

# A experiência de uma professora em formação em um curso de língua a distância

---

**Cristiane Manzan Perine**

Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).  
Docente do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).  
E-mail: cristiane\_manzan@hotmail.com

**Resumo:** Este estudo propõe uma interface investigativa da relação entre crenças sobre aprender inglês a distância e a motivação em uma disciplina de inglês instrumental a distância (IngRede). Considerando crenças como um conjunto de opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito do processo de ensino e de aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2006), e a motivação como sendo a responsável pela escolha por uma ação particular, a persistência em mantê-la e o esforço despendido para executá-la de modo a alcançar um objetivo (DÖRNYEI, 2001), aliamos esses conceitos ao contexto virtual de aprendizagem, o qual causa uma reconfiguração nos papéis de professores e alunos (PAIVA, 2008). Participa deste estudo uma professora em formação, de 56 anos, aluna do curso de Letras de uma universidade federal. Foram utilizados um questionário, diários reflexivos, entrevista virtual e acompanhamento da participação dos alunos na plataforma do curso no *Moodle* para análise inicial dos dados.

**Palavras-chave:** Crenças. Motivação. Inglês a distância. Professor em formação.

**Abstract:** This study comes up with an interface of the relationship between beliefs about distance English learning and motivation in a subject of distance English for specific purposes (IngRede). Considering beliefs as a set of opinions and ideas that students and teachers hold about the language teaching and learning process (BARCELOS, 2006), and motivation as the responsible for the choice of a particular action, the persistence in keeping it and the effort employed in doing it in order to achieve a goal (DÖRNYEI, 2001), we allied these concepts to the virtual learning context, which causes a reconfiguration in teachers' and students' roles (PAIVA, 2008). An undergraduate student from the Letters course of a federal university took part in this study. She is 56 years old. A questionnaire, reflexive diaries, virtual interview and monitoring the participation of students in the course on Moodle platform for initial data analysis were used.

**Keywords:** Beliefs. Motivation. Distance English learning. Pre-service teacher.

---

## 1 Introdução

As pesquisas em Linguística Aplicada (LA) que, de modo geral, trazem em seu escopo um interesse em desvendar indagações provenientes da prática social da linguagem, em contextos e personagens distintos, sob a influência de diversos fatores, têm sido cada vez mais embasadas na possibilidade do fenômeno da inter-

disciplinaridade de estudo. Diante dessa constatação, é crescente o número de estudos que associam LA e tecnologias digitais no uso da linguagem em situações reais.

Os estudos sobre crenças ganharam impulso a partir do momento em que a LA passou a colocar ênfase nas pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, como munidos de experiências e percepções de suma importância aos seus estudos, permitindo que esses deixassem de ser vistos como meros fornecedores de dados.

A motivação no ensino e aprendizagem de línguas é um aspecto que vem sendo investigado há cerca de cinquenta anos. Trata-se de um construto complexo, abstrato e não diretamente observável que envolve diferentes fatores (cognitivos e sociais) e varia de uma pessoa para outra, bem como de uma situação para outra. O impacto da motivação nos alunos pode ser percebido principalmente na tomada de ações e esforço em realizá-las.

Muito além de trazer uma brisa de modernidade aos contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o advento dos 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 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 aprendizagem de línguas a distância. O objetivo deste estudo é analisar as crenças de uma estudante do curso de Letras, professora em formação, inscrita em um disciplina de inglês instrumental a distância (IngRede), e como essas 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.

Este artigo apresenta o recorte dos dados iniciais de uma pesquisa de mestrado da qual participaram dez graduandos de diferentes cursos. Sua relevância consiste em ampliar o entendimento acerca dos fatores afetivos presentes no processo de ensino e aprendizagem de língua a distância, ao fornecer subsídios para a interpretação e (re)conhecimento da conexão entre crenças e motivação para aprender em contexto virtual.

O presente artigo está dividido em três partes. A primeira traz o referencial teórico que norteia esta pesquisa, discutindo os conceitos de crenças, motivação e aprendizagem de línguas a distância. A segunda descreve o procedimento metodológico. Na terceira, são exploradas as crenças da professora em formação. A última parte apresenta as considerações finais e implicações dessas crenças na motivação para aprender, ao se pensar a aprendizagem de línguas a distância.

## 2 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.

### 2.1 A abordagem de crenças no ensino e aprendizagem de línguas

Ter fé, dar fundamentação a algo, pensar, aderir com convicção, tomar como digno de estima e confiança, achar, supor, aceitar convencido da veracidade, acreditar. Essas são algumas das possíveis definições do verbo crer que se encontram no dicionário Houaiss. De modo semelhante, as crenças em LA são aquilo em que cremos, e são definidas como convicções que não são necessariamente comprovadas (MCLEOD, 1987 *apud* FIGUEIREDO, 2011). 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.

Crenças têm sido objeto de estudo de vários pesquisadores em LA no país há mais de duas décadas. Tais estudos acompanharam uma nova vertente em estudos da linguagem que, mostrando uma abordagem mais humanista e sensitiva aos indivíduos envolvidos nas atividades de uso da linguagem, passou a considerar também o ponto de vista desses indivíduos como hipótese de investigação. Buscando caracterizá-las, Barcelos (2004) enfatiza que as crenças são conceitos cognitivos e sociais, pois estão relacionadas às nossas experiências pessoais e à 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 em sociedade.

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.

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” e isso 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.

Ao focalizar um contexto virtual de aprendizagem, somos indagados pela asserção de Furhan (1998), de que “as crenças não somente mudam através do tempo, mas podem ser expressas diferentemente em situações diferentes” (p. 10). Essa possibilidade de mudança pode ser associada à caracterização de crenças como sociais, contextuais, dinâmicas, paradoxais e, por fim, complexas, por apresentarem características tão diversas.

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. Sabe-se 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 às pessoas a agirem. Neste artigo, é explorada tal relação. Na seção a seguir, discorreremos acerca da motivação.

## 2.2 *A motivação para aprender*

Os aprendizes nutrem uma diversidade de crenças, expectativas, atitudes, habilidades e motivações. Todos esses fatores se constituem como diferenças individuais e exercem influência no modo como abordam seus estudos e como aprendem nas estratégias de aprendizagem que adotam e, até mesmo, se os resultados de sua aprendizagem são bem sucedidos ou não.

A motivação é responsável pelo por que as pessoas decidem fazer algo, por quanto tempo elas estão dispostas a permanecer executando essa atividade e o quanto dedicadas serão a elas. Como aponta Dörnyei (2005), pode-se não saber definir exatamente o que é motivação, mas sabe-se 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 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.

### 2.3 O ensino e aprendizagem de línguas a distância

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*.

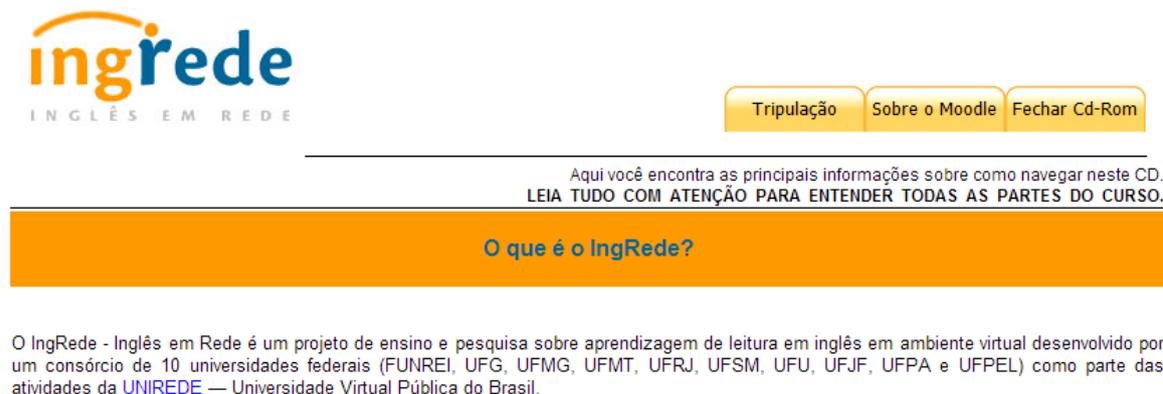
Com o advento das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, professores, alunos e formadores de professores têm à sua disposição uma variedade de recursos e ferramentas disponíveis para enriquecer seus estudos. Dentre eles, o computador e, particularmente, sua associação à *internet*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

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, com 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. Desse modo, em um curso a distância, os papéis de professores e alunos se multiplicam (MORAN, 2003).

### 3 Metodologia

O contexto desta investigação de natureza qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008) é a disciplina eletiva Inglês Instrumental a distância (IngRede), ofertada pelo Instituto de Letras 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. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionário [Q], diários reflexivos [DR], entrevista virtual [E] e acompanhamento do IngRede por meio da plataforma virtual da universidade, o Moodle. Neste estudo, a participante é uma professora em formação, tem 56 anos, é aluna do curso de Letras a distância (Português/Inglês) por meio do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).

Figura 1: Página do IngRede no Moodle 1



Fonte: Página do IngRede

### 4 Análise dos dados

A partir dos objetivos alvitados, neste artigo, foram analisadas 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 resalta 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, indagou-se 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 o excerto a seguir:

*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:

*Sempre gostei da língua inglesa. [DR]*

A identificação que a aluna tem com a língua somada às suas expectativas contribuem, sobretudo, 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. A aluna acredita que aprender inglês a distância é um desafio:

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

*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]*

Figura 2. Página do IngRede no Moodle 2

**Bem Vindos à Disciplina Leitura Instrumental em Língua Inglesa a Distância !!!!!**

Prezados alunos, é um prazer recebê-los na nossa disciplina! Nosso objetivo é praticar estratégias de leitura que aprimorem a capacidade de ler textos de gêneros variados escritos em língua inglesa. As atividades que realizaremos vão ampliar o conhecimento sobre a língua e sobre textos escritos e contribuir para sua formação acadêmica e profissional.

Bom curso a todos,

Equipe GLE115

Fonte: Página do IngRede

Partindo dos estudos de Gardner e Lambert (1972), percebe-se 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:

*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, foi questionado o atendimento das expectativas da aluna. Para tanto, embasou-se 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 ao encontro do 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:

*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, percebem-se, também, traços de autonomia. Leia-se a seguir:

*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 ins-

trumental, tranquilo”. Considerando o uso do computador como meio que viabiliza a aprendizagem a distância, questionou-se 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:

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

*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 se compreender 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 com maior ênfase à motivação, sabe-se que a motivação e as metas em relação ao idioma estão entrelaçadas à aprendizagem como fatores determinantes (DÖRNYEI, 2001). Pelos relatos acima, evidenciou-se que a aluna deu início ao curso motivada e cheia de expectativas. Ao meio do curso, foi investigado se ela estava motivada, ao que ela expressa:

*Sim, com algumas disciplinas em relação ao EAD. E bem motivada com relação ao INGREDE. Porque nessa disciplina de inglês instrumental estou deslançando 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 se pode 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. Veja:

*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, tentou-se 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:

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

A aluna cita que as atividades lhe 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, lhe deram mais segurança para enfrentar situações da vida acadêmica que lhe exigem o inglês. O IngRede parece ter sido um incentivo para prosseguir com sua graduação em Letras. Percebeu-se que seus objetivos iniciais foram alcançados, o que é relevante para sua motivação, e notou-se, 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:

*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), questionou-se à aluna quais foram as dificuldades encontradas e como elas foram superadas. Desse modo, a aluna começou a ver a aprendizagem de modo novo, deixando para trás o paradigma da escola tradicional. Isso foi possível graças à sua determinação, disciplina e vontade, ou seja, graças à sua motivação e autonomia. Como pode ser lido a seguir:

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

*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, os 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:

*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. Observe os trechos a seguir:

*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]*

*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 deveriam 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:

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)*

*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).*

*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, nota-se o entusiasmo com o texto lido e 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 haviam demonstrado interesse por elas. Essa aluna, no entanto, após a postagem das duas atividades, respondeu com um comentário pedindo mais atividades, demonstrando motivação em estudar. Acompanhando a participação da

aluna na plataforma, percebe-se que ela 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. Veja:

*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. Observou-se que o fórum foi um espaço para maior interação entre 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). Constatou-se, então, que uma simples troca de mensagens, um *feedback* e a percepção de que o professor leu o que o aprendiz postou, 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).

Compartilhou-se, 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, constatou-se, ainda, como a motivação de aluno e professor pode se influenciar. A aluna faz um comentário alegando o quanto tais atividades têm 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, apresentou-se, por fim, a resposta da aluna ao questionamento se é realmente possível aprender uma língua em um contexto a distância:

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

Assim, fica nítida sua crença na possibilidade de aprender no ambiente 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.

## **5 Considerações finais**

O objetivo deste estudo consistiu em propor uma reflexão acerca das crenças sobre aprender inglês a distância e a motivação de uma professora em formação, na

tentativa de compreender como tais aspectos dialogam entre si na aprendizagem de línguas a distância. Pelos dados obtidos, há evidências da crença de que é possível aprender em um contexto a distância e uma relação de crenças positivas em relação a tal contexto. Observaram-se, ainda, indicativos de mudança, por exemplo, na crença de que há pouco contato com o professor nesse ambiente. Ela é um bom exemplo de imigrante digital bem adaptada ao contexto tecnológico (TAPSCOTT, 1998).

Notou-se que a aluna iniciou o curso motivada, cheia de expectativas e objetivos e que conseguiu se manter motivada até o final do curso, mesmo em face de suas dificuldades e conflitos, tais como sentir falta de comunicação com os colegas e embaraços com o uso da plataforma. A fonte para manter sua motivação ativa é proveniente, de fato, de gostar da língua, da interação com a professora, do incentivo dos filhos, de alguns materiais disponibilizados e, principalmente, de notar que seu esforço estava levando-a a atingir seus objetivos de aprendizagem. Segundo Schunck (1991), a constatação de sucessos conquistados a cada objetivo cumprido leva a pessoa a acreditar em suas próprias capacidades, assim, experiências de êxito e progresso são fatores motivadores.

Uma implicação geral das observações e achados dessa pesquisa reside em se pensar a oferta de disciplinas não presenciais a alunos do curso de Letras, nas universidades públicas. A chance de participar de um curso a distância pode ser de grande valia na formação de professores, ao permitir que conheçam um ambiente virtual de aprendizagem, revejam suas crenças e sobre ele construam crenças que lhes permitam abertura e mais preparo para possivelmente trabalhar em tais contextos no futuro.

Cabe questionar como vem ocorrendo a preparação de alunos, professores e formadores de professores para participar e entender o processo de ensino e aprendizagem de línguas na era digital, em que as tecnologias digitais estão cada vez mais incisivas nesse processo, em um movimento que, além de crescente, parece ser irreversível (CHAPELLE, 2007). Nesse sentido, lembramos que a compreensão das crenças é essencial para melhorar a prática dos professores e a preparação dos programas de ensino (JOHNSON, 1994).

Em conclusão, alertamos que estamos nos referindo a um contexto virtual de aprendizagem, mas os participantes do outro lado da tela são reais. Embora a aprendizagem tenha como principal mediação uma máquina, o ensino não pode se tornar mecanicista, ignorando que questões afetivas também se fazem presentes, assim, por mais que as tecnologias digitais deleguem novos papéis a professores, alunos e formadores de professores e mesmo ao material didático, é na velha inter-relação entre eles que o conhecimento se constrói. Pretendeu-se, assim, contribuir para pesquisas futuras que venham a desvendar a presença de fatores afetivo-cognitivos no ensino e aprendizagem de línguas a distância.

### *Referências*

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach*. 2000. 357 f. Tese (Doutorado em Teaching English as a Second Language) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. 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.

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

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.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: ANDRADE, M. R. M. *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2011.

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. (Org.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 29-55.

FURHAN, A. *Lay theories: Everyday understanding of problems in the social sciences*. New York: Pergamon, 1998.

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.

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.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. (CD-ROM instalado)

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.

LIMA, K. B. F. *A sala de aula de língua inglesa: vencendo barreiras na produção escrita*. 2009. 305f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG, 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. 213f. 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.

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

TAPSCOTT, D. *Growing up digital: The rise of the Net generation*. New York: McGraw-Hill, 1998.

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

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