

# QUESTÕES COGNITIVO-AFETIVAS NA EXPERIENCIA DE APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE INGLES ONLINE

Cristiane Manzan Perine\*

**Resumo:** Voltada à área de Linguística Aplicada, esta investigação apoia-se nos estudos sobre crenças (WOODS, 1996; BARCELOS, 2000, 2004; DUFVA, 2003; LIMA, 2005; JOHNSON, 2009), motivação (BROWN, 1994; DÖRNYEI, 2000, 2001, 2005; WOODS, 2003; LIMA, 2009) e ensino e aprendizagem de línguas em um contexto *online* (PAIVA, 2001; MORAN, 2003; LEFFA, 2011). Constitui o objetivo deste estudo analisar a trajetória de aprendizagem de uma professora de inglês em formação inicial, inscrita em um curso de inglês *online* e focalizar suas crenças e motivação em aprender a língua em um ambiente virtual de aprendizagem. Por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008), os dados coletados e apresentados neste estudo referem-se a uma aluna do curso de Letras a Distância (Português/Inglês), matriculada em um curso de inglês *online* ofertado em uma universidade federal de Minas Gerais. Espera-se que este estudo traga contribuições a professores e formadores de professores, no sentido de aprofundar a reflexão acerca de questões cognitivo-afetivas em contextos *online* de ensino de língua inglesa, de modo a aperfeiçoar a oferta de cursos de língua nessa modalidade, sem desconsiderar o impacto que tais questões exercem nesse contexto.

**Palavras-chave:** Crenças. Motivação. Inglês. Curso *online*. Professor em formação.

**Abstract:** This investigation is directed to Applied Linguistics and it is based on studies about beliefs (Woods, 1996; Barcelos, 2000, 2004; Dufva, 2003; Lima, 2005; Johnson, 2009), motivation (Brown, 1994; Dörnyei, 2000, 2001, 2005; Woods, 2003; Lima, 2009) and language teaching and learning in online contexts (Paiva, 2001; Moran, 2003; Leffa, 2011). The objective of this paper is to analyze a pre-service English teacher learning path and to focus on her beliefs and motivation in learning English in an online course. By means of qualitative approach in research (Bortoni-Ricardo, 2008), the data collected and presented in this study corresponds to a student of an undergraduate distance course in Language and Linguistics (Portuguese/English), who is also enrolled in an online English course. This course is offered in a federal university in Minas Gerais. This study is expected to bring contributions to teachers and teacher trainers, in the sense of deepen the reflection about cognitive-affective questions in online contexts of English language teaching, in order to improve the offer of language courses in this modality, without overlooking the impact these questions have in this context.

**Keywords:** Beliefs. Motivation. English. Online course. Pre-service teacher.

---

\*Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Contato: cristiane\_manzan@hotmail.com

## Introdução

Este estudo tem como aporte teórico pesquisas embasadas na Linguística Aplicada (LA). A LA, como área de conhecimento, é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000).

Abarcamos neste artigo, como questões cognitivo-afetivas, crenças e motivação no ensino e aprendizagem de línguas. Os estudos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas surgiram no Brasil na década de 90 e, desde então, é crescente o número de estudos que dedicam ao tema na LA, na tentativa de melhor compreender a essência da aprendizagem de línguas com foco primordial em como os alunos compreendem e vivenciam este processo.

Freudenberger e Rottava (2004) salientam que crenças são opiniões dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tais como alunos e professores, as quais são socialmente construídas e modificadas. Assim, crenças são influenciadas por experiências, motivo pelo qual as crenças de professores em formação podem ser lavradas e mesmo modificadas pelas experiências que vivenciam durante o curso de Letras.

Ao propor um estudo sobre crenças, recorro a Silva (2005), que concebe as crenças no ensino e na aprendizagem de línguas como a pequena ponta de um grande *iceberg*, ou seja, os estudos das crenças são o ponto de partida para as teorizações, ou seja, são uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores e de alunos de línguas críticos e reflexivos.

Na LA, o fenômeno da motivação é muito complexo visto ser individual, variando, assim, de pessoa para pessoa. O termo provém do latim *movere* (mover) e, em termos simples, pode ser definido como um impulso interno que conduz à ação, havendo, portanto, uma orientação para atingir um determinado objetivo. Na área da Psicologia da Educação, estar motivado é mover-se para fazer algo (FERREIRA, 2011).

Já se tornou senso comum na atualidade, afirmar que as tecnologias digitais trazem grandes benefícios ao ensino e aprendizagem de línguas, particularmente a língua inglesa, que

é a língua que predomina no mundo virtual. No entanto, há de se reconhecer que o massivo uso de computadores e da *internet* expandiu as possibilidades de comunicação entre professor e aluno, e alunos entre si, e lançou outras alternativas de fonte de conhecimento, com um acesso rápido e a um custo relativamente baixo. Essas tecnologias digitais provocaram mudanças também no modo como pensamos a aprendizagem e todos os aspectos nela envolvidos, bem como mudou o ofício de professores e alunos frente à aprendizagem. Desse modo, está afetando a teoria e prática de ensino de línguas na contemporaneidade.

Diante de tais aspectos, a proposta desta investigação envolve considerações acerca de crenças, motivação e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas. O objetivo deste estudo é analisar as crenças de uma professora em formação, estudante de um curso de Letras a distância vinculado ao PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), inscrita em um disciplina de inglês instrumental a distância (IngRede), e como suas crenças se relacionam à sua motivação para aprender em um contexto a distância. Ao delinear a estreita correlação entre crenças e ações, configuramos a noção de que professores em formação têm suas crenças construídas ao longo de suas variadas experiências com a língua, e que tais crenças funcionam como ímpeto para suas ações subsequentes.

O presente artigo está dividido em três partes. Na primeira, trazemos o referencial teórico que norteia esta pesquisa, discutindo os conceitos de crenças, motivação e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas. Na segunda, descrevemos o procedimento metodológico. No terceiro, exploramos as crenças da professora em formação. Na última parte, apresentamos as considerações finais e implicações dessas crenças na motivação para aprender, ao se pensar a aprendizagem de línguas a distância.

## **Referencial Teórico**

Nesta seção, é apresentado o referencial teórico que guia a condução desta pesquisa. São abordados tópicos como crenças no ensino e aprendizagem de línguas, motivação para aprender e aprendizagem de línguas no contexto a distância.

### **Crenças no ensino e aprendizagem de línguas**

Segundo Woods (1996), as pessoas internalizam inconscientemente as crenças sobre linguagem durante a vida toda e assim as crenças sobre o que é linguagem, linguagem adequada e assim por diante, variam de indivíduo para indivíduo e são profundamente

mantidas.

Kalaja (1995) define crenças como o que os aprendizes de línguas pensam sobre vários aspectos da aquisição de segunda língua, ou seja, crenças correspondem ao que eles têm a dizer sobre os vários aspectos pertinentes à própria aprendizagem. Identificamo-nos com tal definição por clarificar a noção de que crenças são o que os aprendizes pensam. Fica nítido, então, que ao estudar crenças de aprendizes o foco reside em partir dos próprios alunos como fonte de pesquisa e posicioná-los como ápice do processo de aprendizagem de línguas.

De acordo com Doron e Parot (1998), as crenças podem apresentar-se como uma opinião, no sentido de fazer corresponder crenças aos conhecimentos prováveis, como uma crença propriamente dita, no sentido de corresponder a uma adesão que, apesar de excluir a dúvida, não se firma nos conhecimentos científicos, ou como um saber, a crença seria decididamente assertiva, fundamentada em conhecimentos socialmente reconhecidos, ainda que nem sempre demonstráveis.

Precursora nos estudos de crenças no Brasil, Barcelos (2004) argumenta que crenças sobre aprendizagem de línguas são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem ou a toda tarefa de aprender.

Buscando caracterizá-las, Barcelos (2004) enfatiza que as crenças são conceitos cognitivos e sociais, pois estão relacionadas às nossas experiências pessoais e a como pensamos e refletimos sobre elas. Embora não possamos documentar o nascimento de nossas crenças, sabemos que elas têm origem nas interações humanas e nas experiências de aprendizagem, portanto, constituem um poderoso componente da natureza humana que nasce da vivência da em sociedade.

Crenças são ainda entendidas como filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças (LIMA, 2005) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica à medida que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não.

Crenças e experiências são estritamente ligadas, de modo que as crenças surgem com as vivências e experiências e podem influenciar de maneira (in)direta a abordagem de aprender dos alunos, bem como a percepção desses sujeitos sobre o que seja ensinar-aprender

língua (BARCELOS, 2000), assim, as experiências ajudam a compreender as crenças em maior profundidade. Acrescente-se a isso que novas experiências podem levar à reconstrução ou mudança de crenças. Ainda segundo Barcelos (2001, p. 85), “as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou a criar outras crenças”, isso nos dá suporte para afirmar que as crenças e ações estão sempre em movimento em uma via de mão-dupla, tanto podem se influenciar como podem ser influenciadas, diferentemente para cada indivíduo, de acordo com suas metas, experiências, do que ele pensa em termos de aprendizagem de línguas e do seu nível de motivação e autonomia.

As ações dos indivíduos são fortemente ligadas às suas crenças de modo interativo, sendo que o modo de pensar pode predispor certas ações, tanto quanto as ações podem predispor o pensamento. Assim, Dufva (2003) defende que crenças não podem ser separadas das ações. Sabemos que por diversos motivos, crenças e ações nem sempre se correspondem, no entanto, crenças ajudam a entender o posicionamento de professores e alunos, por isso, de acordo com Johnson (2009) é a emergência de conceitos verdadeiros que possibilita que professores operem mudanças substanciais e significativas nas formas como se engajam em atividades de ensino e aprendizagem.

Como aspecto cognitivo e afetivo, crenças podem ser consideradas em sua inter-relação com outros fatores cognitivo-afetivos, tais como a motivação, uma vez que podem intervir no que leva as pessoas a agir. Neste artigo, nos dedicamos a explorar tal relação. Na seção a seguir, discorreremos acerca da motivação.

## **Línguas estrangeiras e a motivação para aprender**

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa<sup>1</sup>, encontramos a seguinte definição para a palavra motivação no âmbito da psicologia: “conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual”.

Dörnyei (2000) afirma que as teorias sobre motivação, no geral, buscam elucidar três aspectos do comportamento humano: a escolha por uma dada ação, a persistência e o esforço despendidos. Por isso, a motivação é a razão das pessoas decidirem fazer algo, por quanto tempo elas estarão dispostas a sustentar tal atividade e quanto lutarão para alcançar suas metas.

---

<sup>1</sup> Dicionário virtual disponibilizado no site da UOL: <http://biblioteca.uol.com.br/>.

A motivação não é mais vista como um reflexo de forças internas tais como instintos, necessidades, estados emocionais e energia psíquica; também não é considerada estritamente em termos de comportamento como uma função de estímulo e reforço. Ao contrário, as abordagens cognitivas atuais focalizam os pensamentos dos indivíduos, as crenças e os processos interpretativos que são transformados em ações (DÖRNYEI, 2001).

Como aponta Dörnyei (2005), podemos não saber definir exatamente o que é motivação, mas sabemos que é ela que nos mantém seguindo em frente. Para o autor, a motivação é um estado de alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados.

O sucesso na aprendizagem de línguas é correntemente associado à motivação para aprender. Além disso, segundo Brown (1994), o sucesso que os aprendizes obtêm em uma tarefa resulta, em parte, das crenças sobre sua capacidade de realizá-la. Ao discutir motivação, Lima (2009) sugere que a motivação do aprendiz pode variar de acordo com o grau de confiança que tem em relação ao processo de aprendizagem de línguas, bem como do ambiente em que está inserido, o que nos leva a supor uma estreita relação entre crenças e motivação.

Dörnyei (2005) admite que no processo de aprendizagem de línguas, construtos como motivação, ansiedade e crenças se inter-relacionam em um processo dinâmico de constante mudança, e defende ainda que o reconhecimento dessa inter-relação é crucial para o entendimento do processo de aprendizagem de línguas, característico de cada indivíduo. Particularmente, no caso de um ambiente virtual de aprendizagem, White (2003) argumenta que entender a dinâmica das características dos aprendizes de cursos a distância tem profundas implicações não apenas para o planejamento desses cursos e para oferecer suporte adequado ao aluno, mas também para a prática do professor de línguas a distância. Além disso, assinala a necessidade de métodos e abordagens que permitam que pesquisadores tenham um discernimento real de como os aprendizes pensam, aprendem e se comportam nessa cultura particular de aprendizagem de línguas. Na próxima seção, é discutido o ensino de línguas no contexto a distância.

## **Tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas**

As tecnologias digitais estão presentes em diversos contextos e processos de

aprendizagem de línguas na atualidade e, a nosso ver, merecem ser investigadas em virtude de sua função em expor todos os envolvidos nesses processos a inúmeros fatores que desafiam as formas de construção do conhecimento. Como argumenta Paiva (2001), a aprendizagem mediada pelo computador tem sido vista como espaço oportuno para a co-construção de conhecimentos de variadas naturezas, entre elas a linguística. Para a autora, a *internet* oferece um ambiente propício para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos. Não há mais barreiras espaciais e temporais desde que o indivíduo tenha acesso a um terminal de computador conectado à *internet*.

Com o advento das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, professores, alunos e formadores de professores têm a sua disposição uma variedade de recursos e ferramentas disponíveis para enriquecer seus estudos. Dentre eles, o computador e, particularmente, sua associação à *internet*, se destacam como extremamente importantes, ao fornecer mais flexibilidade, autenticidade, interatividade, interdisciplinaridade e dinamicidade ao processo de aprendizagem.

Ainda segundo Paiva (2001), os recursos disponíveis da *web* podem oferecer aos alunos um ambiente mais enriquecedor que os tradicionais materiais didáticos, pois a aprendizagem na rede faz-se de forma espontânea e natural. Mais que um lugar de aprendizagem, a *web* é um lugar de descobertas individuais, de resolução de problemas, como também de experimentação e de criação.

O computador é uma ferramenta que pode proporcionar mudanças qualitativas na educação, desde que os educadores vivenciem e flexibilizem as inúmeras possibilidades das ferramentas, adaptando-as de forma a contribuir com a aprendizagem. O computador, como qualquer outro recurso tecnológico, usado por si só não é capaz de fazer milagres. Ele é uma ferramenta a ser usada de acordo com um planejamento, que norteie a prática docente, sendo indissociável de uma metodologia de ensino (FERREIRA, 2008).

Concordamos com Paiva (2001), ao afirmar que usar a *internet* no ensino de inglês é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores. O aluno bem sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração.

Para Taylor (1980), o computador desempenha três funções no ensino de línguas. É um tutor, uma ferramenta e um aprendiz. Como tutor, o computador auxilia a aprendizagem através de programas, como ao propor atividades e fornecer *feedback* imediato, e ainda ao ajudar na

avaliação do aluno. O computador como ferramenta é um dispositivo que funciona como instrumento na execução de tarefas, possibilidade de fornecimento, armazenamento e compartilhamento de informações. Já o computador visto como aprendiz permite ao aluno instruir o computador, no sentido de equipá-lo e programá-lo, de criar meios de aprendizagem.

Um dos grandes desafios contemporâneos na adesão a cursos não presenciais parece ser compreender e se adaptar a uma quebra de paradigmas na relação entre professor, aluno e construção do saber. Esses são chamados a lidar com o desconhecido, com o incerto, o inesperado. Ao ser forçado a abandonar sua posição como detentor do conhecimento por excelência, e autoridade máxima, o professor cede espaço ao aluno para que possa se ver como sujeito ativo, principal interessado e responsável por sua aprendizagem. Em outros termos, os alunos têm maiores possibilidades de aprendizagem autônoma. Eles desfrutam da oportunidade de usar a língua que estão aprendendo, não apenas no contexto acadêmico, com livros e professores, mas também em situações autênticas, com pessoas de verdade do outro lado da tela (LEFFA, 2011). Desse modo, em um curso a distância os papéis de professores e alunos se multiplicam (MORAN, 2003).

## **Metodologia**

Este é um estudo de natureza qualitativa e interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) cujos dados foram coletados em uma disciplina eletiva de Inglês Instrumental a distância (IngRede)<sup>2</sup>, ofertada pelo Instituto de Letras e Linguística a todos os cursos de graduação de uma universidade no interior de Minas Gerais. O IngRede nasceu de um projeto de ensino e pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com um grupo de universidades, a partir da identificação da necessidade das universidades brasileiras em oferecer uma disciplina de leitura em língua inglesa que fosse acessível a todas as áreas de conhecimento da comunidade acadêmica. A disciplina foi pensada, colaborativamente, por pesquisadores das áreas de linguística e de tecnologia para educação a distância e, após cerca de oito anos, foi finalmente implantada em 2008. Na universidade em que tal estudo foi realizado, a disciplina é anual e se encontra em sua 4ª edição. O IngRede é hospedado na plataforma *Moodle*, que é o ambiente virtual de aprendizagem usado oficialmente na maioria das universidades públicas do Brasil. Neste artigo, trazemos o recorte dos dados iniciais de uma pesquisa de mestrado em andamento da qual participaram dez graduandos de diferentes cursos. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionário [Q], diários

---

<sup>2</sup> Site oficial do IngRede: <http://150.164.100.248/ingrede/>

reflexivos [DR], entrevista virtual [E] e acompanhamento do IngRede por meio da plataforma virtual da universidade, o *Moodle*. Os dados foram analisados tendo como subsídio teórico a análise de conteúdos (GILLHAM, 2000). Neste artigo, os dados apresentados correspondem a uma professora de inglês em formação inicial de 56 anos, aluna do curso de Letras a distância (Português/Inglês) por meio do PARFOR e inscrita no IngRede.

### **Análise e discussão dos dados**

A partir dos objetivos alvitrados por este estudo, neste artigo, analisamos crenças e motivação na aprendizagem de língua inglesa a distância.

Considerando que as expectativas estão diretamente ligadas às crenças e à motivação para aprender, uma vez que alimentam o estabelecimento de objetivos e a motivação para alcançá-los, faz-se relevante conhecer as expectativas da aluna. Como ressalta Lima (2005), há uma estreita relação entre crenças, expectativas e motivação, de modo que as expectativas são projeções futuras sobre as ações necessárias para se atingir determinado fim. No questionário inicial, indagamos o que motivou a aluna a procurar o curso, e quais eram suas expectativas em relação ao mesmo. A aluna revela que escolheu o curso para “*ampliar seu conhecimento e proporcionar domínio da língua inglesa*” e que sua expectativa principal era “*aprender a ler qualquer tipo de texto*”. Observe-se o excerto a seguir:

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

A aluna também expressa a expectativa de aumentar sua capacidade de aprendizagem e de ser professora de inglês, as quais representam expectativas positivas em relação à aprendizagem a distância, e parecem revelar a certeza de que o IngRede pode contribuir nesse sentido. Ademais, essas expectativas dão indícios de motivação, a qual pode ser relacionada ao fato de gostar da língua, como expresso no excerto a seguir que abre o diário reflexivo escrito na primeira quinzena do curso:

[2] *Sempre gostei da língua inglesa. [DR]*

A identificação que a aluna tem com a língua somada às suas expectativas contribui sobremodo para sua motivação. Destaca-se, particularmente, a preferência pela habilidade de leitura em língua inglesa em detrimento de outras habilidades da língua visto que o

desenvolvimento de tal habilidade é o foco no IngRede. Como descrito na página inicial do curso, seu objetivo é propiciar aos alunos oportunidades de praticar estratégias de leitura que aprimorem a capacidade de ler textos de gêneros variados escritos em língua inglesa. Assim, espera-se que ao final do curso, os alunos ampliem o conhecimento sobre a língua e sobre textos escritos que contribuam para sua formação acadêmica e profissional. A aluna acredita que aprender inglês a distância é um desafio:

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

*[4] É um desafio bravo, porém no que tange ao instrumental, tranquilo. Agora a compreensão oral é horrível. Ainda bem que no INGREDE só é instrumental. [E]*

Partindo dos estudos de Gardner e Lambert (1972), percebemos na aluna traços de motivação instrumental, que diz respeito ao desejo de adquirir uma língua como meio de atingir objetivos na carreira profissional ou acadêmica, o que se reflete em querer aprender inglês porque a língua pode contribuir na vida acadêmica ou por querer ser professora de inglês. Há ainda evidências de motivação integrativa, na qual o desejo de aprender a língua advém da vontade de interagir com a cultura e os falantes da língua alvo. Assim, a necessidade de conviver com nativos dentro da própria família também lhe motivou a estudar:

*[5] Minha filha mais velha casou-se com um americano, isso voltou a mexer com minha vontade de aprender inglês. [DR]*

De modo a verificar a caracterização de sua motivação, ao meio do curso, questionamos o atendimento das expectativas da aluna. Para tanto, embasamo-nos em Viana (1990) que sugere que quando as expectativas dos alunos não são alcançadas essas podem se tornar fator de desmotivação. Assim, quando as atividades desenvolvidas vão de encontro ao que os alunos esperam aprender e são percebidas como interessantes e relevantes, eles se sentem mais motivados. Por outro lado, quando as atividades não são interpretadas como significativas pelos alunos, isso pode gerar desmotivação. Vejamos:

*[5] Na realidade eu não tinha uma ideia formada não, mas eu esperava menos do que estou vendo até aqui. [E]*

Como exemplificado no excerto anterior, o curso parece superar suas expectativas iniciais, o que é relevante para analisarmos sua motivação. A aluna acredita que está aprendendo mais, elogia os recursos disponíveis e revela que consegue perceber um

aperfeiçoamento em seus estudos da língua. Além de indícios claros de motivação, percebemos também traços de autonomia. Leia-se a seguir:

*[6] Estou aprendendo mais, porque os recursos são melhores do que no meu curso. Por exemplo, o CD, já fiz todo e agora estou retornando usando os helps, etc. isso está me ensinando gramática de uma forma atual e prazerosa. Estou aprendendo a procurar artigos, estou mais atenta à leitura. A atividade da bússola já fiz sem dificuldades nenhuma. [E]*

Para Oxford (2011), devido a valores, atitudes, crenças, motivação, estilos de aprendizagem e experiências, algumas pessoas são mais autônomas que outras em determinado contexto. De acordo com Littlewood (1996), a autonomia do aluno envolve desejo, motivação e confiança, pois tais fatores levam à habilidade de criar uma prática autônoma. Sugere-se, então, uma aproximação entre crenças, motivação e autonomia.

Ao começar o IngRede, aprender inglês a distância é visto como “*uma experiência única, rica em determinação e motivação*”. Posteriormente, ao meio do curso, a aluna revela que aprender a distância é “*um desafio bravo, porém no que tange ao instrumental, tranquilo*”. Considerando o uso do computador como meio que viabiliza a aprendizagem a distância, questionamos como a aluna vê o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Esse é definido como uma “*ferramenta indispensável*”, no início do curso, em seguida, de modo semelhante, ela o define como “*fundamental*” e “*excelente*”, deixando transparecer a crença de que aprender a distância é como (re)descobrir o mundo:

*[7] O computador é fundamental, pois como seria sem ele? Ele está me ajudando nessa nova descoberta do mundo. [E]*

*[8] Uma excelente forma para aquisição de conhecimento, e isso estou desenvolvendo, graças ao computador. [E]*

A percepção da aluna de que está desenvolvendo a aquisição de conhecimento a faz acreditar no potencial do computador na aprendizagem de línguas. A percepção de que está aprendendo é relevante para compreendermos sua motivação, pois, como apontam Freeman e Long (1991), o sucesso na aprendizagem precede a motivação. Assim, ao perceber resultados positivos, o aluno se sente motivado a continuar estudando.

Direcionando-nos com maior ênfase à motivação, sabemos que a motivação e as metas em relação ao idioma estão entrelaçadas à aprendizagem como fatores determinantes (DÖRNYEI, 2001). Pelos relatos acima, evidenciamos que a aluna deu início ao curso

motivada e cheia de expectativas. Ao meio do curso, investigamos se ela estava motivada, ao que ela expressa:

*[9] Sim, com algumas disciplinas em relação ao EAD. E bem motivada com relação ao INGREDE. Porque nessa disciplina de inglês instrumental estou deslanchando muito bem, entendendo e querendo ir além. [E]*

Posteriormente, em seu diário, a aluna revela que o curso tem sido uma experiência nova e estimulante. A aluna exprime que está motivada com o curso. A percepção de progresso na aprendizagem e o desejo de alcançar seus objetivos são fatores cruciais para manter a motivação no decorrer de um curso (DÖRNYEI, 2005). Não podemos ignorar que o termo ‘novo’ em suas afirmações pode perpassar não somente a descrição da disciplina IngRede, mas também seu curso de Letras a distância, do qual é recém ingressa. Vejamos:

*[10] Trata-se de uma experiência nova e estimulante, desde que comecei tenho tido mais facilidade para ler e compreender os textos e exercícios propostos no INGREDE, e fora dele. Acredito que minha participação esteja sendo boa, pois consigo cumprir com todas as atividades proposta no tempo certo, minha motivação está a mil. Quero ir até o final. Meu objetivo é seguir em frente com mais cursos que possa ter no INGREDE, e aprimorar o máximo meu inglês. [DR]*

A motivação é um construto processual, dinâmico e temporal, ou seja, muda ao longo do tempo. É também situada, sofrendo influências contextuais, conforme a perspectiva atual nos estudos sobre motivação inaugurada por Dörnyei, desde a década de 90. Com base nessa convicção, tentamos identificar a caracterização de sua motivação ao final do curso através do diário reflexivo, no qual ela descreve sua participação no IngRede nos seguintes dizeres:

*[11] Uma experiência, muito boa, que acrescentou muito para o meu curso de letras inglês, EAD. [DR]*

A aluna cita que as atividades a ajudaram muito e coloca ênfase em como sua participação no IngRede, além de ampliar sua habilidade de leitura que era seu objetivo inicial e o próprio objetivo do curso, deram-lhe mais segurança para enfrentar situações da vida acadêmica que exigem o conhecimento de inglês. O IngRede parece ter sido um incentivo para prosseguir com sua graduação em Letras. Percebemos que seus objetivos iniciais foram alcançados, o que é relevante para sua motivação, e notamos ainda que ao citar que a disciplina lhe conduziu a uma aprendizagem de pesquisa, a aluna pode querer se referir à maior autonomia que adquiriu:

*[12] Todas as ferramentas disponibilizadas na plataforma me auxiliaram e muito para desenvolver melhor o meu inglês instrumental, hoje me sinto segura para encarar situações da vida acadêmica, como a leitura de textos, o acompanhamento de um debate, a participação em um congresso. Sem contar que foi de grande importância, me ofertando maior segurança para o prosseguimento da minha graduação a distância. Esse curso, IngRede, me conduziu a um aprendizado de pesquisa, e a compreensão de textos com maior facilidade. [DR]*

Visto que as dificuldades de aprendizagem agem como obstáculos à motivação (GUIMARÃES, 2001), perguntamos à aluna quais foram as dificuldades encontradas e como elas foram superadas. Desse modo, notamos que a aluna começou a ver a aprendizagem de modo novo deixando para trás o paradigma da escola tradicional. E isso foi possível graças à sua determinação, disciplina e vontade, ou seja, graças à sua motivação e autonomia. Como pode ser lido a seguir:

*[13] Primeiro a adaptação à plataforma, segundo deixar para trás o modelo da escola tradicional e começar a ver aprendizagem sob um olhar contemporâneo. [E]*

*[14] Com determinação, disciplina e muita vontade de ir além. [E]*

Os aspectos negativos mencionados pela aluna são a falta de interação entre colegas e a dificuldade de manuseio da plataforma do curso, as quais podem ocasionar desmotivação. A aluna sente falta de maior comunicação entre os participantes. Os alunos tinham à sua disposição no IngRede a ferramenta *chat*, que poderiam usar a qualquer momento livremente para trocar ideias entre si, mas nenhum deles tomou essa iniciativa e não havia nenhum *chat* como atividade programada no curso. Em suas considerações finais sobre a disciplina, ela sugere “*deixá-lo mais simples para o manuseio, no que diz enviar mensagem, postar arquivos*”, e afirma que:

*[15] Só a comunicação com os colegas, e a sessão de dúvidas que está muito fraca, porém acho que é questão de saber manusear. A plataforma do meu curso EAD é melhor desenvolvida para interagirmos uns com outros do que o INGREDE. [E]*

Ainda em relação às crenças sobre aprender inglês a distância, de início, a aluna relatava como desvantagem o “*pouco contato com os professores*”. No entanto, essa crença parece ter sido modificada, já que a aluna assume uma nova visão ao definir seu papel como aluna e o papel do professor. A atuação da professora parece ter contribuído para a motivação da aluna. A interferência do professor e da família na motivação do aluno é reconhecida em

contextos presenciais (DÖRNYEI, 2001) e parece ressoar também no contexto virtual. Observem-se os trechos a seguir:

*[16] Então... Qual seria o papel do professor, num curso a distância? Só o de conteúdo? No INGREDE, tenho tido mais contato com a professora (...) e isso é muito bom, pois ela tem apontado uma direção que me leva ao conhecimento de uma forma plena. Os questionamentos, as atividades complementares que ela tem apresentado tem sido muito bom para minha reflexão, e reflexão. Desculpa... reflexão e aprendizado. [E]*

*[17] No meu caso sim, os meus filhos (...) a Instituição que sempre tive num alto conceito, e por último a professora (...) que estou gostando muito da maneira que ela está conduzindo tudo. [E]*

Nos trechos a seguir, é transcrita uma das interações da aluna com a professora no fórum de atividades complementares. Essas atividades são não avaliativas e constituem um conteúdo extra, com temas mais atuais de interesse geral, são postados pela professora com base na possibilidade de customização que o IngRede lhe oferece. Os alunos que se interessassem, devem baixar o arquivo, realizar as atividades, voltar ao fórum e compartilhar suas respostas e reflexões com os colegas, sendo que a professora acompanhava os comentários dos alunos. O excerto foi postado pela aluna após concluir as primeiras atividades complementares. Ela foi a primeira aluna a postar:

[18] PROFESSORA:

*Olá, pessoal*

*Espero que estejam todos bem!*

*De acordo com nossa agenda geral, vocês já devem estar realizando as atividades da Unidade 4. Estamos, assim, quase no fim do Módulo I e, a partir das práticas de leitura que já realizaram até agora no CD-Rom, com as estratégias de leitura que trabalharam até aqui, é possível iniciar, de minha parte, o fornecimento de atividades complementares, que visam ampliar suas possibilidades de estudo. Tais atividades não são avaliativas nem obrigatórias, e são postadas neste fórum, como tópicos que trazem arquivos anexados. Convido-os, portanto, a participar das atividades aqui propostas (...).*

*Aguardo sua participação e fico à disposição!*

*Abraço,  
Profª. (nome)*

[19] ALUNA:

*Profa. (nome) e colegas,*

*Ótimo esse texto sobre bilinguismo, além disso, fiquei feliz, por conseguir ler só com as técnicas que estou aprendendo nessa disciplina e também pela relevância desse artigo.*

*Obtive excelentes informações sobre a importância do bilinguismo, não só pela interação com esse mundo globalizado, mas e principalmente pela descoberta científica do quanto o bilinguismo é benéfico para a blindagem da demência na velhice.*

*Essa é a parte mais importante para quem já caminha para a velhice, como eu. (...)*

*Um abraço a todos.*

*(nome).*

[20] PROFESSORA:

*Oi, (nome)!*

*Muito legal a sua leitura e seus comentários!*

*Fico feliz que a disciplina esteja agregando à construção dos seus saberes sobre língua inglesa!*

*Abraço,  
Profa. (nome)*

Nos trechos acima, notamos o entusiasmo com o texto lido e mesmo uma identificação com a temática, ao acreditar que o assunto é relevante para sua vida pessoal. É notável ainda a satisfação em cumprir as atividades utilizando as técnicas de leitura que aprendeu no curso. Até então, a professora havia postado duas atividades complementares e poucos alunos demonstram interesse por elas. Essa aluna, no entanto, após a postagem das duas atividades, respondeu com um comentário pedindo mais atividades, demonstrando, a nosso ver, motivação em estudar. Acompanhando a participação da aluna na plataforma vimos que cumpriu todas as atividades obrigatórias no prazo, fez as atividades extras e teve o maior número de acessos ao *Moodle*, se comparada aos outros alunos. Vejamos:

[21] Boa noite, Profa. (nome)

*Como vai?*

*Profa. não tem mais atividades complementares não?*

*Grata, (nome).*

O pedido foi atendido pela professora e, ao todo, sete atividades complementares foram postadas. Percebemos que o fórum foi um espaço para maior interação professor e aluno. De acordo com Schrage (1995 *apud* GARRISON *et al.*, 2000) a tecnologia, inevitavelmente modela o modo como as pessoas se relacionam. Em um contexto virtual de aprendizagem, a presença do professor não é exatamente física, mas é caracterizada por pequenas mensagens que reconheçam a participação do aluno, as quais seguidas de devidas orientações aumentam o engajamento dos alunos (GARRISON *et al.*, 2000). Constatamos então, que uma simples troca de mensagens, um *feedback* e a percepção de que o professor leu o que o aprendiz postou e que lhe deu atenção são fatores motivadores para o aluno em um contexto virtual de aprendizagem. Há um redimensionamento nos papéis de professor e aluno, no qual o professor assume o papel de mediador, de colaborador e de provedor de apoio cognitivo e afetivo (FIGUEIREDO, 2006).

Compartilhamos ainda da visão de Cechinel (2000, p. 14), para o qual o professor tutor da educação a distância tem a função de ser um “facilitador e mediador da aprendizagem, motivador, orientador e avaliador”, em outras palavras, tem a função de encontrar novas maneiras de motivar seus alunos. Nos excertos apresentados acima, constatamos ainda como a motivação de aluno e professor podem se influenciar. A aluna faz um comentário alegando o quanto tais atividades tem sido boas para seu desenvolvimento e a professora demonstra satisfação em saber que seu trabalho está gerando frutos.

Retomando a análise de suas crenças e tentando relacioná-las à sua motivação para aprender, apresentamos, por fim, a resposta da aluna ao questionamento se é realmente possível aprender uma língua em um contexto a distância:

*[22] Sim, e vou ser prova disso logo, logo. [E]*

Assim, fica nítida sua crença na possibilidade de aprender no contexto virtual de aprendizagem expressa por meio de uma confiança de que é possível aprender nesse contexto, além de evidenciar sua motivação, e autoconfiança ao acreditar que ela é capaz e vai conseguir aprender e alcançar seus objetivos de aprendizagem.

## **Considerações Finais**

Neste estudo, analisamos as experiências de aprendizagem de uma professora em formação inicial em um curso de inglês online, a partir de suas crenças e motivação em estudar neste contexto. Os resultados evidenciam crenças otimistas em relação à oportunidade de aprender inglês em um curso *online*. Embora não haja dados que nos permitam afirmar com certeza, por se tratar de um processo gradual e que reflète diretamente nas ações das pessoas, há indícios ainda de mudança de crenças (BARCELOS, 2007), visto que a aluna afirmava que em um ambiente virtual de aprendizagem há pouco contato com o professor e, posteriormente, elogia a interação constante com a professora.

Acerca de sua motivação, a aluna ingressou no curso motivada, com grandes expectativas e metas. Apesar de suas dificuldades relatadas, principalmente, em relação ao uso da plataforma e por sentir falta de comunicação com os colegas, tais fatores não impediram que ela conseguisse manter sua motivação ao longo do curso, fato que se deve, dentre outros, ao fato de gostar da língua, incentivo da família, interação com a professora e apropriação dos materiais empregados no curso. Outro fator primordial é seu empenho em alcançar as metas que traçou ao ingressar no curso.

Acreditamos que ainda há muito a ser explorado na LA de modo a desvendar como questões cognitivo-afetivas se configuram e impactam na aprendizagem de línguas em cursos *online*. No que concerne aos professores de língua inglesa em formação inicial, como é o caso da aluna participante deste estudo, cabe pensar meios de incorporar nos cursos de Letras oportunidades concretas para que esses futuros professores vivenciem o ensino e aprendizagem de línguas em um ambiente virtual de aprendizagem, o que pode repercutir em sua futura atuação como docente no uso de tecnologias digitais. Pois, como afirmam Hubbard e Levy (2006) os professores devem usar CALL (*Computer Assisted Language Learning*) para aprenderem sobre CALL, assim, experimentar as aplicações tecnológicas na educação é um meio de aprender a usar a tecnologia como professor.

## Referências

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas, foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In: LEFFA, V. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas. Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, 2004.

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

\_\_\_\_\_. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach*. 2000. Tese (Doutorado em Teaching English as a Second Language) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador, introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

CECHINEL, J. C. *Manual do Tutor*. Florianópolis: Udesc, 2000.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.17-32

CHAPELLE, C. Technology and second language acquisition: new trends in using technology in the language curriculum. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 27, p. 98-114, 2007.

DÖRNEY, Z. Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, Great Britain, n. 70, p. 519-538, 2000.

\_\_\_\_\_. *Teaching and researching motivation*. England: Longman, 2001.

\_\_\_\_\_. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

DORON, R.; PAROT, F. (Orgs.). *Dicionário de Psicologia*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; FERREIRA, A. M. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Boston: Kluwer Academic, 2003.

FERREIRA, A. F. O computador no processo de ensino-aprendizagem: da resistência à sedução. *Trabalho & Educação*, v. 17, n. 2, 2008.

FERREIRA, A. M. M. R. *A motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras: em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos?* 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão no Ensino Básico) – Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2011.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

FREEMAN, L.; LONG, D. *An Introduction to Second Language Research*. New York: Longman, 1991.

FREUDENBERGER, F.; ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 29-55.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. ROWLEY, M.: Newbury House, 1972.

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2, p. 87-105, 2000.

GILLHAM, B. Displaying the Results for Analysis. In:\_\_\_\_. *Developing a Questionnaire*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000, p. 49-79.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. 3. ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2001, p. 78-95.

HUBBARD, P.; LEVY, M. The scope of CALL education. In: HUBBARD, P; LEVY, M. *Teacher education in CALL*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin Publishing Company, 2006, p. 3-22.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, v.10, n.4, p. 439-452, 1994.

\_\_\_\_\_. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, p.191-204, 1995.

LIMA, K. B. F. *A sala de aula de língua inglesa: vencendo barreiras na produção escrita*. 2009. 305f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

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

LITTLEWOOD, W. Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, v. 24, n. 4, p. 427-435, 1996.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, M. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

p. 39-50.

OXFORD, R. L. L2 learner autonomy in the crucible. In: BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, p. 93-116, 2001.

\_\_\_\_\_. Internet e sistemas de busca: ampliando o universo de professores e aprendizes de língua inglesa. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Ensino da Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada*. Campo Grande: Editora UNAES, 2008, p. 43-58.

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

TAYLOR, R. P. *The computer in the school: tutor, tool, tutee*. New York: Teacher's College Press, 1980.

SCHUNCK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, v.26, n.3, p.207-231, 1991.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007.

VIANA, N. *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

WHITE, C. *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decisionmaking and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.