

O que é aprender inglês a distância? Crenças de alunos e a motivação em um ambiente virtual de aprendizagem¹

What is learning English at a distance? Students' beliefs and motivation in a virtual learning environment

Cristiane Manzan Perine*

RESUMO: Neste artigo, objetivamos investigar as crenças de alunos sobre aprender inglês a distância e sua conexão com a motivação para aprender. O arcabouço teórico é embasado em estudos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001, 2003, 2004, 2006, 2007; PERINE, 2013; BERNAT; GVOZDENKO, 2005; JOHNSON, 1999; SILVA, 2000; HURD, 2008); motivação na aprendizagem de língua estrangeira (DÖRNYEI, 2005; GARDNER, 1985; RIBAS, 2008; FRANCO; 2008; ALVES, 2005; HURD et al., 2001; XIE et al., 2006; BROWN, 1994); e ambientes virtuais de aprendizagem (BUZATO, 2001; BRUNNER, 2004; MESSIAS et al., 2012; CELANI, 2009; LEFFA, 2009). Dez alunos de uma universidade federal no interior de Minas Gerais, inscritos na disciplina “Inglês Instrumental a Distância I” (IngRede) participaram deste estudo de natureza qualitativa. Os dados foram coletados por meio de um questionário, diários reflexivos, entrevista e acompanhamento dos alunos na plataforma Moodle. Na análise dos dados, recorremos à análise de conteúdo (GILLHAM, 2000) em conjunto com o software WordSmith Tools. Esperamos que este estudo traga contribuições à Linguística Aplicada no entendimento de como fatores cognitivo-afetivos, tais como crenças e motivação, se configuram em um ambiente virtual de aprendizagem de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças. Motivação. Ambientes virtuais de aprendizagem. Língua inglesa.

ABSTRACT: This article aims to investigate students' beliefs about learning English at a distance and its connection with the motivation to learn. The theoretical framework is grounded in research on beliefs in teaching and language learning (BARCELOS, 2001, 2003, 2004, 2006, 2007; PERINE, 2013; BERNAT; GVOZDENKO, 2005; JOHNSON, 1999; SILVA, 2000; HURD, 2008); motivation in foreign language learning (DÖRNYEI, 2005; GARDNER, 1985; RIBAS, 2008; FRANCO, 2008; ALVES, 2005; HURD et al., 2001; XIE et al., 2006; BROWN, 1994); and virtual learning environments (BUZATO, 2001; BRUNNER, 2004; MESSIAH et al., 2012; CELANI, 2009; LEFFA, 2009). Ten students of Federal University in Minas Gerais, enrolled in the subject “Inglês Instrumental a Distância I” (IngRede) participated in this qualitative study. Data were collected through a questionnaire, reflective diaries, interviews and monitoring of students in Moodle. In the data analysis, we used the content analysis (GILLHAM, 2000) together with the WordSmith Tools software. We hope this study brings contributions to Applied Linguistics in understanding how cognitive-affective factors, such as beliefs and motivation, are configured in an English language virtual environment learning.

KEYWORDS: Beliefs. Motivation. Virtual learning environment. English language.

¹ Este artigo é fruto de minha dissertação de mestrado, defendida em 2013, junto ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

* Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

*“É uma nova forma de aprender
e o curso a distância possibilitou uma
nova descoberta”*

1. Introdução

Dentre as amplas possibilidades de pesquisa que a Linguística Aplicada (LA) nos descortina, neste artigo, nos dedicamos aos estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, os quais têm crescido bastante nos últimos anos, gerando um corpo sólido de conhecimento. Crenças são definidas como opiniões e ideias que os alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001).

Também constitui nosso foco de investigação a motivação na aprendizagem de língua estrangeira (LE). De acordo com Dörnyei (2005), a motivação é um termo guarda-chuva, visto que cobre vários fatores que são determinantes em explicar porque adotamos certas ações e nelas persistimos. A motivação é o que nos mantém “seguindo em frente”. De modo geral, diversos autores a apontam como força que impulsiona e sustenta o processo de aprender.

Nos últimos anos, presenciamos no ensino de línguas uma adesão substancial a ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), os quais permitem que o professor crie um curso *a distância*, semipresencial, na modalidade híbrida, ou use-o como suporte para cursos presenciais. Um AVA é um espaço na *internet* constituído pela plataforma e por todas as relações estabelecidas pelos sujeitos usuários a partir do uso das ferramentas de interação, tendo como foco principal a aprendizagem (BEHAR *et al.*, 2007).

Sob o entendimento de que a conexão entre crenças e motivação pode trazer contribuições à LA, particularmente no contexto de ensino de línguas a distância, propomos como objetivo para a pesquisa que retratamos neste artigo, investigar as crenças sobre aprendizagem e a relação destas com a motivação para aprender de alunos em um curso de inglês instrumental a distância. Embora os estudos sobre crenças e sobre motivação sejam amplamente explorados, cremos que este artigo traga novas contribuições à LA, ao desvendar a relação entre esses dois construtos cognitivo-afetivos, especialmente em um contexto virtual de aprendizagem de línguas.

Este artigo está organizado em quatro seções. A primeira traz a fundamentação teórica que dá sustentação à presente investigação, a qual se apoia em três pilares, a saber: crenças, motivação e ambientes virtuais de aprendizagem. Na segunda seção, abordamos os

procedimentos metodológicos empregados na pesquisa em questão. Na seção de número três, dedicamo-nos à análise e discussão dos dados. Na última seção, tecemos considerações acerca das reflexões despertadas a partir deste estudo.

2. Crenças e aprendizagem de línguas

O conceito de crenças é antigo e ocupa posição de centralidade em várias áreas de conhecimento, tais como a Psicologia, Filosofia, Educação e Teologia. No âmbito da LA, o primeiro registro de utilização do termo no ensino e aprendizagem de línguas data de 1978, quando Papalia escreveu o artigo intitulado “Crenças de alunos sobre a importância de línguas estrangeiras no currículo escolar”, no qual visava a descobrir o que alunos do nono ano do Condado de Erie em Nova York pensavam sobre a importância do ensino de LE na grade curricular da escola (BERNAT; GVOZDENKO, 2005).

Tendo como ponto de partida o pressuposto teórico de que as crenças, de certa forma, norteiam todo o percurso do estudante na aprendizagem de LE, compartilhamos a visão de Johnson (1999, p. 30) de que “crenças são a pedra sobre a qual nos apoiamos”, entendemos que nossas percepções e atitudes são embasadas em nossas crenças. Para Barcelos (2004), 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 seja, a toda a tarefa de aprender.

Acrescentamos, concordando com Silva (2000), que crenças são um tipo de conhecimento à luz do qual os alunos-professores interpretam seu contexto de ensino e as novas informações a que têm acesso ao longo de sua formação. Essa definição, a nosso ver, realça mais uma vez a importância de se refletir sobre crenças, uma vez que elas são como lentes através das quais os alunos veem seu processo de aprendizagem e se posicionam diante dele. Assim, crenças desempenham um papel crítico na definição e organização da aprendizagem do indivíduo.

Destacamos que vivenciar novas experiências em determinados contextos exerce forte impacto de modo a desencadear mudança ou ressignificação de crenças. Garbuio (2006) assinala o caráter fluido das crenças ao enfatizar que crenças são (re)construídas e formadas o tempo todo, à medida que o indivíduo se depara com novas situações e informações. Podemos perceber o quanto crenças podem ser moldadas pelas experiências de aprendizagem do indivíduo. Além disso, "ensinar e aprender são processos contínuos de reconstrução da experiência" (DEWEY, 1933 *apud* BARCELOS 2003, p. 174).

Concedendo relevo a crenças sobre aprender em um contexto virtual, ao discorrer sobre aprendizes a distância, Hurd (2008) reconhece o poder que as crenças exercem na aprendizagem presencial e alega que esse poder pode ser exercido também em contextos não presenciais. Segundo o autor, para todos os aprendizes, o poder das crenças, seja baseado no contexto cultural, no aparato psicológico ou nas experiências pessoais, é tão intenso que elas podem habilitar ou desabilitar seriamente a aprendizagem da língua, e isso pode ser intensificado no contexto a distância.

Essa intensificação da influência das crenças pode acontecer, principalmente, nos primeiros contatos com o estudo a distância, pois, após longos anos vivenciando o ensino presencial, desde a alfabetização, o processo de ver o “novo” ambiente de aprendizagem, nele adentrar e por meio dele interagir, estudar e aprender pode causar um abalo no sistema de crenças do indivíduo, sistema este entendido com uma organização de crenças interligadas. Tal abalo pode repercutir de diferentes modos em cada indivíduo; pode fazer emergir ou consolidar crenças facilitadoras da aprendizagem, tais como pensar que aprender nesse contexto é mais prático, interativo e vantajoso pela variedade de recursos que nos dispõe, e levar o aluno a explorar ao máximo tais recursos. Por outro lado, essas crenças podem ser inibidoras da aprendizagem. Isso ocorre no caso de se acreditar que o computador é que coordena o processo de aprendizagem, que não há necessidade de presença de um professor ou que o ensino nessa modalidade é mais superficial. Desse modo, se o aluno acredita que o ensino a distância não é tão eficaz quanto o presencial, pode se esforçar menos, nutrir baixas expectativas e assumir uma postura passiva em relação à aprendizagem.

Em nossa definição, crenças constituem disposições pessoais do aluno, seus pontos de vista em relação a ideias, teorias, conhecimentos e valores acerca de aspectos do processo de ensino e aprendizagem, quer seja por identificação ou conveniência. Em um entremeio entre a cognição e a afetividade, as crenças direcionam nossos olhares e nosso agir ao interpretarmos informações e circunstâncias, fazer escolhas e traçar rotas em nossa aprendizagem. Desse modo, nossas percepções e ações encontram resguardo em nossas crenças e por meio delas refletem uma interseção de elementos dinamicamente singulares e compartilhados, fruto de nossas experiências coletivas (XXX, 2013).

3. A motivação no processo de aprendizagem de línguas

Na premissa de um grande estudioso da motivação na aquisição de LE, Dörnyei (2005), a motivação provê o impulso primário para iniciar a aprendizagem de uma segunda língua e, posteriormente, a força para sustentar o longo e, frequentemente, tedioso processo de aprendizagem. Gardner (1985) define motivação como uma combinação de esforço, desejo de atingir o objetivo de aprender a língua e atitudes favoráveis à aprendizagem da língua.

A motivação é um construto dinâmico e contextual que pode variar ao longo do tempo. Assim, aprender uma língua envolve uma gama de fatores responsáveis pela oscilação motivacional. Segundo Williams e Burden (1997), tais fatores podem ser internos ou externos. As atitudes do aprendiz em relação à língua alvo, sua curiosidade, o valor que tal aprendizagem adquire para ele, seu sentimento de competência, objetivos e expectativas podem ser caracterizados como fatores internos à motivação. Por outro lado, a influência dos pais, professores e colegas, o próprio ambiente de aprendizagem, a escola, as aulas, as atividades e os recursos disponíveis são considerados fatores externos à motivação.

Assim como Ribas (2008), vemos expectativas como um fator pessoal que pode influenciar a motivação dos alunos. A autora entende expectativa como uma previsão sobre o que acontecerá em determinada situação, provavelmente baseada em experiências anteriores de aprendizagem. As expectativas dos alunos podem afetar suas atitudes e realizações. Desse modo, analisando a relação crenças e motivação sob o viés das expectativas, temos que os objetivos, crenças e expectativas dos alunos guiam suas ações e comportamentos, apresentando, portanto, consequências motivacionais. Ao interagirem com fatores do contexto de sala de aula, eles podem tanto gerar motivação, quanto inibi-la (RIBAS, 2008).

Considerando-se que crenças são opiniões, as quais nos levam a agir de determinada forma e, assim, influenciam nossas decisões e ações, e que a motivação é o impulso que nos leva a agir, tomar decisões e buscar atingir metas, podemos considerar, então, que as crenças podem influenciar a motivação dos alunos para aprender uma língua. Isso pode ocorrer de forma positiva, motivando-os, ou negativa, desmotivando-os.

Para Franco (2008), o uso de recursos *online* de aprendizagem aumenta a motivação do aprendiz, pois oferece um ambiente menos ameaçador e diversas oportunidades autênticas para desenvolver o inglês. Porém, Alves (2005) pontua que para alguns o elemento novo é sinal de fascinação, encantamento e delírio, porque traz consigo a ilusão de poder suprir faltas. Para

outros, o elemento ‘novo’ é sinal de resistência, pode provocar medo, insegurança e estranhamento.

Em seus estudos, Xie *et al.* (2006), concluíram que, em atividades *online*, a motivação dos alunos aumenta quando eles têm alta competência para lidar com o computador, são familiarizados com o ambiente de aprendizagem *online*, recebem *feedback* do professor e percebem que o tópico a ser estudado é relevante. Por outro lado, se sentem desmotivados quando não têm tempo suficiente para completar a tarefa, quando a tarefa é obrigatória e não permite a possibilidade de escolhas e quando não conseguem ver valor em realizar a tarefa. De modo especial, ressaltamos que o fato de não saber usar adequadamente as ferramentas tecnológicas disponíveis pode deixar o aluno “perdido” em meio à plataforma virtual e trazer sentimentos de frustração e incompetência, os quais podem gerar desmotivação.

Hurd *et al.* (2001, p. 34) afirmam que para “completar com sucesso um curso a distância, os alunos têm que manter sua motivação, enquanto trabalham sozinhos e desenvolvem uma série de estratégias que lhes possibilite trabalhar individualmente”. Além disso, “no caso do aluno a distância, a motivação é diretamente implicada tendo em vista as demandas de um contexto a distância e a necessidade de perseverar, às vezes contra todas as adversidades esmagadoras” (*op. cit.*, 2006, p. 305). Por mais que estudar nessa modalidade não seja sinônimo de estudar sozinho ou em isolamento, há mais momentos de estudos individualizados, nos quais os alunos podem sentir falta de mais contato com professores e colegas, e considerando-se que a presença dessas pessoas influencia na motivação, há uma sobrecarga maior de necessidade motivacional centrada no próprio aprendiz.

4. Ambientes virtuais e a aprendizagem de língua estrangeira

O uso da *internet* no ensino e aprendizagem de línguas caracteriza também o surgimento de AVAs, os quais possibilitam experiências inovadoras no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A adesão ou não a um AVA requer, inegavelmente, uma reconfiguração nos papéis que alunos e professores, tradicionalmente, assumem no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Buzato (2001, p. 3), em tempos modernos de aprendizagem por meio da *internet*, a informação disponível na *web* pode e deve ser transformada em conhecimento, a exemplo do que acontece com os livros. "O professor tem que descer do pedestal", o que implica afirmar que a importância do papel do professor não é diminuída, é apenas revista, para que professores e alunos sejam parceiros. Desse modo, o professor também pode aprender com o

aluno. Para esse linguista aplicado, o professor não deve apenas reproduzir o conteúdo e o aluno não deve se importar unicamente com a nota. Existe um paradoxo, uma vez que o professor está numa instituição, num lugar de poder. “Ele não precisa abrir mão do poder, mas aprender a operar esse poder de outra maneira. Veja um professor de doutorado. É impossível para ele entender de um assunto tão profundamente quanto as pessoas que ele está orientando” (p. 3). Mas o papel dele é dialogar, desafiar, orientar, aprender junto e nem por isso ele deixa de ser um professor. O perfil de aluno também muda. Ele é convidado a assumir o papel de protagonista de sua aprendizagem e a aproveitar as oportunidades de aprendizagem autônoma. Segundo Leffa (2009), se na sala de aula presencial o aluno pode se "acomodar" ou "fazer corpo mole", no sentido de disfarçar sua falta de empenho e fingir que aprendeu, no ambiente virtual a responsabilidade está no aluno. Logo, se ele aprende, se constrói conhecimento, o mérito é, primeiramente, dele. A nosso ver, então, o professor não é o único detentor do conhecimento, portanto, professores e alunos podem e, acrescentamos, devem aprender uns com os outros.

Segundo Brunner (2004), o conhecimento não viaja na *internet*, o que pressupõe que o acesso à informação e ao computador não são sinônimos de aprendizagem. Exige-se juízo crítico, tanto por parte do professor quanto do aluno. Se entendermos o computador como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, o aluno como ser responsável sobre seu próprio saber para lidar com a oportunidade de desenvolvimento de autonomia que lhe é concedida, e o professor como orientador chamado a ser um facilitar da aprendizagem, poderemos perceber a consolidação de uma comunidade virtual de aprendizagem. Assim torna-se nítido que o ensinar e o aprender são subsidiados (e não substituídos) pelo aparato tecnológico. A construção do conhecimento envolve professores e alunos em relação de troca de saberes, intercâmbio de conhecimento e desenvolvimento de práticas significativas (MESSIAS *et al.*, 2012). Desse modo, a construção do conhecimento implica uma parceria estabelecida entre professores, alunos e computadores, na qual cada um dos envolvidos tem imbricadas funções a exercer. Tomada em conjunto, é essa parceria que leva ao ensino promissor e à efetiva aprendizagem no contexto virtual.

Desse modo, 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).

Por fim, partilhamos da reflexão de Celani (2009), a qual destaca que com os recursos tecnológicos atualmente disponíveis e com imaginação, os princípios do ensino e aprendizagem de LE se estenderam para além da situação presencial, ou seja, para a situação assistida por computadores e por todo o apoio que a tecnologia oferece. Desse modo, ensinar e aprender línguas na contemporaneidade é uma experiência inovadora e significativa à vida do aprendiz em sua própria essência e pode nos informar novos aspectos acerca das crenças e da motivação para aprender.

5. Metodologia

Este é um estudo de natureza qualitativa, que procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008), do qual participaram 10 alunos de diferentes cursos de graduação inscritos na disciplina eletiva “Inglês Instrumental a Distância I” ou “IngRede” abreviação para “Inglês em Rede”, em uma universidade federal no interior de Minas Gerais. O curso é hospedado na plataforma *Moodle* e visa a levar os alunos a praticar e desenvolver estratégias de leitura que aprimorem a capacidade de ler textos de gêneros variados. Todos os alunos da universidade poderiam se inscrever no módulo I no curso. O IngRede foi elaborado em uma parceria interinstitucional entre universidades e institutos federais, liderados pela Profa. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva da Universidade Federal de Minas Gerais e implantado em 2008. Posteriormente, foi customizado e inserido em outras instituições interessadas. Na figura a seguir, é apresentada a página do curso, na seção em que os alunos escolhem as unidades a serem estudadas e as aulas correspondentes a cada unidade:



Figura 1. Página do IngRede.

A coleta de dados foi conduzida a partir de: questionário [Q]², entrevista virtual [E], diários reflexivos [DR1, DR2, DR3, DR4], e acompanhamento da participação dos alunos no IngRede através da plataforma *Moodle*. O processo de análise de dados baseou-se na análise de conteúdo de Gillham (2000) e do uso do *WordSmith Tools (WST)*, um *software* que nos auxiliou na organização e leitura dos dados. O *WST* é um conjunto de ferramentas integradas utilizadas para análise linguística. Ele permite fazer análises baseadas nas frequências e coocorrências de palavras em corpora. A figura a seguir ilustra um exemplo de uso do *WST*, no qual é possível visualizar os trechos dos diários reflexivos em que aparece o termo “expectativa”:

N	Concordance	Seta	Word	Sen	Sen	Par	Par	Ad	cl	Pos	File	%
1	ser bom nessa língua. A minha expectativa é que ao término da			150	515%	030%	0	80%			Sistema de Informação.txt	81%
2	me desperte interesse! Minha maior expectativa, em relação ao curso, é			117	517%	035%	0	85%			Psicologia.txt	85%
3	são divulgados nessa língua. A minha expectativa em relação a esta			175	517%	030%	0	90%			Odontologia.txt	90%
4	de aprendizagem, tomando minha expectativa de futura professora de			173	930%	034%	0	94%			Letras.txt	93%
5	. Portanto, quanto à disciplina a expectativa é boa, pois conheço			253	1241%	088%	0	88%			Ciencias Contabeis.txt	88%

Figura 2. Visualização do termo "expectativa" no *WST*

² O questionário [Q] foi aplicado antes do início do IngRede, durante a aula de abertura da disciplina, a qual acontece presencialmente. A escrita dos diários reflexivos [DR1, DR2, DR3] e a entrevista virtual ocorreram durante a disciplina. Já o diário reflexivo final [DR4] foi escrito após o término das aulas.

5.1 Análise e discussão dos dados

Neste estudo, somos guiados pelo objetivo primordial de mapear as crenças dos participantes sobre aprender inglês a distância. Todavia, interligadas a essa crença pode haver outras crenças, o que denominamos, neste estudo, “rede de crenças”. Rede de crenças é um complexo composto de crenças que são conectadas por um eixo temático central e estabelecem entre si relações e intercâmbios. Diante de determinadas circunstâncias, agem simultaneamente, e compartilham a organização de pensamentos e atitudes do indivíduo diante do aprender e ensinar uma língua, influenciando suas atitudes. Assim, a fim de alcançar uma compreensão do processo de aprender e ensinar no contexto a distância, convém que as crenças sejam analisadas em rede e não isoladamente.

Tendo por objetivo desvendar as crenças dos alunos sobre aprender inglês a distância, mapeamos uma “rede de crenças” que consideramos constituir o conjunto de crenças que compõem o universo de aprendizagem nesse contexto. Portanto, neste estudo, intitulamos “rede de crenças” dos alunos sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância, o complexo composto de crenças sobre aprender inglês a distância, crenças sobre o uso do computador na aprendizagem de língua inglesa, crenças sobre o papel do aluno e sobre o papel do professor na aprendizagem de línguas a distância e crenças sobre a língua inglesa, como esquematizado a seguir:

REDE DE CRENÇAS SOBRE ASPECTOS DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS A DISTÂNCIA



Figura 3. Rede de crenças sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância

A fim de desvendar as crenças dos alunos sobre aprender inglês a distância, questionamos “O que é aprender inglês a distância?”. Essas crenças podem ser interpretadas em dois eixos: o que o curso proporciona aos aprendizes e o que ele não proporciona.

Com relação ao primeiro eixo, os alunos foram questionados se acreditam ser realmente possível aprender inglês a distância. Os dados revelam que seis alunos acreditam na possibilidade de aprender nesse contexto. No entanto, alguns enumeram certas restrições. Suas asserções traduzem a crença de que a aprendizagem nesse contexto é mais superficial se comparada à aprendizagem presencial ou mesmo que um curso a distância serve apenas para dar início à aprendizagem de línguas, mas a consolidação da aprendizagem se dá presencialmente. Os dados revelam uma ideia de efemeridade ou transitoriedade da aprendizagem, como se o que se aprende nesse contexto tivesse um certificado de validade, como um conhecimento temporal, que dura apenas determinado período, não se refletindo, portanto, em aprendizagem significativa:

PED³: Sim, não profundamente, mas já ajuda⁴. [E]⁵

EF: O grande problema é que fica só durante os estudos, mas acho que se pode aprender bastante com o ensino a distância. [E]

Para oito alunos aprender inglês a distância é ter flexibilidade e praticidade no estudo, diminuindo fronteiras temporais e espaciais. Em contrapartida, a nosso ver, a exigência de responsabilidade por parte de alunos e professores é mais acentuada do que em um contexto presencial, devido ao foco maior no aluno. Vejamos o excerto referente à aluna:

PED: Pra mim é maior comodidade, pois não tenho tempo para ir a escolas presenciais e na minha cidade não tem escolas especializadas em inglês, inglês a distância é mais cômodo, porque posso fazer quando eu tiver tempo. [E]

A crença de que aprender inglês a distância é uma oportunidade de estudar inglês sem custos é compartilhada por três alunos. A oportunidade se refere não só às questões financeiras,

³ Os alunos foram identificados de acordo com seus cursos na graduação: Ciências Contábeis (CC); Educação Física (EF); Engenharia Mecânica (ENG); Física (FIS); Letras (LET); Odontologia (ODT); Pedagogia (PED); Psicologia (PSI); Serviço Social (SS) e Sistemas de Informação (SI).

⁴ Apesar de citar números que indicam a recorrência de crenças na pesquisa, por limitações de espaço, citamos apenas alguns exemplos representativos de cada crença neste artigo.

⁵ Os excertos foram preservados tal como escritos pelos alunos, sem correção ortográfica.

como também à expansão de conhecimento, economia de tempo e dinheiro com o transporte que o curso a distância favorece:

FIS: Uma oportunidade de conciliar meu tempo, uma vez que a disponibilidade de horário é incerta, economia financeira, já que não tenho condições pra fazer um curso de Inglês agora. [E]

SI: Economia de tempo e dinheiro com transporte. [Q]

Ao discorrermos sobre o termo inclusão e associá-lo ao IngRede, alguns pontos devem ser destacados. O curso é gratuito e rompe questões espaciais de distância, possibilitando que alunos de outras localidades estudem. Ademais, o curso elimina gastos com transporte e mensalidade, permitindo até mesmo que seja essa a única chance para algumas pessoas estudarem inglês. Essa inclusão pode ser observada na crença transcrita a seguir, em que, quando questionado sobre o que é fazer um curso de línguas a distância e quais vantagens poderia perceber, SI responde, justamente, que estudar línguas a distância representa:

SI: “Inclusão Social”. [Q]

Concluimos, então, que o IngRede, para esses alunos que se encontram digitalmente incluídos, como estudantes de inglês, é um exemplo de inclusão socioeducacional possibilitada pelo meio digital.

A crença de que, por se tratar de um curso a distância, o acesso ao conhecimento é mais fácil, é compartilhada por quatro alunos:

SS: É difícil mudar padrões adquiridos, a educação a distância é uma inovação na modalidade educacional, alguns estão preparados ou não. Uma forma de levar conhecimento fácil e rápido às pessoas, a informação. [DR3]

Em sua fala, SS alude à educação a distância e revela a crença de que nem todos estão preparados para estudar em tais tipos de cursos. Ao afirmar que é difícil mudar padrões adquiridos, ela nos faz pensar no quanto é difícil mudar nossas crenças. Afinal, a mudança ou ressignificação de crenças é um processo longo e complexo (BARCELOS, 2007).

Observamos que, para dois alunos, um curso a distância possibilita novas formas de aprender. PSI demonstra um posicionamento crítico de como essa modalidade de aprendizagem vem a atender uma demanda da sociedade atual, como pode ser observado a seguir:

PSI: O método online é bastante interessante, pois a modernidade, simplesmente, exige de nós, melhores formas de aprendizado, que suplantem as atuais e conclamem para um futuro alternativo. [DR3]

SS: No curso online, vivenciamos uma nova realidade na qual possibilita uma interação, abrir caminhos diferentes, é uma nova forma de aprender e o curso a distância possibilitou uma nova descoberta. [DR3]

PSI utiliza a expressão “melhores formas de aprendizado” e SS cita “nova forma de aprender” e “nova descoberta”. De fato, um curso a distância possibilita e exige novas formas de aprendizagem e construção de conhecimento se comparado ao contexto presencial, o que não é uma tarefa simplória.

Focalizando o segundo eixo, com crenças que se relacionam ao que um curso de línguas a distância não proporciona, destacamos que, na perspectiva de quatro alunos, não é possível desenvolver habilidades relacionadas à oralidade na língua tanto de compreensão quanto de produção. Deparamo-nos ainda com a crença de que é possível aprender somente até um nível intermediário em um curso de línguas a distância. Parece-nos que a aprendizagem efetiva ou “completa” acontece apenas presencialmente. Vejamos:

ENG: Bom, acho que não é possível ser fluente na língua, mas é possível aprender, sim, talvez até um nível intermediário. [E]

PSI: No que se refere à leitura e compreensão sim, mas com que relação à fala e pronúncia, não. [E]

Abordando a temática das relações sociais entre os participantes de um curso a distância, mesmo antes do início das aulas, SS revela a crença de que, nesse contexto, não se cria vínculo com o professor, o que é reafirmado, posteriormente, ao discorrer que a relação entre professor e alunos é superficial e que não é o mesmo contato que existe em salas de aula presenciais. Já CC sugere que falta contato presencial entre as pessoas:

SS: Você não cria vínculo com o professor. [Q]

SS: A relação aluno/professor é muito superficial, não tem o mesmo contato da aula presencial, quando acontece algum erro na plataforma, principalmente, na hora de entregar atividades. [E]

CC: Acho que poderia ter pelo menos uma aula presencial a cada módulo. [E]

EF nutre a crença de que no estudo por meio do computador há “desumanização no ensino”. Tal crença foi declarada antes do início das aulas como aspecto negativo em um curso de línguas a distância e confirmada no meio do curso. EF acredita ainda que falta espírito de equipe nesse contexto. Cabe lembrar que esta é primeira vez que ele faz um curso a distância:

EF: Desumanização no ensino. [Q]

EF: O negativo é a falta de contato com os professores. Sim, o uso do computador fica um pouco desumanizado. [E]

No caso de ODT, antes do início das aulas, a aluna afirmou que um ponto negativo em fazer um curso de línguas a distância é sua “ineficiência”. Entretanto, em seu diário reflexivo final, desvela a crença de que antes de ter experiência com o IngRede pensava que um curso a distância seria mais fraco que o presencial. Tal crença parece ter sido ressignificada com a experiência de participação no IngRede e a oportunidade de refletir sobre essa experiência:

ODT: Apesar de ser um curso de modalidade a distância, o conhecimento passado não é desvalorizado. Foi uma experiência bastante interessante, e me fez eliminar o conceito de que qualquer curso a distância, com sua forma de ensinar os alunos, torna-se fraco, visto que pensava que pra ter um bom rendimento quando se trata de ensino, deve se ter só aulas presenciais, com um professor ao lado. [DR3]

A mudança ou ressignificação de crenças pode ocorrer diante de “momentos catalisadores de reflexão”, ou seja, gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer (BARCELOS, 2006).

Em relação às crenças sobre a língua inglesa, consideramos, as crenças obtidas a partir da pergunta: “Você gosta de estudar inglês? Por quê?”. Ficou evidenciada a crença de que o inglês é uma língua necessária ou importante, por motivos como mercado de trabalho e possibilidade de viajar. Essa crença é compartilhada por cinco participantes:

PSI: Tenho um pouco de trauma, porque minha mãe me obrigava a ir para o inglês quando pequena. Porém, é algo necessário. [E]

CC: É muito importante para minha profissão e viagens. [Q]

Para a maioria, seis alunos, saber inglês traz oportunidades de trabalho:

ENG: Sinto que, se eu não souber essa língua, não serei nada na minha área (...). Eu tenho urgência de aprender inglês, senão nem conseguir estágio eu vou conseguir! Vejo nesse curso a possibilidade de eu sair do zero. [DR1]

Que saber inglês contribui para a vida acadêmica é o que creem cinco alunos:

SI: Para a minha vida acadêmica é extremamente positivo possuir fluência em língua inglesa, não só na graduação para ler papers e realizar intercâmbios internacionais, mas também aumenta a chance de conquistar vagas de emprego e/ou estágio. [DR1]

Acerca das crenças sobre o uso do computador na aprendizagem de línguas, os alunos foram indagados: “Como você vê o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa?” Notamos que as crenças dos alunos dizem respeito às contribuições que o computador pode trazer ao ensino e aprendizagem e às suas limitações.

A respeito de suas contribuições, todos os alunos acreditam que o computador é uma ferramenta ou instrumento que auxilia os estudos da língua. Ao declarar que o computador é uma ferramenta ou instrumento pedagógico, PSI revela a crença de que o uso do computador traz mais flexibilidade aos estudos, a qual é compartilhada por nove alunos:

PSI: O computador é uma grande ferramenta no mundo capitalista atual, que nos ajuda a ter maior flexibilidade nos estudos. [Q]

O computador é visto como meio de aquisição ou transmissão de conhecimento, uma forma de ensinar e mesmo como peça chave no processo de ensino e aprendizagem de línguas por dois estudantes:

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

ENG: Acho que é uma maneira de dar aula, passar conhecimento, ensinar, sem requerer um espaço físico. O computador é a peça chave desse processo. [Q]

Três alunos têm a crença de que o computador auxilia no esclarecimento de dúvidas. Os alunos argumentam que a *internet* contribui nesse sentido por possibilitar acesso a sites:

EF: O computador é uma ferramenta importante para auxiliar nossos estudos porque possibilita consultas online e às vezes essa consulta nos tira muitas dúvidas. [Q]

Voltemo-nos às limitações do uso do computador no ensino e aprendizagem de línguas. Em oposição à crença anteriormente citada por três alunos, de que o computador auxilia no esclarecimento de dúvidas, quatro dos alunos mostraram que nutrem uma imagem negativa em relação ao computador e o esclarecimento de dúvidas, como se o ensino de línguas mediado pelo computador dificultasse esse processo. Eles afirmam que as dúvidas podem não ser esclarecidas, ou mesmo que o aluno é quem tem que buscar esclarecê-las, e isso é negativo, pois consome mais tempo:

SS: Muitas dúvidas ficam sem ser esclarecidas. [Q]

PSI: Falta de mediação e quando tenho alguma dúvida, tenho que buscar formas para resolvê-la e isso gera um gasto de tempo alto. [E]

O excerto de PSI deixa transparecer o fato de que ter que buscar meios de solucionar suas dúvidas de forma autônoma é algo negativo pelo tempo e esforço que demanda. Parece que tal função cabe ao professor e não ao aluno. Contudo, de modo geral, as crenças dos alunos revelam uma imagem de uso computador na aprendizagem de línguas como algo benéfico que traz vantagens ao ensino.

No que concerne às crenças sobre o papel do aluno na aprendizagem de línguas a distância, os alunos foram questionados: “O que o aluno deve fazer para aprender inglês em um curso à distância? (Qual é o seu papel?)”.

O papel do aluno é se esforçar, se dedicar ao curso e estudar, na opinião de quatro alunos:

EF: É de fundamental nos esforçarmos. Acho que faço meu papel como um aluno que busca informações para que seja proveitoso o curso. [E]

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

Inferimos que três participantes definem que o papel do aluno é ter compromisso com o curso:

FIS: A responsabilidade, de obter êxito ou fracasso, é totalmente do aluno, neste caso, é minha. Se eu não ficar atenta aos pdfs que foram disponibilizados na forma de agenda virtual e outros, eu me perco, não cumpro as datas e não aprendo. O próprio sistema já oferece as respostas, o que na minha opinião é ótimo, pois é possível verificar o erro, se o aluno não tiver comprometimento com o aprendizado o curso acaba sendo em vão. [E]

Por meio das crenças de que o papel do aluno é ter compromisso, ser ativo, ter responsabilidade, buscar informações, se esforçar, estudar e praticar, pode-se evidenciar que essas crenças definem um aluno autônomo, o que nos leva a concluir que para esses participantes, o papel do aluno na aprendizagem de línguas a distância é ser um aprendiz autônomo.

Em relação às crenças sobre o papel do professor em um curso a distância, constatamos que essas crenças se dividem em dois grupos. Há crenças em que o papel do professor é minimizado, afinal o foco está no aluno e há aquelas em que a figura do professor é indispensável. Nesse caso, os alunos colocam peso maior nos deveres e responsabilidades do professor, que é visto como a autoridade.

Em relação ao primeiro grupo, LET revela a crença de que o papel do professor é apontar a direção que leva ao conhecimento de forma plena. Percebemos certa confiabilidade no papel desempenhado pelo professor, o que LET revela ao descrever sua própria experiência no IngRede. Além disso, para a aluna, o professor é quem conduz à reflexão:

LET: 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 aprendizado. [E]

Encerrando essa categoria de crenças, notamos que para FIS, é papel do professor ser um motivador, estar sempre presente e ter autoridade. O excerto apresentado a seguir exemplifica essa crença:

FIS: O professor é um motivador, sujeito atento, sempre presente... essencial, sem a figura do mesmo através do papel de autoridade, o curso não funciona, as regras seriam violadas. A Dra (nome) é rígida quanto às regras e isso, a meu ver é ótimo. [E]

Repare-se que ao exercer essa autoridade, o professor parece organizar o curso; sem essa organização, o curso não funcionaria. Percebemos que a aluna delega a ele um papel indispensável na aprendizagem de línguas a distância e elogia sua rigidez. Notamos uma crença fincada em um modelo tradicional. A aluna transpõe essa crença para o contexto a distância e revela acreditar que o professor é a autoridade máxima. Isso é indicativo de como certas crenças são mais estáveis e resistentes à mudança que outras (BARCELOS, 2007).

5.2. A motivação para aprender inglês a distância no Ingrede

É importante destacar nosso posicionamento de que a motivação denota um construto complexo de ser examinado, uma vez que agrega vários aspectos e atributos, tais como fatores contextuais e características individuais, diretamente ligados e coesos entre si. Como afirma Ushioda (2012), a motivação é uma variável contextualmente construída. Logo, de modo a tentar compreendê-la em profundidade, convém lembrar que a motivação se constitui de forma complexa, dinâmica e não-linear.

Categorizamos a motivação dos alunos para aprender inglês a distância em motivação inicial, motivação em curso e motivação retrospectiva. De modo a caracterizar a motivação inicial dos alunos, analisamos suas respostas à pergunta: “O que você espera do IngRede? (Quais são suas expectativas?)” e os diários reflexivos. Vejamos:

Quadro 1. Expectativas dos alunos em relação ao IngRede⁶.

Aperfeiçoar o conhecimento da língua (8 alunos)	•ENG: Bom, na realidade eu esperava apenas conseguir melhorar o meu inglês, pois eu sou dislexa e tenho muuuuuuita dificuldade com língua estrangeira. [E]
Desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa (6 alunos)	•CC: Eu espero exercitar mais a habilidade de leitura e a modalidade à distância me motiva bastante pela flexibilidade de tempo que necessito atualmente. [DR1]
Avançar na carreira profissional (4 alunos)	•LET: Para minha vida acadêmica o inglês é tudo, pois estou cursando Letras Inglês, e essa disciplina com certeza irá aumentar minha capacidade de aprendizagem, tornando minha expectativa de futura professora de inglês, real. [DR1]
Recordar meus conhecimentos de língua inglesa (4 alunos)	•FIS: Quando me inscrevi na disciplina esperava obter oportunidade de praticar um pouco meu Inglês, que estava muito "enferrujado". [E]
Desenvolver a habilidade da fala (1 aluno)	•PSI: Minha maior expectativa, em relação ao curso, é que o mesmo, me proporcione aprimoramento na fala, na escrita e na fluência da língua. [DR1]
Experienciar um curso a distância (1 aluno)	•SS: Ver como era o curso... por ser uma modalidade a distância, pq mtas das vezes, acabamos estudando sozinhos, as vezes sinto-me assim, na modalidade presencial, mais ponto importante, relacionar os assuntos do meu curso... [E]

Alguns alunos apontam frustração em relação à língua inglesa e ao seu conhecimento da língua. Este é o caso de PED, que julga seu conhecimento “muito reduzido”, “mínimo”, afirmando que a língua “não entra na sua cabeça”. Contudo, essa desmotivação cede espaço a um novo ímpeto motivacional em razão do recomeço no estudo, visto que tem a expectativa de que o IngRede seja um meio de aprender:

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

PED: Cabe salientar que não quero, e nem posso menosprezar esse conhecimento mínimo que tenho, pois a aprendizagem é feita em etapas, por isso a próxima etapa agora que busco, é aprimorar esse conhecimento que tenho. Pois de forma geral não me relaciono bem com tal língua, ela "não entra na minha cabeça" de forma alguma. [DR1]

Discorreremos ainda acerca da motivação em curso dos alunos, ou seja, no decorrer do IngRede, pois sendo um construto dinâmico, a motivação pode oscilar ao longo do processo de aprendizagem. São abordadas a resposta a tópicos como as expectativas dos alunos, as

⁶ Apesar dos números que indicam quantos alunos apresentam as expectativas, os excertos que compõem o quadro são ilustrativos, por isso, selecionamos um exemplo que representasse cada expectativa.

atividades (des)motivadora, a experiência de participação no IngRede, e a autoavaliação da motivação dos alunos.

Um dos fatores analisados é a resposta às expectativas dos alunos. Quando as expectativas são alcançadas, pode haver um estímulo de aumento da motivação (RIBAS, 2008). Por meio de questões como "O IngRede está atendendo as suas expectativas? De que maneira?" e dos diários reflexivos, os alunos emitiram suas impressões sobre o atendimento de suas expectativas.

Ao avaliarem o atendimento das expectativas em relação ao curso, as opiniões dos estudantes se dividem: cinco alunos afirmam que sim, outros cinco declaram que suas expectativas têm sido parcialmente atendidas, como detalharemos na sequência.

Dentre os alunos que afirmam que o curso tem atendido suas expectativas, SS menciona que a tecnologia a fez diminuir fronteiras, pois não poderia fazer o curso em sua cidade:

SS: Sim, para mim foi muito bem recebido aqui no campus pontal não temos o curso de inglês presencial como é oferecido aí em Udia... eu também "diminui as fronteiras", graças a tecnologia. Sou a favor dos cursos as distâncias, claro com ensino de qualidade. [E]

O atendimento parcial das expectativas dos alunos revela insatisfação com alguns fatores do IngRede, o que pode abalar a motivação dos alunos. Eles declaram que faltam mais atividades avaliativas e interação entre os colegas:

ENG: Acho que deveria haver atividades semanais que obrigassem os alunos a estar estudando pelo menos todas as semanas. [E]

LET: Só a comunicação com os colegas, e a sessão de dúvidas que está muito fraca, porém acha que é questão de saber manusear. [E]

Faz-se importante enfatizar que nenhum aluno apontou o não atendimento de suas expectativas. A percepção de que suas expectativas têm sido atendidas nesse momento, no meio do curso, é fundamental para os alunos, pois vai ser determinante na motivação em se empenharem rumo à reta final da disciplina.

Analisamos ainda as atividades consideradas pelos alunos como (des)motivadoras no IngRede. Como advoga Brown (1994), a motivação por tarefas (*task motivation*) é o impulso para realizar determinadas tarefas de aprendizagem. Quando os alunos têm desempenho bem

sucedido nessas tarefas, essa sensação de prazer pode aumentar sua confiança e, gradualmente, a motivação em relação à língua.

Considerando que os alunos são guiados por atividades que julgam ser mais ou menos atrativas, foi perguntado “Quais atividades desenvolvidas no curso você achou mais motivadoras? E as menos motivadoras?”. Seis alunos descrevem o Glossário como a atividade mais motivadora do curso. Já a biblioteca é citada por cinco alunos. Levando em consideração que essas são atividades colaborativas, nas quais os alunos dependem uns dos outros para sua realização, entendemos que no contexto virtual, atividades colaborativas parecem ser mais motivadoras:

CC: Quanto às ferramentas disponibilizadas no IngRede acredito que todas são muito importantes, mas as que mais me identifiquei foram: a Biblioteca Virtual e o Glossário, pois nos proporciona o contato e familiarização com termos técnicos e assuntos de diversas áreas de conhecimento, o que é muito importante na leitura e interpretação de um texto em outro idioma.[DR3]

Dois alunos citaram o *chat* como atividade menos motivadora. Não houve nenhum registro de *chat* entre os participantes, não havia na programação do curso uma data agendada para *chat*. Entretanto, ele esteve o tempo todo disponível; bastava que os alunos tomassem a iniciativa de iniciar uma sessão. Notamos o desejo dos alunos em interagirem com outros participantes de modo mais semelhante ao que ocorre presencialmente e a falta de ação para iniciar tal atividade. Talvez, na função de mediador, o professor pudesse propor uma sessão de modo a desinibir os alunos quanto a essa ferramenta:

LET: As menos motivadoras, chat que ainda não tive, biblioteca que ainda tenho um pouco de dificuldade para acessar os artigos. [E]

Averiguamos ainda a autoavaliação da motivação dos alunos. Como vimos, a motivação pode mudar constantemente por influência de fatores situacionais e relacionados às tarefas em um curso. Em virtude disso, ao meio do curso, pedimos que os alunos avaliassem sua própria motivação em relação ao IngRede, por meio das perguntas: “Nesse momento do curso, você se sente motivado? De que forma? Por quê?”. Seis alunos afirmaram se sentir motivados, três desmotivados e um parcialmente motivado.

A percepção de que melhoraram a capacidade de leitura em língua inglesa faz com que dois estudantes se avaliem como motivados. A constatação de progresso, de desenvolvimento, a percepção de sucesso são aspectos que motivam os alunos:

FIS: Sim, me sinto motivada. Mas, nesse momento, eu mesma já sou a responsável por minha motivação, através das coisas que tenho conseguido. Porque estou conseguindo colher resultados, estou conseguindo ler artigos em Inglês, artigos que no começo do ano eu não conseguia, meus artigos estão mais ricos devido a essa capacidade desenvolvida. [E]

Dentre os alunos que se julgam desmotivados, não sentir prazer em cursar a disciplina e ter que finalizá-la por não querer reprovar e sua falta de tempo para estudar são motivos elencados por EF para justificar sua desmotivação:

EF: Estou me sentindo obrigado a fazer a disciplina, pois não quero reprovar e não estou tendo tempo pra estudar, (...) mas sem prazer. [E]

O depoimento de ODT, a seguir, é chamativo, pois o que a desmotiva, nesse momento do curso, é justamente a modalidade do curso que é a distância e a não presença de um professor, o que revela uma concepção de ensino fortemente vinculada ao ensino presencial e a dificuldade de adaptação da aluna ao novo tipo de curso:

ODT: Não me sinto muito motivada, pelo fato de ser a distância, por não ter um professor do lado algo que te dê um empurrão. [E]

Intitulamos de “motivação retrospectiva”, os aspectos motivacionais considerados após a experiência de participação no IngRede. Essa última fase é determinante em relação ao relacionamento do aluno com a língua e com o estudo da língua, repercutindo em suas ações futuras.

Após o término do curso e divulgação das notas, solicitamos que os alunos refletissem sobre sua experiência de participação no IngRede, em relação aos resultados alcançados e o atendimento de suas expectativas. Keller (1979) explica que, a fim de ter alunos motivados, eles devem ter a convicção pessoal de que serão capazes de ser bem sucedidos, as consequências da experiência de aprendizagem devem ser consistentes com os incentivos pessoais do aprendiz. Oito alunos afirmam que o curso atendeu suas expectativas. Apenas um aluno declarou o não

alcance das mesmas, e um dos alunos revelou que o curso atingiu parcialmente suas expectativas:

PSI: Enfim, foi uma experiência muito boa, que não alcançou 100% de minhas expectativas, mas fez com que eu adquirisse mais experiência e responsabilidade! [DR4]

Apesar do IngRede não ter atendido todas as suas expectativas, a aluna se mostra feliz com os resultados atingidos. Ao meio do curso, PSI se sentiu desmotivada. Alegava que gostava das atividades que julgava mais práticas, mas considerava as aulas do CD chatas e sugeriu que fossem acrescentados jogos e textos com assuntos mais interessantes. No entanto, mesmo que tenha se desmotivado no decorrer do curso, a aluna conseguiu ter um novo impulso motivacional. Nota-se a crença da aluna, de que o conhecimento é certificado por meio da avaliação para a aluna. PSI precisou da nota do curso para perceber que aprendeu, que o IngRede lhe acrescentou conhecimento e, assim, conseguiu terminar o curso motivada:

PSI: Então, fiquei super feliz com os resultados! Desanimei bastante em meio à disciplina, porém, pela minha nota na prova presencial observei que a mesma foi algo que me acrescentou bastante, com relação tanto ao inglês em si, como também, pro meu comprometimento com as coisas que pego pra fazer. [DR4]

ENG, que já havia dado indícios de desmotivação ao longo do curso, não conseguiu terminá-lo motivada. O motivo é a vontade que houvesse mais atividades avaliativas. Pela nota alcançada, a aluna julga que teve um bom aproveitamento. Contudo, sente que a disciplina não “acrescentou muito sobre a língua inglesa” e não foi eficiente. A aluna parece não estar preparada para estudo em um ambiente autônomo de aprendizagem, uma vez que não se vê apta a autoavaliar sua aprendizagem:

ENG: Apesar de ter feito todas as atividades propostas e de ter tido um bom aproveitamento, isso sendo demonstrado pela nota alcançada na disciplina, eu não achei que ela me acrescentou muito sobre a língua inglesa. Penso que a forma de aplicação da disciplina a distância não foi eficiente. Acredito que a leitura do CD deveria ser obrigatória com atividades semanais, mesmo que de baixa pontuação, obrigando o aluno a ter contato com a língua frequentemente e não apenas nos momentos de entrega de trabalho, pois em um curso que é presencial a aula é semanal. Resumindo, o curso não atendeu as minhas expectativas. [DR4]

Cumpramos pontuar que os 10 participantes da pesquisa conseguiram concluir o curso.

5.3 Crenças e motivação ao aprender inglês a distância

Nesta seção, dedicamo-nos à tentativa de compreender se as crenças dos alunos podem influenciar sua motivação para aprender inglês na conjuntura do IngRede e de que modo essa interação pode ocorrer.

Identificamos crenças de que “é possível aprender inglês em um curso a distância”, que aprender inglês a distância “é ter flexibilidade, praticidade e comodidade”, “o acesso ao conhecimento é mais fácil”, dentre outras, as quais evidenciam uma visão otimista acerca da possibilidade de aprender a distância. Tais crenças parecem predispor os alunos a se engajarem no curso:

SS: Positivos: a facilidade de estudar, qq horário (n tem horário pré-estabelecido),vc é o articulador do seu próprio conhecimento vc sente-se inserido no mundo, no meu caso por estar numa cidade pequena não preciso sair de casa para estudar.[E]

As crenças de que esta é uma “nova forma de aprender”, uma “nova forma de conhecimento”, uma “nova realidade”, uma “nova descoberta”, “uma didática diferente” e uma “nova concepção de ensino” e a ênfase do adjetivo “novo”, ou seja, o caráter de novidade que o curso representa também parece repercutir na motivação dos alunos. Tais crenças aguçam a curiosidade dos alunos em conhecer o curso na modalidade a distância, a qual é associada à identificação com a língua e à motivação intrínseca (DÖRNYEI, 2001). Vejamos:

SS: No curso online, vivenciamos uma nova realidade na qual possibilita uma interação, abrir caminhos diferentes, é uma nova forma de aprender e o curso a distância possibilitou uma nova descoberta. [DR3]

Parece que o próprio ambiente virtual, ou seja, o contexto de aprendizagem é motivador para os alunos, pois acreditam que este “incentiva” ou ainda que é “inovador”. Essas crenças afetaram a decisão de se inscrever no IngRede. Para Dörnyei (2001), a experiência com o inédito e o inesperado é um fator motivador porque surpreende os alunos e quebra a rotina:

CC: Eu espero exercitar mais a habilidade de leitura e a modalidade a distância me motiva bastante pela flexibilidade de tempo que necessito atualmente. [DR1]

Integram as crenças dos alunos as convicções de que o inglês é uma língua “importante”, “necessária”, que “traz oportunidades”. Tais crenças determinam a motivação extrínseca (DÖRNYEI, 2001) dos alunos, em um momento inicial, a procurar o curso e, posteriormente, a finalizá-lo, pois acreditam na língua como imprescindível para a carreira acadêmica e profissional, como pode ser inferido no trecho disposto a seguir:

PSI: O inglês é necessário em nosso cotidiano pessoal e profissional e por isso sempre estou tentado propor a mim mesma, novas formas de conhecimento e de aprendizado que me desperte interesse![DR1]

Percebemos também que determinadas crenças exercem impacto negativo sobre a motivação dos aprendizes no IngRede. Desde o início do curso, ODT, PSI e ENG possuíam crenças peculiares em relação à avaliação. No caso de ENG, a aluna destaca como ponto negativo a necessidade de mais atividades avaliativas e sua crença de que tais atividades são capazes de medir e mesmo potencializar o aprendizado. Suas crenças incisivas sobre a avaliação na aprendizagem não encontraram respaldo na proposta do IngRede que traz mais atividades de prática livre durante o curso:

ENG: Penso que a forma de aplicação da disciplina a distância não foi eficiente. Acredito que a leitura do CD deveria ser obrigatória com atividades semanais, mesmo que de baixa pontuação, obrigando o aluno a ter contato com a língua frequentemente e não apenas nos momentos de entrega de trabalho, pois em um curso que é presencial aula é semanal. [DR4]

Notamos que esses alunos não demonstram autonomia suficiente para se verem como sujeitos capazes de autoavaliar a aprendizagem; por isso, a convicção de que precisam de atividades avaliativas. ENG admite a necessidade de autonomia e sua falta de organização com o curso:

ENG: Eu acessei, mas confesso que não fiz todas as atividades. Me dediquei mais às atividades que valiam ponto. Eu achei interessante e com muito conteúdo útil e que foi um erro, por falta de organização minha, não ter feito todas as lições do CD propostas até agora. [E]

Além da crença de que a nota atesta conhecimento, ENG destaca a crença de que no contexto virtual “talvez” seja possível aprender inglês, apenas “até um nível intermediário” e

que “não é possível ser fluente na língua” apresentando, assim, certo receio em relação à eficácia de aprendizagem nesse contexto. Essas crenças podem ter levado a aluna a criar baixas expectativas em relação ao curso, e a definir que o curso não acrescentou muito ao conhecimento que já tinha, ou seja, não conseguiu ir além desse nível intermediário, o que pode ter ecoado em sua desmotivação ao fim do curso:

ENG: Bom, acho q não é possível ser fluente na língua, mas é possível aprender, sim, talvez até um nível intermediário. [E]

ENG: Apesar de ter feito todas as atividades propostas e de ter tido um bom aproveitamento, isso sendo demonstrado pela nota alcançada na disciplina, eu não achei que ela me acrescentou muito sobre a língua inglesa. Penso que a forma de aplicação da disciplina a distância não foi eficiente. [DR4]

Além das crenças relativas às atividades avaliativas, é perceptível que a crença na indispensabilidade de aulas presenciais interferiu na motivação dos alunos. Os únicos encontros presenciais do IngRede são a aula de abertura e a prova final. EF também revela certa insatisfação com o curso e sugere ter aulas presenciais como forma de melhorá-lo:

EF: Ter pelo menos 1 aula presencial por mês.[E]

Outro fator relevante que afeta a motivação dos estudantes é a crença de que falta contato presencial tanto com os alunos quanto com os professores. EF mesmo antes de começar o curso já revelava sua crença de que no contexto virtual “falta espírito de equipe”, e que isso leva a uma “desumanização do ensino”, como podemos verificar na sequência:

EF: O negativo é a falta de contato com os professores. Sim, o uso do computador fica um pouco desumanizado. Por um lado sim, mas é uma ferramenta muito bacana para informações em geral tanto pro lado bom quanto pro lado ruim. [E]

Sua motivação parece sofrer certo abalo proveniente dessas crenças. Ao fim do curso, ao avaliar o IngRede e sua experiência de participação, EF deixa claro que a experiência é interessante, mas lhe desmotiva a crença na falta da presença do professor e, igualmente, a crença de que só com o professor à sua frente é possível aprender.

ODT apresentou crenças singulares acerca de aprender inglês a distância. A aluna, ao adentrar o curso, acreditava que cursos nessa modalidade seriam dotados de “ineficiência”, e

um “ensino fraco”, e que ensino de qualidade era possível apenas com aulas presenciais diante do professor. Tais crenças poderiam ocasionar desmotivação para a aluna. Contudo, sua experiência no IngRede parece desencadear um processo de ressignificação de crenças. Essa ressignificação pode ter sido um fator fundamental para que tais crenças, as quais julgamos irrealistas em relação ao contexto, não impedissem ou dificultassem sua motivação e empenho para com o curso. A aluna afirma até mesmo que o curso superou suas expectativas, como evidenciado nos trechos:

ODT: Então, foi um mega prazer poder cursar essa disciplinada. [...] superou minhas expectativas, pois achei que seria mais relapsa com a matéria, e na verdade aconteceu o contrário. A forma das atividades que eram bem interessantes, chamativas, e isso fez com que eu tivesse mais interesse em fazer as lições oferecidas pela disciplina. [DR4]

Tendo exposto a relação entre crenças e motivação ao aprender inglês a distância, a próxima seção é reservada às considerações finais deste estudo.

6. Considerações finais

Neste artigo, buscou-se analisar a relação de crenças sobre aprender inglês a distância e a motivação para aprender dos alunos em um curso de inglês instrumental, o IngRede. Em suma, podemos notar que em um contexto virtual de aprendizagem como o IngRede, há uma conexão entre crenças sobre aprender inglês a distância e a motivação dos aprendizes, a qual se reflete principalmente em suas atitudes, disposição para agir e intensidade de esforço. De modo geral, podemos notar que essa relação é moldada por especificidades do contexto.

As crenças que fazem referência otimista/benéfica ao contexto a distância, que despertam atração dos alunos pela novidade e confiabilidade em relação ao ambiente de estudo para aprender inglês são impulsos motivacionais aos alunos em diferentes momentos, do início ao fim do curso (motivação inicial, em curso e retrospectiva). As crenças que podem ser relacionadas à desmotivação são crenças que desvelam certo desconhecimento (ou pouca familiaridade) e mesmo falta de adaptabilidade dos aprendizes em relação ao modo de funcionamento e envolvimento dos participantes em um ambiente virtual de aprendizagem. Essas refletem ideias arraigadas no ensino presencial e pouca abertura ao contexto virtual e mesmo traços de uma visão não autônoma da aprendizagem que impactam negativamente na motivação. Essas crenças que causaram certo bloqueio à motivação dos alunos merecem cuidado

singular por parte dos professores de modo a propiciar mais acesso a informações sobre o contexto virtual aos alunos e atividades que os levem à reflexão sobre a experiência e sobre essas crenças, o que pode até conduzir a um processo de ressignificação destas.

Ao retomar a resposta de um dos alunos participantes deste estudo na epígrafe apresentada, a qual revela que aprender inglês a distância “é uma nova forma de aprender e o curso a distância possibilitou uma nova descoberta”, nos sentimos provocados a pensar os desdobramentos desta compreensão para o campo do ensino e aprendizagem de línguas e, em particular, no contexto digital. Ao assumirmos que a responsabilidade em relação às tecnologias digitais é imensa, esperamos que este artigo fomente o debate e incentive o surgimento de novas pesquisas, as quais possibilitem novas descobertas na área. Afinal, formalizar e construir conhecimentos acerca dessas tecnologias, dos ambientes virtuais de aprendizagem que estão surgindo, das ferramentas, dos fatores cognitivo-afetivos neles presentes e de todos os fenômenos envolvidos nos processos de ensinar e aprender línguas, é desafio da LA.

Referências

ALVES, H.M.O. **O olhar dos professores e dos alunos sobre as tecnologias no contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa da rede pública**. 162f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado-da-arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; _____. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 171-199. **crossref** http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_8

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, **Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.7, n.1, p.101-121, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____. **Crenças e Ensino de Línguas, Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.15-42.

_____. 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. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982007000200006>

BEHAR; P.; FLORES, M; MUSSOI, E. Comunidades virtuais: um novo espaço para aprendizagem. **Revista Renote**. v. 5, n. 1. 2007. p. 1-10. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14241/8159>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. **Teaching English as a Second or Foreign Language**, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2005.

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

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice, 1994.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004.

BUZATO, M. E. K. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: o caso Tereza. In: **Anais do 11º INPLA**. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://planeta.terra.com.br/educacao/mbuzato/articles/inpla.htm>. Acesso em: 01 dez. 2012.

CELANI, M. A. A. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009.

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

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

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

FRANCO, C. P. Autonomia de aprendizes on-line de inglês. **Educação Temática Digital**, v.9, n.2, p.52-60, 2008.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

GARDNER, R.C. **Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

GILLHAM, B. Displaying the Results for Analysis. In: _____. **Developing a Questionnaire**. Londres: Continuum, 2000, p.49-79.

HURD, S. **Second language learning at a distance: Metacognition, affect, learning strategies and learner support in relation to the development of autonomy**. 128f. PhD Thesis - Department of Languages, The Open University, Buckinghamshire, 2008.

_____. Towards a better understanding of the dynamic role of the distance language learner: Learner perceptions of personality, motivation, roles and approaches. **Distance Education**, v. 27, n. 3, p. 299-325, 2006. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/01587910600940406>

JOHNSON, K. E. **Understanding language teaching**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

KELLER, J. M. Motivation and instructional design: A theoretical perspective. **Journal of Instructional Development**, v. 2, n. 4, p. 26–34, 1979. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1007/BF02904345>

LEFFA, V. J. Não tem mais cesta: gestão do tempo em cursos à distância. **Letras & Letras**, v. 25, n. 2, p. 145-162, jul/dez. 2009.

MESSIAS, R. A. L.; GARCIA, D. N. M.; NORTE, M. B.; TÚLIO, P. B. G. **Tecnologias de Informação e Comunicação: TICs Aplicadas à LE**. 2. ed. UNESP, Redefor, 2012.

PERINE, C. M. “**Inglês em rede**”: crenças e motivação de aprendizes em um curso a distância. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. 2008. 412f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2008.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja um bom professor de inglês para formandos de letras: um estudo de caso**. 2000. 214f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

_____. A person-in-context relational of emergent motivation, self and identity. In: DÖRNYEI, Z.; _____. (Ed.). **Motivation, Language Identity and the L2 Self**. Bristol: Multilingual Matters, p. 215-228, 2012.

WILLIAMS, M; BURDEN, R. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge, 1997.

XIE, K; DEBAKER, T. K.; FERGUSON, C. Extending the traditional classroom through online discussion: The role of student motivation. **Journal of Educational Computing Research**, v. 34, n. 1, p. 67-89, 2006. **crossref** <http://dx.doi.org/10.2190/7BAK-EGAH-3MH1-K7C6>

Artigo recebido em: 10.11.2015

Artigo aprovado em: 10.03.2016