

MOTIVAÇÃO EM UM PROJETO DE *PENPALS* VIA CORREIO ELETRÔNICO NA AULA DE INGLÊS: UM ESTUDO DESCRITIVO

Sérgio Miguel Gartner Pais de OLIVEIRA¹ (UFMG)

RESUMO: Atualmente considera-se a motivação como componente de grande relevância na aprendizagem de qualquer disciplina. O campo de pesquisa sobre motivação é considerado ainda novo, pois não há uma teoria única e definida que seja aceita por estudiosos de diversas áreas. Poucas pesquisas foram feitas sobre a motivação no contexto e aprendizagem de L2, principalmente em ambientes integrados à Internet. Assim, este estudo nasce da observação de um professor-pesquisador em sala de aula de inglês, no uso da Internet como uma alternativa pedagógica para a aplicabilidade de novas técnicas de ensino e aprendizagem de L2 dentro de uma realidade cada vez mais tecnológica. A pesquisa descreve uma tarefa de troca de mensagens via correio eletrônico e aborda a questão da motivação do aluno em ambiente virtual como a Internet, através da ótica das teorias sobre motivação. Tomam-se como ponto de partida as teorias mais recentes da psicologia e da Linguística Aplicada. Teorias de motivação integrativa e construtos motivacionais são algumas das mencionadas. Contempla-se, também, um modelo processual da motivação, na aprendizagem em contexto de sala de aula. Dessa forma, analisam-se, através dessas teorias, os fatores motivacionais que levaram aprendizes a estarem engajados nesse tipo de projeto. Com base nessas investigações teóricas, este trabalho apresenta resultados e conclusões de um estudo de caso, levantando questões sobre o tema da motivação e os tipos de motivação envolvidos na troca de mensagens de *penpal*. Assim, espera-se que esta discussão forneça subsídios que possam auxiliar professores e pesquisadores de línguas no desenvolvimento e empreendimento de tarefas comunicativas integradas ao meio virtual em suas práticas.

ABSTRACT: Motivation has been considered a major component in the learning process of any subject matter nowadays. The field of research on motivation is still considered new due to the fact of lack of consensus and a definite theory accepted by researchers from different areas. Few studies were done on motivation in a context of second language learning, principally, integrating the virtual environment such as the Internet. Therefore, this study results from a teacher-researcher observation classes in the use of the Internet. It emerges as an alternative pedagogical practice to be applied in new techniques of teaching and learning L2, within a present reality even more closer to technology. The research describes the exchange of e-mail messages and aims to discuss the construct of motivation in a setting of virtual environment – the Internet. This study is grounded on the optical view of motivational theories. The starting point of the study is based on the most recent psychological and Applied Linguistics assumptions. Integrative motivation theories and some motivational constructs are also mentioned. We also consider a process-oriented approach in a context of a traditional second language classroom. Through those theories analyzed, we arouse motivational factors that led learners to join in that sort of project. In the view of those theoretical investigations, this study presents results and conclusions of a case study, discussing points about the subject matter on motivation. In this manner, this discussion provides subsidies to assist second language teachers and also researchers in their development and attempts in adopting communicative tasks or projects integrating the Internet in their daily practices.

1. Introdução

Várias pesquisas recentes, tais como, Grauss (1999), Parreiras (2000), Souza (2000), Rocha (2001), Oliveira (2002) descrevem o ensino e a aprendizagem de L2, mediados por computador ou *Computer-Assisted language Learning (CALL)* na Linguística Aplicada e defendem o uso da Internet com suas diversas aplicabilidades no ensino de línguas estrangeiras, pressupondo que tal combinação pode ser proveitosa e enriquecedora no processo de aprendizagem de uma L2. Existem diversos estudos que demonstram que a rede é um espaço propício para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de línguas. Vários pesquisadores, entre eles, Tella (1991), Warschauer (1995), Ham (1996), Shetzer (1997), Souza (2003) e Braga (2004) defendem especificamente o uso da comunicação assíncrona mediada pelo computador, como o correio eletrônico, para fins pedagógicos no ensino e na aprendizagem de línguas.

¹ E-mail: paisoliveira@globocom ou paisoliveira@hotmail.com Homepage: www.paisoliveira.pro.br

Há muitas pesquisas sobre motivação em ensino e aprendizagem de L2, principalmente no contexto de sala de aula tradicional, tais como as de Neder Neto (2000) e Resende (2003). Porém, poucas pesquisas foram feitas relacionando os modelos motivacionais existentes com o uso do correio eletrônico em uma tarefa de inglês como L2. Pesquisadores como Tella (1991), Warschauer (1995), Ham (1996), Belisle (1996), Shetzer (1997), defendem o uso do correio eletrônico no ensino e aprendizagem de L2, entretanto nenhum deles discute a motivação no contexto de CALL. Assim, a partir da observação da motivação dos adolescentes em sala de aula em usar a Internet, surgiu o interesse em focar o estudo em uma atividade de trocas de mensagens de *e-mail*, à luz das teorias motivacionais, na aula de inglês.

A pesquisa sobre motivação foi amplamente dominada pela abordagem sociopsicológica até o início da década de 1990, inspirada pelos trabalhos de Gardner e Lambert de 1975 e 1985, que focaram suas pesquisas nas diferentes comunidades étnicas e multiculturais existentes no Canadá. Logo em seguida, segundo Dörnyei (2001b) e Williams e Burden (1997), outros pesquisadores tentaram expandir e explicar os construtos motivacionais na educação em geral. Tapia e Fita (2001) e Boruchovitch e Bzuneck (2001) estão entre os que pesquisaram a motivação em contextos escolares. Contudo, poucas pesquisas têm sido realizadas contemplando as teorias da motivação no que concerne à aprendizagem e ao ensino de segunda língua (L2) mediada por computador. Nenhum dos pesquisadores supracitados, por exemplo, cita a motivação com foco em tarefas integradas à Internet, tal como a troca de mensagens feitas por meio do correio eletrônico. É dessa forma que esta pesquisa pretendeu investigar os possíveis fatores motivacionais que poderiam influenciar uma tarefa da natureza do *penpal*, aplicada no contexto de ensino e aprendizagem de L2.

2. Objetivo

O objetivo desta pesquisa foi descrever fatores motivacionais que levaram aprendizes de L2, neste estudo de caso, a estarem engajados em uma tarefa de troca de mensagens via *e-mail*, além de descrever os tipos de motivação dos oito alunos-participantes sobre a tarefa *penpal*, à luz das discussões provenientes das teorias motivacionais.

Para responder a este questionamento, foi realizada uma pesquisa com o material coletado durante o ano de 2003. Participaram do trabalho oito alunos de mesma faixa etária (13 a 14 anos), de nível linguístico intermediário e provenientes da mesma instituição do professor-pesquisador, em Belo Horizonte (MG). Todo o material coletado foi concedido por alunos voluntários dispostos a preencher dois questionários semi-estruturados e abertos e suas respectivas interações.

3. Ciberespaço, internet e o ensino de L2

O projeto de troca de mensagens de *e-mail* está inserido em um contexto virtual, a Internet, que exerce uma influência nos participantes, não podendo ser menosprezada. Os participantes deste estudo pareciam estar motivados pelo ambiente do ciberespaço. Ciberespaço ou “rede” é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Para Lévy (1999), o vocábulo especifica a profusão de informações que a rede fornece, bem como os indivíduos que se “alimentam” desse universo e por ele transitam. O termo pode também caracterizar a infra-estrutura material da comunicação digital. Comparavelmente a um espaço físico, o novo espaço, denominado *ciber* está desenvolvendo-se e aumentando de “volume” em uma proporção extraordinária. A cada dia, novos *sites*, ou nós, são acrescentados à rede, e esses conectam-se a outros nós por intermédio de *links*. Ainda segundo Lévy, o que cresce nesse caso não é o volume em um sentido estritamente geométrico, mas sim uma espécie de volume que não pode nem ser “tocado” nem “visto” por seus usuários.

O ciberespaço pode ser definido como o espaço de comunicação aberto pela interconexão de milhares de computadores e suas memórias. “Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos, na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização” (Lévy, 1999: 92). Assim sendo, neste estudo, tomou-se a liberdade de se criar o termo “ciberculturista” para todos aqueles indivíduos que, segundo Lévy (1999), usufruem da rede mundial de computadores, alimentando-a e nela navegando, mediante a criação de páginas pessoais, uso de *chats*, fóruns, *blogs*, Orkut, jogos e outros.

4. A Motivação

Hoje considera-se a motivação como um componente de crucial relevância na aprendizagem de qualquer disciplina. Já há algum tempo que os professores reconhecem fatores motivacionais, ou seja, não intelectuais, como imprescindíveis na determinação do desempenho dos seus alunos. Conforme Torre (2001) afirma, não se poderia fazer uma precisão do sucesso acadêmico sem se levar em conta as variáveis motivacionais, mesmo se houvesse aparelhos e métodos precisos, capazes de desenvolver uma medida de inteligência pontual, válida, culturalmente neutra e aplicável a qualquer país e cultura. O campo de pesquisa sobre motivação é considerado ainda novo, segundo Dörnyei (2001b) e, por conseguinte, não há uma estrutura teórica única e definida que seja aceita por estudiosos de diversas áreas.

Conforme Ellis (1985), o comportamento de um indivíduo é governado por determinadas necessidades e interesses que influenciam diretamente no desempenho de uma tarefa. Entretanto, essas atitudes e comportamentos não podem ser diretamente observados. Devem ser inferidos a partir do que o indivíduo realmente faz ou produz. De acordo com o autor, estudos baseados nas atitudes e na motivação na aquisição de segunda língua têm levado ao desenvolvimento de conceitos específicos ao aprendizado de língua. Tais conceitos têm sido derivados dos comportamentos de aprendizes de língua e largamente relacionados às teorias gerais de motivação na psicologia, não havendo, assim, uma distinção clara entre a relação de atitudes e motivação.

4.1. A dimensão social da motivação

A pesquisa sobre motivação em L2 se deu primeiramente no Canadá, um país bilíngüe cuja população é dividida oficialmente entre duas línguas influentes no mundo, o inglês e o francês. Gardner (1968), um pesquisador canadense, enfatizava o papel primordial das atitudes dos aprendizes na aquisição da segunda língua. Gardner e Lambert (1972), citados por Brown (1994), focaram seus estudos nas atitudes relacionadas à comunidade de L2 (ex.: sentimentos de aprendizes anglofones em relação aos francofones.) A partir de 1972 e durante doze anos subsequentes, Gardner e Lambert conduziram algumas pesquisas sobre motivação em diversas partes dos Estados Unidos, Canadá e Filipinas em um esforço de determinar como os fatores motivacionais e de atitudes poderiam afetar o sucesso na aprendizagem de uma língua. Segundo esses autores, a motivação foi examinada como um fator de diferentes tipos de atitudes. Ainda de acordo com Brown (1994), estudos de motivação na aquisição da segunda língua frequentemente referem-se à distinção entre orientação integrativa e orientação instrumental dos aprendizes. Dörnyei (2001a) também assinala que os objetivos de aprendizagem de uma língua recaem sobre duas grandes orientações:

- a) **orientação integrativa** – reflete uma disposição positiva em relação ao grupo da língua alvo e o desejo de interagir com falantes da L2 ou mesmo incorporar valores daquela comunidade;
- b) **orientação instrumental** – caracteriza-se por um desejo de obter um *status* social ou econômico. A aprendizagem de língua está basicamente associada aos ganhos pragmáticos advindos da proficiência em L2, tais como conseguir um novo emprego ou um salário melhor.

Brown (1994) sugere que fatores intrínsecos e extrínsecos podem ser articulados com fatores motivacionais de orientação integrativa e instrumental. Essa articulação é explicitada no QUADRO 1, no qual se demonstra que as motivações integrativas e instrumentais podem ser tanto intrínsecas quanto extrínsecas.

QUADRO 1
Dicotomias motivacionais segundo Brown (1994: 156)

Motivação	Intrínseca	Extrínseca
Integrativa	O aprendiz de L2 deseja integrar-se com a cultura da L2. (ex: imigração ou casamento)	Alguém deseja que o aprendiz saiba a L2 por razões integrativas (ex: pais japoneses enviam seus filhos para uma escola que se ensina o japonês.)
Instrumental	O aprendiz de L2 deseja alcançar objetivos específicos utilizando L2 (ex: para uma carreira profissional)	Forças externas levam o indivíduo a aprender a língua-alvo (ex: empresa envia executivos japoneses aos Estados Unidos para praticar a língua inglesa.)

Graham (1984), citado por Brown (1994), afirma que a motivação integrativa tem sido definida em termos gerais e sugere uma expansão do constructo de motivação integrativa.

Gardner (1985:10), citado por Gardner e Tremblay (1995), definem motivação como “o grau de trabalho ou de esforço empregado por um indivíduo para aprender uma língua devido a um desejo pessoal em fazê-lo e à satisfação experimentada nessa atividade.” Essa definição inclui três componentes básicos: a) esforço despendido para alcançar o objetivo; b) desejo de aprender a língua e c) satisfação com a tarefa de aprendizagem de língua.

Gardner e Tremblay (1995) afirmam haver no modelo socioeducacional (Gardner, 1985) duas classes de variáveis que influenciam a motivação. Conforme Gardner e MacIntyre (1993), uma delas é denominada de “integratividade”, que se refere a uma posição positiva em relação aos outros falantes, evidenciando o interesse por línguas estrangeiras e respectivamente as atitudes em relação à comunidade falante da L2. Esta classe subdivide-se em três extensões: (a) atitudes concernentes à comunidade da L2; (b) interesse em línguas estrangeiras; (c) orientação integrativa. A segunda classe de variáveis no modelo de Gardner (1985), ainda em Gardner e MacIntyre (ibid), que influencia a motivação, concerne às atitudes em relação à situação de aprendizagem que se estende em: (a) atitudes em relação ao curso em L2 e (b) atitudes em relação ao professor de L2.

4.2. Estrutura da motivação de aprendizagem de L2 (Dörnyei, 1994)

O modelo de Dörnyei, de 1994, contempla uma abordagem educacional em uma perspectiva com foco na motivação em sala de aula. A intenção de Dörnyei era a de apresentar um modelo que sintetizasse as diversas linhas de pesquisa, oferecendo uma estrutura extensiva de componentes motivacionais categorizados em três dimensões primordiais (Dörnyei, 1994, 2001):

a) **Nível da língua** – engloba atitudes em relação aos falantes da L2 e o interesse pessoal por línguas. Incorpora vários componentes relativos aos aspectos da L2, tais como cultura e comunidade, como também valores intelectuais e pragmáticos associados à L2.

Este nível divide-se em dois subsistemas (motivacional integrativo e motivacional instrumental) que incorporam elementos motivacionais de orientação integrativa (baseada em aspectos da personalidade e de atitudes do aprendiz que busca uma aproximação com os membros integrantes da L2) e de orientação instrumental (baseada nas vantagens e ganhos advindos do conhecimento da L2).

b) **Nível do aprendiz** -inclui características individuais que o aprendiz traz consigo para o processo de aprendizagem, especialmente a autoconfiança lingüística, a necessidade de sucesso e a ansiedade. Em contexto mais amplo, a autoconfiança refere-se à crença de que as pessoas têm a habilidade de produzir resultados, alcançar objetivos e realizar tarefas com competência.

c) **Nível da situação de aprendizagem** – são componentes motivacionais específicos da situação de aprendizagem de uma L2 dentro do contexto de sala de aula, subdivididos da seguinte forma: componentes motivacionais específicos do curso (relacionados ao currículo, aos materiais de ensino, ao método de ensino e às tarefas de aprendizagem); componentes motivacionais específicos do professor (concernentes ao impacto motivacional da personalidade do professor, ao comportamento e ao estilo de ensino/prática); e componentes motivacionais específicos do grupo (relacionados às características do grupo de aprendizes).

4.3. Modelo cognitivo socioconstrutivista de Williams e Burden (1997)

O modelo apresentado a seguir representa uma perspectiva de modelo baseado em diversas teorias motivacionais, algumas já vistas neste capítulo, de abordagem cognitiva e sócio-construtivista. Segundo o modelo, as decisões que as pessoas tomam e a intensidade motivacional dos indivíduos estão baseadas em suas próprias construções de mundo. Essas decisões dependem das atribuições internas que esses trazem para a situação de aprendizagem e dos fatores externos que influenciam as tomadas de decisões e as interações com os outros. Para os autores, os fatores internos e externos exercerão influências diferentes em

cada aprendiz, mas terão um impacto profundo no nível de motivação inicial e também na contínua persistência em conseguir alcançar os objetivos escolhidos.

4.4. Modelo processual de motivação em L2 (DÖRNYEI, 2001)

O modelo seguinte ilustra os três principais motivos que influenciam os comportamentos e pensamentos dos aprendizes durante três fases distintas: fase de pré-ação, fase de ação e fase de pós-ação. O elemento novo do modelo é baseado em uma abordagem orientada no processo. Isso quer dizer que o modelo adota uma visão dinâmica da motivação, tentando levar em conta mudanças ao longo do tempo. O objetivo principal do modelo foi introduzir uma perspectiva orientada no processo da motivação para, a partir daí, sintetizar um número de diferentes linhas de pesquisa sobre o tema motivação.

O modelo do processo de comportamento motivacional é dividido em três fases distintas:

- a) **fase de pré-ação** - corresponde à fase que antecede o início da ação conhecida como fase da formação do propósito ou escolha da motivação (“choice motivation”);
- b) **fase de ação** - corresponde à execução da motivação (“executive motivation”) ou implementação da intenção que estimula a ação enquanto está sendo conduzida;
- c) **fase de pós-ação** - fase que envolve a crítica retrospectiva da tarefa após ter sido completada ou terminada.

Primeiramente ela precisa ser gerada - a dimensão motivacional relacionada à primeira fase pode ser referida como motivação de escolha, porque a motivação gerada leva à seleção de objetivos ou de tarefas a serem cumpridas. Em seguida, essa motivação inicial precisa ser mantida ativamente e protegida enquanto uma ação determinada está em andamento. A dimensão motivacional tem sido referida como uma “motivação decisiva”, e é particularmente relevante ao aprendizado no ambiente de sala de aula, onde alunos estão expostos a um grande número de influências externas, como pensamentos que não fazem parte do contexto da tarefa, distração causada por outros, ansiedade sobre as atividades, ou condições físicas que dificultam a realização dessas. Enfim, há uma terceira fase seguindo a finalização da ação – denominada “retrospecção motivacional” –, que concerne à avaliação dos aprendizes sobre todo o processo da tarefa. A maneira como os alunos processam suas experiências passadas nessa fase denominada “retrospectiva” determinará o tipo de atividades que estes estarão propensos a seguir no futuro.

4.5. Motivação intrínseca e extrínseca

Para Brown (1994), talvez a maior ou mais poderosa dimensão sobre motivação esteja no grau em que os aprendizes de L2 estão intrinsecamente ou extrinsecamente motivados para uma tarefa. Dörnyei (2001) ressalta que Brown foi um dos principais defensores a enfatizar a importância da motivação intrínseca na sala de aula de L2 e propôs também um grande número de estratégias sobre como alcançar um estado de motivação ideal. Ryan e Deci (2000), definem a motivação intrínseca como “ (...) uma tendência inerente em procurar por novidades e desafios, expandindo e exercitando capacidades, explorando e aprendendo.”² De acordo com Guimarães (2001), a motivação intrínseca é natural e inata em qualquer indivíduo que busca tarefas desafiadoras. Apesar de ser uma orientação motivacional de grande força, ela poderá estar vulnerável a forças externas como a do contexto escolar. Por outro lado, a maior parte das atividades de nossas vidas são de caráter externo, ou seja, há uma forte tendência de se seguir essa orientação externa ou extrínseca tanto na escola como na vida social e no trabalho.

5. Análise e resultados dos dados

5.1. Indícios de motivação intrínseca

Através da análise dos questionários e das interações, agruparam-se dois fatores internos que dariam impulso à ação: o primeiro referente ao interesse intrínseco na atividade, tal como conhecer pessoas, fazer amizades e conversar com indivíduos de outros países, aprendendo sobre suas culturas. E o segundo relativo

² Nossa Tradução: “ ... the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one’s capacities, to explore, and to learn.” Ryan, & Deci (2000:70)

ao valor percebido da atividade, como desenvolver e praticar o inglês durante as trocas de mensagens. Percebe-se que os fatores internos estariam associados ao objetivo socializante da tarefa que possivelmente despertaria, no aprendiz, a curiosidade e o desafio pelo novo. Sendo uma tarefa em que havia interação real com outros jovens de outros países, esta estaria indo de encontro a um dos objetivos do aprendiz de uma L2 - que é o de entender e fazer-se entender naquela língua.

5.2. Fatores de comportamento

Persistência, vontade e curiosidade com a tarefa são fatores extremamente importantes que aparecem em todos os depoimentos dos participantes. Para Dörnyei (2001b), o comportamento humano é composto de duas dimensões básicas: a primeira associada à escolha de uma determinada ação, e a segunda, ligada ao esforço despendido nela e à persistência em realizá-la. Através das análises, pode-se perceber que houve um sentimento de curiosidade, uma vontade e uma persistência na realização da tarefa. Portanto, os oito informantes demonstraram estarem dentro dessa segunda dimensão que é uma motivação intrínseca para realização completa da tarefa, como citado anteriormente.

5.3. Fatores internos desmotivacionais

A motivação no ser humano nunca é constante e sofre oscilações, durante um determinado processo de ação continuado. Segundo Dörnyei (2001), a desmotivação acontece devido a uma força resultante causada por um componente negativo. Um dos grandes problemas enfrentados na troca de mensagens de *penpal* é a falta de respostas, ou seja, a “quebra” de correspondência de uma das partes. Neste estudo, corroborando resultados de autores já citados, percebe-se que a frustração pela não-resposta é um fator de desmotivação. Após um certo tempo de correspondência, parece existir um sentimento de “preguiça” e de cansaço explicado, provavelmente, pelo prolongamento da tarefa e/ou pela repetição dos mesmos assuntos já mencionados com outros parceiros. Três informantes confirmaram claramente, nos seus questionários, essas posturas.

5.4. Tópicos das mensagens de e-mail

Através das trocas de mensagens, identificaram-se oito tópicos que se repetiam com frequência nas interações. Comparando os *e-mails* dos oito informantes, notou-se que os tópicos se repetiam para cada novo correspondente. Os assuntos mencionados surgiram das interações dos informantes e, assim, agruparam-se os assuntos abordados através de oito tópicos ou temas coincidentes que espelhavam as interações: 1) Apresentação e descrição pessoal, 2) Descrição da cidade, o lugar onde mora e seu país, 3) Descrição da família e do lar, 4) Descrição da escola, 5) O cotidiano e o futuro, 6) *Hobbies*, preferências e entretenimento, 7) Perguntas para conhecer o outro e para continuar a interação e 8) Assuntos relativos à Internet e ao computador

5.5. Temperatura motivacional ao longo do projeto

Os relatos dos oito informantes mostraram que a motivação inicial era muito alta, pois havia uma expectativa de sucesso, curiosidade e, ainda, dois componentes motivacionais externos: o da valorização de pontos extras e o de a tarefa ser feita pela Internet. Através dos relatos, especificamente no segundo questionário, verificou-se que o grau de motivação não se manteve constante e variou conforme o andamento da tarefa. Persistência, vontade, determinação e curiosidade são componentes próprios dos indivíduos que sustentam a motivação. Quando um desses componentes é ameaçado, por exemplo, pela falta de respostas às mensagens, vê-se uma queda natural da motivação. Classificou-se a motivação conforme depoimentos, em alta, média e baixa (QUADRO 2). Essa classificação foi inspirada no modelo processual de motivação em L2 de Dörnyei (2001) que menciona três fases distintas durante a execução de uma tarefa em sala de aula.

a) Alta - relatos que mostravam claramente a vontade e a curiosidade de participar. O ponto de execução da tarefa, demonstrando o intuito ou a vontade de continuá-la, mesmo após o seu encerramento. crucial foi a persistência e a determinação como características fortes determinantes para a

b) Média - relatos que revelaram uma atitude negativa ou um componente que mostrava insatisfação, frustração ou falta de persistência. Atitudes de interromper a comunicação ou demora na troca de mensagens também influenciaram este critério.

c) Baixa - relatos que demonstravam uma sensível desmotivação, “preguiça” e cansaço da tarefa devido a fatores externos e internos, interrupção das mensagens, reduzido tamanho das mensagens e do seu conteúdo.

QUADRO 2
Indicadores da temperatura motivacional

Temperatura	Início do projeto	Durante o projeto	Após o término
Alta	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8	B1, B2, B3, B4, B6,	B1, B2, B3, B4, B6, B7
Média		B5, B7, B8	
Baixa			B5, B8

Fonte - Questionário 2

5.6. Estratégias usadas na elaboração das mensagens

Segundo o modelo processual de Dörnyei e Otto (1998), citado em Dörnyei (2001a), uma das principais influências motivacionais, durante a execução de uma ação, é o uso e o conhecimento de estratégias. O uso de estratégias leva a crer que haja uma evidência e uma vontade em querer realizar a tarefa. O aluno motivado vai usar diversas estratégias para conseguir alcançar seus objetivos. Classificou-se assim as seis estratégias mais usadas pelos informantes: Usar dicionário / dicionários *online* (7 ocorrências), pedir ajuda ao professor, colegas e familiares (6 ocorrências), revisar antes de enviar a mensagem (7 ocorrências), perguntar ao próprio correspondente (1 ocorrência), usar o próprio conhecimento lingüístico (7 ocorrências), desenvolver bem os temas discutidos nas correspondências (1 ocorrência).

5.7. Percepções dos informantes após a realização da tarefa

Baseado no modelo processual da motivação na aprendizagem de Dörnyei (2001), em que três fases distintas são mencionadas, contempla-se aqui a terceira fase, assim denominada por ele de “fase de pós-ação”. Essa fase envolve a crítica retrospectiva da tarefa após ter sido completada. Conforme auto-avaliação feita pelos informantes sobre o projeto, também denominada pelo mesmo autor de “retrospecção motivacional”, percebe-se que essa fase determinará o tipo de atividades que os indivíduos estarão mais inclinados a seguir futuramente. Cinco informantes, mesmo não conseguindo obter uma interação constante, dizem ter obtido sucesso, pois não pararam e persistiram, mostrando força de vontade e determinação. Outros três, mesmo conseguindo trocar mensagens, esforçando-se e tendo vontade, acreditam que não obtiveram sucesso. Muitas dessas percepções negativas vieram, possivelmente, de fatores externos, como a falta de resposta aos *e-mails*, férias escolares dos correspondentes estrangeiros, entre outros.

6. Conclusão

Percebe-se que os alunos participantes mantiveram-se envolvidos nessa atividade por duas forças motivacionais: uma de cunho **intrínseco-integrativo** e outra de cunho **intrínseco-instrumental**, conforme modelo de Brown (1994). A primeira, de cunho **intrínseco-integrativo** diz respeito à percepção dos participantes de que a tarefa lhes proporcionou conhecer pessoas, fazer amizades e conversar com indivíduos de outros países aprendendo sobre suas culturas. A atividade de *penpal*, nesse caso, mostrou-se uma tarefa socializante, em que o aprendiz é instigado pela curiosidade e pela oportunidade de conhecer pessoas de diversos lugares bem distantes geograficamente. A tarefa mostrou-se interessante para esses oito participantes, possivelmente, pelas poucas oportunidades de se viajar para o exterior, devido ao custo financeiro, ou pelas dificuldades de se comunicar com nativos de L2. O fato de poderem praticar a língua alvo sem sair do próprio espaço físico, podendo ser uma prática realizada no próprio lar, através de um meio

familiar como a *Internet*, a um custo menor que uma ligação interurbana, talvez seja um motivo que se deva levar em conta para o grande apelo da tarefa. Uma outra justificativa que ancora a **motivação intrínseco-integrativa** é o fato de essa atividade estimular o uso do conhecimento lingüístico fora da sala de aula, incentivando a escrever sobre si e sobre seu mundo.

Os dados revelaram que a motivação, além de **intrínseco-integrativa**, também poderia ser expandida para uma concepção mais abrangente, que denomino de “**motivação intrínseco-integrativo pelo virtual**”. O fato de os participantes desta pesquisa serem membros da cibercultura leva a crer que o contexto virtual onde ocorre a comunicação é um espaço com o qual eles estão familiarizados. Talvez, espaço dos mais usados, se não for o mais, para se falar de si (o autoconhecimento) e para a construção da identidade, dos interesses próprios dessa faixa etária, que se evidenciam no conteúdo das mensagens trocadas. Sendo assim, a *Internet*, como espaço propício para o convívio social e jogo, talvez, seja a grande força motivadora dos projetos baseados na troca de *e-mails* que cada vez mais se popularizam entre professores e alunos.

Ainda segundo o modelo de Dörnyei (1994), com respeito à **motivação-integrativa** no nível do aprendiz, outro componente da autoconfiança lingüística, que reforça a motivação de aprendizagem de uma L2, é a crença de que as pessoas têm a habilidade de produzir resultados, alcançar objetivos e realizar tarefas com competência. A média de quatro *penpals* para cada informante brasileiro e suas intenções em continuar a tarefa após o seu término são fatores que não podem ser menosprezados, pois também revelam um certo grau de investimento e curiosidade.

Ainda, conforme o modelo de Dörnyei (1994), os componentes motivacionais específicos de aprendizagem de uma L2 no nível da situação de aprendizagem são muito importantes dentro do contexto de sala de aula. Em uma atividade dessa natureza, fora da sala de aula tradicional, num espaço como o da *Internet*, os componentes motivacionais específicos da tarefa parecem ter sido relevantes por diversas razões: 1) a tarefa parece motivadora pelo fato de ela acontecer em um ambiente familiar – a *Internet*, tendo, assim, um impacto positivo sobre os participantes. Pelo fato da interação acontecer por *e-mail*, pode-se pressupor que os participantes associaram a tarefa a práticas que eles mesmos já conhecem, talvez assim, associando a tarefa ao prazer, à diversão e ao lazer que constantemente remetem os oito informantes à *Internet*; 2) a flexibilidade que os participantes tinham para interagir e escrever quando quisessem, sem horários fixos, e sem pressão externa, pois estariam livres para desistir a qualquer hora sem sofrer quaisquer penalidades.

A segunda força motivacional importante, responsável pelo envolvimento dos participantes nesta tarefa de *penpal*, é de cunho **intrínseco-instrumental**: os oito participantes afirmaram que a tarefa os ajudou a desenvolver a L2 e proporcionou a prática real da comunicação em L2 entre parceiros falantes ou não da língua-alvo. Segundo Brown (1994), essa razão pode ser vista como uma motivação de orientação instrumental, em que o aprendiz deseja alcançar algum objetivo específico utilizando a L2.

Além dessas duas forças motivacionais já citadas, observei a ocorrência de outros fatores motivacionais, que passo a relatar. Em primeiro lugar, o controle da ação e o sentido de autonomia contidos na fase de ação, conforme o modelo mais recente Dörnyei (2001). Possivelmente, essa tarefa pode incentivar aprendizes a criarem um sentido de autonomia, pois eles ficaram responsáveis pelas interações, pelos assuntos abordados, pelo tempo e frequência para escrever. A este respeito, há discrepância entre os tópicos sugeridos e os tópicos levantados nas interações dos informantes. Ficou claro que a proposta de tópicos, norteadada pelo interesse do professor-pesquisador de um projeto “interdisciplinar” de cunho cultural e orientado pelos interesses e pelas crenças do pesquisador, não foi um fator que os motivou. O fator motivacional, neste caso, parece ter sido precisamente a socialização e a troca de conhecimentos entre adolescentes que cultuam os mesmo gostos e tendências. Possivelmente, a pesquisa poderia ter tido outros resultados, se os assuntos fossem impostos pelo professor.

Em segundo lugar, fatores como persistência, vontade e curiosidade foram determinantes para que esses participantes sustentassem a motivação e concluíssem a tarefa, apesar das dificuldades encontradas, como a falta de resposta aos *e-mails*. Neste caso, foi a persistência dos participantes que os levou a procurar novos parceiros para que a tarefa não fosse interrompida. Por sua vez, vontade e curiosidade evidenciam-se na intenção demonstrada pela quase totalidade dos aprendizes (7) em continuar a troca de mensagens após o término da tarefa.

Finalmente, o uso da *Internet* e do *e-mail* envolve uma gama de habilidades e conhecimentos, tais como: saber lidar com o computador, seus programas e suas ferramentas, respectivamente, saber navegar por todo universo virtual, chamado de ciberespaço. Assim sendo, o domínio desses conhecimentos pode beneficiar aprendizes para o resto de suas vidas em suas respectivas áreas acadêmicas, profissionais e pessoais.

6. Referências bibliográficas

- BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J.A. *A Motivação do Aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001
- BRAGA, Júnia de C.F. *Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail : colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação*. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- BROWN, Douglas H. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd edition. Prentice Hall Regents, 1994. Cap. 6
- CROOKES, Graham & SCHMIDT, Richard, W. *Motivation: Reopening the Research Agenda*. *Language Learning*. Vol. 41 n° 4, 1991, pp.469-512.
- DEBSKI, R & LEVY, M. *Worldcall-Global perspectives on Computer-Assisted Language Learning*. Swets & Zeitlinger, 1999.
- DORNYEI, Zoltan. *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom*. *The Modern Language Journal* Vol.78, n° 3, 1994
- _____. *Motivational Strategies in the language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001a.
- _____. *Teaching and researching motivation*. Applied Linguistics in Action Series. Pearson Education Limited, 2001b.
- ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.1985. cap.5 pp.116-119
- GARDNER, R. C. *Attitudes and Motivation: The Role in Second-Language Acquisition*. *Tesol Quarterly*. Vol.2 N° 3 sept 1968
- GARDNER, R. C & TREMBLAY, Paul F. *Expanding the Motivation Construct in Language Learning*. *The Modern Language Journal*, Vol. 79, 1995.
- GARDNER, R. C & MACINTYRE. P.D. *A Student's contributions to second-language Learning*. Part II: affective variables. *Lang. Teach.* 26, 1-11, Cambridge University Press, 1993.
- GRAUS, J. *An Evaluation of the Usefulness of the Internet in the EFL Classroom*. Dissertação de mestrado, 1999. Disponível em < <http://home.plex.nl/~jgraus/thesis/content/ch1.htm>> acesso em Fev-2001.
- GREENFIELD, Roseanne. Collaborative E-mail Exchange for Teaching Secondary ESL: A Case Study in Hong Kong. *Language Learning & Technology*. Vol7, N°1, January 2003, pp.46-70.
- GUIMARAES, Sueli E.R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. IN: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J.A. *A Motivação do Aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.
- HAM, Jennifer. Cultural Encounters: German and American students meet on the Internet. In: WARSCHAUER, Mark. *Virtual Connections: Online activities & projects for networking language learners*. Manoa, University of Hawaii, 1996.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad.Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999. 264p.

NEDER NETO, Tufi. *A aplicação de atividades que privilegiam o uso da criatividade e sua influência na motivação do aprendizado de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (mestrado em Letras: Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

NGEOW, Karen Y. *Motivation and Transfer in Language Learning*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington . ED427318 , 1998.
Disponível em < <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed427318.html> > acesso em 16 ago 2003.

RYAN, Richard & DECI, Edward L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychologist. Vol.55, n°1 pp 68-78, 2000.

SELIGER, H.W. & SHOHAMY, E. – *Second Language research methods*. Oxford :Oxford University Press,1989. 270p -Cap. 6 p.125

SHETZER, Heidi S. *Critical reflection on the use of e-mail in teaching English as a second language*. Dissertação de mestrado publicada on-line. University of Illinois, 1997.<
<http://www.newtierra.com/shetzer97>> acesso em sept-2002.

_____. *Aprendizagem de línguas em tandem: estudo de telecolaboração através da comunicação mediada por computador*. 2003. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

TAPIA, Jesús Alonso., FITA, Enrique Caturla. *A Motivação em Sala de Aula – o que é, como se faz*. Trad. Sandra Garcia. Edições Loyola, São Paulo, Brasil , 1999 4ª edição, out. 2001.

TELLA, S. *Introducing international communications networks and electronic mail into foreign language classrooms: A case studies in Finnish senior secondary school*. Helsinki. University of Helsinki. Research Report No.95, 1991. Disponível em < <http://www.helsinki.fi/%7Etella/95.pdf>> acesso em 08 Jul-2003.

TORRE, Juan Carlos - A motivação para a aprendizagem. IN: TAPIA, Jesús Alonso., FITA, Enrique Caturla. *A Motivação em Sala de Aula – o que é, como se faz*. Trad. Sandra Garcia. Edições Loyola, São Paulo, Brasil , 1999 4ª edição, out. 2001.

WARSCHAUER, Mark. E-mail for English Teaching: *Bringing the Internet and computer learning networks into the language classroom*. Illinois: TESOL, 1995.

_____. *Virtual Connections- Online Activities & Projects for Networking Language Learners*. Second Language Teaching & Curriculum Center. University of Hawaii. Honolulu.1996a.

_____. *Motivational Aspects of Using Computers for Writing and communication*. Second Language Teaching & Curriculum Center. University of Hawaii, 1996b. Disponível em
<<http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW01/NW01.html> > acesso outubro 2003

WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert L. *Psychology for Language Teachers- a social constructivist approach*. Cambridge. Cambridge University Press, 1997.