

A interação com novos públicos: uma experiência de comunicação mediada por computador em ambiente escolar¹

Ângela Moraes²

Este trabalho ressalta a importância de se introduzir o estudo e o uso das mídias no ambiente escolar. Num primeiro momento, propõe a criação de um espaço na grade curricular que permita ao aluno: a) descobrir os processos de produção dos conteúdos veiculados nos diferentes meios de comunicação; b) analisar criticamente os discursos midiáticos produzidos na sociedade contemporânea; e c) expressar sua visão de mundo mediante o uso das tecnologias da comunicação, interagindo com outros públicos fora do ambiente da sala de aula. Num segundo momento, relata uma pesquisa realizada com estudantes adolescentes inseridos no contexto de aprendizagem mediada por computador, com enfoque teórico na motivação.

Palavras-chave: *comunicação educacional, interação, novas tecnologias, motivação*

Introdução

Vivemos num mundo onde, cada vez mais, se consolida a presença e a influência dos meios de comunicação no cotidiano das pessoas. A televisão, hoje, é a principal fonte de entretenimento das comunidades de baixa renda; o computador é a ferramenta de trabalho mais utilizada nas empresas; e a comunicação interpessoal se avoluma minuto a minuto na Internet.

Além dessas, Masterman (1993) apresenta outras razões para que as escolas incorporem o estudo das mídias em seus programas curriculares:

- a) a importância ideológica das mídias, principalmente em relação à publicidade;
- b) a expectativa dos jovens serem formados para compreender sua época;
- c) a penetração crescente das mídias nos processos democráticos (as eleições são antes de tudo eventos midiáticos); e
- d) o consumo elevado das mídias e a saturação a qual chegamos.

¹ Trabalho apresentado no NP Comunicação Educativa dentro do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação- Brasília (DF), 2006.

² Ângela Moraes é professora da Universidade Católica de Goiás e da Faculdade Sul-Americana em Goiânia. É graduada em Comunicação Social/jornalismo e mestre em Linguística pela UFG. Também dirige o Instituto de Comunicação, Cidadania e Educação –Ícone.

Pesquisa conduzida por Gonnet (2004) identificou que vários centros de educação no mundo reivindicam a emergência de uma disciplina centrada nas mídias. Esses educadores acreditam que não podemos deixar nosso cotidiano ser invadido por mídias que determinam cada vez mais nossas representações, sem que escola intervenha para propor um distanciamento.

Côrtes (2003) afirma que a escola precisa considerar que a consecução de suas finalidades educacionais passa, necessariamente, pela apropriação das novas linguagens estabelecidas e utilizadas pelos meios de comunicação de massa. Acrescenta que precisamos formar leitores e telespectadores críticos, pois “à realidade atravessada pelos meios de comunicação é uma realidade “editada”, isto é, construída a partir dos acréscimos e supressões, ênfases ou desconsiderações” (p. 30).

Mas uma proposta de educação para as mídias deve fugir de dois perigos que comumente circulam em tal tipo de análise. Esses perigos são, de um lado, a adesão acrítica ao narcisismo tecnológico que tanto seduz como reduz, e, de outro, “o repúdio apocalíptico que responsabiliza os meios de massa pela alienação que abastarda o saber e desfigura os valores humanos” (Citelli, 2002, p. 18).

Além disso, o simples uso das tecnologias da comunicação e da informação não garante um ensino inovador. Elas estão a serviço de uma variedade de métodos, abordagens e filosofias pedagógicas e, logo, poderão meramente reproduzir práticas convencionais em embalagem nova, como afirma Phillips (1996). Nessa mesma perspectiva, salientam Costa e Xeró (1996, p. 106),

[n]ão será a máquina, nem tampouco suas aplicações que melhorarão o processo pedagógico, e sim, seu uso combinado com estratégias adequadas à realidade dos alunos, levando em consideração suas necessidades, motivação, desenvolvimento cognitivo e interesses.

1. Propostas curriculares

Belloni (2001) acredita que a integração das tecnologias da informação e da comunicação aos processos educacionais pode ser uma estratégia de grande valia, desde que esta integração considere as técnicas em duas dimensões indissociáveis:

- a) ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para melhoria e expansão do ensino; e

- b) objeto de estudo complexo e multifacetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares; sem esquecer que se trata de um tema transversal de grande poder aglutinador e mobilizador.

Segundo Belloni (2001), as correspondentes áreas de estudo e pesquisa que dão conta dessas duas dimensões são denominadas *comunicação educacional* (referindo-se às mídias como ferramentas pedagógicas) e *mídia-educação* ou *educação para as mídias* (que diz respeito à dimensão objeto de estudo).

Para Côrtes (2003), a educação escolar deve desenvolver uma proposta pedagógica que considere a realidade midiática, propondo a autora que se eduque *pela, para e com a mídia*.

Educar *com* a mídia significa a incorporação dos elementos desta no acervo dos seus recursos didáticos. É preciso que a ação docente se organize em torno das possibilidades educativas das diferentes mídias. “Uma escola que não tem televisão, ou que não sabe (e/ou não quer) usá-la, certamente terá maior dificuldade em ensinar pela e para a recepção crítica da TV” (Côrtes, 2003, p.35).

Educa-se *para* a mídia é quando se desenvolve, na escola, um processo amplo e consistente de leitura crítica e postura ativa perante a mídia, ou seja, “ensinando a dominar a linguagem audiovisual, para não ser dominado por ela” (Côrtes, 2003, p. 38).

Educar-se *pela* mídia é considerá-la como documento sócio-histórico e como fonte de aprendizado. A escola, então, configura-se como espaço de sínteses, onde os alunos aprendem a razão crítica para poderem atribuir significado às mensagens.

1.1. Os conteúdos

Gonnet (2004) relacionou, a partir dos diferentes programas de educação para as mídias que existem no mundo, seis campos de abordagem propostos numa disciplina como essa. O primeiro é a *linguagem*, onde os métodos são baseados, particularmente, na desconstrução e construção das mensagens. O segundo são as *tecnologias*, com o objetivo de ensinar e aprender a utilizar as tecnologias de uso corrente na vida cotidiana.

O outro campo é o das *representações*. Esse, segundo Gonnet (2004) é um dos eixos fundadores do trabalho sobre educação para as mídias. Repousa sob o postulado da não-transparência, ou seja, as mídias modelam os temas que apresentam para lhes dar uma forma particular. Elas representam mais do que refletem a realidade.

A quarta abordagem é com relação às *tipologias*. São as tomadas de consciência de gênero, das funções, das ambigüidades e dos procedimentos narrativos, a fim de melhor discernir o que nos é proposto pela mídia. A quinta trata dos *públicos*, onde são levantadas questões importantes em relação ao “público-alvo” e como se dá a recepção das mensagens.

Por fim, Gonnet (2004) aponta os *produtores* como outro eixo temático. Os alunos são conscientizados de que todo discurso midiático é o resultado de uma fabricação. Busca-se conhecer quais são os responsáveis pela produção e em que contexto econômico, jurídico e ideológico eles estão inseridos, além das limitações próprias da fabricação.

2. Enfrentando resistências

A inserção das mídias nas escolas encontra muitas barreiras. Para Côttes (2003) o ambiente escolar vem se mantendo quase impermeável às propostas inovadoras, “mesmo que os protagonistas do processo educativo formal venham se revelando mais conscientes da necessidade de mudanças no modo de concebê-lo e vivenciá-lo” (p. 35).

Com relação ao uso dos computadores, por exemplo, Baltra (1989) e Hoffman (1995/1996) afirmam que as atitudes mais céticas são motivadas pelo temor de que a tecnologia vai tomar o lugar do professor, e pelo fato de que muitos alunos dominam o computador com muito mais facilidade do que a maioria dos professores.

Por causa disso, de acordo com Costa e Xeréo (1996), a introdução das tecnologias da comunicação e da informação nas escolas não deve substituir o modelo tradicional de aulas, sem que haja uma preparação do corpo docente e projetos específicos de integração de propostas educativas. Tornar alunos e professores usuários dessas tecnologias não é suficiente. O acesso a elas “deve possuir objetivos específicos, sejam educacionais, sociais ou organizacionais, que busquem o crescimento intelectual e profissional de seus usuários” (p.109).

Logo, segundo Belloni (2001), trazer as mídias para o cotidiano da escola exige investimentos significativos e transformações profundas no processo de formação de professores. Gestores e corpo docente devem se reconhecer responsáveis pela mediação crítica da comunicação e se prepararem para isso. Devem ainda investir em pesquisa voltada para metodologias de ensino; para os modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, “além de muita, muita criatividade” (p. 10).

Resumindo, um novo paradigma pedagógico deve ser pensado. O papel do professor será, segundo Barth (2001), o de dar novas oportunidades de experiências de aprendizagem, encorajar a autonomia, criar um ambiente para a interação e fazer conexões entre a sala de aula e o mundo real.

3. Relato de pesquisa

Apresentamos agora um relato de pesquisa que se enquadra na primeira dimensão analisada por Belloni, ou seja, o uso das novas tecnologias da comunicação como instrumento pedagógico. Na visão de Côrtes, uma experiência de se educar *com* a mídia.

O objetivo da pesquisa foi avaliar o tipo de motivação manifestada por alunos adolescentes de uma escola de inglês em Goiânia quando colocados em comunicação mediada por computador com estrangeiros. A pesquisadora também investigou a reação dos alunos à experiência inédita, naquela escola, de interação outros públicos além do professor.

A opção pela análise da motivação deveu-se à seguinte dúvida: apesar dos autores estudados enfatizarem a importância do uso das mídias na escola, estariam os alunos interessados nisso? Por serem adolescentes, em sua maioria com acesso em casa à Internet, não seria pouco relevante o seu uso também na escola? São estas as perguntas que pretendemos responder ao final do trabalho.

3.1 Fundamentação Teórica

A seguir, faremos uma discussão sobre tipologias nos estudos sobre motivação escolar e as características de atividades pedagógicas consideradas motivadoras.

3.1.1 Tipos de motivação

É tradicional nos estudos sobre motivação distinguir os termos *intrínseco* e *extrínseco*. A motivação que liga uma pessoa àquilo que ela realiza é intrínseca quando o interesse reside na atividade em si, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. A motivação extrínseca existe quando a atividade é encarada como meio para alcançar outro objetivo como notas e aceitação social (Guimarães, 2001).

Para Guimarães (2001), um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade e oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio. De acordo com o autor, “está implícita nessa condição uma orientação

pessoal para dominar tarefas desafiadoras, associadas ao prazer derivado do próprio sucesso” (Guimarães, 2001, p. 37).

Com respeito à relação entre motivação e aprendizagem, Guimarães (2001) afirma que tanto a do tipo intrínseco quanto a do tipo extrínseco levam os alunos a aprender. Porém, segundo esse autor, quando há o envolvimento numa atividade por razões intrínsecas, a aprendizagem e o desempenho do aluno são favorecidos.

Outra tipologia usada para ambientes escolares é a fornecida pela *Teoria das Metas de Realização*. Essa teoria contempla a relação entre motivação e objetivos diversos, como o de conseguir sucesso, evitar fracasso, desenvolver a própria competência, ou de simplesmente mostrar competência. Ela trabalha com duas grandes polarizações qualitativamente diferentes entre si: a meta aprender ou meta domínio e a meta performance.

Alunos orientados à meta aprender entendem que “o sucesso nas realizações escolares consiste na melhora em conhecimentos e habilidades, em progredir, em dominar sempre mais os conteúdos, com inovação e criatividade” (Bzuneck, 2001, p. 61). Além disso, enfrentam desafios acadêmicos que, por seu grau de exigência, são vistos como propulsores de crescimento intelectual. Para esses alunos, o êxito encontrado dá origem a sentimentos de orgulho e realização, e os fracassos eventuais são considerados informativos e até inerentes ao processo de aprendizagem.

Por outro lado, o aluno voltado à meta performance “mede cautelosamente as chances de que, com o enfrentamento de desafios, terá comprovações de que é inteligente” (Bzuneck, 2001, p. 62). O fracasso é atribuído à falta de capacidade, gerando sentimentos negativos como raiva e vergonha. Por isso, ele não se arrisca muito para evitar o excesso de erros e não sinalizar falta de capacidade.

Bzuneck (2001) afirma que ambas as metas se correlacionam, de modo independente, com o desenvolvimento de estratégias cognitivas com efeitos positivos na aprendizagem. Logo, diz o autor, é preciso “cautela com relação às conseqüências comportamentais negativas ligadas à meta performance” (Bzuneck, 2001, p.64), pois muitas pesquisas têm mostrado resultados contraditórios.

Por causa disso, Elliot, McGregor e Gable (1999), citados por Bzuneck (2001), preferiram dividir a *meta performance* em duas: *meta performance-aproximação* e *meta performance-evitação*. A primeira reflete a busca de parecer inteligente, de ser o primeiro ou de figurar entre os melhores. A segunda, a de evitar parecer incapaz ou de estar entre os mais fracos da classe.

Pesquisas citadas por Bzuneck (2001) demonstraram que a orientação à meta aprender apareceu associada a esforço, persistência, processamento de profundidade e até como facilitadora da motivação intrínseca, mas não teve relação com notas mais altas. A meta performance-aproximação favoreceu o desempenho em termos de notas, de persistência e de esforço, mas com tendência a processamento de superfície. Já a meta performance-evitação apareceu relacionada com a baixa persistência, pouco esforço, tendência à ansiedade e foi prejudicial tanto à motivação intrínseca como ao desempenho por notas.

Como conclusão, as pesquisas sugerem que o melhor padrão auto-regulador na aprendizagem é o de alunos que adotem simultaneamente as metas aprender e performance-aproximação, e com exclusão da performance-evitação. Também afirmam que a meta-aprender é benéfica somente nos contextos em que seja muito valorizado o conhecimento em si, ou seja, buscado em função de seu valor heurístico. Nos contextos onde se valoriza o desempenho medido por notas, sugere-se o desenvolvimento da meta performance-aproximação, “desde que depurada de qualquer contaminação com medo de fracasso” (Bzuneck, 2001, p. 67).

Existe, ainda, a discussão em torno de outras possíveis metas de realização. A experiência diária na vida escolar tem mostrado alunos com outros objetivos em relação às tarefas escolares, como as recompensas externas, as metas de natureza social e uma terceira forma de meta de realização propriamente dita, chamada de alienação acadêmica. Como lembra Bzuneck (2001), muitos alunos estudam para passar de ano ou ganhar um presente dos pais, consideram a escola como um meio para manter e expandir suas relações sociais, ou, ainda, os que não querem investir esforço, qualquer que seja o resultado.

3.1.2 Atividades motivadoras

Segundo Falcão (1996, p. 71), a motivação “é o terreno da emocionalidade, dos interesses, da energia que mantém a vida e a expande”. Assim, qualquer estudo deve integrar-se à vida dos alunos e fazer correlação com o seu cotidiano. As atividades oferecidas pela escola devem ser atraentes e, através delas, deve ficar claro como o aluno pode satisfazer seus motivos, sejam eles de natureza mental (desenvolvimento cognitivo) ou social (sentir-se parte de um grupo).

Lied (2002) afirma que o professor é um dos responsáveis pelo desenvolvimento de atividades que motivem os alunos para a aprendizagem, e que o principal objetivo de uma

sala de aula de língua estrangeira é fazer com que eles tenham prazer em realizar as atividades propostas.

McCombs (2001) sugere como atividades motivadoras aquelas que promovam experiências de aprendizagem com as seguintes características: (1) sejam divertidas; (2) sejam significativas; (3) estejam correlacionadas com os interesses pessoais dos alunos; (4) sejam desafiadoras; (5) ofereçam opções e propiciem a liberdade de escolha; (6) desenvolvam a auto-estima; (6) permitam o autodirecionamento; e (7) promovam a autonomia dos alunos.

Em síntese, Guimarães (2001, p. 81) afirma que a determinação do aluno para cumprir uma atividade escolar ocorre quando:

- a) ele percebe razões significativas para tal, isto é, quando tem a atenção voltada para o conteúdo de uma atividade que pode melhorar ou levá-lo a obter novos conhecimentos e habilidades;
- b) o significado daquele conteúdo está relacionado a interesses pessoais;
- c) a proposta de atividade é definida em termos de metas específicas e de curto prazo, favorecendo a percepção de que, com certo grau de esforço, sua conclusão é possível.

3.2 Metodologia

Esta pesquisa é do tipo qualitativo, na qual são realizadas análises descritivas e interpretativas, embora sejam apresentados alguns dados quantitativos no decorrer do trabalho. A abordagem utilizada foi o estudo de caso (EC). Para Nunan (1992), o EC pode ser definido como uma descrição e uma análise holística e intensiva de uma única entidade, fenômeno ou unidade social, e requer a manipulação racional de múltiplas fontes de dados. No caso desta pesquisa, a unidade particular de análise é uma sala de aula de língua inglesa com 18 alunos. Ela foi concluída em 2003.

3.2.1 Tarefas propostas

Durante os quatro meses de pesquisa, os alunos foram submetidos a três produções escritas que envolviam o uso do computador, visando à comunicação com outros públicos. As atividades, contudo, não eram obrigatórias. Eles poderiam optar por só escreverem as composições tradicionais dirigidas à professora, ou seja, textos motivados por um tópico

do livro didático, com foco direcionado ao exercício de um vocabulário e de uma estrutura gramatical específicos.

As atividades mediadas por computador e propostas pela pesquisadora envolviam a troca de e-mails e foram as seguintes:

1ª- Keypa³1: nesta atividade os alunos inicialmente deveriam procurar na Internet uma pessoa nativa de língua inglesa para se corresponderem via e-mail.

2ª- Meu cantor preferido: os alunos buscariam na Internet informações sobre o seu cantor, cantora ou banda musical preferidos para a elaboração de um texto contendo detalhes biográficos e o porquê da preferência. Este texto teria a leitura compartilhada pelos próprios colegas da turma que, posteriormente, também fariam seus comentários a respeito, também utilizando o correio eletrônico.

3ª- Conhecendo a Inglaterra: um pequeno grupo de residentes na Inglaterra se disponibilizou como voluntários para responder às perguntas dos alunos sobre as curiosidades daquele país, tais como, estilo de vida, hábitos alimentares e entretenimento. Nesse grupo, havia uma professora nativa e três alunas de Southampton College, sul da Inglaterra, provenientes da Alemanha, Espanha e Hungria. Com essas informações, os alunos, em grupos, fariam um debate em sala, contrastando-as com os costumes brasileiros.

3.2.2 Coleta de dados

Os dados foram coletados mediante a aplicação de um questionário, um bate-papo gravado com os alunos e cópia dos e-mails enviados e recebidos, ao todo 66. Também foi solicitado que uma professora nativa avaliasse os textos, com ênfase no desempenho comunicativo. A análise lingüística, contudo, não se encontra neste trabalho.

3.3 Resultados

Pela definição de Guimarães (2001), a motivação intrínseca está relacionada a fatores como desafio, entretenimento, satisfação, curiosidade e domínio de tarefas. A partir dos relatos obtidos, verificamos que dezesseis alunos (88,8%) reagiram positivamente a elas, como podemos observar nos seguintes exemplos:

³ *Keypal* é uma adaptação do termo *penpal* para a Internet. Significa “amigo por correspondência”.

Antônio: As atividades que a gente fazia antes não motivavam a gente... assim, não despertavam grande interesse. A gente fazia mais por fazer. Agora, essas atividades, a gente já tem interesse, a gente gosta, a gente escreve coisas do nosso interesse.

Valéria: Eu acho que é bom porque a gente vai pesquisar assunto na internet. Antes, a gente só pesquisava no livro. E também a gente vê o que os americanos realmente usam. A gente aprende muita abreviação, muita gíria, coisas que não têm no livro.

Lena: Eu acho mais legal para não ficar uma coisa monótona, variar um pouco. Além disso, é bom conhecer uma pessoa que mora noutro lugar.

Quanto à motivação extrínseca, que é a execução de uma tarefa apenas para o atendimento de um dever escolar, apenas duas alunas (11,2%) apresentaram orientação neste sentido:

Fabiana: Eu achei difícil. Eu acho que fazer trabalho no computador não dá certo, não aprende muito pra mim. Eu acho que a gente tem que praticar mais a escrita daquilo mesmo que a gente estuda em sala.

Deise: Na atividade 1 eu não recebi *e-mails* e foi uma atividade que não exige muito do aluno. Na atividade 2 eu recebi respostas pré-fabricadas e na atividade de número 3 eu escrevi a maior parte da composição inteira. A vantagem é que eu aprendi mais.

Esses dois depoimentos confirmam a observação de Frizler (1995) de que os alunos, necessariamente, não aprendem mais ou menos através de atividades mediadas por computador, devendo elas, portanto, ser uma opção na escola.

Em relação à motivação integrativa, que se define pela vontade do aprendiz de conhecer e interagir com outra cultura e grupo, os dados mostraram que este interesse existiu em grande parte dos alunos. Quinze alunos (83,3%) mencionaram sua satisfação em se comunicarem com nativos da língua inglesa. Um fato que motivou os alunos foi a possibilidade de conhecer um pouco mais a cultura de outro país, como podemos observar nos seguintes exemplos:

Agostinho: Eu gostei porque fiquei conhecendo mais sobre as pessoas de outros países e como é o lugar onde elas moram.

José Carlos: Testei minha capacidade de falar com outra pessoa que tem como língua o inglês.

A motivação dos alunos na perspectiva das metas de realização foi assim tabuladas:

Atividade	Meta aprender	Meta performance	Alienação acadêmica	Total de Alunos
<i>1- Keypal⁹</i>	7 (43,8%)	4 (25 %)	5 (31,2%)	16 (100%)
<i>2- Meu Cantor Preferido</i>	4 (22,2%)	13 (72,2%)	1 (5,6%)	18 (100%)
<i>3-Conhecendo a Inglaterra</i>	16 (88,9%)	2 (11,1%)	0 (0%)	18 (100%)

Os números dessa tabela demonstram que a atividade que mais despertou o interesse dos alunos foi a de número 3. Os motivos pelos quais os alunos avaliaram positivamente esta atividade têm relação com a aquisição de novos conhecimentos.

Já a alienação acadêmica teve seu maior índice registrado na atividade 1. As justificativas estão relacionadas com a ausência de respostas aos *e-mails* enviados. Teeler e Gray (2000) já alertaram, em suas pesquisas, que as atividades envolvendo a troca de *e-mails* com os *keypals* poderiam gerar problemas por causa da demora das respostas ou simplesmente do não recebimento delas. Por outro lado, se esse problema fosse contornado, constituiria um projeto altamente motivador. Isto, aliás, foi observado com o aluno Antônio, que conseguiu manter uma “conversa” com a australiana Tess durante um bom tempo, tendo ele endereçado a ela três *e-mails*, cujo conteúdo tratou das particularidades culturais entre aquele país e o Brasil.

Com relação à atividade 2a que obteve os maiores índices dentro da meta performance, verificamos que os alunos estavam mais preocupados em parecer “inteligentes” perante os colegas de sala, uma vez que todos teriam acesso aos textos para escrever um comentário posteriormente. Logo, a grande maioria colou os textos da Internet. A oportunidade do plágio é uma desvantagem no trabalho de prática da escrita que envolve o uso da Internet, como também observou Frizler (1995) em sua pesquisa.

3.3.1 A experiência com outros públicos

Esta pesquisa também se preocupou em fazer uma análise comparativa entre as atividades de escrita que tradicionalmente eram feitas no curso, cujo único leitor era o professor, e as

⁴ Desta atividade, participaram 16 alunos.

atividades mediadas por computador, que visavam à comunicação com outros públicos. Vejamos os resultados:

TABELA 3.2

Características	Escrever para outras pessoas	Escrever somente para o professor
<i>É mais desafiador</i>	15	3
<i>Tenho mais liberdade de escolha</i>	15	3
<i>É mais interessante e curioso</i>	18	0
<i>É mais divertido</i>	16	2

As características mencionadas na tabela 3.2 integram o perfil das atividades motivadoras, segundo McCombs (2001). Esses dados revelam que a experiência com outros públicos foi bastante positiva para o grupo pesquisado, mas houve diferenças na avaliação de 12 alunos (66,6%) em relação à interação com os colegas da sala de aula, propiciada pela atividade de nº 2, e com os nativos da língua inglesa, propiciada pelas atividades 1 e 3.

Escrever para nativos, na opinião desses alunos, é mais desafiador e enriquecedor. Vamos às amostras obtidas com a pesquisa:

Wanda: Quando escrevo para pessoas estrangeiras tenho medo de escrever algo errado, que ele não vai entender, o que não acontece quando escrevo para os meus colegas.

Raul: Para escrever aos nativos temos mais cuidado.

João Marcos: Para escrever para residentes em outro país exigiu maior atenção ao escrever e para os colegas não houve tanta preocupação.

Luiz Carlos: Com os meus colegas eu não estava tão preocupado com o que eu ia escrever e com os nativos eu estava preocupado com pessoas que eu nunca tinha visto e também porque foi uma experiência diferente.

Alex: O vocabulário de um nativo é mais amplo do que o de um colega de inglês.

Houve, porém, 6 alunos (33,4%) que não viram diferenças significativas entre escrever para o professor e escrever para outros públicos, como demonstramos a seguir:

Cecília: Pra mim tanto faz. Tanto um quanto outro tipo de composição a gente aprende do mesmo jeito.

Alessandra: Pra mim tem vantagem e desvantagem. Numa composição normal você utiliza o que você aprendeu naquele dia, mas também é bom entrar em contato com outras pessoas.

Antônio: Um complementa o outro. Se você ficar muito em cima do método tradicional, você deixa de conhecer pessoas novas e praticar o inglês na vida real. Mas o outro jeito antigo reforça, vamos dizer, a gramática que você está aprendendo.

Ainda sobre a questão dos públicos, a pesquisa procurou saber dos alunos se, caso pudessem escolher entre um ou outro tipo de atividade para a prática da escrita no semestre seguinte, qual seria sua preferência: a) as composições tradicionais apenas para a leitura do(a) professor(a); ou b) as atividades para que outras pessoas pudessem ler o seu texto. O resultado foi que 17 alunos (94,4%) optaram pela segunda alternativa, e apenas uma aluna (5,6%) optou pela primeira.

3.3.2 Aspectos desmotivadores

Embora os dados analisados nos itens anteriores demonstrem que as atividades mediadas por computador são bastante motivadoras, é preciso relatar os problemas que surgiram durante a realização de determinadas tarefas e que interferiram negativamente no grau de motivação dos alunos. Esses problemas foram basicamente dois: os inconvenientes de ordem técnica e a ausência de respostas aos e-mails da primeira atividade (*keypal*). Vejamos as amostras extraídas:

Denise: Eu acho que demora muito mais. Porque eu sentava no computador e aí, bem na hora, o computador dava algum problema. O outro tipo é mais fácil, você faz e entrega logo pro professor.

Wanda: Eu tive também problema com o computador da minha casa e vim aqui na escola.

Cecília: Meu computador estragou e não queria mandar o *e-mail* às vezes.

João Marcos: *Eu gostei menos da atividade nº 1 pois eu mandei, mas não recebi e isso me desanimou.*

Fabiana: *Não gostei da 1 porque eles não dão resposta*

Apesar de a escola disponibilizar computadores para acesso gratuito aos alunos, alguns alegaram falta de tempo para utilizar esse serviço ou buscaram outras alternativas, como podemos verificar nas falas que se seguem:

Agostinho: Eu não tive tempo e tive que usar o computador do meu primo.

Cecília: Quando precisei não dava para eu chegar mais cedo e utilizá-los.

Deise: Não tive tempo.

Rodrigo: Um amigo enviou os *e-mails* para mim no computador da casa dele.

4. Considerações finais

Esta pesquisa demonstrou que o uso do *e-mail* como mediador da comunicação entre aprendizes e nativos de da língua inglesa contribuiu positivamente no grau de motivação dentro daquela escola, pois:

- a) constituiu uma prática diferenciada da escrita, saindo da monotonia que as recorrentes composições tradicionais podem causar;
- b) possibilitou o acesso a um público diferente do professor e, portanto, deixa o aluno mais próximo de outras situações de uso real da língua-alvo; e
- c) facilitou a aquisição de novos conhecimentos por parte desses alunos e a discussão de tópicos atuais, o que nem sempre é possível com o uso do livro didático.

Este estudo também mostrou que as tarefas de escrita mediadas por computador não satisfazem às necessidades individuais de todos os alunos, devendo, portanto, ser uma atividade opcional dentro da escola. Entretanto, como também afirma Jones (2001), ela deve ser incentivada por causa dos benefícios pedagógicos que ela oferece, tais como a prática de escrita de um novo gênero textual e o intercâmbio cultural.

A pesquisa sinalizou, ainda, que a escola e o professor devem estar mais bem preparados quanto à escolha de atividades e aos problemas técnicos que normalmente surgem quando elas envolvem o uso de computadores. No caso desta experiência, teria sido melhor disponibilizar o laboratório de computação para o envio de mensagens durante o horário da aula e com o suporte de um técnico para garantir o sucesso na transmissão.

Já em relação ao outro problema enfrentado durante a execução da atividade 1 (as ausências de respostas), seria prudente que o professor definisse estratégias que garantissem um público leitor para os textos dos alunos, com vistas à sua motivação.

Referências bibliográficas

BALTRA, A. O aprendizado de línguas e o microcomputador: novos horizontes educacionais. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 13, p. 51-63, 1989.

- BARTH, E.M.L. Classroom learning supplemented with web-based activities. In: FORTKAMP, M.B.M.; XAVIER, R.P. (Ed.). **EFL Teaching and Learning in Brazil: theory and practice**. Santa Catarina: Editora Insular, 2001, p.77-85.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.
- BZUNECK, J. A. **A Motivação do aluno orientado a metas de realização**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A Motivação do Aluno*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 58-77.
- CITELLI, A. O. Escola e Meios de Massa. In: CHIAPPINI, Lígia (org.). **Aprender e Ensinar com Textos- vol. 3**. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p.17-28.
- CÔRTEZ, H. S. A sala de aula como espaço de vida: educação e mídia. In: FERREIRA, Lenira Weil (org). **Educação e Mídia: o visível, o ilusório, a imagem**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003, p. 27-41.
- COSTA, R. M. E. M.; XERÉO, G. B. A Internet nas escolas: uma proposta de ação. **Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**: Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 105-118.
- FALCÃO, G. M. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- FRIZLER, K. **The Internet as an Educational Tool in ESOL Writing Instruction** (1995). Disponível em: <<http://thecity.stsu.edu/~tunweb/allthesis.htm>> Acesso em: 18 jan. 1999.
- GONNET, J. **Educação e Mídias**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A Motivação do Aluno*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001, p. 37-57.
- HOFFMAN, S. Computers and Instructional Design in Foreign Language/ESL Instruction. **TESOL Journal**, v. 5, n. 2, p. 24-29, 1995/1996.
- JONES, J. **CALL and the teacher's role in promoting learner autonomy**. *CALL-EJ Online*. 2001. Disponível em <<http://www.clec.ritsumei.ac.jp/english/callejonline/6-1/jones.html>>. Acesso em: 3 jul. 2002.
- LEVY, M. **Call research: major themes and issues**. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 41, p. 221-244, 2001.
- MASTERMAN, L. **La enseñanza de los medios de comunicación**. Madrid: Editores de la Torre, 1993.
- McCOMBS, B. L. **Understanding the Keys to Motivation to Learn**. Disponível em: <<http://www.mcrel.org/products/noteworthy/barbaram.asp>>. Acesso em: 1 jun. 2001.
- NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. New York: Cambridge University Press, 1992.
- PHILLIPS, M. Call in its educational context. In: LEECH, G.; CANDLIN, C. N. (Ed.). **Computers in English Language Teaching and Research**. New York: Longman, 1986, p. 2-10.
- TEELER, D. e GRAY, P. **How to use the Internet in ELT**. Harlow: Longman, 2000.