falar. Discussões são sempre estimulantes, assim como apresentações e debates’.

Quanto às estratégias utilizadas pelos professores para estimular o aluno a falar, 3 professores (75 %) citaram que utilizam o ‘estímulo direto’, ‘as discussões em grupo’ e a ‘conscientização do aluno’ sobre a importância de participar em aula como formas de estimular a motivação para falar. 2 professores (50 %) mencionaram a importância do ‘trabalho em duplas’ de alunos e, por fim, 4 estratégias foram citadas apenas uma vez (25 %) como estímulos à fala: ‘apresentações orais’, ‘atividades centradas no aluno’, promover um ‘ambiente amistoso’ e ‘conhecer o aluno’ para saber o que o motiva.

Questão 7 - Qual fator você acha que mais estimula o aluno a falar em inglês durante a aula? (pode escolher mais de um, se quiser)

- A – ‘O professor; os outros alunos; personalidade do aluno; o assunto tratado’.
- B – ‘O professor; personalidade do aluno’.
- C – ‘O professor; os outros alunos; o tipo de atividade’.

D – ‘O professor; os outros alunos; o tipo de atividade’.

Quanto aos fatores que estimulam o aluno a falar em aula, todos os sujeitos (100 %) citaram ‘o professor’ como um estímulo; 3 professores (75 %) citaram os ‘outros alunos’; 2 (50 %) mencionaram o ‘tipo de atividade’ e a ‘personalidade do aluno’ e apenas um (25%) fez referência ao ‘assunto tratado’ como outros fatores que contribuem nesse processo.

Nessa questão, é possível fazer uma comparação com a visão dos alunos, sem esquecer, porém, da diferença no tamanho dos grupos que estão sendo comparados. A amostra dos professores possui apenas 4 sujeitos e, portanto, não pode ser submetida a tratamento estatístico. Entretanto, será adotado o uso de porcentagens com um intuito apenas ilustrativo. Comparando os dados da Tabela 16 (abaixo), pode-se observar que os professores concordam com os alunos sobre o fator mais freqüente de estímulo: o próprio professor. As porcentagens em relação ao número de respostas desse fator para alunos (30,75 %) e para professores (33,33 %) foram, curiosamente, muito similares. O ‘tipo de atividade’ também foi citado por ambas amostras, mas os alunos deram mais importância (26,40 %) que os professores (16,67 %) a esse fator de estímulo da fala. Quanto aos ‘outros alunos’, o inverso ocorreu: os professores (25 %) deram mais importância que os alunos (12,73 %) para esse item. O ‘material utilizado’ não foi considerado como importante por nenhum dos 4 professores, enquanto que 8,39 % das respostas dos alunos o citaram. Quanto à ‘personalidade do aluno’, os professores (16,67 %) deram mais importância que os próprios alunos (7,14 %). A ‘avaliação’ não foi citada por nenhum professor, mas foi considerada um possível estímulo em 4,04 % das respostas dos alunos. Já a ‘opinião sobre os povos que falam inglês’ não foi muito freqüente nas duas amostras: professores (0 %) e alunos (2,48 %). ‘Outros’ fatores foram citados em 8,07 % das respostas dos alunos, valor muito similar para as respostas dos professores (8,33 %).

Tabela 16 – Fatores que estimulam o aluno a falar inglês em aula: comparação entre as opiniões de professores e alunos na questão fechada.

Fatores que estimulam o aluno a falar	Número de respostas		%	
	aluno	professor	aluno	professor
Professor	99	4	30,75	33,33
Tipo de atividade	85	2	26,40	16,67
Outros alunos	41	3	12,73	25,00
Material utilizado	27	0	8,39	0,00
Personalidade do aluno	23	2	7,14	16,67
Avaliação	13	0	4,04	0,00
Opinião sobre os povos que falam inglês	8	0	2,48	0,00
Outros	26	1	8,07	8,33
TOTAL	322		100	100

Questão 8 - Como você acha que esses fatores estimulam o aluno a falar mais em inglês durante a aula?

- A – ‘O professor - quando o professor aborda o aluno para que este participe oralmente (fazendo uma pergunta, por exemplo, de forma não opressiva); se a relação entre os dois for boa é mais provável que o aluno se esforce mais para corresponder ao que o professor pede. Os outros alunos - sentindo-se bem com os outros colegas de sala, o aluno se sente mais livre para participar, dar opiniões, interagir. O assunto tratado - se o tópico tratado é de interesse do aluno é bem mais provável que ele se interesse a falar sobre aquilo. Personalidade do aluno - há casos em que o aluno é mais extrovertido e fala espontaneamente mesmo se não solicitado’.
- B – ‘O professor tem que cobrar que os alunos falem (*sic*) durante a aula. Caso o professor não cobre os alunos, estes tendem a falar em português. A auto-estima dos alunos é muito importante para que eles possam falar mais inglês durante a aula’.
- C – ‘Se a atividade proposta estiver sendo inserida num clima de descontração, onde o aluno se sinta no mínimo interessado em participar é claro que tudo será mais fácil. Tudo depende do momento em que a atividade é proposta. O professor precisa dar o input necessário, como vocabulário, estrutura, etc. para que o aluno saiba exatamente o que o professor espera que ele fale, discursar’.

D – ‘O professor tem um papel importante na sala de aula. Um plano de aula pode ser perfeito, mas sem um bom professor que consiga conduzir a atividade da maneira adequada e adaptá-la ou improvisá-la de acordo com o perfil do grupo o plano pode não estimular tanto o aluno a falar inglês. O professor também é responsável pela reflexão por parte do aluno, para que o processo se torne consciente, para que o aluno saiba o que está fazendo e o porquê de estar fazendo algo. Os outros alunos da turma podem também estimular o aluno a falar mais em inglês, mas o professor com certeza é o fator que mais marca presença’.

As respostas sobre como os fatores podem estimular o aluno a falar em aula foram bastante variadas. O ‘professor’ que estimula os alunos por meio de perguntas diretas; sabe a maneira adequada de adaptar as atividades ao contexto específico de cada grupo; proporciona contato com o vocabulário específico antes de uma conversação; e conscientiza o aluno sobre seu processo de aprendizagem está estimulando a fala de inglês em aula. O aluno que tem uma boa relação pessoal com os ‘outros alunos’ também é mais estimulado a falar em aula. As ‘atividades’ que levam em conta os interesses dos alunos estimulam mais a fala. Algumas características de ‘personalidade do aluno’, como extroversão e boa auto-estima, também são fatores de motivação para a fala, segundo os professores. Por fim, a criação de um ‘ambiente de aula’ descontraído contribui para o estímulo da fala de inglês em aula.

Questão 9 - Quais fatores você acha que mais inibem o aluno de falar em inglês durante a aula? (pode escolher mais de um, se quiser)

A – ‘A avaliação; a personalidade do aluno’.

B – ‘O professor; a personalidade do aluno’.

C – ‘O professor; o tipo de atividade; a auto-estima’.

D – ‘O professor; os outros alunos; o tipo de atividade’.

Quanto aos fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula, 3 sujeitos (75 %) citaram ‘o professor’ como importante; 2 professores (50 %) mencionaram ‘o tipo de atividade’ e a ‘personalidade do aluno’; ‘outros alunos’ e a ‘avaliação’ foram citados por um professor cada (25 %) e ‘auto-estima’ foi mencionado em outros fatores também por um professor (25 %).

Antes de fazer a comparação com a opinião dos alunos, é necessário lembrar, mais uma vez, que a amostra dos professores é muito pequena para uma análise estatística rigorosa.

Portanto, as porcentagens em relação ao grupo dos professores utilizadas a seguir têm caráter ilustrativo. A Tabela 17 (abaixo) mostra o número de respostas e as porcentagens das amostras de professores e alunos em relação aos fatores que desestimulam o aluno a falar inglês em aula. Dessa vez, não houve concordância quanto ao fator que mais desestimula a fala em aula: 31,72 % das respostas dos alunos mencionaram que suas próprias ‘personalidades’ os desmotivam contra 20 % das respostas dos professores. Por outro lado, o fator mais freqüente no grupo dos professores foi, novamente, o próprio ‘professor’, com 30 % das respostas. Esse mesmo fator foi citado por apenas 8,60 % dos alunos. A freqüência do fator ‘outros alunos’ foi menor no grupo dos professores (10 %) que no grupo dos alunos (18,28 %). Já quanto ao ‘tipo de atividade’, o inverso ocorreu: foi mais freqüente no grupo de professores (20 %) que no grupo de alunos (10,22 %). A ‘avaliação’ obteve um peso similar para professores (10 %) e alunos (9,68 %), enquanto que o ‘material utilizado’ foi citado por 4,84 % dos alunos e nenhum professor. A ‘opinião sobre os povos que falam inglês’ continuou com baixa freqüência: 1,08 % das respostas dos alunos e nenhuma resposta dos professores. ‘Outros’ fatores foram mais citados, proporcionalmente, pelos alunos (15,59 %) que pelos professores (10 %).

Tabela 17 – Fatores que desestimulam o aluno de falar inglês em aula: comparação entre as amostras de professores e alunos na questão fechada.

Fatores que desestimulam o aluno de falar (questão fechada)	Número de respostas		%	
	alunos	professores	alunos	professores
Personalidade do aluno	59	2	31,72	20,00
Outros alunos	34	1	18,28	10,00
Tipo de atividade	19	2	10,22	20,00
Avaliação	18	1	9,68	10,00
Professor	16	3	8,60	30,00
Material utilizado	9	0	4,84	0,00
Opinião sobre os povos que falam inglês	2	0	1,08	0,00
Outros	29	1	15,59	10,00
TOTAL	186		100	100

Questão 10 - Como você acha que esses fatores inibem o aluno a falar mais em sala de aula nessa língua?

A – ‘A personalidade do aluno - Se o aluno for muito introspectivo ele pode não se sentir à vontade para falar em qualquer situação. A avaliação - Se o aluno souber que a sua participação oral está sendo avaliada, ele pode se sentir muito pressionado e tenso para falar’.

B – ‘Se o professor não faz com que os alunos falem inglês durante a aula, eles tendem a falar mais português. Tem alguns alunos que simplesmente se recusam a falar inglês na aula’.

C – ‘Acho que o aluno se coloca numa situação "ameaçadora" onde o erro é sempre provável. Se o aluno conceber o erro algo "inaceitável", como se fosse uma marca de "ineficiência" ele irá sempre se bloquear no uso da segunda língua. Claro que a atitude do professor nesse momento é essencial para se fazer com que os alunos se sintam seguros em praticar sua habilidade de produção na segunda língua’.

D – ‘Da mesma forma que o professor pode conduzir uma atividade e ser bem sucedido, se a atividade não permitir que o aluno tenha espaço para falar em inglês, o resultado não será de estímulo. O mesmo ocorre em relação ao professor: a atividade é estimulante e incentiva o uso da língua, mas o professor pode não saber como adaptá-la ou aplicá-la e desta forma inibir o aluno a falar em inglês’.

As respostas sobre como os fatores podem desestimular o aluno de falar em aula também foram bastante variadas. Se o ‘professor’ não estimula diretamente a fala; não sabe adaptar as atividades para um grupo específico de alunos; e tem uma atitude negativa em relação aos erros dos alunos, vai inibir a fala de inglês em aula. O aluno que tem como características de ‘personalidade’ a timidez ou a dificuldade em aceitar seus erros ficará mais desestimulado de falar em aula. A ‘avaliação’ também pode desestimular a fala, porque pode criar uma tensão e pressão para falar corretamente. Por fim, se a ‘atividade’ não permitir conversação, logicamente, a fala será desestimulada.

O processo motivacional dos alunos: resumo e discussão

Os resultados obtidos nas perguntas abertas estão resumidos nesta seção e uma discussão sobre como os fatores mencionados estimulam e desestimulam os alunos a falar inglês em aula é apresentada.

Como cada fator mencionado nas questões abertas influencia o aluno a falar mais ou menos em inglês durante a aula?

Para considerar a influência de cada fator no processo de fala dos alunos, foi elaborada a Tabela 18 (abaixo), que apresenta uma classificação com base na frequência com que cada um foi mencionado nas respostas do questionário dos alunos.

Tabela 18 – Comparação entre os fatores que estimulam e desestimulam a fala em inglês do aluno em aula, na opinião dos alunos.

Fatores que estimulam	Número de respostas	%
1. Professor	96	35,96
2. Atividades	77	28,84
3. Outros alunos	38	14,23
4. Material	15	5,62
5. Personalidade	13	4,87
6. Avaliação	10	3,75
7. Fatores externos	8	3,00
8. Ambiente da aula	7	2,62
9. Outros	3	1,12
TOTAL	267	100
Fatores que desestimulam	Número de respostas	%
1. Personalidade do aluno	60	31,09
2. Outros alunos	36	18,65
3. Falta de conhecimento	22	11,40
4. Atividades	20	10,36
5. Avaliação	17	8,81
6. Professor	14	7,25
7. Não explicou	10	5,18
8. Outros	8	4,15
9. Material	6	3,11
TOTAL	193	100

4.3.1 - Professor

Como pode ser observado na Tabela 18 (acima), o professor foi o fator mais citado pelos alunos como um estímulo a sua fala em inglês em aula, aparecendo em 96 respostas (35,96 %). Entretanto, esse mesmo fator foi mencionado em apenas 14 respostas (7,25 %), colocando-o em sexto lugar como um fator de desestímulo. Duas hipóteses podem ser elaboradas para explicar essa diferença: 1) o processo de motivação positiva é bastante diferente do processo de motivação negativa; ou 2) os alunos podem ter considerado apenas o

professor específico que lecionava naquele momento. Há também a possibilidade de que essas duas hipóteses se conjuguem entre si na explicação do fenômeno.

De acordo com o conteúdo dessas respostas, um professor que constantemente questiona os alunos e pede que eles leiam e repitam palavras é considerado um grande estímulo à fala em aula. Essa maneira de estimular parece óbvia: se o professor perguntar algo a um aluno específico, ele, provavelmente, irá responder. Entretanto, se o professor fala durante a aula toda e não interage com a classe, desestimula a participação dos alunos, porque ele acaba monopolizando todo o tempo de fala para si mesmo.

Além disso, o tratamento dos erros em sala de aula também influencia bastante o processo. O professor deve ter paciência e corrigir os alunos de maneira respeitosa, com o cuidado de encarar o erro como parte integrante e esperada do processo educacional. Por outro lado, quando o professor nunca corrige o aluno ou o faz de maneira desrespeitosa pode desestimular sua participação verbal. Essa opinião faz sentido, já que se um aluno que não domina totalmente a forma de expressão recebe a mensagem de que não pode errar, a única solução para atender a essa demanda é simplesmente calar-se.

Ainda na opinião dos alunos pesquisados, o professor deve conduzir as aulas, explicar de maneira clara, utilizando diferentes estratégias e um vocabulário adequado ao nível dos alunos, estimulando discussões e temas dentro e fora do material didático e restringindo, ao máximo, o uso da língua nativa em aula com o objetivo de estimular a participação da classe. O fato de os alunos terem citado a condução das aulas como responsabilidade do professor mostra como eles esperam sua liderança no curso. Explicar de maneira clara também pode ajudar o aluno a entender o que é esperado dele, senão ele pode ficar perdido e não participar adequadamente. Utilizar diferentes estratégias é essencial para que o professor estimule mais alunos, já que, como está demonstrado nesta pesquisa, a diversidade do processo motivacional pode ser muito grande. Também é esperado um vocabulário adequado ao nível, porque está ligado à capacidade de compreensão do aluno. Se o professor utiliza um vocabulário muito difícil para um determinado nível, os alunos não compreendem e se desmotivam. Por outro lado, se o professor utiliza um vocabulário simples demais, os alunos também podem se desmotivar por terem a impressão de que não estão aprendendo. Promover temas de discussão que não estão previstos no material pode ajudar porque cada aluno possui gostos e interesses específicos e os materiais, por sua constituição estática, não conseguem contemplar a todos. Por isso, quanto mais o professor conhecer os gostos e interesses de seus alunos, mais ele poderá motivá-los a falar em aula. Por fim, os professores também são importantes para restringir o uso da língua materna em sala de aula, o que pode ser feito a cada vez que isso

ocorre ou com o estabelecimento de um acordo com os alunos ou até com alguma brincadeira na qual quem falar em português paga um 'castigo', por exemplo, tem de trazer doces ou guloseimas para a classe. Cada professor pode usar sua criatividade e sensibilidade para determinar o melhor método de controle da língua materna em aula.

Um outro aspecto do processo motivacional para falar em aula é que, por figurar como um modelo para os alunos, o professor deve falar o máximo do tempo em inglês e possuir um bom nível de conhecimento, pronúncia e fluência. O professor serve, muitas vezes, como fonte de inspiração que estimula no aluno um comportamento imitativo. Se o professor se comunica o máximo de tempo em inglês, pode gerar no aluno uma sensação de que é possível fazer o mesmo. Entretanto, o professor não deve esconder do aluno suas eventuais dificuldades e limitações - lingüísticas até - para não estimular uma falsa idéia de perfeição, o que poderia aumentar a ansiedade e a não-aceitação dos erros, diminuindo, portanto, sua participação verbal na aula.

A relação do professor com os alunos também foi citada como importante na criação de um ambiente de descontração e confiança. A descontração é importante porque, ao contrário de uma postura autoritária, estimula a diminuição da tensão e deixa os alunos à vontade, reduzindo, também, o receio de que podem ter de cometer erros. A confiança de que sua participação não será ignorada, de que suas opiniões serão levadas em conta e de que não serão punidos ou humilhados por errar também leva os alunos a participarem mais da aula.

Por fim, algumas características pessoais dos professores, como empatia, flexibilidade, tranqüilidade, liderança, paciência, motivação e interesse pelos alunos foram citadas, também, como facilitadoras da fala em aula. A empatia pode ser definida como a capacidade de imaginar como outra pessoa está se sentindo e o que está pensando numa determinada situação. Essa característica é muito importante, pois permite ao professor avaliar se uma atividade está dando certo, se os alunos compreenderam uma explicação, se eles estão motivados, seus gostos e interesses e determinar mudanças e correções em seus planos de aula com base no que está ocorrendo no momento. Isso também está ligado a outra característica mencionada: a flexibilidade Didática e saber tomar decisões adequadas e na hora certa. Se o professor reconhece que uma atividade proposta não está funcionando, por que não interrompê-la e propor outra? Tecnicamente falando, a estratégia pode ser alterada por uma nova tática. Um professor não deveria estar mais preocupado em cumprir prazos e terminar atividades do que com real eficiência do que está fazendo em aula. A tranqüilidade do professor também ajuda os alunos, na medida em que os estimula a ficarem mais tranqüilos. Por outro lado, um professor muito ansioso pode provocar a ansiedade na classe. Isso também

se deve a um processo de imitação ou contágio dos sentimentos que pode ocorrer nas relações humanas e que também explica porque um professor interessado nos alunos, motivado a ensinar e paciente estimula esses mesmos sentimentos na classe: motivação, paciência e interesse.

A opinião dos professores englobou muitos dos aspectos citados pelos alunos. De acordo com os primeiros, o 'professor' que estimula os alunos por meio de perguntas diretas; que sabe a maneira adequada de adaptar as atividades ao contexto específico de cada grupo; que proporciona contato com o vocabulário específico antes de uma conversação; e que conscientiza o aluno sobre seu processo de aprendizagem está estimulando a fala de inglês em aula. Por outro lado, se o 'professor' não estimula diretamente a fala; não sabe adaptar as atividades a um grupo específico de alunos; e tem uma atitude negativa em relação aos erros dos alunos vai inibir a fala, qualquer que seja ela, mormente a fala em inglês em aula. Considerando a resposta individual de cada professor, pode-se chegar à conclusão que eles têm uma boa compreensão de apenas parte das possibilidades para o processo motivacional do aluno. Portanto, um trabalho de conscientização com eles sobre a complexidade do processo pode contribuir para aumentar sua compreensão sobre as intrincadas possibilidades de relações que ocorrem em sala de aula.

4.3.2 - Atividades

De acordo com a Tabela 18 (p. 169), as atividades desenvolvidas em sala de aula foram o segundo fator mais citado pelos alunos como um estímulo à fala, com 77 respostas (28,84 %). Por outro lado, nos fatores que desestimulam a fala, esse fator apareceu em quarto lugar, com 20 respostas (10,36 %). As razões para explicar esse fenômeno podem ser a diferença qualitativa entre o processo de motivação positiva e negativa; ou o fato de os alunos estarem satisfeitos com as atividades do curso no momento que responderam ao questionário. Essas duas razões também podem estar interligadas.

Segundo o conteúdo das respostas, e interpretando as suas mensagens, as atividades devem ser diversificadas, dinâmicas, em grupo, descontraídas, interessantes, atraentes, inovadoras e estimular diretamente a fala dos alunos. A diversificação das atividades contribui porque pode contemplar a diversidade dos alunos e, portanto, estimular mais

peças a participar da aula. As atividades dinâmicas são mais interativas, o que provoca mais participação dos alunos. As atividades em grupos ou em pares são importantes porque proporcionam mais diálogos entre os alunos, o que traz duas vantagens: o professor pode se limitar a correções pontuais; e vários alunos podem falar simultaneamente em diferentes grupos, maximizando o tempo de fala de cada aluno durante a aula. Ao contrário, as atividades realizadas apenas individualmente desestimulam a fala e diminuem muito as interações e a comunicação em aula. Atividades descontraídas, por sua vez, têm como objetivo deixar os alunos mais à vontade, reduzindo a tensão e o medo de errar. Quanto ao grau de interesse despertado pelas atividades, elas serão interessantes e atraentes ou enfadonhas e desestimulantes, dependendo de sua proximidade com os gostos e interesses dos alunos. Por isso, mais uma vez, é essencial para o professor conhecer e interagir com os alunos. As atividades inovadoras aguçam a curiosidade dos alunos, porque eles não sabem exatamente o que vai ocorrer e podem sair um pouco da rotina. Por fim, as atividades também devem envolver a fala diretamente. Um exercício escrito feito individualmente, por exemplo, não proporciona a oportunidade para o aluno falar inglês.

De maneira oposta, atividades muito mecânicas, centradas no professor, muito fáceis ou muito difíceis podem desestimular a fala em aula. As atividades repetitivas têm a desvantagem de não proporcionar espaço para que o aluno expresse suas reais opiniões sobre um assunto. Entretanto, elas não precisam ser abolidas, já que aprender a falar uma segunda língua sempre envolverá um grau de repetição de certas estruturas. O que pode ser feito é utilizar a repetição dentro de um contexto em que o aluno tenha certa liberdade para se expressar ou como um evento isolado para praticar a articulação da pronúncia. As atividades centradas no professor, como palestras, por exemplo, também apresentam a desvantagem de não prover espaço para a fala do aluno. Quanto ao grau de dificuldade, os alunos disseram que atividades muito fáceis ou muito difíceis podem ser desmotivantes. As muito fáceis, porque não desafiam o aluno a participar e ele pode ter a sensação de perda de tempo, enquanto as muito difíceis, porque podem fazer o aluno sentir-se incapaz, diminuindo sua auto-estima.

Além disso, os temas das atividades devem ser polêmicos, abrangentes, interessantes, atuais e focar a realidade do aluno ou o cotidiano. Temas polêmicos proporcionam ao aluno a possibilidade de aprender a defender seu ponto de vista em outra língua e a dialogar com pessoas que têm opiniões muito diferentes das suas. Entretanto, o professor deve tomar cuidado para que o respeito à diversidade seja mantido entre os alunos, interferindo quando julgar necessário. Os temas muito abrangentes, muito pessoais, do cotidiano ou muito específicos podem estimular ou não, de acordo com o perfil dos alunos. Cabe aos professores

observar a resposta imediata dos alunos a cada tema para determinar se ele é interessante ou não. Os temas mais interessantes são aqueles que fazem parte do universo do aluno, que deve ser bem explorado pelo professor. Por fim, o excesso de discussão sobre um mesmo tema pode desestimular os alunos de falar inglês em aula.

As principais atividades específicas citadas pelos alunos como um estímulo à sua fala foram: conversações e debates, mas também apareceram leitura, atividades gramaticais, testes orais, redações, jogos, músicas e filmes. Esse resultado atesta, mais uma vez, a importância da diversidade de atividades em uma aula de Inglês. As conversas e debates estimulam a fala diretamente por sua própria constituição. Os jogos podem estimular porque, em geral, envolvem a fala. Os testes orais serão analisados na seção sobre a 'avaliação'. Por fim, as outras atividades podem estimular a fala indiretamente. Por exemplo, uma cena de um filme, uma música ou um texto podem servir de estímulo a uma posterior discussão sobre sua interpretação, permitindo que os alunos expressem sua opinião sobre os temas abordados. As atividades gramaticais, paradoxalmente, podem estimular a fala, quando focam não apenas a forma, mas, também, o conteúdo, que pode ser analisado e discutido com o aluno. Uma questão, por exemplo, que pede ao aluno que complete com um verbo adequado pode apresentar frases interessantes, polêmicas ou que fazem referência à experiência de vida do próprio aluno. Dessa maneira, o professor, durante a correção do exercício, pode fazer perguntas sobre o conteúdo dessas frases e estimular a fala. Esse tipo de atividades, entretanto, também pode desestimular a fala quando são feitas de maneira individual e focam apenas a forma gramatical. Por fim, alguns alunos mencionaram que consideram desestimulantes exercícios de conversação com perguntas muito diretas. Esse tipo de perguntas pode ser adequado aos níveis mais básicos, mas em níveis mais intermediários e avançados, um debate, por exemplo, pode ser mais adequado.

Com relação à opinião dos professores sobre como as atividades podem influenciar a fala em inglês em aula, as que levam em conta os interesses dos alunos estimulam mais e se a atividade não permitir conversação, logicamente, a fala será desestimulada. Pode-se notar que as opiniões dos professores, apesar de compatíveis, infelizmente, são muito menos detalhadas e não abordam todos os aspectos mencionados pelos alunos.

4.3.3 - Outros alunos

Segundo a Tabela 18 (p. 169), os outros alunos da sala de aula ficaram em terceiro lugar entre os fatores que estimulam o aluno a falar em sala de aula, com 38 respostas (14,23 %). Por outro lado, eles ficaram em segundo lugar entre os fatores de desestímulo, com 36 respostas (18,65 %). Se o número de respostas foi parecido, a proporção de alunos que atrapalham foi ligeiramente maior que a de alunos que estimulam a fala em aula. Esse fenômeno pode ter sido ocasionado pela experiência atual dos alunos com seus colegas de sala, mas também pode ser consequência de sua experiência escolar.

De acordo com o conteúdo das respostas, os outros alunos podem estimular a fala, quando são considerados como modelos a serem seguidos. Observar os colegas tentando falar em inglês, interessados e entusiasmados pela aula motiva os alunos a fazer o mesmo e a ter menos acanhamento de participar. Isso ocorre, psicologicamente falando, devido a um processo de imitação, um desejo por parte do aluno de querer ser igual aos outros que estão em seu grupo. De maneira oposta, alunos desmotivados, desinteressados e que não falam em inglês provocam mais desmotivação nos outros para falar. Esse tipo de ‘contágio’ emocional é um fenômeno importante e também ocorre em relação ao professor.

A relação com os colegas também pode ser um estímulo, quando existe confiança, liberdade, interesse, compreensão, interação e as pessoas se sentem à vontade e são receptivas a diferentes opiniões. A confiança e a liberdade são importantes porque, se o aluno confia que o colega não vai debochar de seus erros, ele se sente mais à vontade e livre para falar em aula. O interesse dos outros ou nos outros alunos também são estimulantes porque, a motivação começa com a percepção de que algo tem valor. Para isso é importante interagir bastante com os outros alunos, de modo a conhecê-los de maneira mais profunda. Porém, se essa interação não for complementada pela compreensão e acolhimento de suas opiniões – mesmo que elas sejam muito diferentes, os alunos podem se desestimular de participar novamente.

Por outro lado, uma classe excessivamente crítica, que recrimina o erro dos colegas, que não está enturmada e na qual as pessoas não possuem intimidade e confiança entre si pode desestimular os alunos de falar em aula. Quando a crítica ao erro é muito severa ou debochada, alguns alunos preferem não se manifestar e ficar em silêncio. A falta de intimidade e confiança entre os alunos também desestimula por uma questão de contágio emocional e falta de aceitação social, o que pode ser um grande obstáculo para alguns alunos.

A identificação com os outros alunos também foi citada e, segundo os alunos, o fato de perceber características comuns com os colegas, como possuir as mesmas dificuldades, o mesmo nível de inglês ou assuntos em comum foi considerado um estímulo à fala. Quando as pessoas percebem características, dificuldades, assuntos ou interesses em comum, é natural que se sintam mais estimuladas a entabular uma conversa. O mesmo nível de inglês também é importante, porque se o aluno falar muito melhor que a classe, pode sentir que não está aprendendo e, ao contrário, se falar muito pior, pode se sentir incapaz e diminuir sua auto-estima.

O excesso de heterogeneidade na classe, de maneira oposta, pode ser negativo. Segundo as respostas, uma classe que possui grandes diferenças no nível de inglês, na velocidade individual de aprendizagem ou, até mesmo, no universo cultural dos alunos pode desestimular a fala. Quando o aluno percebe que os outros aprendem muito mais rápido, pode ter sua auto-estima diminuída e quando as diferenças sócio-culturais são muito extremas, pode ocorrer uma falta de interesse pela comunicação. Entretanto, é importante que o professor estimule a aceitação das diferenças em sala de aula, na medida em que, além de estimular mais o aluno, estará ensinando essa capacidade de diálogo com o diferente, tão necessária no mundo de hoje.

Outra maneira com que os colegas de sala podem estimular a fala é quando fazem perguntas diretas em inglês entre si. Para que isso ocorra é necessário que o professor desenvolva atividades em pares ou em grupos. Por outro lado, a percepção de que se pode aprender com o erro e as dúvidas dos outros também foi citada como um fator relevante para alguns alunos.

O excesso da quantidade de fala de alguns alunos foi mencionado como um possível obstáculo para a fala em aula. Colegas que participam em excesso podem desestimular, ou até, impedir os mais tímidos de falar. O professor também pode contribuir numa situação como essa, estimulando diretamente os alunos mais quietos e tentando encontrar um equilíbrio no tempo que cada aluno utiliza para falar em aula.

Por fim, também foi mencionado o número de alunos em cada sala. Uma classe excessivamente grande pode proporcionar menos oportunidades de fala para cada aluno. Uma possibilidade para evitar esse problema é realizar a maioria das atividades em pequenos grupos, que proporcionam mais tempo para cada aluno falar. Contudo, a desvantagem dessa solução é que a fala será menos controlada pelo professor.

A opinião dos professores não privilegiou muito esse fator. Apenas um professor citou que o aluno que tem uma boa relação pessoal com os colegas de classe é mais estimulado a

falar em aula. Nenhum professor achou que esse fator poderia desestimular os alunos de falar em aula. Seria importante, portanto, sensibilizar os professores da importância desse fator, pois ele foi mencionado como uma influência no processo motivacional da fala de inglês em 74 respostas.

4.3.4 - Material

Segundo a Tabela 18 (p. 169), o material foi citado pelos alunos como um fator de estímulo à fala em inglês em 15 respostas (5,62 %). Esse mesmo fator foi mencionado em apenas 6 respostas (3,11 %) como um desestímulo. Essa diferença pode ser explicada, talvez, pela satisfação dos alunos com o material que estavam usando no momento do questionário ou pelo fato de que o processo de motivação positiva e negativa para esse item pode ser diferente.

Segundo os alunos, os materiais devem ser interessantes, diversificados, dinâmicos, inspirar sua curiosidade e trabalhar com exercícios em grupo. A escolha do material deve ser compatível com o perfil de cada grupo ou, ao menos, diversificado, pois dessa forma ele irá alcançar o interesse de mais alunos. Outra opção de que o professor dispõe é adaptar sua aula e utilizar as partes do material que são mais significativas para seus alunos.

Além disso, o material deve estimular a expressão da opinião do aluno por meio de discussões e outras práticas orais diretas. Por fim, outro aspecto importante foram os temas abordados no material, que devem ser atuais, polêmicos, interessantes e do cotidiano³³.

Quanto aos aspectos negativos, quando o material é mal-elaborado, desinteressante, infantil para o nível dos alunos, não utiliza recursos audiovisuais, orienta muito o pensamento e não oferece exercícios de gramática pode se constituir num desestímulo à fala em inglês em sala de aula. Mais uma vez, fica corroborada a importância da escolha do material adequado para as características de cada grupo. Além disso, recursos audiovisuais podem estimular a participação de alguns alunos, porque existem pessoas que aprendem melhor por meio de estímulos visuais. Por outro lado, quando o material orienta muito o pensamento, não propicia a discussão e o pensamento crítico do aluno, desestimulando, pois, a sua fala. A falta de

³³ Para uma discussão sobre esses temas, ver a seção anterior sobre 'atividades'.

exercícios de gramática também pode desestimular alunos que utilizam esse tipo de exercícios como uma base de segurança de falar em aula.

Os professores não mencionaram o material como um fator relevante para a motivação do aluno. Talvez isso tenha ocorrido porque, em geral, o material didático é decidido pela escola. Por isso, seria importante um trabalho de conscientização com eles e/ou com a escola, para chamar a atenção para a importância desse fator. Essa sugestão fica, pois, anotada para as considerações finais deste trabalho.

4.3.5 - Personalidade do aluno

Segundo a Tabela 18 (p. 169), a personalidade do aluno é um fator que influencia muito sua fala em sala de aula, principalmente, de maneira negativa. Esse fator foi o mais freqüente em relação ao desestímulo à fala, aparecendo em 60 respostas (31,09 %). O mesmo fator foi mencionado em apenas 13 respostas (4,87 %) como um estímulo à fala em inglês em aula. De acordo com essa diferença, alguns alunos tendem a se responsabilizar pelo fracasso e desestímulo de falar em aula e não se enxergar como responsáveis quando se sentem estimulados a falar.

Segundo os alunos, a característica natural do aluno de gostar de falar e ser extrovertido é o fator de personalidade que mais contribui para ele falar em aula. Isso faz sentido porque uma pessoa extrovertida costuma falar mais em todas as situações. Gostar de aprender coisas novas, variações de humor e perfeccionismo também foram citados como estímulos à fala. O gosto por aprender coisas novas é um tipo de motivação intrínseca e, portanto, bastante eficiente. As variações de humor não podem ser desprezadas e podem estimular ou desestimular o aluno, já que algumas pessoas falam mais quando estão de bom humor e menos quando estão de mau humor. O perfeccionismo, em dose adequada, pode estimular o aluno a falar, mas, em excesso, torna-se um obstáculo, pois aumenta muito o medo de errar.

Entre os fatores de personalidade que atrapalham a fala em inglês em sala de aula, a timidez foi claramente o fator predominante. Segundo os alunos, ser tímido, anti-social, ter medo de falar em público e do julgamento dos outros e ter vergonha de interagir com pessoas novas atrapalham o aluno de falar em aula. Esse fenômeno é bem compreensível, porque a

pessoa que não gosta ou não tem o hábito de falar muito, levará essa característica para a aula de Inglês. Se o professor identificar esses alunos, pode tentar estimulá-los um pouco mais, utilizando perguntas diretas e individuais. O medo e a vergonha de falar errado, aliado ao fato de não aceitar o erro como parte natural do processo de aprendizagem também desmotiva o aluno de participar verbalmente da aula. Por isso, encarando o erro como parte integrante e natural do processo de aprendizagem e não escondendo seus próprios lapsos da classe, o professor pode ajudar esse tipo de aluno a sentir-se mais confortável para falar e cometer erros em aula. A falta de confiança e a insegurança também atrapalham o aluno ao falar em aula. Essas características estão ligadas a uma baixa auto-estima e, muitas vezes, à timidez. Um ambiente agradável, de aceitação e de respeito pelas opiniões pode facilitar a vida dessas pessoas. Além disso, a ansiedade também foi considerada como outro fator negativo. Ficar nervoso e querer falar muito rápido podem fazer o aluno esquecer palavras e se desmotivar. Aprender línguas é uma atividade de longo prazo e requer uma grande quantidade de tolerância à frustração de não conseguir se expressar da mesma maneira que na língua nativa. Abordar esse tema com os alunos e não alimentar falsas expectativas de que ficarão fluentes em pouco tempo, pode ajudá-los a baixar sua ansiedade. Essa dificuldade de expressão também foi mencionada pelo medo de começar um raciocínio e não terminá-lo e o esquecimento das palavras no ato da fala. Teoricamente, essa dificuldade é maior nos níveis mais básicos do curso, mas, dependendo do grau de auto-exigência do aluno, pode ocorrer até em níveis mais avançados. Por fim, a preguiça também foi o tema de algumas respostas. O fato de ser muito mais fácil se expressar em sua língua nativa pode gerar uma resistência a falar na língua-alvo. Esse aspecto também pode ocorrer como um medo de errar disfarçado. Nesse caso, o aluno não percebe sua resistência como sendo medo, pois, por algum motivo, não pode aceitar essa característica em sua personalidade. Então, ele desloca esse sentimento e o chama de preguiça. No entanto, é importante notar que a preguiça é o próprio processo de desmotivação e nunca é aleatória, ela sempre é causada por algum fator. O professor pode ajudar o aluno a desvendar as causas de sua desmotivação, se tiver uma noção mais ampla das possibilidades que esse processo abrange. O objetivo deste trabalho foi justamente esse: esclarecer a complexidade do processo motivacional sobre a fala em inglês em aula.

Segundo a opinião dos professores, o aluno que é extrovertido e tem boa auto-estima, vai apresentar mais motivação para a fala. Por outro lado, o aluno muito tímido ou com grande dificuldade em aceitar seus erros ficará mais desestimulado de falar em aula. Essa visão não foi expressa por todos os professores, mas parece ser bem compatível com o que foi

dito pelos alunos. Mais uma vez, no entanto, elas podem ser complementadas com alguns detalhes não previstos pelos professores, como por exemplo, o papel da ansiedade.

4.3.6 - Avaliação

A avaliação foi vista mais como um desestímulo do que como estímulo para falar em aula, sendo citada 17 vezes (8,81 %) como o primeiro fator e 10 vezes (3,75 %) na segunda condição. Entretanto, não se pode desprezar o fato de que pode constituir um estímulo para alguns alunos. Dessa forma, a conclusão é que se torna importante estudar a forma de aplicação dessa avaliação, de modo a aumentar sua eficiência em estimular os alunos.

De acordo com o conteúdo das respostas, os alunos podem falar mais durante uma avaliação porque são obrigados e sabem que isso pode aumentar a sua nota, ajudando-os a passar para o próximo estágio. A obrigação pode estimular algumas pessoas a falar mais, porém outras podem sofrer justamente o efeito inverso, devido ao excesso de pressão presente nessa situação. De maneira similar, o fato de saber que um bom desempenho vai gerar uma boa nota é visto como positivo e estimulante por alguns alunos. Outros, contudo, podem pensar justamente o contrário: vou falar menos porque vou cometer muitos erros e minha nota será pior. Alguns alunos consideram que o medo, o nervosismo e a ansiedade gerados pelo fato de saber que serão punidos por seus erros com uma nota baixa aumentam a pressão por um bom desempenho e podem chegar até a provocar um bloqueio completo de sua fala. Assim, uma avaliação pontual e que tenha um peso muito grande na nota pode atrapalhar mais que ajudar os alunos a falar. Por outro lado, uma avaliação mais contínua ou menos ligada diretamente à nota final pode estimular mais os alunos a falar. Outra característica da avaliação que pode atrapalhar o desempenho do aluno é ser feita em público, na frente de toda a classe. Avaliações orais individualmente ou em pares parecem ser menos assustadoras para os alunos.

Na visão dos professores, a avaliação pode desestimular a fala porque pode criar uma tensão e pressão para falar corretamente, o que corresponde a uma parte das opiniões dos alunos. Nenhum professor, entretanto, mencionou a possibilidade de a avaliação estimular a fala, diferentemente do que foi mencionado por alguns alunos.

4.3.7 - Ambiente de aula

Inicialmente, essa categoria não existia e foi criada posteriormente com base nas respostas dos alunos aos questionários. Ela foi separada das outras, mas, na verdade, sua característica é justamente uma menção à relação dinâmica entre vários outros fatores. O termo ‘ambiente de aula’, aqui, é utilizado para designar fatores psicológicos que se entrelaçam para formar o campo das relações em sala de aula. Por isso, ele depende, basicamente, do professor e dos alunos. A idéia de que o ambiente de aula pode estimular a fala em inglês foi encontrado em 7 respostas (2,62 %).

Segundo o conteúdo das respostas, um ambiente de discussão, descontraído, participativo, agradável e no qual todos falem sem medo contribui para estimular o aluno a falar em inglês durante a aula. A discussão é uma atividade que, por sua própria característica, estimula a fala. A descontração já foi citada em outros fatores e contribui para a diminuição da tensão e do medo de errar e para a criação de um ambiente agradável. Esse tipo de ambiente costuma estimular a participação verbal de mais alunos e pode começar a ser construído pela atitude do professor e sua relação com a classe³⁴.

Nenhum dos professores citou o ambiente de aula como um fator que influencia a fala. Contudo, eles citaram vários fatores que influenciam o ambiente, tais como o professor e os alunos.

4.3.8 - Falta de conhecimento

Outra categoria que foi criada posteriormente, com base nas respostas dos alunos foi a influência da falta de conhecimento sobre a língua ou sobre os assunto discutidos como um desestímulo à fala em inglês em aula. Ela foi mencionada em 22 respostas (11,40), figurando em terceiro lugar entre os fatores que atrapalham a fala. Essa categoria está relacionada à experiência prévia do aluno, mas não faz parte diretamente de sua personalidade.

Segundo o conteúdo das respostas, o fator mais citado foi a falta de vocabulário. Não saber ou esquecer um grande número de palavras e expressões torna difícil construir frases e,

³⁴ Ver a seção sobre o ‘professor’.

portanto, desestimula os alunos de falar inglês em aula. Esse problema é mais intenso nos níveis básicos, mas continua ao longo de todo o curso. É importante pensar em técnicas que o professor e os alunos podem utilizar para ajudá-los a memorizar as palavras, tais como escrever na lousa uma lista de todas as palavras novas aprendidas durante a aula, discutir assuntos que suscitem um vocabulário específico ou, até, jogos de vocabulário, como ‘forca’ ou ‘mímica’. Cometer erros constantemente também desestimula os alunos de falar mais em aula, como já visto anteriormente. Por fim, dificuldades com a pronúncia, com a escrita, com a conjugação dos verbos e a falta de opinião sobre os assuntos tratados em aula também podem constituir-se como um desestímulo para alguns alunos. O inglês oferece uma dificuldade especial na questão da pronúncia, porque não há uma relação estável e única entre a palavra escrita e como ela é pronunciada. Logo, a pronúncia de uma palavra nova só pode ser confirmada com a ajuda do professor ou de um dicionário. O professor, por sua vez, deve estar atento para corrigir a pronúncia dos alunos de maneira respeitosa, mas, ao mesmo tempo, não interromper demais o fluxo de fala do aluno. A falta de opinião sobre o assunto tratado também pode desestimular os alunos de falar. Para evitar esse tipo de problema, é importante que o professor escolha assuntos relacionados aos interesses dos alunos e que faça algum tipo de introdução à discussão com textos, material de áudio ou discussões orientadas. Tudo isso, naturalmente, respeitado o princípio da prioridade da língua falada, vale dizer, não enfatizando exclusivamente a forma escrita.

Apenas um dos professores que responderam ao questionário citou a importância de introduzir o tema antes de uma discussão. Com a exceção dessa resposta, os professores não citaram a falta de conhecimento como um fator de desestímulo à fala de inglês em aula.

4.3.9 - Outros fatores³⁵

Além de todos os fatores acima citados, alguns alunos citaram outras razões que influenciam sua fala de inglês em aula. Entre os fatores que estimulam a fala, uma categoria especial chamada ‘fatores externos’ foi criada porque fazia menção a itens que não estavam diretamente relacionados à sala de aula. Ela abrangeu 8 respostas (3 %) e será analisada junto

³⁵ A categoria ‘fatores externos’, parte dos fatores que estimulam a fala, será incluída aqui, para facilitar a comparação.

com outros fatores (3 respostas – 1,12 %) para facilitar a comparação. Os outros fatores que desestimulam os alunos de falar apareceram em 8 respostas (4,15 %). Somando a proporção de fatores externos com outros fatores que estimulam a fala, tem-se um valor muito similar aos outros fatores que desestimulam a fala (4,12 %).

De acordo com o conteúdo das respostas, o aluno que tem objetivos específicos com sua aprendizagem, como comunicação com estrangeiros, acesso à cultura em inglês ou seu desenvolvimento profissional e acadêmico, pode sentir-se estimulado a falar mais em aula. O aluno que já teve ou planeja manter contato com estrangeiros pode se motivar porque o inglês facilita a comunicação, não apenas com os nativos dessa língua, mas algumas pessoas o consideram uma espécie de língua universal. Esse fato também possibilita ao aluno ter mais acesso a filmes, músicas e livros originais em inglês ou de outras línguas traduzidas para o inglês. O professor pode, portanto, utilizar esse material em aula para estimular mais alguns alunos a falar. Por fim, o desenvolvimento profissional e acadêmico é visto por alguns alunos como um fator de motivação, também durante a aula. Quando o aprendizado de inglês está ligado aos sonhos e ambições de alguns alunos, pode despertar sua motivação instrumental que, segundo os dados desta pesquisa, pode funcionar como um poderoso estímulo.

Por outro lado, a falta de prática oral, a antipatia pelos povos que falam inglês, a influência demasiada da Língua Portuguesa e até a estrutura do curso podem desestimular a fala em aula. A falta de prática do aluno fora da sala de aula foi citada como um obstáculo para alguns alunos. O professor não pode influir muito nisso, mas pode sugerir alguns endereços na Internet que permitam a prática oral ou estimular que os alunos, de acordo com suas disponibilidades, se encontrem para praticar a língua-alvo. A antipatia pelos povos que falam inglês também é um fator sobre o qual o professor tem pouca influência. Ele pode apenas mostrar aspectos culturais que julga mais interessantes em aula. A influência da Língua Portuguesa no pensamento do aluno pode ser minimizada pelo estímulo do professor à fala da língua-alvo em aula, como já discutido anteriormente. Por fim, um aspecto da estrutura do curso que influencia negativamente na fala é uma separação inadequada dos alunos quanto ao seu nível de inglês. Um curso que organiza turmas muito heterogêneas desestimula o aluno de falar em aula³⁶.

³⁶ Esse processo também já foi discutido na seção ‘*outros alunos*’ acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou a problemática da fala em aula de Inglês - LE em Cursos Livres para jovens e adultos. Segundo a abordagem comunicativa, o objetivo principal de quem estuda uma língua estrangeira não é apenas o conhecimento de sua estrutura, mas o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação (compreender, falar, ler e escrever). Considerando que uma criança aprende a compreender e falar antes de ler e escrever; que similar precedência ocorre no percurso histórico de cada povo; e que não existem povos que escrevem e não falam, mas existem povos que falam e não escrevem, foi postulada a prioridade da fala no processo de comunicação, uma vez que é fazendo que se aprende, é falando que se aprende a falar.

Um dos aspectos relevantes para esse debate é a distribuição do tempo de fala em sala de aula. Tanto os professores quanto os alunos consultados concordaram, em média, que estes devem falar uma quantidade de tempo ligeiramente superior que aqueles durante a aula. Essa opinião é um argumento a favor da tese de que numa aula de Inglês – LE, os alunos devem – e querem – assumir uma postura mais ativa, participando e interagindo de maneira autêntica.

Quanto às razões por que os alunos estudam Inglês-LE, foi observada uma clara predominância da motivação instrumental. Para entender esse dado, é necessário lembrar que os alunos analisados eram brasileiros; estudavam em Cursos Livres - ou seja, estavam lá por escolha própria; e que a grande maioria era jovem e estava cursando a graduação em uma universidade brasileira no momento da pesquisa. Nesse contexto, a motivação instrumental pode servir como um poderoso estímulo para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Por outro lado, a motivação integrativa não pareceu constituir-se como um fator primordial para essa população. Ela foi mencionada poucas vezes e, aparentemente, não está entre os fatores mais importantes para explicar o comportamento, nesse caso. Fica, assim, afirmada, também, a influência do contexto social nos respectivos resultados desse tipo de estudos.

Apesar da grande similaridade dos índices de motivação para estudar Inglês (geral) e de motivação para falar em aula (específica) dentre os alunos pesquisados, notou-se que os processos psicológicos subjacentes a esses dois tipos de motivação, na maioria dos casos, eram distintos. Em outras palavras, o estímulo para um aluno estudar Inglês, não é necessariamente o mesmo para ele falar em sala da aula. O processo motivacional envolvido

em um comportamento específico em sala de aula - no caso a fala – tende a estar mais ligado a fatores típicos dessa situação do que a objetivos de médio e longo prazo do aluno.

Além disso, foi observada uma diferença qualitativa entre o processo motivacional positivo e negativo. Isso significa dizer que o que estimula um aluno a falar não é, necessariamente, o inverso do que o atrapalha. Conseqüentemente, seria importante que outras pesquisas futuras sobre esse tema abordassem as duas possibilidades.

Outro aspecto importante sobre a problemática da fala em aula é a diversidade e complexidade do processo motivacional. Do interesse por peixes ornamentais à necessidade de ser aceito pelo grupo, os alunos podem ser afetados de maneiras tão diversas, que tornam impossível a tarefa de construir regras universais e imutáveis para lidar com eles. Ao contrário, esse aspecto afirma a necessidade de o professor conhecer seus alunos (interesses, objetivos, gostos, experiências) por meio de uma interação autêntica em sala de aula para poder compreender seu processo motivacional.

É, também, importante que, para isso, os professores possam ser conscientizados sobre a ampla gama de fatores que podem estimular ou atrapalhar seus alunos para falar em aula de Inglês – LE. Segundo os alunos estudados, os fatores mais citados que estimulam a fala foram, em ordem decrescente: o professor, as atividades, os outros alunos, o material, a personalidade do próprio aluno, a avaliação, fatores externos, ambiente de aula e outros. Por outro lado, os fatores mais mencionados como obstáculos à fala em aula foram, em ordem decrescente: a personalidade do aluno, os outros alunos, a falta de conhecimento, as atividades, a avaliação, o professor e outros³⁷.

Com base nesses dados, pode-se afirmar a importância do professor para estimular os alunos a falarem inglês em aula de língua estrangeira. Os alunos consideram o professor como o grande responsável por estimulá-los a falar inglês em sala de aula, seja por meio de sua relação com os alunos, seja pelo modo como organiza a aula e as atividades. Mais uma vez, para que o professor saiba que tipos de atividades vão funcionar numa dada classe, é necessário conhecer os interesses de seus alunos. Não é possível elaborar uma aula que funcione da mesma maneira em qualquer turma. A sensibilidade e flexibilidade do professor são, portanto, características essenciais ao elaborar e aplicar um plano de aula.

³⁷ Para um resumo sobre como cada um desses fatores influencia o processo motivacional do aluno e algumas sugestões didáticas, ver a última seção do capítulo anterior, intitulada '*O processo motivacional dos alunos: resumo e discussão*'.

Além disso, muitas estratégias específicas existem e são utilizadas pelos professores de Inglês com o objetivo de incentivar seus alunos a falar em aula. A maioria dos professores estudados afirmou utilizar o estímulo direto, discussões diversas e a conscientização do aluno sobre o processo de ensino-aprendizagem como estratégias de estímulo à fala de inglês em aula. Apesar de todas essas idéias serem compatíveis com as aspirações dos alunos, elas representam apenas parte das possibilidades para sua motivação. Logo, é importante que os professores ampliem sua consciência sobre si mesmos, sobre seus alunos, sobre como lidar com o erro em aula e sobre todos os outros fenômenos que formam o complexo campo da motivação para falar.

Um desses aspectos a ser destacado é a alta incidência do medo de errar do aluno. Ao contrário das expectativas, esse fator foi considerado como um desestímulo de falar em aula tanto para os alunos dos níveis mais básicos quanto para os dos mais avançados. Portanto, parece que esse medo não está necessariamente ligado ao desempenho real do aluno, mas com a forma como são estabelecidas as relações em sala de aula. Uma postura autoritária, com excessiva censura ao erro, avaliação apenas quantitativa (nota) e falta de confiança e intimidade entre os alunos e o professor, em geral, contribuem negativamente. Por outro lado, um ambiente descontraído, colegas de aula interessantes, atividades que favoreçam a interação autêntica entre as pessoas e um professor que corrija de maneira respeitosa seus alunos podem diminuir o medo de falar em aula de Inglês – LE.

Outro aspecto importante das relações em sala de aula foi a verificação da possibilidade de um processo de ‘contágio’ emocional. O contato com pessoas desinteressadas e desmotivadas costuma provocar mais desinteresse, mais desmotivação, e trabalhar com pessoas motivadas e curiosas, dispostas à interação, costuma despertar mais motivação, curiosidade e interesse. O caráter cíclico desse contágio adiciona, portanto, ainda mais importância ao cuidado com as relações entre as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de Inglês - LE.

Por fim, outro debate importante é sobre a forma de avaliar o desempenho dos alunos. Apesar de a avaliação oral ter sido vista mais como um obstáculo do que como um incentivo, alguns alunos são estimulados por esse tipo de atividade. Essa contradição pode estar ligada a duas premissas: 1) a importância da avaliação; e 2) a importância de se estudar a melhor forma de aplicá-la, de maneira a não intimidar os alunos.

Dito isso, é de se esperar que o presente trabalho seja útil a professores e alunos, de todas as matérias ou disciplinas, de modo particular àqueles que tiverem como prioridade a comunicação e a interação verbal em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- ALSCHULER, A. S.; TABOR, D.; MCINTYRE, J. **Teaching achievement motivation**. Middletown, Connecticut: Educational ventures, inc., 1971.
- ALTMAN, H. Foreign language teaching: focus on the learner. In: ALTMAN, H.; VAUGHAN JAMES, C. (eds.). **Foreign language teaching: meeting individual needs**. Oxford: Pergamon, 1980.
- AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Education Psychology**, n.84, v.3, p. 261-271, 1992.
- ANGULO, L. M. V. (org.) **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado**. Alcoy – España, Editorial Marfil S. A., 1988.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicología Educacional**. (trad.). Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BIEHLER, R.; SNOWMAN, J. **Psychology applied to teaching**. 8. ed. Houghton: Mifflin, 1997.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BUENO, J. M. H.; ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A.; MATUMOTO, A. Y.; BUCHATSKY, J. Investigação das propriedades psicométricas de uma escala de metas de realização. **Estudos de Psicologia**. Campinas, SP, n. 24, v.1, p. 79-87, janeiro-março, 2007.
- CALLEGARI, M. O. V. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula: um estudo com alunos e professores de espanhol do ensino médio**. 2004. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CERVATO, A. M. ; SALGUEIRO, M. M. H. de A. de O. **Intervenção nutricional educativa: promovendo a saúde de idosos com constipação intestinal funcional**. In: IX Congresso Paulista de Saúde Pública, 2005, Santos. Livro de resumos/ Revista Saúde e Sociedade. São Paulo: Revista Saúde e Sociedade, 2005. v. 14 sup. p. 73-74.
- CERVO, A.L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 4a. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- CHAUDRON, C. **Second language classrooms: research on teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CICUREL, F. **Interaction et communication didactique**. Bulletin de l'AQEFLS (Association québécoise des enseignants de français langue seconde), v.9, n. 4, 1988.
- CLEMENT, R. Second language proficiency and acculturation: an investigation of the effects of language status and individual characteristics. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 5, p. 271-90, 1986.
- CLEMENT, R.; KRUIDENIER, B. Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: a test of Clement's model. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 4, p. 21-38, 1985.

- COHEN, A. Studying second-language learning strategies: how do we get the information? **Applied linguistics**, v. 5, p. 101-112, 1984.
- CUNHA, A. F. da; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Lingüística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2008.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.
- _____. A motivational approach to self: integration in personality. In: DIENSTBIER, R. (ed.) Nebraskan symposium on motivation. **Perspectives on motivation**. v. 38, p. 237-288. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1991.
- DORSCH, F. **Diccionario de Psicología**. Barcelona: Herder, 1978.
- DUFF, P. A. Another look at interlanguage talk: taking task to task. In: DAY, R. R. (ed.) **Talking to learn: conversation in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1986.
- EISNER, E. W. On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. **Educational researcher**, v. 10 (4), p. 5-9, 1981.
- ENGLISH, H. B.; ENGLISH, A. CH. **Diccionario de Psicología y Psicoanálisis**. Buenos Aires: Paidós, 1977.
- ELLIOT, A. J.; HARACKIEWICZ, J. M. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, n.70, v.3, p. 461-475, 1996.
- ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- _____. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.) **Handbook of research on teaching**. 3ª ed. New York: Macmillan Publishing Co., 1986.
- FERRO, G. D'O. M. **A formação do professor de Inglês: trajetórias da prática de ensino de inglês na Universidade de São Paulo**. Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.
- FIGUEIREDO, F.J.Q. de (org.) **A Aprendizagem Colaborativa de Línguas**. Goiânia: UFG, 2006.
- FREUD, S. **O ego e o id**. (1923) in FREUD, S. Obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1987.
- _____. **O Mal Estar na Civilização**. (1930[1929]) In: FREUD, S. Obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1987.
- GARDNER, R.C. **Motivational variables in second-language acquisition**. Tese de doutoramento apresentada na Mc Gill University. Montreal: Mc Gill University, 1960. Disponível em <http://publish.uwo.ca/~gardner/Bob's%20Ph.D2.pdf> . Último acesso em 30/jul/2007.
- _____. **Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- GERMAIN, C. As interações sociais em aulas de uma segunda língua ou de idioma estrangeiro. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. (orgs.). **Após Vygostky e Piaget: perspectivas social e construtivista – escolas russa e ocidental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- GILLY, M. À propos de la théorie du conflit sócio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives: perspectives actuelles et modèles explicatifs. In: BEDNARZ, N.; GARNIER, C. (Eds.) **Constructions des savoirs: obstacles et conflits**. Montréal: Agence d'ARC, 1989.
- _____. Remarques et réflexions à propos de didactique et de conflit sócio-cognitif. In: BEDNARZ, N.; GARNIER, C. (Eds.) **Constructions des savoirs: obstacles et conflits**. Montréal: Agence d'ARC, 1989.
- GIORDAN, A. Quelques obstacles à l'utilisation didactique du concept d'obstacle épistémologique. In: BEDNARZ, N.; GARNIER, C. (Eds.) **Constructions des savoirs: obstacles et conflits**. Montréal: Agence d'ARC, 1989.
- _____. Vers une modèle didactique d'apprentissage allostérique. In: BEDNARZ, N.; GARNIER, C. (Eds.) **Constructions des savoirs: obstacles et conflits**. Montréal: Agence d'ARC, 1989.
- GOTTFRIED, A. E. Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. **Journal of Educational Psychology**, v. 77, p. 631-645, 1985.
- HADJIOANNOU, X. Bringing the background to the foreground : what do classroom environments that support authentic discussions look alike ? **American Educational Research Journal**, Thousand Oaks, CA, v. 44, n. 2, p. 370-399, jun. 2007.
- HARTER, S. A new self-report scale on intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom : motivational and informational components. **Developmental Psychology**, v. 17, p. 300-312, 1981.
- HELLE, L. et al. Ain't nothin' like the real thing. Motivation and study processes on a work-based project course in information systems design. **British Journal of Educational Psychology**, Leicester, UK, v. 77, p. 397-411, jun. 2007.
- HERZBERG, F. O conceito da higiene como motivação e os problemas do potencial humano de trabalho. In: HAMPTON, David. R. **Conceitos de comportamento na administração**. São Paulo: EPU, 1973.
- HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Ed. Objetiva , 2001.
- HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- KAHHALE, E. M. P. **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

- KRAMSCH, C. **Interaction et discours dans la classe de langue.** Paris: Crédif-Haitier, 1984.
- KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning.** New York: Pergamon Press, 1981.
- _____. **The input hypothesis: issues and implications.** London: Longman, 1989.
- _____. Comprehensible Output. **System**, Elsevier, v. 26, p. 175-182, Jun. 1998. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/articles/comprehensible_output/all.html>. Acesso em: 18 fev. 2008.
- KRUIDENIER, B.; CLEMENT, R. **The effect of context on the composition and role of orientations in second language acquisition.** Quebec: International Centre for Research on Bilingualism, 1986.
- LAMBERT, W. E. Psychological aspects of motivation in language learning. In: LAMBERT, W. E. **Language, psychology, and culture.** Stanford, CA: Stanford University Press, p. 290-299, 1972.
- _____. Cultural and language as factors in learning and education. In: Aboud, F.; Meade, R. (eds.) **Cultural factors in learning and education.** Bellingham, Washington, 5th Western Symposium on learning, 1974.
- LANTOLF, J. P.; APPEL, G. **Vygotskian approaches to second language research.** Norwood, New Jersey: Alex Publishing Corporation, 1998.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An introduction to second language acquisition research.** London: Longman, 1991.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. (*et al.*) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone, 1988.
- LEWIN, K. **A Dinamic Theory of Personality: selected papers of Kurt Lewin.** New York: McGraw-Hill, 1935.
- LONG, M. H. Input, interaction and second language acquisition. In: WINITZ, H. (ed.) **Native language and foreign language acquisition.** New York: The New York Academy of Sciences, 1981.
- MAROTE, J. T. D'O. **Português funcional.** Volume 8. São Paulo, Nacional, 1972.
- MARTIN, A. J. Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. **British Journal of Educational Psychology**, Leicester, UK, v. 77, p. 413-440, jun. 2007.
- MARZINEK, A.; FERES NETO, A. A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. **Revista Digital EF Deportes**, Buenos Aires, Ano 11, n. 105, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd105/motivacao-de-adolescentes-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2008.

- MASLOW, A. **Motivation and personality**. New York: Harper, 1954.
- MCNAMARA, J. Nurseries, streets and classrooms: some comparisons and deductions. **Modern Language Journal**, v. 57, p. 250-255, 1973.
- MILHOLLAN, F.; FORISHA, B. E. **Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação**. São Paulo: Summus, 1978.
- MOREIRA, M. A. **Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos e referenciais teóricos à luz do Vê epistemológico de Gowin**. São Paulo: EPU, 1990.
- ORMROD, J. E. **Educational psychology: developing learners**. 4 ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, 2003.
- PERRET-CLERMONT, A. N.; MUGNY, G. En guise de conclusion: effets sociologiques et processus didactiques. In: MUGNY, G. (ed.) **Psychologie sociale du développement cognitive**. Berne: Peter Lang, 1985.
- PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PIAGET, J; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL, 1982.
- PIÉRON, H. **Dicionário de Psicologia**. Tradução Dora de Barros. Porto Alegre: Globo, 1969.
- PICA, T.; DOUGHTY, C. Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. (Eds.) **Input in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985.
- RIVERS, W. M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo, Pioneira, 1975.
- _____. **Communicating naturally in a second language: theory and practice in language learning**. New York, Cambridge University Press, 1992.
- RODRIGUES, L. DE A. D. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1999.
- ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ROGERS, C.; ROSENBERG, R. L. **A pessoa como centro**. São Paulo, EPU, 1977.
- ROSSIER, J. Extroversion-introversion as a significant variable in the learning of English as a second language. *Tese de doutoramento não-publicada*, University of Southern California. **Dissertation abstracts international**, v. 36, p. 7308A-7309A, 1975.
- RUBIN, J. What the 'good language learner' can teach us. **TESOL Quarterly**, v. 9, p. 41-51, 1975.
- RYAN, R. M.; CORNELL, J.P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 57, p. 450-461, 1989.
- SACRISTAN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. N. (org.) **Profissão Professor**. (p. 63-92) Portugal: Porto Editora, 1991.

- SARTRE, J. P. **O Existencialismo é um Humanismo.** (Coleção Os Pensadores. Vol. XLV) São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- SCHMIDT, M. J. **O ensino científico das línguas modernas.** Rio: Briguiet & Cia., 1935.
- SERRANI, S. **Discurso e Cultura na Aula de Língua.** Currículo – leitura – escrita. Campinas: Pontes, 2005.
- SKAALVICK, E. M. Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. **Journal of Educational Psychology**, n.89 v.1, p. 71-81, 1997.
- SKEHAN, P. **Individual differences in second-language learning.** London: Edward Arnold, 1991.
_____. **A cognitive approach to language learning.** Oxford, NY: Oxford University Press, 1998.
- SKINNER, B. F. **O comportamento verbal.** São Paulo: Cultrix, 1957.
- SOUZA CAMPOS, D. M. **Psicologia da aprendizagem.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- SULLIVAN, H. **The Interpersonal Theory of Psychiatry.** USA: W.W. Norton & Company, Inc., 1953.
- TITONE, R. **Psicolinguística aplicada.** São Paulo: Summus, 1983.
- URDAN, T. C. Achievement goal theory: Past results, future directions. In: Maehr, M. L.; Pintrich, P. R. (Orgs.). **Advances in motivation and achievement.** (p.99-141) Greenwich, CT: JAI Press, 1997.
- VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; BLAIS, M. R.; BRIÈRE N. M.; SENÉCAL, C.; VALLIÈRES, E. F. The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in Education. **Educational and Psychological measurement**, Montreal, v. 52, p. 1003-1017, 1992.
- VIËTOR, W. **Der Sprachunterricht muss umkehren!** Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. Heilbronn: Henniger, 1882. Sob o pseudônimo de *Quousque Tandem*.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WEIGEL, A. R. **Afetividade e aquisição de línguas estrangeiras:** um estudo sobre as emoções e sentimentos no processo de aprendizagem de Língua Inglesa. *Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.* São Paulo, Universidade de São Paulo, 2004.
- WELLS, G. **Learning through interaction:** the study of language development. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- ZIMRING, F. Carl Rogers. In: **Prospects:** the quarterly review of comparative education.
- UNESCO. **International Bureau of Education.** Paris, v. 24, n. 3/4, p. 411-22, 1994

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Motivação para falar em aula de inglês como língua estrangeira - aluno

Parte I – Dados Pessoais

1) Idade: _____ anos
Feminino

2) Sexo: Masculino

3) Renda Familiar Média (aproximada):

- até 1 salário mínimo por mês
- de 1 a 2 salários mínimos por mês
- de 2 a 3 salários mínimos por mês
- de 3 a 5 salários mínimos por mês
- de 5 a 10 salários mínimos por mês
- de 10 a 20 salários mínimos por mês
- mais de 20 salários mínimos por mês

4) Escolaridade

- ensino fundamental incompleto
- ensino fundamental completo
- ensino médio incompleto
- ensino médio completo
- ensino superior incompleto
- ensino superior completo
- pós-graduação

5) Nacionalidade

- Brasileiro(a) Outra.

Qual? _____

Parte II – Motivação para o estudo formal de inglês

6) Por que você estuda inglês?

7) Você gosta de estudar inglês?

- Gosto muito Gosto um pouco Não gosto Detesto

8) Em que estágio você está?

Parte III – Motivação para falar em aula

9) Você gosta de falar em inglês na sala de aula?

- Gosto muito Gosto um pouco Não gosto Detesto

10) Quem você acha que deve falar mais em aula de inglês? (Marque apenas um número. Quanto mais perto do 1, mais o professor deve falar e menos os alunos devem falar. Quanto mais perto do 10, mais os alunos devem falar e menos o professor deve falar)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Professor									Alunos

11) Qual destes fatores mais **estimula** você a falar em inglês durante a aula? (pode escolher mais de um, se quiser)

- O professor Os outros alunos A avaliação O tipo de atividade
- Meu jeito de ser O material utilizado Opinião sobre os povos que falam inglês
- Outros.
Quais? _____

12) Como esse(s) fator(es) **estimula(m)** você a falar mais em inglês durante a aula? Explique sua resposta, por favor.

13) Qual destes fatores mais **atrapalha** você a falar em inglês durante a aula? (pode escolher mais de um, se quiser)

- O professor
 - Os outros alunos
 - A avaliação
 - O tipo de atividade
 - Meu jeito de ser
 - O material utilizado
 - Opinião sobre os povos que falam inglês
 - Outros.
- Quais? _____

14) Como esse(s) fator(es) **atrapalha(m)** você a falar mais em inglês durante a aula? Explique sua resposta, por favor.

😊 **Muito obrigado por sua colaboração!** 😊

Data: / /

Contato com o pesquisador: arnaldomenezes@uol.com.br

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Motivação para falar em aula de línguas – professor

Data: / /

Parte I – Motivação do professor

1) Há quanto tempo você leciona inglês em escolas?

2) Você se sente motivado para ensinar inglês? (Marque apenas um número. Quanto mais perto do 1, menos motivado e quanto mais perto do 10, mais motivado)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										Mais
Menos motivado										
motivado										

3) O que mais te motiva a dar aulas de inglês?

4) O que mais te desmotiva a dar aulas de inglês?

Parte II – A fala durante a aula

5) Quem você acha que deve falar mais em inglês durante a aula? (Marque apenas um número. Quanto mais perto do 1, mais o professor deve falar e menos os alunos devem falar. Quanto mais perto do 10, mais os alunos devem falar e menos o professor deve falar)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										Aluno
Professor										

6) Você utiliza alguma estratégia para estimular os alunos a falar em inglês durante a aula? Qual?

10) Como que você acha que esse(s) fator(es) **inibe(m)** o aluno a falar mais em sala de aula nessa língua? Explique sua resposta, por favor.

😊 **Muito obrigado por sua colaboração!** 😊