

A MOTIVAÇÃO SITUACIONAL DAS TAREFAS MEDIADAS PELA LOUSA DIGITAL INTERATIVA: EFEITOS NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL¹

Samara Freitas Oliveira, UFRN

olivesamara@gmail.com

Technology can change really fast. Individuals cannot change as fast as technology. Educational institutions do not change as fast as technology. Laws change slowest of all.

Gibson

Introdução

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação (doravante TICEs) têm sido cada vez mais relacionadas como impulsionadoras de motivação nas salas de aula, sobretudo a lousa interativa, e até fora delas. A vigente necessidade de investigação a respeito dos impactos, efeitos e potencialidades dessas TICEs ganha mais espaço entre professores e pesquisadores interessados em estabelecer diálogos e discussões, de modo a explorar os aspectos positivos e as possíveis falhas que uma má implementação pode vir a causar.

Muitas das ideias trazidas inicialmente para reflexão sobre o uso das ferramentas tecnológicas em salas de aula recebem influências de sucessos e irregularidades na adoção, execução e realização de propostas híbridas de ensino-aprendizagem em países desenvolvidos – produtores e exportadores das novas tecnologias. Dessa forma, ao entrarmos em contato com pesquisas prévias conduzidas sobre as TICEs nesses contextos, descobrimos que há uma lacuna de alguns anos na infusão (GIBSON, 2001) dessas tecnologias aqui no nosso país. Um exemplo disso é o da lousa interativa que já vem sendo usada desde o fim dos anos 90 (BEELAND JR., 2002) em escolas ao redor do mundo e, no Brasil, estima-se que tenha chegado e venha ganhando mais reconhecimento nos últimos seis ou sete anos.

O melhor uso das tecnologias em sala tem sido visto como um grande meio para promover descobertas na aprendizagem individual e em grupo, fornecendo, conforme Gibson (2001, p. 49) afirmou: “a singularidade do estilo de aprendizagem, dos talentos e potenciais, das dificuldades e das deficiências particulares de cada aprendiz”. Entretanto, devemos reconhecer a relevante necessidade de criação de uma pedagogia

¹ Entendemos a distinção entre os termos Segunda Língua e Língua Estrangeira propostos por Ellis (1994), em que o primeiro se refere à aprendizagem de um idioma onde este não é a língua oficial; e o segundo, à aprendizagem em locais em que a língua alvo é também a nativa (WEISSHEIMER, 2007). Posto que o presente trabalho tem foco nos aspectos cognitivos da aquisição da língua adicional, optou-se por usar o termo Língua Adicional - LA – em conformidade com Hellerman (2008) e Schlatter e Garcez (2009). Ademais, em razão do uso dos termos Língua Estrangeira e Segunda Língua estarem associados a referenciais teóricos distintos dos propostos aqui, evitaremos usá-los neste texto.

acerca da aprendizagem de Inglês como Língua Adicional (ILA) mediada por essas tecnologias. Algumas pesquisas (BEELAND JR., 2002; ORR, 2008; GILLEN *et al*, 2006) acerca do uso da lousa digital sugerem que há o impacto motivacional do uso, entretanto as tarefas exercem uma influência ainda maior na motivação dos aprendizes que a presença da tecnologia *per se*.

É nessa dimensão que este artigo objetiva, primeiramente, delinear o caminho percorrido pelas pesquisas sobre motivação em LA e ainda, propor uma reflexão acerca da motivação situacional causada por tarefas mediadas pela ferramenta lousa interativa.

Os questionamentos que embasam nosso estudo são os seguintes: de que forma as tarefas mediadas pela lousa interativa impactam na motivação situacional dos aprendizes? Como a motivação gerada pela tarefa e a motivação geral impactam no desempenho linguístico? Como os aprendizes verbalizam sua motivação afetada pelas tarefas?

A fim de iniciar a discussão, este artigo iniciará com um percurso histórico na literatura sobre o construto motivação no processo de aprendizagem de línguas adicionais, perpassando por aspectos sobre a motivação situacional e o efeito das tarefas da lousa interativa digital.

1. A MOTIVAÇÃO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

A origem do termo motivação advém do verbo “movere” em latim, que significa “mover-se, entrar em movimento”. Sabemos que ter motivação ou estar motivado é essencial para que o processo de aprendizagem de LA aconteça mais ativa, contínua e dinamicamente.

A motivação para aprender é comumente vista como uma força impulsionadora, que sofre influências externas (contexto de aprendizagem, material didático, objetivo, tarefa, professor, colegas de turma etc.) e internas (interesse, identificação com o tópico e com a língua, esforço, atitudes positivas etc.), sendo, pois, de ordem extrínseca e/ou intrínseca (sobre as quais comentaremos posteriormente), que faz com que um indivíduo desempenhe uma ação por um certo tempo. Para que possamos entender como a motivação para aprender LAs atingiu essa concepção complexa e multifacetada, é importante que conheçamos as primeiras considerações a seu respeito. Muitos estudos foram conduzidos desde a década de 1940, entretanto não foram tão significativos quanto os estudos canadenses da década de 1960, que apresentaram resultados mais empíricos.

1.1 Os primeiros estudos canadenses sobre motivação de LAs

O interesse na investigação da motivação relacionada à aprendizagem de LA advém da psicologia social com pesquisas direcionadas inicialmente à influência da LA, a emoção e a aculturação na aprendizagem, como proposto por Arsenian, em 1945. Anos mais tarde, em 1956, Whyte e Holmberg propuseram alguns fatores que

influenciavam na aprendizagem de LA como: relações intergrupais e contato com a comunidade, habilidade/aptidão e a identificação psicológica com a língua, complementando a influência social nas pesquisas de motivação.

As primeiras investigações empíricas foram associadas com o modelo sócio-educacional de aquisição² de uma LA proposto por Lambert, entre 1955 e 1956 ao estudar a dominação bilíngue e o desenvolvimento do bilinguismo no Canadá (GARDNER, 2001).

Posteriormente, Gardner e Lambert (1959) iniciaram um estudo – basilar para a área - com 75 alunos de francês como LA em Montreal, no Canadá, para medir as variáveis relevantes para a motivação. Uma análise de fatores de uma série de variáveis avaliando a aptidão linguística, a habilidade verbal, as atitudes de aprendizagem, a motivação e as habilidades orais e aurais em francês identificou três fatores, dois dos quais variavam com a medida de proficiência do francês: o fator aptidão linguística e o fator motivação, o qual reunia medidas de atitudes em relação aos franco-canadenses, de motivação para aprender a língua francesa e de orientação (os indivíduos indicavam a razão da aprendizagem da LA, sendo ela integrativa ou instrumental). O indivíduo que possui uma orientação integrativa demonstra uma afeição e identificação para com o grupo da língua-alvo. Já uma orientação instrumental é aquela de ordem exterior ao indivíduo, que, por razões funcionais (conseguir um melhor emprego, por exemplo), resolve aprender a língua.

Gardner e Lambert (1972) ampliaram seus estudos sobre as atitudes dos aprendizes sob a ótica sócio-psicológica de que aprende uma LA aquele que possui atitudes positivas e identifica-se com o comportamento do grupo de falantes da língua, abrindo caminho para o conceito de motivação integrativa.

1.2 Gardner: o *AMTB* e a motivação integrativa

Em 1985, Pat Smythe e Robert C. Gardner desenvolveram a *AMTB* (*Attitude/Motivation Test Battery*), que é uma bateria de testes baseados no modelo socioeducacional de aquisição de LA – criado pelo último - para avaliar quais pareciam ser os fatores afetivos individuais envolvidos na aprendizagem de uma LA. Os estudos foram conduzidos na Universidade de Ontário, no Canadá, com alunos anglófonos estudando francês como LA e com o propósito de desenvolver escalas que fossem internamente consistentes e válidas. O instrumento consistia em 11 subtestes agrupados em 5 categorias: atitudes, motivação, integralização, orientação instrumental (interesse em aprender a língua por razões pragmáticas) e ansiedade linguística (reações de ansiedade do aprendiz ao ser pedido para usar a língua-alvo na sala de aula ou em outros contextos.)

O modelo passou por várias reformulações desde então, fazendo com que seu instrumento *AMTB* fosse bem validado e utilizado em muitas pesquisas sobre motivação na aprendizagem de LAs, necessitando somente de novas adaptações de acordo com o enfoque da pesquisa. Esses ajustes teóricos permitiram que o construto “motivação” passasse a ser cada vez mais dinâmico.

² Neste artigo, os termos aquisição e aprendizagem serão utilizados como sinônimos.

Ainda com a sua proposta de um modelo socioeducacional de aquisição de LA, Gardner desenvolveu o conceito de motivação integrativa, que é bastante divulgado na área, porém ainda possui algumas lacunas no seu real entendimento. Segundo o autor, a motivação integrativa representa um complexo das classes de variáveis: integralização, atitudes em relação à aprendizagem e motivação (GARDNER, 2001). Em linhas gerais, a primeira seria o interesse e identificação em aprender a língua; a segunda seriam as atitudes positivas em relação à aprendizagem e a última seria a força impulsionadora provocada pelos três elementos a seguir: esforço, desejo de aprender e emoção positiva. Dörnyei (2003) sustenta que “um aspecto central da disposição integrativa é uma espécie de identificação psicológica e emocional” (p. 5) que promove a motivação para aprender a língua adicional.

O *AMTB* e a motivação integrativa serão peça chave no desenvolvimento futuro desta pesquisa, principalmente no que concerne aos aspectos motivacionais individuais dos alunos em relação à aprendizagem de inglês e o uso da lousa digital. Seguiremos, então, entendendo como os estudos sobre motivação para aprender uma LA sofreu interferências de teorias cognitivas.

1.3 A influência das teorias cognitivas nos estudos de motivação de LA

Nas décadas de 1980 e 1990, houve uma quebra no paradigma dos estudos de motivação. Os pesquisadores de teorias motivacionais de aprendizagem de LA passaram a sofrer influências das descobertas da Psicologia Cognitiva, a fim de melhor compreender como o fenômeno da motivação ocorria. Além disso, o campo da Psicologia Cognitiva foi expandido com as pesquisas neurobiológicas, passando a ser referida como Neurociência cognitiva (DÖRNYEI, 2003).

As abordagens que mais influenciaram as teorias de motivação foram: a teoria da autodeterminação, a teoria da atribuição, a teoria do objetivo (*the goal theory*) e a teoria neurobiológica de Schumman.

A *teoria da autodeterminação* foi proposta por Deci e Ryan (1985 apud DÖRNYEI, 2003) e sua contribuição mais célebre é a conexão entre os termos “intrínseca” e “extrínseca” – já bem utilizados na literatura sobre motivação em LA – com a sua orientação (razão) integrativa (motivação interior) ou instrumental (motivação exterior). Uma outra contribuição foi a relação entre a autonomia do aprendiz e o estilo comunicativo do professor, acentuando a importância de estudo da autonomia e a motivação para aprender uma língua adicional.

Uma segunda teoria que exerceu uma grande influência nas concepções motivacionais de aprendizagem é a *teoria da atribuição*. Segundo ela, a nossa motivação sofrerá “atribuições causais” de situações anteriores de aprendizagem em que obtivemos êxito ou baixo desempenho, afetando diretamente a nossa disposição. Há uma grande probabilidade de não desempenharmos uma atividade novamente, caso tenhamos falhado em uma primeira tentativa.

A teoria do objetivo (*goal-setting theory*) clama que estabelecer um objetivo afeta diretamente o desempenho do aprendiz, direcionando a sua atenção, a sua energia, o seu esforço e as suas estratégias para a sua realização. Tremblay e Gardner (1995

apud DÖRNYEI, 2003) introduziram o conceito de “saliência do objetivo”, que é uma combinação entre os objetivos particulares de cada aprendiz e a frequência de uso das estratégias para a conquista dessas metas linguísticas.

A *teoria neurobiológica* trouxe discussões sobre os avanços no âmbito das neuroimagens e *scanning* do cérebro para a área de motivação e aprendizagem de LAs – coincidentemente a primeira área a ser investigada dentro dessa perspectiva - através de John Schumann, nos anos 90. Sua teoria diz que a necessidade de conhecimento instiga/incentiva os sistemas neurais humanos. Um elemento chave para essa concepção é a avaliação dos estímulos (*stimulus appraisal*), que ocorre no nosso cérebro sob cinco dimensões: a novidade (grau de imprevisibilidade/familiaridade), agradabilidade (atratividade), significância do objetivo/necessidade, potencial de ação (capacidade de lidar com o evento) e a imagem social e de si mesmo. Segundo o autor, a avaliação dos estímulos é particular e ajuda a formar uma “memória de valor”, indicando que a ação humana tem um embasamento afetivo, sofrendo assim suas influências. Entretanto, essa ideia não foi tão bem desenvolvida.

Williams e Burden (1997) apontam que há limitações na escolha de uma abordagem puramente cognitivista de motivação de LA. De acordo com os autores, ela falha em não reconhecer a influência direta de fatores afetivos, emocionais, sociais e contextuais e que é importante adotar uma visão socioconstrutivista para a entendermos de uma forma mais holística.

1.4 O período de “renascença”³ nas pesquisas motivacionais

Os estudos da abordagem sociocultural do modelo socioeducacional de aquisição de Gardner possibilitou, conforme Dörnyei (2003), uma “perspectiva macro”, adequada para apontar o “padrão motivacional de comunidades de aprendizagem”, onde assuntos como: multiculturalismo, globalização linguística e relações de poder de diferentes grupos linguísticos imperavam. Todavia, esse modelo não contemplava as salas de aulas de LAs como um ambiente de aprendizagem de língua diferenciado das outras comunidades. Por essa razão, as publicações nos anos 90 passaram a seguir uma perspectiva mais situada, examinando o impacto motivacional dos variados aspectos presentes em um contexto de aprendizagem. Como nos respectivos exemplos apontados por Dörnyei em seu artigo *Attitudes, Orientations, and Motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications* (p.11):

Componentes motivacionais específicos do curso (relevância dos materiais de ensino, interesse nas tarefas, adequação do método de ensino), *componentes motivacionais específicos do professor* (o impacto motivacional da personalidade, do comportamento e do estilo/prática de ensino do professor) e *componentes motivacionais específicos da turma* (várias características da turma aprendiz, como:

³ O termo *motivational renaissance* foi cunhado por Gardner e Tremblay (1994), ao referirem-se aos anos iniciais da década de 1990, quando o entendimento da “motivação na aprendizagem de línguas adicionais” passou a ser expandido, principalmente no que tange a importância de ambas as orientações integrativa e instrumental (ou mesmo intrínseca ou extrínseca).

coesão, direção ao objetivo e normais grupais).

Foi a partir desta abordagem situada, salientando aspectos mais individuais e caracterizando assim uma “micro perspectiva” da sala de aula como um contexto de aprendizagem, que as pesquisas em motivação de LA passaram a expandir o paradigma canadense e observar outras variáveis participantes no processo.

É ainda neste artigo que Zoltan Dörnyei aponta três direções para futuras pesquisas na área de motivação na aprendizagem de LA: a vontade de comunicar-se do aprendiz (*willingness to communicate*), cujo desempenho linguístico pode ser dificultado/facilitado mediante situações em que ele sente-se pronto para intervir no discurso com o outro; a relação entre motivação e estratégias de aprendizagem (auto-regulação) da língua adicional; e por fim a motivação situacional causada pelas tarefas conduzidas em sala, que é, por conseguinte, a esfera que este trabalho deseja explorar.

2. A motivação situacional causada pela tarefa

Tendo em vista o caráter multifacetado do construto, não iremos nos ater a questões motivacionais extrínsecas ou instrumentais, muito embora reconheçamos a influência delas na aprendizagem do inglês; o que nos interessa neste momento é refletir sobre como ou porquê algumas pesquisas têm apontado que a motivação intrínseca (de orientação integrativa) demonstrada por um indivíduo varia de acordo com diferentes situações de aprendizagem. Isto é, ao realizarem diferentes tarefas, os indivíduos terão níveis distintos de motivação situacional. É necessário, antes de tudo, que esclareçamos o que entendemos por esse termo. Ele é baseado nas ideias de Kyösti Julkunen (1989; 2001) e refere-se ao estado motivacional em uma dada situação na sala de aula de LA, podendo ser exemplificado através de situações cooperativas (trabalho em pares ou em grupos), competitivas e/ou individuais (trabalho individual), as quais interferem diretamente na motivação para aprender dos sujeitos.

As tarefas têm efeitos diversos de aprendizagem e motivação em diferentes indivíduos, por isso é importante avaliar a tarefa e a motivação causada por ela respeitando as percepções individuais dos nossos alunos (DÖRNYEI, 2003), acrescentando-se a elas a situação em que é conduzida, e quais são os efeitos de ambas na aprendizagem linguística desses sujeitos.

A referência de tarefa que utilizamos nesta discussão é a proposta por Nunan (2004) no seu livro *Task-Based Language Teaching*, que propõe que uma “tarefa pedagógica” é

uma peça do trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes, seja compreendendo, lidando, produzindo ou interagindo na língua-alvo enquanto sua atenção é focada em estimular seu conhecimento gramatical para expressar sentido, e cuja a intenção é transmitir um significado em vez de manipular a forma. A tarefa deveria ter também um senso de completude, sendo capaz de materializar-se como um ato

comunicativo por mérito próprio com um início, um meio e um fim. (p. 4)

Diante da necessidade de conhecimento desses dados motivacionais, parece-nos pertinente propor o seguinte questionamento: como ou com que instrumentos medir o nível motivacional que o aluno sente durante uma tarefa na LA? Segundo Julkunen (2001) o ideal é que se utilize uma escala *on-line*⁴, na qual os sujeitos assinalem seu grau de motivação no ato da situação em que estão envolvidos e, sobretudo, o façam em três momentos: antes, durante e depois da tarefa, quando eles poderão avaliar a sua aprendizagem, atribuindo sucesso ou falha ao esforço. Além disso, é interessante que, à luz do *AMTB* de Gardner, ela possua subescalas *likert* que avaliem nuances de motivação com cinco pontos ou mais pontos.

Outros métodos eficazes, na visão do autor, para a investigação da motivação situacional das tarefas de LAs são: observações de aulas, sessões de visionamento, entrevistas, protocolos verbais ou diários relacionados com as tarefas de casa. O autor ainda aponta que a tipologia das tarefas pode vir a ser complexa, por haver muitas variáveis envolvidas, e que a classificação deve ser determinada pelo foco da pesquisa.

3. Tarefas e lousa digital

Embora nossa pesquisa contemple o uso da lousa digital nas salas de aulas de ILA e a motivação situacional causada por tarefas mediadas por essa tecnologia, a tipologia das tarefas não será tão diferenciada quanto às tarefas pedagógicas comumente realizadas em salas de aula de língua inglesa.

Willis (1996) apresenta uma simples categorização para essas tarefas pedagógicas na tabela abaixo:

Tipos de tarefas	Objetivo
<i>Listagem</i>	Criar uma lista de vocabulário, de argumentos etc.
<i>Ordenação e classificação</i>	Estabelecer um sequenciamento, categorização, classificação (ou itens de classificação) de informações.
<i>Comparação</i>	Comparar diferenças ou semelhanças em informações.

⁴ O termo *on-line* refere-se às medidas de processamentos cognitivos *on-line*, segundo as quais “a construção da representação mental e interpretação desta representação ocorrem simultaneamente ao processo de informação” (JOU, 2001, p. 46). Em outras palavras, a escala deve ser aplicada no ato da tarefa para que a informação não se perca ou seja esquecida.

<i>Resolução de problemas</i>	Resolver problemas como quebra-cabeças ou problemas de lógica.
<i>Compartilhamento de experiências pessoais</i>	Permitir que os aprendizes conversem livremente sobre si mesmos e compartilhem experiências
<i>Tarefa criativas</i>	Criar um projeto com várias etapas, incorporando os outros tipos de tarefas e demandando a realização de pesquisa.

Nesta perspectiva, a lousa digital será utilizada como um instrumento multimodal de instrução, pois permite que o *input* para as tarefas pedagógicas seja apresentado de diferentes formas, privilegiando os diferentes estilos de aprendizagem. Beeland Jr. (2002)⁵ descreveu três modalidades de instrução de conteúdo que são potencialidades da lousa e maneiras distintas de se aprender: a visual, a aural e a cinestésica. Para a modalidade visual, ele aponta que o uso de textos, imagens, animações e vídeos podem contribuir para elevar o nível de interesse e motivação. Na modalidade aural, o professor pode utilizar a lousa para tarefas que envolvam a língua falada, como: discursos, pronúncia de palavras isoladas, poemas, músicas e sons. Já na modalidade cinestésica (ou tátil), os alunos podem interagir fisicamente com a lousa, com tarefas que permitam a interação direta, a manipulação, a categorização, o sequenciamento, a comparação e a listagem de informações (textos).

Tendo em vista essa gama de elementos e potencialidades, a tarefa realizada por meio da lousa interativa pode apresentar um alto nível de atratividade e agradabilidade, principalmente, em termos de recursos visuais, que pode motivar os alunos durante o processo de aprendizagem e auxiliar o professor nas escolhas dos materiais que mais condizem com o perfil motivacional do grupo. Ademais, como bem apontado por Julkunen (2001), as “tarefas que incluem uma quantidade ideal de incerteza e imprevisibilidade atraem o aprendiz. Um exemplo disso são os jogos de língua” (p. 33)

Entretanto, como qualquer outra tecnologia, o uso da lousa digital pode acarretar algum problema técnico, por depender de um computador e de um projetor multimídia, os quais podem, a qualquer momento, trazer dificuldades eletrônicas inesperadas e diminuir a motivação pela tarefa e situação em que ela é realizada. Além disso, entendemos que o despreparo ou a não identificação do professor para com a lousa seja, da mesma forma, um atenuante para a motivação situacional, lembrando a ideia de que a motivação é, geralmente, transitória e não se sustenta por muito tempo.

Ao conhecermos esses contrapontos, parece-nos razoável compreender que, nós professores, devemos estar cientes dos problemas que podem acontecer e afetar a motivação dos nossos alunos em salas de ILA, portanto é fundamental que haja sempre uma prévia inspeção nos aparelhos e, sobretudo, nos objetivos, nos conteúdos a serem trabalhados nas tarefas e nas suas formas de instrução para que eles sejam constantemente motivadores de aprendizagem.

⁵ O artigo *Student engagement, visual learning and technology: Can interactive whiteboards help?* de Beeland Jr. (2002) não é sobre a aprendizagem de ILA, mas abarca uma discussão muito interessante sobre a lousa interativa e os seus efeitos no engajamento e participação dos alunos ao aprender com a tecnologia na escola de ensino fundamental estudada.

Considerações finais

Muitos são os efeitos e potencialidades apontados pelo uso das TICs e suas implicações na aprendizagem de inglês como língua adicional. A lousa digital está dentre o grupo das novas tecnologias que mais reúnem benefícios que contemplam diferentes formas de instrução de input para aprendizes com diferentes estilos de aprendizagem.

Várias pesquisas relatam que essa tecnologia interativa afeta a motivação dos alunos e, como consequência, a aprendizagem de uma LA. Algumas delas sugerem que se investigue o impacto motivacional das tarefas na lousa digital na aprendizagem dos alunos. Contudo, esse é um tema ainda pouco discutido. Este artigo propôs ampliar as discussões acerca dos efeitos motivacionais das tarefas mediadas pelo artefato tecnológico em salas de ILA, onde esta abordagem híbrida já foi integrada, fazendo um levantamento na literatura sobre a motivação e a aprendizagem de línguas adicionais.

Iniciamos comentando sobre os estudos canadenses, em meados das décadas de 1950 e 1960, que tinham uma perspectiva sociocultural, e ainda sobre as influências das teorias cognitivas em 1980, adicionando o papel das atribuições, da avaliação dos estímulos, das orientações e dos objetivos na motivação da aprendizagem de uma língua adicional dos indivíduos.

Nas décadas seguintes, as pesquisas direcionaram-se a uma perspectiva mais situada da motivação em componentes específicos do curso da LA, do grupo e do professor. Pudemos ver assim como nos inserimos na concepção de motivação situacional ocasionada pelas tarefas, unindo a tecnologia da lousa interativa e os estudos sobre a motivação da tarefa em salas de ILA.

Muitas pesquisas ainda precisam ser desenvolvidas a fim de compreendermos melhor como a variável tarefa da lousa interativa interfere na motivação situacional dos aprendizes e quais intervenções pedagógicas podem ser feitas para que isso seja cada vez mais explorado e até ampliado para o uso de outras TICs no processo de aprendizagem de inglês como língua adicional.

Referências:

BEELAND JR., W. D. Student Engagement, Visual Learning and Technology: Can Interactive Whiteboards Help? In: *Annual Conference of the Association of Information Technology for Teaching Education*, v.1, Trinity College, 2002, Dublin. Disponível em: http://chiron.valdosta.edu/are/Artmascript/vol1no1/beeland_am.pdf Acesso em: 19 de abril de 2012.

DÖRNYEI, Z. Attitudes, orientations and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In: *Language Learning*, v. 53, 2003, p. 3-32.

ELLIS, R. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

GARDNER, R. C. Integrative motivation and second language learning acquisition. In: DÖRNYEI, Z. SCHMIDT, R. *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii (Second Language Teaching and Curriculum Center), 2001, p. 1-19.

GARDNER, R. C. LAMBERT, W. E. Motivational variables in second language acquisition. In: *Canadian Journal of Psychology*, v. 13, 1959, p. 266-272.

_____. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House, 1972.

GARDNER, R.C. TREMBLAY, P.F. On motivation: Measurement and conceptual considerations. In: *Modern Language Journal*, v. 78, 1994, p. 524-27.

GIBSON, I.W. Infusion, integration or transformation? Moving towards a pedagogy of learning through educational technology. In: SELINGER, M.; WINN, J. (Eds.) *Educational technology and the impact on teaching and learning*. Oxon: RM, 2001. p. 47-52

GILLEN, J. STAARMAN, J.K. LITTLETON, K. MERCER, N. TWINER, A. A “learning revolution”? Investigating pedagogic practices around interactive whiteboards in British Primary classrooms. In: *American Educational Research Association conference*, São Francisco, abr. 2006. Disponível em: http://oro.open.ac.uk/6385/1/AERA_paper_final.pdf. Acesso em: 23 de julho de 2012.

HELLERMANN, J. *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Chapter 1. Additional language learning in classroom communities of practice, 2008.

JOU, G. I. *As habilidades cognitivas na compreensão da leitura: um processo de intervenção no contexto escolar*. 2001. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

JULKUNEN, K. *Situation- and task-specific motivation in foreing language learning*. Joensuu: University of Joensuu, 1989.

_____. Situation- and task-specific motivation in foreign language learning. In: DÖRNYEI, Z. & SCHMIDT, R. *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii (Second Language Teaching and Curriculum Center), 2001, p. 29-41.

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

ORR, M. Learner Perceptions of Interactive Whiteboards in EFL Classrooms. In: *CALL-EJ Online*, Tóquio, v. 9, n. 2, fev. 2008. Disponível em: <http://callej.org/journal/9-2/orr.html> Acesso em: 23 de julho de 2012.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). *Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172

WEISSHEIMER, J. *Working memory capacity and the development of L2 speech production - an exploratory study*. 2007. 239 f. Tese (Doutorado em inglês e literatura correspondente) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WILLIAMS, M. BURDEN, R. L. What makes a person want to learn? Motivation in language learning. In: *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WILLIS, J. *A framework for Task-Based Learning*. London: Longman, 1996.