

A INTERAÇÃO ENTRE CRENÇAS E MOTIVAÇÃO NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Marcela Ortiz Pagoto de Souza¹

mopagoto.souza@terra.com.br

RESUMO: Este artigo apresenta a interação entre crenças e motivação no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que as crenças dos professores e alunos influenciam suas ações, seu discurso e sua motivação. Acredita-se que a motivação tem um papel importante no sucesso ou fracasso da aprendizagem devido ao fato de as crenças, a motivação e atitude dos participantes neste processo estarem relacionadas entre si e também ao fato de, na sala de aula, a interação entre professores e alunos se fazer cada vez mais presente na realidade atual de ensino de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: crenças; motivação; língua estrangeira.

INTRODUÇÃO

Ao se predispor a aprender uma língua estrangeira, o aluno é afetado por inteiro, uma vez que se esforça para alcançar metas além dos limites da nova língua. Uma língua estrangeira (LE) equivale à língua do outro, de uma outra cultura pela qual se desenvolve interesse em conhecê-la. Por isso, para aprender uma outra língua é necessário um grande envolvimento emocional, físico e intelectual para se obter êxito na construção de significados na / da LE / L2².

Por outro lado, ensinar uma LE é viabilizar seu conhecimento em uma operação orientada por uma abordagem ou filosofia vigente. Para Almeida Filho (2005), o que acontece

¹ Doutoranda da Universidade Estadual Paulista – UNESP/FCL – Araraquara.

²L2 é concebida como língua não-materna (quando, por exemplo, indivíduos de uma determinada língua residem temporariamente em outro país falante de outra língua ou quando indivíduos de um grupo étnico com uma língua própria precisam aprender uma outra língua no mesmo país); LE é a língua estrangeira, que equivale a outra língua em outra cultura de outro país (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 65 e 66). Neste artigo, porém, os termos L2 e LE serão usados como sinônimos.

em uma sala de aula é muito mais do que a implementação de um método particular ou de técnicas específicas de ensino. O autor acredita ser preciso investigar o que ocorre em sala de aula e fora dela com o intuito de aprender e ensinar línguas para que se compreenda esse processo complexo. Tal compreensão guiará o ensino, que deverá interagir com os processos de aprendizagem.

Ainda de acordo com o autor, ao longo da história há uma forte tendência de se estudar a língua por meio de aspectos sistêmicos da L-alvo vestidos com roupagem situacional em diálogos e reconhecíveis em pequenos textos. Algumas tendências mais contemporâneas do estudo de uma língua são reconhecidas na Abordagem Comunicativa, que ocasionou uma mudança de perspectiva do ensino de línguas em razão da globalização, que passou a demandar falantes fluentes de línguas estrangeiras, fato que valorizou a língua oral, devido à necessidade de comunicação face a face.

Devido às mudanças de abordagens, Almeida Filho (2005) propõe que o foco de ensino passe de metodologias prescritivas para descrição e análise das abordagens; e de atividades de ensino para o ensino interagindo com processos de aprendizagem. O autor sugere que em uma visão renovada, o professor minimize as diferenças de status entre ele e os alunos, agindo como orientador e não como autoridade e facilite as atividades de forma que os alunos aprendam com crescente independência. O aluno, por sua vez, deve assumir responsabilidades pelo seu aprendizado, ser ativo em sala de aula e regular seu ritmo de aprender. Com o advento da Abordagem Comunicativa, fez-se necessário que aluno e professor se conhecessem melhor individualmente, bem como um ao outro.

A partir desta nova abordagem de ensinar e aprender língua, com alunos e professores “dividindo” responsabilidades para com a aprendizagem, na década de oitenta, as crenças sobre o processo de aprender e ensinar uma LE de ambos passaram a ser consideradas. Pode-se dizer que há um consenso entre vários autores e estudiosos de que as crenças são um dos principais fatores para o sucesso na aquisição de uma língua (HORWITZ, 1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 1999; 2006; BARCELOS, 2004, 2006).

O contexto no qual ocorre o ensino/aprendizagem, ou seja, a sala de aula, também despertou interesses de estudos a partir da Abordagem Comunicativa. A sala de aula e seus componentes passaram a ser cenário de investigações e os alunos e professores começaram a ser investigados, bem como suas crenças e seu comportamento. Por esta razão, passou-se a questionar também a motivação destes participantes (GARDNER, 1985; DÖRNYEI, 2001; VIANA, 1999; JACOB, 2002).

Almeida Filho (1993) enfatiza que as crenças de aprender dos alunos e a abordagem de ensinar dos professores influenciam suas ações e seu discurso e que a discrepância entre elas afetará a motivação dos alunos. Por isso, é importante que se conheça a fundo a cultura de aprender dos alunos e a abordagem de ensinar do professor.

Evidencia-se, então, que crenças e motivação estão bastante interligadas e, por isso, neste artigo, apresenta-se a relação entre estes dois tópicos e sua importância no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. A seguir, são expostas algumas considerações sobre crenças no processo de ensino e aprendizagem, a definição do termo crenças e teorias sobre as crenças de professores e de alunos.

1. CRENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

De acordo com Barcelos (2006), nos estudos recentes sobre crenças nota-se uma tendência em se tentar entender sua função no processo de ensino e aprendizagem de línguas, seja através da análise do papel que elas exercem no ensino reflexivo, na tomada de decisões dos professores, na sua identidade ou em como elas interferem na relação professor-aluno.

Pajares (1992) afirma que as crenças influenciam o modo como as pessoas organizam e definem suas tarefas e são fortes indicadores de como elas agem. A importância das crenças no processo de ensino e aprendizagem está relacionada, principalmente, à sua influência na abordagem de aprender dos alunos. Convergindo com esta idéia, Barcelos (1995) afirma haver uma relação entre crenças e comportamento, que depende de alguns fatores como, por exemplo, a experiência prévia de aprendizagem dos alunos, a abordagem de ensinar do professor, o seu nível de proficiência, a motivação e o contexto. Ainda segundo Pajares (1992), as crenças devem ser inferidas através das afirmações verbais dos participantes (de um contexto de ensino e aprendizagem) e também de suas intenções e ações.

Araújo (2006) postula que as crenças são consideradas uma das grandes forças que atuam na dinâmica da sala de aula e que as ações e decisões dos professores podem ser um reflexo de suas crenças a respeito de si próprios e de seus aprendizes, sobre linguagem e língua estrangeira, e sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Acredita-se, portanto, ser necessário que as crenças sejam compreendidas, por um lado, como filtros usados pelos alunos para dar sentido e lidar com contextos específicos de

aprendizagem e, por outro, como uma investigação sobre as experiências e ações deles e dos professores, suas interpretações, o contexto social. Acrescenta-se ser importante compreender de que maneira todos os envolvidos neste contexto usam suas crenças na complexa tarefa de aprender e ensinar línguas.

1.1 DEFINIÇÕES DE CRENÇA

De acordo com Almeida Filho (1993), as crenças são forças capazes de influenciar todo o processo de ensino e aprendizagem de LE. O autor foi um dos primeiros a tratar do termo, encontrado dentro da definição de *cultura de aprender* e usado para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz, constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas. Almeida Filho (op.cit.) acredita na possibilidade de se detectar uma incompatibilização entre a abordagem de ensinar do professor e a forma de aprender dos alunos, o que poderia gerar desistência e dificuldade para o ensino/aprendizagem da língua-alvo, justificando também a importância de se saber sobre a *cultura de aprender*. Corroborando os pressupostos de Almeida Filho, Barcelos (1995, 1999) também faz uso do termo *cultura de aprender línguas* justificando a relevância de estudá-la, ao afirmar que ela pode revelar possíveis divergências entre o que o aluno espera do ensino e o que o professor espera do aluno.

Ainda concernente à definição do termo, de acordo com Coelho (2006), crenças são “teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências” (p. 128). A autora também traz a definição de Clark e Peterson (1986), para os quais as crenças fazem parte dos processos mentais que influenciam e são influenciados pelas ações e por seus efeitos em sala de aula.

A definição para o termo “crença” adotada neste estudo é a de que crenças *são pressupostos adquiridos de experiências prévias, construídas socialmente, a partir da percepção individual destas experiências, que têm valor de verdade e credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento e que são passíveis de mudanças* (SIEGEL, 1985; HARVEY, 1986; BARCELOS, 1995, 2006).

1.2 CRENÇAS DOS PROFESSORES

As crenças são consideradas como umas das grandes forças que atuam na dinâmica de sala de aula. Assim, de acordo com Vieira-Abrahão (2005), os professores são altamente influenciados por suas crenças, que por sua vez, são reflexo de seus valores pessoais e de seus conhecimentos prévios. Os professores têm a tendência de recuperar suas experiências da época na qual eram alunos e construir seus conhecimentos e sua prática de ensino com base nessas lembranças. Esta também é a opinião de Johnson (1994), segundo o qual as crenças dos professores advêm das imagens que eles têm da experiência de aprendizagem, das imagens deles mesmos como professores e de seus formadores que servem de modelo para sua prática institucional. Por isso o autor considera a compreensão das crenças essencial para a melhora da prática dos professores e a preparação de programas de ensino e afirma que eles podem se tornar mais conscientes sobre elas e sobre as inconsistências de suas práticas.

Também para Willians e Burden (1997), os professores são altamente influenciados por suas crenças, as quais estão intimamente ligadas aos seus valores, às suas concepções de mundo e de seu lugar dentro dele. Os autores concordam com Woods (2003) e acham importante os professores refletirem sobre suas próprias ações para explicitar seus sistemas de crenças, visto que estas irão afetar tudo aquilo que fazem em sala de aula. Garbuio (2006) também compartilha desta opinião, acreditando que além de fazer um levantamento sobre as crenças dos professores, é necessário refletir sobre elas e sobre suas influências em sua prática, pois estas são importantes na condução de suas ações em sala de aula.

Não obstante, de acordo com Almeida Filho (1993, p. 21), para que o professor usufrua de uma desejável abordagem consciente e mapeada, ele “necessita desenvolver uma *competência aplicada*”, aquela que “capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subconsciência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém”. Para se elevar ao nível mais alto de consciência e fruição profissional, o autor afirma que o professor precisa desenvolver uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Almeida Filho (1999) acredita ser preciso permitir a tomada de consciência do professor a respeito das forças que estão envolvidas na operação de ensino: as abordagens de terceiros, dos autores do livro didático adotado, os filtros afetivos do professor e dos alunos e a cultura de aprender línguas dos alunos, pois, como visto anteriormente, pode haver incompatibilização entre a cultura de aprender e a abordagem de ensinar.

Félix (1999) diz que seria desejável que os professores tivessem conhecimento e desenvolvessem suas competências, o que significa estar em constante processo de formação a partir de uma tomada de consciência dos seus conhecimentos implícitos para que se tornem profissionais mais críticos e autônomos. No entanto, para a autora, esse mecanismo de mudança encontra-se ainda longe de ser resolvido, pois muitos professores de LE nem sempre têm condições de participar de cursos de extensão ou pós-graduação devido a fatores financeiros, falta de tempo, sobrecarga de trabalho ou falta de informação. A autora lamenta tal situação e acrescenta que se o professor pudesse aprimorar o seu conhecimento, estando em constante crescimento profissional, ele seria capaz de sair do nível da intuição e das crenças e passar a explicar com explicitude e articulação porque ensina como ensina e obtém os resultados que obtém.

Finalmente, Moraes (2005) acredita ser importante que, primeiramente, os professores entendam e articulem suas próprias perspectivas teóricas para que, como educadores, estejam constantemente se reavaliando à luz do seu novo conhecimento ou repensando suas crenças sobre linguagem, sobre como a língua é aprendida, ou sobre educação. Razão assiste a Félix (op. cit.) e a Moraes (op. cit.) quanto à importância de o professor participar de cursos e, principalmente, de projetos de capacitação docente de longo prazo, que o levem a refletir acerca de suas crenças sobre a língua e acerca de sua abordagem de ensinar. Porém, necessário se faz acrescentar que nem sempre tais reflexões levarão a uma mudança de crença e, conseqüentemente, a ação / abordagem do professor também se manterá.

1.3 CRENÇAS DE APRENDIZES

Recordando o exposto anteriormente, Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995) utilizam o termo *cultura de aprender* para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz, constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas. Para Erickson (1987, apud BARCELOS, 1995), uma das razões para se adotar o termo cultura no contexto educacional é que este diz respeito à ação humana como principal agente das práticas educacionais.

Barcelos (op. cit.) esclarece que ao se referir à *cultura de aprender* está enfatizando as maneiras de atribuir sentido à tarefa de aprender línguas, compartilhadas pelos alunos, salientando que as ações em sala de aula e na escola recebem influência do que ocorre numa esfera maior da organização social, ou seja, as crenças e as ações dos alunos em sala de aula

estão relacionadas com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade.

Mostra-se importante citar novamente que, de acordo com Almeida Filho (1993), pode haver uma incompatibilização entre a *cultura de aprender* e a de ensinar línguas, o que poderia gerar resistência e dificuldade para o ensino e aprendizagem da língua-alvo e, por isso, é interessante que se saiba sobre a *cultura de aprender línguas*. Ao conhecer tal cultura, os professores desempenhariam um trabalho mais consciente, visando uma aprendizagem de sucesso.

Neste sentido, Larsen-Freeman (1998) acredita que uma investigação sobre o que os alunos sabem ou acreditam deve envolver suas experiências e ações, suas interpretações dessas experiências, o contexto social, e como ele molda suas experiências e suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender línguas. De acordo com Cotterall (1995, apud BARCELOS, 1999), a experiência anterior de aprendizagem exerce um papel crucial tanto no desenvolvimento de crenças quanto na percepção que o aluno tem de si mesmo. Por isso há a necessidade de explorar melhor as crenças dos alunos e de ajudá-los a se conscientizar sobre elas, já que podem ser prejudiciais a sua aprendizagem.

Erickson (1986) se preocupa com o fato de que quando os alunos se comportam de uma maneira diferente das expectativas culturais do professor, esse comportamento possa causar dificuldades na interação entre eles, pois os professores podem perceber como frustrante, confuso e, às vezes, assustador, o fato de o aluno não agir de acordo com as suas expectativas culturais. Apesar dessa possível dificuldade na interação, Lima (2005), no entanto, acredita não ser necessário que o professor direcione as crenças dos alunos para obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem, mas acha necessário que o professor se conscientize de que seu sistema de crenças pode não ser válido para os alunos.

Por sua vez, Barcelos (2004) julga, inclusive, que essas divergências entre crenças são necessárias e podem ser positivas, à medida que possam gerar reflexões por parte dos professores e dos alunos sobre suas crenças, visando aumentar as chances de sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, segundo Richards & Lockhart (1994), as diferenças entre as crenças do professor e dos alunos podem fazer com que estes desvalorizem uma atividade proposta pelo professor. Sobre isso, Lima (op. cit.) acrescenta que tais diferenças fazem com que o professor deixe de satisfazer uma atividade esperada pelo aluno.

Ainda de acordo com Richards e Lockhart (op. cit.), “as crenças dos alunos são influenciadas pelo contexto social da aprendizagem e podem influenciar ambas as atitudes em relação à língua em si, como também a aprendizagem da língua no geral” (p. 52). As crenças

dos alunos influenciam a motivação para aprender, as expectativas em relação à matéria, as percepções sobre a facilidade ou dificuldade em aprender a língua ou as estratégias de aprendizado (EA). A relação entre as crenças dos alunos e suas estratégias de aprendizagem foi discutida no trabalho de Piteli (2006), que expõe a visão de Oxford (1990) o qual sugere que as atitudes e as crenças têm efeito sobre as estratégias dos aprendizes, sendo que as atitudes negativas e as crenças podem gerar falta de harmonia entre as mesmas. Barcelos (2003, apud PITELI, op. cit.) esclarece que não caracteriza esta relação como unidirecional, uma vez que se trata de um processo recíproco, ou seja, “não somente as crenças direcionam as ações, mas as ações e reflexões podem levar a mudanças ou até mesmo criar outras crenças” (PITELI, op. cit., p. 60).

Segundo Barcelos (1999), a consciência sobre as crenças dos aprendizes pode ajudar na compreensão da suas frustrações e dificuldades, permitindo aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo com os seus alunos no propósito comum de aprender a língua. Percebe-se que as crenças dos professores e dos alunos estão intimamente ligadas à motivação de ambos, seja para aprender ou para ensinar. Devido a essa constatação, a seguir serão abordados alguns aspectos sobre motivação e a influência das crenças no processo motivacional dos alunos, respectivamente.

2. MOTIVAÇÃO

De acordo com Dörnyei (2005), alguns fatores como habilidade / aptidão lingüística, motivação, estilos de aprendizagem e personalidade são importantes para o sucesso do ensino de uma LE. Tais fatores variam de indivíduo para indivíduo, por isso, em seu trabalho, o autor aborda a questão das diferenças individuais, definidas como características ou traços que os indivíduos mostram para se diferenciar um dos outros, ou seja, qualquer aspecto que marca uma pessoa como um ser humano distinto e único. O autor acredita ser relevante o estudo das diferenças individuais, pois elas são consideradas os mais importantes prognósticos de êxito em aprender uma L2. Além dessas, outras características dos aprendizes que podem ser consideradas como variedades individuais e que influenciam a aprendizagem de L2 / LE são: ansiedade, criatividade, disposição para comunicação, auto-estima e crenças dos aprendizes.

Dörnyei (op. cit.) acredita ser fácil compreender porque a motivação tem grande importância na aprendizagem de línguas, pois, além de proporcionar o ímpeto inicial para se estudar uma língua, ela direciona as forças que sustentam o longo processo de aprender. Sem

motivação suficiente, até mesmo os indivíduos com as mais observáveis habilidades não conseguem atingir os objetivos. Dörnyei (2001) afirma que a motivação está relacionada a um dos aspectos mais básicos da mente humana e que os professores e pesquisadores concordam que ela tem um papel importante no sucesso ou fracasso em qualquer situação de aprendizagem. Acredita-se, convergindo com o autor, que a motivação seja realmente de grande relevância no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, tanto para o início quanto para a continuidade do processo, até que os objetivos sejam alcançados.

Também para Viana (1990), o fator motivação é de grande importância no ambiente de sala de aula de LE, pois o contato do aprendiz com a língua-alvo ocorre principalmente (quando não exclusivamente) nesse cenário e, por isso, é necessário que o aluno se motive para interagir com o conteúdo introduzido, para que a aprendizagem se desenvolva. Ainda segundo o autor, no contexto escolar, o termo motivação é quase sempre referente a uma disposição em forma de atenção, que o estudante deve revelar em suas atitudes em sala de aula, para ser tido como um aluno motivado. Dessa forma, o termo tem sido utilizado como sinônimo de estímulo, impulso, entusiasmo, interesse, vontade e prontidão.

Na seqüência, apresentam-se definições do termo “motivação”, tanto em um sentido amplo como no contexto de ensino e aprendizagem.

2.1 DEFINIÇÃO DO TERMO MOTIVAÇÃO

Em seu estudo, Jacob (2002) traz o termo motivação tratado pela ótica da Psicologia, definido por Woolfolk (2000) como um estado interior que estimula, direciona e mantém o comportamento.

Por sua vez, Dörnyei (2001) alerta para a vaguidade do termo, sendo ele uma espécie de guarda-chuva, que cobre uma variedade de significados. De acordo com o autor, “motivação” é um termo hipotético e abstrato que se usa para explicar porque as pessoas pensam e agem da maneira como o fazem. Para Dörnyei (2003), a motivação é tida como um construto multifacetado e a natureza dos componentes de uma situação particular que depende de fatores contextuais, pois os humanos são seres sociais e suas ações estão inseridas em contextos físicos e psicológicos que afetam a cognição, o comportamento e a realização de uma pessoa.

Bandura (1986, p. 230) define motivação como “a junção das crenças de que as ações particulares produzirão resultados específicos mais os valores atribuídos a esses resultados, estando, assim, ligada ao comportamento do indivíduo frente a determinadas atividades”.

No entanto, do ponto de vista de Bergamini (1993, apud LIED, 2002), nunca uma pessoa pode motivar uma outra. O que pode acontecer é uma pessoa estimular a outra. A motivação dos alunos depende basicamente de seu envolvimento espontâneo no processo que engaja a vontade de realizar as tarefas e atingir objetivos, e envolve três aspectos: fazer um esforço, continuar o esforço até que o objetivo seja alcançado e concentrar na energia necessária para atingi-lo. Por outro lado, de acordo com Medley (1992, apud BAGHIN, 1993), a “motivação é uma questão de atitude, atitude do professor” (p. 47) e é de suma importância que os professores inspirem seus alunos para aprender. O autor acrescenta que a motivação é um condutor interno ou impulso para que se atinja um determinado objetivo.

Contudo, acolhe-se que no contexto sala de aula de LE, o papel dos participantes envolvidos, professor e alunos, é fundamental para que haja motivação. O professor não pode ser considerado o único responsável pela motivação do aluno, que deve estar disposto a se engajar e encontrar suas razões e seus objetivos para atingir determinado objetivo. Por sua vez, o professor pode ser capaz de despertar o interesse dos alunos, empenhando-se em encontrar uma maneira de ensinar que seja convergente com os seus desejos.

Neste artigo, serão adotadas as definições da psicóloga Woolfolk (2000) e Bandura (1986), posto que *motivação é um estado interior que estimula, direciona e mantém o comportamento, guiado por crenças de ações particulares que produzirão resultados específicos mais os valores atribuídos a esses resultados*. A motivação está, desta maneira, ligada ao comportamento do indivíduo frente a determinadas atividades. Acredita-se que a motivação seja *um desejo / vontade interna de se realizar um objetivo, mas que também depende de fatores contextuais*, conforme Dörnyei (2003).

2.2 FATORES QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO

Dörnyei (2001) relaciona alguns fatores que influenciam a motivação do aluno na escola: os pais, o papel dos professores (características pessoais, imediatividade do professor, comportamento motivacional, administração da sala de aula), o grupo e a dimensão temporal. O autor também considera fatores afetivos, como a auto-estima e a autoconfiança importantes para a motivação, pois para que os alunos sejam capazes de focar na aprendizagem com vigor e determinação, eles precisam de amor próprio e confiança em si mesmos como aprendizes.

No entanto, ainda de acordo com o autor, a motivação do professor para ensinar afeta a motivação do aluno para aprender e isso ocorre em função de dois aspectos: suas expectativas e seu entusiasmo. Por isso, considera que acima de tudo, os professores

necessitam amar o que fazem e mostrar sua dedicação e paixão pelo trabalho aos alunos, pois acredita que o entusiasmo do professor é também o entusiasmo do aluno. Neste sentido, Calvin (1991, apud BAGHIN, 1993) trata da questão da motivação do professor, da importância de motivá-lo, uma vez que, como um dos “fatores externos” influenciadores da motivação do aprendiz, o professor é um dos mais importantes. Porém, pondera-se novamente que o professor não pode ser o principal responsável pela motivação dos alunos. Conforme explicitado anteriormente, o aluno também é responsável por sua motivação.

Não obstante, o professor pode criar um ambiente positivo de aprendizagem encorajar tanto os alunos que já estão motivados (que ficarão ainda mais ansiosos para fazer algo), quanto aqueles que se esforçam em deixar de lado outros interesses e focar em suas tarefas. Poersch (1992, apud LIED, 2002) aponta alguns fatores que influenciam a motivação: o contexto, a atitude do aluno em relação ao professor / instrutor e a pressão do sistema educacional sobre o aluno. Também para o autor, os professores exercem o papel mais importante na realização da motivação dos alunos.

Dörnyei (2001) acredita que as estratégias motivacionais nem sempre podem ser empregadas, mas para ele, três condições motivacionais em particular são indispensáveis: comportamento apropriado dos professores e boa relação com os alunos; uma atmosfera agradável em sala de aula; grupo de aprendizes coesos com normas apropriadas. Evidentemente, as três condições estão inter-relacionadas, uma vez que não é possível haver um clima agradável em sala de aula se houver tensão entre alunos e professores.

As crenças também se relacionam diretamente com a motivação, de acordo com Viana (1990), Richards e Lockhart (1994), Mantle e Bromley (1995, apud LIMA, 2005), Bandura (1996) e Dörnyei (2001), por esta razão, apresenta-se, a seguir, a relação entre crenças e motivação.

3. A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E MOTIVAÇÃO

Mantle e Bromley (1995, apud LIMA, 2005) associam motivação às crenças e concluem que os hábitos de estudo são influenciados por elas. Para os autores, se as atividades não tiverem ligação com as crenças dos alunos e quando os esforços convergentes com suas crenças não ajudam a alcançar o sucesso, o potencial para a frustração aumenta, diminuindo, assim, a motivação.

Richards e Lockhart (1994) também mencionam que as crenças podem influenciar a motivação ou desmotivação do aluno em relação ao contexto escolar ou ao ensino da língua. O sistema de crenças dos aprendizes pode influenciar a motivação para aprender, as expectativas em relação à matéria e as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil na língua, bem como suas preferências por determinado tipo de estratégia de aprendizagem. Acredita-se que os alunos tendem a gostar mais daquilo que eles consideram fácil ao estudar a língua, pois esta seleção faz parte das expectativas de aprendê-la.

Outro fator importante é a tendência de alguns alunos, principalmente os “iniciantes” (que geralmente tiveram contato com apenas um professor de LE), a ser influenciados pelas crenças e pela abordagem do professor, tornando-se dependentes da motivação deles para sentirem-se motivados. Observa-se que as crenças, a motivação, os valores e as atitudes estão relacionados entre si e que o ponto de intersecção entre crenças e motivação está nos valores, na expectativa e nas atitudes, presentes em ambos os conceitos. Ou seja, a crença age como um pensamento antecipatório, de modo a determinar as expectativas, os julgamentos de valor e atitudes que conduzirão à motivação ou desmotivação (BANDURA, 1996).

A guisa de conclusão dos pressupostos teóricos, evidenciam-se as idéias de Shor (1987, apud VIANA, 1990.) o qual acredita que “a motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento pelo estudante da importância que o conhecimento tem para ele” (p. 69). Através dessa afirmação, Viana (op. cit.) entende que a partir das atividades propostas, o aluno tem que reconhecer a importância daquilo que vai aprender, que dependerá de seus objetivos e das concepções e idéias que ele próprio tenha da importância daquele conhecimento. Ao ver um significado na atividade proposta, o aluno vai interagir com o seu conteúdo e a motivação estará junto com essa interação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário atual de ensino/aprendizagem de LE, a interação entre professores e alunos se faz cada vez mais presente. A partir da Abordagem Comunicativa, professores e alunos “dividem” as responsabilidades para que ocorra o aprendizado e, assim, o aluno ganha autonomia e uma crescente independência em seus estudos.

Por sua vez, é necessário que os professores estejam cada vez mais preparados para lidar com situações adversas em sala de aula, posto que os alunos tendem a ser mais participativos. Pode-se dizer que “inovação” seja a palavra de ordem para os professores

transformarem suas salas de aula. Em contextos nos quais os alunos terão voz ativa, atividades com o foco no aluno terão cada vez mais espaço e as aulas serão mais dinâmicas. Portanto, para que as mudanças sejam bem-vindas, é necessário (re)conhecer as crenças de todos os envolvidos no processo, visando uma harmonia nesta interação.

Ao se tratar de estudos de línguas as pesquisas têm se voltado para o contexto no qual ocorre o aprendizado e, por isso, a sala de aula passou a ser foco de investigações, bem como o comportamento dos participantes mediante a língua a ser aprendida. Dentre os vários aspectos que despertam o interesse de pesquisadores, este artigo focou alguns deles, considerados de suma relevância: as crenças de aprendizes e professores sobre o processo ensino/aprendizagem de uma LE, bem como sua motivação na aquisição da língua.

Finalizando, esclarece-se que a partir deste estudo, há uma tentativa de evidenciar a importância de se analisar a sala de aula como um todo; como um local no qual interação e linguagem aparecem em uma íntima relação. Olhar para esta relação com cuidado e observar os indivíduos envolvidos é fundamental para uma harmonia no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editora, 1993.
2. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes Editora, 1999.
3. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.
4. ARAÚJO, Denise Rodrigues de. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira e VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 189-202, 2006.
5. BAGHIN, Débora.C. Mantelli. *A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993.
6. BANDURA, Albert. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ, 1986.

7. BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.
8. BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. (org.) *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
9. BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese de Doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.
10. BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
11. BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
12. BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. e VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. (Orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.
13. COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. e VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 125-142, 2006.
14. DÖRNYEI, Zóltan. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, 2001.
15. DÖRNYEI, Zóltan. Attitudes, Orientations and Motivation in Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, 81, IV, p. 482-493, 2003.
16. DÖRNYEI, Zóltan. *The psychology of the language learning: individual differences in second language acquisition*. London, 2005.
17. FÉLIX, Ademilde. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes Editora, p. 93-110, 1999.
18. GARBUIO, Luciene Maria. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. e

- VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 87-103, 2006.
19. GARDNER, Robert C. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold, 1985.
20. HORWITZ, Elaine K. The beliefs about language learning and beginning foreign language students. *Modern Language Journal*, 72 (3), p. 283-294, 1998.
21. JACOB, Lilian Karine. *Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino / aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2002.
22. JOHNSON, Karen E. The emerging beliefs and instructional practices of Preservice English as a second language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, Great Britain, *Elsevier Science*, v. 10, p. 439-452, 1994.
23. LIED, Justina Inês Faccini. *Reflections on Teaching English and Students' Motivation*. Lajeado, 2002.
24. LIMA, Solange Silva. *Crenças e Expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2005.
25. MORAES, Rozângela Nogueira de. *A cultura de avaliar de uma professora no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2005.
26. PAJARES, M. Frank. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, out, 1992.
27. PITELI, Mirela de Lima. *A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2006.
28. RICHARDS, Jack C. e LOCKHART, Charles. *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
29. VIANA, Nelson. *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1999.
30. VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes Editora, p. 29-50, 1999.

31. VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, Leda Maria Braga; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena, DAGHLIAN, Carlos; RISTOFF, Dilvo Ilvo. (orgs.) *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis, UFSC, 2005.i
32. VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. e VIEIRA- ABRAHÃO, Maria Helena. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 219-230, 2006.
33. WILLIAMS, M. e BURDEN, R. *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press, 1997.
34. WOODS, Devon. The Social Construction of Beliefs in the language classroom. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (orgs) *Beliefs about SLA: New Research Approches*. Kluwer Academic Publishiers, 2003.

RESUMO: Este artigo apresenta a interação entre crenças e motivação no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que as crenças dos professores e alunos influenciam suas ações, seu discurso e sua motivação. Acredita-se que a motivação tem um papel importante no sucesso ou fracasso da aprendizagem devido ao fato de as crenças, a motivação e atitude dos participantes neste processo estarem relacionadas entre si e também ao fato de, na sala de aula, a interação entre professores e alunos se fazer cada vez mais presente na realidade atual de ensino de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: crenças; motivação; língua estrangeira.

ABSTRACT: This paper presents the interaction between beliefs and motivation in the foreign language teaching and learning process, since teachers and students' beliefs influence their actions, speech and motivation. It is believed that motivation has an important role in the students' success or failure in learning a foreign language because the beliefs, motivation and action of the people involved in this process are all in close relationship and because the interaction between teachers and students is becoming more and more present in the language classroom.

KEY-WORDS: beliefs; motivation; foreign language.

Recebido no dia 05 de junho de 2009.

Artigo aceito para publicação no dia 29 de julho de 2009.