

IDA MARIA MORALES MARINS

**O CONTEXTO SOCIAL
NA MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS APRENDIZES
DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Letras da Universidade Católica
de Pelotas, como requisito parcial à obtenção
de título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn

Pelotas, RS
Julho 2005

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai (in memoriam) pelo incentivo recebido durante toda minha vida escolar, e por ter provocado em mim o desejo de tornar-me uma profissional da educação.

Às escolas, participantes deste estudo, que me acolheram de forma tão carinhosa.

Aos meus filhos, Vinicius e Mariana, pela paciência e compreensão dos meus muitos isolamentos.

Aos meus colegas de Mestrado, pelas experiências compartilhadas. Em especial, aos amigos Sílvio Paniz, Cristiane Lazzarotto e Leila Alcamillo, com quem dividi minhas angústias, inseguranças, mas acima de tudo, muito aprendi.

À amiga Tânia Natel, por todo apoio recebido antes e durante o ingresso no Curso de Mestrado, e ao amigo Marco Adamoli, pela amizade, e pelo seu desprendimento em contribuir, de forma muito cuidadosa, nas revisões de linguagem deste trabalho.

Aos professores do Curso de Mestrado, pelos conhecimentos compartilhados. Em especial, às professoras Carmem Lúcia Matzenauer e Ingrid Finger, pelos valiosos ensinamentos, pela amizade, atenção e apoio durante o curso.

Ao meu orientador, professor Hilário Bohn, pela sua surpreendente forma de compartilhar o conhecimento, pelas seguras e sábias orientações recebidas, e confiança depositada em mim.

A todos, o meu carinho.

SUMARIO

INTRODUÇÃO

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

- 1.1 Teorias psicológicas da motivação humana
- 1.2 Concepção sócio-histórica do ser humano
 - 1.2.1 O conceito de mediação
 - 1.2.2 Concepção de linguagem em Vygotsky e Bakhtin
 - 1.2.3 O papel da interação social
- 1.3 Motivações para aprendizagem de língua estrangeira (LE)

2 METODOLOGIA

- 2.1 Descrição dos ambientes onde a pesquisa foi realizada
- 2.2 Sujeitos da pesquisa
- 2.3 Instrumentos e coleta dos dados

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

- 3.1 Motivações das crianças
- 3.2 Fontes das motivações
- 3.3 A família e suas representações em torno do significado da aprendizagem de LE
- 3.4 O papel da escola como mediadora na motivação das crianças
 - 3.4.1 As representações das diretoras
 - 3.4.2 As representações das professoras

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

RESUMO

Este estudo teve por objetivo identificar as origens das motivações das crianças para a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) na escola. Os sujeitos investigados foram crianças, aprendizes iniciantes do inglês de uma escola da zona rural e crianças aprendizes iniciantes do espanhol de uma escola urbana. Para a coleta dos dados foram utilizados diferentes instrumentos que colheram informações das crianças, de suas famílias e do contexto escolar. Assim, foi possível verificar que as motivações são um produto de construções sociais desenvolvidas no processo de interação - sujeito/meio social, no caso deste estudo, nas formas de interação das crianças com os ambientes escolar e familiar.

Palavras-chaves: motivações, crianças, língua estrangeira, contexto social.

ABSTRACT

This study aimed to verify the origins of children's motivations to learn a foreign language at school. The investigated subjects were children – beginners in English at a rural school and children – beginners in Spanish at an urban school. The data for this study were collected through different instruments getting information from children, their families and from their school context. The results indicate that the motivations showed by children come from social constructions developed in the process of interaction: subject/social context, in the case of this study, from children's interaction with the family and their school contexts.

Key-words: motivations, children, foreign language, social context.

INTRODUÇÃO

A inclusão do ensino da Língua Estrangeira (LE) para crianças nos currículos de escolas públicas municipais da cidade de Pelotas/RS significou um avanço em torno da “ingênua” compreensão de que as instituições de ensino fazem sobre esse saber. Historicamente, os sistemas educacionais formais costumam privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outros, pois compreendem que alguns saberes são, essencialmente, mais importantes para a formação dos indivíduos. Nessa lógica, esses sistemas trabalham com os componentes curriculares de forma hierarquizada, dando a alguns mais tempo e espaço e a outros um sentido periférico que precisam ser contemplados para atender às determinações legais. Entre os outros, ou seja, aqueles que ficam à margem, encontra-se o ensino da LE que, até meados dos anos 90, praticamente inexistia nos currículos das escolas brasileiras.

É a partir da nova LDB¹ (1996) que a realidade do ensino da LE muda. Sob o olhar de especialistas dessa área do conhecimento, o sentido da LE é recuperado na nova lei. Visto agora como um conhecimento cuja função social é a de promover a inserção dos sujeitos na sociedade, a LE torna-se um saber essencial e um direito de todo cidadão que busca uma educação na sua totalidade. Assim, parece que a lei compreendeu o significado do processo de ensino/aprendizagem da LE, posto que a ela deu um *status* de disciplina curricular da parte diversificada.

Sabe-se que a atual lei determina a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma LE moderna somente a partir da 5ª série do ensino fundamental (LDB, 1996, art. 26, inc. 5º, p. 16). No entanto, junto a ela, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais,

1998) vêm trazer orientações para a organização curricular da educação no país com vistas a indicar um currículo que pense o ensino de forma democrática, buscando uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos através do acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais encontram-se os conhecimentos socialmente relevantes à formação de um sujeito crítico, cidadão do mundo. Nesse sentido, podemos inferir que a aprendizagem de LE torna-se imprescindível, pois apropriar-se desse conhecimento significa ampliar as possibilidades de interação dos sujeitos com o mundo.

Podemos observar que as orientações dadas nos PCNs são, até certo ponto, flexíveis, não desejando tornar o ensino algo homogêneo e determinado por um único poder. Ao contrário, eles indicam que os Estados e Municípios formulem seus currículos com base nas características, interesses e necessidades das regiões e locais onde o ensino será oferecido, respeitando as determinações mínimas para a educação no país, citadas na lei. Assim, os PCNs deixam brechas para outras possíveis discussões no âmbito educacional no sentido de provocar os responsáveis a refletirem e avançarem em suas propostas para o ensino.

Considerando a possível flexibilidade dos currículos, o desejo de algumas escolas da rede municipal em ofertar o ensino da LE para as crianças do 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do ensino fundamental) e a compreensão por parte de um grupo de professoras de LE da mesma rede, juntamente comigo, da importância desse ensino para a formação integral do sujeito, decidimos, então, enfrentar o desafio de construir uma proposta pedagógica inovadora para trabalhar a LE com essas crianças.

¹ LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal, n. 9.394), aprovada em 20 de dez. de 1996.

Compreender a criança como um ser social que interage com o seu meio cultural de forma a construir, dinamicamente, novas formas de pensar e agir, nos fez perceber o quão importante seria expô-la a diferentes práticas de aprendizagem com vistas à promoção do seu desenvolvimento intelectual e afetivo. Sabe-se que as crianças de hoje participam ativamente dos rápidos avanços que a sociedade moderna apresenta, seja através dos meios de comunicação, seja através das interações com os diferentes grupos sociais que as circundam. Nesse sentido, o conhecimento de uma LE torna-se fato incontestável, considerando o cenário multicultural e plurilingüe da sociedade na qual estamos inseridos.

Com base nesses pressupostos, o grupo de professoras de inglês e espanhol da rede municipal de ensino, do qual fiz parte como coordenadora, começou a trilhar os caminhos da construção coletiva de um projeto que, por um lado, atendessem às expectativas das comunidades escolares que desejavam incluir nos seus currículos o ensino de uma LE (inglês ou espanhol) a partir da 3ª série; e, por outro, oferecesse as bases para um fazer pedagógico comprometido com uma visão de educação humanizadora e transformadora. Por isso, o grupo propôs-se a trabalhar a LE por meio de temas geradores que tratassem de temáticas sociais do interesse das crianças e que fossem conectados a sua realidade, de maneira a tornar o ensino uma prática social significativa e motivadora à aprendizagem de LE. Por assim dizer, como nos diz Freire: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (2001, p. 34). Nessa direção, a proposta de trabalho foi sendo construída paralelamente às práticas concretas de sala de aula, num movimento de ir e vir: discutindo, planejando, refletindo e avaliando no conjunto das professoras envolvidas nesse processo.

Estar junto nessa proposta inovadora de trabalho como coordenadora, tanto nos encontros de formação como na sala de aula, acompanhando o desenrolar do processo, foi despertando em mim curiosidades em relação às manifestações das crianças e das professoras. Percebia que os alunos ficavam um tanto fascinados quando a professora de LE chegava para dar aula e, com animação, participavam das atividades propostas interagindo com ela e entre si dentro da sala de aula e, até mesmo em alguns momentos, fora dela. Essas cenas foram chamando a minha atenção e comecei, então, a refletir em torno das motivações das crianças para a aprendizagem de LE, na tentativa de compreender o que estaria, efetivamente, motivando-as, considerando o curto espaço de tempo a que estavam expostas a esse ensino na escola.

Provocada por meus questionamentos e por crer que as motivações são sociais decidi, pois, investigar o fenômeno da motivação não isoladamente, mas inter-relacionado aos contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. No caso deste estudo, o recorte feito foi para investigar as motivações para a aprendizagem de LE. Assim, por compreender o homem como um ser social que se constitui na interação com os outros em diferentes contextos culturais, propus-me nesta pesquisa a focalizar os contextos educacional, familiar e outros ambientes sociais como possíveis responsáveis pela constituição das motivações de crianças para a aprendizagem de LE na escola. Portanto, minha investigação tem por objetivo geral verificar, primeiramente, se as crianças já trazem alguma motivação para a aprendizagem de LE, antes de terem acesso a esse saber por meio do ensino formal e, em caso afirmativo, analisar o papel dos contextos acima mencionados na constituição e promoção das suas motivações.

Para melhor compreender o entrelaçamento entre os contextos sociais e as motivações para a aprendizagem de LE por crianças, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) verificar se as crianças estão motivadas para a aprendizagem de LE na escola e, em caso afirmativo, averiguar a origem dessas motivações;
- b) verificar as representações presentes no contexto familiar sobre a aprendizagem de LE na escola;
- c) averiguar o papel da escola como mediadora na motivação das crianças para a aprendizagem de LE;
- d) verificar se as professoras de LE colaboram ou não para promover as motivações das crianças, e como elas as percebem motivadas.

Para a realização da pesquisa, foram escolhidas duas escolas da rede pública municipal de Pelotas que começaram a ofertar, no ano de 2003, o ensino de uma LE para crianças a partir da 3ª série do ensino fundamental. A escolha das escolas deu-se com base em alguns elementos. O primeiro deles foi o de que cada uma delas oferecesse uma LE diferente da outra: uma espanhol e a outra inglês. Esse elemento tornou-se importante, não para estabelecer comparações entre as línguas, mas para enriquecer os dados e ampliar as possibilidades de análise. Além disso, outro motivo foi o de que cada uma das escolas encontra-se em posição geográfica distinta: uma fica situada na zona periférica da cidade e a outra na zona rural do mesmo município. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, trago as palavras de Bogdan e Biklen (1994), que nos dizem: “em pesquisa qualitativa nada é trivial – tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo”

(1994, p.49). Um outro elemento importante foi a carinhosa prontidão das escolas e das professoras de LE em participar deste estudo. Assim, escolhi uma 3ª série de cada escola, cujas crianças começariam a ter aulas de LE pela primeira vez no ano de 2004 (ano da coleta dos dados). Os instrumentos utilizados foram entrevistas gravadas em áudio relativamente abertas, semi-estruturadas por alguns tópicos norteadores nas conversas com as crianças, aprendizes iniciantes de uma LE, com seus pais e com as professoras de LE. Depois, os dados foram transcritos e analisados dentro de uma abordagem interpretativista, considerando as concepções de Vygotsky e Bakhtin sobre linguagem: fenômeno social cujos significados são construídos nas interações. Também utilizei um questionário preenchido pelas crianças e um outro pelas diretoras de cada escola, os projetos políticos pedagógicos e anotações a partir das conversas com as equipes diretivas. Esses instrumentos serviram para conhecer um pouco mais a realidade das escolas.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos: a *Fundamentação Teórica*, a *Metodologia*, a *Análise e Discussão dos dados* e, finalmente, as *Considerações* sobre o estudo feito. A *Fundamentação Teórica* dividi-se em três seções. Na primeira seção faço um estudo das principais correntes da psicologia clássica que discutem o fenômeno da motivação humana dentro das tendências inatistas e ambientalistas. Na segunda seção trago, então, a concepção sócio-histórica de homem desenvolvida por Vygotsky com o objetivo de contrapor as tendências anteriores, partindo do pressuposto da necessidade de estudar o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado. Também, nessa mesma seção, discuto o conceito de mediação, conceito este fundamental na teoria de Vygotsky que vai explicar a relação do homem com o ambiente - uma relação mediada por elementos intermediários e não

uma relação direta (S-R), como é compreendida pela psicologia tradicional. Como este estudo fundamenta-se na idéia de que a linguagem é o fenômeno por excelência responsável pelo desenvolvimento, comportamento do homem e, portanto, pela sua constituição, desenvolvo ainda, na segunda seção, as concepções de linguagem de Vygotsky e Bakhtin, por perceber a existência de uma complementaridade profunda entre esses autores, tendo em vista o fato de suas idéias estarem enraizadas nas concepções do materialismo histórico e dialético de Marx e enfocarem a linguagem como “o modo mais puro de interação social” (JOBIM e SOUSA, 1994, p. 126), responsável pelas mudanças na sociedade e na vida dos homens. Com esse espírito, os referidos autores situam a linguagem como ponto de partida nas investigações relativas às questões humanas e sociais. Finalmente, nessa segunda seção discuto o papel da interação social que vai marcar a importância do outro na construção dialética do conhecimento a partir das trocas estabelecidas com os seus semelhantes. Na terceira seção, faço uma revisão das idéias dos principais autores que tratam da motivação para a aprendizagem de LE, as quais, juntamente com os conceitos discutidos na seção anterior, serão fundamentais para sustentar as análises feitas. Após a fundamentação teórica, passo a descrever a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa: descrevo os ambientes onde a pesquisa foi realizada, os sujeitos, os instrumentos e forma de coleta dos dados e as análises propriamente ditas para, finalmente, tecer considerações em torno deste estudo e apresentar algumas de suas implicações na área educacional.

Espero, portanto, com este trabalho, contribuir com as discussões referentes às motivações para a aprendizagem de LEs, como também poder provocar as instituições de ensino e os professores a refletirem sobre o seu papel como formadores e grandes responsáveis pelo desenvolvimento dos seres humanos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Teorias psicológicas da motivação humana

Discutir a motivação para a aprendizagem implica reconhecer a existência de uma quantidade significativa de variáveis internas e externas que incidem sobre esse fenômeno. Por essa razão, a literatura pertinente ao tema, registra certa preocupação com a escassez de estudos nesse campo do conhecimento por sua natureza ampla e complexa.

Sabe-se da existência de estudos que discutem a motivação enquanto objeto das ciências naturais, tentando explicá-la como reações automáticas, ações reflexas e associações simples de origem biológica. No entanto, com o avanço da psicologia, aspectos sociais começam a ser evidenciados, e a motivação passa a ser vista não somente como um fator biológico, inato, mas também, e, principalmente, como um fenômeno social.

A presente seção fará uma revisão histórica, ainda que brevemente, das principais teorias psicológicas da motivação humana com base nos princípios do inatismo e ambientalismo, cuja preocupação é descrever o comportamento motivado do ser humano com ênfase no biológico, excluindo variáveis de natureza sócio-cultural na constituição do ser humano e suas conseqüentes influências nas formas do comportamento, abordagem que será discutida na seção seguinte. Para a referida

revisão, foi necessário pesquisar obras secundárias, por não encontrar disponíveis as fontes originais de alguns autores citados.

A motivação é um objeto de estudo da psicologia e, de acordo com a literatura, os primeiros estudos realizados nesse campo do conhecimento tinham um caráter experimental ou clínico, cujos objetivos eram analisar variáveis referentes ao comportamento que pudessem explicar como e porque um organismo se motiva para determinada ação.

Os estudos experimentais, centrados na aprendizagem, eram feitos em laboratórios através da observação de animais, cujas conclusões eram depois utilizadas para tentar explicar as variáveis que interferiam no comportamento motivado do homem. Os inauguradores desse tipo de pesquisa foram Woodworth e Wundt (1918). No mesmo período, Pavlov e Watson também desenvolveram seus estudos em torno do comportamento humano com base em experimentos, caracterizando-os como adeptos das teorias comportamentais privilegiadoras da metodologia associacionista: estímulo-resposta (S-R). Porém, a literatura registra que foi Freud (1895) o elaborador da primeira grande teoria sobre motivação, o qual exerceu forte influência nas pesquisas realizadas por um longo período no campo da psicologia clássica.

A teoria Psicanalítica de Freud foi apresentada na sua obra *Projeto de uma Psicologia Científica* (1895). Baseada em procedimentos clínicos e não experimentais, excluía instrumentos de medida e quantificação, valorizando os contatos interpessoais imediatos e o conhecimento que deles decorria. De referência inatista, Freud (1996) propõe que toda ação ou comportamento é determinado por um instinto biológico interno cuja finalidade específica é a *fuga ao desprazer*. Esse comportamento é

provocado pela atuação do estímulo, entendido como o fator responsável pela elevação do nível de tensão interna.

De acordo com Penna, o esquema adotado por Freud pode ser assim compreendido:

O estímulo é concebido como um fator de produção de energia. Dele resulta uma elevação do potencial, com ruptura do nível ótimo em que deve permanecer o organismo. O excesso responsável pelo desequilíbrio terá que ser escoado através de resposta adequada. A função da resposta será, pois, de descarga. Produzindo o escoamento do excesso de energia, cessa o estado de desconforto ou de desprazer, recompondo-se a condição de equilíbrio (princípio da constância) (PENNA, 1975, p. 23).

Para Freud (op. cit.), os estímulos responsáveis por maior acréscimo de tensão não são os que procedem do meio externo, mas, sim, os que se originam no próprio interior do organismo e criam as grandes necessidades, como respiração, sexualidade, amor.

Alcona (apud, PENNA,1975) resume a perspectiva freudiana tal como ela se apresenta em suas formulações iniciais, em seis proposições básicas:

- a) todo comportamento é motivado;
- b) os motivos persistem atuantes desde o nascimento até a morte do organismo, não obstante os esforços exercidos pelo meio cultural para modificá-los ou bloqueá-los;
- c) os motivos são freqüentemente inconscientes;
- d) a motivação exprime-se sob a forma de tensão;

- e) existem apenas dois motivos aos quais se vinculam todos os padrões de comportamento: a libido e a destrutividade;
- f) a motivação tem uma natureza essencialmente biológica e instintiva.

A partir de Freud, foram surgindo outras teorias que buscavam explicar o comportamento motivado por fatores internos ou externos. De acordo com as considerações de Penna (op. cit.), a pesquisa sobre motivação, em nível experimental, sistematiza-se com Woodworth (1918) que elaborou o conceito de “força propulsora”, representativa de uma necessidade. Desse conceito, surgiu a teoria do *Impulso Propulsor (Drive)* em substituição à idéia dominante de instinto. Vinculada ao movimento behaviorista, a teoria proposta foi sendo desenvolvida com vistas a explicar o **como** se processa o comportamento e o **porquê** do organismo iniciar uma ou outra atividade.

Contudo, foi Hull quem definiu a citada teoria em termos de aprendizagem considerando o *drive* como “uma variável interveniente que desempenha o papel de motor de propulsão dos hábitos, visto que esses, por si só, não respondem pela atividade do organismo” (apud PUENTE,1982, p. 16). Segundo Puente (op. cit.), a idéia de “força propulsora” (Drive) desenvolvida por Hull trouxe importantes contribuições para a área educacional.Vale destacar que seu princípio constituiu-se de um postulado verificável em laboratório e matematicamente dedutível.

Em Koffka (1975), surge a teoria gestáltica da motivação, sob a influência do movimento gestáltico. De base cognitivista, essa teoria desenvolveu a concepção de que o ser humano é um ser que desenvolve percepções, estrutura conhecimentos e

resolve problemas. Contudo, seus estudos cobriram outras áreas, tornando-se uma teoria geral do comportamento. Sendo um sistema altamente abrangente, as variáveis motivacionais não se mostraram sistematizadas e, segundo Penna (1975), foram distribuídas de forma difusa em diversos tópicos da teoria. Vale destacar que os gestálticos contrapunham-se às teorias comportamentalistas por considerarem inadequados os procedimentos baseados na estrutura estímulo-resposta para explicar o comportamento humano.

Segundo Vernon (1973), quem desenvolveu, exclusivamente, a primeira teoria sobre a motivação humana foi Thomas Young (1936), chamada *hedonismo psicológico*. Nessa teoria, Young (apud VERNON, op. cit, p. 15), supunha que “ação e desejo eram determinados por tentativas de conseguir maximizar o prazer e evitar ou eliminar a dor ou desprazer”. Em geral, essa concepção parte da idéia de que as pessoas adotam comportamentos que lhes proporcionem prazer e evitam outros que possam trazer algum tipo de desprazer. A busca pelo prazer dá-se de forma consciente. Nesse ponto, psicólogos da época discordaram por considerar que alguns tipos de comportamento motivado eram do tipo impulsivo como, por exemplo, dar respostas a reflexos automáticos que estão fora do controle consciente. Porém, esse tipo de comportamento impulsivo não era hedonisticamente determinado, dada a compreensão que faziam dessa concepção. Mais tarde, o próprio Young faz revisões em torno da teoria do hedonismo e admitiu que alguns tipos de comportamento eram motivados com o objetivo de selecionar aqueles que poderiam trazer experiências agradáveis, não sendo extensivo a todo e qualquer tipo de comportamento como era anteriormente compreendido pela teoria do hedonismo psicológico.

Vernon (op. cit.) descreve a teoria *hórmica* desenvolvida por McDougall, cujo sentido baseava-se, fundamentalmente, na idéia de que tanto o comportamento dos homens quanto o dos animais é motivado pela busca de objetivos. O comportamento é motivado por certos estímulos vitais que são persistentes até que o objetivo seja atingido. Para McDougall (apud VERNON, 1973), a origem do comportamento está em instintos inatos e naturais, existentes em todos os organismos, embora possa haver diferenças individuais quanto a sua força. Considera também que o comportamento instintivo no homem é menos rígido e estereotipado do que em muitos animais, podendo ser modificado pelo aprendizado. Nesse particular, os instintos diferem dos reflexos que são menos variáveis e mais persistentes. Além do mais, os reflexos são provocados por simples estímulos sensoriais, enquanto os instintos dependem de complexos fatores ambientais.

Thorpe, também citado em Vernon (op. cit), desenvolve um outro conceito para o fenômeno da motivação, referindo-se à idéia de impulso. De acordo com esse autor, o impulso é um complexo de estados e estímulos internos e externos que levam o indivíduo a um determinado comportamento que é sempre de importância para a sobrevivência. Nesse tipo de comportamento motivado por estímulos, o indivíduo dirige a ação para um determinado objetivo que visa à satisfação de necessidades básicas da existência humana. Satisfeitas essas necessidades, acontece naturalmente uma redução na força do impulso concomitante. Nesse particular, observa-se que Thorpe trabalha com a idéia de satisfação das necessidades específicas de consumação, como a necessidade de comer, beber, as quais podem ser imediatamente satisfeitas. Sabe-se, no entanto, que nem todo tipo de comportamento motivado irá, *a priori*, satisfazer uma necessidade imediata, embora normalmente ele seja dirigido com fins à obtenção de alguma espécie de satisfação. Nesses casos, o comportamento pode ser satisfatório em si

mesmo, e o indivíduo pode continuar a cumpri-lo por longos períodos como, por exemplo, a perseguição por sucesso em determinada atividade. Dessa forma, percebe-se que o comportamento motivado do ser humano não é de um único tipo, nem tampouco exclusivamente inato, pois fatores ambientais externos podem provocar, estimular um comportamento consciente e deliberado com interesses particulares sem que o indivíduo permaneça passivo, aguardando que os fatores incidam sobre ele.

Vernon, numa perspectiva mais interpretativista, desenvolve o seguinte conceito: “A motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes” (1973, p. 11). A existência dessa força é compreendida a partir da observação de tipos de comportamento que reaparecem com frequência e envolvem o emprego de determinada energia que pode vir acompanhada por sentimentos de impulso e desejo.

Da variedade de tipos de comportamento suscetíveis do ser humano, Vernon aponta dois extremos: o primeiro é formado pelo comportamento no qual o indivíduo se sente forçado a agir de determinadas maneiras, por exemplo, procurar alimento. Para ele, esse tipo de comportamento é impulsivo, não intencional, sem ter um objetivo claro a atingir. No outro extremo, está o comportamento motivado para um fim e, ao contrário do primeiro, é intencional, cujas ações são orientadas pelo pensamento e reflexão, embora nem sempre dirigidas conscientemente. O indivíduo pode agir sem saber a causa do comportamento, pois sua origem pode estar no inconsciente. Outros tipos de comportamento motivado parecem estar num plano intermediário, iniciando impulsivamente na infância e mais tarde tornando-se intencional e consciente – processo que acontece por meio do aprendizado.

Tanto o comportamento impulsivo ou intencional podem sofrer influências das diferentes experiências da vida cotidiana, os quais apresentam uma série de variáveis motivacionais que não estão sujeitas ao controle experimental. Por essa razão, muitos psicólogos, interessados em estudar o comportamento motivado para o aprendizado, preferem fazer suas experiências em laboratórios por serem de mais fácil controle, conseguindo, dessa forma, contribuir com o estudo das bases biológicas do ser humano. Contudo, sabe-se que esse tipo de pesquisa explica o comportamento humano de forma bastante artificial, limitada e sugestiva, sem conseguir dar conta de compreender os fatores ou variáveis que interferem no comportamento do homem que é, como se sabe, muito diferente do comportamento dos animais. Com certeza, o ser humano possui formas de motivação como as do tipo intencional que não podem ser observadas nos animais.

Abraham Maslow (1954), criador da teoria humanística, foi um dos mais influentes teóricos da área da motivação. Sua teoria foi apresentada na obra *Motivation and Personality* e teve a influência de preceitos da gestáltica e de elementos da perspectiva freudiana. Esse autor desenvolveu e aprimorou o conceito de necessidade a partir de estudos experimentais e concluiu que “todos os indivíduos têm necessidade básicas, cujos graus de intensidade variam de uma para outra pessoa e que são independentes, em sua essência, das diferentes culturas” (MASLOW, apud PUENTE, 1982, p. 22). O autor propõe uma lista hierarquizada de necessidades básicas:

- a) necessidades fisiológicas: a fome, sede, sexo, sono;
- b) necessidades de segurança: a proteção, tranquilização durante uma doença;
- c) necessidades de amor: ser aceito pelos companheiros, ter amizades;

- d) necessidades de estima: confiança em si mesmo, autonomia, sucesso, competência, prestígio;
- e) necessidades de auto-atualização: aperfeiçoamento, realização de projetos pessoais, desenvolvimento das potencialidades;
- f) necessidade de saber e compreender: a curiosidade como uma característica da saúde mental;
- g) necessidade do estético: o homem necessita da beleza.

Segundo Puente (1982, p. 25), “as necessidades básicas de Maslow estão organizadas em uma hierarquia de valores ou graus de importância de tal forma que a manifestação de uma necessidade se baseia geralmente na satisfação prévia de outra, imediatamente inferior na escala apresentada”. Maslow, entretanto, assinala que a ordem das necessidades não é, obrigatoriamente, a mesma para todos os indivíduos nem para todas as idades.

McClelland (1972) desenvolveu uma teoria da motivação cujo enfoque aborda o comportamento voltado para a competição (fatores externos). É a necessidade de o indivíduo superar os outros que o motiva à realização de ações. Para esse autor, todos os motivos são aprendidos e desenvolvidos em torno de experiências afetivas, decorrentes das relações com as diferentes situações vividas. Para melhor explicar sua teoria, McClelland adotou as necessidades de Murray, as quais são descritas a seguir:

- a) necessidade de realização: comportamento voltado para a competição com padrões de excelência, como vencer obstáculos, superar os outros;

- b) necessidade de afiliação: o desejo de estar com outros numa relação afetuosa e amigável, a busca por contato físico e relações interpessoais;
- c) necessidade de poder: o desejo de exercer influência e impacto sobre os outros.

Vale destacar que os pressupostos dessa teoria começaram a trazer questões que envolviam o social e o cultural como importantes meios responsáveis pelos estímulos que originam o comportamento de aproximação ou evitação. Para ilustrar, na explicação do motivo de realização relacionado à competição com padrões de excelência, fica implicitamente estabelecida uma relação entre a origem do comportamento motivado e a cultura na qual o indivíduo está inserido, tendo em vista que os padrões de excelência são determinados culturalmente. Puente (1982, p. 70) acrescenta a essa discussão: “...quando se consideram as origens e o desenvolvimento da motivação para realização, deve-se destacar o papel da cultura e, mais especificamente, da família, já que esta se constitui no principal canal de transmissão dos aspectos básicos da cultura”.

Como se pôde perceber, a motivação humana é um fenômeno bastante complexo de ser investigado e compreendido devido às diferentes concepções advindas da psicologia tradicional. Com base nas teorias apresentadas, podemos observar que os estudos feitos em torno da motivação humana foram sendo sistematicamente discutidos na tentativa de contrapor alguns pressupostos e/ou avançar nos estudos subsequentes propondo novos paradigmas, os quais são resultados das diferentes concepções sobre a natureza humana. Todavia, apesar das diferenças no âmbito conceitual e até metodológico, as posições parecem convergir para um mesmo ponto: uma concepção de

homem como um ser de natureza essencialmente biológica que pode ser influenciado, numa relação direta, pelo ambiente externo.

Assim, após ter discorrido sobre a história das teorias psicológicas tradicionais que tratam do comportamento humano com vistas a compreender o fenômeno da motivação, torna-se pertinente discutir as idéias que irão fundamentar o presente estudo com base em uma concepção de homem que difere, em muitos aspectos, da visão até então desenvolvida pelas escolas psicológicas inatistas e ambientalistas. Nessas escolas, o homem é visto como um ser biológico *psicologizado*, passivo, de maneira que a sua relação com o mundo dá-se de forma linear, direta ou, como Vygotsky (2003a,p.80) afirma, uma relação “unidirecionalmente reativa”. Para esse mesmo autor, era fundamental considerar a relação homem-natureza de forma não apenas unilateral, ou seja, as reações do homem às ações do meio-ambiente, mas a maneira pela qual o homem cria o meio-ambiente, dando origem a novas formas de comportamento. Nesse sentido, Vygotsky desenvolve uma psicologia baseada numa outra visão de homem e sugere a adoção de um novo paradigma nas discussões referentes à natureza humana, numa perspectiva social como veremos na seção a seguir.

1.2 Conceção sócio-histórica do ser humano

A teoria sócio-histórica ou histórico-cultural foi inaugurada no início do sec. XX por Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Esse pesquisador soviético e crítico das ciências psicológicas desenvolvidas na época elaborou uma “nova psicologia”, cujos pressupostos basearam-se nas concepções marxistas de sociedade. Vygotsky, juntamente com seus colaboradores, mais particularmente, Luria e Leontiev, compreendia que as tendências psicológicas discutidas na época sobre o desenvolvimento e comportamento do ser humano não eram suficientes para responder a questões que estavam emergindo, tendo em vista o cenário político e social que começava a se instalar no começo do novo século. De um lado, apresentava-se a psicologia enquanto ciência natural que explicava os processos elementares do comportamento humano de natureza biológica através de experimentos com animais, utilizando-se da metodologia (S-R). De outro, uma psicologia com características de ciência mental (cognitivista) que explicava as propriedades emergentes das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, de forma muito subjetiva, sem conseguir explicar na sua essência como esses processos se desenvolviam. Vygotsky (2003a) propõe, então, articular essas duas vertentes antagônicas e acrescentar aquilo que ele considerava crucial nos estudos sobre o ser humano: a história e a cultura. Para ele, o comportamento humano só poderia ser compreendido como a história do comportamento, ou seja, uma compreensão de homem a partir da vida social e cultural em que este estava inserido. Nas palavras de Oliveira (1993, p.40), “a ‘nova psicologia’ proposta por Vygotsky tinha por objetivo integrar numa mesma perspectiva o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”.

Seguidor do pensamento de que o homem é um ser eminentemente social e de que, portanto, constitui-se como tal na sua relação com o outro, Vygotsky (op. cit.) desenvolve uma teoria que considera a relação homem-sociedade uma relação dialética. Por isso, fundamentou-se nas idéias do materialismo histórico e dialético de Marx, procurando identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social.

Oliveira (2001, p.28) afirma que os postulados básicos do marxismo que influenciaram Vygotsky foram:

- o modo de produção da vida material condiciona à vida social, política e espiritual do homem;
- o homem é um ser histórico que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social;
- a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento;
- as transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada “síntese dialética” em que, a partir de elementos presentes numa determinada situação, fenômenos novos emergem.

A partir destes postulados, Vygotsky começa a propor os estudos das funções elementares e complexas do ser humano, cujo objetivo é “caracterizar os processos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como esses processos

se formaram ao longo da história humana e como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (op. cit, p.25). Sua preocupação, pois, é com o estudo da origem (gênese), formação e evolução daqueles processos humanos historicamente construídos.

As funções elementares são conhecidas como processos de desenvolvimento de natureza biológica, presentes nas crianças e animais, tais como ações reflexas, associações simples, e podem ser explicados com base em uma metodologia experimental conhecida por estrutura *estímulo-resposta*. Para Vygotsky (2003a p. 78-79), “a confiabilidade na estrutura *estímulo-resposta* é um aspecto óbvio daquelas escolas da psicologia cujas teorias e experimentos baseiam-se em interpretações do tipo *estímulo-resposta* do comportamento” e acrescenta que esse modelo de estrutura somente serviria para explicar, na melhor das hipóteses, o funcionamento das funções elementares do comportamento, de ordem biológica, compartilhadas tanto por animais quanto por seres humanos.

As funções complexas, chamadas de funções psicológicas superiores, referem-se aos processos tipicamente humanos de desenvolvimento, tais como: atenção e lembrança voluntárias, memorização, pensamento abstrato, linguagem etc. São intencionais, voluntários e dão ao ser humano a condição de controle consciente do comportamento. Segundo Rego (2001, p.39), as funções psicológicas superiores “dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presentes e sua origem está nas relações entre indivíduos humanos que se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento”.

A internalização representa o processo de assimilação das ações externas que são culturalmente determinadas e mediatizadas por instrumentos e signos, ocorrendo, basicamente, através das interações sociais. Essas formas externas, quando assimiladas, transformam-se e passam a ocorrer internamente, impulsionando as funções mentais superiores, ou seja, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Para Vygotsky (2003a p. 75), “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”.

Portanto, pode-se compreender que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da vida humana através de um processo de interação homem/meio-ambiente (físico e social) que possibilita a assimilação da cultura historicamente desenvolvida. Vale destacar que, na concepção sócio-histórica, o homem não é mero produto do seu contexto cultural. Através das interações, ele age, participa e transforma a realidade.

A partir dos estudos das funções elementares e superiores de desenvolvimento do homem, Vygotsky pôde compreender diferenças essenciais entre o ser humano e os animais. Basicamente, ele sintetizou essas diferenças em três aspectos:

- todo comportamento animal tem sua origem em motivos unicamente biológicos, por exemplo, matar a sede, saciar a fome... Já o homem é motivado por necessidades complexas, como aquisição de conhecimento, necessidade de comunicação;

- o animal é determinado pelos estímulos imediatos que a natureza lhe impõe. O homem age dentro de um universo de abstrações permitindo-lhe penetrar profundamente na essência das coisas;
- o comportamento consciente do homem vem da experiência social acumulada através da história e transmitida no processo de aprendizagem.

Em síntese, pode-se dizer que o comportamento animal é determinado biologicamente e o do ser humano pelas leis da sociedade histórica e culturalmente construídas.

Apesar das diferenças, Vygotsky (2003a) conseguiu perceber um entrelaçamento entre as funções elementares (tipicamente biológicas) e superiores (exclusivamente humanas) para explicar e descrever o desenvolvimento humano, porém, com origens qualitativamente diferentes: de um lado, os processos elementares que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. Para este autor, “a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas” (op. cit., p. 61). Portanto, o desenvolvimento do indivíduo está baseado na interação entre as condições históricas e sociais e a base biológica do comportamento humano. Partindo de estruturas orgânicas elementares, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que os indivíduos estão expostos.

Sua ênfase, contudo, está nas questões sócio-culturais como responsáveis pelo desenvolvimento do homem: membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural. Vale destacar que na abordagem vygotskyana, “o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação

dialética que se dá desde o nascimento entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere” (REGO, 2001, p.93).

A princípio, pode parecer estranho dialogar com Vygotsky, um teórico da aprendizagem, para discutir questões referentes à motivação humana. Realmente, esse autor não apresenta uma abordagem específica sobre tal tema. Contudo, o diálogo torna-se pertinente tendo em vista os pressupostos que ancoram sua teoria sócio-histórica e que dão as bases para discutir fenômenos relacionados à natureza humana, enquanto construções sociais somente possíveis por meio da linguagem – foco deste estudo para compreender as motivações para a aprendizagem de LE e suas origens.

Na concepção sócio-histórica, a característica definidora da constituição humana é a sua interação com o meio sócio-cultural. Essa interação é possível devido à existência de instrumentos e signos que a mediatizam, ou seja, toda interação pressupõe a necessidade de elementos de natureza física e abstrata que fazem a mediação na relação do homem com o mundo. Não é uma relação direta, mas dialética, em que sujeito e meio-ambiente se relacionam de forma recíproca. Dessa forma, podemos compreender o homem a partir da sua relação com a natureza considerando que é nessa relação que o ele constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza, criando novas condições para sua existência.

Para Vygotsky (2003b), a linguagem é o signo mediador por excelência na constituição do homem, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento, assim como na evolução da consciência como um todo. Nesse sentido,

Bakhtin (1995), autor também da concepção sócio-histórica, irá apresentar uma proposta semelhante, considerando a linguagem a base da formação da consciência humana.

Como se percebe, a noção de constituição do homem apresentada pela abordagem sócio-histórica parece estar ancorada no princípio da interação social mediatizada pela linguagem. Assim, torna-se fundamental discutir as idéias que perpassam os conceitos de interação, mediação e linguagem para melhor compreendê-los na sua concretude quando relacionados às práticas sociais realizadas pelos sujeitos, em diferentes contextos, e suas implicações nas motivações das crianças para aprendizagem de LE.

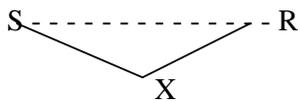
1.2.1 O conceito de mediação

Compreender o conceito de mediação na teoria de Vygotsky torna-se fundamental, uma vez que seu significado representa uma das grandes diferenças metodológicas em relação às práticas realizadas pelas teorias psicológicas tradicionais para discutir o desenvolvimento e comportamento do homem.

Nas palavras de Oliveira, “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (2001, p. 26).

Nas funções elementares do comportamento, o processo de intervenção pode ser substituído por uma reação direta do organismo a uma situação/problema, justificando o

uso da estrutura (S-R). Nesse processo simples, os instrumentos (elementos externos ao indivíduo) são os mediadores utilizados pelo homem na sua relação com a natureza, e sua função é a de provocar mudanças nos objetos. Porém, na constituição das funções superiores (tipicamente humanas), é fundamental a existência de um elemento intermediário entre o estímulo e a resposta que cumpre um papel especial: o de ação reversa. A ação reversa significa que o elemento intermediário (o signo) age sobre o sujeito e não sobre o objeto. Segundo Vygotsky (2003a), à medida que o signo mediador cumpre a sua função de ação reversa, ele passa a promover o desenvolvimento de novas formas psicológicas qualitativamente superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos externos, controlar o seu próprio comportamento. Então, o ato simples (S-R) é substituído por um processo complexo mediado, assim representado:



Para Oliveira (2001, p. 30), os signos, também chamados por Vygotsky de *instrumentos psicológicos*, “são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas”. Os signos são, portanto, elementos que agem nos processos psicológicos, ao contrário dos instrumentos que auxiliam nas ações concretas.

Vygotsky (op. cit), preocupado em descrever e explicar o desenvolvimento do ser humano desde de seu nascimento, traz exemplos de como a criança vai assimilando novas formas de comportamento, através da interação com os outros do seu meio

cultural mediadas, fundamentalmente, pelos signos. Para esse autor, a criança, desde muito cedo, começa a se utilizar de instrumentos auxiliares para mediar a sua relação com a natureza externa. Aos poucos, esses instrumentos começam a ser substituídos por sistemas simbólicos de natureza mais complexa que vão ativando as funções superiores do psiquismo humano. Dessa forma, a ação, antes feita de maneira mais impulsiva, começa a ser mediada por instrumentos psicológicos qualitativamente superiores aos primeiros, criando novas bases no comportamento da criança.

Para Vygotsky, mudanças na estrutura do comportamento da criança estão relacionadas às mudanças de suas necessidades e motivações. O que antes era “instintivo” passa a ter sua origem em motivações socialmente enraizadas que vão sendo construídas ao longo da história humana e que dão direção à criança. Esse movimento de construção do homem sócio-histórico só é possível, na teoria de Vygotsky, devido às interações sociais mediatizadas pela linguagem.

1.2.2 Concepções de linguagem em Vygotsky e Bakhtin

Buscando entender a linguagem como um fenômeno social que constitui os sujeitos, a história e a cultura, apoiei-me em dois teóricos, cujas concepções estão fundamentadas no materialismo dialético sócio-histórico que se contrapõe aos modelos teóricos de base positivistas do século passado. Nesse novo paradigma, a linguagem ganha papel de destaque como fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e dele com o mundo.

Vygotsky e Bakhtin desenvolveram suas idéias na tentativa de promover uma ruptura com os paradigmas cientificistas das ciências naturais de sua época. Segundo Bakhtin (1997), as ciências naturais são formas monológicas de conhecimento no sentido de que o pesquisador se coloca diante de seu objeto para falar dele. Nas ciências humanas, o objeto, que é um sujeito que age produzindo textos escritos ou orais, não pode ser compreendido como fenômeno físico, mas como sujeito de produção e transformação envolvido num mundo signico. Nessa perspectiva, o pesquisador não é mero observador do seu objeto de estudo, mas com ele dialoga, daí o conhecimento pautar-se numa construção dialógica, dinâmica e mutável. Assim, para esses dois autores, todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em constante mudança.

Bakhtin (1995) elabora, então, uma concepção de linguagem que difere sobremaneira das tendências da lingüística tradicional em que a linguagem é vista como um instrumento/veículo de comunicação entre os homens: de um lado um emissor envia uma mensagem para um receptor, através de um código mais um canal. Percebe-se daí, que esse é um processo linear, anti-histórico, baseado na idéia de língua como sistema abstrato com ênfase na forma ou numa enunciação monológica isolada. A linguagem em Bakhtin é considerada um fenômeno sócio-ideológico construída no diálogo ao longo da história. Assim, para esse autor, “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial” (op. cit, p. 95).

Partindo dessa realidade, a palavra torna-se o signo lingüístico por excelência responsável pelas transformações sociais. Seu conteúdo ideológico irá revelar as posições de uma dada sociedade, seus valores, crenças, que ora se explicitam, ora se confrontam, determinando a chamada ideologia do cotidiano.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1995, p. 41).

A ideologia do cotidiano é o espaço onde nossas idéias e comportamentos se estabelecem e permitem que os sistemas ideológicos constituídos se fixem a partir dela. Nas palavras de Bakhtin, “a ideologia do cotidiano, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas” (op. cit, p. 16). Significa uma interação dialética entre os sistemas ideológicos constituídos e a

ideologia do cotidiano. Essa interação dialética que se materializa, segundo Bakhtin, na interação verbal, marca a linguagem como fenômeno social que constitui os homens e as sociedades. A interação verbal é um lugar de produção de linguagem, e sua forma de produção é a dialogia. Nesse processo, os enunciados são construídos na dinâmica da vida com suas múltiplas significações, pois todo enunciado vem carregado de idéias, valores, julgamentos, avaliações, ficando impossível separá-lo da realidade vivencial dos homens. Portanto, Bakhtin afirma que “ a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” e, acrescenta, “a enunciação é o produto da interação entre indivíduos socialmente organizados” (1995, p. 113).

Sendo a palavra uma realidade da enunciação, é ela que revela, enquanto signo ideológico, as mudanças de significações no amplo conjunto das transformações da cultura e da história.

Enquanto Bakhtin desenvolve uma teoria da linguagem no sentido de romper com a lingüística tradicional, Vygotsky constrói uma psicologia que se contrapõe às concepções da psicologia de sua época. Contudo, os dois autores consideram a linguagem o ponto de partida nas investigações do homem e trabalham a língua como fenômeno social, interligada à história e à cultura.

Vygotsky (2003b) compreende a linguagem como o aspecto mais importante na formação das funções psicológicas superiores da criança, responsáveis pelas mudanças quantitativas e qualitativas do seu desenvolvimento. O objetivo desse autor foi o de investigar a relação entre linguagem e pensamento e como ela se constrói ao longo da

vida da criança até a fase adulta. Nos seus estudos, Vygotsky pôde perceber que não há nenhuma inter-relação entre as bases genéticas do pensamento e da palavra. Ao contrário, esses são processos independentes que, ao longo do desenvolvimento da criança, começam a estabelecer uma relação entre si de inter-dependência. Portanto, esse processo não é um critério do desenvolvimento, mas sim um produto dele. A criança desde muito cedo atravessa um período pré-lingüístico do pensamento e pré-intelectual da fala. Conforme observa Vygotsky, o choro e o balbucio da criança representam fases do desenvolvimento da fala sem ter uma relação com o pensamento. Da mesma forma, o pensamento inicialmente evolui sem a presença da fala.

Mais tarde, por volta dos dois anos de idade, as curvas do pensamento e da fala se encontram, dando início a uma nova forma de comportamento. É nesse momento que a criança começa a perceber que as coisas têm nome e sente a necessidade de verbalizá-las. Esse é o ponto crucial em que o pensamento torna-se verbal e a fala racional, e a criança dá início ao processo de descoberta da função simbólica das palavras. Vale destacar que a linguagem, enquanto função psíquica superior, é primeiramente social, resultado da relação entre pessoas, para depois ser internalizada como resultado da ação do próprio indivíduo, transformando-se em um instrumento regulador do comportamento. A ação do indivíduo passa, então, a ser mediatizada pela linguagem.

Por meio de seus estudos, Vygotsky, após ter evidenciado as gêneses do pensamento e da palavra, preocupou-se em investigar a unidade do pensamento verbal no significado da palavra. É no significado que se pode estabelecer a unidade entre pensamento e palavra. É nele que pensamento e fala se unem resultando em pensamento verbal de modo que “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito

do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (VYGOTSKY, 2003b p. 150).

Esse mesmo autor concebe o significado como algo que evolui ao longo do desenvolvimento da criança. Os significados das palavras são construções dinâmicas em constante processo de transformação que dependem dos contextos sociais nos quais o sujeito está inserido. A partir dessa compreensão, a nova tendência da psicologia rompe com os postulados da psicologia associacionista da imutabilidade dos significados.

Dizer que os significados são formações dinâmicas e mutáveis nos remete ao conhecimento de um outro conceito usado por Vygotsky, com base em Paulhan, que ressalta o predomínio do sentido sobre os significados das palavras. Assim, o sentido de uma palavra é

a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido (...). O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala” (op. cit., p. 181).

O sentido, então, é o que dá vida às palavras e as movimenta dependendo do contexto social e cultural em que surgem. É como se a palavra estivesse imersa em um oceano de sentidos com imensa fluidez. Por outro lado, ela fica, de certa forma, limitada ao próprio contexto que restringe o seu significado. Para Vygotsky, “o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável; modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado” (2003b, p. 181-182).

Nesse sentido, Vygotsky (2003b) revela a existência de algum tipo de subtexto que se realiza por trás de cada ato de fala, e a compreensão do pensamento do outro depende do nível de interação que as pessoas conseguem estabelecer entre o verbal e o extra verbal, ou seja, entre a palavra e o afetivo-emocional. Para o autor, o pensamento não nasce de outros pensamentos - ele tem sua origem na esfera motivante de nossa consciência, que é social, na qual inclui necessidades, desejos, interesses, afetos e emoções. O afetivo e o volitivo estão sempre por trás do pensamento e separá-los significa ignorar a relação das condições reais de vida dos sujeitos com a sua consciência (pensamento).

Sobre a origem do pensamento Bakhtin nos diz que “o nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (1997, p. 317).

O *pensamento* para estes dois autores parece ter um sentido de complementaridade. Enquanto Vygotsky dá ênfase à produção de sentidos das palavras

no discurso a depender do contexto em que os sujeitos estão inseridos e que vão desenvolvendo e transformando a consciência individual, Bakhtin desenvolve a idéia de pensamento como produto dos discursos ideológicos tendo em vista o fato de a palavra vir sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial dando à consciência um caráter social. Para esse último autor:

A consciência humana adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos (puramente ideológicos - *grifo meu*), são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação de um grupo social. (BAKHTIN,1995, p. 35-36).

Portanto, a tomada da consciência de si é um fenômeno social, fruto das interações que os sujeitos estabelecem com o outro e com o mundo através da palavra. É este o elo que une esses dois autores: a linguagem como constitutiva da existência humana. Nesse sentido torna-se importante reconhecer o papel do outro enquanto membro de uma cultura que, por meio da linguagem, influencia e é influenciado, transforma e é transformado.

1.2.3 O papel da interação social

Tanto Vygotsky como Bakhtin destacam o valor fundamental das interações sociais como o processo dialético responsável pela dinâmica nas transformações da sociedade ao longo da história, considerando os sujeitos seres ativos e participativos nesse processo. Por ser um processo dialético, toda interação pressupõe um *outro* que pode ser um outro sujeito ou um objeto do conhecimento. Todavia, o conhecimento, na perspectiva desses autores, é construído na interação, na qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro por meio da linguagem. Então surge a idéia de um sujeito interativo que provoca e promove o desenvolvimento do outro e de si próprio. Assim, as mudanças de comportamento e sua evolução dependem da convivência com outros num processo dialético. A criança, por exemplo, passa a receber desde muito cedo as influências dos elementos da sua cultura que são transmitidos pelos mais experientes, sejam adultos ou mesmo crianças. Essas últimas recebem as influências de outros e assim sucessivamente.

Nas palavras de Smolka e Góes (1996 p. 10), “ no processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução do que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea”.

Parece fundamental ressaltar que, na concepção sócio-histórica, o movimento de individuação dá-se a partir das experiências propiciadas pela cultura. Dessa forma, a inserção do homem num determinado ambiente social, juntamente com sua capacidade

de interagir nesse meio através da linguagem, faz com que ele incorpore ao seu comportamento as formas culturais já consolidadas, como também aquelas que estão em formação. Isso não significa dizer que a cultura é algo já dado e acabado e que o indivíduo apenas se insere nela. Ao contrário, a cultura é vista como um “palco de negociações” onde os participantes encontram-se em permanente processo de criação, recriação e reinterpretação da realidade.

A partir das discussões feitas sobre as bases da constituição do sujeito, pode-se concluir que a criança, ao interagir com outros nos diferentes ambientes sociais em que se insere, como a família, a escola e outros contextos, passa a internalizar os conceitos/idéias culturalmente construídos por estes grupos, de forma a ir constituindo o seu pensamento e comportamento. Assim, pode-se compreender que as motivações para aprendizagem, no caso deste estudo da LE, emergem desse processo de interação com o outro social, cultural, mediado pela linguagem. A mediação pelo outro faz com que a criança elabore novas formas de pensamento e ação construídas na dinâmica das trocas verbais, espaço em que sentidos vão sendo elaborados, apreendidos e negociados. A família e a escola, como espaços diferenciados, podem fazer emergir diferentes sentidos, ou confirmar sentidos estáveis consolidados pela cultura. Dessa forma, o lugar social ocupado pela criança é que define os sentidos elaborados por ela e é o palco onde suas ações e discursos se materializam.

A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão

o tom; são obras científicas, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração (Bakhtin, 1997, p. 313).

Portanto, é dentro dessa concepção de formação do ser humano, da formação da consciência individual, segundo Bakhtin e Vygotsky, que se pretende olhar, interpretar, as motivações das crianças para a aprendizagem de LE – inglês/espanhol.

1.3 Motivações para a aprendizagem de Língua Estrangeira

Nas seções anteriores, foram discutidas as diferentes maneiras de compreender a motivação humana. Viu-se que a psicologia tradicional trata desse tema com base nos pressupostos das escolas inatistas e ambientalistas, cujas discussões em torno do comportamento motivado do ser humano apontam para a compreensão de que este é um fenômeno de natureza biológica que pode ser influenciado pelo ambiente externo de forma direta. Posteriormente, discutiu-se uma outra visão de ser humano, a partir de uma “nova psicologia”, proposta por Vygotsky, chamada de concepção sócio-histórica. Nessa abordagem, o ser humano é um ser de natureza social que se constitui e se desenvolve a partir das interações estabelecidas com aqueles participantes do seu mundo cultural. Dessa forma, pode-se compreender que a motivação humana não pode ser um fenômeno biológico, individual, como a psicologia clássica apresenta, mas, fundamentalmente, ela deve ser compreendida como um fenômeno social, construída no processo de interação, numa relação não direta, mas dialética.

Na presente seção, far-se-á uma revisão dos principais estudos feitos sobre as motivações para a aprendizagem de LE. Essa apresentação torna-se importante porque, além de ancorar algumas discussões feitas quando das análises dos dados, também irá proporcionar a compreensão das tendências teóricas a que esses estudos estão ligados.

A literatura referente à temática da motivação para aprendizagem de LE nos diz que não são muitos os estudos feitos nesse campo do conhecimento e atribui essa escassez à complexidade do assunto. De acordo com Gómez (1999), essa complexidade se deve ao fato de que depende da motivação, ou sobre ela incide, uma grande

quantidade de fatores e variáveis. A grande referência nesse campo do conhecimento são os estudos de Gardner e Lambert (1972) que desenvolveram sua teoria baseada em princípios sócio-psicológicos, na qual enfocaram aspectos culturais. Contudo, seus estudos foram realizados com sujeitos canadenses anglófonos aprendizes de francês e vice-versa, em ambientes naturais de aprendizagem de LE.

Mais tarde, Gardner (1985) faz revisões em torno de seus postulados permitindo o surgimento do enfoque sócio-educacional. Porém, mesmo nesse novo enfoque, Gardner persiste na idéia de que a aprendizagem de LE engloba, necessariamente, aspectos do comportamento e cultura típicos da outra comunidade lingüística. Com isso, ele afirma que as atitudes do aprendiz, em relação à comunidade da língua-meta, serão decisivas para o sucesso na aprendizagem da LE.

O trabalho desenvolvido por Gardner e Lambert (op. cit) mostrou a existência de um tipo de motivação que é específica à aprendizagem de línguas e que está associada a três fatores:

- a) as atitudes com relação à comunidade de falantes da língua-meta;
- b) o interesse em interagir com os falantes de tal língua;
- c) um certo grau de auto-identificação com a comunidade da língua-meta.

Gómez (op. cit), em seus estudos sobre a motivação para aprendizagem de LE, faz referência à distinção de Gardner e Lambert sobre os tipos de motivação que esses autores apresentam: *integrativa/integradora* e *instrumental*. A motivação integradora caracteriza-se pelas atitudes positivas em relação à língua-meta, pelo interesse dos

aprendizes em interagir com os falantes nativos ou por conhecer, minimamente, pessoas do referido grupo e conversar com eles. A motivação instrumental é aquela associada a interesses do tipo pragmático. Mais relacionada ao mundo do trabalho, a pessoa tem o desejo de aprender um outro idioma, para obter reconhecimento social ou vantagens econômicas. Gardner e Lambert mencionam que um aluno com uma orientação instrumental pode possuir o mesmo grau de motivação do que outro com orientação integradora. No entanto, eles acreditam que aqueles cuja orientação é integradora, obterão mais sucesso na aprendizagem da língua estudada. Na verdade, essa crença dá-se em função do contexto onde os estudos de Gardner e Lambert foram feitos (ambientes naturais). Assim, para Gómez, a orientação integradora é vista como uma disposição interpessoal e afetiva do aprendiz em relação à comunidade de falantes da língua-meta, desejando interagir com esse grupo e até mesmo assemelhar-se com os membros dele.

Em relação à concepção de motivação integradora apresentada, Dörnyei (2003) diz que essa motivação pode existir mesmo fora de um ambiente natural de aprendizagem, como é o caso de alunos aprendizes de uma LE na escola. Para esse autor, o desejo de interagir com falantes da língua meta pode estar relacionado à identificação dos valores culturais e intelectuais dessa comunidade. Neste sentido, podemos compreender que a motivação integradora está relacionada ao processo das interações sociais mediadas pela linguagem.

Uma outra dicotomia apresentada pela psicologia educacional refere-se à motivação *extrínseca* e *intrínseca*. O trabalho desenvolvido por Tragant e Muñoz (2000) apresenta, de forma clara, a diferença entre os dois tipos de motivação. É importante

destacar que os estudos feitos por essas autoras têm suas bases em diferentes estudos sobre a motivação para a aprendizagem de LE, entre eles, os de Deci et al (1991) que definiram a motivação extrínseca e intrínseca. Nas palavras de Tragant e Muñoz, “la motivación extrínseca, asociada a fuentes externas de motivación (satisfacer a los padres, aprobar un examen, demostrar competencia ante los compañeros de clase, etc.), se contrapone a la intrínseca, asociada a un interés interno o personal por el aprendizaje de la lengua como finalidad última” (2000, p. 81).

Desses conceitos, podemos compreender que a motivação extrínseca está centrada nos resultados externos que poderão advir a partir do esforço empenhado, na crença de que a aprendizagem trará resultados positivos, como boas notas, elogios dos pais, etc. Já a motivação intrínseca tem sua origem no próprio indivíduo. Ela está centrada na satisfação pessoal, no prazer que a aprendizagem de uma língua proporciona, e, *a priori*, sem a busca de benefícios externos.

las cualidades que se asocian a la motivación intrínseca son el desarrollo de la creatividad, la potenciación del conocimiento conceptual y la predisposición personal hacia la realización de la tarea o actividad en cuestión. La motivación extrínseca se da cuando uno lleva a cabo una tarea, no por un interés personal, sino porque ésta le conduce a conseguir o evitar unos objetivos externos (DECI et al., 1991, apud TRAGANT e MUÑOZ, op. cit, p. 83).

Em Ellis (1997), a motivação é vista como um fenômeno que envolve as atitudes e estados afetivos os quais influenciam o grau de esforço que os aprendizes fazem para aprender a LE. Esse autor também apresenta quatro tipos de motivação semelhantes às já citadas: motivação instrumental, integrativa, intrínseca e resultativa. Essa última diferencia-se das demais por levantar a hipótese de que a motivação pode ser uma consequência do sucesso na aprendizagem. Nas outras, a motivação seria a causa. Segundo esse autor, um dado complexo nesses estudos é o de indicar o sentido da incidência na relação aprendizagem e motivação, ou seja, se é a motivação que incide na aprendizagem ou vice-versa.

Lightbown e Spada (2002) compreendem a motivação para aprendizagem de LE como um fenômeno complexo que pode ser definido com base em dois fatores: as necessidades de comunicação dos aprendizes e as atitudes destes em relação à comunidade da língua-meta, e corroboram com Ellis, no sentido de colocar em pauta a discussão da relação causa/efeito entre aprendizagem e motivação. Em suas palavras: “Não sabemos se é a motivação que produz sucesso na aprendizagem ou se é o sucesso na aprendizagem que provoca a motivação, ou se ambos são afetados por outros fatores”² (tradução minha), (op. cit, p. 56). No entanto, afirmam que o fator mais importante na aprendizagem é a motivação.

Também esses autores fazem menção às relações de poder entre as línguas como um importante fator social que interfere na motivação. É o caso de pessoas pertencentes a uma comunidade lingüística minoritária aprendendo a língua nativa de um grupo

² Original: “we do not know whether it is the motivation that produces successful learning or successful learning that enhances motivation or whether both are affected by other factors”.

lingüístico majoritário e, assim vice-versa. Isto é, sem dúvida, um aspecto relevante a ser considerado quando se deseja compreender a motivação na sua complexidade.

Tratando-se, especificamente, da motivação para a aprendizagem de LE em sala de aula, Lightbown e Spada fazem referência aos estudos de Graham Crookes e Richard Schmidt (1991) e chegam à conclusão da existência de três aspectos pedagógicos, desenvolvidos em sala de aula, que influenciam sobremaneira a motivação dos alunos: o “aquecimento” prévio às atividades futuras como forma de despertar a curiosidade dos alunos, o uso de metodologia diversificada como também a variação de materiais e, por último, as atividades de aprendizagem cooperativas que possam proporcionar a interação dos alunos no desenvolvimento das tarefas e solução dos problemas.

Tapia e Fita (2000) trazem questões relevantes sobre a motivação para aprendizagem no ambiente de sala de aula que se tornam pertinentes apresentar neste estudo. Para Tapia (op. cit., p. 8), “a motivação está ligada à interação dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que as tarefas escolares se desenvolvem”. A primeira está ligada aos interesses e necessidades dos aprendizes em relação à língua meta, e a segunda tem relação com a organização das atividades, interação professor/aluno e processos de avaliação. Já Fita (op. cit., p. 8) destaca o papel das variáveis contextuais e do professor na motivação dos alunos, pois para ele “as variáveis do contexto exterior à sala de aula recordam que não se ensina no vazio e que a ação docente é mediada pela percepção social do professor e pela percepção que ele tem de si mesmo”. Nesse sentido, o autor revela a dimensão do contexto como aspecto fundamental na motivação para a aprendizagem e como espaço possível para compreensão de comportamentos motivados ou não dos aprendizes, uma vez que saber

motivar significa considerar tanto os contextos de aprendizagem mais distantes da escola, como a família, e os contextos mais próximos, desde o espaço físico escolar às condições pedagógicas. Todavia, para esses dois autores, a motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, e a definem como “um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo” (TAPIA e FITA, 2000, p, 77).

Assim, um aspecto fundamental que deve ser destacado nas pesquisas sobre motivação é a inclusão dos motivos sociais. Sabe-se que, de acordo com a concepção sócio-histórica discutida anteriormente, a constituição do sujeito é social, entendendo-o como um ser histórico e culturalmente determinado. Nessa perspectiva, todo comportamento tem suas bases no processo de interação entre os homens e o seu contexto social. Esse processo, que é mediatizado pela linguagem, acaba determinando e controlando nossas ações em direção aos valores culturalmente constituídos e a outros que se constituirão. De acordo com essa lógica, podemos entender que as motivações para a aprendizagem nascem no interior desse processo no qual os sujeitos vão assimilando e produzindo novos valores e crenças, direcionando as ações. Bakhtin, em sua análise sobre as relações, chama atenção do contexto social imediato sobre o qual todo o enunciado emerge. Para o autor, as manifestações, advindas do contexto imediato, revelam toda a influência que as outras relações sociais mais amplas e complexas têm na constituição do sujeito. Se considerarmos as motivações fruto do processo das interações, teremos de discuti-la no âmbito social e não no individual, perspectiva essa que irá contrapor, em grande medida, as discussões até então feitas por autores especialistas no tema da motivação para a aprendizagem de línguas. Tais autores parecem desconsiderar o social como fator responsável pela construção das motivações

e focalizam o tema em torno de variáveis internas ou externas, à semelhança dos estudos feitos pela psicologia clássica sobre a motivação humana aqui apresentados.

Na motivação social, os motivos estão relacionados ao meio social dos sujeitos e dão ênfase à natureza interpessoal das relações que vão sendo construídas ao longo da história. No caso das motivações para a aprendizagem, os valores transmitidos pelo contexto familiar e escolar são fundamentais, pois estes são os primeiros e mais fortes ambientes estruturantes nos quais os sujeitos se desenvolvem e se educam. Mas isso não significa dizer que a criança, ao chegar na escola, já está altamente motivada para a aprendizagem. Ela carrega consigo valores culturalmente transmitidos que irão se estabelecer ao longo do processo de interação e que dependem das diferentes situações de aprendizagem e de como essas interações estarão sendo estabelecidas.

Paulo Freire (1996), em seu livro, *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, não compreende o processo de motivação fora da prática, antes da prática, como se o sujeito devesse estar motivado para depois entrar em ação, considerando esta uma forma antidialética de compreender a motivação. Em suas palavras, “a motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar” (op. cit., p. 15).

Realmente, poucos estudos têm tratado da questão da motivação no tocante ao ambiente escolar. Acredita-se que esse problema ocorra pelo fato deste ser um ambiente multifacetado sobre o qual incidem muitos fatores. De qualquer modo, sabe-se que, apesar das diferenças ou similaridades entre os estudos feitos, parece haver um consenso que nos diz que a motivação é um fenômeno altamente complexo, ficando

praticamente impossível elaborar um conceito que abranja toda a diversidade de elementos que a compõem.

Portanto, o processo da motivação é algo bastante dinâmico em sua natureza, e parece não ser algo que o aprendiz tenha ou não, mas, antes, é algo que varia, dependendo dos contextos e outros tantos fatores. Daí decorre a dificuldade de a literatura conceituar esse fenômeno e a necessidade de investir-se em trabalhos que possam dar uma visão mais objetiva a esse *constructo* tão importante, mas de difícil compreensão.

2 METODOLOGIA

O presente estudo focaliza, com base nos fundamentos da investigação qualitativa ou interpretativista, o ambiente escolar, familiar e outros contextos sociais como possíveis promotores das motivações das crianças, aprendizes iniciantes de uma LE. Nesse tipo de pesquisa, procura-se compreender os significados que os fatos, falas e interações têm para os sujeitos envolvidos na pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 70), “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e procuram descrever em que consistem estes mesmos significados. Desta forma, para que o investigador qualitativo possa compreender seu objeto de estudo, é necessário que ele esteja imerso no ambiente de ocorrência, preocupando-se em estudar o comportamento no seu contexto social.

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados nesse tipo de pesquisa são variados, incluindo notas de campo, relatórios, gravações em áudio e vídeo, entrevistas, etc., para que depois seja feita a chamada triangulação de dados. Nesse processo, o objeto de estudo é analisado através de diferentes fontes de informação cujo objetivo é o de validar os dados obtidos, devido ao caráter subjetivo desse tipo de pesquisa. Sendo assim, o investigador qualitativo analisa seus dados de forma indutiva, não estando preocupado em confirmar ou refutar hipóteses previamente estabelecidas. Nas palavras de Bogdan e Biklen (op. cit., p. 50), “uma pesquisa feita desse modo procede de baixo

para cima, com base em muitas peças individuais de informação recolhidas que são inter-relacionadas”.

Uma outra característica desse tipo de pesquisa consiste na realização de entrevistas semi-estruturadas. Relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais com o objetivo de levantar dados pertinentes ao objeto de estudo em questão.

2.1 Descrição dos ambientes onde a pesquisa foi realizada

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública municipal de Pelotas/RS que ofertam o ensino de LE a partir da 3ª série do ensino fundamental. Para efeito de simplificação, elas serão denominadas, neste estudo, de escola A e B. A escolha dessas escolas se deu com base no interesse em investigar realidades distintas, a considerar tanto as diferentes línguas oferecidas, elemento que trará importantes dados a serem discutidos, a localização de cada escola que permitirá compreender de forma mais totalizante as representações em torno da LE em diferentes contextos culturais, como também a receptividade das duas instituições em participar deste estudo.

Escola A

A escola A, situada na zona rural, atende, aproximadamente, duzentos e setenta alunos da pré-escola a 8ª série, oriundos de diferentes partes do distrito, sendo que a maioria é moradora da vila que fica ao redor da escola. Oferece a língua inglesa no seu currículo, a partir da 3ª série, com um encontro semanal de 45 minutos/aula nas 3ª e 4ª séries e, a partir da 5ª, dois encontros semanais que resultam em 90 minutos/aula.

A escola possui uma área construída limitada e conta com poucos recursos: salas de aula compostas por carteiras e um quadro verde, um laboratório de ciências sem equipamentos, uma pequena biblioteca que dispõe de uma TV, um vídeo cassete e um aparelho de som, secretaria, refeitório, cozinha, sala dos professores e funcionários, sala da direção, sala da coordenação e SOE, dois banheiros femininos e dois masculinos. A área aberta é ampla e reservada para os intervalos, práticas de Educação Física e para uma pequena horta que é desenvolvida com os alunos como uma das propostas pedagógicas da escola. Conta com um quadro aproximado de trinta e oito profissionais entre equipe diretiva, professores e funcionários.

Quanto à proposta pedagógica desenvolvida, a escola parece ter clara a sua posição frente à sociedade. No seu Projeto Político Pedagógico (PPP), ela anuncia, como objetivo geral, a necessidade de realizar um trabalho voltado à formação do homem cidadão, ao qual possibilita a construção de saberes indispensáveis a sua plena interação com a sociedade. Para atingir esse objetivo, a escola, apesar da carência de recursos materiais, planeja ações pedagógicas integradas entre as diferentes disciplinas e outras atividades que envolvem toda a comunidade escolar, no sentido de oferecer oportunidades de formação, reflexão e conscientização das questões que fazem parte da realidade local e nacional, estabelecendo, assim, formas partilhadas de conhecimento com a comunidade.

O ensino da língua inglesa a partir da 3ª série é compreendido, pela escola, não só como uma oportunidade singular de valorização e qualificação do currículo escolar, como também de promover a auto-estima dos alunos que se sentem, de certa forma, muito distantes das possibilidades de participação nos eventos da sociedade moderna.

Contudo, a escola não intervém, de modo diretivo, nas práticas da professora de língua inglesa. O trabalho desenvolvido com as crianças na língua inglesa é fruto do processo de formação que acontece, sistematicamente, entre a coordenação pedagógica de LE da Secretaria Municipal de Educação e o grupo de professoras envolvidas no projeto de inclusão da LE nas séries iniciais.

Escola B

A escola B, situada em um bairro da periferia da cidade de Pelotas, atende um número aproximado de trezentos e cinquenta alunos da pré-escola à 5ª série do ensino fundamental e oferece o ensino da língua espanhola no seu currículo a partir da 3ª série. A carga horária semanal com a língua estrangeira (espanhol) segue o modelo da escola A. A diferença se deve ao fato de a primeira ter o ensino fundamental completo, garantindo aos alunos a continuidade do ensino da mesma língua até o término desse período. A escola B, ao contrário, garante o ensino do espanhol apenas até a 5ª série.

O espaço físico dessa escola é bastante precário. Há poucas salas de aula, uma biblioteca sem recursos audiovisuais, secretaria juntamente com a sala da direção, uma pequena sala para coordenação e SOE, um refeitório que serve também de ambiente para os professores se reunirem, três banheiros e um pátio interno mínimo que serve às aulas de Educação Física e aos recreios. Entre equipe diretiva, professores e funcionários, existem em torno de trinta profissionais.

A proposta pedagógica da escola indica uma preocupação em articular o fazer pedagógico às questões administrativas, pois está explícito no objetivo geral, inscrito no Projeto Político Pedagógico, a seguinte proposição: *Realizar um trabalho pedagógico-*

administrativo conduzindo as atividades pedagógicas de forma dinâmica, crítica e participativa, levando em conta a realidade do educando. Para atingir a esse objetivo, a escola propõe-se a fazer um planejamento flexível e adaptado ao interesse das turmas, pois leva em conta as diferenças na aprendizagem, de forma que a interação entre os sujeitos seja a tônica do trabalho.

Quanto ao ensino da língua estrangeira, a escola mostra-se preocupada com a progressão dos conteúdos, tendo em vista o trabalho a ser desenvolvido em torno de temas geradores sem contemplar uma lista de conteúdos, previamente estabelecidos, para serem trabalhados com as crianças na língua espanhola.

Como podemos perceber, as duas escolas apresentam realidades contextuais bem distintas, que vão desde a situação geográfica onde cada uma se localiza às concepções pedagógicas que se revelam ora coerentes, ora contraditórias. A escola A, situada na zona rural, parece conseguir uma interação necessária com a comunidade, proposta no seu Projeto Político Pedagógico, através de ações que solicitam a participação tanto dos seus membros integrantes, professores, equipe diretiva, como também dos familiares. Por outro lado, apesar da compreensão feita sobre a importância do ensino da LE, a escola parece não discutir com a professora de LE as suas práticas, deixando-a como responsável pela aprendizagem das crianças nesse campo do conhecimento. Nesse sentido, a instituição rompe, em certa medida, com a sua proposta que visa à valorização do conhecimento compartilhado. A escola B, situada na zona urbana, apresenta uma maior contraditoriedade entre o discurso feito no PPP, que propõe um ensino mais democrático no sentido de pensar a elaboração de planejamentos flexíveis

que atendam às necessidades e interesses das turmas, e as intervenções feitas em relação ao ensino de LE, sobre a não existência de uma listagem de conteúdos a ser seguida.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são crianças aprendizes iniciantes de uma LE que cursavam, na época da coleta dos dados, a 3ª série do ensino fundamental das duas escolas referidas acima. Para caracterizá-los, tendo em vista o agrupamento feito na seleção e posterior análise dos dados, a pesquisadora seguiu a caracterização das escolas, chamando de grupo A, as crianças aprendizes da língua inglesa, e grupo B, as aprendizes da língua espanhola. Importante destacar que os alunos dos dois grupos estão imersos, basicamente, no monolíngüismo, sendo o Português a sua língua materna.

O grupo A constitui-se de treze crianças com idades de 8 a 11 anos, cujos pais são, na grande maioria, funcionários públicos, trabalhadores informais, pequenos agricultores, feirantes e biscateiros. A escolarização dos familiares é baixa, sendo raros os casos em que o pai ou a mãe concluíram o ensino médio. As formas de lazer dessas crianças são as festas promovidas pela escola e comunidades religiosas, os bailes na comunidade e o futebol. Assim, um número muito reduzido de famílias tem acesso a outros tipos de lazer como cinema, parques, etc.

O grupo B constitui-se de doze sujeitos com idades de 8 a 10 anos, filhos de pedreiros, mecânicos, vendedores no comércio, desempregados e mães donas de casa. A escolarização dos pais dessas crianças também é baixa. A realidade socioeconômica e

escolar das famílias retrata as condições sociais dessas crianças que quase nenhum acesso têm a outros instrumentos de informação e transmissão de culturas, senão os mais comuns, como a televisão e o rádio, por exemplo.

Apesar de cada turma escolhida para participar deste estudo constituir-se de um número maior de sujeitos - grupo A, 18, e grupo B, 20, a pesquisadora selecionou aqueles que participaram das duas entrevistas feitas. Esse procedimento justifica-se pelo fato de algumas crianças não estarem presentes na escola no momento da primeira ou da segunda entrevista. Assim, a pesquisadora selecionou os participantes das duas entrevistas para que pudesse acompanhar a construção das motivações para a aprendizagem de LE por um mesmo grupo de crianças. Dessa forma, a segunda entrevista serviu de parâmetro para seleção dos sujeitos que resultou em vinte e cinco alunos aprendizes iniciantes de uma LE.

2.3 Instrumentos e coleta de dados

Os instrumentos utilizados tiveram por objetivo coletar dados necessários à investigação dos objetivos traçados no início deste estudo, tornando possível a realização do trabalho. Esses instrumentos foram utilizados em diferentes momentos, ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2004. É importante destacar que, além dos sujeitos investigados neste estudo, a pesquisadora valeu-se da coleta de dados de outros sujeitos participantes no processo de aprendizagem das crianças: familiares, diretoras das escolas e professoras de LE, cujas vozes foram fundamentais para compreender a

constituição dos sentidos em torno do foco da pesquisa e assim compreendê-lo na sua maior totalidade.

O primeiro instrumento aplicado foi a gravação em áudio das entrevistas feitas com as crianças que estavam ingressando na 3ª série, antes mesmo de qualquer contato formal com a LE em sala de aula. As entrevistas foram feitas em pequenos grupos de quatro a cinco crianças, em um ambiente previamente combinado e autorizado pela direção de cada escola. Esse procedimento teve por objetivo tornar a conversa mais tranqüila, garantindo a identificação das crianças entrevistadas e deixando-as mais atentas à conversa proposta. Para isso, foi utilizado um guia de questões que conduzia a conversa em direção ao objetivo inicialmente proposto: verificar se as crianças já traziam alguma motivação para aprendizagem da LE e averiguar as fontes dessas motivações. Destaca-se que o guia serviu como orientação à entrevista, mas de forma alguma limitou-se a segui-lo como um questionário de perguntas e respostas. Importante salientar que as crianças entrevistadas (sujeitos da pesquisa) já conheciam a pesquisadora, pois esta, em ano anterior, com freqüência, visitava as escolas para acompanhar o trabalho das professoras de LE nas outras séries. Este fator foi fundamental, pois percebeu-se uma boa receptividade e certa tranqüilidade por parte das crianças nas conversas feitas. Os dados obtidos nessas entrevistas foram imediatamente transcritos pela própria pesquisadora que pôde acrescentar a eles, algumas manifestações não perceptíveis nas gravações, como gestos, sorrisos, por exemplo.

O segundo instrumento foi um pequeno questionário aplicado em sala de aula cujo objetivo foi o de obter dados relativos à idade das crianças, profissão e escolarização dos pais. Essas informações, juntamente com o Projeto Político

Pedagógico de cada escola, puderam retratar a realidade socioeconômica e cultural das famílias.

Após quatro meses de aulas, foi solicitado à direção das escolas a autorização e o respectivo chamamento dos responsáveis das crianças para uma conversa na escola sobre as aulas de LE de seus filhos. Essa conversa foi gravada em áudio com a permissão dos responsáveis presentes e guiada por alguns tópicos considerados relevantes ao objetivo proposto - o de colher dados referentes às representações das famílias sobre a aprendizagem de uma LE. Para a caracterização dos dois grupos de responsáveis presentes no encontro realizado nas duas escolas, a pesquisadora manteve a denominação: Grupo A, para os responsáveis das crianças aprendizes do inglês, e Grupo B, para os do espanhol.

Terminando o primeiro semestre letivo de 2004, foi entregue às diretoras de cada escola um instrumento para ser respondido com base em questões que indicassem o papel da escola como mediadora das motivações das crianças para aprendizagem da LE. Nesse mesmo período, foi feita uma entrevista, em áudio, com as duas professoras de LE a fim de obter dados referentes à participação de cada uma na promoção ou não das motivações das crianças e como elas percebem as crianças motivadas para aprendizagem da LE. Assim como as outras entrevistas em áudio, esta se deu com base em tópicos que foram conduzindo a conversa ao objetivo proposto. As professoras, participantes deste estudo, serão assim identificadas: Prof.(A) e Prof.(B), representantes das escolas A e B.

Finalmente, após cinco meses de aula, foi feita a segunda entrevista com as crianças que tinham participado também da primeira. Desse procedimento, resultou o número de sujeitos discriminados acima. A metodologia utilizada seguiu a mesma da primeira entrevista, já descrita anteriormente. Esse instrumento foi fundamental para compreender o papel dos ambientes sociais e educacional na promoção das motivações das crianças quando expostas ao ensino de um outro idioma na escola.

Destaca-se que a pesquisadora, com o objetivo de conhecer a realidade das comunidades escolares participantes deste estudo, fez uso de informações contidas no Projeto Político Pedagógico de cada escola e das anotações feitas a partir das conversas com as equipes diretivas.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta e analisa os tipos de motivações apresentadas pelas crianças para a aprendizagem de LE bem como as suas origens. Busca-se compreender também as representações expressas pelos ambientes familiar e escolar sobre a LE, tornando possível descrever, à luz da concepção sócio-histórica do ser humano, as significações em torno do objeto de pesquisa. Segundo Bakhtin, a linguagem significa na interlocução, e os sentidos nela produzidos emergem da realidade vivencial, das ideologias que nos constituem. É, portanto, com base nessa concepção de linguagem que os dados aqui apresentados serão discutidos.

Na primeira seção, são descritas e analisadas as motivações apresentadas pelas crianças nas duas entrevistas feitas. Ainda nessa mesma seção, apresenta-se um quadro que mostra, em percentuais, as mudanças ocorridas, entre a primeira e a segunda entrevistas, nas representações das crianças sobre o significado da aprendizagem de LE. A segunda seção trata das origens das motivações das crianças. Semelhante à organização da primeira seção, aqui também são apresentados e discutidos, separadamente, os dados obtidos na primeira e segunda entrevistas. Na terceira e quarta seções, discutem-se, respectivamente, as representações expressas pelos ambientes familiar e escolar sobre o ensino da LE. Salienta-se que a última parte está subdividida em duas subseções, cada uma analisando as representações das diretoras e das professoras nas duas escolas.

3.1 Motivações das crianças

Na primeira entrevista realizada, ao conversar com as crianças sobre seus interesses em aprender uma LE, constatou-se que foram emergindo de suas falas diferentes tipos de motivações as quais eram expressões de seus desejos por essa aprendizagem. Verificou-se, também, pelas análises feitas, que as motivações podem ser divididas em quatro modos de significações, a saber: o interesse pela aprendizagem de um novo saber disciplinar, o desejo de interagir com falantes nativos da língua-meta, a possibilidade de comunicação em outra língua e a compreensão da LE como um instrumento que possibilita uma maior inserção social, via trabalho, na futuridade.

3.1.1 Dados referentes à primeira entrevista

A seguir, serão apresentados e discutidos os quatro modos de significações nos quais as motivações podem se dividir, conforme constatação através das entrevistas realizadas.

a) O conhecimento disciplinar

Esse tipo de motivação parece vir do interesse das crianças em aprender um novo saber disciplinar, verticalmente estabelecido pela escola, cuja função é a de transmitir conhecimentos necessários que respondam às exigências futuras de uma instituição cumpridora da função de desenvolver saberes culturalmente determinados. Historicamente, sabe-se que o ambiente escolar é considerado o lugar privilegiado para se dar a aprendizagem, cuja finalidade maior está centrada na idéia de

transmissão/aquisição de conhecimentos, técnicas de ensino, de valores e normas de comportamento às gerações. De um lado, estão os que sabem e que, portanto, são os transmissores dos saberes/conteúdos; de outro, os que não sabem – receptáculos vazios que precisam ser ‘enchidos’ pelos educadores (FREIRE, 1987). Assim é a tradição da escola culturalmente transmitida às sociedades, e as crianças, desde cedo, apreendem essa cultura, que valoriza os conhecimentos em função do sentido disciplinar e conteudista que eles têm *para e na* escola.

As falas que seguem traduzem esse sentido:

- ...eu acho que é bom inglês, a aula. Eu gosto de aprender inglês na escola... (Gr. A)*
- ...porque eu me interessou muito por aula... (Gr. A)*
- ...eu acho importante porque eu vou aprender bastante coisas... (Gr. A)*
- ...pra aprender na escola (...) fora da escola não tem ninguém pra nos ensinar... (Gr. B)*
- ...porque é muito importante saber essas línguas pra outras séries que aí a gente já sabe, já estamos treinando pra nós depois mais tarde... (Gr. B)*

Baseada em Vygotsky (2003), a idéia de que a escola é o lugar social determinado para ensinar e aprender vem da elaboração de conceitos generalizantes e estruturantes que são construídos culturalmente e internalizados pelos indivíduos ao longo de seu processo histórico de desenvolvimento. Smolka e Góes (1996) afirmam que, à luz do princípio dialógico de Bakhtin, o processo de elaboração dos conceitos é um processo discursivo que se configura na articulação de múltiplas vozes historicamente definidas e em determinadas condições de interação. É, pois, na dinâmica interativa social/individual que a criança vai constituindo-se e criando as bases para a sua formação enquanto sujeito da sociedade.

Por outro lado, quando a criança diz: ... *eu acho importante porque eu vou aprender bastante coisas... /... é muito importante saber essas línguas(...) que aí a gente já sabe, já estamos treinando pra nós depois mais tarde.../*, suscita compreender o quanto ela parece estar desenvolvendo na sua consciência o sentido da utilidade da LE para sua vida, enquanto campo do conhecimento que lhe permitirá sentir-se melhor preparada para enfrentar as situações de vida em sociedade. Nesse sentido, fica a idéia do desenvolvimento da consciência como lógica da comunicação ideológica que circula nos espaços da sociedade. Hoje, a LE é reconhecida como *um conhecimento necessário à vida em sociedade*. O discurso posto, parece, então, estar afetando a consciência das crianças que apontam pistas, através das suas falas, do valor da aprendizagem de línguas nas suas vidas.

Destaca-se que o desejo em aprender um novo saber disciplinar emergiu dos dois grupos de crianças, residentes em ambientes sociais distintos, o rural e o urbano, assim como na semelhante perspectiva apresentada em relação à aprendizagem de línguas distintas: inglês e espanhol. Portanto, contextos culturais distintos e línguas diferentes parecem não interferir, diferentemente, no desejo das crianças em aprender uma LE na escola.

Retomando o papel da escola como espaço de ensino/aprendizagem, vale destacar que concepções pedagógicas mais progressistas vêm tentando promover rupturas no sistema educacional do país. Preocupadas em discutir a escola não mais como um *locus* de transmissão/aquisição de saberes, mas sim como um dos espaços de socialização e formação em que educador/educando são sujeitos do processo, essas concepções buscam desfazer a abordagem simplista que vê a escola como o espaço

privilegiado de aprendizagem dos sujeitos e apontam a necessidade da participação de outros segmentos da sociedade na construção de uma escola cujas práticas pedagógicas estejam interligadas à vida em sociedade. Ela, então, deixa de ser meramente reprodutora de saberes e de valores culturalmente determinados e passa a ter uma função mais social. Nesse novo cenário, é possível que outros sentidos sejam produzidos em torno do saber escolar e um novo paradigma se instale no campo da educação.

b) A motivação integradora

Esse tipo de motivação, de acordo com a literatura pertinente ao tema (Gardner e Lambert, 1972), caracteriza-se pelas atitudes positivas desenvolvidas pelos aprendizes em relação à comunidade de falantes da língua-meta e pelo seu interesse em interagir com esses falantes. As crianças entrevistadas revelam um sentido à língua, enquanto função social, que extrapola o ambiente escolar, pois, para elas, aprendê-la significa a possibilidade de interação com falantes de um outro idioma. Os estudos de Gardner (1985) apontam que a motivação integradora não implica, necessariamente, no desejo de interagir com falantes em outra sociedade, mas pode significar também uma abertura do aprendiz em desenvolver atitudes e sentimentos de atração em relação a outros idiomas. É o que se pode observar nas falas a seguir:

... eu acho que vai ser bom aprender inglês porque, assim, oh!... a gente quando pode encontrar pessoa que fala inglês aí a gente vai já saber falar inglês... (Gr A).

... ah! não sei...se um dia a gente encontrar alguém que fala espanhol a gente pode falar com ele...(Gr B).

... aí depois eu posso falar com os outros,...outros que têm outra língua estrangeira...aí eu posso falar...(Gr B).

Nota-se que, apesar das crianças ainda não terem sido expostas ao ensino formal da LE, elas percebem a necessidade desse conhecimento nas suas vidas como mecanismo que possibilita uma maior inserção social através da interlocução. A língua é vista como mediadora nesse processo, e as crianças acreditam que a escola possa habilitá-las para tal prática. Nesse sentido, Vygotsky (2003a) diz que as palavras, para as crianças, representam o primeiro meio de contato social com outras pessoas. A interlocução, torna-se, então, a base de uma forma nova e superior de interação, desencadeando, também, novas maneiras de comportamento.

A representação social que as crianças fazem da LE, traduzida pelo desejo de desenvolver a habilidade de entender e poder dizer o que outros, em diferentes países, diriam em determinadas situações, leva-nos à compreensão de que as crianças percebem as diferenças, aceitando-as nas suas diferentes formas de expressão, via linguagem e comportamento (PCNs, 1998). Dörnyei (1998) afirma que a motivação integradora se caracteriza pela disposição afetiva dos aprendizes em interagir com falantes nativos da LE, o que implica uma abertura e respeito às formas de vida de outras culturas. Nas falas que seguem, percebe-se o quanto a criança, apesar de estar imersa no monolingüísmo, já desenvolve, nos seus primeiros dez anos de vida, a compreensão do mundo como “diferente”, destacando a linguagem como uma das manifestações dessas diferenças e o desejo em delas participar.

*.. quando eu for viajar lá pra onde fala a língua espanhola... (Gr B)
... porque eu acho legal falar espanhol, é outra língua. Aí se eu tenho que viajar pra lá eu vou saber falar com eles, me informar...(Gr B)*

c) A motivação comunicativa

A possibilidade e o desejo da interlocução parecem ser realmente os elementos motivadores para aprendizagem da LE. Apesar das falas aqui apresentadas terem sentidos muito próximos aos da motivação integradora, pelo fato delas estarem subjetivamente sustentadas na compreensão da língua como instrumento social mediador nas interações, nota-se que as manifestações dessas crianças não são em relação a falantes da língua-meta, mas às pessoas do seu convívio social. Isso nos faz pensar, diferente do grupo anterior, que essas crianças ainda não conseguem perceber a existência de outros espaços culturais mais distantes daqueles onde elas vivem, talvez porque não recebam informações dessa natureza dos ambientes em que estão imersas.

Para Vygotsky (2003a), o homem realiza a sua interação com o ambiente por meio de instrumentos e signos. Essa interação feita, fundamentalmente, pela linguagem, vai mudando a forma social e o nível do desenvolvimento cultural dos sujeitos. Nessa direção, pode-se valer do argumento da falta de discursos circulantes, nos ambientes onde as crianças interagem, sobre a existência de culturas falantes de outras línguas. As crianças, então, compreendem a linguagem como um fato possível de realização com o outro participante do seu mundo social. Para Bakhtin, “a linguagem como fenômeno social é dialógica e se materializa nas interações verbais que estão diretamente ligadas à vida em si”. (1995, p.124). Dessa forma, pode-se compreender os sentidos produzidos pelas crianças no seu desejo de comunicação com aqueles do seu contexto vivencial.

As crianças, assim se expressam:

...depois a gente fala com alguém em espanhol,... com meu pai, minha mãe,...não sei...(Gr B)

...ah!, eu gosto também de falar com os meus colegas... (Gr B)

...por causa que eu queria aprender, assim eu ia falar com minhas amigas...(Gr B)

...a gente tem escolas que os professores falam outras línguas, aí a gente vai pra outra escola e conversa em outra língua com os professores... (Gr B)

d) A motivação instrumental

Esse tipo de motivação emergiu de um número reduzido de crianças que apresentou uma certa preocupação com a futuridade. A LE é vista, para elas, como uma ferramenta que favorece a inserção no mundo do trabalho, e o seu conhecimento sugere a possibilidade de uma opção profissional.

De acordo com Noels et. al (1998), a motivação instrumental refere-se ao desejo do aprendiz em ser capaz de alcançar objetivos práticos na sua vida, através da LE, como conseguir um emprego ou passar no vestibular. Para Tapia (2000), esse tipo de motivação é, em grande medida, fruto de intervenções que professores, pais e colegas fazem, de forma a destacar a importância da utilidade de saber algo para ganhar a vida. Os alunos, preocupados com a aceitação de uns ou de outros, se orientarão para essa meta externa como forma de conseguir a própria aceitação.

...aí quando eu ser grande e querer dar aula de inglês... (Gr. A)

...ué, quando eu ser grande eu posso dar aula de alguma coisa, aí pode ser que eu dê aula de inglês...(Gr. A)

...se um dia eu for secretária, vai ser importante pra mim...(Gr. B)

Vale destacar que as motivações integradora e comunicativa emergiram, basicamente, do grupo de crianças aprendizes do espanhol. Isso nos faz inferir o aspecto da proximidade lingüística entre as línguas portuguesa e espanhola. Podemos dizer que os aprendizes se “arriscam” bem mais na tentativa de comunicação em uma LE cognata mesmo quando aprendizes iniciantes, pois, segundo Natel (2001, p. 51), “os brasileiros que se iniciam na aprendizagem do espanhol não são meros principiantes, embora essa língua apresente suas próprias peculiaridades”, e ainda acrescenta que “devido às semelhanças entre as línguas espanhola e portuguesa, dispensa-se dos aprendizes a condição de alunos iniciantes, pois, sem ter o mínimo de conhecimento formal da língua espanhola, já trazem para sala de aula uma importante base de conhecimentos prévios”. Também Vandresen (1988) nos diz que a semelhança entre LE e LM facilita a aprendizagem da estrangeira, favorecendo a compreensão e até sendo causadora da motivação.

3.1.2 Dados referentes à segunda entrevista

Passa-se, agora, a analisar e discutir os dados referentes à segunda entrevista feita com as crianças a qual ocorreu após cinco meses de intervenção pedagógica nas escolas. Após feitas as análises e discussões, será apresentado um quadro demonstrativo que abordará as mudanças ocorridas nas representações das crianças sobre a aprendizagem de LE, entre a primeira e segunda entrevistas.

Quanto ao conhecimento disciplinar, houve uma redução significativa no número de crianças que apontou essa justificativa como motivo de desejo para aprendizagem da LE.

Desta forma, algumas crianças ainda se manifestaram:

...ela ensina muitas coisas pra gente... (Gr A)

...a gente aprende bastante, a gente tá aprendendo a ler melhor,...a professora faz umas perguntas e a gente já consegue responder melhor... (Gr B)

Percebe-se, então, que o tempo de exposição à língua estrangeira interfere, fortemente, no movimento de constituição de novos sentidos, a depender das formas de intervenções e práticas pedagógicas desenvolvidas. O fato das duas professoras participantes deste estudo trabalharem numa perspectiva de língua enquanto prática social voltada à formação e não à informação sobre a língua, revela o quanto seus modos de pensar e agir vão fazendo emergir novos sentidos à aprendizagem de LE pelas crianças; fato que se pode observar no deslocamento produzido pelo interesse de aprender uma outra língua com motivos interacionais, principalmente, comunicativos e instrumentais, como revelam os dados e as análises.

A motivação integradora continua a ser evidenciada nos dois grupos de crianças. Isso mostra que elas confirmam a compreensão em torno da importância que a aprendizagem de uma LE tem nas suas vidas, enquanto função social que transcende o ambiente escolar. Contudo, diferente da primeira entrevista, as crianças que manifestaram esse tipo de motivação foram, basicamente, as do grupo A, aprendizes do inglês. Essa mudança pode ter ocorrido pelas diferentes formas de intervenção

pedagógica ocorridas nos dois ambientes escolares, conforme podem sugerir as discussões apresentadas nas subseções 3.4.1 e 3.4.2.

... porque quando a gente quer conversar com uma pessoa, as pessoas que falam inglês, e a gente não sabe... (Gr A)

... porque a gente pode aprender coisas novas, a falar com os outros... saber a língua dos outros, quando alguém perguntar alguma coisa de inglês, a gente vai saber responder... (Gr A)

... porque é importante... porque quando a gente, se a gente vai pra um lugar que falam inglês, aí a gente não sabe, mas tendo aula de inglês a gente vai aprendendo e vai saber dar resposta...(Gr A)

...quando a gente quiser falar com alguém que fala espanhol, a gente já sabe... (Gr B)

Percebe-se nas falas acima, tanto a preocupação das crianças em saber falar a língua do outro para compreendê-lo e fazer-se compreender, como o constrangimento que o não conhecimento pode lhes trazer: *... se a gente vai pra um lugar que falam inglês, aí a gente não sabe,...* . Aqui, caracteriza-se a idéia de um já compromisso social que a criança assume diante da sua aprendizagem. Assim, Revuz (1998, p. 219) afirma:

aprender a falar é, para a criança, estabelecer um compromisso, é encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para ela os objetos e as palavras, em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro... e acrescenta: *...aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro... (op. cit, p. 227).*

Quanto à função comunicativa da linguagem, as crianças dos dois grupos continuam a manifestar o desejo pela interlocução na LE com as pessoas do seu convívio social e isso parece motivá-las à aprendizagem. Para McNamara, “o papel determinante da motivação está no próprio ato de comunicação, mais do que qualquer orientação geral implícita pela distinção integrativa/instrumental. É a necessidade de fazer(-se) compreender e o prazer que se experimenta ao consegui-lo o que, de fato, motiva o aluno” (apud GÓMEZ, 1999, p. 61).

As falas seguintes revelam a motivação comunicativa expressa pelas crianças:

...ué, porque quando a gente vai na cidade e tem uma loja que fala inglês, aí a gente já sabe pedir o que quer em inglês... eu tô gostando um monte de aprender inglês...(Gr A)

... porque quando a gente for, assim, como o (Da) disse, na cidade, no centro a gente pode falar com uma pessoa em inglês. Aqui quase ninguém fala inglês,... só a gente mesmo que fala. Eu mesmo quando tô cantando uma música em casa, eu canto uma música em inglês... (Gr A)

...assim, oh.. inglês é bom porque quando a gente quer falar com alguém ,alguém que sabe falar inglês, a gente pode falar, né. E assim, oh, se alguém me perguntar em inglês “Qual é o teu nome?”, a gente não vai saber responder, né. Aí é bom aprender inglês...pra falar pra minha mãe as coisas... (Gr A)

...eu gosto por causa que a gente escreve e já fala,... faz umas brincadeiras com a mãe que a mãe não sabe o que é... (Gr A)

..ah!, por causa que é bom a gente aprender, pra depois a gente falar pros outros...com meus irmãos, meu pai, minha mãe...(Gr B)

... pra gente aprender a falar com os outros em espanhol, eu falo pra minha mãe, meu pai, meu vô... (Gr B)

Observa-se que os argumentos aqui usados pelas crianças, em relação aos obtidos na primeira entrevista sobre o desejo pela comunicação em LE, estão ancorados no sentido da língua enquanto prática social que vai além da comunicação com familiares ou com colegas da escola. Aqui, as possibilidades de comunicação são bem maiores tanto em relação a outros interlocutores mais distantes, como também, a outros territórios – o que dá à língua uma dimensão social mais ampla, como se pode perceber através das falas: *...inglês é bom porque quando a gente quer falar com alguém, alguém que sabe falar inglês, a gente pode falar, né.../ porque quando a gente vai na cidade e tem uma loja que fala inglês, aí a gente já sabe pedir o que quer em inglês...* . Esses são exemplos de produção de outros sentidos que a criança vai construindo e internalizando através do seu processo de interação com a língua. A língua passa a ser vista como mais uma forma de expressão, como uma maneira singular de produção de sentidos, seja para fazer brincadeiras com a mãe, para cantar uma música e até para o ato de escrever em LE.

Portanto, a alegria de poder transitar na outra língua, entrar num território desconhecido por outros do seu convívio social, no caso a mãe, o pai e os irmãos, parece motivá-las. De acordo com Revuz (1998), essa possibilidade de deslocamento em relação à língua materna pressupõe a descoberta de um espaço de liberdade que se traduz tanto pela capacidade de interlocução na LE quanto pelo efeito excitante de saber aquilo que o outro não sabe. Dessa forma, o prazer de usar, compreender, participar do mundo da linguagem nas suas diferentes formas de expressão parece despertar o interesse e o desejo pela aprendizagem da LE. Contudo, a necessidade de interação faz parte do processo de aprendizagem da criança, por isso ela solicita a presença do outro que se torna a base para a sua evolução e transformação.

Destaca-se o processo de apreensão do discurso do outro evidenciado nas duas primeiras falas transcritas na página 68. As duas crianças, aprendizes do inglês, estavam juntas no momento da entrevista. Assim, o enunciado da segunda criança acabou sendo afetado pelo dizer do colega.

Para Bakhtin (1997), a apreensão do discurso do outro é um processo dialógico em que a palavra enunciada provoca uma contrapalavra, uma “réplica interior”:

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental (...) é mediatizada para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante” (op. cit., 147).

A motivação instrumental superou, sobremaneira, à primeira entrevista. Agora, um número significativo de crianças manifestou seu desejo pela aprendizagem da LE, por fatores relacionados ao mundo do trabalho ou por outras necessidades futuras. Essa mudança parece ter ocorrido, também, pelas intervenções discursivas advindas dos contextos com os quais as crianças interagem. Para a confirmação dessa hipótese, serão analisados e discutidos, na seção 3.3, os dados obtidos nas entrevistas com os familiares das crianças.

As crianças assim se expressam:

...porque é muito bom, a gente aprender inglês, a gente não sabia e agora nós estamos aprendendo... quando eu crescer eu queria ser professor de inglês... (Gr A)

... ué, porque eu quero ser professor de inglês. Pra ensinar as crianças que não sabem, para as crianças que não têm na escola...(Gr A)

...é pra nós aprender e ensinar as crianças, as crianças que não sabem e quando crescer podem ser professor...só se conseguir passar na faculdade...(Gr A)

...por causa que é uma aula boa. É bom, a gente aprende bastante coisa de inglês, vamos supor, se eu quiser ser professor de inglês eu já aprendi bastante coisa agora que quando eu sou pequeno...(Gr A)

...eu acho que é bom aprender espanhol, porque depois a gente podemos ser até professor de espanhol...(Gr B)

...é que as vezes eu posso até ser professora e ensinar o espanhol.. (Gr B)

... é importante pra trabalhar, na escola... (Gr B)

... porque a gente estuda espanhol que é uma outra língua. Quando a gente for pra uma faculdade podem nos perguntar pra fazer um trabalho sobre o espanhol, aí a gente já tá sabendo... (Gr B)

Essas falas revelam pistas que indicam uma intervenção positiva das professoras na sua prática de sala de aula. Quando a criança diz: *... por causa que é uma aula boa* ou *...porque é muito bom a gente aprender inglês (...)*, notam-se manifestações de prazer em torno da aprendizagem que vêm, imediatamente, justificadas pelo desejo de ser professor/a de LE. Fita (2000) diz que a própria pessoa do professor pode ser uma fonte importantíssima de motivação para a aprendizagem. Suas atitudes, escolhas e formas de relação geram uma confiança no aprendiz e, conseqüentemente, despertam o seu desejo pela aprendizagem e até uma identificação com a figura do professor.

Torna-se pertinente discutir o quanto a sociedade modeliza os sujeitos em torno dos modos de produção capital. O interesse das crianças parece estar vinculado ao trabalho ou à inserção na vida acadêmica – mecanismos que irão possibilitar a sua participação na sociedade enquanto sujeitos de produção. Nesse sentido, a língua lhes interessa mais como um objeto de consumo com fins específicos e não como prática social com vistas à formação do ser humano na sua totalidade.

Apesar deste ser um estudo interpretativista de caráter qualitativo, apresenta-se o quadro seguinte com o objetivo de informar ao leitor, de forma mais razoável, as mudanças ocorridas, em percentuais, nas representações das crianças sobre significado da aprendizagem de LE. Para fixação dos percentuais, agruparam-se, separadamente, os

dados selecionados nos diferentes tipos de motivações que emergiram daqueles coletados nas duas entrevistas. Dessa forma, foi possível estabelecer os percentuais para cada tipo de motivação, com base no número total de informantes selecionados para a pesquisa. Os silenciamentos emergiram, na primeira entrevista, de um número de crianças que, ao serem questionadas sobre o seu interesse em aprender uma LE, não se manifestaram em palavras, permitindo representá-las no silêncio.

Quadro 1: Percentuais sobre as mudanças ocorridas nas representações das crianças acerca do significado da aprendizagem de uma LE.

Tipos de Motivações n 25	1ª entrevista	2ª entrevista
Conhecimento Disciplinar	24%	16%
Motivação Integradora	20%	20%
Motivação Comunicativa	24%	28%
Motivação Instrumental	12%	36%
Silenciamentos ³	20%	0%

É interessante observar que as crianças, após terem interagido com práticas lingüísticas e extra-lingüísticas na LE estudada, manifestaram os mesmos tipos de motivações nas duas entrevistas. Entretanto, observa-se uma variação nos percentuais que indica o crescimento da motivação comunicativa e, principalmente, da instrumental, após intervenção pedagógica. Essa mudança nos faz compreender o quanto elas passam a perceber a língua como possibilidade real de interação com os outros do seu mundo

³ De acordo com Orlandi (1995, p. 70), “o silêncio não é o vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa”. Isso nos permite compreender que no silêncio das crianças há muitas representações não ditas em palavras, mas inscritas no pensamento, na introspecção... Os sentidos dos silêncios estão a significar.

social e acabam distanciando-se, um pouco, da idéia de interação com falantes nativos. Muito significativo, também, foi o movimento ocorrido na motivação pelo conhecimento disciplinar. Na primeira entrevista, a LE significava, em boa medida, um objeto de ensino/aprendizagem *na* e *para* escola. Já na segunda entrevista, essa representação se modifica, e a língua passa a ser percebida como instrumento de socialização, seja pela possibilidade de interlocução, seja pela inserção no mundo do trabalho. Nota-se também que os silenciamentos não ocorrem na segunda entrevista, o que nos faz afirmar, segundo a concepção sócio-histórica do ser humano, a origem social da constituição da consciência humana. Através das interações na escola, na família ou em outros ambientes, a criança vai elaborando novos sentidos impregnados de idéias e valores sobre a LE. Dessa forma, o silenciamento se desfaz, e a criança torna-se participante ativa nas representações sobre a LE.

3.2 Fontes das Motivações

Bakhtin nos fala que a consciência individual só pode ser explicada a partir do meio ideológico e social. Para ele, “a consciência individual é um fato sócio-ideológico” (1995, p. 35). Portanto, por acreditar que a consciência humana é, fundamentalmente, um produto sócio-cultural, fruto das relações estabelecidas no meio social dos indivíduos, pode-se compreender que as motivações apresentadas pelas crianças parecem ter sua origem, basicamente, nos ambientes escolar e familiar, os quais representam os primeiros e mais importantes segmentos da sociedade responsáveis pela formação dos sujeitos. Na primeira entrevista feita, ao perguntar para as crianças se sabiam que iriam aprender inglês, para o grupo A, e espanhol, para o grupo B, a partir daquele ano e, em caso afirmativo, como ficaram sabendo desse fato, elas apresentaram depoimentos que

revelam os discursos presentes nas suas relações sociais que foram estabelecendo as suas representações sobre o conhecimento e função da LE em suas vidas, assim como as motivações para aprendê-la.

3.2.1 Dados obtidos na primeira entrevista

Nas falas que seguem, observa-se que o contexto familiar emerge como importante *locus* para as formações discursivas sobre a LE. Os discursos e os instrumentos materiais disponíveis fazem com que as crianças comecem a interagir com a LE, e isso parece despertar a sua curiosidade e o seu desejo pela aprendizagem. Nessa primeira entrevista, o ambiente familiar foi o mais destacado pelas crianças:

...porque meu irmão já teve aula de inglês, ele tinha uns livros lá em casa, aí eu vi umas coisas no livro dele que era bom..(Gr A).

...meu pai e minha mãe me disseram que é pra mim me interessar bastante pelo inglês e por mais coisas ainda...(Gr A)

... porque eu lia as palavras em inglês no caderno do meu pai, aí por isso que eu comecei a gostar. Eu e minha mãe aprendemos muito no ano passado... no caderno do meu pai...(Gr A)

... a mãe disse que eu ia gostar de aprender espanhol. A mãe não sabe falar espanhol, aí eu ia ensinar a mãe a aprender a língua espanhol...(Gr B)

... o meu pai tentava me ensinar a falar em espanhol. Ele disse que falar espanhol é legal...(Gr B)

Nota-se nas falas a interferência tanto das palavras que circulam entre as pessoas como também dos materiais que estão ao redor da criança: livros e cadernos de inglês, signos que produzem um sentido e despertam o interesse pela aprendizagem da língua. Para Bakhtin (1995), o sentido da realidade não se esgota somente nas interações verbais que ocorrem entre as pessoas, mas também está presente nos objetos criados pelo homem que adquiriram um valor social.

Por outro lado, o ambiente escolar parece estar interferindo muito pouco na promoção e valorização do conhecimento da LE, pois a pequena quantidade de crianças que o mencionou como fonte possível de suas motivações fizeram referências aos discursos de colegas que já estudam o inglês ou o espanhol na mesma escola. Esses discursos focalizam o trabalho desenvolvido pela professora que é *legal*. Nenhuma fala faz menção a outros tipos de práticas que poderiam ser promovidas pela escola, como exposição de cartazes em LE, apresentações de crianças de outras séries que já estão expostas a mais tempo ao ensino da língua ou a outras atividades que saíssem do ambiente exclusivo de sala de aula para outros espaços da escola. Portanto, pode-se compreender que a instituição escolar comete falhas em relação ao seu papel social mediador na constituição daqueles que por ela passam e continua a reforçar o paradigma tradicional de que o ensino está centrado na figura do professor ao qual cabe a transmissão do conhecimento. Contudo, os sentidos relacionados à aprendizagem de LE circulam entre as crianças, como se pode observar através das falas seguintes:

... eu vi as minhas amigas falando, aí eu disse: “deve ser bom”. Ela era da 3ª.(Gr A)

... os meus amigos que estudavam aqui na 3ª série falavam que eles aprendiam espanhol... eles falaram que era a professora legal, que é legal aprender.. (Gr B).

... uma amiga minha disse que uma professora ia me ensinar espanhol, que era legal,... aí eu fiquei sabendo...(Gr B)

... as gurias da 3ª série que são minhas amigas diziam que era legal...(Gr B)

As poucas crianças que mencionaram outros contextos fizeram referências às relações com diferentes pessoas de seu convívio social, cujos discursos estabelecem um sentido à língua enquanto prática de comunicação oral. Assim, nas falas que seguem, nota-se que a escola é silenciada, mas o social é contagiante:

..alguns colegas lá de Porto Alegre diziam que alguma vez eu podia também falar espanhol como também eles iam falar... (Gr B)

... a minha tia falava em espanhol, mas era no celular que ela falava,...eu achava legal quando ela falava... (Gr B)

As demais crianças manifestaram-se de diferentes formas para denunciar que nada ou muito pouco sabiam sobre o assunto. Algumas fizeram apenas gestos de negação quando interrogadas, outras sorriam e outras mencionaram o comentário informativo feito pela professora titular da turma nos primeiros dias de aula de que elas teriam a disciplina de LE naquele ano.

Essas manifestações das crianças parecem revelar a dificuldade que elas encontram para expressar, em palavras, os sentimentos que têm em relação as suas vivências. Contudo, Bakhtin (1997) nos diz que todas as formas de expressão (gestos, sorrisos, palavras), uma vez materializadas, exercem um efeito reversivo à atividade mental. Nesse processo, então, a criança reformula o seu pensamento, criando uma forma mais definida e estável a sua vida interior.

3.2.2 Dados obtidos na segunda entrevista

Na segunda entrevista, procurou-se conduzir a conversa com as crianças no sentido de fazer emergir de suas falas as formas como elas interagem com outros na LE. Dessa maneira, pôde-se perceber que as fontes das motivações se inter-relacionam, estabelecendo o diálogo escola/família.

A criança deseja compartilhar os conhecimentos apreendidos com o ambiente familiar. Ela passa a mediar a interação entre escola e família de forma a transmitir informações e experiências acumuladas e busca promover a sua aprendizagem a partir da sua relação com o outro em um ambiente que é seu. Como a criança convive, na maior parte de seu tempo, na família e na escola, ela busca um intercâmbio entre esses ambientes que é, na sua essência, profundamente dialético, pois aquilo que ela internalizou sob a influência da escola vai para um outro ambiente que é transformado e transforma, produzindo mais conhecimentos. Esse é o processo que, segundo Vygotsky (2003a), impulsiona qualitativamente o desenvolvimento dos sujeitos:

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu

ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições de desenvolvimento independente da criança (op. cit., p., 117-118).

Sob o ponto de vista dialético, esse mesmo autor, ao admitir a influência do homem sobre a natureza, diz que “o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (2003a, p. 80).

Bakhtin (1997) desenvolve, a partir da concepção dialética de homem, a noção de interação verbal como um lugar de produção dialógica de linguagem. Ela é produzida e significa sempre na interação de vozes que materializam perspectivas sociais múltiplas presentes no contexto da enunciação. Segundo esse autor, “na dinâmica das trocas verbais, todo enunciado refere-se a pelo menos dois sujeitos: procede de alguém e dirige-se a alguém” (p., 113).

Nesse sentido, valores sociais vão sendo produzidos, e tanto a criança como os membros participantes da sua vida cotidiana começam a construir outras representações em torno do objeto de conhecimento, o que parece promover as motivações e dar direção a novas formas de comportamento. Nas falas que seguem, pode-se considerar que a interação com os familiares explica, em grande parte, o crescimento da motivação comunicativa, observado no quadro 1. O fato de as crianças serem ouvidas e até solicitadas pelos membros participantes do seu entorno familiar sugere que o prazer e a curiosidade pela aprendizagem de LE têm sua origem, também, nesse processo interacional. No entanto, a escola é, possivelmente, a grande mediadora responsável por provocar a interação criança/família. Se ela não estivesse interferindo de modo

significativo nas motivações das crianças, parece correto dizer que estas não estariam levando para o ambiente familiar informações, curiosidades, dúvidas sobre a LE. Agora, então, parece que tanto a escola como o ambiente familiar estão conseguindo cumprir o seu papel mediador fundamental na construção das motivações das crianças para a aprendizagem de LE:

...ah!, converso com minha mãe, meu pai. Eu vejo os cadernos do meu pai de inglês,... ele me ajuda. Algumas coisas ele me ajuda, outras não.... (Gr A)

... eu canto uma música em inglês. Eu olho o caderno do meu pai, tem umas músicas em inglês ali... (Gr A)

...ah!, eu converso com a minha irmã, o meu irmão. É que eu tenho uns livros lá em casa e aí eu pergunto pra eles as coisas; “O que é isso?”, “O que é aquilo”?.. (Gr A)

... em casa até o meu irmão que tá no pré me pergunta. Ele pede pra eu ler os meus cadernos de inglês pra ele... (Gr A)

... converso com a minha irmã. Às vezes ela me ensina o que eu não sei... (Gr A)

... ah!, eles dizem (o pai e a mãe) que o espanhol é bom, tem que aprender... Eu tenho um monte de irmã, aí eu converso com as minhas irmãs, a gente conversa coisa em espanhol... (Gr B)

... eu falo pra minha mãe, pro meu pai, pro meu vô, minha vó,.. aí o meu vô fica falando em espanhol... (Gr B)

... eles perguntam (a família)... eles querem aprender comigo. Eles perguntam...às vezes eu digo... (Gr B)

... eu comento em casa, os meus pais gostam, eles também tão aprendendo. Eu falo as palavras pra eles.... eles olham o meu caderno de espanhol... (Gr B)

...eu converso com a minha mãe, meu pai, minha vó, meus primos. A gente conversa sobre as aulas que eu tenho... mostro os cadernos... (Gr B)

Observa-se que a escola, enquanto mediadora no processo de construção das motivações das crianças, vem representada, nas falas acima, pelas práticas de sala de aula que parecem ser as grandes responsáveis por produzir os sentidos em torno da aprendizagem de LE, promovendo, assim, o diálogo com a família. Nesse sentido, pode-se presumir que as professoras têm cumprido um papel fundamental nesse processo de construção das motivações, pois as crianças dos dois grupos manifestam sentidos a sua aprendizagem que emergem do contexto de sala de aula: *... em casa até o meu irmão que tá no pré me pergunta. Ele pede pra eu ler os meus cadernos de inglês pra ele... (Gr A)* e *... eu comento em casa, os meus pais gostam, eles também tão aprendendo. Eu falo as palavras pra eles, eles olham o meu caderno de espanhol... (Gr B).*

3.3 A família e suas representações em torno do significado da aprendizagem de LE

A conversa feita com os familiares das crianças teve por objetivo compreender as suas representações em relação ao significado dado ao conhecimento de uma LE. Para isso, iniciou-se a conversa perguntando se eles achavam importante o fato de seus filhos aprenderem desde cedo, na escola, uma LE. As falas começaram a emergir, ressaltando, fundamentalmente, dois modos de significações: a língua como instrumento de aprendizagem que serve à escola, caracterizando a motivação das crianças pelo

conhecimento disciplinar, e a língua como mecanismo de inclusão e ascensão na sociedade - a motivação instrumental. Esse último aspecto se sobressaiu ao primeiro, confirmando os resultados obtidos na segunda entrevista feita com as crianças e a alusão feita por Tapia (2000) sobre as intervenções dos familiares e dos colegas nesse tipo de motivação. Pode-se inferir, dessa forma, que os discursos feitos no contexto familiar determinam a formação dos conceitos que a criança vai estabelecendo para si e internalizando. Esse processo tem suas bases nos modos sociais de interação que, segundo Vygotsky (2003a), são os responsáveis por todo o desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Portanto, a direção do desenvolvimento mental prossegue do social para o individual, em que a criança internaliza tanto os signos, destacando aqui a função comunicativa da fala como também as práticas sociais que dirigem as diferentes formas de comportamento.

Pode-se observar que as falas dos familiares são, em grande medida, representantes de algumas das orientações apresentadas pelas crianças, como expressões de seus desejos pela aprendizagem de LE:

... Aí quando eles chegam no colégio estadual eles já vão estar bem mais formados, já não vão se atrapalhar tanto quando começar a entrar na outra língua, que aí já entra o inglês né, aí que eles já começam aprender desde já, desde a 3ª série. Pra eles vai ser bom, quando eles entrarem na outra rede de ensino...(Gr B)

... no meu caso é por causa da escola. Conhecer eles já conhecem. Eles já têm uma noção de tudo. Hoje eles já têm computador, video-game. Então é em função da escola.. (Gr B)

... é bom porque depois quando valer nota eles já vão estar sabendo falar, responder as provas depois, ...porque agora não vale nota é só pra eles irem aprendendo e assim é bom. O meu gosta...(Gr A)

A função disciplinar de aprendizagem da língua está bem presente nas falas desses pais cuja preocupação é com o sucesso de seus filhos na vida escolar, que exigirá, futuramente, o conhecimento de um saber necessário à escola. Nota-se que os pais não percebem a função social da língua que, apesar de já fazer parte do seu cotidiano, como se pode evidenciar na fala de um deles: *...Conhecer eles já conhecem. Eles já têm uma noção de tudo. Hoje eles já têm computador, video-game...*, só importa e ganha sentido no contexto escolar formal: *... Então é em função da escola.*

Os pais têm consciência da importância do ato de aprender uma outra língua pelas exigências que a sociedade impõe. Assim, pode-se inferir que as crianças, ao manifestarem seu desejo pela aprendizagem da LE por motivos instrumentais, estejam afetadas por esses discursos que nada mais são do que reflexos de uma sociedade que determina e modeliza as condições sociais de vida. Jobim e Sousa (1994, p.65) nos chama a refletir sobre o quanto a criança, “por meio da família, da escola, da TV, engaja-se num processo complexo de formação da sua subjetividade, ao termo do qual deverá estar adaptada às funções produtivas e sociais que a esperam na sociedade”.

Nas falas que seguem, as representações que os pais fazem em torno da LE fica, fortemente, marcada pela preocupação e cuidados com o futuro de seus filhos:

...futuramente a concorrência em relação ao mercado de trabalho, por causa do Mercosul,... acho que envolve uma série de coisas, né, que atualmente quem não souber informática e pelo menos uma ou duas línguas estrangeiras está meio que excluído, né...(Gr B)

...pra o vestibular também. Então, quanto mais novinha até chegar o vestibular...(Gr B)

...eu acho importante porque mais adiante ela vai terminar os estudos e aí vai precisar disso aí, e pelo menos ela tem uma noção do que é a língua inglesa...(Gr A)

...até pra o futuro vai fazer falta né, saber outras línguas, aí eles já estão desde pequeno aprendendo e já vão saber falar pra nós, né...(Gr A)

... é porque hoje em dia outras línguas estão pedindo. A gente tem que saber, então pra eles vai ser uma boa... (Gr A)

...ah!, sim, até pra arrumar um emprego...(Gr A)

Vale destacar que as falas produzidas pelas crianças, na segunda entrevista, fizeram emergir com maior destaque a motivação instrumental, confirmando, através dos comentários dos familiares, o sentido desenvolvido em torno da língua enquanto objeto de consumo necessário à produção capital. Dessa forma, constata-se que a LE tem importância à medida da sua utilidade com vistas à obtenção de ganhos produtivos para a vida, e não como um elemento formador que possa contribuir na constituição dos sujeitos em sua totalidade. Quanto a esse fato, os PCNs contribuem ao dizer que, “aprender uma língua estrangeira significa desenvolver o aprendiz na sua integralidade, proporcionar-lhe uma nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma

abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas” (1998, p. 38).

3.4 O papel da escola como mediadora na motivação das crianças

Sabe-se que o ambiente escolar, diferentemente de outros espaços sociais, é reconhecido como o lugar privilegiado e legitimado de transmissão/construção do conhecimento. É nele que os sujeitos começam, desde cedo, a se apropriarem dos saberes produzidos pelas culturas e, portanto, aceitos e reconhecidos na sociedade. Além disso, é na escola que grande parte do processo de socialização acontece. Ao interagir com o conhecimento mediado por outros, os sujeitos criam novas formas de pensamento e a capacidade de agir no mundo e transformá-lo. É nesse sentido que os membros envolvidos e participantes do processo de construção do fazer escolar precisam desenvolver, necessariamente, a consciência do papel formador e socializador da escola diante dos sujeitos que nela circulam, para que os saberes nela desenvolvidos sejam significativos à vida em sociedade.

Em relação à aprendizagem de línguas, é fundamental que as escolas desenvolvam a consciência do significado desse saber na vida das pessoas, assim como do seu papel enquanto mediadora no processo de ensino/aprendizagem. Se isso acontecer, irão ocorrer diferenças nas formas de intervenção, na produção do conhecimento e, conseqüentemente, na motivação para a aprendizagem. Nas subseções que seguem, serão apresentados e discutidos os dados referentes às representações das diretoras e professoras em torno do papel que a escola cumpre na mediação do processo

ensino/aprendizagem e à forma como ela pode estar interferindo na motivação das crianças.

3.4.1 As representações das diretoras

Inicialmente, pode-se afirmar que ambas as diretoras consideram positiva a oferta, a partir da 3ª série, do ensino de LE para as crianças, por compreenderem que, quanto mais cedo os alunos estiverem expostos ao ensino da língua, maior será sua competência no futuro. Porém, verificaram-se divergências em outras questões levantadas, particularmente no que diz respeito as posições de cada uma em torno da proposta de ensino desenvolvida pelas professoras e do envolvimento da escola com o ensino.

A diretora da escola A, por exemplo, considera excelente o ensino desenvolvido pela professora de inglês, pois percebe as crianças muito motivadas e envolvidas com a aprendizagem. Acredita que isso aconteça devido ao tipo de aula que a professora propõe às crianças: com músicas, filmes e outras atividades diferentes daquelas que os alunos estão acostumados na escola. Prova disso está no comentário da diretora: *... As crianças estão muito motivadas, a gente percebe isso quando eles saem da sala de aula, conversando e principalmente porque a professora está trabalhando com músicas, histórias, com vídeo. Para eles isso é uma coisa diferente. As crianças estão super motivadas.*

Quanto ao envolvimento da escola fora do ambiente de sala de aula, a diretora faz menção à participação das crianças com apresentações de trabalhos nas atividades festivas que a escola proporciona à comunidade local: *... as crianças estão trazendo nos momentos das festividades as músicas, então, elas estão se empolgando. Esse projeto é uma coisa nova para a escola e para eles. ...Eles podem trazer aquilo que eles estão aprendendo para um momento de apresentação nas festividades que a escola promove...* A diretora sugere também que a duração dos períodos com a disciplina de LE aumente nos anos seguintes.

Por sua vez, a diretora da escola B faz críticas à proposta de ensino desenvolvida pela professora de espanhol que se baseia em temas geradores. Para ela, *o conteúdo deverá ser trabalhado de acordo com a série ministrada e atender às diferentes faixas etárias, não se repetindo na mesma série para haver uma maior assimilação do conteúdo ministrado.* (Esse comentário diz respeito à proposta de ensino baseada em temas geradores, levada a cabo, para inclusão do ensino da LE na 3ª e 4ª séries, que teve início no ano de 2003). Quanto ao envolvimento da escola, a diretora coloca-se disponível às solicitações da professora no que diz respeito aos materiais que possam ser necessários à realização das atividades, desde que esses sejam possíveis à escola. Sugere que a LE seja oferecida a partir da pré-escola e que os conteúdos e a avaliação sejam revistos.

Percebe-se, nas revelações feitas por ambas as diretoras que, essencialmente, o ensino está centrado na figura das professoras. São elas as responsáveis pela motivação e conseqüente aprendizagem ou desmotivação das crianças. A escola A mostra-se mais participativa; a escola B, colaborativa, em termos, no sentido de manifestar um

compromisso “inerente” a sua função, isto é, o compromisso de proporcionar um ambiente favorável ao ensino/aprendizagem. A diretora da escola A mostra-se coerente com a proposta pedagógica evidenciada no Projeto Político Pedagógico que é o de envolver a comunidade escolar em atividades festivas nas quais são expostos os trabalhos das crianças, promovendo, através disso, sua auto-estima e valorização do ensino da LE. A diretora da escola B reforça a sua posição de preocupação com os conteúdos, já manifestada nas conversas com a pesquisadora.

No tocante às sugestões dadas pela diretoras, nota-se o interesse da escola A em qualificar o ensino através da garantia de um maior tempo de contato das crianças com a LE. A escola B, no entanto, demonstra preocupação em rever a distribuição dos conteúdos nas séries, e a sugestão de inclusão da LE a partir da pré-escola pode ser compreendida pela manifestação feita em *haver uma maior assimilação do conteúdo*, que se pode ler como “um maior acúmulo progressivo de conteúdos ao longo do período escolar”.

As discussões feitas parecem indicar que a escola A interfere positivamente nas motivações das crianças, pelos incentivos que dá às suas manifestações fora do espaço exclusivo de sala de aula e pela confiança projetada no trabalho da professora que interfere, também, no tipo de produção e motivação da mesma para realização de seu trabalho. Dessa forma, pode-se explicar o fato de as crianças aprendizes do inglês, na segunda entrevista, apresentarem com maior destaque a motivação integradora e até mesmo a comunicativa em relação ao grupo de crianças aprendizes do espanhol. A escola B, ao contrário, parece não contribuir na promoção das motivações das crianças. Seu olhar focaliza o ensino programático, e sua preocupação está nos resultados acumulados. Nesse sentido, Freire (1987) refere-se à concepção bancária de educação

cujo significado está no ato de depositar conteúdos numa relação em que os educandos são os depositários e os educadores os depositantes de um saber que é de propriedade dos últimos. Assim, o reconhecimento do ensino vale pela quantidade de depósitos feitos pelo educador. Essa é a concepção instalada nas escolas, e qualquer tentativa de ruptura ou superação desse sistema, tradicional e culturalmente estruturado, parece provocar estranhamentos e críticas.

3.4.2 As representações das professoras

A entrevista feita com as professoras traz elementos fundamentais para discussão do papel da escola e da família como mediadoras nas motivações das crianças. Além disso, as falas trazem evidências que comprovam as posições, acima expostas e analisadas, apresentadas pelas diretoras das escolas:

Prof.(A): A escola dá bastante incentivo pra eles aprenderem o inglês, os outros professores também puxam, quando entram em sala de aula dizem: “Good morning!”, “How are you?” e os irmãos mais velhos que também são meus alunos já estimulam. A diretora também né, dá incentivo convidando eles a exporem no refeitório ou nos corredores para os outros olharem os trabalhos. Libera bastante a biblioteca pra usar vídeo, pra passar filme, pra escutar música, então eu acho que isso é um bom incentivo.

Prof. (B): Eu não senti ainda que essa motivação vem da escola como um todo, eu não vejo isso até porque meu trabalho, tudo o que eles fazem é exposto, né...pra escola, mas eu não vejo que a escola está sendo a motivação, acho que é o trabalho em sala de aula,...eu sinto assim, como eu estou trabalhando em sala de aula é que está motivando eles. È o que eu sinto. Alguns vêm com alguma motivação de casa porque chegam e me contam: “Oh!, falei com meu pai, falei com minha mãe - eu aprendi isso ou aquilo. Oh! tô treinando em casa o espanhol, eu falo com meu avô...” Então, essa atividade fora da sala de aula, extra-classe elas estão conseguindo ter, claro que não é 100% da turma, mas eu acho que eles estão aprendendo a valorizar a língua estrangeira, não digo o espanhol, mas a língua estrangeira importante no meio que eles estão vivendo né, mas a escola em si eu não tive ainda um resultado, a escola motivando eles para a língua estrangeira, por enquanto eu acho que é um trabalho individual, meu com a turma e talvez em casa.

Analisando os discursos das duas professoras, percebe-se o entrelaçamento deles com os discursos das diretoras. A professora (A), da escola A, confirma as formas de intervenção da instituição a que pertence, já percebidas no discurso da diretora, com vistas à valorização e promoção do ensino da LE. O fato de a diretora liberar bastante a biblioteca para o uso dos recursos audiovisuais disponíveis na escola, aparentemente sem restrições ou formalizações, demonstra uma atitude positiva e compreensiva do significado da aprendizagem da LE. Além disso, a professora menciona a valorização dada ao ensino no sentido de democratizá-lo, tornando-o público através da circulação desse saber por outros espaços da escola, como nos corredores e refeitório. Percebe-se

com essas atitudes o envolvimento e motivação de outros professores da escola que procuram interagir com as crianças na LE.

Em relação aos fatores externos de intervenção positiva ou negativa nas motivações para aprendizagem de LE, pode-se dizer que estudos feitos sobre as variáveis motivacionais indicam haver uma interferência positiva em relação à diversidade de recursos materiais utilizados pelos professores na sua prática pedagógica. Segundo Gómez (1999), o uso de diferentes recursos materiais desperta a curiosidade para a aprendizagem da LE, elemento importante para manter a atenção do aluno e evitar o seu desinteresse. Dessa forma, a oportunidade dada às crianças de assistirem filmes em inglês e escutarem músicas, assim como as intervenções feitas pelo contexto escolar, através do estímulo à interlocução pelos outros professores e à valorização das produções das crianças, são elementos que indicam pistas favoráveis às motivações. Portanto, pode-se presumir que, no caso da escola A, o ambiente escolar tem contribuído positivamente nas motivações dos alunos para a aprendizagem da LE.

Aqui, destaca-se, novamente, o movimento ocorrido nas representações das crianças na segunda entrevista. Como se pôde observar nos dados obtidos, houve uma maior incidência de manifestações discursivas em torno da motivação integradora e até mesmo da comunicativa pelas crianças aprendizes do inglês, oriundas da escola A. Assim, verifica-se o importante papel que o ambiente escolar cumpre, enquanto mediador nas motivações das crianças para as suas aprendizagens. O fato delas usarem a LE em outros espaços fora da sala de aula parece ter provocado um efeito de sentido mais abrangente à língua, cuja utilização não fica restrita, somente, à escola ou à família, mas a outros ambientes sociais mais amplos, como se pode perceber na fala:

...ué, porque quando a gente vai na cidade e tem uma loja que fala inglês, aí a gente já sabe pedir o que quer em inglês. Fica também a idéia de que essas crianças, residentes na zona rural, parecem ter no seu imaginário o ambiente urbano como um território estrangeiro, um lugar distante no qual é possível falar outra língua, pois no seu entorno social essa prática parece ser impossível: ...Aqui, quase ninguém fala inglês,... só a gente mesmo que fala.

A professora (B), da escola B, declara não perceber nenhum tipo de interferência positiva do ambiente escolar nas motivações das crianças para aprendizagem da LE. As suas referências em torno das motivações das crianças incidem sobre o seu trabalho de sala de aula e, talvez, sobre as famílias, pelo fato de as crianças manifestarem interações discursivas feitas no ambiente familiar com a LE, como ela mesma ilustra no relato que faz sobre as falas das crianças: *...oh, tô treinando em casa o espanhol, eu falo com meu avô...* Esse dado confirma o interesse dos alunos pela interlocução com as pessoas do seu convívio social, o que fez emergir a motivação comunicativa. Realmente, as crianças aprendizes do espanhol, que manifestaram o desejo pela interlocução na LE, sempre o fizeram focalizando as pessoas do seu ambiente familiar. Como a escola, conforme a professora (B) denuncia, não promove um ambiente que possa de alguma forma interferir na motivação das crianças, ela considera que as motivações têm sua origem no trabalho realizado por ela e, em certa medida, pelas famílias que parecem interagir, em espanhol, com as crianças.

Através dos dados fornecidos pela diretora dessa escola, pode-se compreender que as motivações das crianças têm sua origem nas mediações feitas pela professora em sala de aula e, em certa medida, pelas famílias. Esse “distanciamento” do contexto

escolar às práticas da professora pode ser traduzido pelas resistências que as escolas, normalmente, têm às inovações, ou como se refere Arroyo (2002), às “transgressões”, pois estas, além de tornarem-se uma ameaça ao legalismo imposto, (aqui, refere-se ao fato de a professora não trabalhar com base em uma listagem de conteúdos), geram um clima de tensões e desconfianças no ambiente escolar, polarizando, cada vez mais, as posições de docentes e gestores. A diretora da escola B entende que é relevante a oferta do ensino da LE para crianças do 2º ciclo, proposta inovadora apresentada pelo coletivo de professoras da rede municipal de ensino, mas manifesta a necessidade de manter determinado controle sobre as práticas pedagógicas, no sentido de que não transgridam às formalizações curriculares. Nesse particular, Arroyo (op. cit., p. 222) contribui ao dizer:

É curioso como o legalismo inovador tenta sufocar as oportunidades raras que os professores criam de se afirmarem como pessoas, como coletivo, de se livrarem das engrenagens das disciplinas, das grades, dos currículos enlatados. O legalismo inovador é mais perigoso que o legalismo conservador. É mais sutilmente desumanizante e antipedagógico porque normatiza inovações que custaram tanto acontecer.

Em relação às formas de participação das professoras nas motivações das crianças, nota-se, pelos dados obtidos, que elas foram desenvolvendo, ao longo do processo de intervenção pedagógica, tanto o prazer pelo novo conhecimento como também um sentido de valor a essa aprendizagem nas suas vidas.

Ao conversar com os familiares sobre as manifestações de seus filhos em relação à aprendizagem da LE na escola, pôde-se compreender o quanto as práticas desenvolvidas pelas professoras significam na vida dessas crianças:

... a minha adora!...sabe aquelas musiquinhas que a professora canta com eles?... e ele cantava. (Gr B)

... a minha também gosta, e começou a falar lá umas palavras pra gente. (Gr B)

...ah! a minha irmã adora, tem paixão. Ela chega em casa e conversa com a gente, ensina a gente a língua. Adora fazer os trabalhos, e ela tem vontade de aprender inglês também, ela já expressou isso. (Gr B)

... a minha canta muito uma música que a professora deu pra eles. Então ela canta aquilo em casa sem olhar no caderno. Ela tem paixão, acho que é uma das coisas que ela mais gosta nesse colégio é a aula de inglês. (Gr A)

...o meu adora!... chega a pedir palavras pra falar em casa... (Gr A)

O papel mediador do professor na interação sujeito – objeto do conhecimento exerce uma função fundamental no processo de motivação para a aprendizagem, o que irá definir, em grande medida, as representações em torno do objeto do conhecimento. De acordo com as falas acima, pode-se verificar que as professoras conseguem, através das suas práticas, interferir positivamente no desejo das crianças pela aprendizagem da língua, promovendo, dessa forma, as suas motivações. As professoras contribuem para confirmação dos dados acima apresentados quando dizem perceber as crianças

motivadas: *...Elas estão muito motivados e eu percebo na hora da realização dos trabalhos que todo mundo se interessa, que todo mundo quer apresentar o seu...Prof.(A) e ...Fora da sala eu vejo eles falando em espanhol com um coleguinha ou me cumprimentando em espanhol, então eu acho que isso está sendo bastante motivador pra eles...Prof.(B).*

Vale destacar também que o sentido de valor expresso pelas crianças em relação à aprendizagem da LE aparece no movimento ocorrido em torno da motivação instrumental, que ficou fortemente marcada pelo desejo de se tornarem professores/as de línguas na futuridade.

Finalizando a interlocução entre os diversos discursos aqui apresentados e analisados far-se-á, no capítulo precedente, as considerações sobre o estudo realizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou dois aspectos em torno do tema da motivação para a aprendizagem de LE. O primeiro deles foi o de verificar se as crianças, aprendizes iniciantes de uma LE, são motivadas para essa aprendizagem e, em caso afirmativo, averiguar que manifestações discursivas denunciam essas motivações. O segundo aspecto quis compreender de que contextos sociais as motivações apresentadas emergem.

Partindo de pressupostos teóricos que discutem a constituição do ser humano numa perspectiva sócio-histórica e que trazem a linguagem como elemento fundamental no desenvolvimento dessa constituição, pôde-se constatar que as crianças apresentaram motivações para a aprendizagem de uma LE, fruto das interações que elas estabelecem com aqueles com quem interagem em diferentes contextos. Essas formas de interações indicam o quanto a criança é afetada por práticas sociais discursivas que estabelecem os significados e representações em torno de um determinado objeto do conhecimento, no caso aqui, sobre a aprendizagem de uma LE.

Com base nesse processo interacional, as crianças apresentaram, antes mesmo do contato formal com a língua-meta, quatro tipos de motivações que expressam o seu desejo e interesse pela aprendizagem de LE: o conhecimento de um novo saber disciplinar, a motivação integradora, comunicativa e instrumental. Assim posto, foi possível verificar as origens dessas motivações, tendo em vista as representações

construídas pelas crianças estarem relacionadas as suas vivências, ao seu contexto social. Com isso, pôde-se observar que a família e a escola emergem como *locus* responsável pelas representações que as crianças constroem sobre a LE, dando origem as suas motivações. Na primeira entrevista, o ambiente familiar foi o mais destacado devido às interações das crianças, em casa, com materiais em LE (cadernos e livros dos irmãos e pais) e aos discursos de incentivo a essa aprendizagem na escola, o que fez emergir a motivação sobre o conhecimento disciplinar. Também verificou-se que os discursos positivos feitos sobre a aprendizagem de LE por colegas da escola, já aprendizes de LE, ainda que centralizados na figura da professora, provocaram o interesse das crianças por essa aprendizagem, o que, de certa forma, pode explicar o desejo pela interlocução em LE, evidenciado nas motivações integradora e comunicativa. Assim, pode-se compreender que a escola interfere nas motivações das crianças, pois os discursos dos colegas parecem emergir do trabalho desenvolvido pelas professoras de LE que é, segundo seus depoimentos, *legal*.

Após a intervenção pedagógica, as crianças continuaram a manifestar os mesmos tipos de motivações para a aprendizagem da LE. No entanto, foi possível constatar o movimento ocorrido nas representações construídas que incidiram muito mais em torno da motivação comunicativa e, principalmente, da instrumental. Além das manifestações voltadas ao desejo pela interlocução, seja com estrangeiros, seja com pessoas do convívio social, aspecto último que ficou bem marcado nas interações realizadas entre as crianças e membros da família na tentativa de comunicação em LE, os alunos também começam a perceber a língua como um instrumento útil a suas vidas profissionais na futuridade. Essa representação parece ser fruto dos discursos feitos no ambiente familiar, cujos sentidos produzidos nas falas dos pais revelam a preocupação

com a vida futura de seus filhos, entendendo a LE como um instrumento facilitador do acesso aos domínios da sociedade. Também parece que as intervenções das professoras foram muito importantes para a configuração da motivação instrumental, pois várias crianças mencionaram o desejo pela aprendizagem com o objetivo de, no futuro, tornarem-se professores/as de LE. Percebe-se, então, que as motivações comunicativa e instrumental nascem das práticas e interações discursivas realizadas no ambiente familiar e escolar. Nessa direção, pode-se presumir que as motivações sejam construções sociais, produto das interações entre o homem e os contextos com os quais ele interage, e não um mero ato impulsivo, involuntário, à espera de um estímulo dado, como a psicologia tradicional procura explicar. A linguagem tem papel fundamental nesse processo, posto que mediatiza as interações, estabelecendo os sentidos que vão sendo produzidos e apreendidos do exterior e depois devolvidos a ele, numa cadeia ininterrupta, processo que, segundo Vygotsky e Bakhtin, é profundamente dialético.

Quanto ao papel do contexto escolar na promoção das motivações das crianças fora do espaço exclusivo da sala de aula, pôde-se notar diferenças entre as duas escolas em relação à compreensão do significado da aprendizagem de LE, como também às atitudes tomadas frente ao ensino da língua. Essas diferenças parecem ter interferido no movimento ocorrido, entre a primeira e segunda entrevistas, sobre as motivações integradora e comunicativa, pois evidenciou-se que as crianças aprendizes do inglês deram maior destaque a essas motivações, apesar do distanciamento geográfico em relação aos países falantes do inglês, tendo em vista não só as práticas realizadas pela professora de inglês com diferentes recursos materiais, como também as atitudes da escola frente ao ensino da língua, no sentido de valorizar, divulgar e interagir com as crianças em LE. Dessa forma, compreende-se que a proximidade geográfica com países

falantes de um outro idioma não parece ser um fator relevante para provocar o desejo pela aprendizagem da LE, mas parece, sim, que as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar são o que, realmente, promovem as motivações dos aprendizes.

Por sua vez, as crianças aprendizes do espanhol, que na primeira entrevista haviam manifestado interesse maior na interlocução com falantes nativos, fato que se relacionou com a questão da proximidade lingüística, demonstraram, após intervenção pedagógica, um interesse maior na motivação instrumental. Esse movimento nos faz compreender o papel crucial que tem a escola na mediação das motivações das crianças para a aprendizagem. A professora da escola B revela encontrar dificuldades para desenvolver seu trabalho que parece ser pouco valorizado, não encontrando receptividade e estímulo à promoção do mesmo em outros espaços da escola. Vale lembrar também que a escola B não dispõe de recursos materiais audiovisuais, dificultando iniciativas possíveis da professora em desenvolver práticas diferenciadas daquelas que a sala de aula, tradicionalmente, oferece. Assim, as crianças parecem perder um pouco o interesse pela interlocução e passam a perceber a aprendizagem da língua mais com função instrumental – representação apreendida pelos discursos feitos no contexto familiar sobre a importância da aprendizagem de uma LE para a vida em sociedade e pelas atitudes da professora que parece conseguir motivar as crianças para a aprendizagem do espanhol ao ponto delas manifestarem o desejo de serem professoras/as dessa língua na futuridade. No caso desses alunos, compreende-se que o trabalho da professora em sala de aula é o que realmente estabelece um sentido à aprendizagem, pois motiva as crianças. As formas de interação dessas com a família indicam que a professora consegue mediar as interações entre as crianças e o contexto familiar, fato imprescindível para provocar e promover o desejo pela aprendizagem e suas motivações.

Um outro aspecto que chama a atenção diz respeito aos diferentes ambientes culturais em que essas crianças convivem, o rural e o urbano. O fato de as crianças aprendizes do inglês residirem no campo não indicou diferenças nos tipos de motivações apresentadas em relação ao grupo de alunos residentes na cidade, em que a presença da LE, talvez, seja mais freqüente, nem tampouco, nas as origens das motivações. As mudanças ocorridas têm suas bases nas formas de intervenções dos ambientes familiar e escolar no sentido da compreensão que esses fazem do significado que a aprendizagem de LE tem na vida das pessoas, e isso parece estar colocado na sociedade como um todo, afetando os discursos em todos os domínios da sociedade, seja sobre os diferentes contextos socioeconômicos e culturais, seja sobre os territoriais.

Da mesma forma, constatou-se que as diferentes línguas ensinadas às crianças, inglês e espanhol, não significaram diferenças em torno dos sentidos produzidos por elas no desejo pela aprendizagem de LE. Então, percebe-se que o aspecto da proximidade lingüística e/ou territorial, caso do Português do Brasil e do Espanhol falado nos países vizinhos da América Latina, não é relevante para explicar o processo de construção das motivações. O estudo feito indica que esse processo está relacionado às interações promovidas pelos diferentes ambientes e, principalmente, pelas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Feitas as considerações, torna-se importante apresentar algumas implicações deste estudo no processo de ensino/aprendizagem de LEs, no contexto escolar, como forma de contribuir para a promoção das motivações de crianças para a aprendizagem desse saber.

O diálogo escola/família tem importância fundamental nas representações que os aprendizes fazem em torno dos saberes. Em relação à LE, esse diálogo implica construir um sentido diferente daquele que é, normalmente, posto pela educação regular. Portanto, a escola precisa, em primeiro lugar, compreender o significado da aprendizagem de LE, enquanto saber necessário à formação dos sujeitos inseridos num mundo multicultural. Para isso, é preciso que ela discuta, reflita e abra os espaços para que a língua aconteça para além das quatro paredes da sala de aula. Promover atividades que envolvam a comunidade escolar, divulgando os trabalhos dos alunos, a exemplo da escola A, e desenvolver outras que solicitem, em casa, a participação e ajuda dos familiares, são, por exemplo, ações que possivelmente irão promover a aprendizagem e a sua conseqüente motivação. Cabe à escola, como instituição responsável pela transmissão/construção dos saberes elaborados e reconhecidos pela sociedade, buscar esse diálogo.

Também os discursos e atitudes do professor enquanto mediador no processo de ensino/aprendizagem de LE são de fundamental relevância para que os aprendizes construam representações positivas em torno da aprendizagem de uma língua estrangeira, o que irá definir, em grande medida, as suas motivações. Nesse sentido, é preciso que os professores estejam motivados ao trabalho, a exemplo das professoras que participaram deste estudo as quais revelam, através das suas falas, as suas motivações: ... *eu me sinto bastante motivada porque tem de estar sempre buscando coisas novas e eu gosto dessa coisa de buscar, de pesquisar de criar...* Prof.(B) e ...*eu estou muito satisfeita, cada aula que eu dou, cada trabalho que eu confecciono com eles eu me sinto mais enriquecida....*Prof.(A).

Portanto, é possível sugerir que as motivações para a aprendizagem de LE, na escola, sejam construídas no processo interacional entre os diferentes ambientes por onde os aprendizes circulam e interagem, a depender da compreensão de que esses ambientes fazem sobre o significado da LE, como também das práticas desenvolvidas pelos membros integrantes do meio escolar, considerados os legítimos responsáveis pela transmissão/construção dos conhecimentos reconhecidos pela sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M.G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

----- *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, Lda, 1994.

COVINGTON, M.V. *La Voluntad de Aprender: guía para la motivación en el aula*. Alianza Editorial, S.A. Madrid, 2000.

DAMÁSIO, A. *O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo, SP: Companhia de Letras, 2000. (tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado)

DÖRNYEI, Z. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in Theory, Research, and Applications. In: *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*. v. 53, p. 3-32, 2003.

----- *Motivation in second and foreign language learning*. In: *Language Teaching: The international abstracting journal for language teachers, educators and researchers*. v. 31, n. 3, p. 117-132, July 1998.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FONTANA, R. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções em sala de aula. In: SMOLKA & GÓES (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

----- *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. I.

FREITAS, M. T. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 6.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

GARDNER, R. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R. & LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. New York: Newbury House Publishers, 1972.

GÓMEZ, P.C. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas. n. 34, p. 53-57, julho/dez. 1999.

JOBIM e SOUZA, S. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KOFFKA, K. *Princípios da psicologia da Gestalt*. São Paulo: Cultrix, 1975.

LDB, n. 9.394: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: University Press, 2002.

McCLELLAND, D.C. *A sociedade competitiva: realização e progresso social*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

NATEL, T. B. *O ensino do espanhol para brasileiros: proximidade lingüística atitude e motivação*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2001.

NOELS, K. A. et. al. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. In: *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*. v. 53, p. 33-63, 2003.

OLIVEIRA, M. Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. 4.ed. São Paulo, SP: Scipione, 2001.

ORLANDI, E.P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PCNs: *Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PENNA, A. *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1975

PUENTE, Miguel de La. *Tendências contemporâneas em psicologia da motivação* (org.). São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1982.

REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SHOR, I. & FREIRE, P. *Medo e ousadia – O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SMOLKA & GÓES (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

TAPIA, A. & FITA, C. *A Motivação em sala de aula: o que é , como se faz*. São Paulo: Loyola, 2000.

TRAGANT, E. & MUÑOZ, C. La motivación y su relación com la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. In: MUNOZ, C. (ed.). *Segundas Lenguas: Adquisición en el aula*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, 2000.

VANDRESEN, P. Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN & VANDRESEN (org.). *Tópicos de Lingüística Aplicada – O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, p. 75-95, 1998.

VERNON, M.D. *Motivação humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973 (tradução de Luiz Carlos Lucchetti)

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003a.

----- *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003b.

Anexo 1 – Primeira entrevista em áudio com as crianças

- a) Vocês têm vontade de aprender inglês/espanhol? Por quê?
- b) Vocês acham importante aprender essa língua? Por quê?
- c) Vocês sabiam que teriam aulas de inglês/espanhol este ano na escola? (em caso afirmativo). Como ficaram sabendo?
- d) Em casa alguém fez algum comentário que vocês teriam aulas de inglês/espanhol já na 3ª série? (em caso afirmativo). Quem falou, e o quê falou?

Anexo 2 – Segunda entrevista em áudio com as crianças

- a) Vocês estão gostando das aulas de inglês/espanhol?
- b) Vocês acham importante aprender essa língua? Por quê?
- c) Vocês têm conversado com alguém fora da escola, em casa, ou outro lugar sobre as aulas de inglês/espanhol? (em caso afirmativo). O que conversam?
- d) Vocês querem continuar aprendendo inglês/espanhol no ano seguinte? Por quê?

Anexo 3 – Entrevista em áudio com os familiares das crianças

- a) Vocês acham importante seus filhos estarem aprendendo uma LE já na 3ª série? Por quê?
- b) Em casa, seus filhos conversam sobre o que estão aprendendo de inglês/espanhol na escola?
- c) Vocês percebem eles motivados para esse aprendizado? Como?

Anexo 4 – Entrevista em áudio com as professoras de LE

- a) Você acha que as crianças estão motivadas para a aprendizagem da LE? Como você percebe isso?
- b) A escola tem interferido nas motivações das crianças? Como?
- c) Além da escola, você acha que outros ambientes possam estar contribuindo para as motivações das crianças?
- d) Como você se sente ensinando inglês/espanhol para crianças?

Anexo 5 – Instrumento aplicado às diretoras

1- Faça um comentário em relação ao projeto de inclusão da LE nas séries iniciais, considerando:

- a) a oferta da LE a partir da 3ª série
- b) o número de encontros semanais com a língua
- c) o trabalho da professora de LE
- d) a proposta pedagógica desenvolvida

2- Como a escola percebe a motivação das crianças para a aprendizagem da LE?

3- De que forma a escola sente-se envolvida/comprometida com esse trabalho?

4- Sugestões para 2005:

Anexo 6 – Questionário aplicado às crianças

Escola: _____ Série: _____ Turma:

Nome do aluno: _____ Idade:

Profissão do pai: _____ Profissão da mãe:

Até que série o pai estudou: _____ Até que série a mãe estudou:
