



## As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas Vol. 21, nº 1, 2017

---

### “Inglês em rede”: crenças e motivação de aprendizes em um curso a distância<sup>1</sup>

Cristiane Manzan Perine (UFU)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Baseado em referencial teórico sobre crenças e motivação na aprendizagem de língua estrangeira, o foco deste artigo é analisar as crenças de alunos sobre aprender inglês a distância e de que modo estas se relacionam com a motivação para aprender nesse contexto. Participaram deste estudo dez alunos de uma universidade federal, inscritos na disciplina “Inglês Instrumental a Distância I” (IngRede). Os dados foram coletados por meio de um questionário, diários reflexivos, entrevista e acompanhamento dos alunos no *Moodle*; e analisados por meio da análise de conteúdo (GILLHAM, 2000) e do *WordSmith Tools*. Por fim, apontamos como a relação entre crenças e motivação em um ambiente virtual de aprendizagem é moldada por especificidades do contexto digital.

Palavras-chave: crenças; motivação; curso a distância; língua inglesa

### Introdução

No Brasil, no âmbito da Linguística Aplicada (LA), os estudos sobre crenças ganharam impulso, notoriamente, a partir da década de 90. Desde então, este é um tópico de investigação em constante efervescência. Barcelos (2006) aponta a necessidade de novos estudos que considerem crenças não como fatores isolados, mas que se proponham a investigá-las em sua possível relação com outros construtos. Ademais, Conceição (2004), afirma que, levando em consideração que crenças são fatores contextuais, é relevante pesquisar crenças em contextos específicos e ainda pouco explorados. Desse modo, neste artigo, focalizamos as crenças de alunos sobre aprender inglês a distância e sua inter-relação com o construto motivação, no módulo I de um curso de inglês instrumental a distância, o “Inglês em Rede” (IngRede). São poucos os estudos que investigaram a relação crenças e motivação na aprendizagem de línguas

---

<sup>1</sup> Este artigo é recorte de minha dissertação de mestrado defendida em 2013, sob a orientação da profa. Dra. Fernanda Costa Ribas, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

<sup>2</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

e todos eles restritos a contextos presenciais. Por isso, ao analisar a esses dois construtos em um curso a distância, acreditamos que este estudo traga contribuições à LA, sobretudo no entendimento de como estes se configuram em um contexto virtual de aprendizagem de línguas. Temos a convicção de que esses construtos devem ser explorados em relação às características peculiares de um ambiente virtual de aprendizagem, o que pode levar a um maior entendimento das atitudes dos alunos ao lidarem com tal ambiente e as implicações que isso traz ao processo de aprendizagem.

## **1. Crenças e aprendizagem de línguas**

Alvarez (2007) afirma que crenças são uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo em relação a algo. Destacamos a ênfase que é dada em postular que são firmes convicções. Por isso, se consolidam em nossas mentes, embasam nossos posicionamentos e não são facilmente modificadas ou ressignificadas. Abdi e Asadi (2015) postulam que investigar crenças de alunos de línguas é crucial, pois elas afetam o processo de aprendizagem. Crenças podem afetar a motivação, atitudes, esforço, proficiência, ansiedade, sucesso, comportamento e uso de estratégias de aprendizagem.

Concedendo relevo a crenças sobre aprender em um contexto virtual, ao discorrer sobre aprendizagens 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, 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. 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 são 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 (PERINE, 2013).

## 2. A motivação no processo de aprendizagem de línguas

Dörnyei e Ottó (1998) afirmam que a motivação é responsável pela escolha de uma determinada ação, o esforço empreendido e a persistência em realizá-la. Nessa perspectiva, a motivação cumpre papel a desempenhar durante todo o processo de aprendizagem, desde o ato de iniciar uma atividade até findá-la. A motivação exerce um papel fundamental na aprendizagem de línguas, pois sem o desejo de aprender, dificilmente os alunos conseguem uma aprendizagem afetiva. A motivação provê aos aprendizes um objetivo e uma direção a seguir no processo de aprendizagem (ALIZADEH, 2016).

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. Desse modo, analisando a relação entre 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.

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.

Ushioda (2001) nos expõe que o prazer, o senso de autonomia e a percepção de competência são elementos promotores de motivação. Entretanto, a ausência de elementos típicos de uma sala de aula tradicional, tais como a interação face-a-face, podem provocar um sentimento de isolamento nos alunos (XIE *et al.*, 2006) e levar à desmotivação. Acostumar os alunos com a ideia de presença virtual e deixar de lado a dependência da presença física, promover a interação e a comunicação com professores e colegas é crucial para manter os alunos em contato entre si e cultivar sua motivação. O nível de comunicação e interação entre os membros de um grupo é importante, pois cria um senso de pertencimento e colaboração.

## 3. Metodologia

A pesquisa aqui apresentada tem natureza qualitativa, e como tal se caracteriza por ser subjetiva e ter uma leitura interpretativista, razão pela qual também é conhecida por ser infinitamente criativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Participaram deste estudo dez graduandos com nível básico de língua inglesa, inscritos na disciplina optativa “IngRede”, em uma universidade federal no interior de Minas Gerais. O IngRede surgiu com o objetivo de suprir a necessidade de algumas universidades brasileiras em ofertar a seus alunos uma disciplina a distância de leitura em língua inglesa, visto que a leitura é a habilidade de compreensão da língua mais exigida em meio acadêmico. Foi criado em uma parceria interinstitucional entre universidades coordenada pela Universidade Federal de Minas Gerais e implantado em 2008. Posteriormente, foi customizado e inserido em outras instituições interessadas. Os dados analisados foram gerados através de questionário<sup>3</sup>, entrevista virtual, diários reflexivos e acompanhamento da participação dos alunos no IngRede através da plataforma *Moodle*, na qual

---

<sup>3</sup> Origem dos excertos: Diários Reflexivos [DR1, DR2, DR3, DR4], Entrevista [E] e Questionário [Q].

o curso é hospedado. A análise de dados baseou-se na análise de conteúdo de Gillham (2000) e no uso do *WordSmith Tools (WST)*, um programa de análise lexical que nos auxiliou a explorar os dados.

#### 4. Crenças dos alunos sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância

Tendo por objetivo desvendar as crenças dos alunos sobre aprender inglês a distância, e considerando que nossas crenças não existem isoladamente, 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 papel do professor na aprendizagem de línguas a distância e crenças sobre a língua inglesa.

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, ou seja, a longo prazo:

PED<sup>4</sup>: Sim, não profundamente, mas já ajuda<sup>5</sup>. [E]

EF: O grande problema é que fica só durante os estudos, mas acho que se pode aprender. [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, como também à expansão de conhecimento, economia de tempo e dinheiro:

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]

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

---

<sup>4</sup> Identificação dos alunos segundo 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).

<sup>5</sup> 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.

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]

Os dados sugerem que três alunos conceituam aprender inglês a distância como um desafio. Na atualidade, como pesquisadores, cremos que aprender línguas a distância permanece um desafio, para o qual ainda há muito a ser explorado e melhor esquematizado:

PSI: Um desafio e disso eu gosto! [Q]

PSI: Adoro cursos online sempre faço quando tenho tempo. E aprender inglês a distância é um desafio porque falta a mediação, a facilidade. [E]

Ao justificar esse desafio, PSI deixa transparecer outras crenças, a de que nesse contexto falta mediação, revelando uma percepção de ausência da figura do professor, e a crença de que não há facilidade para aprender, o que sugere dificuldade em estudar nesse contexto. Por outro lado, a aluna afirma gostar de desafios, o que parece motivá-la.

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 q 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. Já CC sugere a implementação de aulas presenciais:

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

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 viagem. Essa crença é compartilhada por cinco participantes:

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

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]

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 têm sido muito bons 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. [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. 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. A motivação para aprender inglês a distância no Ingrede

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:

Aperfeiçoar o conhecimento da língua (8 alunos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ENG: Bom, na realidade eu esperava apenas conseguir melhorar o meu inglês, pois eu sou dislexa e tenho muuuuuuita dificuldade com língua estrangeira. [E]</li> </ul>
Desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa (6 alunos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•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]</li> </ul>
Avançar na carreira profissional (4 alunos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•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]</li> </ul>
Recordar meus conhecimentos de língua inglesa (4 alunos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•FIS: Quando me inscrevi na disciplina esperava obter oportunidade de praticar um pouco meu Inglês, que estava muito "enferrujado". [E]</li> </ul>
Desenvolver a habilidade da fala (1 aluno)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•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]</li> </ul>
Experienciar um curso a distância (1 aluno)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•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]</li> </ul>

Figura 1. Expectativas dos alunos em relação ao IngRede<sup>6</sup>

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:

<sup>6</sup> 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.

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: Não quero, e nem posso menosprezar esse conhecimento mínimo que tenho [...], 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. Serão abordadas a resposta às expectativas dos alunos, as atividades (des)motivadoras, 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. 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 (cidade)... eu também "diminui as fronteiras", graças à tecnologia. Sou a favor dos cursos a distância, 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. [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. A motivação pode mudar constantemente por influência de fatores situacionais e relacionados às tarefas em um curso (DÖRNYEI; USHIODA, 2005). 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. 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]

Cumpre pontuar que os dez participantes do estudo conseguiram concluir o curso.

## 6. 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, qualquer horário (não tem horário pré-estabelecido), você é o articulador do seu próprio conhecimento, você 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 tentando 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.

## **Considerações finais**

Neste artigo, analisamos a conexão entre as crenças sobre aprender inglês a distância e a motivação para aprender dos alunos em um curso de inglês instrumental a distância, o IngRede. A nosso ver, a maior parte das crenças sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância revela uma visão positiva em relação a aprender inglês a distância, o que parece motivar os alunos e pode auxiliar no processo de aprendizagem. Em contrapartida, algumas crenças parecem ser irrealistas em relação ao contexto do IngRede, podendo tornar-se obstáculos para o processo de aprendizagem, deixando os alunos suscetíveis à desmotivação.

Algumas das crenças apresentadas pelos alunos são comumente atribuídas a cursos na modalidade a distância também em outras áreas de conhecimento, tais como as crenças de que um curso a distância traz flexibilidade e comodidade aos estudos, que é uma forma de inclusão, que o papel do aluno é se dedicar, que o professor é um mediador e que o computador ajuda na aquisição de conhecimento. Outras crenças fazem referência direta à aprendizagem de línguas no contexto a distância, como as crenças de que em um curso a distância, só se pode aprender até um nível intermediário, ou mesmo que não é possível ser fluente na língua. Essas são crenças que podem exercer uma barreira na aprendizagem e mesmo levar à desmotivação. Ressaltamos, contudo, que o processo de ressignificação de crenças oportunizado pela experiência no IngRede contribuiu para que certas crenças não servissem como obstáculo à motivação dos alunos, como no caso de achar que o ensino nessa modalidade é mais fraco ou ineficiente.

Enfim, construtos cognitivo-afetivos, tais como crenças e motivação têm uma grande função em relação a influenciar o processo de aprendizagem de línguas, uma vez que eles têm o poder de melhorar a aprendizagem ou, em manifestações negativas, impedir ou interferir na aprendizagem de modo substancial. Tais aspectos influenciam no modo como os aprendizes



abordam seus estudos, como eles pensam, e as estratégias de estudo que adotam, e até mesmo se os resultados que obtêm são positivos ou negativos (HURD, 2008).

Voltando-nos à frase utilizada como epígrafe deste artigo “É um desafio e disso eu gosto”, tal expressão foi proferida por uma das alunas participantes deste estudo, quando questionada sobre o que é aprender inglês a distância. No dicionário, desafio, geralmente, refere-se à “batalha para conquistar alguma coisa”, “situação que testa habilidades” ou “ato de instigar alguém para que realize alguma coisa, normalmente, além de suas competências”. Assim, se aprender inglês a distância é visto como um desafio que motiva cada vez mais alunos a procurarem este contexto de aprendizagem, e requer desses alunos o desenvolvimento de habilidades e a expansão de suas competências a fim de alcançar o que almejam (aprender a língua inglesa); torna-se um desafio ainda maior à LA, no sentido de compreender como acontece a aprendizagem de línguas em um contexto virtual e, a partir dessa compreensão, buscar desenvolver meios de aperfeiçoar os processos de ensino na contemporaneidade. Como afirma Hurd (2001), é crucial que aqueles envolvidos em contextos de aprendizagem a distância se empenhem em encontrar formas de conhecer ao máximo possível as crenças de seus alunos a fim de atender suas necessidades e, assim, responder apropriadamente.

### **“English learning on the web”: Learners’ beliefs and motivation in a distance course**

**ABSTRACT:** Based on the theoretical framework of beliefs and motivation in learning a foreign language, the focus of this article is to analyze students’ beliefs about learning English at a distance and how their beliefs relate to their motivation to learn in this context. Ten students from a federal university, enrolled in the course "English Instrumental I Distance" (IngRede), participated in this study. Data were collected through a questionnaire, reflective journals, interviews and monitoring of students in Moodle. In the data analysis, we used content analysis (Gillham, 2000) and the WordSmith Tools program. Finally, we point out how the relationship between beliefs and motivation in a virtual learning environment is shaped by specificities of the digital context.

**Keywords:** beliefs; motivation; distance course; English

### **Referências**

ABDI, H.; ASADI, B. A Synopsis of Researches on Teachers’ and Students’ Beliefs about Language Learning. *IJSELL*, v. 3, n. 4, p. 104-114, 2015.

ALIZADEH, M. The Impact of Motivation on English Language Learning. *International Journal of Research in English Education*, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2016.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras Espanhol. In: \_\_\_\_.; SILVA, K.A. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.

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

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

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, 2006.

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

\_\_\_\_\_.; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. 2. ed. Harlow: Pearson Education, 2005.

\_\_\_\_\_.: OTTÓ, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, v. 4, p. 43-69, 1998.

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.

\_\_\_\_\_. Language learners in open and distance learning environments. In: VISMANS, R (Org.). *Beyond Language Teaching towards Language Advising*. London: CiLT, p. 135-148, 2001.

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.

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.

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.

Data de envio: 26/08/2015

Data de aceite: 15/03/2017

Data de publicação: 01/09/2017