

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS - ESTUDOS DA LINGUAGEM**



Dissertação de Mestrado

**O IMPACTO DO MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO PELO PROFESSOR NA
MOTIVAÇÃO DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA**

Letícia Berneira Cardozo

Pelotas, 2016

LETÍCIA BERNEIRA CARDOZO

**O IMPACTO DO MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO PELO PROFESSOR NA
MOTIVAÇÃO DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro

Pelotas, 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C268i Cardozo, Letícia Berneira

O impacto do material didático elaborado pelo professor na motivação de aprendizes de língua inglesa / Letícia Berneira Cardozo; Rafael Vetromille-Castro, orientador. — Pelotas, 2016.

133 f: il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Motivação. 2. Elaboração de materiais didáticos. 3. Ensino de línguas. 4. Programa Idiomas Sem Fronteiras. I. Vetromille-Castro, Rafael, orient. II. Título.

CDD : 420

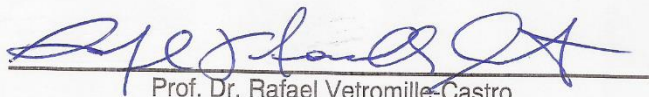
Letícia Berneira Cardozo

**O IMPACTO DO MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO PELO PROFESSOR NA
MOTIVAÇÃO DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestra em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, Área de Concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Pelotas.

29 de fevereiro de 2016

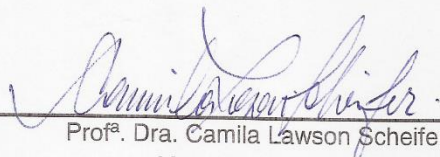
Banca examinadora:



Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro

Orientador

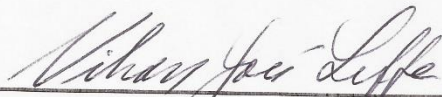
Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof.ª. Dra. Camilla Lawson Scheifer

Membro da Banca


Doutora em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas



Prof. Dr. Vilson José Leffa

Membro da Banca

Doutor em Linguística Aplicada pela University of Texas System, Estados Unidos



Prof.ª. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff

Membro da Banca

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

"Se enxerguei mais longe, foi porque estava sobre os ombros de gigantes." (Isaac Newton)

A Deus, por ter me iluminado e estar de forma onipresente nas minhas escolhas. Obrigada pela força e sabedoria para lidar com os momentos de dificuldade durante o meu caminhar, bem como pelas pessoas que cruzaram o meu caminho e me tornaram uma pessoa melhor.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro por acreditar em mim, mesmo desconhecendo a minha origem, os meus interesses e o meu potencial. Obrigada pela oportunidade concedida para aperfeiçoar os meus conhecimentos através da tua orientação. Palavras nunca serão suficientes para expressar toda a minha admiração e gratidão.

Aos meus pais e mais preciosos mestres, Celso e Eva, o meu infinito agradecimento. Vocês sempre acreditaram na minha capacidade e procuraram fazer o melhor para que eu tivesse uma boa formação de valores.

Ao meu amigo, companheiro e esposo, Vagner, por ser tão importante na minha vida. Obrigada pela paciência nos momentos de ausência, por ter feito do meu sonho o nosso sonho e dos meus objetivos, a nossa própria luta.

Aos demais familiares, em especial Dionatan Cardozo, por dedicar seu tempo aos meus desafios de pesquisa.

Aos professores Dr. Vilson J. Leffa e Dra. Camila Lawson Scheifer pelas contribuições valiosas para o aprimoramento deste trabalho, através do exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Pelotas, em especial à Giovana, Miriam e Cíntia, as quais forneceram um fundamento teórico de suma importância para futuros mestres em Letras, bem como aos professores Rafael, Isabella e Letícia pelo compartilhamento de experiências em ensino de línguas e pelo levantamento de inquietações. Mais que professores, vocês são exemplos de atuação profissional.

Aos meus colegas de Mestrado pelo agradável convívio e pela troca de experiências enriquecedoras, especialmente à Clara Peron da Silva Guedes, que se tornou uma verdadeira amiga, tornando mais leve o meu trabalho.

À técnica administrativa do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPEL, Eliza, por sua dedicação e agilidade para tratar de assuntos acadêmicos.

Por fim, gostaria de agradecer aos participantes da pesquisa, alunos, professores e coordenação pedagógica do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês da Universidade Federal de Pelotas pela colaboração com os dados presentes neste trabalho.

CARDOZO, Letícia Berneira. **O impacto do material didático elaborado pelo professor na motivação de aprendizes de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

RESUMO

De acordo com Leffa (2003), uma das principais metas da educação é produzir materiais didáticos capazes de despertar o interesse e a motivação para aprender uma língua adicional. Almeida Filho (2013) argumenta que em se tratando do ensino de línguas adicionais em um contexto de ensino de língua estrangeira, os materiais didáticos são importantes peças, pois atuam como um elemento facilitador do ensino e aprendizagem. Segundo o pesquisador, o grande perigo é que estes materiais quando mal manipulados ou mal elaborados podem provocar o desinteresse do aprendiz. Desta forma, o objetivo deste trabalho é analisar como o material didático elaborado pelo próprio professor que o utiliza pode impactar a motivação dos aprendizes. Para a pesquisa foram considerados os materiais didáticos produzidos pelos professores do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês da Universidade Federal de Pelotas, pois estes materiais estão focados no desenvolvimento da proficiência em língua inglesa da comunidade acadêmica e pela possibilidade de analisar um material autêntico, criado para determinados fins. A fundamentação teórica está baseada no Modelo Motivacional ARCS (sigla para *Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação*) e o Modelo Instrucional de John Keller (1983). Tais modelos foram desenvolvidos em resposta a um desejo de encontrar formas eficazes de compreender as principais influências sobre a motivação para aprender, e de formas sistemáticas de identificação e solução de problemas com a aprendizagem e motivação. A pesquisa é de natureza qualitativa. Os dados foram obtidos através de uma entrevista com a coordenação pedagógica do Programa, além da aplicação de questionários destinados ao corpo docente e discente do Programa. Esses instrumentos de pesquisa possibilitaram a compreensão do contexto em que os aprendizes estão inseridos, o processo de elaboração e as especificidades das ferramentas pedagógicas locais. Essa dissertação de mestrado concluiu que os materiais didáticos elaborados para contextos e públicos-alvo específicos podem impactar positivamente a motivação e o desenvolvimento de línguas adicionais, à medida que tal material pode ser capaz de contemplar os interesses, as necessidades, o uso da língua e estilos de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: motivação; elaboração de materiais didáticos; ensino de línguas; Programa Idiomas sem Fronteiras

ABSTRACT

According to Leffa (2003), one of the main goals in education is to produce teaching materials that are able to arouse interest and motivation to learn an additional language. Almeida Filho (2013) argues that teaching materials are important tools because they may facilitate teaching and learning process, especially when these additional languages are taught in a foreign language context. According to the researcher, the great danger is that these materials when badly handled or poorly designed may cause students' disinterest. Thus, the aim of this study is to analyse how teaching materials developed by the teacher himself/herself may impact student's motivation. During the study, the researcher analysed teaching materials produced by teachers from Languages without Borders Program – English from Universidade Federal de Pelotas, because these teaching materials are focused on the development of English language proficiency from the academic community, as well as by analyzing an authentic material that was created for specific purposes. The theoretical framework is based on Keller's Motivational Model, best known as ARCS (acronym for *Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction*) and on Keller's Instructional Model. Both models have been developed in order to find effective ways to understand the main influences on motivation to learn and systematic ways to identify and solve problems with learning experiences and motivation. This is a qualitative research. All Data was obtained through an interview with the pedagogical department of the Program, besides applying questionnaires intended to faculty and students of the Program. These research instruments provided an understanding of the context in which learners are inserted, the process of development of local pedagogic tools and their specificities. This dissertation concluded teaching materials which are developed for specific contexts and target audiences may positively impact on motivation and the development of additional languages since these materials can address student's interests, needs, language use and learning styles.

Keywords: motivation; development of teaching materials; language teaching; Languages without Borders Program

“A alegria que se tem em pensar e aprender faz-nos pensar e aprender ainda mais.”

Aristóteles

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os quatro componentes do Modelo ARCS.	26
Figura 2: Macro Modelo de Motivação e Performance.	33
Figura 3: Modificação do Modelo Motivacional de Keller para Modelo de Motivação, Volição e Performance.....	35
Figura 4: Funcionamento da motivação no aprendiz.....	37

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Categorias do Modelo ARCS, definições e perguntas centrais.	29
QUADRO 2: Subcategorias do Modelo ARCS, perguntas e principais táticas.	32
QUADRO 3: Atividades motivacionais desenvolvidas e perguntas centrais.	41
QUADRO 4: Coleta de informações prévias sobre o público-alvo.	57
QUADRO 5: Pensamento direcionado ao aprendiz.	58
QUADRO 6: Seleção prévia de táticas e objetivos fomentadores da motivação do público-alvo.	59
QUADRO 7: Seleção e modificação de materiais existentes.	59
QUADRO 8: Atendimento de diferentes estilos de aprendizagem.	60
QUADRO 9: Integração de práticas motivacionais na elaboração de materiais didáticos.	61
QUADRO 10: Oportunidade de uso da Língua-alvo.	62
QUADRO 11: Materiais didáticos comumente utilizados pelo professor.	63
QUADRO 12: Abertura do material didático para modificações.	65
QUADRO 13: Observação das reações causadas pelo material didático.	65
QUADRO 14: Atendimento das necessidades do público-alvo.	66
QUADRO 15: Avaliação do material didático.	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – O curso oferece recursos capazes de capturar a minha atenção.	69
Gráfico 2 – A minha curiosidade é estimulada pelas questões e resoluções de problemas propostos pelo professor.	70
Gráfico 3 - Durante o curso, tenho percebido que os conteúdos abordados serão úteis para mim.	71
Gráfico 4 - As atividades propostas pelo material didático deixam claras as habilidades que devem ser desenvolvidas durante a realização.	73
Gráfico 5 – O material didático do Programa apresenta instruções claras sobre como utilizá-lo para a realização de uma determinada atividade.	75
Gráfico 6 - Apesar de eventuais dificuldades minhas, o material me dá suporte para atingir os objetivos do curso.	76
Gráfico 7 - Eu me sinto satisfeito com o apoio oferecido pelo material didático.	78
Gráfico 8 - Observando o meu desempenho no curso, me considero bem-sucedido.	80
Gráfico 9 - Associação dos conteúdos expostos pelo material didático com o uso da língua em contexto real, numa escala de 0-10 (considerando 0 para insuficiente, 5 para regular e 10 para excelente).	83
Gráfico 10 - Atendimento ao estilo de aprendizagem, numa escala de 0-10 (considerando 0 para insuficiente, 5 para regular e 10 para excelente).	84
Gráfico 11 - Oportunidade de uso da língua-alvo para fins comunicativos, numa escala de 0-10 (considerando 0 para insuficiente, 5 para regular e 10 para excelente).	86
Gráfico 12 - Oportunidades de experiências significativas de aprendizagem de línguas, numa escala de 0-10 (considerando 0 para insuficiente, 5 para regular e 10 para excelente).	87
Gráfico 13 - Razões apontadas como as mais importantes para aprender uma Língua.	90

Sumário

LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE GRÁFICOS.....	xi
1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema de pesquisa	19
1.2 Objetivos de pesquisa.....	21
1.2.1 Objetivo Geral.....	21
1.2.2 Objetivos específicos	21
2.JUSTIFICATIVA	22
3. REFERENCIAL TEÓRICO	25
3.1 O Modelo Motivacional de Keller – Modelo ARCS.....	25
3.1.1 Atenção	26
3.1.2 Relevância.....	27
3.1.3 Confiança	27
3.1.4 Satisfação.....	28
3.2 A expansão do Modelo ARCS para ARCS-V	33
3.3 Análise do perfil motivacional dos aprendizes segundo o Modelo ARCS de Keller.....	36
3.4 O emprego do Modelo ARCS na elaboração de recursos pedagógicos	37
3.4.1 Definir.....	38
3.4.2 Projetar.....	39
3.4.3 Desenvolver	40
3.4.4 Avaliar	40
4. METODOLOGIA.....	43
4.1 Contexto de pesquisa	44
4.1.1 O Programa Idiomas sem Fronteiras	45
4.1.2 A abordagem metodológica do material didático do Idiomas sem Fronteiras – Inglês na UFPEL.....	46

4.2 Os sujeitos	48
4.3 Os dados	49
4.4 O instrumento de coleta.....	49
4.5 O instrumento de análise	51
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	52
5.1 O Idiomas sem Fronteiras – Inglês na UFPEL	52
5.1.1 Configuração local do Programa	52
5.1.2 Especificidades do material didático do Programa local.....	54
5.2 O material produzido no Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês: um olhar através do Modelo Instrucional proposto por Keller.....	55
5.2.1 Definição do material.....	56
5.2.2 A projeção do material.....	60
5.2.3 Desenvolvimento do material	63
5.2.4 Avaliação do material	65
5.3 Materiais didáticos: um olhar do aprendiz sobre os aspectos motivacionais.	67
5.3.1 O despertar da atenção:.....	68
5.3.2 A relevância do material	71
5.3.3 A construção da confiança	74
5.3.4 Em busca da satisfação	78
5.4 Especificidades do material didático para o curso “Inglês Para Vida No Exterior”.....	82
5.4.1 Uso autêntico da língua.....	82
5.4.2 Atendimento ao estilo de aprendizagem	83
5.4.3 Oportunidade de uso da língua-alvo	85
5.4.4 Oportunidades significativas de aprendizagem	86
5.5 Motivações para a aprendizagem de língua inglesa	89
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
APÊNDICES.....	104

Apêndice A – Roteiro de entrevista ao coordenador pedagógico do Programa Idiomas sem Fronteiras- Inglês.....	105
Apêndice B - Questionário destinado ao professor	106
Apêndice C – Questionário destinado ao aprendiz.	112
Apêndice D – Carta de solicitação à realização da pesquisa.	115
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor.....	116
Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao aprendiz.....	118
ANEXOS.....	120
ANEXO A – Portaria Nº 973, de 14 de novembro de 2014 que institui o Programa Idiomas sem Fronteiras.....	121
Anexo B – Plano de aula nº 6 do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês para o curso “Inglês para Vida no Exterior”.....	125
Anexo C: Plano de aula nº 23 do Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês para o curso “Inglês para vida no exterior”.....	128
Anexo D – Plano de aula nº 20 do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês para o curso “Inglês para Vida no Exterior”.....	131

1. INTRODUÇÃO

A motivação vem sendo apontada por vários estudiosos como um dos fatores de suma importância na aquisição de uma língua adicional (CASTRO, 1998). Para Bzuneck (2000, p.9) a “motivação, ou motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso, a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo”.

Para Murray (1978), a motivação consiste na geração de causas para que uma pessoa tenha um motivo, um fator interno que dê início, dirija e integre seus comportamentos. É o processo que gera estímulos e interesses na vida das pessoas e estimula comportamentos e ações. Já para Graham & Weiner (1996), motivação refere-se ao estudo dos motivos que levam os indivíduos a pensar e a se comportar de determinada maneira.

O fato é que, de acordo com Brown (1994), a definição de motivação pode variar de diversas formas, dependendo da teoria motivacional adotada. Dentre as teorias, podemos citar: a Teoria da Autoeficácia (BANDURA, 1997) que acredita que os seres humanos tentam realizar somente aquilo que eles podem e são capazes; a Teoria do Reforço (SKINNER et al, 1990) que crê que um comportamento pode ser reforçado positivo ou negativamente através da mediação de outras pessoas que agem com a intenção de proporcionar esse reforço ao comportamento do indivíduo; a Teoria da Atribuição (WEINER et al, 1971) que acredita que os sujeitos tendem a atribuir um resultado positivo ou negativo às atividades específicas devido à determinada crença causal; a Teoria da Autodeterminação (DECI & RYAN, 1991) que considera que todos os seres humanos desenvolvem certos comportamentos voltados a uma determinada intencionalidade e para que se possa atingir um determinado objetivo, o indivíduo passa a agir e se comportar de uma maneira distinta, permitindo assim, uma conquista; e, por fim, a Teoria das Expectativas desenvolvida por Vroom (1964) que procura explicar a motivação humana em função dos objetivos de cada pessoa, bem como suas expectativas para atingir determinado resultado.

Quando tratamos a motivação no contexto escolar pode-se afirmar que a mesma é um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do

desempenho (GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004). Sabe-se que a tarefa de ensinar uma língua adicional em um ambiente onde essa língua não é falada, não é uma tarefa fácil. Variáveis externas como materiais didáticos, diferentes abordagens metodológicas e avaliações podem interferir na motivação dos aprendizes. Desta forma, Almeida Filho (2013) irá afirmar que, em se tratando do ensino de línguas adicionais em um contexto de ensino de língua estrangeira, os materiais didáticos são de especial importância para professores e alunos, atuando como um elemento facilitador do ensino e aprendizagem, bem como um instrumento que contribui para a formação de seres pensantes.

Na mesma linha de Almeida Filho, Paiva (2009) irá argumentar que o professor tem hoje à sua disposição uma infinidade de materiais didáticos, filiados a abordagens diferentes. Além disso, frequentemente podemos observar que o material didático é um dos principais referenciais do professor, pois o referido instrumento é capaz de fornecer ideias de como se planejar e trabalhar diferentes tipos de conteúdo.

Segundo Brown (2000), a aprendizagem de uma língua adicional é um processo duradouro e intrincado que afeta profundamente o aprendente e carece de absoluta dedicação e envolvimento físico, intelectual para que se tenha sucesso. Adotando os princípios da Teoria de Vroom (1964), onde a motivação é uma consequência das necessidades que cada indivíduo apresenta, entendo que a noção de sucesso e fracasso é variável e não depende só da dedicação exclusiva e comprometimento físico e intelectual apresentados por Brown (2000). A motivação deve ser encarada como um sistema aberto, passível de interferências internas e externas ao indivíduo, além de ser dinâmica, por variar ao longo de um período de instrução.

Partindo da ideia do quão significativa é a influência do material didático na motivação para a aprendizagem de uma língua adicional, opto em desenvolver esta pesquisa tendo como contexto de realização os recursos pedagógicos utilizados no Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês, na Universidade Federal de Pelotas. A escolha em realizar a pesquisa com o material didático deste Programa se deve em primeiro lugar, pelo fato de o material estar focado no desenvolvimento da proficiência em língua inglesa da comunidade acadêmica; e, em segundo lugar, pela possibilidade de analisar um material autêntico, isto é, criado pelos professores do Programa para

determinados fins. Faz-se pertinente ressaltar que para este estudo entende-se por material autêntico qualquer ferramenta pedagógica que tenha por finalidade reforçar a relação entre sala de aula e o mundo real dos aprendizes (BRINTON, 1991), apresentando de forma contextualizada a aprendizagem de línguas (GEBHARD, 1996).

O Programa Idiomas sem Fronteiras tem como principal meta incentivar a aprendizagem de línguas, além de propiciar oportunidades de acesso através do Programa Ciências sem Fronteiras e de outros programas de mobilidade internacional às universidades estrangeiras para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação. Para atender tal demanda, suas ações incluem a oferta de cursos autoinstrucionais *online*, cursos presenciais, além da aplicação de testes de proficiência.

Levando em consideração o contexto em que os aprendizes da UFPEL estão inseridos, a motivação na aprendizagem da língua inglesa pode ser decorrente da possibilidade de mobilidade internacional que o Programa Idiomas sem Fronteiras é capaz de oferecer aos cursistas. Um dos fatores que poderá determinar o sucesso ou o fracasso do aprendiz neste contexto são as oportunidades de utilização da língua-alvo, através dos materiais didáticos e das atividades realizadas em sala de aula. Esses recursos quando manipulados com destreza, podem favorecer o desenvolvimento de habilidades linguísticas, propiciando o crescimento pessoal, acadêmico e profissional do indivíduo.

Desta forma, o presente trabalho tem por objetivo analisar como as atividades desenvolvidas em sala de aula e mediadas pelo material didático desenvolvido para contexto e público-alvo específicos interferem na motivação dos aprendizes. Analisar-se-ão os materiais produzidos pelos professores participantes do Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês (IsF) da Universidade Federal de Pelotas, à luz dos Modelos Motivacional ARCS (sigla para *Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação*) e Instrucional propostos por Keller em 1983. Estes modelos estão sustentados na Teoria das Expectativas de Vroom (1964) que, como citado anteriormente, postula que os indivíduos optam por seguir um determinado objetivo quando o resultado esperado é algo que eles desejam dentro de uma expectativa positiva em alcançar determinado fim.

A dissertação está dividida em seis capítulos, sendo que a princípio apresento a pesquisa e relato as motivações e objetivos para a realização do presente estudo. A seguir, no segundo capítulo, apresento a justificativa para a realização da pesquisa integrando aspectos motivacionais na elaboração de materiais didáticos.

No terceiro capítulo, exponho o referencial teórico da dissertação, começando por discorrer sobre o Modelo Motivacional de Keller e como a sua adoção pode trazer benefícios para a aprendizagem de um determinado público-alvo. Posteriormente, aponto a expansão do Modelo Motivacional de Performance para o Modelo Motivacional de Performance e Volição para fins de reconhecimento, pois este não será adotado na pesquisa por ter sido recentemente criado e não carecer de muitos estudos. A seguir, faço uma explicação sobre a importância de se observar o nível de motivação dos aprendizes, a fim de se tomar as possíveis estratégias de ensino. Por fim, apresento como as características do Modelo Motivacional podem ser incorporadas na elaboração de materiais didáticos a partir do Modelo Instrucional de Keller.

No quarto capítulo, retrato a metodologia de pesquisa. Aqui aponto o caráter qualitativo da pesquisa, bem como o contexto de realização do estudo, os sujeitos participantes e os instrumentos de coleta de dados.

Já o quinto capítulo consiste na análise dos dados coletados, apresentando três partes distintas. A primeira exhibe o contexto educacional onde os sujeitos analisados estão inseridos. A segunda parte explora as práticas pedagógicas do professor e se elas apresentam semelhanças com o Modelo Instrucional de Keller. A última parte expõe as motivações de estudo, as impressões dos aprendizes quanto ao material didático elaborado pelos professores locais do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês da UFPEL, e se estes instrumentos de ensino apresentam características do Modelo Motivacional de Keller.

Por fim, nas considerações finais, apresento uma retomada da pesquisa e as principais conclusões tiradas a partir do presente estudo.

1.1 Problema de pesquisa

Segundo Tomlinson (2011), material didático pode ser definido como qualquer material utilizado pelo professor para facilitar o aprendizado da língua-alvo. Ao se mencionar o termo material didático, pensa-se em livro didático, vídeos *online* ou *offline*, DVDs, e-mails, dicionários, fotografias, revistas, jornais, livros de gramática, filmes, redes sociais, jogos etc., ou seja, qualquer recurso utilizado pelos professores para enriquecer o conhecimento do aprendiz, bem como proporcionar um maior contato com a língua-alvo. Kitão (1998, p.1) irá definir material didático como “o centro de instrução e uma das influências mais importantes sobre o que se passa na sala de aula”.¹

Embora a ideia proposta por Kitão seja relevante, muitas vezes, tais materiais não favorecem as heterogeneidades presentes no ambiente escolar. Há uma infinidade de materiais didáticos que podem ser utilizados para o desenvolvimento das potencialidades do aprendiz, porém, é difícil encontrar atividades diversificadas que levem em consideração as necessidades e os diferentes estilos de aprendizagem presentes em sala de aula. Esta ideia vai ao encontro de Paiva (2010) que acredita que cada indivíduo possui necessidades específicas, proficiências distintas e diferentes estratégias de aprendizagem. O material didático, quando mal manipulado ou mal elaborado, acaba, muitas vezes, limitando a criatividade, o interesse, e conseqüentemente, causando a desmotivação do aprendiz, o abandono da disciplina e o desgosto pela língua-alvo.

Na tentativa de atenuar os problemas relacionados com o ensino e desmotivação, grandes mudanças foram observadas quanto à distribuição de materiais didáticos de língua estrangeira para escola, professores e alunos. Através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o Governo Federal criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)² que objetiva avaliar, comprar e distribuir materiais didáticos de língua estrangeira nas escolas públicas de Ensino Fundamental, Médio, e Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino.

¹ Texto original: Materials are considered as the center of instruction and one of the most important influences on what goes on in the classroom.

² Para obter o PNLD completo de Língua Estrangeira para os últimos anos do Ensino Fundamental, acesse: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental>

O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui os materiais didáticos para todos os alunos de determinada etapa de ensino repondo e complementando os recursos reutilizáveis para outras etapas. Para que este material chegue ao aluno, um edital é lançado especificando todos os critérios para inscrição das obras. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC através do Guia do Livro Didático. Este é composto das resenhas de cada obra aprovada e, posteriormente, ele é disponibilizado às escolas participantes pelo FNDE. Cabe salientar uma estratégia positiva: cada escola pode escolher democraticamente os instrumentos de trabalho que desejam utilizar, levando em conta o plano pedagógico e atendendo demandas específicas.

Diferentemente do PNLD de outras disciplinas, o PNLD de Língua Estrangeira Moderna oferece recursos pedagógicos de caráter consumível aos alunos, ou seja, os alunos podem escrever nesses materiais de língua inglesa e espanhola, já que estes são repostos todos os anos. Alguns materiais didáticos fazem sugestões bibliográficas, webgráficas e utilizam textos adicionais na tentativa de contribuir para o desenvolvimento linguístico. Além disso, esses recursos contam com a vantagem de virem acompanhados por um CD de áudio, possibilitando e oportunizando o aprendiz de ter maior contato com a língua adicional adotada pela escola.

Apesar da disponibilidade de material de ensino e da possibilidade de o professor escolher o material que melhor atende às particularidades do usuário-alvo, a política do Programa se restringe à compra e distribuição de livros didáticos. O PNLD de Língua Estrangeira Moderna procura incorporar outras possibilidades de atividades, mas estas ainda continuam restritas ao que o material sugere. O professor acaba por se tornar fortemente influenciado por um único recurso didático a ponto de segui-lo minuciosamente, ou então, numa tentativa de elaborar um material complementar, acaba por repetir as mesmas abordagens presentes nos manuais por ele usado. Logo, o material didático distribuído às escolas pode se tornar um fator de desmotivação, justamente por dificultar o atendimento das especificidades e realidade do público-alvo e limitar o professor a utilizar os recursos fechados impostos pelo material.

Sendo assim, o presente trabalho busca promover uma observação de como o material didático traçado para determinados fins pode impactar a motivação de aprendizes de língua inglesa. Para isso, observarei o material elaborado pelos professores do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês através do Modelo Motivacional e Instrucional colocado por Keller. Por meio da observação do material didático poderemos perceber se o mesmo atende às especificidades do curso e do público-alvo, propiciando assim, a motivação e a aprendizagem de uma língua adicional.

1.2 Objetivos de pesquisa

1.2.1 Objetivo Geral

O presente trabalho tem o objetivo de analisar como o material didático desenvolvido pelos próprios professores que o utilizam, podem impactar a motivação dos aprendizes.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar o material didático produzido pelos professores do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês da Universidade Federal de Pelotas sob a ótica do Modelo Instrucional proposto por Keller (1983);
- Verificar a existência dos quatro componentes do Modelo Motivacional (*atenção, relevância, confiança e satisfação*) dentro do material didático desenvolvido para o curso *Inglês para vida no exterior* do Programa;
- Observar se o material didático elaborado especificadamente para o curso influencia na motivação dos aprendizes;
- Observar se o material elaborado pelo professor atende às especificidades do curso e do público-alvo;
- Verificar a existência de modificações no material didático ao longo do curso e os critérios utilizados pelos professores para tal ação.

2.JUSTIFICATIVA

Segundo Brown (1994) a motivação é um termo utilizado para explicar o sucesso ou fracasso de qualquer tarefa complexa. De acordo com o pesquisador, todo ser humano possui uma força de vontade que o impulsiona a ir sempre em frente, para buscar seus objetivos. Às vezes, esse desejo de vencer aliado à superação vem acompanhado de obstáculos que podem determinar tanto o sucesso quanto o fracasso dessa caminhada.

Para Leffa (2003, p.33) “manter a motivação durante e após a atividade de ensino tem sido umas das grandes metas da educação e é uma das preocupações básicas na produção de materiais”. Segundo o pesquisador, para se obter resultados positivos no ensino de línguas, a atividade deve ser aprazível para o aprendiz, despertando-lhe o interesse e a curiosidade acerca de um determinado tópico, mesmo após o término do que foi trabalhado em sala de aula.

Tendo em mente a citação de Leffa (2003), existem diversas opiniões divergentes quanto ao uso de materiais didáticos. A apresentação de algumas ideias faz-se necessária para que possamos refletir sobre a importância de conciliar elementos motivacionais na elaboração ou adaptação destes instrumentos de ensino.

O primeiro pensamento apresentado é decorrente da perspectiva ecológica de Van Lier (2002)³ onde o ensino concentra-se em primeira instância sobre as realidades locais. Thornbury (2000) faz uma crítica ao uso de materiais didáticos prontos, afirmando que o processo de ensinar deveria ser realizado utilizando somente os recursos que os próprios professores e alunos levam para a sala de aula, ou seja, os únicos materiais didáticos que deveriam ser adotados por professores e alunos são as informações surgidas entre eles mesmos e qualquer outro evento que venha a ocorrer no âmbito escolar. Thornbury acredita que a adoção de um material didático pronto não se encaixa em situações específicas de ensino. Ao utilizar o

³ A perspectiva ecológica no ensino de línguas foca na realidade subjetiva que vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem assumem para os participantes, e sobre a interação dinâmica entre a metodologia e contexto. Tal perspectiva nos confronta com a natureza complexa e multifacetada do ensino e aprendizagem como elas são realmente vividas em configurações específicas.

contexto natural em que os aprendizes estão inseridos, a língua emerge naturalmente das necessidades básicas do aprendiz. O único material necessário para o aprendizado é justamente a interação surgida entre os indivíduos. Assim, ao elaborar um material didático focado nas necessidades contextuais do aprendiz, o professor estará contribuindo para um ensino que atenda as competências comunicativas, propiciando o interesse pela língua-alvo e tornando o aprendizado um elemento motivador.

Compreendo que é de extrema importância que o professor observe, analise e modifique o material didático procurando atender ou se aproximar dos objetivos do seu público-alvo e contexto de aprendizagem. Agindo desta forma, o professor terá grandes chances de proporcionar um ensino de qualidade que responda às competências comunicativas necessárias para o desenvolvimento do aprendiz.

Potocky e Vilaça (2012) por exemplo, não descartam o uso de materiais didáticos, mas consideram pertinente que o professor realize uma análise prévia do material que pretende desenvolver em sala de aula. Essa análise se dá a partir da observação do contexto em que o seu aprendiz está inserido, bem como da observação das possibilidades de atividades, seus pontos fracos e fortes para que haja uma verdadeira contribuição do material didático na prática pedagógica.

Entendo que o material didático pode ser um dos elementos interagentes no processo de desenvolvimento de uma língua adicional, pois esses instrumentos são, em muitas situações, o ponto de partida do professor no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Compreendo os materiais didáticos como recursos dos quais os professores lançam mão para proporcionar um melhor aproveitamento do que se pretende ensinar, favorecendo a fácil interpretação e internalização dos conteúdos, além de contribuir para o desenvolvimento crítico-reflexivo dos aprendizes, proporcionando, assim, uma aprendizagem significativa dentro de um determinado contexto de ensino.

Acrescento ainda que: o que é o material didático senão o processo criativo da escrita de uma poesia? Pelo ângulo de quem a escreve, a poesia visa a atingir no outro algum tipo de reflexão. O poeta observa o mundo ao seu redor e transforma sua visão em versos. Esses versos são reflexos das vivências, necessidades de expressão, sonhos e até mesmo das interações com outras poesias que admira. Escrever poemas não é fácil; exige perícia, dedicação, observação, inspiração,

criatividade, tempo e prática, mas são elementos que se adquirem com a força do hábito. Essas ações irão resultar no encontro de uma estética, refinando o trabalho do artista. Pelo ângulo de quem consome essa poesia, o sentido pode despertar reflexões e divergências quanto à sua interpretação, pois cada leitor compreende os versos pela sua própria visão de mundo. A poesia estimula emoções, a criatividade, a criticidade, a oralidade, a observação e a reflexão sobre fatos da vida, mas um fato é certo: o efeito que a poesia poderá causar nunca será proporcional em seus leitores.

Desta forma, opto pela análise do elemento motivacional nos materiais didáticos porque constantemente surgem novos artigos relacionados à elaboração, adaptação e avaliação de materiais didáticos, mas dificilmente estes artigos mencionam questões motivacionais. Acredito que tanto a motivação quanto a elaboração de materiais didáticos são assuntos pertinentes e que merecem uma atenção mais aprofundada quando se trata do desenvolvimento de línguas adicionais. Portanto, priorizo analisar o material do Programa Idiomas sem Fronteiras-Inglês da Universidade Federal de Pelotas não só por ser um curso relativamente novo, focado em desenvolver a proficiência em língua inglesa da comunidade acadêmica em contextos específicos. A relevância em analisar este material consiste no fato de ser um material autêntico, produzido pelo corpo docente do Programa, além de caracterizar-se como um material aberto, isto é, passível de mudanças de acordo com os objetivos e necessidades de cada turma. Essas características podem contribuir para que possamos analisar o impacto que o material didático pode causar na motivação dos estudantes de língua inglesa, bem como refletir sobre a criação de estratégias para lidar com a falta ou excesso de motivação.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O Modelo Motivacional de Keller – Modelo ARCS

O Modelo ARCS de Motivação foi desenvolvido em resposta a um desejo de encontrar formas eficazes de compreender as principais influências sobre a motivação para aprender, e de formas sistemáticas de identificação e solução de problemas com a aprendizagem e motivação. As quatro categorias do Modelo ARCS (figura 1) servem para nos guiar e refletir na elaboração de materiais didáticos que possam impactar positivamente na aprendizagem de uma língua.

Keller (2010) admite que a motivação humana é complexa, ou seja, existem diversos fatores físicos, cognitivos e psíquicos que podem interferir no processo motivacional. Além disso, há uma variedade de modelos e teorias que tentam explicar o conceito de motivação, mas através do Modelo Motivacional criado pelo pesquisador, o professor tem a possibilidade de analisar as características do seu público-alvo e, através desta análise, fazer uso de um processo sistemático na tentativa de fomentar a motivação dos aprendizes.

De acordo com Keller (2010), o Modelo Motivacional pode ser utilizado não somente no intuito de melhorar a motivação do aprendiz, mas também em casos de motivações no trabalho, para realizar um sonho ou melhorias em diferentes tipos de habilidades. Vale lembrar ainda que o Modelo ARCS pode ser utilizado, segundo o autor (2010, p.22), para “provocar mudanças em componentes motivacionais específicos da personalidade de um indivíduo tais como o aumento do nível de curiosidade, desenvolvimento mais positivo da autoeficácia, ou superar a ansiedade e a impotência.”⁴

⁴ Texto original: It can also be used to bring about changes in specific motivational components of a person's personality such as increasing one's curiosity level, developing more positive self-efficacy, or overcoming anxiety and helplessness.

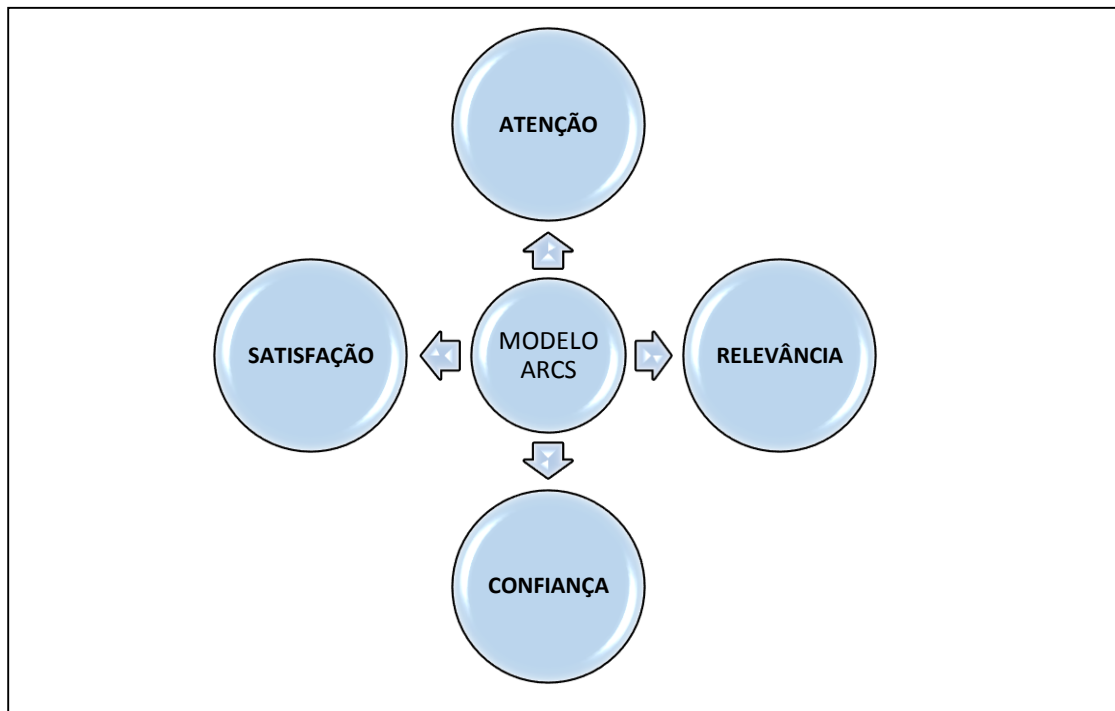


Figura 1: Os quatro componentes do Modelo ARCS.

A seguir, trataremos de cada uma das categorias relacionadas ao modelo minuciosamente.

3.1.1 Atenção

A primeira categoria do Modelo, a atenção, busca observar características do material que despertam o interesse dos participantes e estimulam uma atitude investigativa. De acordo com Keller (1983), a principal preocupação desta categoria não é somente captar a atenção do aprendiz. O desafio principal é manter e produzir um nível satisfatório de atenção durante determinado período de instrução.

Outro grande desafio na tentativa de despertar o interesse do aprendiz é saber encontrar um ponto de equilíbrio entre as novidades e as variações propostas pelo professor no ensino e aprendizagem de línguas. Deve-se levar em consideração que cada indivíduo pode apresentar diferentes níveis de tolerância aos estímulos aos quais está exposto. Por isso, faz-se necessário que o professor conheça seus alunos, criando táticas variadas de ensino, capazes de manter estes aprendizes focados e interessados no conteúdo trabalhado.

3.1.2 Relevância

O próximo passo é garantir que o estudante acredite que a experiência de aprendizagem seja pessoalmente relevante. A categoria relevância procura verificar a importância de uma atividade para alcançar determinados objetivos. Não é raro o professor de línguas ter que ouvir a clássica pergunta: “Por que eu tenho que aprender isso?”. Quando aprendizes e professores estabelecem metas claras e definidas, pode ser muito mais fácil para o aprendiz determinar a sua conexão com o conteúdo, por mais remota que aparente ser. É importante frisar aos professores e estudantes que a relevância no ensino-aprendizagem vem da maneira como determinado conteúdo é abordado e relacionado com a realidade e necessidade local, contrariando a premissa de que relevância vem do próprio conteúdo. Para Keller, p. 97, 2010

Para construir um verdadeiro sentido de relevância nos alunos, o professor deve ter uma compreensão clara da importância do conteúdo instrucional. É ótimo dizer que o conteúdo é útil se realmente é, o fato é que a verdade pode ser demonstrada de forma convincente para os alunos... Mas uma coisa é certa: o professor ou treinador deve crer na relevância do conteúdo antes de ser capaz de convencer os alunos!⁵

É de suma importância que o docente tenha total domínio e compreensão do que realmente é relevante para o seu público-alvo. Através das demonstrações verídicas de que o conteúdo aprendido pode fazer toda a diferença na vida do aprendiz, o professor desenvolve nos alunos um sentimento de comprometimento, confiança e respeito.

3.1.3 Confiança

Se os aprendizes acreditam que o conteúdo é interessante, eles vão se sentir curiosos para aprender, porém a motivação e o interesse só se farão presentes se os alunos sentirem-se seguros. A terceira categoria, confiança, busca ajudar os

⁵ Texto original: To build a true sense of perceived relevance in the learners the teacher must have a clear understanding of the importance of the instructional content. It is great to say that the content is useful if it is, indeed, true and if can be demonstrated convincingly to the students... But one thing is certain: the teacher or trainer must have a clear belief in the relevance of the content before being able to convince the students!

estudantes a desenvolver uma expectativa positiva de sucesso, além de oferecer e reconhecer oportunidades de crescimento intelectual e pessoal.

Frequentemente, os aprendizes acabam estabelecendo medos e preocupações acerca de determinados tópicos, ou então, uma autoconfiança excessiva que os leva a crer que entenderam o conteúdo e, mesmo assim, a cometerem erros. Nestes tipos de situações, o professor precisa reestruturar não somente o material, mas também suas ações e a maneira como o conhecimento pode ser compartilhado e como pode emergir. Essas ações permitem que o aluno entenda o que é esperado dele na aprendizagem. Assim, o aprendiz pode se convencer de que ele realmente pode aprender o conteúdo e obter êxito em suas experiências.

3.1.4 Satisfação

Ao se conquistar os três primeiros objetivos – atenção, relevância e confiança – os aprendizes estarão motivados para o ensino e, conseqüentemente, sentir-se-ão satisfeitos com o conhecimento afluído e também com as práticas de ensino adotadas pelo professor. Assim, a última estratégia do Modelo Motivacional ARCS é a satisfação. Tal categoria procura apontar o reconhecimento pelos esforços do aluno.

No quadro abaixo, pode-se verificar as principais características do Modelo ARCS:

Componentes do modelo ARCS		
Categorias	Definições	Principais questões
Atenção	Captura do interesse do aluno. Estímulo da curiosidade para aprender.	Como tornar o aprendizado estimulante e interessante?

Relevância	Satisfação das necessidades pessoais do aprendiz para uma efetiva atitude positiva.	De que maneiras essas experiências de aprendizado podem ser valiosas para o aprendiz?
Confiança	Garantir aos aprendizes o sentimento de sucesso e ao mesmo tempo o controle.	Como eu posso via instrução ajudar os estudantes os a ter sucesso e permitir-lhes controlar o sucesso?
Satisfação	Reforço das realizações por meio de recompensas internas ou externas.	O que eu posso fazer para ajudar os alunos a ter vontade de continuar a aprender?

QUADRO 1: *Categorias do Modelo ARCS, definições e perguntas centrais.*

Cada uma das quatro categorias citadas anteriormente no Modelo Motivacional ARCS ainda possuem subcategorias que são alavancadas por questões gerais e estratégias específicas a serem aplicadas. Além disso, através destas subcategorias podemos perceber o perfil do aprendiz, criando assim, táticas motivacionais que são apropriadas para determinados casos observados. No quadro abaixo, contamos com a descrição de cada subcategoria, bem como com as principais estratégias.

SUBCATEGORIAS E PERGUNTAS	PRINCIPAIS TÁTICAS
ATENÇÃO	
<p>A1. Ativação perceptual (Perceptual arousal)</p> <p>O que posso fazer para capturar o interesse dos aprendizes?</p>	<p>Despertar a curiosidade e questionamentos ao utilizar novas abordagens; inserir materiais pessoais e/ ou emocionais.</p>
<p>A2. Despertar o senso de investigação (Inquiry arousal)</p> <p>Como eu posso estimular a atitude investigativa deste aprendiz?</p>	<p>Despertar a curiosidade através de questionamentos, paradoxos e nutrir pensamentos desafiadores.</p>
<p>A3. Variabilidade (Variability)</p> <p>Como eu posso manter a atenção dos aprendizes?</p>	<p>Sustentar o interesse através da variação no estilo de apresentação, analogias concretas e eventos inesperados.</p>
RELEVÂNCIA	
<p>R1. Metas (Goal Orientation)</p> <p>Como eu posso satisfazer as necessidades dos meus aprendizes? (Eu conheço essas necessidades?)</p>	<p>Fornecer exemplos da importância da instrução, bem como apresentar os objetivos e/ou fazer os alunos definirem quais são os seus.</p>
<p>R2. Correspondência de metas (Motive Matching)</p> <p>Como e quando posso proporcionar ao meu aprendiz escolhas apropriadas, responsabilidades e influências?</p>	<p>Fazer com que a instrução corresponda aos motivos e valores do aprendiz, propiciando oportunidades de conquistas pessoais, atividades cooperativas, responsabilidade de liderança e modelos positivos.</p>

<p>R3. Familiaridade (Familiarity)</p> <p>Como posso associar a instrução às experiências de meu aprendiz?</p>	<p>Tornar os materiais e conceitos familiares, propiciando exemplos concretos e analogias relacionadas ao trabalho do aluno ou com experiências já vividas pelo aluno.</p>
<p>CONFIANÇA</p>	
<p>C1. Exigências de aprendizagem (Learning requirements)</p> <p>Como posso ajudar meu aprendiz na construção de expectativas positivas visando o sucesso?</p>	<p>Estabelecer confiança e expectativas positivas através de uma explicação dos requisitos para o sucesso e os critérios avaliados.</p>
<p>C2. Oportunidades de sucesso (Success Opportunities)</p> <p>Como a experiência de aprendizagem apoiará ou alavancará a segurança do aprendiz quanto a sua própria competência?</p>	<p>Aumentar a confiança na competência fornecendo variadas experiências desafiadoras, capazes de aumentar o sucesso na aprendizagem.</p>
<p>C3. Controle pessoal (Personal Control)</p> <p>Como que os aprendizes evidenciarão que o sucesso no aprendizado é consequência de seus próprios esforços e habilidades?</p>	<p>Utilização de técnicas que ofereçam controle pessoal (sempre que possível) e fornecer ao aprendiz um retorno que atribua o sucesso ao esforço pessoal.</p>
<p>SATISFAÇÃO</p>	
<p>S1. Reforço intrínseco (Intrinsic Reinforcement)</p>	<p>Fornecer o retorno e outras informações que reforcem os</p>

Como posso encorajar e apoiar a diversão intrínseca dos aprendizes da experiência de aprendizagem?	sentimentos positivos de esforço pessoal e realização.
S2. Recompensas extrínsecas (Extrinsic Rewards) O que irá proporcionar consequências gratificantes para o sucesso dos aprendizes?	Usar elogios verbais, recompensas reais ou simbólicas e incentivos. Deixar os alunos apresentarem o resultado de seus esforços.
S3. Equidade (Equity) O eu que posso fazer para construir a percepção do aluno de um tratamento justo?	Exigir desempenho consistente com as expectativas, e utilizar padrões de medição consistentes com as tarefas e realizadas por todos os alunos.

QUADRO 2: Subcategorias do Modelo ARCS, perguntas e principais táticas.

Resumindo, o Modelo ARCS nos fornece um quadro de referência para cada característica de seu Modelo, o Modelo Macro de Motivação e Performance. Através da figura 2, pode-se perceber a relação entre cada uma de suas partes constituintes em termos de dados de entrada, dados de saída e processos.

Através do quadro que descreve as características do Modelo ARCS (quadro 2) e da figura 2, percebe-se que as características pessoais do indivíduo, tais como atenção e curiosidade acerca do que está sendo aprendido impulsionam o aprendiz ao esforço pessoal. Através do esforço realizado, as habilidades passam a ser melhor executadas, aumentando assim, o desempenho deste aluno. O aluno se autoavalia, e percebendo que há uma evolução de suas aptidões sente-se satisfeito por atingir seus objetivos. Assim, através da atenção despendida na realização de certa atividade combinada com o esforço e conseqüente melhor desempenho, o aprendiz fecha um processo sistemático onde a satisfação na busca do objeto aprendido será suficiente para começar um novo ciclo.

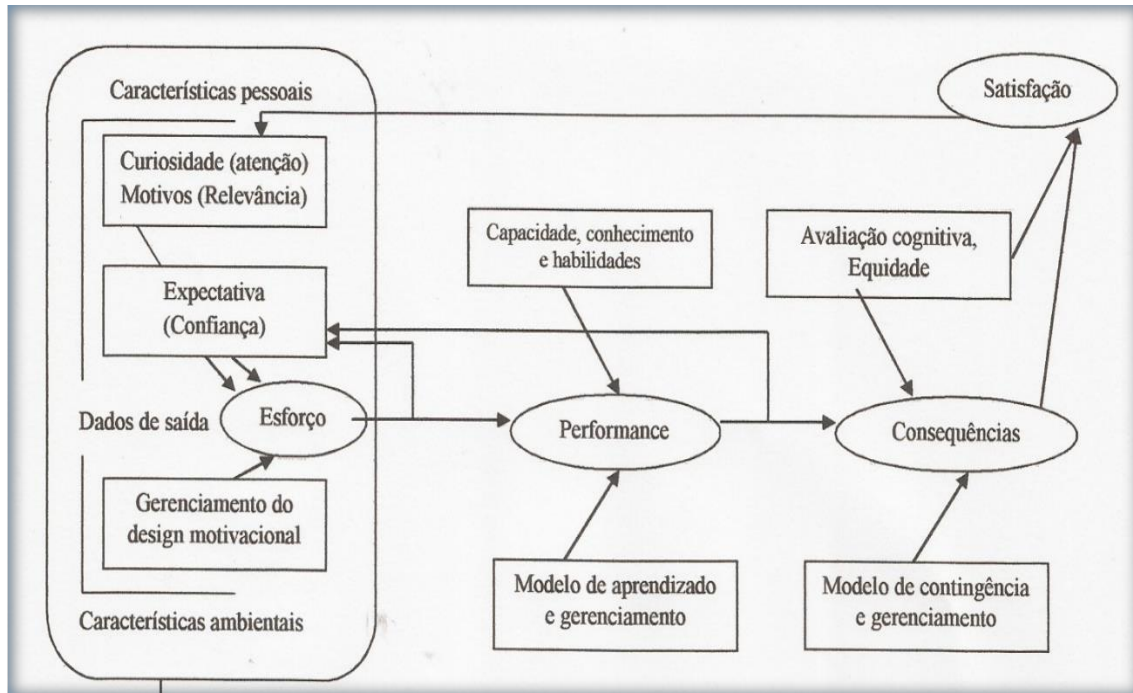


Figura 2: Macro Modelo de Motivação e Performance.

3.2 A expansão do Modelo ARCS para ARCS-V

Em um de seus mais recentes artigos, Keller (2010) argumenta que a motivação pode ser considerada em dois níveis distintos. O primeiro tem a ver com a vontade, o desejo dos indivíduos em atingir suas metas e objetivos. O segundo nível, está relacionado com “o ato de utilizar esta vontade”, convertendo intenções em ações. A este segundo nível damos o nome de *volição*.

Volição é uma categoria criada pelo pesquisador ao expandir o Modelo ARCS. Tal componente está relacionado com os esforços realizados pelo aprendiz na tentativa de se obter resultados positivos. *Volição* pode ser dividida em duas fases. A primeira fase chamamos de comprometimento ou planejamento pré-ação e, a segunda fase denominamos autorregulação ou controle de ação. A primeira fase é caracterizada pela atração inicial pelo objetivo, formação de intenções buscando o comprometimento com o objetivo. A segunda fase – autorregulação ou controle de ação – consiste em uma lista de princípios e estratégias descrevendo atitudes autorregulatórias e possíveis comportamentos que podem facilmente proteger as intenções de um indivíduo, evitando assim, possíveis distrações no comprometimento.

Os conceitos de planejamento pré-ação baseados em intenções e comprometimento, e controle de ação sobre a autorregulação no intuito de gerenciar os comportamentos, acabaram por promover a expansão do Macro Modelo. No Modelo expandido, dois dados de saída foram adicionados. O conceito de esforço presente no modelo original foi modificado no intuito de referir-se especificadamente à seleção de um determinado objetivo, denominado direção do esforço. Um segundo resultado comportamental que reflete intenções e comprometimento é chamado de iniciação do esforço e o terceiro, que é o resultado de controle de ações, é chamado de persistência do esforço.

O Modelo também ilustra como as influências ambientais podem auxiliar um indivíduo cujas capacidades de autorregulação não estão bem desenvolvidas. A versão expandida do Macro Modelo de Motivação e Performance é chamada de Teoria da Motivação, Volição e Performance (MVP). Keller (2008) salienta que ambos os Modelos – Macro Modelo e Modelo de Motivação, Volição e Performance podem ser utilizados de diversas maneiras. Primeiramente, tais modelos permitem a conceptualização de diversas teorias do comportamento humano, facilitando assim a sua explicação. Na figura 5, mostra-se a expansão do Macro modelo para o Modelo de Motivação, Volição e Performance.

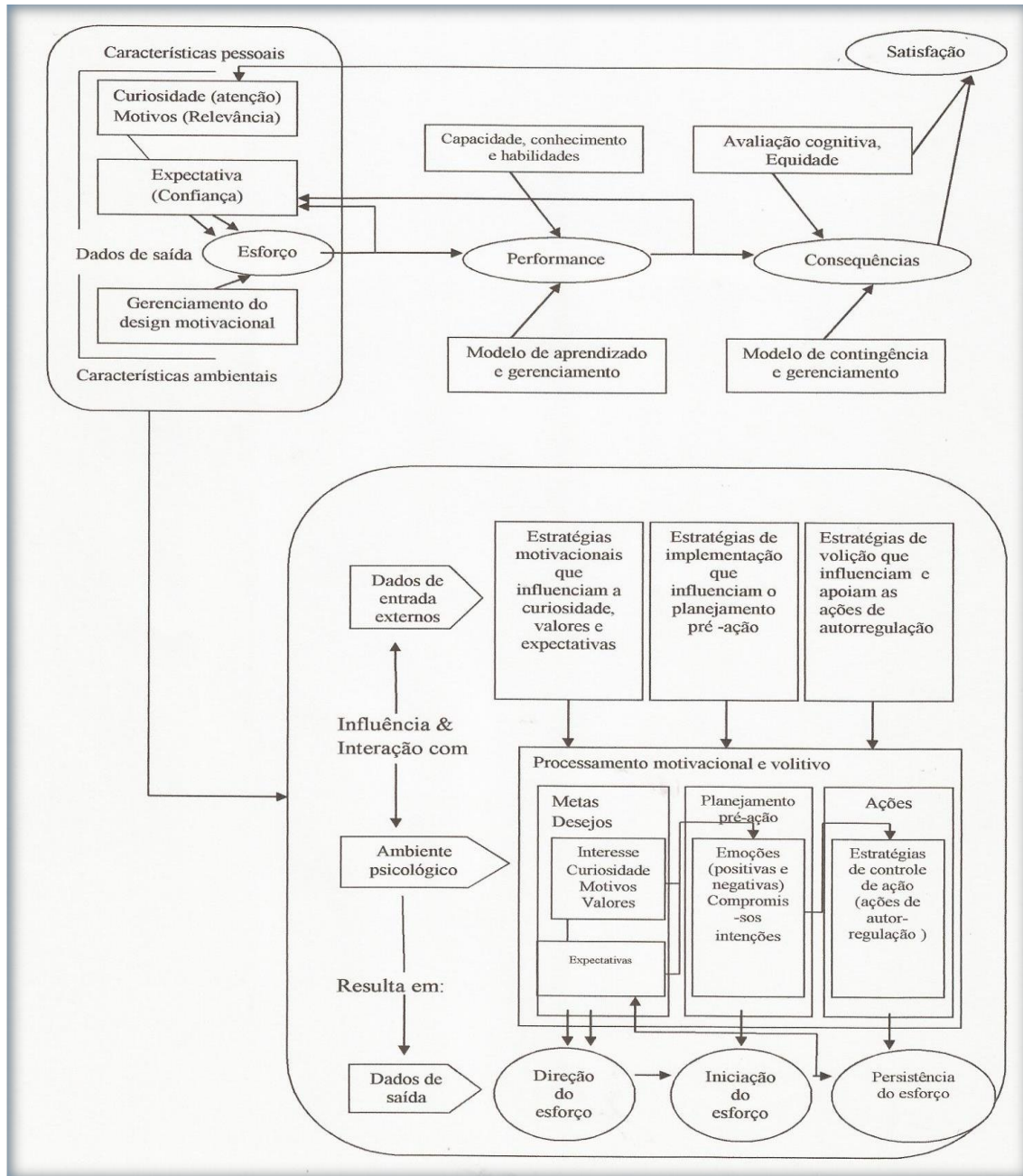


Figura 3: Modificação do Modelo Motivacional de Keller para Modelo de Motivação, Volição e Performance.

Em se tratando de ensino e aprendizagem de línguas, os modelos Macro Modelo de Motivação e Performance e Modelo de Motivação, Volição e Performance nos ajudam a explicar o grau que cada indivíduo expressa suas capacidades, conhecimento prévio e habilidades de processamento de informações para alcançar determinadas metas. Pode-se observar que o Modelo de Motivação, Volição e Performance (figura 3) está mais focado nas influências psicológicas e ambientais que podem afetar a performance do indivíduo. A volição é uma categoria recentemente

adicionada ao Modelo ARCS e muito pouco desenvolvida. Ela nos oferece uma visão mais ampla dos elementos que podem afetar a performance e, conseqüentemente, a motivação.

Ambos os modelos são úteis para a identificação dos problemas motivacionais e problemas de ensino e aprendizagem. Porém, a identificação e aplicação dos mesmos só são permitidas através da análise de um público-alvo.

3.3 Análise do perfil motivacional dos aprendizes segundo o Modelo ARCS de Keller.

A análise de um público-alvo é uma característica imprescindível no desenvolvimento do Modelo Motivacional. Segundo Keller (2010, p. 210), “a análise exige decisões que terão uma influência direta na definição dos objetivos motivacionais e na seleção ou criação de táticas”.⁶ Assim, o propósito da análise do público-alvo é estimar o perfil motivacional dos aprendizes.

Keller (2010) irá argumentar que o grande desafio na solução de problemas motivacionais é encontrar um ponto de equilíbrio, pois a motivação inicial pode ser muito alta ou muito baixa. A motivação quando muito baixa, pode conduzir o aluno ao fracasso, pois o mesmo não possui o desejo e nem o interesse em alcançar objetivos. A forte motivação também pode ser prejudicial, visto que a qualidade da performance pode ser abalada pelo *stress* excessivo despendido numa tarefa, bem como o apagamento de informações.

O objetivo do Modelo Motivacional é identificar e usar táticas motivacionais no intuito de manter a motivação do aprendiz em equilíbrio, longe dos dois extremos. Tais condições podem ser vistas na figura 4. A linha horizontal representa a motivação. Esta linha é dividida em três partes no intuito de representar os níveis de motivação: muito baixa, aceitável e muito alta. A linha vertical representa o grau de performance e realizações de objetivos. A linha em forma de U invertida, representa o nível de performance. Verifica-se, então, que tal elemento se encontra no nível máximo quando o nível de motivação é considerado aceitável e tem seu nível rebaixado quando tal elemento encontra-se em níveis muito baixo ou muito alto de motivação.

⁶ Texto original: It requires decisions that will have a direct influence on defining your motivational objectives and selecting or creating tactics.

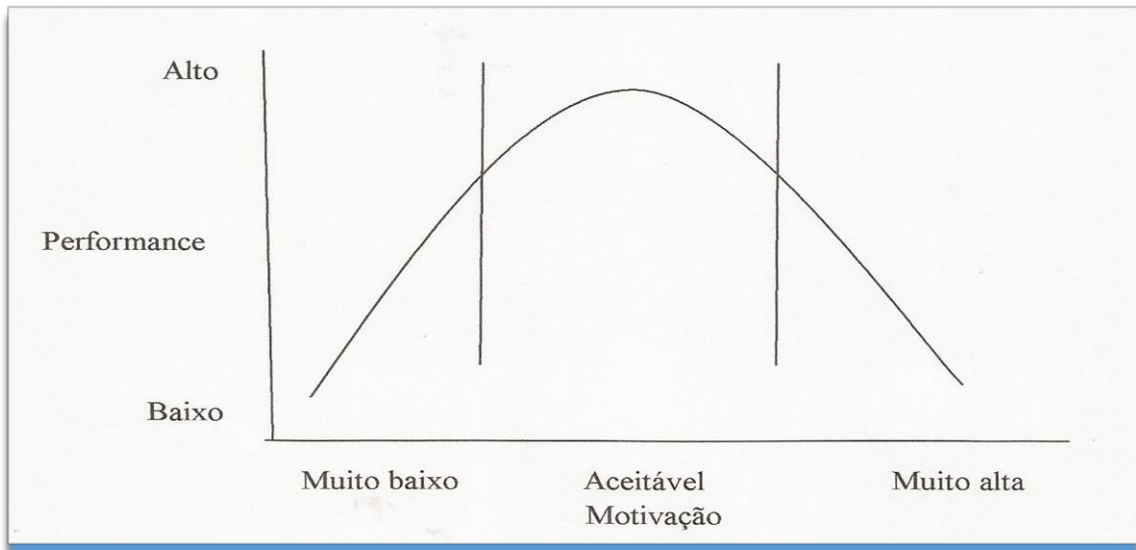


Figura 4: Funcionamento da motivação no aprendiz.

Portanto, pode-se perceber que o Modelo Motivacional criado pelo pesquisador fornece um plano para a incorporação de técnicas de motivação ao longo de um período de instrução. Keller (1983) irá afirmar que a motivação pode ser despertada e prolongada durante o aprendizado da língua-alvo. Para isso, é de extrema importância que o material didático disponha de um conteúdo significativo e relevante. Pensando a este respeito, Keller (1983) irá criar além do Modelo Motivacional, um Modelo Instrucional focado em aspectos pertinentes para a elaboração de materiais didáticos.

3.4 O emprego do Modelo ARCS na elaboração de recursos pedagógicos

De acordo com Keller (1987), o Modelo ARCS contém um processo sistemático. A premissa básica deste modelo é a resolução de problemas. Assume-se que, na maioria das situações, não é possível ter um conjunto pré-determinado de estratégias ou sequências de estratégias para implementar, visto que a implementação do processo sistemático dependerá das configurações específicas de um grupo.

Em um nível abstrato, é possível formular princípios e estratégias gerais que podem ser prescritos para a criação de ambientes de aprendizagem motivadoras, mas não é possível dar prescrições concretas ou generalizáveis para o que vai motivar um público específico em uma determinada configuração em um determinado momento.⁷

Segundo Keller (1983), o Modelo ARCS possui um conjunto de mecanismos que o professor de línguas pode fazer uso no intuito de elaborar um material didático capaz de impactar positivamente a motivação do aprendiz e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma língua adicional. Esses mecanismos são divididos em quatro fases: Definir (*define*), Projetar (*design*), Desenvolver (*develop*) e Avaliar (*evaluate*). Estas quatro fases ainda apresentam subcategorias que serão exploradas posteriormente no quadro 3. A aplicação destas fases na elaboração de materiais didáticos dará origem ao Modelo Instrucional.

3.4.1 Definir

As principais características desta fase baseiam-se na coleta de informações sobre os objetivos instrucionais, o público-alvo e várias outras informações que possam auxiliar na próxima fase. Keller aposta que conhecendo o público-alvo em que se pretende trabalhar, é possível identificar as atitudes dos aprendizes frente à escola, além do perfil emocional de cada aluno e atitudes que possam ser modificadas.

Desta forma, o primeiro passo para aplicar o Modelo ARCS é classificar o problema motivacional para então resolvê-lo. O pesquisador deixa claro que tal Modelo de Motivação não serve como um modelo de mudança comportamental ou para solucionar possíveis problemas de personalidade ou ainda para ensinar os aprendizes a se automotivar. Devemos pensar no Modelo ARCS como um simples guia a fim de organizar estratégias educacionais capazes de impactar no desenvolvimento de habilidades linguísticas.

O passo seguinte é analisar o público-alvo e identificar possíveis falhas motivacionais. Dependendo das características do grande grupo, o professor terá que

⁷ Texto original: At an abstract level it is possible to formulate principles and overall strategies that can be prescribed for creating motivating learning environments, but it is not possible to give concrete, generalizable prescriptions for what will motivate a specific audience in a specific setting at a given time.

estimular a motivação, ou então, diante de uma turma motivada, tentar manter o grau de motivação.

O último passo desta fase caracteriza-se pela preparação dos objetivos motivacionais. A partir da observação feita dos aprendizes, o professor é capaz de perceber áreas específicas em que precisam ser aplicadas as estratégias do Modelo ARCS. Segundo Keller (p. 6, 1987):

Objetivos motivacionais assim como objetivos instrucionais, devem identificar o comportamento, as condições e os critérios que se aplicam. Com a criação de objetivos motivacionais específicos, o designer ou instrutor é capaz de escolher estratégias mais adequadas.⁸

3.4.2 Projetar

Nesta fase, o professor deve fazer uma lista de ideias no intuito de criar uma vasta quantidade de estratégias para lidar com possíveis percalços. O próximo passo então é analisar de maneira crítica todas as potenciais estratégias e enfim, selecionar aquelas que melhor se adaptam ao contexto em que o aluno se encontra. Para Keller (p. 7; 1987):

O objetivo é afastar-se do pensamento analítico, que caracteriza a fase de definição, e começar a pensar em um modo não crítico, mas criativo. Com a criação de uma variedade de possíveis estratégias, a probabilidade de encontrar estratégias ideais aumenta.⁹

O pesquisador sugere ainda que o professor adote cinco critérios para a escolha das estratégias, que são: (1) não despende de muito tempo para instruir os aprendizes; (2) não subestimar os objetivos instrucionais; (3) estar ciente das limitações temporais e econômicas dos aspectos de desenvolvimento e implementação das instruções; (4) ser aceitável pelo público-alvo; e (5) ser compatível com o que o sistema oferece, incluindo aí as preferências e estilo pessoal do professor.

⁸ Texto original: Motivational objectives, like instructional objectives, should identify the behavior, conditions, and criteria that apply. By creating specific motivational objectives, the designer or instructor is better able to choose appropriate strategies.

⁹ Texto original: The goal is to move away from the analytical thinking that characterizes the define phase, and to begin thinking in an uncritical, more creative mode. By creating a variety of possible strategies the likelihood of finding optimal strategies is increased.

3.4.3 Desenvolver

Este é o momento adequado para criar os materiais necessários para se trabalhar com os aprendizes. É importante frisar que além da elaboração dos materiais didáticos, é nesta mesma fase que acontece a revisão do material instrucional, garantindo a sua continuidade, qualidade e consistência.

3.4.4 Avaliar

A última fase do Modelo Instrucional é avaliar os materiais didáticos em relação à motivação, bem como em relação aos resultados da aprendizagem. Vale ressaltar que a eficácia das estratégias motivacionais não pode ser simplesmente medida através de números. Deve-se considerar a persistência, a demanda de esforço, emoção e atitude.

Abaixo, segue um quadro explicativo de cada uma das quatro fases do Modelo Instrucional.

Atividades	Questões
DEFINIR	
1. Obter informações do curso	Quais são as características relevantes da situação atual, incluindo descrição do curso, justificativa, definição e instrutores?
2. Obter informações dos aprendizes	Quais são as características relevantes do público-alvo, incluindo habilidades e atitudes em relação ao trabalho e à formação?
3. Analisar a motivação dos aprendizes	Quais são as atitudes motivacionais do público-alvo perante o curso oferecido?

4. Analisar materiais existentes e condições	Que tipo de táticas motivacionais estão presentes nos atuais materiais ou outros materiais de base e eles são apropriados?
5. Listar objetivos e avaliações	O que eu quero realizar em relação às dinâmicas motivacionais do público-alvo e como saberei se eu faço?
PROJETAR	
6. Listar táticas em potencial	Quantas táticas possíveis existem que possam ajudar na realização dos objetivos motivacionais?
7. Criar e/ou selecionar táticas	Quais táticas parecem ser mais aceitáveis pelo público-alvo e professor?
8. Integrar com instrução	Como posso combinar componentes instrucionais e motivacionais para instruir?
DESENVOLVER	
9. Selecionar e desenvolver materiais	Como posso encontrar ou criar materiais motivacionais para alcançar meus objetivos?
AVALIAR	
10. Avaliar e revisar	Como posso detectar os efeitos motivacionais esperados e inesperados no curso?

QUADRO 3: Atividades motivacionais desenvolvidas e perguntas centrais.

Resumindo, o Modelo Instrucional consiste em um grupo de diretrizes facilitadoras do processo de instrução e motivação. O Modelo Instrucional é extremamente relevante na elaboração de cursos ou lições. O professor deve estar atento aos sinais emitidos pelo público-alvo e, a partir desses sinais, construir, revisar, modificar e avaliar o material no intuito de favorecer as necessidades de seus aprendizes.

Opto em trabalhar com o Modelo ARCS de motivação neste referencial teórico por acreditar que este Modelo tem condições de oferecer subsídios para a identificação de elementos motivacionais nos alunos e materiais didáticos. Apesar da adição de um novo componente no Modelo (volição), este ainda não foi minuciosamente desenvolvido pelo pesquisador e por esta razão, não me deterei ao mesmo nas minhas análises.

Quanto à utilização do Modelo Instrucional, este é de grande importância porque as quatro fases do modelo, subdivididas em dez passos auxiliam os professores na elaboração de materiais didáticos. Além disso, o referido Modelo contribui para que designers e professores possam selecionar táticas que propiciam a motivação em situações de aprendizagem. Estas táticas podem ser aplicadas em qualquer contexto de ensino, *online* ou presencial.

Realizadas as considerações necessárias sobre a minha fundamentação teórica, encerro esta seção e passo a tratar sobre a metodologia de pesquisa.

4. METODOLOGIA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e descrever a metodologia adotada, o contexto de pesquisa, os materiais e sujeitos analisados, bem como o instrumento de coleta de dados.

Cabe ainda salientar que tal pesquisa apresenta um caráter qualitativo. Esta perspectiva metodológica caracteriza-se, segundo Dörnyei (2007), por procedimentos de coleta de dados que resultam a princípio de dados abertos, não numéricos, que são preferencialmente analisados por métodos não-estatísticos.

Dörnyei (2007) afirma que nos estudos de Linguística Aplicada desde a década de 1990, a pesquisa qualitativa vem ganhando cada vez mais visibilidade. Este fato está relacionado com o crescente reconhecimento de que quase todos os aspectos da aquisição e uso da linguagem são determinados por fatores sociais, culturais e situacionais. Desta forma, a pesquisa qualitativa é considerada ideal para fornecer informações sobre determinadas condições e influências contextuais.

De acordo com Bodgan & Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características:

1) Na investigação qualitativa, a fonte direta de obtenção de dados é o ambiente. O investigador insere-se no ambiente em que necessita obter informações. Este processo se dá porque o investigador se preocupa com o contexto do pesquisado. Os investigadores entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência;

2) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados que se obtém deste processo são em forma de palavras ou imagens, descartando-se números. Os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, da melhor maneira possível, a maneira com que eles foram registrados ou transcritos;

3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;

4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de maneira indutiva. Os dados ou provas não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas anteriormente. As abstrações são construídas à medida em que os dados vão se agrupando; e,

5) O significado é de vital importância na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Sendo assim, opto por esta perspectiva metodológica porque acredito que os investigadores qualitativos devem estabelecer estratégias e procedimentos que lhes permitam levar em consideração as experiências do ponto de vista e contexto do investigado. Creio que o processo de condução de investigação qualitativa deve refletir uma espécie de diálogo entre pesquisadores e informantes, diálogo este que deve ser traduzido de forma neutra.

4.1 Contexto de pesquisa

Faz-se conveniente oferecer aos leitores uma contextualização sobre os cursos presenciais ofertados pelo Programa Idiomas Sem Fronteiras – Inglês da Universidade Federal de Pelotas. As informações foram obtidas através de uma entrevista com o coordenador pedagógico do Programa (Apêndice A) e foi útil para que pudéssemos compreender o processo de elaboração de materiais didáticos, a realidade dos cursistas e como estas características podem criar uma expectativa de sucesso na aquisição de uma língua adicional, influenciando positivamente na motivação dos aprendizes.

Com base no referencial teórico adotado, pretendeu-se observar os materiais produzidos pelos professores participantes do Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês à luz do Modelo Motivacional e Instrucional proposto por Keller. Primeiramente, foi interessante me inteirar se o material didático criado pelo corpo docente passava por algum tipo de adequação, visando o preenchimento de possíveis lacunas de aprendizagem. Essa ação possibilita que o aluno interaja mais facilmente com o material, obtendo experiências significativas de aprendizagem. Para este fim, utilizei-

me de um questionário (Apêndice B) elaborado a partir das premissas apontadas pelo Modelo Instrucional no quadro 3. Este instrumento de coleta de dados foi aplicado a um professor do Programa, sendo possível observar se tais materiais apresentavam características citadas por Keller como relevantes para a implementação de ações motivacionais.

Posteriormente, fez-se necessário observar qual era a visão que os alunos possuíam quanto ao material didático ofertado pelo curso. Esta análise partiu dos princípios propostos pelo Modelo Motivacional e de perguntas norteadoras do modelo presentes no quadro 2. A aplicação de um segundo questionário reservado ao corpo discente viabilizou a verificação da existência dos quatro componentes motivacionais (*Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação*), além de observar se tais materiais didáticos respondiam às particularidades do público-alvo, servindo como um agente atuante sobre a motivação.

4.1.1 O Programa Idiomas sem Fronteiras

Através da portaria N° 1.466, de 18 de dezembro de 2012, O Ministério da Educação instituiu o Programa Inglês sem Fronteiras. **O Inglês sem Fronteiras** surgiu com o intuito de atender as demandas do Programa Ciência sem Fronteiras e outros programas de intercâmbio governamentais.

O principal objetivo do Inglês sem Fronteiras era propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação e pós-graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas. Mais recentemente, através da portaria n° 973 de 14 de novembro de 2014 (Anexo A), o Programa Idiomas sem Fronteiras foi instituído com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas - IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa.

Os cursos presenciais ofertados pela UFPEL foram organizados com foco no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas e na preparação para os exames

TOEFL de alunos com alto nível de proficiência. O material didático é de escolha de cada universidade. Desta forma, a coordenação pedagógica do Programa optou pela elaboração do seu próprio material, oferecendo oficinas de capacitação para trabalhar com a abordagem Aprendizagem Baseada em Tarefas. Esta abordagem vai ao encontro da proposta do Programa, ou seja, os materiais desenvolvidos na instituição objetivam o desenvolvimento linguístico, permitindo o uso da língua-alvo em situações vivenciadas cotidianamente em situações de intercâmbio acadêmico.

4.1.2 A abordagem metodológica do material didático do Idiomas sem Fronteiras – Inglês na UFPEL

De acordo com Willis (2007, p. 35), “defensores da abordagem Ensino Baseado em Tarefas argumentam que a maneira mais efetiva de ensinar uma língua é engajando os aprendizes no uso real da linguagem¹⁰. Lightbown & Spada (2006) defendem que esta abordagem deve envolver os alunos em situações que permitam a interação, a conversação e a exposição natural ao contexto de aprendizagem, evitando ambiente artificiais e o ensino focado somente em aspectos estruturais da língua.

Primeiramente, faz-se importante entender o conceito de tarefa. Nunan (2004) discorre que existem diversas definições para o termo. Para o pesquisador, tarefa é uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo, focando-se principalmente no significado ao invés do foco na forma. Ellis (2003) afirma que tarefa é um plano de trabalho que requer dos alunos o processamento pragmático da língua, a fim de alcançar um resultado que pode ser avaliado em termos de correto ou adequado. Para se alcançar este objetivo, a tarefa deve exigir do aprendiz uma atenção primária ao significado e fazer uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o projeto da tarefa possa predispor-los a escolher formas particulares.

Nunan (2004) afirma que o Ensino de línguas Baseado em Tarefas reforça alguns princípios e práticas, como:

¹⁰ Texto original: Proponents of task-based teaching argue that the most effective way to teach a language is by engaging learners in real language use.

- A abordagem baseada em necessidades para seleção de conteúdo;
- Ênfase ao aprender a se comunicar por meio da interação na língua-alvo;
- A introdução de textos autênticos em situação de aprendizagem;
- A oferta de oportunidades para os alunos concentrar-se não só na linguagem, mas também no processo de aprendizagem;
- Um aprimoramento das próprias experiências pessoais do aluno como importante elemento, contribuindo para a aprendizagem em sala de aula; e,
- A ligação entre a linguagem utilizada na sala de aula com o uso da língua de fora sala de aula.

Segundo Lopes (2014), a Aprendizagem Baseada em Tarefas¹¹ é caracterizada por três fases. A primeira fase denominamos de pré-tarefa. Nesta fase, o professor tem por objetivo apresentar aos alunos o tópico a ser trabalhado em sala de aula, bem como instruir os alunos de como se deve proceder na realização da tarefa. Após a exposição do aluno à língua e à atividade a ser desenvolvida, os aprendizes estão aptos para a próxima fase designada como o ciclo de tarefas. De acordo com o pesquisador, o ciclo de tarefas é constituído por três partes: tarefa, planejamento e relatório.

A primeira etapa do ciclo de tarefas caracteriza-se pelo cumprimento da tarefa em pequenos grupos utilizando os recursos linguísticos de que dispõem. Paralelamente, o professor é responsável pelo monitoramento dos grupos, incentivando os aprendizes, sem fazer qualquer tipo de correção, no intuito destes sujeitos desenvolverem a fluência. Ao alcançar os objetivos da primeira etapa, os aprendentes estão liberados para o próximo estágio: o planejamento. Nesta fase, eles devem preparar um relatório sobre o que foi discutido anteriormente e apresentá-lo ao grande grupo. Os alunos têm a chance de praticar o que será relatado, e, neste momento, o professor pode oferecer o suporte de que o aprendiz necessita. Concluído o planejamento, os estudantes serão capazes de compartilhar com o restante da classe os seus relatos e experiências. Cabe ao professor oferecer um feedback sobre o que foi apresentado. Damos a esta última fase o nome de relatório.

¹¹ Denominação utilizada pelo autor em sua dissertação de mestrado para referir-se a abordagem Ensino Baseado em Tarefas.

A terceira e última fase da Aprendizagem Baseada em Tarefas caracteriza-se pelo foco na língua (análise e prática). O professor apresenta ao grande grupo trechos ou transcrições das atividades ocorridas em classe para que os alunos possam analisar. Por fim, o professor poderá trabalhar com os alunos possibilidades para sanar as lacunas existentes ou emergentes no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, o Ensino Baseado em Tarefas permite ao aluno ativar possíveis emergências orais, abandonando o velho sistema de reprodução de conhecimento. Além disso, tal abordagem contribui para que o aprendiz saiba utilizar a língua de uma maneira criativa, através do uso de novas expressões e combinação de novos elementos. Para Lopes, (2013, p.45):

A ABT fornece aos alunos uma exposição (input) natural, oportunidade para usar a língua (sem medo de cometer erros), expressar aquilo que eles realmente querem (*output*), com foco no desenvolvimento de sua própria interlíngua, enquanto eles passam pelo ciclo de tarefa e analisam e praticam formas linguísticas.

4.2 Os sujeitos

Sendo a elaboração, a adaptação e a avaliação um dos meus interesses na análise do material didático, fez-se oportuno a investigação de públicos-alvo distintos: a coordenação pedagógica, um membro do corpo docente e alunos participantes dos cursos presenciais do Programa Idiomas sem Fronteiras – UFPEL.

Primeiramente, a realização de uma entrevista (Apêndice A) com a coordenação do Programa permitiu a obtenção de informações referentes aos cursos presenciais da UFPEL. Essa entrevista garantiu acesso aos procedimentos de elaboração de materiais didáticos, público-alvo do Programa, nível de proficiência dos participantes, as motivações dos aprendizes, bem como possíveis causas de evasão.

A aplicação de um questionário a um professor participante do Programa (Apêndice B) possibilitou analisar se o material didático elaborado pelo professor apresentava características do Modelo Instrucional. Além disso, observou-se se os professores levavam em consideração as heterogeneidades presentes em sala de aula, modificando e atualizando o material didático para melhor atender aos objetivos dos aprendizes. A partir destes princípios, o questionário foi aplicado a um dos

professores do Programa. Esse professor foi responsável por ministrar o curso presencial *Inglês para vida no exterior* para duas turmas de nível A2, durante o segundo semestre de 2015.

Por fim, a pesquisa contou com a aplicação de um segundo questionário (Apêndice C) destinado aos alunos participantes dos cursos presenciais do Programa. Foram analisados os dados de duas turmas do curso *Inglês para vida no exterior*, ambas do nível A2, totalizando a coleta de dados com 12 alunos. Este questionário foi manipulado a partir do segundo semestre de 2015, visando a obter as impressões dos alunos quanto ao material didático utilizado pelo professor em sala de aula. Foi pertinente observar se os aprendizes consideravam os materiais didáticos peças importantes na construção da motivação e se os materiais da instituição atendiam aos pressupostos do Modelo Motivacional de Keller (ARCS- *Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação*).

4.3 Os dados

Os dados iniciais foram provenientes da entrevista realizada com a coordenação pedagógica do Programa e da observação das aulas presenciais do curso “Inglês para vida no exterior”, somando o total de 12h. Por fim, analisaram-se os dados resultantes dos questionários aplicados ao professor e aos estudantes do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês.

4.4 O instrumento de coleta

Para a realização da pesquisa, fez-se necessária a utilização de um questionário (Apêndice C) designado ao corpo discente com o objetivo de investigar o impacto do material didático na motivação dos estudantes para a aprendizagem da língua inglesa. O questionário era composto por oito perguntas de múltipla escolha e duas questões de ranqueamento. Tais perguntas de múltipla escolha foram elaboradas de acordo com as premissas apontadas no quadro 2 (subcategorias do Modelo ARCS, perguntas e principais táticas). Pensando nas categorias do Modelo

ARCS, duas perguntas foram criadas para cada uma das características do Modelo, totalizando oito perguntas. A penúltima questão do questionário buscava compreender os elementos que os alunos consideram importantes em um material didático, ou seja, os aprendizes deveriam selecionar as características que um material didático deveria possuir na tentativa de atender às expectativas comunicativas deste usuário-alvo. A última questão de ranqueamento visava a compreender as razões que levaram os aprendizes a buscar um curso de inglês para aprender a língua em questão.

Para analisar o material didático produzido pelo Programa, um segundo questionário (Apêndice B) foi aplicado a um membro docente, obedecendo aos critérios dos objetivos específicos. O questionário destinado ao professor era composto por onze questões de múltipla escolha e foi dividido em três períodos distintos para a análise: pré-aula, aula e pós-aula. Estas questões foram pensadas a partir de um grupo de diretrizes (quadro 4) proposta por Keller no Modelo Instrucional. O objetivo deste questionário era observar se o professor fazia o uso dos mecanismos de definição, elaboração, desenvolvimento e avaliação de materiais didáticos. Além disso, o questionário contava com uma alternativa que visava a explicitar quais eram os tipos de materiais didáticos mais utilizados pelo professor ao elaborar e ministrar as aulas dos cursos presenciais.

As questões de múltipla escolha presentes nos questionários do professor e do aluno consistiam em emitir um julgamento por meio de uma escala com vários graus de intensidade. De acordo com Marconi (2011), a combinação de múltipla escolha associada a diferentes níveis de posicionamento proporciona uma exploração aprofundada do que se tem interesse em descobrir.

Cabe salientar que tais questionários não abarcavam perguntas relativas à configuração do Programa ofertado pela UFPEL. Desta maneira, foi preciso a utilização de um terceiro instrumento: uma entrevista semi-estruturada (Apêndice A) realizada com a coordenação pedagógica. Tal instrumento possibilitou a observação do processo de elaboração de materiais didáticos, bem como informações específicas sobre o público-alvo e a realidade dos cursos presenciais da Instituição.

4.5 O instrumento de análise

Para a análise dos dados utilizou-se uma escala, isto é, “um instrumento científico de observação e mensuração dos fenômenos sociais” (MARCONI, p.102, 2011). Esta escala denomina-se Escala de Likert e apresenta os seguintes passos (MARCONI, p.103, 2011):

1) Elaboração de um grande número de proposições consideradas importantes em relação a atitudes ou opiniões, que tenha relação direta ou indireta com o objetivo a ser estudado;

2) Estas proposições são apresentadas a certo número de pessoas que indicarão suas reações, anotando os valores 5,4,3,2,1, que corresponderão a: completa aprovação, aprovação, neutralidade, desaprovação incompleta, desaprovação;e,

3) Cada pessoa recebe uma nota global, que é o resultado da soma dos pontos individuais obtidos. Analisam-se as respostas de modo que se determinem quais as proposições que alcançaram valores diferentes para as pessoas, com soma total de pontos alta e baixa; os itens respondidos (classificados) de igual forma pelos indivíduos de alta e de baixa contagem são eliminados.

Portanto, a utilização da Escala de Likert foi uma importante ferramenta de análise dos dados obtidos nos questionários. Tal escala permitiu ao investigador obter diferentes graus de resposta, tão ficientes quanto um questionário aberto.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme foi destacado no Capítulo 4 – metodologia - a análise dos dados foi feita com base na entrevista semiestruturada destinada ao coordenador Pedagógico do Programa (Apêndice A), nos questionários aplicados ao professor (Apêndice B) e aos alunos (Apêndice C). O foco está na descrição qualitativa das informações coletadas, apesar de recorrer a dados quantitativos obtidos nos questionários. Através desses instrumentos de análise, busco encontrar suportes para evidenciar o impacto do material didático na motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa.

5.1 O Idiomas sem Fronteiras – Inglês na UFPEL

As informações a seguir são oriundas da entrevista conduzida com o coordenador pedagógico do Programa, no período de agosto de 2013 a julho de 2015. A entrevista foi realizada no dia 30 de outubro de 2015 e contou com um total de 7 perguntas. As quatro primeiras questões apenas relatam como os cursos presenciais de inglês funcionam na instituição. As três últimas questões são relativas às especificidades do material didático e por isso, me detive com mais detalhes.

5.1.1 Configuração local do Programa

Os alunos que desejam se inscrever em um dos cursos ofertados pelo Programa devem primeiramente realizar o exame de proficiência TOEFL ITP¹². Este teste é utilizado por falantes não-nativos da língua inglesa para acessar o nível de

¹² TOEFL ITP: Institutional Testing Program.

proficiência a partir de três diferentes habilidades¹³: compreensão auditiva, estrutura e expressão escrita e habilidades de leitura, descartando a exploração da oralidade.

Conforme o resultado alcançado no TOEFL ITP, o candidato tem a possibilidade de escolher um curso presencial que melhor atenda às suas necessidades de aprendizagem. Como cada NuLi tem autonomia na criação dos seus próprios cursos, os alunos têm a oportunidade de escolherem cursos preparatórios para provas de proficiência, ou cursos voltados para a exploração das quatro habilidades linguísticas, ou então, uma competência em específico. O importante é que os cursos que não sejam voltados para exames de proficiência possam proporcionar experiências com as quais os alunos possam se deparar em situações de intercâmbio no Programa Ciências sem Fronteiras ou qualquer outra experiência profissional voltada à comunicação.

Até agosto de 2015, o Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês da UFPEL ofertava os seguintes cursos presenciais: *Inglês para intercâmbio universitário*, *Inglês para vida no exterior*, *Escrita acadêmica* e *Escrita acadêmica avançada*. Há, ainda, o curso *Competência comunicativa em contexto universitário 1, 2 e 3*. Cabe ressaltar que esses módulos não são sequenciais, eles apenas referem-se ao nível de proficiência do aprendiz: básico, intermediário e avançado, respectivamente.

Quanto ao nível de proficiência preponderante nos cursos presenciais, pode-se observar um maior fluxo de alunos com o nível A2, seguidos por B1 do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (QCERL)¹⁴. O nível com o menor contingente de estudantes é o C1. Por ser uma exigência do Programa, o NuLi oferta somente cursos presenciais a partir do nível A2. Além disso, os cursos presenciais possuem a carga horária semanal de 4 horas. Até agosto de 2015, as ofertas foram de cursos de 48h ou de 16h, pois a vantagem era que o primeiro terminaria aproximadamente um mês antes do semestre acadêmico, já o segundo poderia ser realizado dentro do período de férias acadêmicas de verão ou de inverno, sem causar conflitos na conciliação de atividades.

¹³ Informações disponíveis no Manual do candidato. Acessado em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/Agosto/manual_candidato_toefl_itp.pdf, dia 18 de dezembro de 2015.

¹⁴ O Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (QCERL) é um nivelamento comumente utilizado na Europa e demais países, apresentando em seis níveis (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) a proficiência de um aprendiz para atividades de escrita, fala, compreensão auditiva e interpretativa.

Segundo o entrevistado, ainda não havia estudos que comprovassem as principais causas para a evasão. A hipótese central estava ancorada na carga horária. Acreditava-se que existia uma dificuldade do aluno em agregar as 4h semanais do curso presencial com as atividades desenvolvidas no meio acadêmico, isto é, na tentativa de atender às expectativas da graduação/ pós-graduação, o aprendiz acabava interrompendo o curso de inglês.

5.1.2 Especificidades do material didático do Programa local

O Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês da UFPEL destaca-se como um dos Programas pioneiros no Brasil na elaboração do seu próprio material didático. Esta condição me suscitou o interesse em saber como se dava o processo de elaboração destes materiais. Consoante os relatos do entrevistado, a coordenação pedagógica do Programa pensou desde o princípio, na elaboração de recursos didáticos voltados para práticas colaborativas. Para alcançar tal objetivo, optou-se em trabalhar com a abordagem metodológica (Ensino Baseado em Tarefas), porque a coordenação entendia que tal abordagem seria capaz de expor os estudantes a um tópico a ser estudado, favorecendo o desenvolvimento de habilidades comunicativas e de trabalho colaborativo entre grupos, através do diálogo e da interação.

A abordagem foi apresentada aos professores devido à baixa familiaridade do grupo com os fundamentos da metodologia. Tendo em vista o trabalho colaborativo do corpo docente, a coordenação pedagógica do Programa dividiu os professores em grupos para que os mesmos tivessem a oportunidade de elaborar atividades e materiais didáticos voltados para diferentes contextos de curso. A cada semana, os professores deveriam desenvolver um plano de aula e levá-lo para o restante dos grupos. Este procedimento fez-se importante, pois este era o momento ideal para debates, opiniões, críticas e aperfeiçoamento do material elaborado. Aponto que tal medida é vista positivamente, pois se percebeu um empenho coletivo na elaboração de um material didático rico e variado, capaz de cumprir com uma finalidade específica.

Por fim, a última questão busca informações relacionadas à autonomia do professor na adaptação dos materiais didáticos. De acordo com o entrevistado, o

professor tem a autonomia e deve, sempre que possível, adaptar o conteúdo que é ensinado levando em consideração o seu público-alvo. A modificação de um plano de aula passa a ser considerada como uma nova possibilidade de material. Além disso, os cursos possuem uma estrutura pré-definida, ou seja, cada aula é preparada para atingir um determinado objetivo. Se o professor, ao longo da jornada, observa que o grande grupo já tem o domínio dos aspectos comunicativos que serão trabalhados, o professor pode automaticamente descartar um plano de aula e substituí-lo por outro cujo conteúdo ainda não seja de domínio da classe.

Percebeu-se então, que os materiais didáticos podem passar por modificações e adaptações. Conseqüentemente, essas ações possibilitam que o material didático cause um impacto positivo em seus usuários, visto que são realizadas ações na tentativa de atender variadas demandas de aprendizagem.

Entendo que a entrevista realizada com o coordenador do Programa foi essencial para que pudéssemos compreender o contexto em que os aprendizes da UFPEL estão inseridos. Além disso, a entrevista contribuiu para o entendimento da elaboração e adaptação dos materiais didáticos, antecipando a observação de algumas características que seriam estudadas nas fases de definição, projeção, desenvolvimento e avaliação do Modelo Instrucional de Keller (1983).

Por fim, recorri à aplicação de um questionário destinado a um membro do corpo docente do Programa, na tentativa de observar mais detalhadamente os aspectos instrucionais por ele adotado que pudessem ser propiciadores da motivação. As respostas foram consideradas e analisadas na tentativa de encontrar elementos que pudessem caracterizar as fases do Modelo Instrucional de Keller (1983).

5.2 O material produzido no Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês: um olhar através do Modelo Instrucional proposto por Keller.

Segundo o Modelo Instrucional de Keller (1983), todo professor ou *designer* de materiais didáticos pode usufruir de um processo sistemático que capture a motivação do aluno para determinado fim pedagógico. Este Modelo apresenta quatro fases constituídas por dez procedimentos que podem ser adotados na elaboração de

recursos pedagógicos que facilitem a aprendizagem de um determinado grupo. Diante dos destaques apresentados pelos materiais didáticos produzidos pelo Programa Idiomas sem Fronteiras-Ingês da UFPEL, decidiu-se então observar se esses instrumentos de aprendizagem apresentavam características do Modelo Instrucional, pois a identificação desses elementos poderia ser determinante para o nível de motivação dos aprendizes, agindo diretamente no desenvolvimento da competência comunicativa¹⁵.

A coleta de dados teve início a partir da obtenção do consentimento de pesquisa por parte da coordenação do Programa (Apêndice D). Entre o período de 13 de outubro de 2015 a 20 de outubro de 2015, foram observadas as aulas de duas turmas do curso *Ingês para vida no exterior* do nível A2, computando o total de 12h de observações. Após a assistência dessas aulas, um questionário foi aplicado ao professor da turma. Este questionário continha doze perguntas e, diferentemente da forma como o Modelo Instrucional está disposto, resolveu-se dividir o questionário em três seções distintas: pré-aula, aula e pós-aula. Optei por esta divisão, acreditando facilitar a compreensão do professor quanto às etapas por ele desenvolvidas na elaboração e aplicação dos materiais didáticos.

5.2.1 Definição do material

Objetivando facilitar o entendimento da pesquisa, as cinco questões iniciais do questionário foram pensadas a partir da primeira fase – a definição - do Modelo Instrucional de Keller. O propósito era observar se essas etapas descritas na primeira fase eram facilmente detectáveis no material didático local. Segundo o Modelo, a fase de definição garante não só a identificação prévia de algum problema instrucional, mas também corrobora para a detecção de características motivacionais do público-alvo, além de preparar e capacitar o professor na seleção de estratégias motivacionais.

¹⁵ Nesta dissertação, tomo os pressupostos de Canale & Swain (1980) que entendem a competência comunicativa como o conhecimento que o indivíduo possui do uso da língua. Para os autores, a competência comunicativa abarca subcompetências: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. Em estudo posterior, Canale (1983) fragmenta a competência sociolinguística, adicionando a competência discursiva.

A primeira questão tinha por objetivo saber se o professor procurava coletar informações relevantes do público-alvo, no intuito de elaborar um trabalho que atendesse às necessidades do aprendiz. Segundo o professor entrevistado, ele nunca realizou a coleta prévia dos dados dos aprendizes. No caso do Idiomas sem Fronteiras – Inglês, as aulas foram planejadas priorizando práticas de letramento relevantes para a mobilidade internacional. A única informação inicialmente obtida do público-alvo se deu através da escolha e dos objetivos que determinado curso se propunha a alcançar.

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Professor					X

QUADRO 4: Coleta de informações prévias sobre o público-alvo.

No decorrer das observações, percebi que um dos fatores que poderiam contribuir para a resposta negativa do professor residia no fato de que as turmas não se mantinham uniformes, impossibilitando o acesso do professor às informações preliminares do público-alvo. Essas variações de grupos de aprendizagem de davam porque os alunos avançavam em níveis de proficiência após a realização do TOEFL ITP, ou então, os alunos variavam os interesses de estudo, optando por cursos com diferentes enfoques educacionais.

Ciente da dificuldade de se obter informações prévias dos aprendizes, a segunda alternativa presente no questionário buscava investigar se o professor procurava pensar no seu público-alvo, no período que antecede o desenvolvimento das atividades. Este pensamento é essencial pois sabemos que nenhum professor encontrará uma turma homogênea, isto é, diferenças de estilos de aprendizagem, de personalidade, de interesses e, inclusive de nível de proficiência dentro de uma mesma banda do Quadro Comum Europeu de Línguas, sempre irão existir. Cabe ao professor desenvolver estratégias familiares ao aprendiz, além de proporcionar um ambiente rico e variado de informações. Segundo o professor, uma análise das necessidades do público-alvo nunca foi realizada dentro do Programa, mas o professor sempre procurou pensar em situações e ações que pudessem contribuir para um melhor aproveitamento da competência ensinada.

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Professor	X				

QUADRO 5: *Pensamento direcionado ao aprendiz.*

Após a tentativa de obter informações do público-alvo, a terceira questão buscava coletar informações referentes ao costume do professor em listar previamente táticas e objetivos fomentadores da motivação e interesse do público-alvo. Apesar de o professor ter mencionado que nunca listou táticas capazes de potencializar a motivação, ele e os demais professores que se propuseram a elaborar os planos de aula, de alguma forma entendiam que as estratégias adotadas poderiam contribuir para o melhor desenvolvimento da competência comunicativa. Estas estratégias facilitadoras da instrução iam desde a metodologia adotada, a elaboração do material didático próprio, até aos objetivos de cada curso, os planos de aula criados e os recursos multimídias utilizados para capturar o interesse dos estudantes.

Possíveis táticas potencializadoras da motivação puderam ser verificadas em todos os planos de aula anexados. No plano de aula número 06 (Anexo B) por exemplo, a abordagem escolhida para os cursos perceptivelmente promoveu a inserção e a familiarização do aluno ao tema proposto pela aula. Além disso, a utilização de um material particular reforçou a possibilidade de se atender aos objetivos do curso, através da apropriação de diferentes ferramentas didáticas, neste caso, o uso de vídeos e da aplicação diferenciada de uma atividade de leitura e interpretação, permitindo a realização de debates e o uso real da língua para contextos específicos de intercâmbio.

Apesar de não ter havido uma listagem formal das estratégias motivacionais, a preocupação em criar um material e um ambiente que propiciasse a aprendizagem da língua-alvo sempre esteve presente. Estes cuidados que a coordenação pedagógica se detém também são ações que Tomlinson (2011) cita como essenciais para que o material didático possa impactar positivamente o público-alvo, tornando a aprendizagem relevante e satisfatória.

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Professor					X

QUADRO 6: Seleção prévia de táticas e objetivos fomentadores da motivação do público-alvo.

A quarta questão pretendia investigar se o professor possuía o hábito de selecionar materiais existentes, modificando-os para atender às suas necessidades de ensino, criando assim, um material didático novo. Conforme a alternativa assinalada no questionário, o professor quase sempre selecionava e modificava um determinado material didático. Isto se dava porque o professor acreditava que nem sempre os materiais iriam compreender todos os objetivos de ensino. Desta forma, as modificações existiam e eram necessárias. Segundo o relato do próprio coordenador do Programa na entrevista realizada previamente, essas modificações eram preferencialmente expostas para os demais professores do NuLi e, a partir dos questionamentos surgidos, as modificações eram feitas, possibilitando novas formas de se trabalhar com o mesmo conteúdo.

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Professor		X			

QUADRO 7: Seleção e modificação de materiais existentes.

A questão cinco propôs-se a observar se os materiais desenvolvidos ou modificados pelo professor seriam capazes de atender diferentes estilos de aprendizagem. Conforme postula o Modelo Instrucional, os professores devem ter em mente que a elaboração e adaptação de materiais didáticos possibilitam não só o atendimento de um objetivo específico de ensino, mas também o desenvolvimento de um trabalho único, voltado para um contexto muito específico. Ao questionar o professor do Programa, ele afirmou que, às vezes, consegue obter resultados positivos quando adapta um material didático, gerando experiências significativas de aprendizagem. Observando o material do Programa local, foi possível perceber a existência de uma série de atividades ligadas à prática auditiva, leitura, escrita e oralidade. Desta forma, quanto mais variado o grau de atividades trabalhadas em sala de aula, maior a possibilidade de se atingir os objetivos e atender diferentes formas de se lidar com a aprendizagem de línguas.

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Professor			X		

QUADRO 8: Atendimento de diferentes estilos de aprendizagem.

Resumindo, as cinco questões iniciais buscaram informações referentes à primeira fase do Modelo Instrucional: definir. Esta fase é pertinente para que possamos estabelecer os objetivos da instrução, do público-alvo e as lacunas que devem ser preenchidas na aprendizagem dos indivíduos. Através da análise do questionário, percebeu-se que houve uma tentativa do professor em utilizar táticas que reconhecessem os objetivos deste aprendiz. Essa ação foi possível a partir do momento em que os alunos optaram por participar de um dos diversos cursos ofertados pelo Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês da UFPEL. A escolha do curso realizada pelos estudantes revelou implicitamente os aspectos comunicativos que os alunos acreditavam que deveriam ser lapidados.

Diante desses dados, verificou-se que a maneira como o professor conduz os objetivos de formação do aprendiz, a seleção e modificação dos materiais didáticos existentes na tentativa de atender os mais variados estilos de aprendizagem vão ao encontro da proposta de Keller (1983) para a fase de definição do material didático. Esta fase permitiu que o professor analisasse todas as possibilidades de materiais didáticos, criando ou adotando recursos que acreditava serem os mais oportunos para determinados contextos. Essa observação é fundamental para o meu contexto de pesquisa, pois se percebeu que houve a tentativa, por parte do professor, em providenciar o contato do aprendiz com experiências significativas de uso de língua, fator este constitutivo da motivação.

5.2.2 A projeção do material

Verificada a fase de definição, passou-se a observar nas questões seis, sete e oito as características da fase de projeção do Modelo Instrucional que pudessem estar presentes na elaboração do material didático. A sexta questão era relativa à integração de práticas motivacionais na elaboração de materiais didáticos. Quando

agregamos questões motivacionais na instrução, estamos nos referindo às quatro características do Modelo ARCS. Segundo Keller (1983), qualquer material didático ou prática pedagógica devem compor elementos que despertem a atenção e a curiosidade do aprendiz, reflitam a pertinência do objeto de estudo, despertem um senso de confiança no aprendiz e, por fim, o reconhecimento e o sentimento de satisfação no desenvolvimento de uma habilidade.

Segundo o professor entrevistado, ele nunca integrou questões motivacionais na elaboração dos materiais didáticos por acreditar que a motivação seria um tópico difícil de se abordar e incluir nesses instrumentos. As contribuições feitas pelo docente no material por ele elaborado ou adaptado geralmente eram de cunho linguístico. Apesar de o professor não contribuir com práticas motivacionais, suas ações resultaram no despertar do interesse e no desenvolvimento de expectativas positivas por parte do aluno, frente ao material e ao professor. Estas expectativas positivas ficaram visíveis através das impressões dos alunos¹⁶, pois 83,30% dos informantes entendiam que o material costumava despertar a atenção através da resolução de problemas, além de apresentar um objetivo claro (83,40%), capaz de conduzi-los ao bom desempenho da atividade e estimulando a autoconfiança. Os recursos didáticos também possuíam uma relevância muito acentuada para a aprendizagem (83,30%), por serem capazes de abordar tópicos necessários para estudantes que desejam participar de programas de intercâmbio.

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Professor					X

QUADRO 9: Integração de práticas motivacionais na elaboração de materiais didáticos.

A questão sete pretendia observar se o material didático produzido no Programa oferecia oportunidades de utilização da língua-alvo, por parte dos aprendizes, para atingir finalidades comunicativas. De acordo com Sharwood-Smith (1981), tal efeito proporciona oportunidades de uso real da língua, através de escolhas lexicais geradas pela interação, viabilizando também, que a produção oral de um

¹⁶ As impressões dos alunos foram apontadas através da aplicação de um segundo questionário que será apresentado no final desta análise.

determinado indivíduo se torne uma fonte de entrada de novos saberes para os demais aprendizes. A resposta assinalada pelo professor confirma o que se observou em sala de aula: o material didático sempre ofereceu meios de usar a língua-alvo para desenvolver a proficiência. Essas ferramentas de ensino sempre contaram com atividades que estimulassem a produção oral, a geração de debates e compartilhamento de opiniões. Observando os planos de aula em anexo, percebeu-se que em todas as fases da abordagem Ensino Baseado em Tarefas (pré-tarefa, ciclo de tarefas e foco na língua – análise e prática), os alunos não só foram expostos a contextos e usos reais da língua, como também puderam usufruir de um espaço amplo para interações com o conteúdo explorado em aula.

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Professor	X				

QUADRO 10: Oportunidade de uso da língua-alvo.

Uma das situações em que a oportunidade de utilizar a língua-alvo foi bem-sucedida ocorreu numa tarefa do plano de aula 06 (Anexo B) onde os alunos deveriam se organizar em duplas para comentar as suas impressões quanto ao vídeo e ao texto apresentado previamente sobre repúblicas estudantis. Na apresentação das ideias ao grande grupo, destacou-se uma estudante cujo companheiro estava vivenciando uma experiência semelhante. Ela destacou os pontos em comum das repúblicas citadas em aula e da república em que seu companheiro vivia. Além disso, uma outra aluna contribuiu positivamente para debate, expondo sua condição e moradia atual em casas de estudantes. Esses relatos foram primordiais para que novos aspectos da língua que ainda não tinham sido explorados na aula pudessem emergir, gerando consequentemente o interesse, a interação e a troca de ideias e vivências na língua-alvo.

Para que o aprendiz seja capaz de ter um bom aproveitamento da língua-alvo, os cursos presenciais do Idiomas sem Fronteiras – Inglês da UFPEL disponibilizam alguns recursos didáticos. No intuito de observar este material, a questão oito foi desenvolvida e respondida pelo ministrante dos cursos. A proposta era que o professor assinalasse todos os tipos de materiais didáticos comumente utilizados. O

professor mencionou dois materiais: vídeos coletados do Canal *YouTube* e o aparelho *Data Show* para projetar os demais recursos. Durante as aulas observadas, alunos e professor também fizeram uso de dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets*. Estes dispositivos eram usados somente para fins de pesquisa. Outros recursos foram observados nas aulas, tais como *notebook* para reprodução dos vídeos, folhas avulsas contendo textos, exercícios e explicações gramaticais.

Materiais didáticos	
Data Show	X
Softwares	
Aparelhos de rádio e TV	
Livros didáticos	
Dispositivos móveis (tablets, notebooks, smartphones)	
Vídeos	X
Apostilas	

QUADRO 11: Materiais didáticos comumente utilizados pelo professor.

Nota-se, então, que as questões seis, sete e oito estão relacionadas com a segunda fase do Modelo Instrucional: projetar. A fase de projeção é necessária para que o professor liste e selecione as táticas facilitadoras da instrução. Apesar de o professor não adotar contribuições motivacionais na elaboração dos materiais didáticos, um outro fator muito importante não pôde ser esquecido: o material didático ofereceu meios para que o aluno construísse bases para o uso da língua-alvo. Esta base foi proporcionada pelos diversos recursos utilizados pelo professor. A seleção de vídeos, textos, atividades auditivas, somadas à interação através de opiniões e debates, garantiram que a prática de elaboração de materiais didáticos apresentasse características parciais da fase projetar.

5.2.3 Desenvolvimento do material

Feitas as considerações sobre as fases de definição e projeção, passa-se a desenvolver este material. A fase de desenvolvimento de recursos didáticos assegura ao professor a colocação de estratégias pedagógicas em prática, ou seja, todas as hipóteses pensadas e criadas para aplicação em sala de aula são verdadeiramente

testadas e passíveis de modificações instantâneas. Assim, a questão nove procurou saber se o material didático desenvolvido no Programa estava aberto ou indisponível às modificações e adaptações durante a aula. O professor afirmou que sempre realizou alterações no material didático, conforme o perfil da turma.

Este processo de adaptação foi visivelmente percebido durante as observações das aulas do curso *Inglês Para Vida no Exterior*. Tomamos por exemplificação o plano de aula 23 (Anexo C). O professor deu início à aula questionando os aprendizes sobre a regularidade com que eles apresentavam seminários em seus respectivos cursos. Passada a fase de apresentação do tópico, os alunos receberam um texto. A tarefa proposta aos alunos era justamente interpretar o texto disponibilizado e, logo em seguida, eles deveriam preparar um seminário e apresentá-lo aos demais participantes. O professor percebeu que os alunos se sentiram desconfortáveis com a tarefa inédita de apresentar um seminário em inglês. Assim, o professor fez algumas alterações na atividade: antes da apresentação final e individual dos seminários, os alunos poderiam trabalhar em duplas. O colega seria responsável por elaborar perguntas acerca do tópico alheio. Visivelmente, os aprendizes se mostraram menos ansiosos e bem-dispostos para a realização da atividade.

A iniciativa do professor em adaptar instantaneamente o exercício gerou resultados positivos. Os alunos se sentiram mais confiantes na apresentação, pois puderam tirar suas dúvidas com o seu par de trabalho. Além disso, os demais colegas não pouparam esforços para ajudar os apresentadores dos seminários. Observou-se ainda uma atitude positiva de participação direta dos alunos, questionando, sugerindo e emitindo opiniões a respeito dos tópicos trabalhados. A atividade proporcionou momentos de interação, favorecendo assim, a emergência de novos significados. Diante destas reflexões, pôde-se inferir que o material didático elaborado para o curso *Inglês para vida no exterior* apresentou a principal característica da terceira fase do Modelo Instrucional, ou seja, as atividades que foram desenvolvidas puderam ser ajustadas. Essas adaptações garantiram um maior envolvimento do aprendiz na tarefa, contribuindo ainda para o fortalecimento das expectativas de sucesso na aprendizagem de línguas.

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Professor	X				

QUADRO 12: Abertura do material didático para modificações.

5.2.4 Avaliação do material

As questões dez, onze e doze foram elaboradas com intuito de averiguar se os materiais didáticos apresentavam características da última fase do Modelo Instrucional: avaliação. O ato de avaliar permite ao professor refletir sobre suas ações, modificando-as e readaptando-as para que cumpram seu objetivo de aprendizagem, além de criar um ambiente favorável para o desenvolvimento de novos níveis de competência. Na questão dez, o professor afirmou que, às vezes, percebia diferentes reações do público-alvo quando estava aplicando um determinado plano de aula. A percepção do professor foi essencial, pois ofereceu o suporte necessário para que os alunos pudessem obter experiências relevantes de aprendizagem, desenvolver a confiança, promovendo a satisfação e, conseqüentemente, a motivação para aprender um novo idioma.

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Professor			X		

QUADRO 13: Observação das reações causadas pelo material didático.

Outra forma de cativar o interesse do aprendiz para o desenvolvimento da competência comunicativa pode estar diretamente ligada à relação entre material didático e atendimento de especificidades. A opção de elaborar um material próprio garante um ensino focado na preparação do aprendiz para situações reais e hipotéticas em que ele necessite utilizar o idioma como instrumento de comunicação. Ao responder à questão onze, o professor ministrante dos cursos *Inglês para Vida no Exterior* relatou que o curso e o conteúdo não estavam de acordo com as conveniências do público-alvo naquele momento. A razão para tal afirmativa era de

que não havia vagas para o Programa Ciências sem Fronteiras, muito embora a Universidade ainda oferecesse outras possibilidades de intercâmbio junto a outros órgãos de fomento e programas internacionais. Creio que a justificativa apontada pelo professor não impede que o material cumpra com seu dever inicial. Pelo contrário, este material possibilita a prática da língua, a interação, a oportunidade de debater e emitir opiniões, preparando o aluno e servindo como um guia para futuros cenários.

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Professor			X		

QUADRO 14: Atendimento das necessidades do público-alvo.

A última questão procurava compreender se o professor tinha o costume de detectar os pontos negativos e positivos de uma atividade e avaliar possíveis adaptações. A elaboração de um material didático focado em especificidades pode facilitar o processo de desenvolvimento da competência comunicativa, mas nem sempre este tipo de material é garantia de aprendizagem. Diante desta problematização, o professor assinalou que quase sempre ele foi capaz de detectar possíveis falhas. Como resultado, houve a modificação dos pontos fracos, possibilitando ao professor o desenvolvimento de novas estratégias a partir das necessidades e características de um determinado grupo. Outrossim, esse posicionamento, por parte do professor, prepara-o para vivenciar as mais variadas experiências através de questionamentos e da busca em desenvolver um trabalho com excelência.

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Professor		X			

QUADRO 15: Avaliação do material didático.

As questões dez, onze e doze foram dedicadas a buscar características da última fase do Modelo Instrucional. Após análises de público-alvo, objetivos de ensino, seleção e integração de práticas motivacionais e do desenvolvimento das estratégias de ensino, passou-se a observar o processo de avaliação e revisão de um conteúdo

proposto. É neste momento que o professor tem a oportunidade de refletir sobre suas práticas, avaliando, revisando e adaptando o material com o propósito de se conquistar os resultados esperados. Sendo assim, através das constatações da reação que o material causa nos seus usuários, da maneira como o material didático satisfaz os objetivos dos aprendizes e da forma como o professor costuma detectar falhas e modificá-las, pode-se inferir que as características da fase final do Modelo Instrucional estão presentes na configuração do Programa e no modo como o professor trabalha com seus aprendizes.

Pode-se concluir que, mesmo que o material não tenha sido pensado por uma perspectiva motivacional, o material produzido e aplicado aos alunos do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês da UFPEL, de certa forma, apresenta algumas das características do Modelo Instrucional preconizados por Keller (1983). A elaboração de um material exclusivo possibilita ao aprendiz o contato e a utilização da língua-alvo, podendo contribuir significativamente para a emergência de novos níveis de competência comunicativa e também para a motivação dos aprendizes. Características como observação mais detalhada do público-alvo, listagem e integração de táticas motivacionais podem ser a chave para que se identifiquem as necessidades específicas dos aprendizes, seus estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, potencializar os estímulos para se aprender um novo idioma.

Diante dos dados obtidos no questionário destinado ao professor do Programa, fez-se necessário acessar a opinião dos alunos quanto ao material didático produzido para o curso. O objetivo era analisar se os referidos recursos pedagógicos poderiam impactar positivamente o desenvolvimento de uma língua adicional, bem como a motivação.

5.3 Materiais didáticos: um olhar do aprendiz sobre os aspectos motivacionais.

Os dados resultantes da análise do primeiro questionário apontaram que o professor fez uso de certos princípios ditados pelo Modelo Instrucional, tais como: adaptação, atendimento ao estilo de aprendizagem, oportunidades de uso da língua-alvo, adoção de materiais diversificados e avaliação dos aprendizes e materiais. Diante dos dados já obtidos fez-se necessária a observação deste material didático

pelos olhos do usuário, ou seja, é pertinente observar a posição do aluno frente a estes recursos utilizados em sala de aula. Para a obtenção destes dados, um segundo questionário (Apêndice C) foi aplicado apenas aos aprendizes, visando a legitimar a importância do material didático na motivação e aprendizagem de uma língua adicional.

Esse questionário apresentava oito questões de múltipla escolha, conforme a Escala Likert. As duas questões restantes assumiram configurações de ranqueamento, pois permitiram ao aprendiz elencar as características que consideravam mais importantes no material didático do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês, além de explicitar os motivos que levaram os aprendizes a optar em estudar a língua inglesa. As indagações foram elaboradas tendo como base o quadro 2 do Modelo Motivacional de Keller.

O questionário destinado aos alunos foi aplicado em duas turmas distintas do curso *Inglês para vida no Exterior*, no dia 15 de outubro de 2015. Ambas as turmas eram do nível A2¹⁷. Cada turma continha 7 alunos, totalizando assim, 14 aprendizes. Após a aplicação de um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice F), solicitando a utilização dos dados e a total ocultação de identidade dos participantes, 12 alunos aceitaram fornecer os dados para a pesquisa. Para fins de organização e melhor compreensão das análises realizadas, o texto foi dividido em seções, conforme as categorias do Modelo ARCS.

5.3.1 O despertar da atenção:

A primeira categoria do Modelo Motivacional ARCS, a *atenção*, visa a despertar o interesse e estimular a curiosidade dos aprendizes para um determinado contexto de aprendizagem. Pensando nestas características, as duas primeiras questões procuravam identificar se o material elaborado no Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês da UFPEL apresentava os traços ligados à atenção apontados por Keller.

¹⁷ Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência de línguas, alunos com nível A2 são capazes de interagir em situações que necessitam descrever pessoas, lugares, objetos e situações, bem como emitir opiniões simples e objetivas.

A primeira questão tinha por objetivo saber se o curso oferecia recursos capazes de capturar a atenção do aprendiz. De acordo com os dados apresentados no gráfico 1, 83,30% dos alunos afirmaram que concordam plenamente com a capacidade de o material didático em reter a atenção do usuário, enquanto que 16,70% dos alunos afirmaram concordar parcialmente. Através das observações realizadas em sala de aula, entendo que o resultado obtido seja consequência da abordagem metodológica escolhida para o material didático. A abordagem permite que o aluno seja exposto de uma maneira dinâmica e imprevisível a um determinado conteúdo, convidando e instigando o aprendiz para a resolução da temática proposta pelo professor ou pelo grupo de interação.

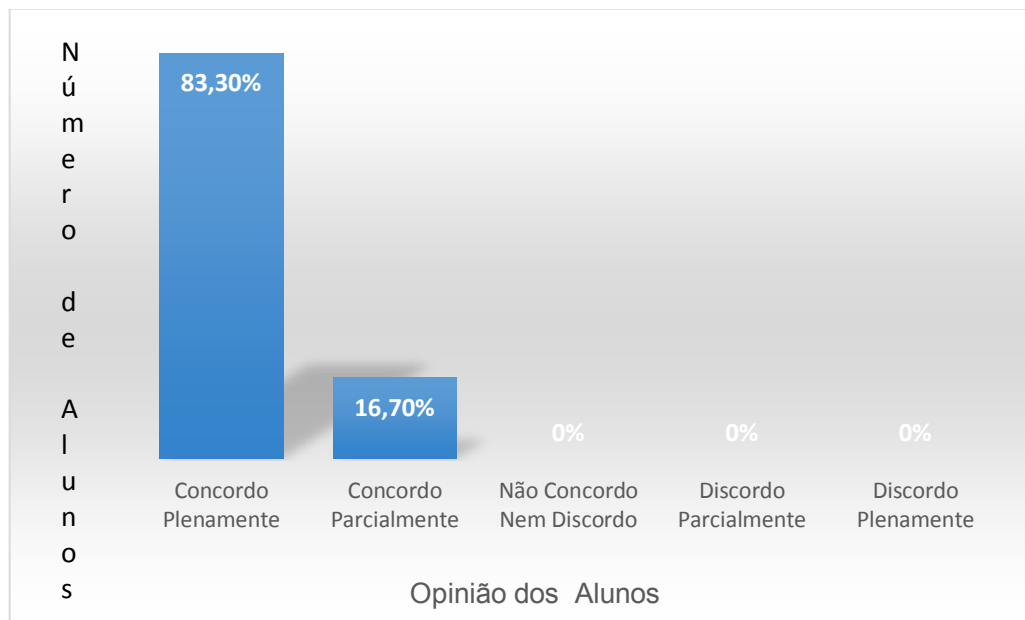


Gráfico 1 – O curso oferece recursos capazes de capturar a minha atenção.

A questão dois procurava observar se a curiosidade dos alunos era estimulada pelas questões e resoluções de problemas propostas pelo professor. Conforme apontaram os dados, 66,70% dos aprendizes concordam plenamente com a ideia e outros 25% concordam parcialmente. A partir destas informações, a ideia antes apresentada de que a abordagem metodológica poderia ser umas das razões que despertariam a atenção do aprendiz passa a ser reforçada quando uma grande parcela de informantes se diz estimulada pelas resoluções de tarefas propostas pelo professor.

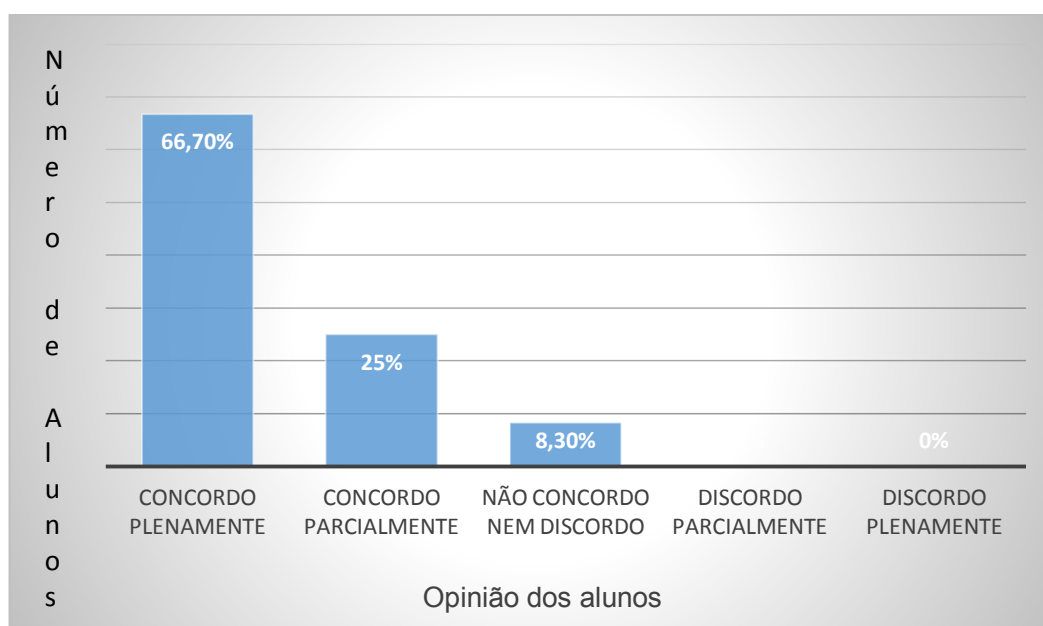


Gráfico 2 – A minha curiosidade é estimulada pelas questões e resoluções de problemas propostos pelo professor.

No decorrer das observações realizadas em sala de aula e dos planos de aula em anexo, percebeu-se que a fase “pré-tarefa” da abordagem Ensino Baseado em Tarefas foi responsável por cativar a atenção para temas que, supostamente, eram de interesse de futuros intercambistas. A pré-fase possibilitou que os alunos fossem inseridos em um contexto de discussão, criando e tecendo meios para que os alunos expusessem e compartilhassem suas concepções e propostas de resolução de tarefas com os demais interagentes.

Desta forma, pode-se afirmar que o material didático produzido para o curso *Inglês para vida no exterior* atendeu à primeira categoria do Modelo ARCS. A abordagem do material permitiu que o aluno não fosse simplesmente um receptor de informações. O aluno é constantemente exposto a situações onde deve manifestar suas ideias, suas intenções e o seu pensamento crítico. Do ponto de vista comunicativo, o material didático despertou a atenção e a curiosidade por ser capaz de gerar debates e oportunidades de exposição e uso da língua-alvo para a resolução de tarefas. A tentativa de solucionar as questões propostas pelo material fez com que os alunos interagissem, criando possibilidades para que novos aspectos comunicativos pudessem emergir. Segundo o Modelo ARCS, a emergência da

linguagem pode gerar um impacto positivo na motivação do aprendiz, justamente por ele perceber que a atenção e o esforço empregado no desenvolvimento da atividade resultaram num melhor desempenho.

5.3.2 A relevância do material

A percepção do aluno quanto à importância da aprendizagem é um fator fundamental no desenvolvimento de atitudes motivacionais. A segunda categoria do Modelo ARCS - a relevância - está intimamente ligada à necessidade de se produzir conteúdos de aprendizagem que vão ao encontro dos interesses comunicativos dos indivíduos.

Na tentativa de se obter informações quanto à pertinência do material, a terceira questão buscava perceber se os conteúdos abordados no curso seriam úteis aos sujeitos de pesquisa. De acordo com o gráfico abaixo, 83,30% dos informantes afirmaram que o conteúdo tratado no curso presencial era de extrema importância para atingir um determinado propósito, enquanto 16,70% concordaram parcialmente.

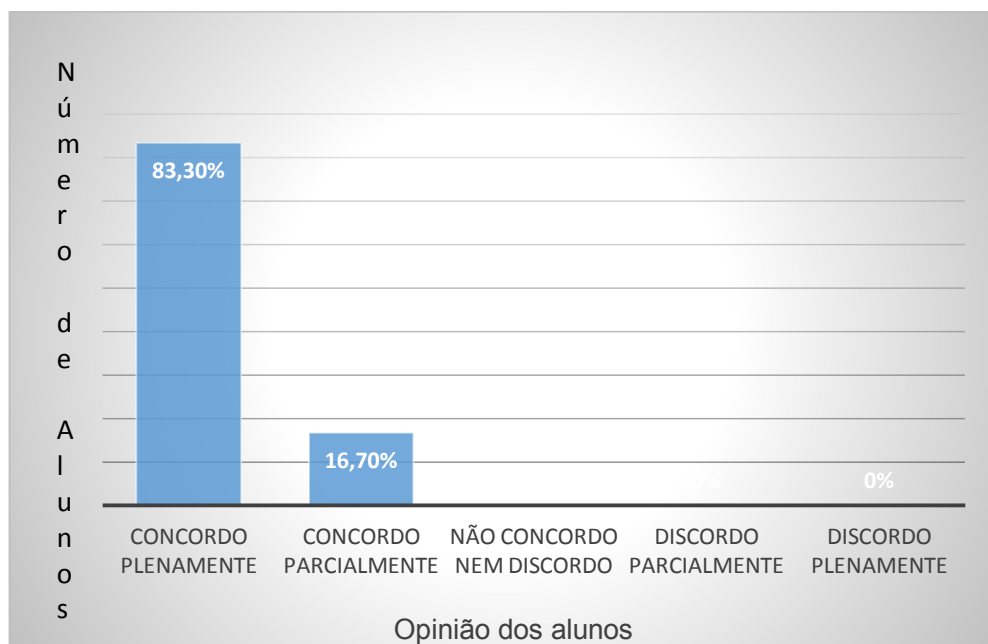


Gráfico 3 - Durante o curso, tenho percebido que os conteúdos abordados serão úteis para mim.

Observando a maneira como o NuLi local elabora seus recursos didáticos, pode-se afirmar que o curso possui metas muito claras de aprendizagem: há a tentativa de desenvolver a competência comunicativa como qualquer curso se dispõe, mas estas são focadas em contextos muito específicos com os quais os aprendizes podem se confrontar em possíveis âmbitos internacionais. O conteúdo abordado em sala de aula é totalmente desenvolvido em cima de situações que necessitam de constante interação e posicionamento dos aprendizes. Esta realidade é geralmente percebida pelos estudantes observados. Esses compreendiam a importância do curso, do conteúdo e, muitas vezes, necessitavam buscar referências extras para que pudessem satisfazer suas curiosidades sobre a língua e cultura alvo.

Além disso, a quarta questão procurava se inteirar sobre as atividades presentes nos materiais didáticos. O objetivo era entender se as propostas de trabalho deixavam claras as habilidades que deveriam ser desenvolvidas durante a sua realização. Conforme indica o gráfico abaixo, um número expressivo (83,40%) afirmou concordar plena e parcialmente com a clareza das habilidades desenvolvidas no processo de aprendizagem, enquanto 16,60% não tiveram uma opinião bem formada acerca do fato.

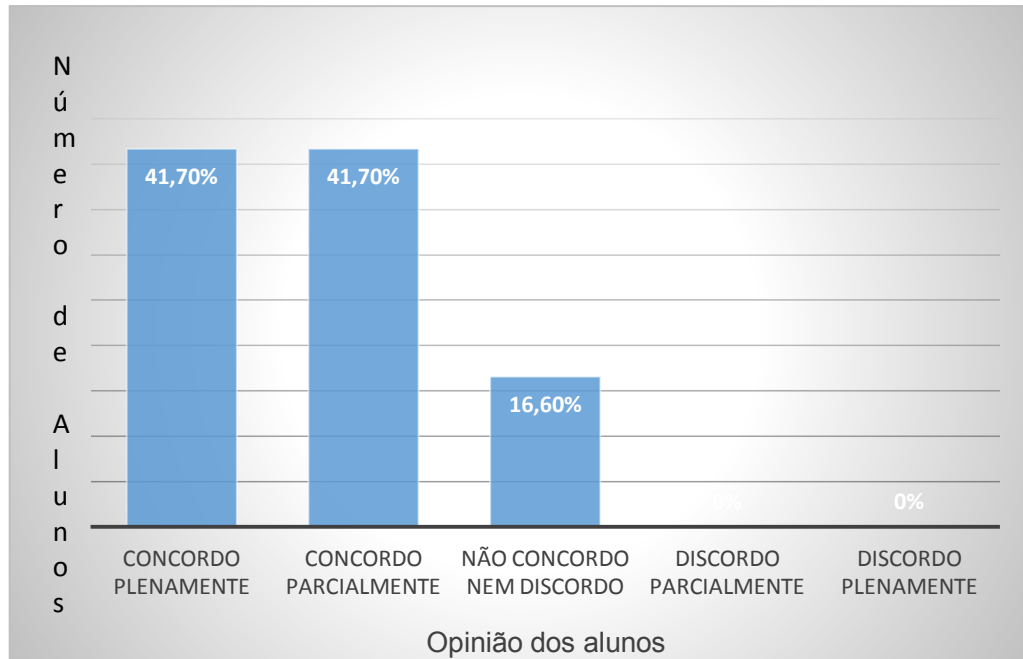


Gráfico 4 - As atividades propostas pelo material didático deixam claras as habilidades que devem ser desenvolvidas durante a realização.

Segundo Keller (2010), a legibilidade das atividades permite que os alunos possam identificar as habilidades suscetíveis a emergir ou serem corrigidas ao longo de um período de instrução, através de uma autoavaliação. A incompreensão das atividades trabalhadas em sala de aula pode gerar sentimentos de incerteza, pois o aluno não tem em mente as evidências de que necessita para trilhar um objetivo. O aluno sente-se desconfiado do real propósito e relevância da instrução, além de gerar sentimentos de incapacidade para aprender, entender e lidar com o material, resultando assim, em uma possível desmotivação.

Essa carência de legibilidade foi percebida em uma das atividades em que os alunos trabalhariam as quatro habilidades linguísticas: interpretação, escrita, oralidade e compreensão auditiva, no plano de aula número 06 (Anexo B). Os alunos foram organizados em pares e cada um recebeu um texto idêntico sobre repúblicas estudantis, porém com um conjunto de perguntas distintas. A tarefa inicial era que os alunos fizessem a leitura do texto e, a seguir, de uma forma colaborativa, os alunos deveriam questionar os seus colegas de trabalho. Observou-se uma dúvida inicial por parte dos estudantes: eles não entendiam o objetivo de se trabalhar em duplas para fazer a interpretação do texto. Mesmo assim, eles fizeram a leitura e começaram a resolver os seus próprios conjuntos de perguntas. O professor imediatamente

percebeu o equívoco cometido por alguns alunos, pausou a atividade e explicou-a novamente de uma forma mais detalhada. Instantaneamente, houve um sentimento de alívio por parte dos aprendizes que logo começaram a trabalhar em duplas. Os alunos cientes do que necessitavam realizar, concluíram a atividade com sucesso.

Percebeu-se que, mais do que despertar a atenção e a curiosidade de um indivíduo, o material deve apresentar uma transparência de objetivos e propostas. A clareza de ideias diminui o problema relacionado ao *déficit* de informação, tornando evidente a relevância da atividade para o desenvolvimento de habilidades. Essas ações permitem o engajamento do indivíduo, a autoavaliação das habilidades que merecem uma maior concentração de esforços, tornando-o mais confiante e motivado no processo de ensino-aprendizagem.

5.3.3 A construção da confiança

Não obstante o fato de que a atenção, a curiosidade e a relevância das atividades propostas sejam elementos importantes na constituição do material didático, elas não são condições suficientes para motivar um indivíduo quando se trata da aprendizagem de um novo sistema linguístico. Keller (2010) irá argumentar que a *confiança*, a terceira categoria do Modelo ARCS, é essencial para que os aprendizes possam estar convictos de suas próprias capacidades, ampliando o grau motivacional perante determinadas situações.

Diante destas afirmações, a questão cinco tinha por objetivo investigar se o material didático, elaborado pelo Programa, apresentava instruções claras sobre como utilizá-lo para a realização de uma estipulada atividade. Assim, como parte dos alunos indicaram que podiam perceber as habilidades que eram trabalhadas em atividades específicas na questão anterior, o gráfico 5 demonstrou que 75% dos informantes não apresentaram problemas com as instruções existentes no material didático. Porém, 16,70% dos respondentes também concordaram, mas de forma parcial e outros 8,30% discordaram parcialmente.

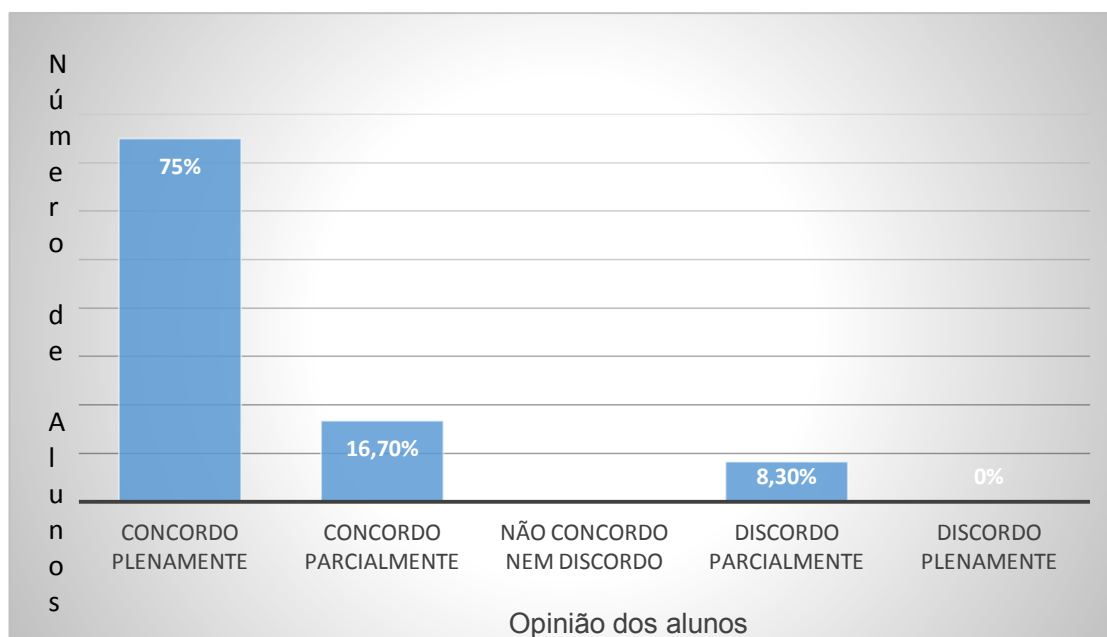


Gráfico 5 – O material didático do Programa apresenta instruções claras sobre como utilizá-lo para a realização de uma determinada atividade.

A transparência nos enunciados permite que o aprendiz estabeleça um paralelismo de intencionalidade e de esforço para realizar a ação necessária. Se a inteligibilidade interfere na compreensão da relevância de uma atividade, logo, a desconfiança do aprendiz em relação às suas próprias capacidades poderá resultar num baixo desempenho e, conseqüentemente refletir na motivação. Compreendo que o sentimento de confiança pode ser alcançado quando o material didático é capaz de oferecer subsídios que permitam o desenvolvimento de novos níveis de competência comunicativa, proporcionando experiências de sucesso e despertando a autonomia do aprendiz.

Quando analisamos os resultados da questão seis cujo objetivo era saber se o material didático era capaz de oferecer suporte para atingir os objetivos do curso, 41,70% dos informantes afirmaram ver o material do curso *Inglês para Vida no Exterior* como um recurso facilitador do processo de aprendizagem e outros 50% concordaram parcialmente com a afirmação.

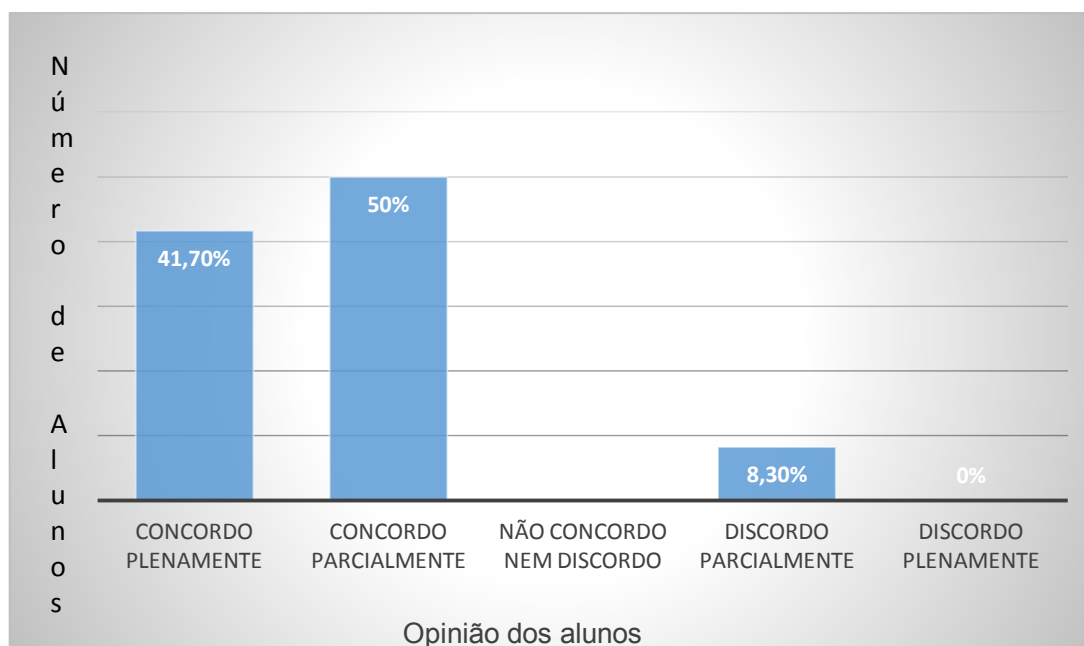


Gráfico 6 - Apesar de eventuais dificuldades minhas, o material me dá suporte para atingir os objetivos do curso.

O resultado, visto como positivo, pode ser consequência de algumas características citadas por Keller (2010) como propiciadoras do desenvolvimento da autoconfiança. O material não só possibilita que o aluno se sinta instigado a participar dos debates gerados pelo contexto de aprendizagem, como também permite o uso constante da língua-alvo. Além disso, a abordagem presente no material didático oferece um momento específico para trabalhar os aspectos linguísticos que possam emergir da interação (fase de foco na língua- análise e prática), criando um espaço para discussão e prática de conteúdo.

Ademais, a possibilidade de o professor modificar o material didático para que possa atender às expectativas e interesses de aprendizagem do público-alvo é um fator primordial para que o aluno se sinta motivado e confiante para atingir os objetivos do curso. O fato tornou-se evidente através da observação da aula corresponde ao plano de aula 23 (Anexo c). O professor solicitou que os alunos elaborassem uma apresentação oral na língua-alvo acerca de um tema escolhido. Os aprendizes teriam cerca de 15 minutos para se preparar expondo suas próprias ideias, bem como a preparação para possíveis questionamentos externos. Os estudantes sentiram-se inseguros em face de uma temática totalmente desconhecida. Essa nítida insegurança foi observada pelo professor que, imediatamente, realizou algumas modificações na

proposta da atividade. A possibilidade de o aluno discutir a sua apresentação com seus pares reduziu expressivamente o nível de ansiedade, gerando um sentimento de controle da situação. A alteração da atividade foi positiva e essencial, pois viabilizou o atendimento ao ritmo e aos estilos de aprendizagem dos estudantes, além de contribuir para o desenvolvimento de confiança entre alunos, professor e material didático.

Quando analisamos isoladamente os 50% dos informantes que concordaram de forma parcial e, os 8,30% que discordaram parcialmente com a questão seis, percebeu-se que a desconfiança existente em relação à aprendizagem e ao material didático advém da imprevisibilidade que a abordagem metodológica pode provocar na execução das tarefas. Notou-se nas aulas observadas que o aluno era constantemente exposto às situações em que necessitava interagir, resolvendo as situações apresentadas pelo material, emitindo julgamentos e opiniões. Porém, algumas atividades fugiram do controle do aprendiz, fazendo-o recorrer a outros meios para expressar o seu ponto de vista. A imprevisibilidade tirou o aluno da zona de conforto, fazendo-o recorrer a novos recursos.

Em diversas situações, o aluno buscou no material didático alguma informação que fosse ao encontro de suas lacunas linguísticas. Percebendo uma aparente incapacidade do suporte do material, o aluno recorria à figura do professor na tentativa de consultar algum vocabulário que não dominava. Em outros momentos, quando a interação fugia do tópico principal, avançando para fronteiras desconhecidas, o aluno fazia uso de dispositivos móveis, coletando informações relevantes para acrescentar na discussão.

Logo, é mister a assistência do professor na construção de expectativas positivas de sucesso através da elaboração dos recursos didáticos. Estes instrumentos de ensino devem servir de apoio para as experiências de aprendizagem, reforçando assim, as crenças positivas no desenvolvimento de habilidades. As atividades devem ser organizadas de uma maneira clara, apresentando instruções de fácil assimilação. O nível de dificuldade das tarefas deve ser ajustado de acordo com um público-alvo específico, mais do que com o nível de proficiência apontado por testes de competência linguística, pois cada aluno apresenta aptidões distintas. Ademais, atitudes positivas devem ser reforçadas não somente em relação ao material didático, mas também quanto à emergência de novos saberes e à

imprevisibilidade que a abordagem metodológica propicia. Entendo que um recurso pedagógico que dialogue com o sujeito é essencial para o despertar da confiança em torno de suas capacidades, do sentimento de satisfação advindo da aprendizagem, contribuindo assim, com a motivação para aprender.

5.3.4 Em busca da satisfação

A satisfação é a última categoria apresentada pelo Modelo Motivacional. O sentimento de êxito advém da confirmação das expectativas resultantes do processo de aprendizagem. A observação desta última categoria permite que o professor e o aluno realizem autoavaliações geradoras de conhecimento e informações que são capazes de contribuir positivamente na tomada de decisões e possíveis atitudes.

Perguntado aos alunos se eles se sentiam satisfeitos com o apoio oferecido pelo material didático do Programa, observou-se que 83,4% dos informantes disseram concordar plena e parcialmente com a questão sete. Outros 16,6% não tinham uma opinião acerca do assunto ou disseram discordar parcialmente.

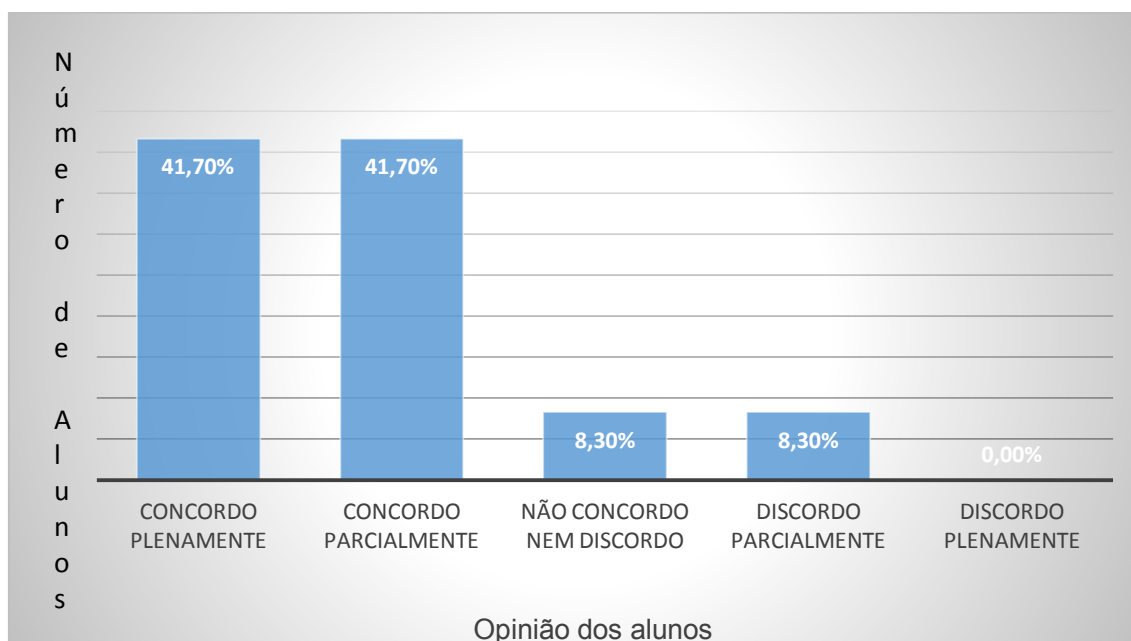


Gráfico 7 - *Eu me sinto satisfeito com o apoio oferecido pelo material didático.*

A satisfação do aluno quanto ao apoio que o material didático é capaz de proporcionar pode ser reflexo da constante preocupação da coordenação pedagógica do Programa e do corpo docente em elaborar um material que se aproxime e que dialogue com o contexto de aprendizagem do público-alvo. A possibilidade de abertura do material didático para modificação e adaptação permitiu o atendimento das especificidades do público-alvo e o desenvolvimento da competência comunicativa necessária não só para contextos de mobilidade internacional, como também para outras esferas de interesse de aprendizagem do aluno. Nas observações realizadas, o material didático poderia ser adaptado à medida que os alunos eram confrontados pelas limitações. O ato de tornar o material acessível promoveu nos alunos a segurança e a autonomia na realização das tarefas, reinserindo-os nas interações e no contexto de ensino.

Antecipando alguns dados, constatei que a preocupação com a elaboração de um material didático baseado no atendimento das necessidades dos aprendizes fez com que 41,7% dos informantes se sentissem satisfeitos com os recursos pedagógicos empregados nos cursos. O uso autêntico e variado de diversos recursos pedagógicos impactou positivamente em 75% dos estudantes. A ênfase na comunicação por meio da interação gerou 83,3% de aprovação. Esses fatores aliados ao estímulo pela resolução das tarefas propostas pelas atividades (66,7%) podem ter contribuído para o resultado obtido na questão seguinte. Na questão oito, os alunos passaram por uma autoavaliação no intuito de observarem os seus próprios desempenhos e, conseqüentemente, se se sentiram bem-sucedidos na aprendizagem da língua inglesa. A pesquisa apontou que 50% concordaram plena e parcialmente com a afirmação, enquanto 41,70% não concordaram e nem discordaram e outros 8,30% discordaram parcialmente.

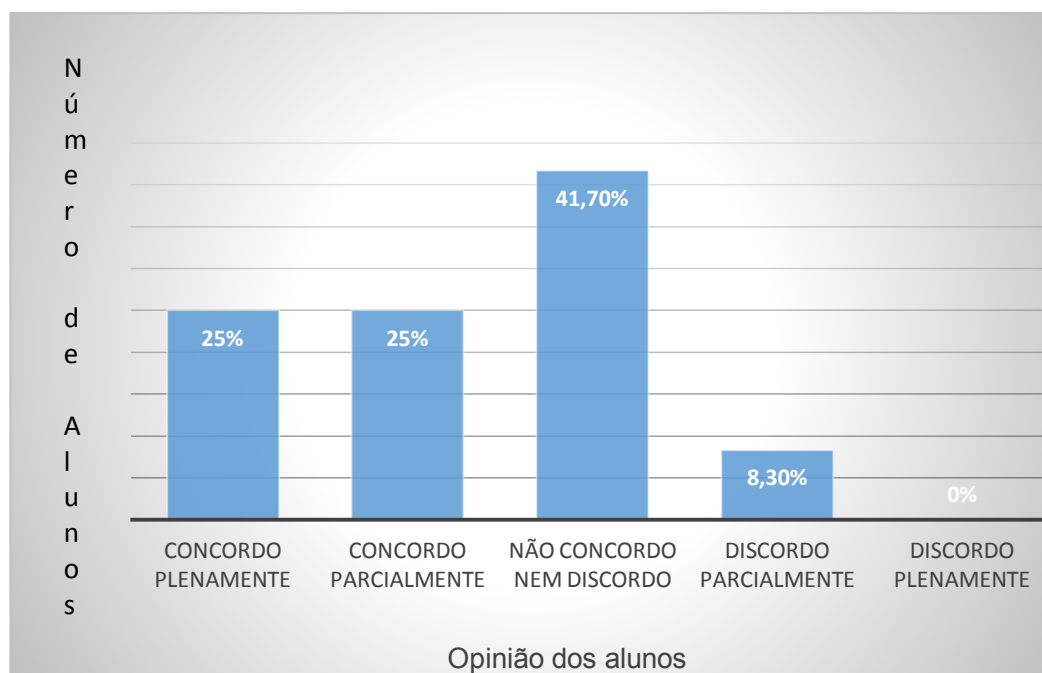


Gráfico 8 - Observando o meu desempenho no curso, me considero bem-sucedido.

O fato de 83,40% dos informantes perceberem o apoio oferecido pelo material didático e 50% dos respondentes sentirem-se bem-sucedidos com a aprendizagem de línguas acaba gerando indícios, citados por Paiva (2010) e defendidos por mim nesta dissertação, de que o material quando bem elaborado e manipulado, pode contribuir para a performance do aprendiz, impactando positivamente a motivação. Isolando os 41,70% dos informantes que não tinham uma opinião bem desenvolvida quanto ao seu próprio sucesso na aprendizagem da língua inglesa, pode-se inferir que a imprevisibilidade gerada das interações pode ter sido um dos fatores que contribuíram para que um número tão considerável de respondentes não soubesse emitir um julgamento.

Nas observações realizadas nas aulas presenciais notou-se que o material didático, na maioria das vezes, auxiliava e guiava o aprendiz no desenvolvimento de aspectos comunicativos específicos. O foco na competência oral, juntamente com a necessidade de resolução de tarefas, muitas vezes, fugia do princípio da linearidade, isto é, o aluno era confrontado por múltiplas possibilidades, além daquelas pretendidas pela atividade. Nestes casos, o aluno constantemente precisava apelar para conhecimentos prévios, além de necessitar tecer meios para atingir novos saberes. Por mais que a não-linearidade e a imprevisibilidade sejam características

relevantes e comuns na aprendizagem de línguas, tais fatores, muitas vezes, foram encarados como motivo de suspeita por parte dos aprendizes. Houve situações em sala de aula em que o sentimento de desconfiança frente às capacidades aflorou. Alguns alunos relataram sentir que os objetivos do material eram inatingíveis, seus desempenhos não estavam de acordo com o propósito do curso e, conseqüentemente, a falsa percepção de insucesso.

Penso que, o sentimento de satisfação, a motivação para aprender uma nova língua está altamente associada à confiabilidade que o aluno deposita no professor, no material e nas suas capacidades. O interesse e a curiosidade dos aprendizes são despertados pela importância de se aprender um novo sistema linguístico. O desejo em aprender um novo código linguístico poderá gerar esforços capazes de impactar positivamente a performance. Porém, se o aluno não tiver um controle pessoal sob as expectativas e o seu próprio estilo de aprendizagem, o aluno encontrará dificuldades de evidenciar o sucesso, sua performance será baixa, resultando em um baixo aproveitamento, frustração e uma conseqüente desmotivação.

Faz-se pertinente destacar os aspectos positivos da instrução, mas também da elaboração de um material didático próprio. Evidenciar a importância, os objetivos e as especificidades dos materiais podem ajudar os alunos a entender a configuração do curso, a dinamicidade das interações e da língua-alvo, as exigências feitas pelas atividades e as oportunidades de sucesso que o material pode proporcionar. Essas atitudes podem garantir ao estudante um melhor entendimento do seu processo de aprendizagem, gerando um autocontrole, um melhor desempenho e, conseqüentemente, a satisfação em alcançar suas metas.

Os dados obtidos através das impressões dos alunos confirmam a ocorrência de elementos encontrados no Modelo Motivacional, pois esses recursos possibilitam ao aprendiz ter sua atenção estimulada por temas interessantes e de suma importância para sua formação. Além disso, a relação entre material-professor-aluno possibilita que a confiança seja construída através atitudes que corroboram para o melhor desempenho do aprendiz e, conseqüentemente, a satisfação para a aprendizagem de línguas.

5.4 Especificidades do material didático para o curso “*Inglês Para Vida No Exterior*”.

As perguntas anteriores do questionário buscavam identificar aspectos facilitadores da motivação no material didático elaborado pelo Programa. Tais questões foram observadas através do Modelo Motivacional ARCS de Keller (1983) que, segundo o pesquisador, nos fornece elementos que devem ser levados em consideração na instrução e na produção de instrumentos de ensino.

Feitas as observações sobre os aspectos motivacionais do curso, a questão nove tinha como foco identificar as características presentes no material didático do Programa que o tornava relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa. A emissão do julgamento se deu através de uma escala de 0 a 10, considerando “0” para insuficiente, “5” para regular e “10” para excelente. Foram considerados na análise: a associação dos conteúdos expostos pelo material didático com o uso da língua em contexto real; o atendimento do estilo de aprendizagem do aluno; a oportunidade de uso da língua-alvo para fins comunicativos; e, o provimento de experiências significativas de aprendizagem de línguas.

5.4.1 Uso autêntico da língua

Segundo Tomlinson (2011), materiais podem ser fontes de exposição autênticas aos dados de entrada, através das instruções para a realização das atividades e através dos textos e falas que podem estar inclusos no material. O *input* deve variar em estilo, modo e propósito, além de ser rico em características presentes em discursos reais. O material deve estimular a interação entre os aprendizes e o conteúdo, evitando que o aprendiz seja mero receptor de conhecimentos.

Trazendo as considerações de Tomlinson (2011) para a observação do material didático elaborado para o curso *Inglês para vida no exterior*, 75% dos aprendizes disseram se sentir satisfeitos com a exposição ao uso autêntico da língua. Esse resultado foi fruto da constante interação proporcionada pelas diversas mídias utilizadas pelo professor. Os alunos eram convidados a dialogar com os diferentes textos, vídeos, exercícios e seminários, facilitando, desta forma, a expansão de conhecimentos.

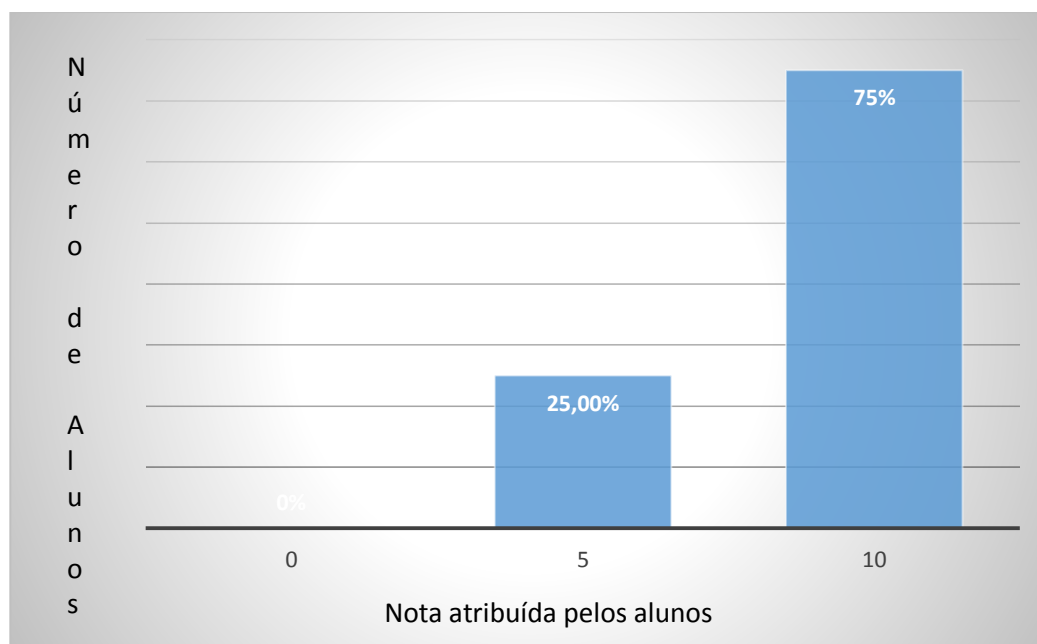


Gráfico 9 - Associação dos conteúdos expostos pelo material didático com o uso da língua em contexto real, numa escala de 0-10 (considerando 0 para insuficiente, 5 para regular e 10 para excelente).

O mérito do material foi que este propiciou o uso da língua-alvo, permitindo a emergência de novas habilidades, a negociação de significados e de estratégias. Estas exposições reais à língua-alvo preparam o aluno para as situações cotidianas que eles possam vir a enfrentar em um possível intercâmbio estudantil, motivando-os e capacitando-os.

5.4.2 Atendimento ao estilo de aprendizagem

Professores e *designers* devem levar em consideração que existem diferentes maneiras para aprender. A elaboração ou a adaptação de um recurso didático deve estar focada nas mais variadas formas de aprendizagem presentes em sala de aula. Para isso, faz-se importante a utilização de elementos visuais, auditivos e cinestésicos, por exemplo.

Os dados do gráfico 10 demonstraram que 58,30% dos aprendizes acreditavam que o material didático do Programa contemplava regularmente as

diferentes formas de aprendizagem. O restante dos alunos, 41,70%, consideraram este material um excelente recurso.

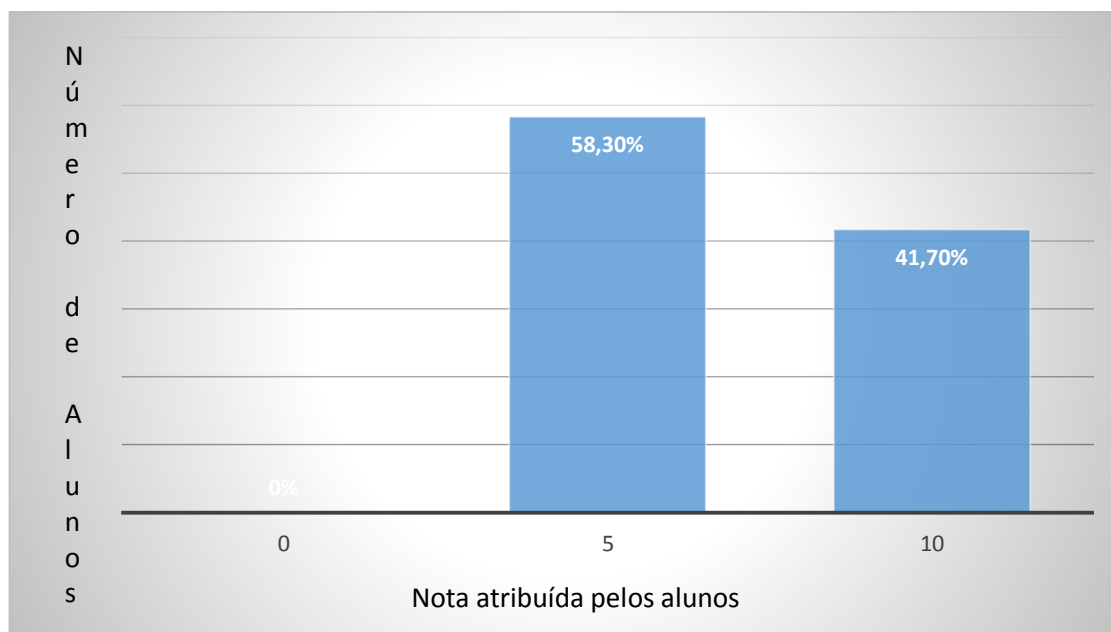


Gráfico 10 - Atendimento ao estilo de aprendizagem, numa escala de 0-10 (considerando 0 para insuficiente, 5 para regular e 10 para excelente).

O resultado apontado acima pode estar relacionado com a dificuldade prévia de coleta de informações do público-alvo mencionadas no questionário destinado ao professor, que tinha como intuito observar o material didático desenvolvido no Programa. O curso não apresenta um contato precedente, um período de ambientação onde o professor teria a oportunidade de conhecer os objetivos dos aprendizes, verificar o equilíbrio ou desequilíbrio do grau de proficiência, visto que os alunos podem ter alcançado a pontuação mínima ou máxima para um determinado nível no TOEFL ITP.

Creio que, por mais que o material e as aulas tenham sido planejadas baseadas nas habilidades necessárias para participar do “Programa Ciência sem Fronteiras”, um período de ambientação poderia trazer benefícios para o aprendiz e para o professor. Esse espaço permitiria ao educador analisar as expectativas, os interesses do público-alvo, as preferências, os estilos de aprendizagem, as habilidades que devem ser aperfeiçoadas e o conhecimento prévio dos alunos com a língua. Ao aprendiz, essa ambientação poderia proporcionar o detalhamento do contexto do Programa local, os objetivos do curso e a familiarização com o material

didático e a abordagem metodológica. Essas ações poderiam conscientizar o aprendiz da importância do curso, além de ajudá-los na compreensão do processo de aprendizagem, na construção de expectativas positivas de sucesso, impactando na motivação.

5.4.3 Oportunidade de uso da língua-alvo

A utilização da língua-alvo para fins comunicativos só é possível se o material didático for capaz de propiciar a associação entre os conteúdos de aprendizagem com o uso da língua em contextos reais. Além disso, o aluno amplia sua visão de língua e passa a entender que aprender um idioma não se faz somente treinando estruturas específicas. Outra vantagem é que o aprendiz passa a se engajar em situações que lhe permitam interagir e negociar com os seus pares, a partir de um tópico lançado para discussão pelo professor e que, muitas vezes, acaba permitindo fazer novas conexões.

Dos dados obtidos através do questionário, percebeu-se que 83,30% dos aprendizes se disseram satisfeitos com a oportunidade de uso real da língua em sala de aula. Os demais 16,70% dos informantes acreditavam que o material propicia a utilização da língua de forma regular. Esses resultados podem ser recorrentes da abordagem metodológica adotada pelo curso, que instiga a participação do aluno nas interações; dos tópicos de ensino criados pelos professores, que são relevantes para situações de intercâmbio; das mídias escolhidas como ferramentas potencializadoras de aprendizagem; e, do relacionamento estabelecido entre professor-aluno e aluno-aluno.

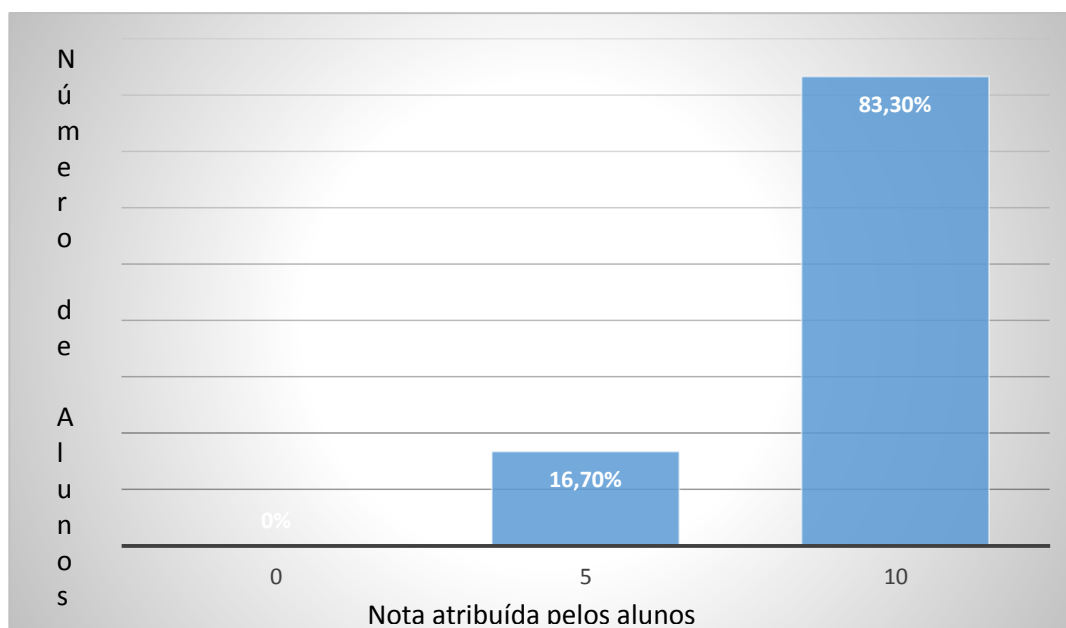


Gráfico 11 - Oportunidade de uso da língua-alvo para fins comunicativos, numa escala de 0-10 (considerando 0 para insuficiente, 5 para regular e 10 para excelente).

Desta forma, pode-se afirmar que o material produzido pelo Programa cria oportunidades de utilizar a língua em estudo. Tal condição gera impactos positivos na instrução do aprendiz, contribuindo para a emergência de novas habilidades comunicativas. Vale ressaltar que o beneficiamento do aluno se dará a partir das atividades que forem capazes de gerar *input* contextualizados e que permitam ao aprendiz realizar conexões com os conhecimentos prévios por ele desenvolvidos.

5.4.4 Oportunidades significativas de aprendizagem

Para que o material didático possa impactar a motivação e, conseqüentemente, a aprendizagem de um indivíduo, tal ferramenta deve dispor de características que proporcionem experiências decisivas para o desenvolvimento de competências. Estes recursos didáticos precisam apresentar uma fácil organização, possibilitando a manipulação por parte daqueles que o utilizam; uma diversidade de suportes de ensino capazes de criar condições que motivem e desenvolvam a autonomia do aprendiz; propiciar a formação de um indivíduo crítico, através de um material que possibilite diferentes pontos de vista, incitando assim, a argumentação e a interação em sala de aula; inter-relacionar os conteúdos do material didático,

estabelecendo conexões com o uso que os aprendizes fazem da língua; e, ser flexível, possibilitando que o professor trabalhe um determinado conteúdo da forma que acredita ser a mais conveniente e necessária para o seu público-alvo.

Feitas as considerações acima, o último item da questão nove pretendia observar se o material didático produzido no Programa possibilitava aos estudantes a oportunidade de obter experiências significativas de aprendizagem de línguas. De acordo com os dados do gráfico 12, 83,30% dos respondentes classificaram o material como um excelente provedor de estímulos de aprendizagem, enquanto 16,70% viram o objeto de análise como um recurso regular.

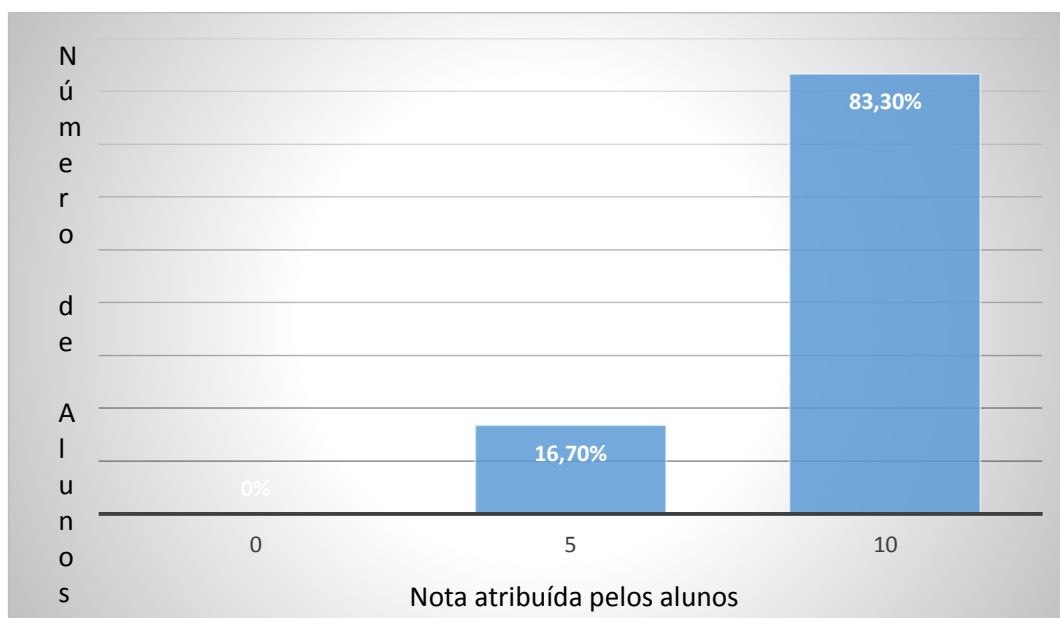


Gráfico 12 - Oportunidades de experiências significativas de aprendizagem de línguas, numa escala de 0-10 (considerando 0 para insuficiente, 5 para regular e 10 para excelente).

Percebeu-se que o material didático é encarado de forma positiva, pois o mesmo amplia a capacidade de comunicação, expressão e de acesso ao mundo. Isso se dá pela tentativa de se elaborar um material que atenda a um determinado contexto de ensino, além de o material possibilitar adaptações para tentar atender as mais variadas demandas de aprendizagem. Essa ação é visivelmente percebida em sala de aula pelos alunos quando o professor permite a negociação na resolução de tarefas. Do ponto de vista pedagógico, a flexibilidade do material também é perceptível, através dos planos de ensino que podem ser excluídos, adaptados ou adicionados, dependendo do conhecimento prévio dos estudantes. Assim, por mais

que o Programa local apresente, para cada curso, uma grade de conteúdos norteadores, essa sequência pode ser alterada, favorecendo o desenvolvimento ou a fixação de saberes. Essa adaptabilidade e abertura do material proporcionam ao aluno um melhor aproveitamento do que se é ensinado, aumentando significativamente a possibilidade de se ter alunos motivados e engajados no processo de aprendizagem de línguas.

Compreende-se que tais traços observados no material didático do Programa vêm ao encontro do que é comumente conhecido como Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes – ESP*). Segundo Dudley-Evans (2004), o ensino de línguas nesta modalidade é pautado nas necessidades reais ou previstas para que um indivíduo desenvolva a competência comunicativa. Johns (1991) afirma que o ensino de língua inglesa para fins específicos busca responder as seguintes questões: “O que os alunos precisam fazer com o inglês que lhes é ensinado?”, “Quais aspectos da linguagem são necessários para que os alunos sejam bem-sucedidos?” ou então, “Quais são os melhores métodos disponíveis capazes de responder às necessidades dos aprendizes?”. Assim, percebe-se que o material didático do Programa prioriza os aspectos comunicativos necessários para contextos de mobilidade internacional, sem descartar que outros interesses comunicativos venham a emergir durante as aulas.

Analisando as respostas que consideraram o material didático como uma fonte regular na promoção da aprendizagem, tal porcentagem (16,70%) pode ter sido em decorrência da dificuldade apresentada por alguns alunos em se adaptar com a abordagem metodológica do material. Apesar destas ferramentas pedagógicas apresentarem variados recursos capazes de capturar o interesse para determinado tópico de ensino, não devemos desconsiderar a possibilidade de os alunos manifestarem estilos de aprendizagem distintos. Desta forma, quanto maior o acesso às preferências do aprendiz, maior será a possibilidade de o material didático dialogar com as expectativas e exigências do público-alvo, tornando-se um objeto potencializador da aprendizagem e da motivação.

5.5 Motivações para a aprendizagem de língua inglesa

Tão importante quanto analisar se o material didático do Programa oferece meios para motivar o aprendiz, faz-se necessário entender as razões que levam os aprendizes a desenvolver novos sistemas linguísticos. Segundo Gardner e Lambert (1972), existem dois tipos de motivação: a instrumental e a integrativa. A motivação instrumental coincide com o desejo de adquirir uma língua adicional no intuito de avançar na carreira, de complementar os estudos, desenvolver competências interpretativas, fazer traduções, enfim, de saciar possíveis ambições. Por outro lado, a motivação integrativa ocorre quando o aprendiz tem o real desejo de se integrar e sentir-se parte da comunidade de falantes da língua- alvo, entendendo a cultura e pensando no processo de emergência da língua.

A motivação presente nos alunos pode trazer influências e consequências para a aprendizagem, porém a distinção entre os tipos de motivação nem sempre é clara, pois, de acordo com os Gardner & Lambert (1972), há a possibilidade de o aluno apresentar interesses pessoais ou intencionais, visando a alcançar um determinado resultado. Pensando nos tipos de motivação, a última questão presente no questionário objetivava a entender as razões que impulsionam o indivíduo a aprender uma língua. Os alunos deveriam enumerar de 1 a 5, em ordem crescente, as alternativas que melhor definissem os seus objetivos. Das 5 propostas lançadas na pergunta, uma era aberta, dando a possibilidade ao aluno de elencar e especificar outras razões relevantes para estudar a língua inglesa. Entendo que esta questão é importante para que se possa identificar o tipo de motivação apresentada pelos estudantes, contribuindo para a compreensão do contexto de aprendizagem, bem como para o pensamento de estratégias que possam impactar na aprendizagem e no interesse pela língua.

Analisando as circunstâncias que levam um indivíduo a aprender uma nova língua, verificou-se através dos dados expostos no gráfico 13 que os aprendizes apresentaram uma motivação de caráter instrumental. Por mais que haja um interesse na aprendizagem, os motivos que levaram os alunos a estudar línguas estão fortemente associados ao fato de que tal experiência poderia resultar em benefícios próprios. Esta ideia ficou evidente quando 58,40% dos respondentes afirmaram que a razão principal para estudar a língua inglesa estava no fato de que tal oportunidade

poderia render bons resultados nos meios acadêmicos e profissionais. Ter conhecimento de uma língua adicional permite ao aluno a expansão de conhecimento e de cultura, através das interações e das oportunidades que a língua oferece ao falante.

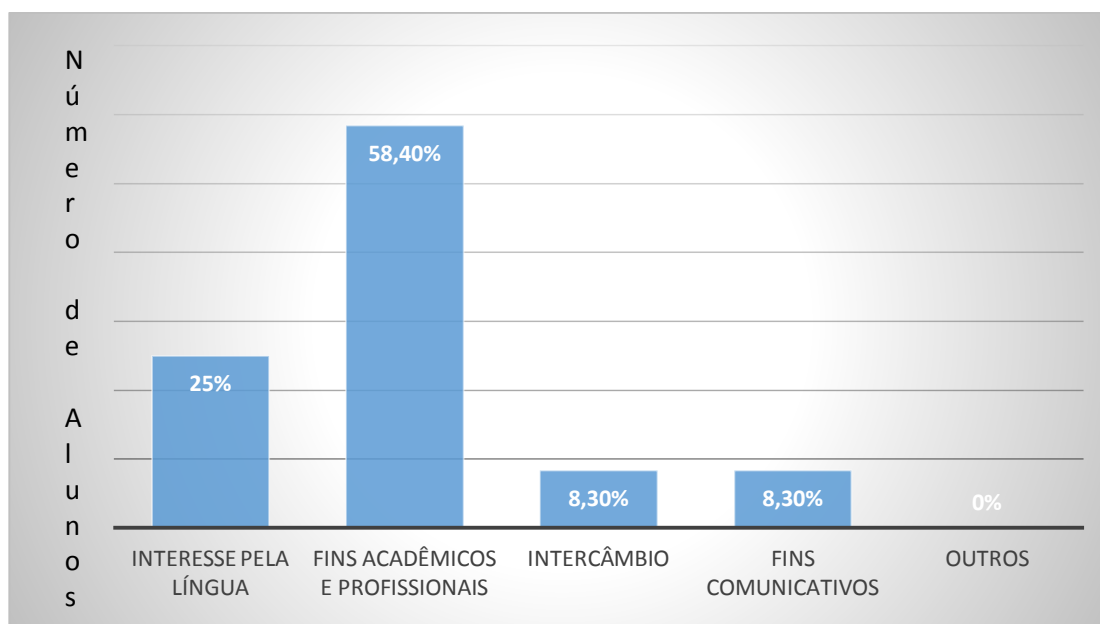


Gráfico 13 - Razões apontadas como as mais importantes para aprender uma Língua.

Com 25% das preferências dos respondentes, o segundo fator apontado como uma das razões para aprender a língua inglesa estava associado ao interesse pela língua. Tal resultado foi visto positivamente, pois o empenho em aprender um novo sistema linguístico superou as propostas do curso, de preparar estudantes para situações de intercâmbio internacional (8,30%) e desenvolver competências visando aos fins comunicativos (8,30%). Outros fatores não foram mencionados pelos estudantes.

Independentemente do tipo de motivação existente nos alunos e dos objetivos de ensino apresentados pelo Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês da UFPEL, a importância de conhecer os interesses dos aprendizes, permitiu ao professor criar contextos que propiciem a aprendizagem da língua-alvo. Tornou-se evidente que entender as circunstâncias que levam os aprendizes a construir novas habilidades facilita o processo de seleção de táticas motivacionais e de ferramentas de ensino que

podem ser aplicadas na elaboração ou adaptação do material didático. Estes recursos didáticos voltados para especificidades locais contribuem para que o aluno desenvolva a autoconfiança, a autonomia e as habilidades necessárias para um determinado fim.

Conclui-se que os alunos possuem uma motivação inicial ligada aos interesses acadêmicos e profissionais. Essa motivação pode ser alimentada através do material didático do Programa que, segundo os dados coletados, são capazes de prover experiências significativas de aprendizagem de línguas, a partir do uso constante de materiais autênticos, diversificados e que oportunizem a utilização da língua-alvo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando tratamos do processo de ensino-aprendizagem de línguas, dois fatores merecem uma atenção especial: a motivação que, segundo Brown (2000) é considerada um elemento complexo, capaz de afetar um indivíduo profundamente, encaminhando-o ao sucesso ou ao fracasso, enquanto o segundo fator, os materiais didáticos, quando bem manipulados, são instrumentos que podem auxiliar o professor e o aluno no desenvolvimento de novos saberes (PAIVA, 2000). Diante desses dois elementos, o objetivo deste trabalho de pesquisa consistiu em investigar se o material didático elaborado pelo professor poderia impactar a motivação para a aprendizagem da língua inglesa.

Com o intuito de alcançar os resultados propostos foi analisado o material didático elaborado para os cursos presenciais do Programa Idioma sem Fronteiras – Inglês, da Universidade Federal de Pelotas, com base em dois modelos distintos criados por Keller. O primeiro modelo chama-se Motivacional e conta com quatro condições primordiais para que os estudantes tenham ou então, mantenham a motivação. São elas: *Atenção*, *Relevância*, *Confiança* e *Satisfação*. O Modelo Instrucional, por sua vez, tem suas bases no Modelo Motivacional, porém sua finalidade está voltada para a criação de estratégias facilitadoras do processo de instrução, possibilitando que os alunos possam se beneficiar satisfatoriamente das situações de aprendizagem.

Além de verificar a existência de elementos motivacionais no material didático do Programa, fez-se pertinente verificar a existência de modificações no referido material ao longo do curso, bem como os critérios utilizados pelos professores para realizarem tal ação. Este objetivo foi alcançado através da realização de uma entrevista com o coordenador pedagógico do Programa que nos forneceu informações a respeito da configuração dos cursos locais e do processo de elaboração do material didático. Constatou-se que as alterações se davam tanto no conteúdo de um determinado curso visando a corresponder às necessidades comunicativas dos aprendizes como também no decorrer das atividades.

Tendo em vista a característica de adaptabilidade do material didático, o passo seguinte foi analisá-lo sob o viés do Modelo Instrucional de Keller (1983). O objetivo desta ação era descobrir se o professor fazia uso das características presentes nas quatro fases do Modelo: definição, projeção, desenvolvimento e avaliação.

Percebeu-se que um dos aspectos da fase de definição – obtenção de informações prévias dos aprendizes – não era uma ação realizada pelo professor. Porém, esse sempre procurava pensar em seu público-alvo, antes mesmo de elaborar seus recursos didáticos. Em contrapartida, práticas como seleção e modificação de materiais didáticos com o intuito de atender diferentes estilos de aprendizagem foram ações constantes no trabalho do docente. Essas operações garantem ao aprendiz oportunidades de aprendizagem significativas, visto que há um empenho por parte do professor em elaborar atividades que trabalhem aspectos específicos que necessitam ter práticas aperfeiçoadas pelos estudantes.

Quanto à fase de projeção, a integração de práticas motivacionais na elaboração de materiais didáticos não era uma atividade praticada pelo professor. Por sua vez, o professor entendeu e costumava empregar diferentes recursos didáticos em aula, contribuindo significativamente para a criação de oportunidades de uso da língua-alvo e para o atendimento aos diferentes modos de aprendizagem.

Observou-se que o material didático do Programa condizia com as características da fase de desenvolvimento, reforçando um dos objetivos específicos da pesquisa: possibilitar a seleção, modificação e criação de instrumentos pedagógicos compatíveis com as necessidades do público-alvo. Essas particularidades são essenciais na aprendizagem, pois possibilitam que o estudante tenha contato com situações relevantes para o seu contexto de estudo, estimulando-o e, conseqüentemente, desenvolvendo aspectos comunicativos.

Na fase de avaliação foi possível notar outras semelhanças entre o trabalho docente e a última fase do Modelo Instrucional. O professor continuamente realizou avaliações de seu trabalho e das reações que seus instrumentos de ensino provocavam no aprendiz. A observação destas ações permitiu ao educador realizar as alterações convenientes no material didático, proporcionando desta forma, o atendimento às expectativas do aprendiz.

De uma forma geral, pode-se afirmar que os elementos levados em consideração na elaboração do material didático do Programa coincidem com as características apontadas pelo Modelo Instrucional de Keller (1983), como potencializadores da motivação. Compreendo que tal aspecto é um fator positivo por possibilitar a aprendizagem de línguas através de um ambiente contextualizado e por oferecer suporte às necessidades comunicativas do aprendiz.

Quanto aos aspectos do Modelo que não foram encontrados no trabalho do professor, tais como a coleta de informações prévias do aprendiz e a listagem e a integração de práticas motivacionais na elaboração dos materiais didáticos, são essas questões que merecem atenção. A investigação prévia do público-alvo pode garantir ao professor o conhecimento das expectativas, interesses, preferências, estilos, conhecimentos prévios, capacidades e limitações dos aprendizes. A partir desses elementos, o profissional terá chances de delimitar os possíveis objetivos, estabelecendo um ponto de partida, possíveis alternativas para momentos de ordem ou desordem¹⁸ e o seu ponto de chegada. É importante frisar que, no caso do Programa local, a identidade dos ingressantes nos cursos presenciais é uma informação obtida poucos dias antes das aulas. Por esta razão, a falta de tempo hábil dificulta o processo de coleta de informações preliminares do público alvo e, conseqüentemente, o desenvolvimento e edição dos materiais didáticos.

Por fim, este trabalho se propôs a verificar a existência dos quatro componentes do Modelo Motivacional de Keller, dentro dos materiais didáticos ofertados pelo Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês para os cursos presenciais. A intenção era observar se os instrumentos de ensino elaborados especificadamente para o curso *Inglês para Vida no Exterior* seriam capazes de impactar a motivação dos aprendizes, além de observar se tais materiais atendiam às especificidades do curso e do nível do público-alvo. Os dados foram coletados a partir de um questionário destinado aos estudantes que expuseram seus pontos de vista em relação ao material e as motivações deles advindas.

Foi constatado que os alunos possuíam uma motivação inicial que os inclinavam ao estudo da língua inglesa. A grande maioria dos estudantes optou pela

¹⁸ Entende-se por desordem as imprevisibilidades que por ventura possam surgir em sala de aula e que levam o aprendiz e o professor a encontrar novas alternativas para lidar com a emergência de significados, saberes e possibilidades.

aprendizagem da referida língua por acreditar que tal oportunidade lhes traria algum tipo de beneficiamento acadêmico ou profissional. A outra parcela de respondentes apresentou um interesse pela língua que superou a possibilidade de intercâmbio que o curso podia lhes oferecer.

Através da análise do questionário destinado ao aluno foi possível observar que as quatro características do Modelo ARCS de Keller faziam-se presentes no material didático, porém, algumas se sobressaíram em relação às outras. Notou-se que os recursos didáticos apresentavam elementos que capturavam a atenção e o interesse do aprendiz, instigando-os na resolução dos problemas propostos pelo professor. Tal informação foi concebida como uma consequência da abordagem metodológica “Ensino Baseado em Tarefas”, adotada pela coordenação pedagógica do Programa. Segundo Lopes (2013), essa abordagem fornece aos aprendizes uma exposição natural e oportunidades de utilização da língua-alvo, objetivando o desenvolvimento de suas interlínguas.

Além do elemento *atenção*, os alunos em sua grande maioria, perceberam a *relevância* dos conteúdos abordados pelo material para o aprimoramento das capacidades comunicativas. Entretanto, a partir da observação da aplicação do material didático nas turmas selecionadas reforçou-se a ideia da importância de estabelecermos precisamente as habilidades que poderiam ser aperfeiçoadas ao longo de uma atividade proposta. Essa ação permitiria ao aprendiz o engajamento e observação da sua própria performance, possibilitando ao aprendiz uma autoavaliação das habilidades que necessitariam ser lapidadas.

Feitas as observações dos elementos *atenção* e *relevância*, cabe analisar se o material didático propicia a oportunidade da construção da *confiança*. Segundo Keller (2010), aprendizes que desenvolvem expectativas positivas tendem a ter um melhor aproveitamento das oportunidades de aprendizagem. Diante dessa afirmação, observou-se que o material didático era capaz de dialogar com o aprendiz, apresentando, na maioria das vezes instruções claras para a realização das atividades. Todavia, houve uma parcela de estudantes que desconfiaram do suporte oferecido pelo material para atingir os objetivos do curso. Esse julgamento foi entendido como decorrente dos desafios e das imprevisibilidades que a metodologia oferecia na resolução dos problemas propostos pelo professor, bem como do próprio processo de aprendizagem de línguas.

Vale lembrar que as alterações feitas no material para adequar-se ao público-alvo são importantes meios do professor oferecer ao aluno o suporte necessário para atingir os objetivos de aprendizagem. Quanto à imprevisibilidade, este fator é primordial para a emergência de novos aspectos comunicativos. Além disso, faz-se de extrema importância que os alunos estejam conscientes desta característica da abordagem, pois, desta forma, eles podem lidar com menos desconfiança das suas capacidades e do material.

Logo, a última característica do Modelo ARCS é a *satisfação*. Conforme os resultados apontados, os alunos, na sua grande maioria, se sentiram satisfeitos com o apoio oferecido pelo material didático. Esse resultado pode ser consequência de um material que proporciona o uso autêntico da língua, bem como a oportunidade de usá-la constantemente em sala de aula. Essas características aliadas ao suporte que o material didático proporciona contribuíram para que grande parte dos aprendizes desenvolvesse um sentimento de sucesso na aprendizagem de línguas.

Pode-se afirmar que a pesquisa cumpriu com os seus objetivos específicos de analisar o material didático do Programa pelo viés do Modelo Instrucional, além de verificar a existência dos quatro componentes do Modelo Motivacional (*atenção, relevância, confiança e satisfação*). Notou-se que o material didático impactou o aluno conforme foi despertando o interesse e estimulando a autoconfiança através dos mais variados recursos utilizados pelo professor para oferecer oportunidades de uso da língua-alvo. Levando-se em consideração que grande parte dos alunos se sentiram bem-sucedidos e satisfeitos com o apoio oferecido pelo material didático, pode-se inferir que tal ferramenta é capaz de atender aos objetivos do curso e do público-alvo à medida que propicia o desenvolvimento de habilidades. Esses fatores corroboram com o meu objetivo principal em afirmar que o material didático, quando elaborado pelo professor para contextos e públicos-alvo específicos, pode impactar positivamente a motivação para a aprendizagem de línguas.

Este trabalho de dissertação teve como propósito aproximar os estudos sobre motivação e elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. Tomo como base os pressupostos estabelecidos por Keller (1983, 1987, 2008, 2010) no intuito de provocar a reflexão de que o professor em posse dos materiais didáticos tem o poder de transformá-los, adaptá-los e enriquecê-los com atividades e conteúdos que atendam às demandas comunicativas do público ao qual o material se destina.

Contudo, percebo que tal trabalho poderia ter sido melhor conduzido através da adoção de um segundo instrumento de pesquisa destinado aos alunos. A adoção de uma entrevista possibilitaria a análise mais aprofundada sobre o ponto de vista do público-alvo quanto ao material didático, permitindo possíveis descobertas quanto à inter-relação do uso de ferramentas pedagógicas e à motivação, complementando e reforçando as ideias apontadas neste estudo.

Por outro lado, durante as análises dos materiais didáticos do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês foram identificadas algumas características abordadas pela Teoria da Complexidade: dinamicidade, não-linearidade, imprevisibilidade, sensibilidade às condições iniciais e ao *feedback*, abertura e adaptabilidade. Esta teoria teve suas origens nos campos da Biologia, Matemática e Física. Porém, a pesquisadora Larsen-Freeman (1997) aproximou esta teoria com os estudos relacionados à aquisição de línguas por acreditar que a aprendizagem de um novo sistema linguístico é um fenômeno complexo, isto é, a natureza de um sistema é composta de elementos que interagem de variadas formas, levando à emergência de novos padrões.

Compreendo que os estudos realizados por mim ao longo do mestrado me conduzem a refletir futuramente sobre os materiais didáticos não apenas como uma ferramenta pedagógica, facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, mas como uma ferramenta complexa capaz de levar em consideração a interação entre diversos elementos, tais como: alunos, professores, necessidades, contexto de aprendizagem, políticas pedagógicas e cultura, por exemplo. Esses materiais didáticos podem ser suscetíveis a fatores externos (abertos) e se caracterizarem como complexos ao interagir com diversos elementos constituintes do ambiente, propiciando o surgimento de imprevisibilidades em sala de aula e a não-linearidade, isto é, não há como prever e pré-determinar uma ordem de necessidades que irão emergir. Além disso, podemos encarar essas ferramentas complexas de ensino como dinâmicas, sensíveis ao *feedback* e adaptáveis. Dinâmicas porque essas matérias variam de acordo com as precisões de um grupo. Por ser aberto e passível de alterações resultantes do *feedback* proporcionado pelos alunos, esses materiais podem ser auto-organizados, e adaptados ao contexto de aprendizagem. Por fim, estes materiais didáticos também são sensíveis às condições iniciais, pois a maneira como eles interagem com os

demais elementos podem determinar o sucesso ou o fracasso na aprendizagem de línguas.

Espero que o levantamento dos dados e observações expostos por mim não sirvam como um trabalho prescritivo, ditador de características que devem ser adotadas na elaboração de materiais didáticos. Este trabalho espera contribuir para que professores reflitam sobre a importância da elaboração de materiais didáticos de qualidade, capazes de dialogar com os interesses, despertando a criticidade, a criatividade, a autonomia, a interação, a motivação e, conseqüentemente, emergência do código linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A.L, GOTTHEIM, L. **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Mercado das Letras: São Paulo, 2013.

BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman and A Company, 1997.

BODGAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Porto editora. 1994.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 14/05/2015.

BRASIL. **Manual do candidato TOEFL ITP**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/Agosto/manual_candidato_toefl_itp.pdf. Acesso em: 18/12/2015.

BRASIL. **Programa Inglês sem Fronteiras**. Brasília: MEC, 2012.

BRINTON, D.M. **The use of media in Language Teaching**. In: Celce-Murcia, M. (ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1991.

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

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4.ed [S.L.:] Pearson Education Company, 2000.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F (Ed.) **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANALE, M. **From communicative competence to communicative language pedagogy**. In: RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R.W. (org.) *Language and Communication*. Harlow: Longman, 1983, pp. 29-59.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. In: *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.

CASTRO, A. P. **Motivação**. Rio de Janeiro: Campos, 1998.

DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1991). **A motivational approach to self: Integration in personality**. In: R. Dienstbier (Org.). *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*. (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press. Disponível em <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsh/afilosofia/2007/autoestima/motivacion.pdf>. Acesso em 20/03/2015.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. New York, NJ: Oxford University Press. 2007.

DUDLEY-EVANS, T. **English for specific purposes**. IN: CARTER, R. e NUNAN, D. *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge, 2004.

ELLIS, R. **Task-Based Language Teaching and Learning**. Oxford: Oxford University Press. 2003.

GARDNER, R.C.; LAMBERT, W.E. **Attitudes and motivation in Second-Language Learning**. New York: Newbury House Publishers, Inc., 1972.

GEBHARD, J.D. **Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-development and Methodology Guide**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996.

GRAHAM, S., & WEINER. Theories and principles of motivation. In D.C Berliner & R. Calfee (Eds.): **Handbook of educational psychology** (pp. 63-84). New York: Macmillan, 1996.

GUIMARÃES, S.E.R. BORUCHOVITCH, E. **O Estilo Motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004. Disponível em <http://www.scielo.org>. Acesso em 24/03/2015.

JOHNS, A.M. **English for Specific Purposes (ESP): Its History and Contributions.** IN: Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language.* Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1991.

KELLER, J.M. **Motivational design of instruction.** In C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1983.

KELLER, J.M. **Development and Use of the ARCS Model of Motivational Design.** *Journal of Instructional Development*, 10 (3), 2-10, 1987.

KELLER, J. M. **An integrative theory of motivation, volition, and performance.** *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 6(2), 79-104, 2008.

KELLER, J. M. **Motivational design for Learning and performance.** Springer Verlag NY, New York, 2010.

KITAO, K. **Selecting and developing teaching / learning materials.** *The Internet TESL Journal*, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/ complexity science and second language acquisition.** *Annual Review of Applied Linguistics*, n.15, p.141-165, June 1997.

LEFFA, Vilson J. (Org.). ***Produção de materiais de ensino: teoria e prática.*** 2. ed. Pelotas: Educat, 2003.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned.** Oxford: Oxford University Press. Third edition. 2006.

LOPES, J.J.A. **Aprendizagem da língua inglesa como segunda língua baseada em tarefas: Uma proposta de trabalho com ciclo complexo.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7ª Ed. São Paulo, Atlas, 2011.

MURRAY, J. E. **Motivation and Emotion**. Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, EUA: Foundations of Modern Psychology, 1978.

NUNAN, D. **Task Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. 2004.

PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira. **História do material didático de língua inglesa no Brasil**. In: DIAS, R e CRISTOVÃO, V.L.L (orgs) O livro didático de Língua estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p.17-56

PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas, SP, 3ª Edição: Pontes Editores, 2010.

POTOCKY, Lana Cristina. VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. "O livro didático de língua estrangeira, História, avaliação e importância". In: **CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 4, 2012. Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Anais. (Online). Rio de Janeiro: CNLF, 2012. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/084.pdf> Acesso em: 20 de agosto de 2015.

SHARWOOD-SMITH, M. **Consciousness raising and the second language learner**. Applied Linguistics, 1981, 2:159-69

SKINNER, E., WELLBORN, J., & CONNELL. J. **What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school**. Journal of Educational Psychology. 1990.

THORNBURY, S. **A Dogma for EFL**. IATEFL Issues, 153, 2. 2000.

TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

VAN LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: KRAMSCH, C. **Language acquisition and socialization**. New York: Continuum, 2002. P.140-164.

VROOM, V.H. **Work and motivation**. New York: Wiley, 1964.

WEINER, B., FRIEZE, I. H., KUKLA, A., REED, I., REST, S., & ROSENBAUM, R. M. **Perceiving the causes of success and failure**. Morristown. General Learning Press, 1971.

WILLIS. D.; WILLIS. J (Eds.). **Doing task-based teaching**. New York: Oxford University Press. 2007.

APÊNDICES

**Apêndice A – Roteiro de entrevista ao coordenador pedagógico do Programa
Idiomas sem Fronteiras- Inglês.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
LABORATÓRIO MULTIMÍDIA DE PESQUISA EM ESTUDOS
DA LINGUAGEM E LITERATURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS –
MESTRADO**



Entrevistado: _____

Período de atuação no Programa: _____

ENTREVISTA

- 1) Quais são os cursos presenciais ofertados pelo IsF?
- 2) Qual é o nível de proficiência preponderante entre os estudantes participantes dos cursos presenciais do IsF e qual é o critério utilizado para indicar o nível de proficiência do aluno?
- 3) Qual a duração dos cursos presenciais?
- 4) Quais são as principais causas para a evasão?
- 5) Como se dá o processo de elaboração de material didático?
- 6) A elaboração dos materiais didáticos passa por alguma supervisão pedagógica?
- 7) O professor tem autonomia para adaptar os materiais didáticos?

Apêndice B - Questionário destinado ao professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
LABORATÓRIO MULTIMÍDIA DE PESQUISA EM ESTUDOS
DA LINGUAGEM E LITERATURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS –
MESTRADO



NOME: _____

TURMAS MINISTRADAS: _____

SEMESTRE/ ANO: _____

Prezado(a) professor(a),

Peço o seu auxílio respondendo ao questionário abaixo para a realização de uma pesquisa do curso de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas. Os dados obtidos serão empregados unicamente para fins de pesquisa.

Grata pela disposição,

QUESTIONÁRIO

Marque a alternativa que melhor define a sua posição quanto aos aspectos gerais do curso. O questionário estará dividido em três seções: pré-aula, aula e pós aula.

Reflexões pré-aula

- 1) Anterior ao primeiro contato com os aprendizes em sala de aula, você coleta informações relevantes do público-alvo no intuito de elaborar um trabalho que atenda às necessidades do aprendiz?

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

2) Se você não coleta ou não tem acesso prévio à turma, você pensa no público-alvo?

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Exemplos ou comentários (opcionais):

3) Você costuma listar previamente táticas e objetivos fomentadores da motivação e interesse do público-alvo?

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Exemplos ou comentários (opcionais):

4) Você costuma selecionar materiais existentes, modificando-os para atender as suas necessidades de ensino, criando assim, um novo material didático?

- () Sempre
() Quase sempre
() Às vezes
() Raramente
() Nunca

Exemplos ou comentários (opcionais):

5) Os materiais desenvolvidos ou modificados por você são capazes de atender diferentes estilos de aprendizagem?

- () Sempre
() Quase sempre
() Às vezes
() Raramente
() Nunca

6) Você costuma integrar práticas motivacionais na elaboração do material didático?

- () Sempre
() Quase sempre
() Às vezes
() Raramente
() Nunca

Exemplos ou Comentários (opcionais):

Reflexões sobre a aula

7) O material didático oferece oportunidades do aluno utilizar a língua-alvo para atingir as finalidades comunicativas?

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

8) Selecione os tipos de materiais didáticos comumente disponibilizados aos alunos dos cursos presenciais do IsF:

- Data show
- Softwares
- Aparelhos de rádio e TV
- Livros didáticos
- Dispositivos móveis (tablets, notebooks, smartphones)
- internet
- videos
- Apostilas

Exemplos ou comentários (opcionais):

9) O material didático está aberto ou indisponível às modificações e adaptações durante a aula?

- () Sempre
() Quase sempre
() Às vezes
() Raramente
() Nunca

Exemplos ou comentários (opcionais):

10) Você observa as reações que o material didático causa em seus usuários durante a aula?

- () Sempre
() Quase sempre
() Às vezes
() Raramente
() Nunca

Reflexões pós-aula

11) Os conteúdos abordados pelo material didático estão de acordo com as necessidades do público-alvo?

- () Sempre
() Quase sempre

- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Exemplos ou comentários (opcionais):

12) Eu costumo detectar os pontos negativos e positivos de uma atividade e avaliar possíveis adaptações.

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Exemplos ou comentários (opcionais):

Apêndice C – Questionário destinado ao aprendiz.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
LABORATÓRIO MULTIMÍDIA DE PESQUISA EM ESTUDOS
DA LINGUAGEM E LITERATURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS –
MESTRADO



NOME: _____

IDADE: _____

CURSO/ NÍVEL: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

Prezado(a) aluno(a),

Peço o seu auxílio respondendo ao questionário abaixo para a realização de uma pesquisa do curso de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas. Os dados obtidos serão empregados unicamente para fins de pesquisa.

Grata pela disposição,

QUESTIONÁRIO

Marque a alternativa que melhor define a sua opinião quanto aos aspectos gerais do curso.

1) O curso oferece recursos capazes de capturar a minha atenção.

- () Concordo plenamente
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo plenamente

2) A minha curiosidade é estimulada pelas questões e resoluções de problemas propostas pelo professor.

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo plenamente

3) Durante o curso, tenho percebido que os conteúdos abordados serão úteis para mim.

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo plenamente

4) As atividades propostas pelo material didático deixam claras as habilidades que devem ser desenvolvidas durante sua realização.

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo plenamente

5) O material didático do Programa apresenta instruções claras sobre como utilizá-lo para a realização de uma determinada atividade.

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo plenamente

6) Apesar de eventuais dificuldades minhas, o material me dá suporte para atingir os objetivos do curso.

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo plenamente

7) Eu me sinto satisfeito com apoio oferecido pelo material didático.

- Concordo plenamente

- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo plenamente

8) Observando o meu desempenho no curso, me considero bem-sucedido.

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo plenamente

9) Em relação ao material didático do curso, em uma escala de 0-10 (considerando 0 para insuficiente, 5 regular, 10 para excelente) classifique a presença das seguintes características:

- Associação dos conteúdos expostos pelo material didático com o uso da língua em contexto real.
- Atendimento ao meu estilo de aprendizagem.
- Oportunidade de uso da língua-alvo pelos alunos com fins comunicativos.
- Provimento de experiências significativas de aprendizagem de línguas.

10) Enumere de 1 a 5, em ordem crescente, as alternativas que melhor definem o seu objetivo de aprender a língua inglesa através da participação no Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês da UFPEL:

- Interesse pela língua
- Fins acadêmicos e profissionais
- Intercâmbio
- Fins comunicativos
- Outros (especifique)

Espaço para exemplos ou comentários (opcionais):

Apêndice D – Carta de solicitação à realização da pesquisa.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
LABORATÓRIO MULTIMÍDIA DE PESQUISA EM
ESTUDOS DA LINGUAGEM E LITERATURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS –
MESTRADO**



CARTA DE SOLICITAÇÃO À REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Prezada coordenadora Janie Christine do Amaral Gonçalves

Venho solicitar a devida autorização ao Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês, para desenvolver a pesquisa intitulada: **O IMPACTO DO MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO PELO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA.**

O desenvolvimento do estudo será de responsabilidade da discente Letícia Berneira Cardozo, portadora do documento de identidade nº 9091481251, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, e estará sob a orientação do professor Dr. Rafael Vetromille-Castro.

No aguardo da devida autorização,

Atenciosamente,

Letícia Berneira Cardozo
Discente de Pós-graduação de Letras.

Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro
Orientador

Prof.^a Dr.^a Janie Christine do Amaral Gonçalves
Coordenação do Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
LABORATÓRIO MULTIMÍDIA DE PESQUISA EM
ESTUDOS DA LINGUAGEM E LITERATURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS –
MESTRADO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas. Estou realizando minha pesquisa de mestrado sob supervisão do professor Dr. Rafael Vetromille-castro, cujo objetivo é analisar o impacto do material didático na motivação de estudantes de língua inglesa.

Sua participação envolve responder um questionário sobre o processo de elaboração do material didático do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês da UFPEL.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Letícia B. Cardozo, fone (53) 91793996 ou pelo orientador deste trabalho, o professor Dr. Rafael Vetromille-Castro através do e-mail vetromillecastro@gmail.com.

Atenciosamente,

Nome e assinatura do (a) estudante
Matrícula: 14104301

Local e data

Nome e assinatura do (a) professor (a) supervisor(a)/orientador(a)
Matrícula:

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao aprendiz.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
LABORATÓRIO MULTIMÍDIA DE PESQUISA EM
ESTUDOS DA LINGUAGEM E LITERATURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS –
MESTRADO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas. Estou realizando minha pesquisa de mestrado sob supervisão do professor Dr. Rafael Vetromille-castro, cujo objetivo é analisar o impacto do material didático na motivação de estudantes de língua inglesa.

Sua participação envolve responder um questionário sobre as suas impressões quanto ao Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês da UFPEL.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Letícia B. Cardozo, fone (53) 91793996 ou pelo orientador deste trabalho, o professor Dr. Rafael Vetromille-Castro através do e-mail vetromillecastro@gmail.com.

Atenciosamente,

Nome e assinatura do (a) estudante
Matrícula: 14104301

Local e data

Nome e assinatura do (a) professor (a) supervisor (a)/orientador(a)
Matrícula:

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

ANEXOS

ANEXO A – Portaria Nº 973, de 14 de novembro de 2014 que institui o Programa Idiomas sem Fronteiras.



PORTARIA Nº 973 , DE 14 DE NOVEMBRO DE 2014

Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências.

O **MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e IV, da Constituição, e considerando o Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, que instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa.

§ 1º As ações empreendidas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras serão complementares às atividades do Programa Ciência sem Fronteiras e de outras políticas públicas de internacionalização da educação superior.

§ 2º O Programa Idiomas sem Fronteiras fará a seleção dos participantes por meio de editais específicos.

Art. 2º São objetivos do Programa Idiomas sem Fronteiras:

I – promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação;

II – ampliar a participação e a mobilidade internacional para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

III – contribuir para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa;

IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos estudantes das IES;

V -- contribuir para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos centros de línguas nas IES, ampliando a oferta de vagas; e

CONTIUR/VSN





VI – fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa e da cultura brasileira.

Art. 3º O Programa contará com um Núcleo Gestor, o qual terá as seguintes atribuições:

- I – representar o Programa junto às diferentes instâncias e instituições;
- II – propor plano de ação visando ao desenvolvimento do Programa;
- III – buscar novas parcerias para o Programa;
- IV – elaborar relatórios de desenvolvimento do Programa;
- V – conduzir reuniões sobre o Programa;
- VI – coordenar o trabalho em rede com as instituições envolvidas no Programa;
- VII – articular as relações interinstitucionais e demais ações visando ao cumprimento do Programa; e
- VIII – acompanhar e supervisionar o desenvolvimento do Programa.

Art. 4º O Núcleo Gestor do Programa será composto pelos seguintes membros, designados por ato do Secretário de Educação Superior, à medida que os idiomas forem incluídos ao Programa:

- I – um Presidente;
- II – um Vice-Presidente com especialidade em uso de tecnologias para educação e ensino de idiomas; e
- III – um Vice-Presidente para cada um dos idiomas contemplados no âmbito do Programa.

Parágrafo único. Caberá à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu disponibilizar a estrutura física necessária ao funcionamento do Núcleo Gestor do Programa Idiomas sem Fronteiras, bem como proporcionar corpo técnico para a execução das atividades e dos procedimentos do Programa no âmbito do Ministério da Educação – MEC.

Art. 5º Para a execução do Programa Idiomas sem Fronteiras poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com entidades privadas, do mesmo modo que poderão ser utilizadas parcerias já firmadas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras e de outras políticas públicas de internacionalização da educação superior para realização das ações previstas no âmbito do Programa.

Parágrafo único. As parcerias mencionadas no **caput** serão firmadas pelo MEC e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e terão como objetivo atender às necessidades da comunidade acadêmica do ensino superior e igualmente dos professores de idiomas da rede pública de educação básica.

Art. 6º Os convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres deverão, necessariamente:

- I – incluir especialistas dos departamentos dos idiomas das IES nos processos de planejamento e implementação propostos;
- II – fortalecer o investimento na área, especialmente nas IES que não possuem corpo docente especializado no ensino de idiomas; e





III – fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES credenciadas ao Programa.

§ 1º As parcerias entre instituições de ensino superior estrangeiras e brasileiras deverão ser estimuladas, permitindo o intercâmbio de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo, com foco no ensino de línguas no Brasil e de língua portuguesa no exterior.

§ 2º As parcerias serão formalizadas por meio de instrumento específico, explicitando as responsabilidades de cada uma das partes.

Art. 7º A participação das IES no Programa é facultativa e o seu credenciamento será realizado por intermédio de edital ou de carta-convite, a serem publicados pelo MEC, por meio da SESu ou da CAPES.

Art. 8º Ato do Ministro da Educação disporá sobre a forma de operacionalização do Programa.

Art. 9º Compete à SESu:

- I – promover e incentivar a participação das IES públicas no Programa;
- II – auxiliar as IES na institucionalização de seus centros de línguas;
- III – estabelecer, em parceria com a CAPES, por meio do Núcleo Gestor do Programa, os perfis de bolsistas que poderão fazer parte do Programa Idioma sem Fronteiras;
- IV – promover o ensino e o aprendizado de idiomas, por meio das IES participantes do Programa;
- V – auxiliar nos acordos estabelecidos com parceiros para a implementação de cursos online;
- VI – organizar, em articulação com as IES, a aplicação de testes de nivelamento ou de proficiência em idiomas;
- VII – acompanhar e avaliar a implementação do Programa e divulgar, periodicamente, os seus resultados;
- VIII – gerenciar e acompanhar as ações do Programa, com a colaboração da Capes; e
- IX – articular com a Secretaria de Educação Básica – SEB e com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC iniciativas que fortaleçam as ações do Programa Idioma sem Fronteiras.

Art. 10. Cabe à CAPES:

- I – colaborar com a SESu no acompanhamento e na avaliação do Programa;
- II – estabelecer, em parceria com a SESu e com o Núcleo Gestor do Programa, os perfis de bolsistas que poderão fazer parte do Programa Idioma sem Fronteiras;
- III – implementar a concessão de bolsas e auxílios referentes ao Programa; e
- IV – auxiliar no fortalecimento de programas que valorizem a formação de professores de diferentes idiomas.

Art. 11. Cabe às IES participantes do Programa:

- I – promover e incentivar a participação de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo no Programa;





II – disponibilizar à SESu os dados necessários à implementação, ao acompanhamento e à supervisão do Programa;

III – selecionar os bolsistas que participarão do programa para atender aos critérios estabelecidos pela CAPES ou SESu, por meio de indicações da reitoria, no caso dos coordenadores, e por meio de edital de seleção, no caso dos professores.

IV – aplicar testes de nivelamento ou de proficiência aos potenciais participantes de programas de mobilidade acadêmica, em articulação com a SESu;

V – ofertar formação presencial em diferentes idiomas à comunidade acadêmica selecionada entre os potenciais participantes de programas de mobilidade acadêmica, por meio de seu centro, núcleo de línguas ou estrutura congênere;

VI – divulgar e dar suporte à formação virtual de estudantes oferecida pelo Programa;

VII – disponibilizar sua infraestrutura às ações do Programa; e

VIII – implementar uma política de ensino de idiomas no âmbito de sua instituição, valorizando as ações do Programa.

Art. 12. O Programa Idiomas sem Fronteiras será custeado por dotações orçamentárias da União consignadas anualmente aos órgãos e às entidades envolvidas no Programa, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento fixados anualmente.

Art. 13. A Portaria MEC nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, passa a vigorar com a seguinte alteração:

“Art. 9º-A. O Programa Inglês sem Fronteiras integra o Programa Idiomas sem Fronteiras e será disciplinado pelo seu Núcleo Gestor.”
(N.R.)

Art. 14. Ficam revogadas as Portarias MEC nº 246, de 27 de março de 2013, nº 16, de 3 de abril de 2013, e nº 34, de 31 de julho de 2014.

Art. 15. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.


JOSÉ HENRIQUE RAIM FERNANDES

DIÁRIO OFICIAL DE	17	11	2014
PÁG.	1112	SEÇÃO	1



**Anexo B – Plano de aula nº 6 do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês
para o curso “Inglês para Vida no Exterior”.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS
NÚCLEO DE LÍNGUAS - NucLi
PLANO DE AULA Nº 06**

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Curso *Comp. Comunic. Contexto Univ. I* 1.2. Turma:

1.3. Horário 1.4. Sala

████████

██████

1.5. Professor:

████████████████

██████████████

████████████████████

████████████████

2. TEMA/TÓPICO

Getting to the university

3. TAREFA

Living in a republic

4. PRÉ-TAREFA (20 min) – Listening and Speaking

Perguntar aos alunos se lembram do que foi discutido na aula sobre moradia. Em modalidade de explosão de ideias, provocar uma interação com os alunos para que deem palavras/ideias sobre os *dorms*, enquanto o professor as escreve no quadro.

Antes de apresentar o vídeo “The Republic at Denton...according to our residents” <http://www.youtube.com/watch?v=YgQATNZ4CI0>.

Depois de visto o vídeo perguntar se sabem o que é uma “republic” nesse contexto.

Algumas perguntas que podem ser feitas aos alunos sobre o vídeo e para a introdução da próxima tarefa:

- Do people have privacy in the republic?
- What about the social life aspects?
- Do you think most of the republics are like this one?

5. CICLO DA TAREFA – Reading, Writing, Speaking and Listening

5.1. Tarefa (40 min)

Cada aluno de cada grupo receberá uma atividade de reading (handout 1A e 1B) sobre as regras de uma república em Istambul, texto baseado em http://www.republika.com.tr/en-EN/f-a-q-/66.aspx?tabId=190#acc_190 . A atividade de *reading* (handout 1A e handout 1B), será organizada da seguinte forma: em pares, os alunos receberão o texto sobre a república e cada aluno da dupla receberá um set de perguntas diferente. Trabalhando colaborativamente, os alunos deverão ler o texto e fazer as perguntas um para o outro.

5.2. Planejamento (10 min) – Os alunos devem se preparar para comentar com as outras duplas as impressões que tiveram do vídeo e do texto, enquanto o mesmo circula e ajuda com a atividade e a língua.

5.3. Relatório (20 min) – Em trios (ou grupos de 4 se possível) se juntarão neste momento para que os alunos possam trocar ideias e impressões, dar opiniões. Cada aluno(a) no grupo deve relatar, no mínimo, uma ideia/impressão que achou relevante mencionar. **O professor, neste momento, circula e anota a língua que está sendo utilizada para a atividade. O professor deve insistir em que os alunos usem inglês e somente interferir se solicitado pelo aluno. Os alunos precisam desenvolver fluência e perder o medo/vergonha de errar.**

6. FOCO NA LÍNGUA – Reading, Speaking and Writing

6.1. Análise (10 min)

A análise será feita no quadro com os alunos, a respeito da língua que emergiu durante a realização da tarefa; se possível, ou mesmo necessário, o professor deve chamar a atenção dos alunos para as estruturas comparativas e superlativas que podem ser utilizadas neste contexto.

6.2. Prática (15 min)

Os alunos, em seus grupos, farão uma comparação sobre o que eles conheceram acerca das repúblicas nesta aula e o local onde eles moram atualmente. Os alunos devem responder a questões do tipo:

- Do the ideas in the video and reading activity relate to the rules in the place you live?
- Is a republic in Brazil similar to what we have seen today?

8. AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA EXECUÇÃO

9. REFERÊNCIAS

COLLINS COBUILD English Grammar. Ed. John Sinclair, HarperCollins Publishers, 3rd edition, 2011. pp.524

LIFE AT THE Republic at Lubbock-Texas Tech Student Housing. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=HP0WMRwbMro>>. Acesso em: 25 nov 2013.

Republika Academic Aparts. Disponível em: <http://www.republika.com.tr/en-EN/f-a-q-/66.aspx?tabId=190#acc_190>. Acesso em: 25 nov 2013.

**Anexo C: Plano de aula nº 23 do Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês
para o curso “Inglês para vida no exterior”.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS
NÚCLEO DE LÍNGUAS - NucLi**

PLANO DE AULA Nº 23

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Curso: *Comp. Comunic. Contexto Univ. I* 1.2. Turma: *X*
1.3. Horário: 1.4. Sala: *102*
1.5. Professor:

2. TEMA/TÓPICO

Presenting a paper

3. TAREFA

Apresentar um seminário

4. PRÉ-TAREFA 15'

Pedir que os alunos compartilhem experiências de sucesso e/ou frustradas com relação à elaboração algum seminário que eles tenham produzido. Perguntar se os alunos já trabalharam com artigos em inglês. Quais foram as dificuldades encontradas?

5. CICLO DA TAREFA

5.1. Tarefa 40'

Cada aluno receberá um texto abordando uma temática diferente. Eles deverão ler e solucionar as dúvidas com o vocabulário. Após as dúvidas terem sido esclarecidas os alunos deverão montar um "seminário" sobre seus artigos (uma atividade realizada regularmente em seus cursos).

5.2. Planejamento 15'

Os alunos irão preparar suas apresentações para apresentar ao grande grupo.

5.3. Relatório 15'

Cada aluno apresentará seu seminário e suas impressões sobre os artigos escolhidos.

6. FOCO NA LÍNGUA

6.1. Análise 15'

A análise será feita a partir das produções dos alunos observadas e anotadas pelo professor ao longo da fase de relatório, atentando, em especial, para as formas usadas para reportar o discurso do apresentador. Estas produções serão distribuídas no quadro para discussão/analise.

Dar-se-á ênfase ao uso de termos próprios do *reported speech*, procurando não enfatizar tempos verbais, mas o uso de verbos como *say, tell, describe, argue, refer, mention*, etc. a serem tratadas posteriormente na prática.

6.2. Prática 20'

Os alunos receberão um *handout* com atividades de prática do uso de palavras comuns usadas para reportar algo que foi dito. As atividades deverão ser feitas em duplas, a serem escolhidas pelos alunos.

7. AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA EXECUÇÃO

--

8. REFERÊNCIAS

Text 1 – What is internet piracy?

Source: <http://www.wisegeek.org/what-is-internet-piracy.htm>

Text 2 – What is a hostile work environment?

Source: <http://www.wisegeek.org/what-is-a-hostile-work-environment.htm>

Text 3 – What is an introvert?

Source: <http://www.wisegeek.org/what-is-an-introvert.htm>

Text 4 - What is the connection between alcohol and upset stomach?

Source: <http://www.wisegeek.org/what-is-the-connection-between-alcohol-and-upset-stomach.htm>

Text 5 – What is the difference between an atheist and an agnostic?

Source: <http://www.wisegeek.org/what-is-the-difference-between-an-atheist-and-an-agnostic.htm>

Text 6 – What are mood disorders?

Source: <http://www.wisegeek.org/what-are-mood-disorders.htm>

Anexo D – Plano de aula nº 20 do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês para o curso “Inglês para Vida no Exterior”.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS
NÚCLEO DE LÍNGUAS - NuCLi**

PLANO DE AULA Nº 20

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Curso:

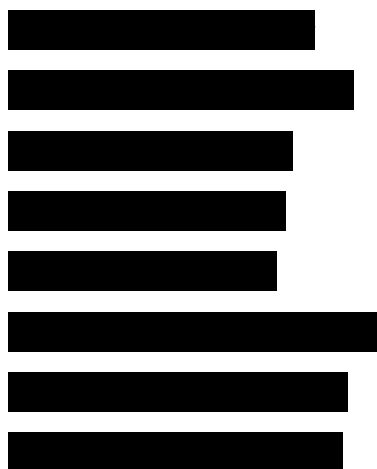
Comp. Comunic. Contexto Univ. I

1.2. Turma:

1.3. Horário:

1.4. Sala:

1.5. Professor:



2. TEMA/TÓPICO

Talking about expectations for an academic experience abroad

3. TAREFA

Student's expectations

4. PRÉ-TAREFA (15 min) – Listening, Note-taking, Speaking

Será exibido um vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=Pdmkivs_JiY) de um discurso feito por Ann Stock, Secretária Assistente do Estado dos Estados Unidos, em que ela dá as boas vindas aos primeiros estudantes brasileiros que participaram do programa Ciências sem Fronteiras. As seguintes perguntas de compreensão serão feitas, oralmente ou projetadas, aos alunos:

- a) ***According to Ann Stock, which skills will the students develop while studying abroad?***
- b) ***What will they learn and teach in the US?***
- c) ***As a Science without Borders student, what will they do there?***
- d) ***What will be possible with the student's help?***

O vídeo deverá ser exibido novamente caso os alunos não consigam responder as perguntas na primeira rodada.

5. CICLO DA TAREFA – Writing, Speaking, Listening

5.1. Tarefa (20 min)

Será informado aos alunos que todos eles conseguiram ingressar no programa Ciências sem Fronteiras e que eles irão dar uma entrevista falando sobre suas expectativas em relação ao país onde residirão nos próximos 12 meses. Essa entrevista será feita em inglês, pois ela será divulgada internacionalmente por meio da Internet e de redes sociais. A tarefa será feita em pares, onde um aluno será o entrevistador e o outro será o intercambista. Depois, os papéis serão trocados, para que todos possam participar da tarefa. As perguntas serão direcionadas através de um roteiro entregue pelo professor (Handout 1). Nesse mesmo handout, uma lista com os países parceiros do programa auxiliará aqueles alunos que ainda estão indecisos sobre seu destino em um futuro intercâmbio.

5.2. Planejamento (10 min)

Antes da apresentação, será reforçada a ideia de que, por ser algo que aparecerá em muitas redes sociais e internacionalmente, a entrevista precisa estar de acordo com o contexto formal, por isso os alunos revisarão as perguntas e as respostas do seu par, fazendo anotações e/ou correções se necessário.

5.3. Relatório (30 min)

Nesse momento, os alunos farão a apresentação da tarefa.

6. FOCO NA LÍNGUA – Writing, Speaking, Listening

6.1. Análise (15 min)

O professor irá analisar a língua que emergiu durante a tarefa, além de reforçar as estruturas usadas para expressar opinião (*I think/believe...*) e o uso do tempo verbal *Simple Future* com *Going to* para previsões que tenham fortes evidências e com *Will* para previsões sem evidências.

6.2. Prática (30 min)

Individualmente, os alunos irão fazer de conta que são os reitores/diretores das universidades onde estudarão, e escreverão um pequeno discurso, recebendo os novos intercambistas, semelhante ao discurso visto na Pré-tarefa. O uso das estruturas revisadas na análise será encorajada.

7. AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA EXECUÇÃO

8. REFERÊNCIAS

COLLINS COBUILD English Grammar. Ed. John Sinclair, HarperCollins Publishers, 3rd edition, 2011. pp.524