



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

André Monteiro Diniz

A FLUTUAÇÃO DA MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Belém
2011

André Monteiro Diniz

A FLUTUAÇÃO DA MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará-UFPA.

Orientadora:
Prof. Dra. Walkyria Magno e Silva

Belém
2011

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Diniz, André Monteiro, 1976-

A flutuação da motivação no processo de aprendizagem de língua estrangeiras / André Monteiro Diniz ; orientadora, Walkyria Magno e Silva. --- 2011.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2011.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino (Superior). 2. Motivação na educação. I. Título.

CDD-22. ed. 407

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS (LINGUÍSTICA)

Dissertação intitulada “A flutuação da motivação no processo de aprendizagem de língua estrangeiras”, de autoria do mestrando André Monteiro Diniz, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva – UFPA (Orientadora)

Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos – PUC/SP (Examinador externo)

Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha – UFPA (Examinado interno)

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha – UFPA (Suplente)

Belém, 15 de setembro de 2011

À Vovó Elza, pelo valor que nos ensinou
a dar à educação e pelo brilho nos olhos
a cada realização nossa.

AGRADECIMENTOS

A Susan, pelo amor, carinho e pelos sonhos que me faz sonhar e que, juntos, como este, realizaremos.

À Professora Walkyria, pelo conhecimento compartilhado, pelas palavras de estímulo, pela paciência e compreensão durante todos os meus *ups and downs* motivacionais.

A todos os alunos que participaram desta pesquisa, pela gentil contribuição durante a coleta dos dados.

A minha mãe, por estar ao meu lado, a postos para ajudar em todos os momentos em que eu precise.

À Tia Sônia, pelo amor maternal e apoio durante toda a minha formação.

Aos meus irmãos e amigos, pelo carinho, força e bom humor, que contribuem para tornar a vida mais leve mesmo nos momentos mais difíceis.

A Maria Clara Matos, pela amizade e incentivo durante todo o curso de mestrado.

A toda a equipe da Biblioteca do Instituto Evandro Chagas, pelo apoio e companheirismo durante todo o período de realização desta pesquisa.

RESUMO

Introdução: A motivação tem sido cada vez mais objeto de estudo no campo da Lingüística Aplicada e seu papel no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras tem adquirido significativa importância na literatura especializada. Dentre as diversas construções teóricas envolvendo interpretações do processo motivacional e as variáveis que nele atuam, pode-se apontar o Modelo Processual de Motivação de Dörnyei, que apresenta a sequência acional do aprendente e os diferentes aspectos motivacionais presentes em cada uma das fases por que passa: a pré-acional, a acional e a pós-acional. **Objetivos:** Identificar, com base no Modelo Processual de Motivação de Dörnyei, as influências motivacionais atuantes na fase acional do processo de aprendizagem dos sujeitos de pesquisa, verificar a natureza e as circunstâncias determinantes das flutuações observadas nos alunos e levantar quais estratégias motivacionais para manter ou recuperar o entusiasmo para permanecer no curso. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa longitudinal predominantemente qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de análise de uma narrativa, três questionários e uma entrevista de oito alunos do curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, de março de 2010 a junho de 2011. **Resultados:** Foram observados fatores motivadores e desmotivadores que influenciam o comportamento dos alunos durante a fase acional do processo de aprendizagem, bem como diferentes flutuações em sua resultante motivacional, de acordo com suas características pessoais e o conhecimento e adoção de estratégias de gerenciamento da motivação e automotivação. **Conclusão:** O Modelo de Motivação de Dörnyei (2011) provou ser bastante útil para amparar a análise dos dados colhidos nesta pesquisa. A motivação é vista como um fenômeno dinâmico, que pode oscilar positiva ou negativamente, dependendo das crenças e percepções de cada aluno e da capacidade de gerenciá-la. Essa característica dinâmica e variável com o tempo pode nortear os agentes da aprendizagem na escolha de estratégias que a fomentem e que impeçam a baixa da maré motivacional do aluno no desenrolar do processo da aprendizagem, levando-os a considerar as influências motivacionais variáveis não só em relação a cada aprendente, mas também em relação à fase do processo de aprendizagem em que cada indivíduo se encontra.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Motivação, Modelo Processual de Motivação de Dörnyei.

ABSTRACT

Introduction: The study of motivation and its role in the process of teaching and learning foreign languages has achieved an increasing relevance in the field of Applied Linguistics and in the specialized literature. Dörnyei's Process Model of L2 Motivation is one of the several theories based on interpretations of the motivational process and the variables that influence it. It divides the learning process into two dimensions: an actional sequence, composed of the preactional, actional and postactional phases, and the motivational influences that underlie and fuel the learner's behavioral process. **Objectives:** This study aims to identify the motivational influences on the actional phase of the individuals investigated, based on Dörnyei's Process Model of L2 Motivation; to examine the nature and the circumstances that determine the fluctuations observed in the subjects; and to point out the motivational strategies to maintain or regain enthusiasm to keep learning. **Methodology:** This research is longitudinal and predominantly qualitative. Eight undergraduate students from the English Bachelor's Degree of the Universidade Federal do Pará were investigated and data were collected from a narrative, three questionnaires and an interview, from March 2010 to June 2011. **Results:** Motivating and demotivating factors that influence the behavior of students and different fluctuation patterns during the actional phase of their learning process were observed. They all vary according to their personal characteristics, knowledge and use of management strategies on motivation and self-motivation. **Conclusion:** Dörnyei's Process Model of L2 Motivation (2011) proved to be very useful to support the data analysis in this research. Motivation is seen as a dynamic phenomenon, which may vary positively or negatively, depending on the beliefs and perceptions of each student and their ability to manage it. This variable feature can lead teachers to consider the influences that vary according to the learner him/herself, but also to the moment of the learning process he/she is at, as well as help them select strategies that promote motivation and prevent its ebb tide during the learning process.

Keywords: Learning and teaching of foreign languages, Motivation, Dörnyei's Process Model of L2 Motivation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE LE	13
2.1 CONCEITOS DE MOTIVAÇÃO.....	13
2.2 BREVE HISTÓRICO DOS ESTUDOS SOBRE MOTIVAÇÃO.....	14
2.3 O MODELO DE MOTIVAÇÃO DE DÖRNYEI	22
2.3.1 Fase Pré-Acional	25
2.3.2 Fase Acional	28
2.3.3 Fase Pós-Acional	32
3 METODOLOGIA	34
3.1 CONTEXTO DE PESQUISA.....	35
3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	38
3.2.1 Narrativas	38
3.2.2 Questionários	39
3.2.3 Entrevista	40
3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	41
3.3.1 Narrativas	41
3.3.2 Questionários	41
3.3.3 Entrevista	42
3.3.4 Cronologia da coleta dos dados	42
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	43
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	45
4.1 A FASE ACIONAL DOS SUJEITOS DE PESQUISA.....	45
4.1.1 Geração e implementação de subtarefas	47
4.1.2 Avaliação	50
4.1.3 Controle da ação	51

4.1.4 Influências motivacionais mais frequentes.....	53
4.1.4.1 Fatores motivadores.....	54
4.1.4.2 Fatores desmotivadores.....	60
4.2 A FLUTUAÇÃO NA MOTIVAÇÃO DOS APRENDENTES DURANTE A FASE ACIONAL.....	66
4.2.1 Aumento e estabilidade da resultante motivacional.....	67
4.2.2 Diminuição da resultante motivacional.....	69
4.2.3 Flutuação da resultante motivacional.....	72
4.2.3.1 Primeiro semestre de 2010.....	73
4.2.3.2 Segundo semestre de 2010.....	74
4.2.3.3 Primeiro semestre de 2011.....	77
5 CONCLUSÃO.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICES.....	86
ANEXOS.....	95

1 INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, enquanto prática social, existe desde que surgiram necessidades criadas pelas situações de contato entre povos e pelo aparecimento da escrita (CUNHA, 2003). No entanto, as reflexões acerca desta prática não chegavam a se sistematizar e a constituir objeto de uma disciplina científica. Segundo Girard (1975), o campo de ensino e aprendizagem de línguas começou a se desenvolver como objeto de estudos e pesquisas sistemáticos no século XX. Até então, os métodos utilizados eram baseados, sobretudo, em regras de gramática e de tradução e o conteúdo do curso, com poucas exceções, era estabelecido de maneira bastante empírica.

O advento de um extraordinário avanço científico em áreas como a linguística, antropologia, sociologia e a psicologia a partir do início daquele século afetou sobremaneira os estudos das técnicas de ensino, que, na segunda metade do século XX, passam a também se voltar ao indivíduo e sua relação com o objeto ensinado.

Surgem, assim, os primeiros estudos acerca dos aspectos motivacionais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Desde então, a motivação tem sido cada vez mais objeto de estudo no campo da Linguística Aplicada. Seu papel no processo de apropriação de uma LE tem recebido importância cada vez maior na literatura especializada, e, nas últimas décadas, as pesquisas a respeito dos aspectos motivacionais que envolvem e influenciam o aluno durante todo o desenrolar da aprendizagem têm aumentado perceptivelmente.

Esse enfoque mais especializado nos aspectos motivacionais também resultou no desenvolvimento de teorias e modelos, na conceituação e definição de construtos teóricos dentro da teoria da motivação e no estabelecimento de estratégias para fomentar e manter essa motivação, bem como para evitar a desmotivação no aluno ao longo de seu processo de aprendizagem.

Em que pese a grande quantidade de material teórico a respeito do tema motivação, pesquisas qualitativas que objetivam analisar as situações individuais e peculiares do alunado durante momentos distintos do processo de aprendizagem (que, em regra, dura um longo período) são pouco presentes na literatura. Em relação aos alunos de nossa região, pouco se tem de registros acerca de sua realidade: suas aspirações, seus medos, os obstáculos que se apresentam durante a aprendizagem de uma LE, seus êxitos, seus fracassos. O conhecimento desses diferentes elementos é importante para que se possa ter um perfil do

aluno e, assim, aperfeiçoar as estratégias de ensino e as abordagens no ensino de línguas, em especial de LE.

Tendo em vista esta escassez de trabalhos, sobretudo de cunho longitudinal, focalizando a realidade dos alunos e para uma melhor observação das circunstâncias que envolvem a apropriação de uma LE, com ênfase na variabilidade que a motivação pode apresentar nesses aprendentes, foi realizada esta investigação predominantemente qualitativa, com base em narrativas, questionários e entrevistas de alunos envolvidos no processo de aprendizagem de inglês como LE. Para fundamentar esta análise, tomou-se por base o Modelo Processual de Motivação de Dörnyei (2011)¹, principalmente sua fase acional, pela qual passavam os sujeitos da pesquisa no período estudado.

Visando estudar detalhadamente os aspectos teóricos e a aplicação dos estudos sobre a motivação no campo de ensino e aprendizagem de LE, identificar as fases da sequência acional dos participantes, bem como as influências motivacionais nelas atuantes e observar a natureza e as circunstâncias determinantes das flutuações observadas nos alunos durante este estágio do processo de aprendizagem, foram elaboradas as seguintes perguntas sobre esta flutuação e os aspectos atitudinais e motivacionais relatados pelos alunos no decorrer do período da pesquisa:

- a) Quais os fatores relatados pelos alunos que atuam de forma motivadora ou desmotivadora durante o período do estudo?
- b) Alguns desses fatores seriam observáveis em todos os participantes da pesquisa?
- c) A flutuação da motivação no período estudado é evidente nos sujeitos da pesquisa?
- d) Como ocorre esta flutuação da motivação dos aprendentes de LE no contexto investigado?

Este estudo visa a preencher uma lacuna nos estudos de ensino-aprendizagem de LE, construindo-se um referencial qualitativo dos aspectos motivacionais que estão em jogo durante o processo de apropriação da LE pelo aluno. Ele também aborda a evolução dos

¹ O Modelo Processual de Dörnyei foi originalmente publicado em inglês no ano de 2000. No entanto, sua tradução, que consta nas referências desta dissertação, foi publicada no ano de 2011. Por este motivo, será adotada a data de 2011 em todas as referências ao Modelo.

aspectos motivacionais dos alunos durante a aprendizagem da língua inglesa, enfatizando o período compreendido em seus três primeiros semestres do Curso de Licenciatura em Inglês da UFPA. Trata-se de uma pesquisa longitudinal, em que são feitas quatro análises de momentos distintos dos alunos durante o processo por que passam na aprendizagem da língua inglesa. São investigados também os fatores que possam ter ocasionado essa flutuação.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, é feita uma revisão teórica acerca das pesquisas sobre motivação no campo da aprendizagem de LE. Nele é realizada uma descrição das principais correntes teóricas até o estágio atual das discussões sobre a motivação, que leva em consideração o seu aspecto temporal e a sua flutuação durante o processo de aprendizagem. No segundo, é apresentada a metodologia aplicada na pesquisa, com descrição dos sujeitos, do tipo de pesquisa, da abordagem e dos instrumentos utilizados para a coleta, bem como dos procedimentos de análise dos dados. No terceiro capítulo, são apresentados os resultados da análise dos dados coletados e a sua discussão, sob a luz do arcabouço teórico apresentado.

2 MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE LE

Este capítulo contém os fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa. Ele é dividido em três subcapítulos: o primeiro disserta sobre conceitos de motivação formulados por importantes pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de LE, culminando com o conceito que norteia as análises apresentadas; o segundo faz uma abordagem histórica acerca dos estudos sobre motivação na aprendizagem de LE e aborda o aspecto temporal da motivação, com base em correntes mais modernas; por último, é feita uma exposição do Modelo de Motivação de Dörnyei (2011), modelo teórico que servirá de ponto de partida para a interpretação dos dados coletados.

2.1 CONCEITOS DE MOTIVAÇÃO

A motivação, apesar de ser um fator importante e muito utilizado nos meios acadêmicos quando se trata de ensino e aprendizagem de LE, ainda enseja muita discussão no que diz respeito a sua definição. Apesar dos esforços de pesquisadores em descrevê-la, medi-la e classificá-la, bem como em definir seu papel em modelos teóricos a respeito do processo de apropriação de uma LE, a ausência de um consenso sobre a sua definição ainda faz dela o foco de estudos tanto teóricos como práticos. Em artigo preconizando a necessidade de estender as definições vigentes da motivação, Oxford e Shearin (1994) alertavam para essa lacuna, que impedia, juntamente com outros fatores, a própria compreensão do fenômeno motivação na aprendizagem de LE.

Gardner (2002, p. 6), com base em uma abordagem sociopsicológica, afirma que a motivação é definida como uma força propulsora em todas as situações:

No modelo socioeducacional, a motivação para aprender uma segunda língua é vista como uma composição de três elementos. Primeiro, o indivíduo motivado despende esforços para aprender a língua [...]. Segundo, o indivíduo motivado quer alcançar aquele objetivo. Ele irá exteriorizar seu grande desejo de aprender a língua e lutará para alcançar este objetivo. Terceiro, o indivíduo motivado apreciará as tarefas que envolvem a aprendizagem da língua-alvo. Ele dirá que é divertido e que é um desafio, ainda que o entusiasmo, em alguns momentos, seja menor que em outros.²

² *In the socioeducational model, motivation to learn a second language is viewed as comprising three elements. First, the motivated individual expends effort to learn the language. [...] Second, the motivated individual wants to achieve the goal. Such an individual will express a strong desire to learn the language, and will strive to achieve success. Third, the motivated individual will enjoy the task of learning the language. Such an individual will say that it is fun, a challenge, and enjoyable, even though at times enthusiasm may be less than at other times.*

O autor afirma ainda que cada um desses elementos, por si só, não é suficiente para refletir a motivação e que o indivíduo motivado deve apresentar todos os três aspectos: os esforços, o desejo e a atribuição de sentimento positivo em relação à tarefa de aprendizagem (GARDNER, 2002).

O conceito de Pintrich e Schunk, por sua vez, acrescenta a ideia de processo à motivação e de que não é possível observá-la diretamente, mas sim inferi-la por meio de algumas ações e comportamentos, como escolhas de tarefas, esforço, persistência e verbalizações. Segundo eles, a motivação “é um processo por meio do qual atividades de metas direcionadas são instigadas e sustentadas” (apud JACOB, 2004).

De acordo com Dörnyei (2011, p. 209), a motivação pode ser definida como

[...] o estado de alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso).

Esta definição é bastante abrangente e revela de forma bem clara o caráter mutante do construto motivação. Ela compreende aspectos realçados em estudos anteriores. O autor deixa bem delineadas as mudanças que podem ocorrer durante o processo por que passa o aprendente durante a aprendizagem de uma LE. O estado de alerta é cumulativo e atua sobre ele em todos os momentos de suas ações, sempre orientado à seleção, priorização e operacionalização dos objetivos (ou orientações) iniciais que, por sua vez, têm em seu nascedouro, vontades e desejos acalentados pelo próprio aprendente. Por expressar abertamente a concepção de dinamicidade da motivação, que é o cerne dos estudos realizados nesta pesquisa, será esta conceituação a adotada para embasá-la.

2.2 BREVE HISTÓRICO DOS ESTUDOS SOBRE MOTIVAÇÃO

As pesquisas sobre a motivação no contexto do ensino e aprendizagem de LE têm resultado em um grande número de teorias, enfatizando uns ou outros aspectos deste construto, de acordo com o foco de estudo dos próprios pesquisadores.

O início desses estudos ocorreu com Gardner e Lambert, em 1959, no Canadá. A situação particular daquele país bilíngue era propícia ao surgimento das importantes variáveis sociais e psicológicas enfatizadas pelos autores, devido à inter-relação entre as comunidades anglófona e francófona, de modo que os autores viam as línguas estrangeiras como fatores

mediadores entre suas diferentes comunidades etnolinguísticas em ambientes multiculturais (DÖRNYEI, 2001).

O aspecto mais relevante da teoria capitaneada por Gardner foi denominado **motivação integrativa** (*integrative motive*), que seria “a motivação em aprender uma segunda língua por causa dos sentimentos positivos que o aprendente nutre em relação à comunidade falante daquela língua”³ (GARDNER, 1985, p. 82-3). Ela seria composta por três fatores: integratividade (*integrativeness*), que seria o interesse em aprender a língua para aproximar-se de outros grupos, no caso a comunidade falante daquela LE; as atitudes em relação ao contexto de aprendizagem formal (professor, colegas e outros aspectos abrangidos pelo ambiente de aprendizagem formal); e a motivação que, por sua vez, era composta de três elementos: o desejo de aprender, os esforços a serem empreendidos e a atitude do aprendente em relação ao seu processo de aprendizagem (GARDNER; MACINTYRE, 1993).

Ushioda (1996) explica que parte da enorme contribuição desta teoria à pesquisa sobre motivação se deve ao fato de que esses três componentes teóricos da motivação poderiam ser mensurados por meio de pesquisas quantitativas, com uso de questionários e escalas, que analisavam o tamanho do esforço empreendido pelo aprendente, o quão forte seria o desejo de realizar o seu objetivo de aprender a língua estrangeira e o quão positivas seriam as suas atitudes em relação à aprendizagem em si. Quando presentes estes três fatores, via-se um ambiente favorável à apropriação da língua estudada.

A autora apresenta uma definição, de acordo com essa perspectiva (USHIODA, 1996, p. 6):

A motivação é conceituada como uma variável afetiva envolvida na aprendizagem efetiva de línguas. É considerada afetiva por ser definida em termos de sentimentos e atitudes e de como eles estão visivelmente presentes no comportamento do aprendente, e está envolvida no aprendizado efetivo de línguas porque os aprendentes que apresentarem maior motivação hipoteticamente obterão um maior êxito⁴.

Gardner (1985) também previu um componente instrumental indissociável da noção de integratividade, pois, ainda que o aprendente estabeleça a apropriação de uma LE como algo a ser acrescentado ao seu arcabouço acadêmico para um objetivo diferente, como arranjar um emprego ou receber um aumento, existe um interesse na interação com a

³ [...] *an integrative motive, which is defined as a motivation to learn a second language because of positive feelings toward the community that speaks that language.*

⁴ *Motivation is conceptualized as an affective variable implicated in language learning achievement. It is affective in the sense that it is defined in terms of feelings and attitudes and how these are manifest in relevant learner behaviour. It is implicated in language learning achievement in the sense that learners with greater motivation are hypothesized to be more successful.*

comunidade falante da língua. Esta **orientação instrumental** (*instrumental orientation*), como denominado por aquele autor (idem) tem sido objeto de pesquisa e tem demonstrado ser um fator bastante importante na escolha por estudar uma LE por aprendentes de todas as idades e em sua persistência ao longo de todo o processo (GARDNER; MACINTYRE, 1991; GARDNER; MACINTYRE, 1993).

Devido à importância atribuída pelos autores à dimensão sociopsicológica na motivação para a aprendizagem de LE, ela ficou sendo o seu traço característico. As pesquisas desenvolvidas desde então foram baseadas no paradigma integratividade/instrumentalidade das ideias de Gardner e colaboradores, com uma visão de que a motivação para a aprendizagem de uma LE diferia da motivação para aprendizagem em geral, pois necessariamente envolvia atitudes em relação à comunidade associada à língua-alvo (BENSON, 2009), e com vasto uso de instrumentos padronizados de análise quantitativa.

Na década de 1990, verificou-se uma mudança no enfoque adotado por pesquisadores nos estudos sobre a motivação, o que levou a uma ampliação das perspectivas relacionadas à sua conceituação, bem como a um aumento considerável na produção científica a respeito dos aspectos que determinam o seu papel na apropriação de uma LE pelo aprendente. Oxford e Shearin (1994) afirmavam que a concepção então corrente de motivação para a aprendizagem de LE carecia de uma maior amplitude e previam os benefícios que o desenvolvimento daquela discussão seminal traria em direção a um modelo mais completo de motivação para os alunos e professores.

Segundo Dörnyei (2005), as pesquisas passaram a utilizar uma perspectiva que tendia a dar um papel mais relevante ao contexto educacional imediato e sua influência na disposição geral do aluno e à maneira como a motivação afetaria processos de aprendizagem concretos no contexto de sala de aula. Com uma abordagem mais cognitiva, os pesquisadores passaram a importar conceitos e teorias de outras áreas, como a pesquisa educacional e a psicologia da aprendizagem, ampliando assim a gama de modelos e abordagens que visavam explicar a fundo a motivação e suas características, suas influências durante o longo processo de ensino e aprendizagem de uma LE e os meios para fomentar esta motivação de forma a alavancar a aprendizagem.

Dentre as teorias que se sobressaíram com o desenvolvimento desta abordagem cognitiva, deram relevante contribuição as da autodeterminação (*self-determination theory*), da atribuição (*attribution theory*) e do controle da ação (*action control theory*).

A teoria da autodeterminação foi proposta por Deci, Ryan e seus colaboradores e tem por base uma dicotomia nas influências motivacionais que atuam no indivíduo, as quais são agrupadas em duas categorias, de acordo com as razões ou objetivos diferentes que dão ensejo à ação: motivação extrínseca e motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2000, p. 55-6).

Segundo os autores (RYAN; DECI, 2000, p. 55-6), motivação intrínseca é definida como:

O engajar-se em uma atividade pela satisfação que ela proporciona, ao invés de por alguma consequência dela dissociável. Quando intrinsecamente motivado, o indivíduo é levado a agir pelo divertimento ou desafio inerentes àquela atividade, ao invés de por “empurrões”, pressões ou recompensas⁵.

Ushioda (1996) afirma que a motivação intrínseca traz consigo diversos aspectos positivos e destaca os mais importantes: ela se autossustenta, pois gera as suas próprias recompensas (sentimentos positivos, como o prazer, a satisfação, o deleite); leva a uma persistência voluntária na aprendizagem; o seu foco é o desenvolvimento e o domínio do assunto a ser aprendido; e é uma expressão das estratégias de controle e autonomia dentro do processo de aprendizagem.

As atividades a serem empreendidas pelos indivíduos nem sempre fazem com que eles se sintam intrinsecamente motivados. No caso específico do ambiente escolar, é considerável o número de atividades que não são consideradas intrinsecamente interessantes pelos alunos. Ainda assim, eles as executam por razões que não são sua satisfação ou interesse pessoal. Seriam tomados então pelo que Ryan e Deci (2000) chamam de motivação extrínseca, que se caracteriza por dar ensejo à realização de uma ação não pela satisfação que dela advém ou pelo interesse e curiosidade que ela desperta, mas pelo seu valor instrumental, pelo benefício ou recompensa que a sua implementação traz ao indivíduo.

Esta recompensa extrínseca ao indivíduo e à atividade em si contrasta com aquela que impulsiona a realização da atividade quando o indivíduo é intrinsecamente motivado. Como exemplos de motivação extrínseca no campo do ensino e aprendizagem, pode-se citar fatores que não dependem de um certo sentimento de escolha pelo indivíduo, como quando o aluno faz determinada(s) atividade(s) com vistas a uma melhor nota ou para evitar a sanção dos pais (exemplos de pressões externas), ou em virtude de fatores determinados por um certo

⁵ *Intrinsic motivation is defined as the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence. When intrinsically motivated a person is moved to act for the fun or challenge entailed rather than because of external prods, pressures, or rewards.*

comprometimento pessoal e um sentimento de escolha, como quando o faz pensando nos benefícios que a atividade traria para a sua carreira profissional.

É importante observar que, segundo a teoria da autodeterminação, a dicotomia entre motivação intrínseca e motivação extrínseca não quer dizer que elas sejam excludentes ou oponíveis, mesmo porque os alunos podem se engajar em atividades levados por fatores distintos que sejam intrinsecamente e extrinsecamente motivadores e que neles atuem ao mesmo tempo.

A utilização desta teoria continua a servir de base para muitas pesquisas em motivação e a discussão acerca de atividades que despertem a motivação intrínseca durante o processo de aprendizagem, levando o aluno a empreender esforços de forma autônoma em direção à apropriação de conteúdos educacionais, continua sendo bastante profícua.

Muitas atividades empreendidas no contexto de sala de aula não são desenvolvidas de modo a serem interessantes para os alunos; portanto, levar em consideração as características desses alunos ao desenhar aquelas atividades, para despertar neles sua motivação intrínseca, para que as estimem e as autorregulem sem a necessidade de pressão externa, estimulando-os assim a desenvolver sua autonomia, deve ser uma preocupação constante na atividade docente (RYAN; DECI, 2000, p. 60). Por outro lado, condições ou aspectos externos que explorem o despertar da motivação extrínseca no indivíduo, levando-o a engajar-se em atividades que contribuam para o crescimento de seu conhecimento são o foco de estudos, manuais e disciplinas psicopedagógicas e mesmo de políticas educacionais.

Outra teoria que foi extremamente relevante para o desenvolvimento desta abordagem cognitiva da motivação foi a teoria da atribuição, que teve em Bernard Weiner seu principal expoente (DÖRNYEI, 2005)

Segundo Dörnyei (idem), a teoria da atribuição se baseia na concepção de que as causas atribuídas pelos indivíduos a seus próprios fracassos e sucessos afetam de forma significativa o seu comportamento e suas expectativas em relação aos empreendimentos futuros. Desta forma, as experiências vivenciadas pelos aprendentes adquirem uma grande importância para o delineamento de sua conduta futura, pois eles podem atribuir aos resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos, causas internas ou externas, estáveis ou instáveis, e essas atribuições autoimputadas podem ser determinantes para o seu comportamento durante o processo de aprendizagem.

Weiner (1985) faz um estudo acerca da estrutura da causalidade que, apesar de variar de caso para caso, pode apresentar denominadores comuns. Ele divide as causas que dão ensejo a sucesso ou insucesso em grupos de acordo com duas “dimensões”: o locus da causalidade e a estabilidade.

Na primeira dimensão, as causas dos resultados acionais podem ser classificadas em internas ou externas. O resultado de uma ação dependeria de dois grupos de fatores: fatores inerentes ao indivíduo (causas internas) e fatores inerentes ao ambiente (causas externas). Como exemplos de causas internas, podem ser mencionados o esforço despendido na tarefa determinada, o emprego de estratégias de aprendizagem adequadas/inadequadas ou o estado emocional equilibrado/desequilibrado durante o processo de aprendizagem. Exemplos de causas externas podem ser a incompatibilidade do aprendente com a metodologia adotada; o nível de dificuldade do curso, diferente de seu nível de aptidão no idioma; o ambiente de sala de aula desorganizado e barulhento; o tempo e a qualidade da exposição ao idioma. Esses fatores podem influenciar tanto de forma positiva como negativa a motivação e o desempenho do aprendente ao longo de sua aprendizagem.

A segunda dimensão é denominada estabilidade. Segundo este enfoque, as causas são classificadas em estáveis e instáveis, de acordo com a flutuação ou a tendência à permanência dos fatores causais em um futuro próximo. Por exemplo, o aluno não obteve êxito em um exercício em sala de aula e atribui este fracasso à falta de estudo do tópico sobre o qual incide a atividade. Este fator será considerado por ele como instável, haja vista que foi algo que ocorreu naquele momento e que pode ser alterado, alterando assim também o resultado (caso estude, não irá repetir o insucesso). Por outro lado, caso atribua o fracasso a uma causa estável, como a dificuldade da tarefa, tenderá a pensar que, caso tente novamente, o resultado não será alterado.

Esta interpretação pelo aluno de determinada causa como sendo estável ou instável será determinante para alterações em suas expectativas. Se ele acredita que as condições permanecerão iguais, os resultados obtidos no passado, sejam eles positivos ou negativos, provavelmente se repetirão.

Os conceitos da teoria da atribuição ainda são vastamente utilizados em pesquisas e na prática na área do ensino e aprendizagem de LE. Os estudos acerca das crenças dos aprendentes a respeito das causas de sucesso e/ou insucesso nas experiências vivenciadas no longo processo de apropriação de uma segunda língua têm procurado não só observar o

arcabouço cultural dos alunos para, assim, diagnosticar as razões às quais eles atribuem o desfecho daquele processo, mas também perceber de que modo elas contribuem para a motivação do aprendente em contextos futuros de aprendizagem. Desta forma, o professor pode influenciar no desenvolvimento de um pensamento crítico acerca das crenças motivacionais dos alunos para que atribuam os insucessos a causas que possam ser suplantadas (causas instáveis e externas, como a falta de esforço na atividade em questão). Assim, é possível fazer com que o aluno modifique a ideia que faz de si e de seu potencial de aprendizagem, e com que surjam as condições cognitivas para a sua automotivação, otimizando o seu envolvimento na aprendizagem (USHIODA, 1996).

A terceira teoria, do controle da ação, proposta pelos pesquisadores Kuhl, Heckhausen e colaboradores, apresenta o elemento temporal como componente relevante da pesquisa acerca da motivação. Corno (1993) explica a distinção entre o que esses autores chamam de fase pré-decisional, estágio anterior à implementação da ação, associado ao planejamento, ao estabelecimento de objetivos e à formação da intenção, da fase pós-decisional, estágio relativo às forças que atuam sobre o indivíduo quando a ação já foi implementada e, portanto, à manutenção e ao controle da motivação, à persistência e à superação de obstáculos inerentes à execução daquela ação. Observa-se, com base nessas premissas, que o indivíduo atua nessas duas fases distintas energizado por diferentes razões: os motivos que o levam a querer aprender algo (o *porquê* de fazê-lo) são diferentes dos que o levam a de fato implementá-lo – seja de maneira exitosa, seja de forma insatisfatória.

Outra contribuição da teoria do controle da ação é a dicotomia entre pessoas que são orientadas à ação e as que são orientadas ao estado, apresentando uma diferença entre os indivíduos com base nos esforços despendidos em prol do planejamento e execução de tarefas para o fim almejado. As primeiras tendem a ser ativas, colocando em prática de imediato as ações necessárias para a aprendizagem; já as segundas têm uma tendência a serem mais passivas, são mais suscetíveis às influências sociais e/ou afetivas do ambiente, são mais propensas a hesitar e até mesmo retroceder ante o momento de agir para tentar conseguir seu intento (MACINTYRE; MACMASTER; BAKER, 2002).

Em suma, com o tempo, a visão de que a motivação seria definida apenas com base em componentes que poderiam ser quantificados e medidos em um determinado momento da aprendizagem sofreu algumas modificações. Tampouco restou inalterada a ideia de que seria considerada apenas como uma variável causal, que influencia a aprendizagem efetiva. A motivação passou a ser considerada também como influenciada pelos resultados

obtidos no processo de aprendizagem, ficando envolvida em uma relação cíclica com a experiência educacional e o êxito na aprendizagem.

Mais recentemente, surgiram diversos estudos abordando o construto motivação como um fator instável e variável com o tempo, diferentemente do enfoque dado pelas correntes teóricas até então vigentes, que a consideravam um fator relativamente estável. Este desafio de levar em consideração o aspecto temporal não encontrava muita adesão na literatura, sendo uma área ainda carente de mais estudos, especialmente do tipo qualitativo.

Segundo Dörnyei (2001), os dois fatores abaixo são cruciais para a importância de se considerar o aspecto temporal no estudo da motivação no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras:

Primeiramente, a motivação para fazer algo evolui gradualmente, por meio de processos mentais complexos (cujos estágios ou fases e subfases serão discutidos mais adiante neste estudo, quando o modelo for apresentado). Cada fase ou subfase do processo motivacional pode ser associada a diferentes razões. Portanto, “ignorar o aspecto temporal pode resultar (e geralmente o faz) em uma situação em que duas teorias são igualmente válidas e contraditórias ao mesmo tempo – simplesmente porque se referem a diferentes *fases* do processo motivacional”⁶ (DÖRNYEI, 2001, p. 16);

Por outro lado, quando se fala em atividades que levam um longo período para que sejam alcançados os objetivos traçados, como é o caso da aprendizagem de uma nova língua, a motivação não permanece constante durante todo o tempo despendido (meses ou anos). Ela sofre oscilações, consequências de avaliações e reavaliações do aprendente em relação ao seu desempenho e o equilíbrio entre as várias influências internas e externas às quais o aprendente se vê exposto (DÖRNYEI, 2001).

Tendo em vista o desenrolar do processo de aprendizagem em um *continuum* temporal, Dörnyei e Ottó, já em 1998, estabelecem as bases de um modelo no qual percebem a motivação como algo dinâmico, que sofre alterações com o passar do tempo, oscilando com o alcance de objetivos ou a realização de tarefas (ou subtarefas), se afastando, então, daquela concepção de estabilidade.

A aplicação do modelo a um contexto de ensino e aprendizagem peculiar como a verificada neste estudo, com as características específicas da população investigada, dará

⁶ Ignoring ‘time’ can (and often does) result in a situation when two theories are equally valid and yet contradict – simply because they refer to different phases of the motivation process.

ensejo a uma reflexão mais aprofundada a respeito de nossa realidade e da realidade do ensino de LE em nossa região.

2.3 O MODELO DE MOTIVAÇÃO DE DÖRNYEI

Como já mencionado acima, a dinamicidade, a flutuação e a instabilidade foram fatores levados em consideração por Dörnyei ao propor um modelo de motivação eclético, que considerasse os aspectos abordados pelos modelos anteriores e mais esses, de modo a orientar as intervenções em ambiente de sala de aula para motivar os aprendentes de uma LE. Dörnyei e Ottó (1998) citam três razões ao defender a necessidade de complementação dos modelos anteriores:

- 1) Os modelos anteriores não fornecem um resumo suficientemente *abrangente e detalhado* de todas as influências motivacionais sobre o comportamento do estudante em sala de aula;
- 2) As teorias motivacionais normalmente focam em como e por que as pessoas *escolhem* determinados cursos de ação, em vez de observarem as fontes motivacionais de comportamentos *executórios* visando a determinados objetivos, enquanto, como mencionaremos adiante, em contextos educacionais (e sob a perspectiva das intervenções motivacionais em sala de aula, em particular), as influências motivacionais sobre a implementação de ações são mais importantes do que a função diretiva da motivação.
- 3) Notamos que a maior parte das teorias motivacionais não faz justiça ao fato de que a motivação não é estática, mas sim uma entidade que evolui e muda dinamicamente, associada a um processo cronológico contínuo; por isso, pensamos em elaborar um construto sobre a motivação que apresentasse um *eixo temporal*⁷.

Esta última razão leva a uma certa alteração no foco da teoria motivacional em direção à dimensão temporal, já iniciada com a teoria do controle da ação. Especialmente porque a apropriação e o domínio da maioria dos conteúdos educacionais, e em particular a aprendizagem de uma LE, normalmente demandam um longo período de estudo, a ideia de que a motivação é relativamente constante é substituída pela concepção de uma entidade mais instável, relacionada a processos mentais dinâmicos, enquanto o indivíduo passa por diversos estágios da aprendizagem, criando expectativas, tomando decisões, estabelecendo objetivos e prioridades, implementando, controlando e avaliando suas ações, recalculando a sua rota,

⁷(1) *They did not provide a sufficiently comprehensive and detailed summary of all the relevant motivational influences on learner behaviour in the classroom.*

(2) *Motivational theories typically focus on how and why people choose certain courses of action, rather than on the motivational sources of executing goal-directed behaviour; whereas, as we will argue below, in educational contexts (and from the point of view of motivational classroom interventions in particular) the motivational influences on action implementation are more important than the directive function of motivation.*

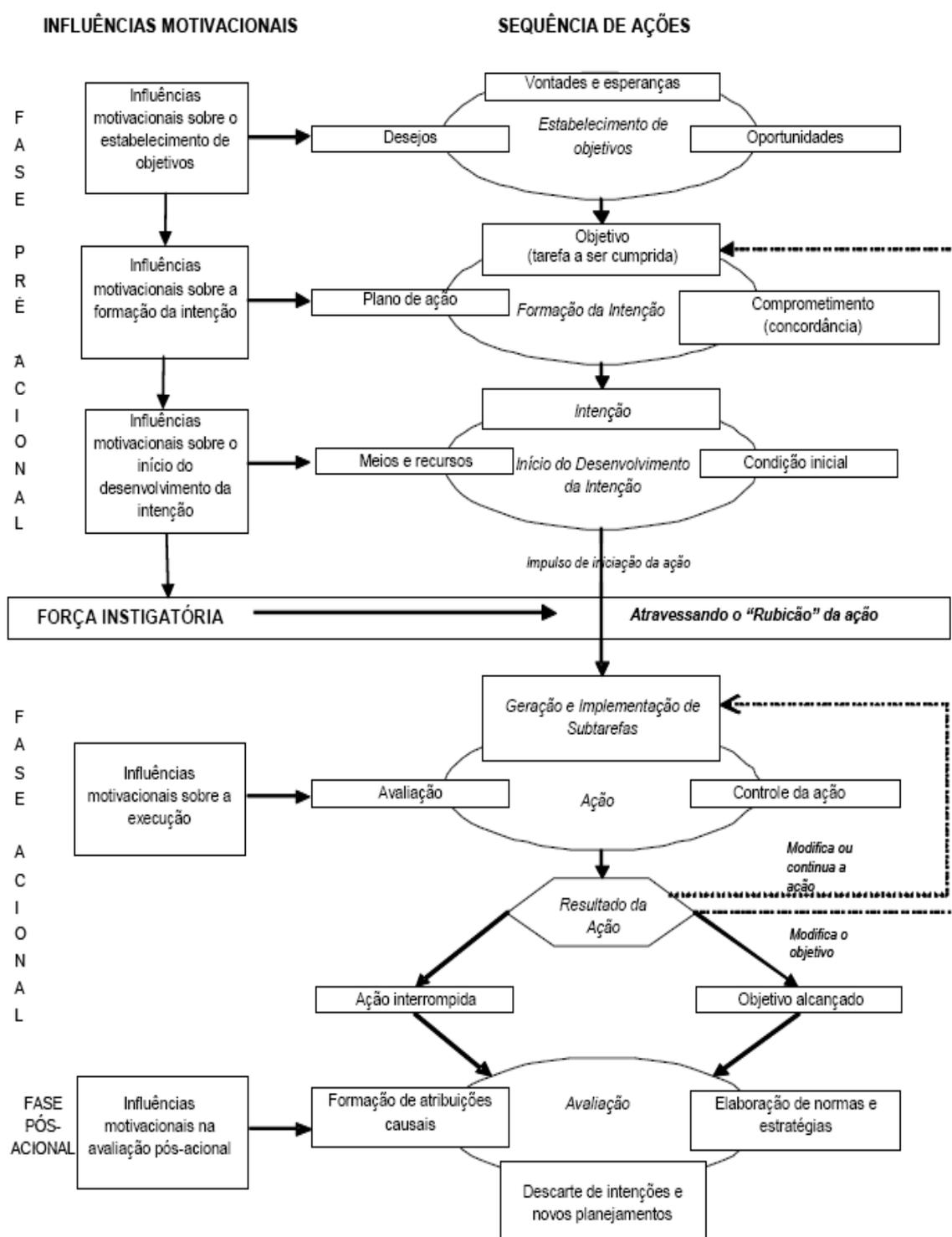
(3) *We felt that most motivational theories did not do justice to the fact that motivation is not a static state but rather a dynamically evolving and changing entity, associated with an ongoing process in time; thus, we intended to draw up a motivation construct that had a featured temporal axis.*

redesenhando ações com vistas àqueles objetivos e, por fim, analisando o seu desempenho, refletindo acerca de seu sucesso ou fracasso e a eles atribuindo causas, numa avaliação retrospectiva.

Este modelo processual de motivação lida então com o processo acional e as influências motivacionais considerando que as mudanças nestas são relacionadas direta ou indiretamente com as variações ocorridas naquele, e que esta variação é qualitativa, uma vez que os aspectos que influenciam as atitudes do aprendente em relação ao processo de aprendizagem tendem a ser diferentes de acordo com a fase do processo em que ele se encontra.

Essas duas faces do processo de aprendizagem (que o autor chama de dimensões) são claramente discriminadas no modelo: de um lado, as **influências motivacionais** (*motivational influences*), que atuam diretamente sobre o indivíduo durante todo o processo de aprendizagem (na verdade, atua sobre ele desde antes do início da aprendizagem em si) e até mesmo antes de o processo ser efetivamente iniciado; de outro, as fases e subfases por que passa o indivíduo, denominadas de **sequência acional** (*action sequence*).

A figura 1 demonstra que, para cada estágio em que se encontra o aprendente, há uma gama de influências motivacionais que nele atuam, de forma a energizar a sua ação em relação às atividades de aprendizagem da língua. Não se deve falar, portanto, em motivação como um construto estático, em *ser* determinado aprendente um aluno motivado ou não. Desde o momento em que vislumbra a possibilidade de iniciar uma atividade, ele está sujeito àquelas influências, que fazem com que sua motivação aumente ou diminua, conforme diversos fatores atuantes no desenrolar daquele empreendimento. Essas alterações, ou flutuações, são determinantes durante todo o processo de aprendizagem. Elas podem ser positivas ou negativas, ocasionando desde uma maior autonomia ao aluno, como no caso em que desenvolve uma tarefa com sucesso e percebe, com isso, que é possível continuar estabelecendo para si outras tarefas e executando-as, até um recuo ou mesmo abandono, como no caso em que fracassa em uma atividade e atribui este fracasso a um obstáculo a seu ver impossível de ser suplantado (escolha inadequada de estratégias de aprendizagem, resistência ou aversão à metodologia adotada pelo curso, dentre outras).



Fonte: DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 199-236. Tradução de André Monteiro Diniz e Walkyria Magno e Silva.

Figura 1 – Representação esquemática do Modelo Processual de Motivação de Dörnyei (2011). Tradução de Diniz; Magno e Silva.

Cumpra salientar que uma das maiores virtudes do modelo apresentado é basear-

se nas teorias anteriormente idealizadas sobre a motivação, emprestando conceitos teóricos e amparando-se neles, à medida que o processo acional do aprendente vai se desenvolvendo.

Como explica Dörnyei (2011, p.209):

É preciso ressaltar que o construto que propusemos não oferece nenhuma visão radicalmente nova ou identifica fatores motivacionais originais, mas tenta sintetizar vários conceitos de motivação em um enquadre sistemático com enfoque no processo.

Os principais fatores motivacionais descritos em estudos anteriores nos campos do ensino e aprendizagem de LE e da psicologia que influenciariam o comprometimento do aprendente com o processo de apropriação da língua-alvo são abrangidos pelo modelo (DÖRNYEI, 1998).

A sequência acional do indivíduo é dividida em três fases, denominadas pré-acional, acional e pós-acional.

2.3.1 Fase Pré-Acional

A fase pré-acional antecede o efetivo engajamento do estudante em tarefas de aprendizagem. São os momentos anteriores à exteriorização do comportamento do indivíduo com vistas à iniciação do processo de aprendizagem em si. Ele ainda não se inscreveu no curso, não adquiriu o material para o estudo autônomo; enfim, ainda não agiu de modo a iniciar de fato o longo processo de apropriação de uma LE.

A despeito da aprendizagem ainda não ter começado, esta fase é de extrema importância para o sucesso do indivíduo no empreendimento que está prestes a iniciar, pois é neste momento que são geradas as suas expectativas, os seus desejos, o seu comprometimento pessoal com esses anseios, o estabelecimento de objetivos para o fim a que visa. Esses aspectos terão um enorme efeito propulsor que o levará a se engajar na iniciação do processo e o manterá motivado durante boa parte do período (quicá por todo o processo de aprendizagem) em que despenderá esforços para a apropriação e domínio da LE. Por outro lado, caso esses objetivos não sejam estáveis ou fortes o suficiente, ou caso o indivíduo se depare com fatores que minem essas fontes de energia, a fase acional do processo de aprendizagem nem será iniciada, e o processo de aprendizagem será interrompido ou mesmo abandonado, não passando de processos mentais internos ou de uma oportunidade a ser aproveitada.

A fase pré-acional subdivide-se em três subfases: o *estabelecimento dos objetivos*,

a *formação da intenção* e o *início do desenvolvimento da intenção*. No início, antes mesmo do estabelecimento de objetivos, o indivíduo (futuro aprendiz) é visto como um sujeito suscetível a diversas vontades e desejos, e pode se deparar com toda sorte de oportunidades que o levem a pensar em estudar determinado objeto (neste caso, a LE). Esses desejos, vontades e oportunidades podem ser descartados pelas mais variadas causas, sem que se materializem, devido a obstáculos com que se depara ou ao fato de esse anseio inicial não ter sido forte o bastante. Por outro lado, caso o processo de estabelecimento de objetivos alcance um resultado concreto, um objetivo real, fala-se em comportamento verdadeiramente motivado.

Neste momento, as influências motivacionais dizem respeito à experiência pregressa do indivíduo, suas crenças, seus valores, suas percepções acerca dos objetivos almejados. Elas envolvem as consequências previsíveis daquele empreendimento, a antevisão de recompensas que podem advir da implementação do processo de aprendizagem. Podem se referir ao modo como o sujeito vê e sente o idioma (é muito comum ouvir de alunos que começaram a estudar determinado idioma porque “o acham lindo”, “adoram sua sonoridade” ou simplesmente porque “são apaixonados por ele”).

Há que se falar também em uma projeção (imaginária) que o indivíduo faz de si no fim deste processo, como falante fluente da LE, juntamente com as outras expectativas que alimenta para o uso do conhecimento adquirido. O indivíduo se vê fluente apenas por erudição, por vaidade, por curiosidade, para utilizá-la profissionalmente ou para se integrar socialmente a uma comunidade ou cultura usuária da LE estudada, o que remete às noções de instrumentalidade e integratividade da teoria de Gardner (Seção 2.2).

Por outro lado, existe uma análise racional pelo indivíduo acerca da potencialidade do objetivo a ser traçado, i.e., a respeito da possibilidade de operacionalização daquela meta. Ele faz uma valoração subjetiva sobre a probabilidade de colocá-la em prática e atingi-la, podendo descartá-la caso pense ser impossível.

Este objetivo real (eu *quero* fazer isso), em que pese ser a sua primeira decisão concreta, não dá ensejo imediato a um comportamento positivo do sujeito. Tem início então a segunda subfase, a da *formação da intenção*. Ao objetivo estabelecido, o indivíduo acrescenta a formulação de um *plano de ação* e o seu *comprometimento* (ou mera *concordância* com objetivos ou planos de ação, caso estes já tenham sido desenhados para ele). Neste passo, ele analisa os caminhos possíveis a serem trilhados e a exequibilidade do objetivo traçado. Avalia sua dificuldade, a relevância de determinadas opções de ações, de acordo com o que imagina

ser o ideal (ou o mais próximo do ideal) para a realização efetiva daquela aprendizagem. Ele leva em consideração suas características, como dificuldade, as relações custo-benefício das opções disponíveis, sua adequação ao seu próprio perfil e às experiências de aprendizagem que já teve (atribuições causais), conforme as teorias de Weiner (1985) e Ushioda (1996), vistas acima. Concentra-se também no que sabe a respeito da aprendizagem de uma LE e suas crenças a respeito deste processo (a partir de experiências suas anteriores ou de familiares, amigos ou conhecidos).

Após esta análise, e tomado pelos fatores que a circundam, o indivíduo acrescenta ao objetivo estabelecido o que Dörnyei chama de *comprometimento*, que seria ato seu consciente e responsável em direção ao cumprimento daquele objetivo. É uma atitude interna do indivíduo, em que decide de fato realizar uma ou mais ações, agir em prol de sua execução. O indivíduo sai do estágio do “eu *quero* fazer” para o do “eu *vou* fazer”. No modelo desenhado por Heckhausen e Kuhl do controle da ação, este é o momento em que há uma mudança entre a fase pré-acional para a fase acional (CORNO, 1993; GOLLWITZER; HECKHAUSEN; RATAJCZAK, 1990), diferentemente do Modelo de Dörnyei, que ainda prevê alguns requisitos para esta mudança de pensamento no aprendente.

Salienta-se aqui que, em ambiente escolar, na maioria das vezes o indivíduo recebe esses objetivos já designados, sem que tenha qualquer participação ativa em seu estabelecimento. Neste caso, o autor fala em *concordância*, ao invés de comprometimento. Em outras palavras, o indivíduo não é responsável pela idealização desses objetivos, recebendo-os de outrem e assumindo-os como parte de seu plano de ação a ser implementado durante o processo de aprendizagem. A motivação aqui depende do nível de confiança que o futuro aprendente coloca sobre os objetivos delineados pelos idealizadores do currículo. A concordância vem após a adoção dos objetivos traçados e, dependendo da carga de sinceridade que o indivíduo após no estabelecimento daqueles objetivos, ele provavelmente se tornará motivado a imaginar como realizá-los e seguir no caminho até o início da fase acional.

Concomitantemente àquele comprometimento, o indivíduo passar a traçar o seu *plano de ação*, que é composto por esquemas de ação (como subtarefas e estratégias para implementá-las) e a idealização de um momento para a realização do início da ação. No próprio plano de ação, o sujeito visualiza também as condições ideais para a sua realização, bem como os meios e recursos necessários para que o coloque em prática. A mobilização destes dois fatores (*condição inicial e meios e recursos*) para a realização da intenção é em que consiste a terceira subfase do momento pré-acional, o *início do desenvolvimento da intenção*.

Antes de iniciar o desenvolvimento da intenção, o indivíduo atua de acordo com sua orientação, que pode ser – trazendo novamente à luz a teoria do controle da ação de Kuhl – ao estado ou à ação. Quando o indivíduo tem por característica a orientação ao estado, ele demonstra uma tendência a dar uma ênfase maior aos problemas inerentes à atividade a ser exercitada ou ao fracasso que pode dela advir; quando ele é orientado à ação, tende a agir para realizá-la de acordo com sua intenção. O primeiro tende a procrastinar e demorar a tomar decisões ou se engajar na atividade, enquanto o segundo inicia logo o comportamento positivo para o objetivo traçado.

Aliados a esta característica, outros fatores influenciam o futuro aprendiz, como o controle acerca de seu próprio comportamento, pois entende que o resultado que advirá de seu comportamento está ao seu alcance, para que empregue algum esforço para atingi-lo; a quantidade e a relevância de obstáculos e distratores; e, por último, as consequências que recairão sobre a decisão de não iniciar o processo acional, de não atravessar o “Rubicão” da ação, como explicado abaixo.

2.3.2 Fase Acional

As influências motivacionais da fase pré-acional atuam de forma cumulativa: as forças que atuam nas subfases iniciais e que sejam consideradas relevantes pelo indivíduo, não sucumbindo a obstáculos ou fatores desmotivacionais ou distratores, continuam exercendo sua influência nas subfases seguintes. As influências que energizaram a intenção, bem como os fatores que surgem na subfase do início do desenvolvimento da intenção, levam a uma resultante denominada por Dörnyei e Ottó (1998) de *força instigatória* que, por sua vez, determina a intensidade da iniciação da ação.

Aquele desejo ou oportunidade inicial, então, tendo um suporte motivacional suficiente para levar o sujeito à realização da ação, concretiza-se e o sujeito ingressa na fase acional do processo de aprendizagem. Ele transforma-se em um aprendiz, matriculando-se em um curso, comprando o material visando uma aprendizagem autônoma a distância ou inscrevendo-se para o vestibular para o curso de Licenciatura em Inglês, por exemplo.

Neste momento, ocorre o que o autor chama de travessia do “Rubicão da ação”, uma referência ao histórico rio europeu que delimitava o território da República romana e cuja travessia por generais e suas forças era proibida para evitar a ameaça de tomada de poder por militares. Julio César teria hesitado bastante antes de decidir por sua travessia, pois

fatalmente resultaria em uma guerra contra o Senado romano. Ao ordená-la, teria proferido a célebre frase “*Alea jacta est*”, ou “A sorte está lançada”, dando início a uma guerra de três anos que culminou com sua vitória e, conseqüentemente, sua regência sobre o Império. Desde então, a expressão “atravessar o Rubicão” passou a ser utilizada para referir-se a um passo em que o indivíduo se compromete de forma definitiva com um certo desígnio acional (RUBICON..., 2010), um passo sem volta.

Com o implemento da ação, há uma verdadeira mudança qualitativa na motivação do aprendente – em um momento anterior, estava focada em aspectos relacionados às decisões a respeito das atitudes a serem tomadas; agora, passa a se preocupar com a implementação das ações planejadas (DÖRNYEI, 2001).

Nesta fase, observam-se três processos básicos: *a geração e implementação de subtarefas*, um processo complexo e contínuo de *avaliação* e a aplicação de uma variedade de mecanismos de *controle da ação*.

Durante a geração e implementação de subtarefas, vêm à baila as atividades pensadas pelo aprendente quando da criação de seu plano de ação. Ele passa a realizar aquilo que planejou para iniciar o processo de aprendizagem (faz sua matrícula, compra o material, fecha o contrato com o curso de intercâmbio, desenvolve atividades relacionadas ao conteúdo estudado etc.). Durante o próprio curso da implementação das subtarefas, o aprendente vai criando outras e complementando as que porventura tenham sido delineadas de forma incompleta durante o planejamento da ação à medida que for avançando em seu processo de aprendizagem. No caso específico da aprendizagem de LE, um processo longo e duradouro, essa atividade é contínua e a persistência do aluno na criação e realização das subtarefas é um dos indicadores de que a aprendizagem esteja ocorrendo de forma eficaz e autônoma.

Ao passo que gera e executa as subtarefas necessárias à apropriação da LE, o aprendente perfaz um contínuo processo de avaliação. Nas palavras de Dörnyei (2011, p. 214):

O indivíduo continuamente avalia os múltiplos estímulos vindos do ambiente e o progresso feito em direção ao resultado da ação, comparando os eventos reais com os previstos ou com aqueles que uma sequência alternativa de ações poderia oferecer.

O aprendente avalia o ambiente de aprendizagem, a forma como se apresentam as subtarefas e os resultados obtidos, chegando ao que Dörnyei e Ottó (1998) chamam de

qualidade da experiência de aprendizagem. Eles afirmam que o cérebro avalia os estímulos que recebe durante a experiência (a atividade em si) tendo por base cinco dimensões: grau de familiaridade/imprevisibilidade, atratividade, relevância para a satisfação das necessidades ou dos objetivos traçados, possibilidade de realizar o evento em questão e se o evento é compatível com sua imagem social e sua autoimagem.

Neste mesmo momento, o aprendente avalia seu desempenho em relação ao resultado esperado, e se o que está fazendo o levará à meta planejada, o que lhe conferiria um sentimento de sucesso. Durante esta avaliação, ele passa a sentir um aumento em sua confiança no desenrolar da tarefa, o que acaba por torná-lo menos vulnerável a outros aspectos que poderiam minar sua motivação, como a ansiedade ou medo do fracasso.

O papel do professor é fundamental durante esta fase, pois é um personagem central no processo de aprendizagem, tanto no que diz respeito ao gerenciamento da sala de aula, objetivando torná-la um ambiente em que a aprendizagem seja possível sem a existência de fatores que ameacem a face do aluno ou que causem nele impactos afetivos negativos, mobilizando os alunos para atividades que os tornem mais motivados, dando-lhes um retorno (*feedback*) verdadeiro e construtivo, incentivando uma atmosfera cooperativa em sala de aula. O professor também pode apresentar ao aluno atividades que se encaixem ao seu estilo de aprendizagem preferencial, que explorem as estratégias de aprendizagem que mais utiliza ou mesmo exercícios que explorem estratégias ainda não exploradas por ele; pode também, com sua experiência, orientá-lo no sentido de praticar a língua-alvo por meio de outras tarefas que provavelmente terão resultados positivos para ele, buscando, assim, torná-lo cada vez mais motivado intrinsecamente e mais autônomo (MATOS, 2011).

Por último, deve-se fazer referência à participação da família dos aprendentes e do contexto social envolvido na aprendizagem (ambiente escolar, a atmosfera de sala de aula e, em especial, os grupos que se formam entre os aprendentes). Eles têm uma importância grande para a motivação de seus membros, particularmente na aprendizagem de LE, que é um processo longo e necessita da interação com outros colegas para, juntos, evoluírem e chegarem a um patamar de comunicação autônoma e proficiente.

O controle da ação exercido durante a fase acional consiste na aplicação de mecanismos tendentes a fomentar, apoiar ou proteger a ação de aprender, que são “estratégias autorregulatórias que dizem respeito à função automotivadora dos aprendentes” (DÖRNYEI, 2011, p.214). Tem por base a teoria do controle da ação de Heckhausen e Kuhl, já descrita na seção 2.2. O indivíduo observa se aquele processo de aprendizagem “corre perigo”, se há

fatores nele em curso que podem levá-lo a um resultado oposto ao esperado. Ele faz uso então de estratégias que visam “salvar” este processo, mudando o curso de ação até que a aprendizagem retome a trajetória desejada. Por exemplo, o indivíduo pode sentir que o seu interesse no material utilizado no curso tenha diminuído bastante a ponto de ameaçar sua própria continuação, ou, entre um semestre e outro, sentiu o impacto da mudança de professor e não conseguiu se adaptar à abordagem do novo mestre. Ao invés de imediatamente abandonar aquele processo, ele opta por mudar o material utilizado ou complementá-lo ou conversar com o próprio professor acerca da dificuldade enfrentada, por exemplo.

Outra consequência da aplicação do controle da ação pelo aprendente é a formulação de estratégias de automotivação, pois, durante o longo período por que geralmente se estende o processo de aprendizagem de LE, ele pode enfrentar situações adversas, que atrapalhem ou prejudiquem a própria continuação do processo. O aluno pode se deparar, por exemplo, com outras alternativas igualmente atraentes (estudar outra disciplina que tenha despertado o seu interesse, fazer uma viagem de lazer que inviabilize a continuação do curso, gastar o dinheiro a ser aplicado nos estudos com outro bem). Ele mantém o foco no processo de aprendizagem para não interrompê-lo ou mesmo abandoná-lo. Outra hipótese a ser considerada seria a ocorrência de algo que ameace sua face durante alguma atividade, como um resultado que ele mesmo considere fraco ou algum retorno do professor ou de pares que gere algum impacto emocional: ele pode ignorar esse estímulo ou evocar sentimentos positivos que neutralizem essas ameaças, protegendo assim sua autoestima por meio de um enfoque mais positivo em relação ao evento (DÖRNYEI, 2011).

Como dito acima, essa relação entre o resultado, o seu desempenho e o progresso por ele percebido pode resultar em mais motivação, caso a sua avaliação seja positiva, o que o impulsiona a continuar e a formar atribuições positivas. Por outro lado, caso sua avaliação seja negativa, o processo pode sofrer alterações, que levariam, num primeiro momento, o aprendente a reformular suas estratégias de aprendizagem, criando e implementando outras subtarefas, desta vez adequadas e suscetíveis de serem realizadas de forma satisfatória.

Em um caso extremo, o aluno pode interromper o processo de aprendizagem, sentindo-se incapaz de nele persistir. Esse abandono do processo acional pode ser provisório ou por tempo indeterminado. Na fase pós-acional, o aprendente irá refletir sobre as razões que o levaram ao abandono, formar as suas atribuições causais acerca do fracasso da tentativa e decidir se gera novas expectativas sobre o mesmo processo acional, reiniciando-o ou se descarta as intenções iniciais do processo terminado.

2.3.3 Fase Pós-Acional

A fase pós-acional surge após o alcance do objetivo almejado ou a interrupção temporária ou definitiva do processo acional. O aprendente, ao perceber que o processo de aprendizagem chegou a um ponto em que seus desejos e expectativas iniciais, bem como o seu plano de ação, podem ser comparados ao resultado real, faz a sua avaliação e forma atribuições causais. A partir dessas atribuições, ele acrescenta à sua autoestima o seu desempenho ao perseguir aquele objetivo e, ao seu repertório, as estratégias de ação específicas.

Tanto no caso em que percebe um término exitoso do processo de aprendizagem como quando pensa que esse resultado não se amolda à projeção que havia feito inicialmente, redundando em uma experiência fracassada, é importante observar que essas percepções irão influenciar sua autoestima futuramente. No caso de uma experiência exitosa, pode desenvolver em si uma identidade estável de um aprendente bem-sucedido; em sendo negativa sua avaliação, ele cria justificativas para o fracasso, podendo sua autoestima ficar abalada caso atribua o insucesso a causas internas, estáveis, em relação às quais não exerce controle e, portanto, irreversíveis segundo suas próprias crenças, como inabilidade, inaptidão; ou momentâneas e sobre as quais pode exercer controle (desta forma, reversíveis), como um momento pessoal difícil por que passa ou a falta de esforço no empreendimento.

Em suma, novamente o aprendente faz avaliações, só que agora analisa o processo em si, comparando os seus objetivos com os resultados percebidos. Em relação à avaliação no processo acional,

A avaliação pós-acional é diferente da avaliação contínua durante a fase acional porque no momento pós-acional os agentes não estão mais engajados no comportamento real (i.e., eles não possuem mais um enquadre mental orientado para a implementação), o que lhes permite adotar uma perspectiva mais ampla a respeito do processo comportamental motivado como um todo e seu efeito sobre a autoestima (HECKHAUSEN, 1991, apud DÖRNYEI, 2011, p. 215-6).

Neste caso, as características do próprio aprendente entram em campo para embasar sua avaliação. Traços psicológicos (como a imagem que tem de si próprio, sua autoconfiança, seu amor-próprio) e seu histórico em contextos de aprendizagem desempenham um papel determinante nos conceitos que o aprendente elaborará a partir do resultado percebido e serão cruciais para o planejamento de futuras ações. O indivíduo com baixa autoestima ou baixo conceito de si próprio tende a fazer uma avaliação menos distanciada e desviar o foco da atividade terminada e dar uma maior relevância a qualquer

diferença em relação ao que consideraria o resultado ideal, ao invés de focar as atenções nas falhas ocorridas e pensar em estratégias para que não venham a ocorrer novamente.

Por outro lado, exercem influência aqui também as informações externas que recebe em forma de retorno tanto em ambiente de sala de aula (dos professores ou de seus pares) como ao exercitar a LE que aprende em situação de uso real (como em uma conversa informal com um estrangeiro falante da LE ou no exercício de sua profissão utilizando a LE). O professor também tem um papel preponderante neste momento, pois o retorno fornecido por ele é, na maioria das vezes, mais relevante do que a percepção que o aluno possa ter de seu próprio desempenho.

Vale salientar que há uma relativa independência entre as razões que motivam o indivíduo nas três fases, i.e. as influências motivacionais atuantes sobre o sujeito na fase pré-acional (motivação de escolha, segundo Heckhausen e Kuhl) são diferentes das que atuam durante a fase acional (motivação de execução). Por sua vez, os dois grupos de influências diferem das que influenciam a conduta do aprendente na fase pós-acional.

Como visto, o Modelo desenhado por Dörnyei abrange aspectos importantes das diferentes teorias sobre a motivação, permitindo que sejam visualizadas em momentos distintos da aprendizagem do aluno. Isso o torna viável para estudar este processo ao longo do tempo, focalizando as influências motivacionais que agem sobre o aluno em cada uma de suas fases. Para um estudo longitudinal, o modelo pode ser utilizado inclusive para constatar as variações percebidas pelo aprendente em sua motivação durante certo lapso de tempo, distanciando-se da ideia de que a motivação seja algo estável. Desta forma, com base nele pode-se investigar quais fatores os motivam ou desmotivam em cada uma das fases e subfases do processo de aprendizagem, facilitando a aplicação de estratégias de fomento e manutenção tanto pelo próprio aluno quanto pelo professor, aumentando assim as possibilidades de êxito na apropriação do assunto estudado.

Nos capítulos seguintes, serão expostas a metodologia adotada para analisar depoimentos de alunos de inglês sobre o processo de aprendizagem corrente, bem como a análise em si, à luz das teorias motivacionais e do Modelo Processual de Motivação de Dörnyei, mais especificamente em relação às mudanças relatadas em suas projeções, motivações e percepções acerca daquele processo durante o período de 16 meses.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo estão descritos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, bem como as razões que levaram à sua escolha. Inicia com a descrição de sua justificativa, seus objetivos e as perguntas de pesquisa. Em seguida, é apresentado o tipo de pesquisa e é feita uma descrição do contexto da pesquisa e dos alunos participantes; mais adiante, há uma exposição dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, seguida de uma descrição dos procedimentos desta coleta; por último, são detalhados os procedimentos de análise dos dados coletados.

Diante da carência de estudos longitudinais acerca da motivação e relacionados à realidade sociocultural por que passam os aprendentes de LE, mais especificamente os alunos da Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, foi idealizada esta pesquisa, com vistas a um maior aprofundamento do entendimento dos aspectos motivacionais que os influenciam, tanto positiva quanto negativamente, e das mudanças que sofrem durante determinado período de seu processo de aprendizagem.

Foram estabelecidos como objetivos da pesquisa: a) identificar, na fase acional do processo de aprendizagem dos participantes, as influências motivacionais nelas atuantes, com base no Modelo Processual de Motivação de Dörnyei (2011); b) verificar a natureza e as circunstâncias determinantes das flutuações observadas nos alunos durante esta fase do processo de aprendizagem; e c) levantar as estratégias motivacionais para manter ou recuperar o seu entusiasmo em permanecer no curso.

Para poder alcançar os objetivos acima arrolados, foram feitas as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais os aspectos relatados pelos alunos que atuam de forma motivadora ou desmotivadora durante o período do estudo?
- b) Alguns desses aspectos seriam observáveis em todos os participantes da pesquisa?
- c) A flutuação da motivação no período estudado é evidente nos sujeitos da pesquisa?
- d) Como ocorre esta flutuação da motivação dos aprendentes de LE no contexto investigado?

Tendo em vista os objetivos propostos, o estudo foi desenhado de forma a perceber momentos distintos ao longo do processo de aprendizagem dos alunos, adotando-se uma visão longitudinal. Assim ele focaliza as mudanças ocorridas em suas percepções e as oscilações motivacionais que vivenciam durante sua fase acional. A análise tomará por base instrumentos de coletas de dados aplicados em cinco momentos distintos, durante um período de 16 meses.

Neste mesmo diapasão, foi escolhida uma metodologia predominantemente qualitativa para a coleta dos dados, pois baseia-se em observações e análises de informações livres e espontâneas sobre impressões, aspirações, opiniões, desejos e vontades dos sujeitos pesquisados, por meio de instrumentos de coleta do tipo aberto, com exceção do primeiro questionário (GASKELL; BAUER, 2004).

Desta forma, foi possível verificar o comportamento da motivação dos alunos desde o momento em que apontavam, por meio de suas narrativas sobre sua fase pré-acional, suas perspectivas e aspirações, até o momento final da pesquisa, 16 meses depois, durante sua fase acional.

3.1 CONTEXTO DE PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados dentre alunos do primeiro ano do curso de graduação em Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará. Por estarem sendo preparados para a docência, todos frequentavam as aulas de LE (ainda que já tivessem estudado ou concluído um curso de idiomas anteriormente).

Os aspectos avaliados envolveriam as fases pré-acional (nas narrativas que versavam sobre o que os levou a ingressar no curso em questão) e acional (nos outros instrumentos de coleta de dados) dos alunos. Os dados coletados e os resultados da pesquisa ainda poderiam ser utilizados futuramente para uma investigação mais extensa acerca destas duas fases, para continuar o estudo longitudinal com outros instrumentos ainda durante o processo de aprendizagem desses mesmos alunos ou após o seu término, de modo a pesquisar as influências motivacionais que neles atuam durante a fase pós-acional.

A pesquisa envolveu os alunos que haviam cursado, no primeiro semestre, a disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” (Anexo A), que faz parte do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Letras da UFPa e cujo enfoque é a discussão e reflexão sobre objetivos, motivações e crenças relacionadas ao ensino/aprendizagem de LE; o

papel do professor e do aluno neste processo; as atividades cognitivas envolvidas nas habilidades de compreensão e produção orais e escritas; o papel da afetividade e da motivação – emoções, atitudes, reações e inter-relações – em situações de ensino/aprendizagem de LE; estratégias e estilos de aprendizagem; e autonomia na aprendizagem de LE (SILVA, 2000). A habilitação em língua inglesa foi escolhida por ser o campo de estudo e atuação profissional do pesquisador por mais de dez anos.

No início do segundo semestre, a pesquisa foi apresentada e proposta àquela turma por este pesquisador, que esclareceu que a participação era voluntária e que seria necessária a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para uso dos dados coletados nesta pesquisa. Dos 26 alunos iniciais, foram devolvidos oito questionários, o que acabou sendo o número final de alunos pesquisados.

Os indivíduos estão apresentados abaixo, em um perfil individualizado, com algumas características. Este perfil servirá como ponto de partida para as observações apresentadas na discussão e resultados desta dissertação.

Aluno 1	O aluno tinha 31 anos no início da pesquisa. Antes de ingressar na universidade, estudou apenas em escola pública, onde teve seu contato com a língua inglesa. Decidiu ingressar no curso de licenciatura para se realizar profissionalmente, por entender que o conhecimento em língua inglesa está “em alta no mercado”. Não trabalhava. Sua projeção para o final do curso era dominar a língua inglesa e poder repassá-la aos alunos de forma fácil e inteligente.
Aluno 2	O aluno tinha 22 anos no início da pesquisa. Antes de ingressar na universidade, estudou apenas em escola pública. Já havia estudado inglês em um curso livre de idiomas e informou que o contato fora bastante satisfatório. Decidiu ingressar no curso de licenciatura para realizar-se profissionalmente e por causa da identificação e fascínio pela língua. Já trabalhava, porém não informou a profissão. Sua projeção para o final do curso era falar inglês fluentemente e se tornar um professor competente, que aprende com os seus alunos e transmite-lhes o seu conhecimento.

Continua

Quadro 1 – Perfil de individualizado dos alunos investigados.

Aluna 3	<p>A aluna tinha 23 anos no início da pesquisa. Antes de ingressar na universidade, estudou em escola pública e em escola particular. Já havia estudado inglês em um curso livre de idiomas e informou que o contato fora bastante satisfatório, pois tinha interesse em alguns assuntos e um bom relacionamento com os professores. Decidiu ingressar no curso de licenciatura para realizar-se profissionalmente, por querer fazer do inglês um meio de acesso a outras culturas, para viajar e por causa da identificação e fascínio pela língua em questão. Já trabalhava como professora de inglês para crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Sua projeção para o final do curso era se tornar uma professora competente, capaz de ensinar seus alunos a compreender e aprender mais da língua inglesa.</p>
Aluno 4	<p>O aluno tinha 27 anos no início da pesquisa. Antes de ingressar na universidade, estudou apenas em escola pública. Já havia estudado inglês em um curso livre de idiomas e que o interesse foi instantâneo; em sua opinião teve bom desempenho. Decidiu ingressar no curso de licenciatura pelo interesse que nutria pela língua, com a qual tinha contato por meio de músicas e jogos de vídeo game. Não trabalhava. Sua projeção para o final do curso era estar capacitado para repassar os conhecimentos adquiridos, além de ter a possibilidade de conhecer outros países.</p>
Aluna 5	<p>A aluna tinha 19 anos no início da pesquisa. Antes de ingressar na universidade, estudou apenas em escola pública. Já havia estudado inglês em alguns cursos livres de idiomas e o contato fora bastante satisfatório. Decidiu ingressar no curso de licenciatura para realizar-se profissionalmente, por querer fazer do inglês um meio de acesso a outras culturas e para viajar com objetivos acadêmicos. Não trabalhava. Sua projeção para o final do curso era ser fluente na língua inglesa e segura para ensinar principalmente crianças.</p>
Aluna 6	<p>A aluna tinha 18 anos no início da pesquisa. Antes de ingressar na universidade, estudou tanto em escola pública como em particular. Já havia estudado inglês em um curso livre de idiomas e afirmou que a experiência fora bastante satisfatório, pois tinha muito interesse em adquirir mais conhecimentos sobre a língua. Decidiu ingressar no curso de licenciatura para realizar-se profissionalmente. Já trabalhava como professora de inglês em curso livre de idiomas. Sua projeção para o final do curso era dominar o inglês e ensinar seus alunos a não só aprender o inglês, mas amar a língua e buscar aprender outras.</p>

Continua

Quadro 1 – Perfil de individualizado dos alunos investigados.

Aluno 7	O aluno tinha 54 anos no início da pesquisa. Antes de ingressar na universidade, estudou tanto em escola pública como em particular. Já havia estudado inglês na escola, tendo apresentado ótimo desempenho, porém ressaltou que o conteúdo ensinado era “muito básico”. Decidiu ingressar no curso de licenciatura por achar que tem talento para línguas estrangeiras. Foi o único cuja atividade profissional era totalmente dissociada da atividade docente. Em sua projeção para o final do curso, mencionou suas limitações e a intenção de continuar os estudos após a graduação, para oferecer o melhor, ainda que não viesse a se tornar o melhor.
Aluna 8	A aluna tinha 19 anos no início da pesquisa. Antes de ingressar na universidade, estudou apenas em escola particular. Já havia estudado inglês, pois a mãe é professora de inglês e levou-a a ter contato permanente com aquela LE, principalmente por meio de músicas. Já trabalhava como professora de inglês em um curso livre de idiomas. Sua projeção para o final do curso era extremamente positiva, imaginando-se feliz e satisfeita com o conhecimento adquirido, desta forma podendo levar mais cultura e abrir novas portas para seus alunos. Acredita que o fato de estar feliz e trabalhando com o que gosta (ensinando inglês) a levará a se tornar uma profissional antes de tudo competente.

Conclusão

Quadro 1 – Perfil de individualizado dos alunos investigados.

Deve-se ressaltar que nenhum dos entrevistados havia tido qualquer experiência de aprendizagem de outra LE. Portanto, os processos aqui descritos foram os únicos por que passaram nesse particular.

3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Esta pesquisa utilizou como instrumentos para coleta de dados uma narrativa produzida pelos aprendentes, três questionários e uma entrevista semiestruturada com cada um dos alunos investigados.

A seguir, é apresentada de forma mais detalhada a natureza desses instrumentos e a justificativa para a sua utilização na pesquisa.

3.2.1 Narrativas

Barcelos (2008, p.37) refere-se às narrativas como “um excelente método de captura da essência da experiência humana, e da aprendizagem e das mudanças dos

indivíduos”⁸. Por meio de narrativas, as pessoas descrevem como lidam com seus desafios, como encaram seus sonhos e suas perspectivas. Paiva (2005) reforça essa ideia quando diz que:

As narrativas de aprendizagem revelam que as histórias não se repetem, pois apesar de muitas reportarem desejos e queixas semelhantes, seus autores reagem de formas diferentes e outros fatores também interferem em suas experiências, demonstrando que tanto a aprendizagem quanto a autonomia são sistemas complexos.

No presente estudo, os aprendentes, como parte da disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras”, escreveram uma narrativa sobre o porquê de terem decidido estudar a língua inglesa, o que fez despertar neles o interesse nesta LE e o porquê de terem resolvido trilhar o caminho da docência por meio do curso de licenciatura.

Desta forma, além de exporem seus anseios, objetivos, desejos e vontades, eles apresentariam sua projeção em relação ao resultado da empreitada que acabavam de iniciar.

3.2.2 Questionários

Os questionários são amplamente utilizados em pesquisas acerca do ensino de línguas. Seu formato tanto pode ser fechado, com itens e/ou escalas (como a Likert), semifechado ou aberto.

A despeito de seu uso ser mais disseminado em pesquisas do tipo quantitativo, algumas vantagens foram determinantes para a sua escolha no âmbito deste trabalho: o uso do questionário viabilizou a coleta dos dados em três momentos distintos, sem que para isso fosse necessário retirar o aluno de seus afazeres, dando-lhes tempo para responderem quando bem lhes aprouvesse; foi possível a delimitação de algumas variáveis da pesquisa, como fatores motivacionais e desmotivacionais, o que possibilitou o contraste entre momentos distintos do mesmo aluno e de diferentes alunos num mesmo momento do processo de aprendizagem, em busca de pontos em comum em suas percepções; a conveniência de poder buscar suas contribuições com um “representante de turma”, no campus da universidade ou mesmo em suas próprias casas.

Os questionários aplicados foram de dois tipos. O primeiro (Anexo B) foi quase totalmente fechado. Este é um questionário aplicado pelos professores da Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM) a todos os alunos dos cursos de licenciatura em seu

⁸*Narratives are an excellent method to capture the essence of human experience and of human learning and change.*

primeiro semestre. Nele constam questionamentos acerca de sua idade, sua escolaridade, se haviam estudado em escola pública ou particular, se já haviam estudado inglês antes de entrar na universidade, se utilizavam a internet para estudar inglês, qual motivo os levou a ingressarem no curso de Licenciatura em Inglês, que atividade(s) achavam prioritária para a aprendizagem de LE, quais estratégias consideravam mais importantes para a aprendizagem de LE. Com exceção dos itens acerca de seus dados pessoais, todos os outros apresentavam alternativas a serem assinaladas pelos alunos. O único item aberto dizia respeito às suas expectativas para o fim do curso, depois de quatro a cinco anos. Este foi o mais extenso dos questionários. Este questionário, como a narrativa, faz parte da disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” e seu preenchimento e devolução são obrigatórios.

Os outros dois questionários (Apêndices B e C) foram elaborados por este pesquisador e eram do tipo aberto, com no máximo oito perguntas acerca das experiências que estavam vivenciando durante o curso, suas expectativas e os aspectos motivacionais (positivos e negativos) atuantes durante o processo de aprendizagem.

3.2.3 Entrevista

Para complementar a coleta de dados e aprofundar a busca por informações detalhadas concernentes aos aspectos factuais e influências motivacionais atuantes nos indivíduos pesquisados, fez-se uso de entrevistas semiestruturadas qualitativas, pois, segundo Gaskell e Bauer (2003, p. 65):

A entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

As entrevistas abordaram as percepções dos alunos a respeito da intensidade de sua motivação para a aprendizagem de inglês nos quatro momentos distintos da pesquisa, sua reação frente a fatores que os desmotivam e sua capacidade de proteger a motivação quando estes fatores ocorrem.

O roteiro das entrevistas foi composto de três questões, quais sejam:

- a) Como você descreve o estágio atual de sua motivação para a aprendizagem do inglês? Você sentiu alguma mudança em sua motivação desde o início do curso?

- b) Existe algum aspecto ou atividade relacionada à aprendizagem de inglês que faça com que a sua motivação baixe? Como você reage? O que você faz para proteger essa motivação?
- c) O que você faz para se manter motivado? Você acha que pode exercer algum controle sobre a sua motivação em aprender inglês?

Para auxiliar na resposta à questão 1 da entrevista e para ilustrar a ideia de variação na motivação que sentiram durante o período de estudo, foi elaborado um quadro (Apêndice E) relacionando seis momentos distintos, início e fim de cada um dos três semestres cursados, ao grau de motivação para a aprendizagem da LE (baixa, mediana ou alta). Foi solicitado a eles que marcassem com um X a intensidade motivacional em cada um dos momentos. Nos casos em que declararam ter havido decréscimo, foi-lhes perguntado o porquê da diminuição na motivação; no único caso em que não foi verificada oscilação para baixo (Aluna 6), foi perguntado à aluna a que atribuía a estabilidade em sua motivação. Desta forma, foi possível não só observar a flutuação percebida pelos sujeitos pesquisados, como também investigar as causas a que atribuía essa maré motivacional.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.3.1 Narrativas

As narrativas foram colhidas em março de 2010, no início do primeiro semestre do curso de licenciatura dos alunos e foram cedidas pela professora da disciplina para esta pesquisa. Apesar de ter sido uma atividade executada por todos os alunos da referida turma, para o escopo desta pesquisa foram analisadas apenas as narrativas dos alunos que dela participaram nos estágios subsequentes (questionários e entrevista).

3.3.2 Questionários

O primeiro questionário foi parte da disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” e foi cedido para ser parte integrante desta pesquisa. Ele foi entregue em março de 2010 pela professora que ministrava a disciplina. Juntamente a ele, foi-lhes entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado por todos e devolvido junto com os questionários respondidos.

O segundo questionário foi-lhes entregue em agosto do mesmo ano, após uma reunião com os alunos em sala de aula, em horário de intervalo entre aulas. O pesquisador foi apresentado aos alunos e as linhas gerais da pesquisa foram-lhes explicadas. Todos os alunos receberam uma cópia do questionário juntamente com outro Termo de Consentimento e foi ressaltado que a participação era voluntária. O número de alunos que devolveram os questionários (oito) ficou sendo o universo de sujeitos da pesquisa.

O terceiro questionário foi entregue no fim de novembro apenas aos oito alunos que devolveram o segundo questionário. Todos eles entregaram este terceiro questionário até o início de 2011.

3.3.3 Entrevista

No mês de junho de 2011, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os oito sujeitos da pesquisa, visando a um maior aprofundamento a respeito dos fatores que poderiam ter ocasionado uma oscilação motivacional durante o período estudado e uma análise da percepção dos aprendentes acerca do gerenciamento de sua própria motivação.

As entrevistas não duraram mais de 20 min e foram gravadas com o auxílio de um gravador de voz digital com a anuência expressa dos participantes.

3.3.4 Cronologia da coleta dos dados

Como mencionado acima, a coleta dos dados foi feita em quatro momentos distintos entre os meses de março de 2010 e junho de 2011. O quadro 1 apresenta esses momentos:

Período	Coleta de dados
Março de 2010	Narrativa (Narrat) Questionário 1 (Q1)
Agosto de 2010	Questionário 2 (Q2)
Novembro de 2010	Questionário 3 (Q3)
Junho de 2011	Entrevista (E)

Quadro 2 – Cronologia da coleta dos dados da pesquisa.

Após coletados os depoimentos dos alunos, foram iniciados os procedimentos de análise de dados, a serem descritos a seguir.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

As narrativas manuscritas pelos sujeitos de pesquisa foram todas transcritas para meio digital e posteriormente devolvidas para a professora da disciplina de cujo acervo eram parte. Posteriormente, foram analisadas conjuntamente com os questionários, em busca de informações sobre sua fase pré-acional, do conceito que faziam do curso e dos anseios que carregavam ao atravessar o “Rubicão” da ação.

No momento seguinte, foram elaborados dossiês com as informações prestadas por cada um dos alunos, separados em duas partes: a primeira abrangeu o seu perfil motivacional, em que os seus depoimentos foram classificados de acordo com as teorias motivacionais mais relevantes, de modo a possibilitar a análise das influências motivacionais por eles percebidas durante as fases pré-acional e acional; a segunda consistiu em uma análise mais aprofundada de seus depoimentos, que permitiram evidenciar os passos da sequência acional do Modelo Processual de Motivação de Dörnyei (2011). Um exemplo de dossiê elaborado a partir dos dados coletados pela narrativa e questionários fornecidos pela aluna 8 pode ser observado no apêndice D.

Ao lado de cada excerto que tivesse relação com determinada teoria motivacional ou com certa fase do processo acional, foram colocados parênteses com a identificação da narrativa (Narrat), questionário (Q1, Q2 ou Q3) ou entrevista (E) em que foram mencionados, para que fosse possível uma rápida consulta à pergunta respectiva caso houvesse necessidade de esclarecimento ou contextualização.

Após isso, foi elaborada uma tabela com as principais influências motivacionais (positivas ou negativas) mencionadas pelos sujeitos de pesquisa, com o número de indivíduos que mencionaram determinado fator. Os dados desta tabela foram divididos em duas tabelas (Tabelas 2 e 3) na apresentação dos resultados, nas seções 4.1.4.1 e 4.1.4.2, respectivamente.

Por último, houve a realização das entrevistas, que tiveram suas partes mais importantes transcritas e resumidas. Os depoimentos de todos os alunos foram analisados e contrastados com os dados fornecidos na narrativa e nos questionários, para que se verificasse alguma informação nova a respeito de fatores motivadores e desmotivadores que devesse ser acrescida às tabelas acima mencionadas, alguma alteração no decorrer do processo de

aprendizagem (ressalte-se que as entrevistas foram realizadas 16 meses depois do início da pesquisa) ou alguma contradição entre os dados coletados.

Após a reunião e classificação dos dados, passou-se a sua análise procurando-se responder às perguntas de pesquisa, de modo a buscar alcançar os objetivos propostos. Na seção seguinte, serão discutidos os dados levantados e apresentados os achados da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Analisando os dados obtidos pela pesquisa sob a luz do Modelo Processual de Motivação de Dörnyei (2011), foram delineados os aspectos envolvendo a fase acional em que se encontram, as subfases e as influências motivacionais que neles atuavam (4.1). Posteriormente, foram analisados os depoimentos dos alunos acerca da percepção de flutuação de sua maré motivacional ao longo dos 16 meses da fase acional de seu processo de aprendizagem (4.2).

4.1 A FASE ACIONAL DOS SUJEITOS DE PESQUISA

A análise dos dados fornecidos pelos sujeitos de pesquisa demonstra suas atitudes em relação ao processo de aprendizagem, bem como as influências motivacionais que neles atuam, que são modificadas com o decorrer daquele processo e de acordo com os resultados por eles obtidos.

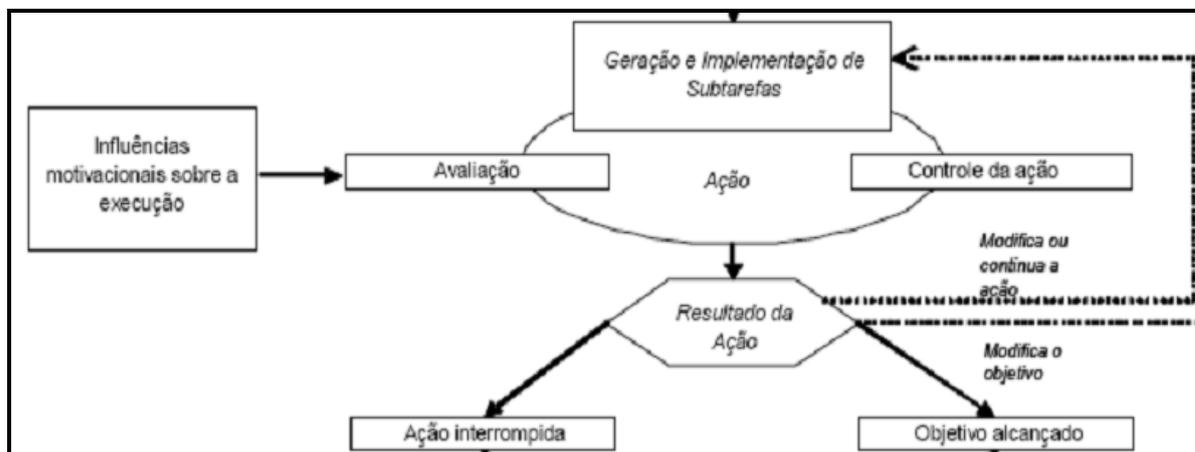
Todos os alunos se declararam autônomos, dizendo fazer uso de estratégias de aprendizagem para desenvolver seus conhecimentos e dando exemplos de atividades que realizavam fora do que já é feito nas aulas do curso de licenciatura. Com o uso das estratégias e o planejamento das subtarefas que executam visando complementar o estudo da LE, esses alunos demonstraram exercer um certo controle sobre o gerenciamento da aprendizagem, o que confirma o grau de autonomia que declararam possuir. Benson (2001, p. 77) define este controle como os “comportamentos empregados pelos aprendentes visando o planejamento, a organização e a avaliação de sua aprendizagem”.⁹

Segundo Dörnyei e Ottó (1998), o próprio uso das estratégias já demonstra que os alunos estão motivados, pois envolve processos por meio dos quais o aprendente mobiliza processos cognitivos, comportamentos e aspectos afetivos, de modo a aumentar a eficiência de sua própria aprendizagem.

Neste estudo, como será visto mais adiante, as atitudes descritas pelos sujeitos e compreendidas na fase acional ficam bem delineadas e mostram o uso consciente de estratégias metacognitivas, informadas de acordo com seu histórico, seus estilos de aprendizagem e os objetivos que traçam para as atividades planejadas.

⁹ *Control over learning management can be described in terms of the behaviours that learners employ in order to manage the planning, organisation and evaluation of their learning*

Fazendo uma correlação com o Modelo de Dörnyei, pode-se dividir as atitudes descritas pelos alunos em geração e implementação de subtarefas, avaliação e controle da ação, como pode ser observado na sua representação gráfica abaixo (Figura 2).



Fonte: DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 199-236. Tradução de André Monteiro Diniz e Walkyria Magno e Silva.

Figura 2 – Fase acional do processo de aprendizagem segundo o Modelo Processual de Motivação de Dörnyei (2011).

Ressalte-se mais uma vez que essas subfases não ocorrem separadamente, mas são interligadas de tal modo que podem ocorrer ao mesmo tempo, ou dar subsídios uma à outra em qualquer ordem, moldando a seguinte, de acordo com o desenrolar das atividades e a percepção do próprio aprendente.

Um exemplo dessas subfases sendo levadas a efeito pode ser a seguinte situação: um aluno, objetivando melhorar seu vocabulário, resolve tentar memorizar palavras no dicionário de forma assistemática. Ao perceber que a estratégia não lhe está proporcionando o resultado esperado, pois não consegue gravar o número de palavras que imaginava (avaliação), pensa ser esta a primeira tentativa e que pode tentar de outra forma – escrevendo frases com cada uma das palavras verificadas e checando sua correção com um colega mais adiantado ou um professor. Portanto, mesmo com a frustração da primeira atividade, ele persiste no estudo autônomo, não deixando aquele sentimento de decepção minar sua iniciativa em direção à geração de subtarefas (controle da ação). Após esta segunda tentativa, faz nova avaliação dos resultados obtidos nesta nova subtarefa e os compara com os que havia idealizado ou com possíveis resultados de ações alternativas possíveis, levando em

consideração as suas percepções a respeito desta e da anterior na geração e implementação de novas subtarefas. Agindo autonomamente, ele assim procederá de forma contínua durante o processo de aprendizagem.

4.1.1 Geração e implementação de subtarefas

Neste momento, o aprendente faz uma ou mais escolhas entre uma multiplicidade de ações que possam ser implementadas, com um reconhecimento prévio, de acordo com sua experiência de aprendizagem, de certos aspectos que possam envolvê-las: o aluno leva em consideração fatores como o resultado que possivelmente advirá de sua realização exitosa, a possibilidade e/ou dificuldade em implementá-la, o prazer em realizá-la, a relação custo-benefício do tempo e recursos financeiros gastos, dentre outros.

O item do questionário que abordava as subtarefas que autonomamente desenhavam para si perguntava se os alunos se consideravam autônomos e quais estratégias utilizavam para estudar inglês (Apêndice C → Q3, item 6). Porém, em todos os outros instrumentos, os alunos citaram atividades que realizavam para aprender ou exercitar a LE ou mesmo para se automotivar.

O conhecimento das subtarefas que os alunos autonomamente planejam e executam contribui para elaborar um perfil que ajudará o professor a atuar de maneira a oferecer-lhes meios ou sugerindo atividades que resultem em uma manutenção da motivação ou em um aumento da motivação, no caso de alunos que estejam experimentando uma baixa motivacional. O professor também pode, visando atrair os alunos para uma participação mais ativa nas aulas, planejar atividades que envolvam aquelas tarefas preferidas (uma aula com base em uma música ou indicar sites de relacionamento cujo escopo seja o ensino e aprendizagem de línguas), tornando assim as aulas mais interessantes e, ao mesmo tempo, estimulando-os a permanecer desenvolvendo suas habilidades fora do ambiente de sala de aula, promovendo um desenvolvimento cada vez maior de sua autonomia.

As atividades mais mencionadas pelos sujeitos de pesquisa foram divididas em duas categorias, de acordo com o fim visado pelos aprendentes: as relacionadas à prática de LE, desenvolvidas visando ao exercício das habilidades e dos conteúdos já estudados, e as relacionadas ao estudo da LE, que são as desenvolvidas pelos indivíduos objetivando a aprendizagem de novos conteúdos e desenvolvimento de novas habilidades (Tabela 1).

Tabela 1 – Subtarefas gerenciadas e implementadas autonomamente pelos aprendentes.

Fim da atividade	Atividade	Número de alunos	Alunos
	Ver filmes/séries	6	1,2,3,4,6,8
	Ler textos/artigos/livros	5	2,3,4,5,8
	Ouvir músicas	5	2,3,4,5,8
	Visitar sites com conteúdo em inglês (ou sobre o estudo da língua inglesa)	3	3,5,7
Atividades que visam à prática da LE	Pesquisar na Internet	2	4,7
	Participar de sites de relacionamento com aprendentes e professores	1	3
	Configurar programas, celular e páginas nos sites de relacionamento para o inglês	1	3
	Conversar em inglês em casa	1	1
	Lembrar os objetos em inglês	1	1
	Falar sozinha em inglês	1	5
	Ler livros didáticos/ouvir CDs com atividades	3	1,7,8
	Fazer exercícios na Internet	2	7,8
	Consultar dicionários	2	1,4
	Fazer todos os exercícios que lhe são passados	1	4
Atividades que visam ao estudo da LE	Exercitar a escrita nas horas vagas	1	1
	Focalizar sua atenção nos diálogos apresentados nos materiais didáticos e realizados entre professores e colegas	1	2
	Fazer <i>flash cards</i>	1	5
	Dar aula para si mesma	1	5
	Fazer cartazes	1	5

Dentre as subtarefas que visam à prática das habilidades e conteúdos já estudados, as mais referidas, em ordem decrescente de frequência, foram assistir a filmes ou séries de TV americanos (Alunos 1, 2, 3, 4, 6 e 8), ler textos, artigos ou livros em inglês (Alunos 2, 3, 4, 5 e 8), ouvir músicas em inglês e estudá-las (Alunos 2, 3, 4, 5 e 8), visitar sites com conteúdo em inglês ou sobre o estudo da língua inglesa (Alunos 3, 5 e 7) e pesquisar na Internet (Alunos 4

e 7). Outras atividades foram mencionadas apenas uma vez, como participar de sites de relacionamento com aprendentes e professores da língua inglesa e configurar para a língua inglesa ferramentas como *twitter*, *facebook*, seu celular, entre outros (Aluna 3), conversar em inglês em casa e recordar os objetos em inglês (Aluno 1) e falar sozinha em inglês (Aluna 5).

As atividades que os alunos planejam e implementam visando ao estudo da LE foram em menor número e mencionadas com uma menor frequência. Em ordem decrescente, as mais mencionadas foram ler livros didáticos ou ouvir CDs com exercícios (Alunos 1, 7 e 8), fazer exercícios na Internet (Alunos 7 e 8), fazer pesquisas em dicionários (Alunos 1 e 4). As demais foram citadas apenas uma vez, quais sejam: exercitar a escrita nas horas vagas (Aluno 1), focalizar a atenção nos diálogos apresentados nos materiais didáticos e os praticados entre professores e colegas (Aluno 2); fazer *flash cards*, cartazes, dar aula para si mesma (Aluna 5).

Como pode ser observado nos dados analisados, a maioria das subtarefas arroladas na tabela 1 foi mencionada por apenas um dos indivíduos. Esse fato corrobora a ideia de que o processo de aprendizagem é personalíssimo, que cada aluno tem seu(s) próprio(s) estilo(s) de aprendizagem e que, quando age autonomamente, adota estratégias que sejam mais afeitas a ele(s). Uma declaração da aluna 5, quando perguntada sobre as estratégias que utiliza ao estudar inglês, deixa bem clara esta individualidade das estratégias de aprendizagem:

[...] estudo músicas, livros, faço *cards*, dou aula p/ mim mesma, falo sozinha, faço cartazes, entre outras que sempre invento uma coisa, mas não estou lembrando. O que me levou a utilizá-las é o fato de que com elas eu fixo muito mais o assunto que queira aprender. (Q3)

Durante todo o curso da aprendizagem, os alunos vão experimentar outras atividades por eles planejadas, alterando suas estratégias para realizá-las, observando o seu desenrolar até chegar a seus resultados, analisando estes últimos e construindo continuamente um arcabouço de experiências que irão utilizar nos momentos seguintes e mesmo em outras situações de aprendizagem (que podem ser sobre assuntos bem distintos da língua inglesa), para gerarem novos planos de ação. Retomando a teoria da atribuição causal expressa na seção 2.2, eles poderão refletir acerca das causas de determinado resultado da atividade e atribuí-lo a fatores estáveis ou instáveis, internos ou externos. A partir desta reflexão, irão moldar as atividades futuras, de modo a tentar implementá-las com sucesso.

4.1.2 Avaliação

Como já explicado na seção 4.1, segundo o Modelo Processual de Dörnyei (2011), o aluno, concomitantemente à realização das subtarefas, faz uma avaliação da própria atividade, bem como dos aspectos que envolvem a sua implementação. Este processo também foi descrito pelos sujeitos desta pesquisa em depoimentos como os arrolados a seguir.

É importante observar que as descrições colhidas acerca dessas avaliações muitas vezes deixam claro o impulso motivacional que a implementação exitosa de atividades realizadas ou mesmo do progresso global sentido pelos alunos oferecem.

O progresso observado por eles durante a avaliação de seu próprio desempenho alimenta um “círculo virtuoso” de percepção de sucesso, o que gera uma maior motivação para empreender novas subtarefas e novos desafios, podendo levar a nova percepção de sucesso, e assim continuamente (USHIODA, 1996; DANTAS e MAGNO E SILVA, 2008).

O aluno 2 apontou os progressos obtidos e os atribuiu diretamente às subtarefas planejadas e realizadas:

Quando ingressei na UFPA, possuía uma grande dificuldade em me comunicar, sempre fui bom em gramática, mas nunca em estabelecer um diálogo, a não ser, é claro: “Hello!”, “What is your name”, “My name is ...” (frases feitas). Eu queria bem mais que esses diálogos prontos, feitos. Eu queria ser espontâneo e criativo. Li textos, ou vi músicas, vi filmes e focalizei minha atenção nos diálogos: na UFPA, com meus professores e colegas. E percebi que houve uma diferença enorme, pois hoje, já consigo me comunicar melhor (não ainda como eu quero) mas melhor. (Q3)

Os efeitos motivacionais da avaliação positiva podem ser observados no próprio depoimento do aluno que, quando perguntado sobre os aspectos estimulantes relacionados ao estudo da língua inglesa, cita, entre outros, “o meu desenvolvimento notório na língua (sic), é claro!”.

O aluno 7, quando perguntado sobre alguma mudança em seu interesse desde o início do curso, afirmou:

Até o momento, mantenho o mesmo interesse pelo aprendizado da Língua Inglesa. Ainda que esteja ficando mais difícil, tenho feito pequenos progressos em conversação. Daí, minha tendência é ficar mais motivado (Q3).

Em seguida, determinou os parâmetros que influenciam a sua avaliação, que tem por base retornos externos, como o conceito e a avaliação pessoal da professora, e internos, como descreveu no fim da assertiva a seguir:

Os pequenos progressos a que me refiro são um conceito Bom na prova oral e avaliação pessoal positiva da professora de LI. Na opinião dela, para o meu nível (1º), eu consigo entender e me fazer entender também. Claro que com certas limitações, mas eu mesmo fiquei surpreso com a variedade de construções que consegui formar com meu modesto vocabulário. (Q3)

Mais um exemplo da atividade avaliativa que se processa durante a fase acional dos aprendentes pode-se depreender de trecho de depoimento da aluna 8, em que denotou a satisfação com seu progresso na compreensão oral e descreveu o instrumento por meio do qual conseguiu fazer esta análise:

Ainda tenho que melhorar muito o *listening*, mas segundo testes que faço com frequência na internet, acredito que a cada dia, essa habilidade está melhorando. Faço testes para saber em que nível estou e sempre dá “intermediário”. Há uns anos atrás era Básico... então acho que isso me mostra que estou no caminho certo! (Q2)

Por outro lado, há depoimentos de avaliação negativa dos aprendentes em relação ao seu próprio desempenho em subtarefas. Segundo alguns deles, a consequência desta percepção de performance ruim também pode configurar um fator desmotivador (ver seção 4.1.4.2). Por exemplo, o aluno 1, quando questionado sobre o que diminui a sua motivação, respondeu que “quando alguém tá explicando e eu não entendo. Isso parece alguma coisa em ti, parece que tu não sabes inglês. Isso me desmotiva”.

Saber como o aluno processa esta avaliação pode ser uma ferramenta muito útil para impedir a redução da motivação do aluno durante o longo processo de aprendizagem de uma LE. Como explicado na seção 2.3.2, ao professor cabe, com seu conhecimento das teorias motivacionais e sua experiência, criar condições para que essas avaliações negativas não sejam a regra e resultem em uma sensação de fracasso nele e uma baixa motivacional.

4.1.3 Controle da ação

Nos depoimentos dos alunos, foram mencionadas algumas estratégias que utilizam para proteger sua motivação e mantê-la em um patamar que não chegue a levá-los à interrupção do processo de aprendizagem. Esse gerenciamento da motivação foi citado em alguns questionários e detalhado nas entrevistas.

O aluno 2 afirmou que, ao se deparar com obstáculos que diminuíssem sua motivação, ele reagia mudando sua rotina de estudo, saindo de casa ou convidando um colega para estudar junto com ele.

A aluna 6 demonstra um comportamento protetor da motivação que a impulsiona

a continuar, diminuindo a possível interferência de elementos distratores ou contrários à continuação de seus estudos:

Não há aspectos desestimulantes no meu caso, não que nunca houvesse, mas que depois de tanto tempo estudando a língua inglesa, vi que não vale a pena dar atenção ao desestímulo, preocupei-me mais com o que me dava prazer e assim fui esquecendo as minhas dificuldades, digamos que venci quase todas (Q2)

A aluna 5 mencionou, em dois momentos distintos da pesquisa, a existência de aspecto desestimulante e como faz para que ele seja suplantado:

Algo que me desestimula é quando estou estudando e me deparo com muitos assuntos desconhecidos, e fico pensando como é que vou aprender todos eles; também quando vejo um livro de alto nível e penso quando é que irei conseguir lê-lo. Mas, eu uso o desestímulo que sinto e transformo-o em estímulos. (Q2)

Na entrevista, explicou como reage neste caso:

Às vezes quando me sinto desmotivada, eu paro um pouquinho, depois me concentro num só assunto, só uma atividade [...] Por eu ter tido uma base sobre como me motivar, isso me ajudou bastante a não ficar sobrecarregada e isso me desestimular. (E)

A aluna 8 falou da possibilidade de superação de aspectos desmotivadores que possam ser suplantados pelos aprendentes:

É claro que, na minha opinião, em níveis menores pode-se citar ruins professores, aulas chatas e falta de tempo como fatores que desestimulam. No entanto, acredito que se você quer de fato aprender um idioma, esses últimos podem ser perfeitamente superados. (Q2)

Quando perguntada na entrevista com fazia para se manter motivada, explicou:

Eu acho que eu mantenho a minha motivação, eu tenho controle sobre ela, sim. [...] quando eu estou ficando pra baixo, eu pego alguma coisa que eu gosto que é relacionada ao inglês e vou estudar e tal, isso me ajuda”.(E)

A aluna 6 foi a única que não declarou decréscimo na motivação em nenhum momento do período estudado. Perguntada a que atribuía aquela estabilidade, disse que:

Através da motivação eu pude perceber a melhora na minha, tanto a aprender a língua quanto ensinar. Porque como que eu vou aprender uma coisa de que eu não gosto? Então eu tenho que gostar, tenho que buscar maneiras para que aquele aprendizado me dê mais prazer na hora de aprender. E também pra ensinar o meu aluno [...] pra aprender uma língua eu tinha que ter prazer em aprender pra ter prazer em ensinar e passar esse prazer pros meus alunos. (E)

Posteriormente, perguntada se achava que tinha algum domínio sobre a

motivação, a aluna respondeu que se ela estiver realmente interessada, se quiser alcançar aquele objetivo, ela acha que consegue se automotivar.

A identificação das subfases por que passa o aluno facilita a seleção de estratégias pelo educador para, com base nas diversas teorias sobre a motivação na aprendizagem, gerenciar as atividades em sala de modo a criar as condições básicas de motivação, gerar a motivação inicial no aluno, manter e proteger esta motivação e conseguir inculcar no aluno a percepção positiva em uma autoavaliação das atividades realizadas (DÖRNYEI, 2011).

Ao mesmo tempo, não se deve perder de vista as características dos alunos. Conhecer suas individualidades e suas crenças também tem sua importância para desenhar um ambiente que favoreça a aprendizagem e fomente neles a motivação para permanecerem interessados em aprender e praticar a LE estudada. Por isso, é essencial que se investiguem os fatores motivacionais que neles atuam positiva ou negativamente, de acordo com o momento em que se encontram ou mesmo a atividade que desenvolvem. Desta forma, pode-se gerenciar o ambiente de aprendizagem ou adotar atitudes que os orientem a investir seus esforços em atividades que culminem em autoavaliações motivadas e evitar eventos distratores que possam minar sua motivação em prosseguir no processo de aprendizagem.

Nesse diapasão, foram pesquisados os fatores que os alunos identificam como fatores motivadores dentro desta fase acional, bem como os que eles identificam como desmotivadores, que passam a ser expostos nas subseções seguintes.

4.1.4 Influências motivacionais mais frequentes

Dentro da fase acional do processo de aprendizagem, os alunos se veem sob efeito de influências motivacionais que ora energizam sua ação e fazem com que persistam na implementação das ações visando alcançar o objetivo traçado anteriormente, ora inibem seu entusiasmo, diminuindo assim sua inclinação à continuação do processo, comprometendo seu compromisso com a aprendizagem (DÖRNYEI; OTTÓ, 1998).

Neste estudo, os sujeitos da pesquisa mencionaram diversos aspectos motivacionais positivos e negativos que neles exercem influência, alguns em maior ou em menor grau, em contextos e momentos distintos. Esses aspectos são determinantes para as mudanças por que passa a sua motivação no curso do duradouro processo de aprendizagem e serão abordados a seguir.

4.1.4.1 Fatores motivadores

Ao serem questionados sobre o que os motiva a estudar LE, mais especificamente a língua inglesa, os aprendentes mencionaram vários aspectos que não só os estimulam a desenvolver atividades autonomamente, com vistas à aprendizagem da LE, como também os levam a superar obstáculos ou elementos distratores no curso de sua aprendizagem. Esses aspectos, denominados fatores motivadores, estão apresentados na tabela 2.

Tabela 2 – Fatores motivadores para a aprendizagem de LE apontados pelos alunos.

	Fator motivador	Número de alunos	Alunos
1	Busca por aperfeiçoamento ou aprendizagem	8	1,2,3,4,5,6,7,8
2	Afinidade com a língua	7	1,2,3,5,6,7,8
3	Melhores chances no mercado de trabalho	7	1,2,4,5,6,7,8
4	Professor	6	1,2,3,4,5,8
5	Infraestrutura disponível	5	1,2,3,5,7
6	Músicas em inglês	5	2,4,5,7,8
7	Integratividade	3	5,6,7
8	Avaliações (notas/retorno)	3	1,2,8

Dentre todos os arrolados, um aspecto apenas foi unânime: o de querer aprender mais e/ou aperfeiçoar o seu conhecimento (que a maioria considerou ser pouco ou nenhum) naquela LE, para se tornar um bom/competente/experiente professor no futuro. Essa menção não surpreende, uma vez que esses aprendentes voluntariamente iniciaram o curso de licenciatura, voltado à formação de professores de línguas, profissão esta intimamente ligada à ideia de domínio no assunto que se vai ensinar. Alguns já haviam inclusive terminado um curso particular (os alunos 4 e 6 mencionaram ter experiência como professores de língua inglesa), mas viram no novo curso uma oportunidade de melhorar o que já haviam aprendido para utilizar com maior segurança e maestria em sua atividade docente. Um depoimento da aluna 5 exemplifica este fator:

Minha motivação se dá mais porque eu tenho vontade de ensinar. Então, quanto mais eu me coloco na posição de ensinar algo pra uma pessoa, eu crio motivação pra aprender não só aquele assunto, mas outros. Então eu crio diversas formas de aprender mais. (E)

A expertise na LE é bastante mencionada por eles quando falam de suas expectativas em relação ao seu final do curso, quando fazem sua projeção para a fase pós-

acional do processo de aprendizagem e externam a percepção de aproximação do ideal almejado. Vale lembrar que esse impulso acaba por gerar aquele círculo virtuoso (ver seção 4.1.2), que envolve satisfação com os progressos percebidos, que leva à geração e implementação de novas tarefas, com resultados motivadores e assim continuamente.

Outro aspecto bastante mencionado por eles é a afinidade com a língua. Este fator é referido em diversos estudos sobre a motivação, como em Ushioda (2002). Quase todos os alunos (sete) alegaram gostar da língua, com expressões como “eu já amo a língua” (Aluna 5), “sou hoje apaixonado pela língua inglesa” (Aluno 2) ou simplesmente “gosto da disciplina” (Aluno 7), e que essa afeição os levou a estudar esta LE (e ainda os estimula a fazê-lo). É interessante observar que alguns alunos inclusive referiram como aspecto desmotivador o fato de terem menos aulas do que gostariam, mesmo tendo uma carga horária de 6 h semanais no curso de graduação (Alunos 1, 2 e 7). Na entrevista, a aluna 5 deixou clara esta referência a um dos aspectos que mais a motivam:

Eu acho que é a questão de gostar de aprender a língua. Eu não tenho uma explicação, eu apenas gosto do inglês, eu gosto de aprender a língua. Mesmo que eu não esteja tendo tanto desempenho, eu continuo ali. Eu vou fazer tudo que eu planejo. [...] Então é esse gostar da língua que me faz não... porque eu conheço muitas pessoas que estudam não gostando, mas porque precisam por causa da faculdade, do mestrado. Eu realmente gosto, isso que não deixa desestimular. (E)

Quando questionada a que atribui a motivação alta, entre outras razões, a aluna 8 respondeu:

Pelo amor à língua. Eu não tenho coragem de desistir porque eu gosto disso. Acho que é o que me mantém assim é realmente gostar do que eu escolhi fazer. (E)

Em relação a estes dois primeiros fatores, verifica-se o fato de serem considerados intrinsecamente motivadores, seguindo a definição de Ryan e Deci (2000), pois os aprendentes se engajam nas atividades visando à aprendizagem da LE por razões outras que não a recompensa ou pressão externa. O “querer aprender mais” e o “gostar/adorar/amar a língua” citados pelos sujeitos de pesquisa foram suficientemente motivadores para fazê-los atravessar o “Rubicão” e realizar os atos que os levaram a iniciar o curso; a persistir na realização de subtarefas e na utilização de estratégias para manter o que já alcançaram; e a progredir na assimilação de conteúdos ensinados. O fato de quererem aperfeiçoar suas habilidades na LE para se tornarem melhores professores denota também um aspecto instrumental extrinsecamente motivador, pois, para eles, o curso em questão é um instrumento para que atinjam um objetivo que não a mera fluência, e sim o ensino dela, o próprio exercício da docência. Pode-se dizer, então, que a vontade de melhorar o seu desempenho na LE

estudada seria estimulada por fatores intrinsecamente e extrinsecamente motivadores concomitantemente.

O fator seguinte, que pode ser caracterizado como extrinsecamente motivador, segundo a definição de Ryan e Deci (2000) é também mencionado por 7 alunos: a possibilidade de melhor colocação no mercado de trabalho caso tenham domínio da língua inglesa. Neste caso, observa-se uma visão da instrumentalidade da apropriação do idioma para galgar melhores posições em uma eventual vida profissional fora da docência ou de trabalhos diretamente ligados à aquisição da proficiência na LE, como tradução e/ou interpretação. Como o aperfeiçoamento para o melhor exercício dessas três atividades já foi abordado no item “busca por aperfeiçoamento ou aprendizagem”, foram incluídas neste aspecto as menções a melhores oportunidades sem considerá-las. Como exemplos, eles mencionaram a possibilidade de “trabalhar em uma empresa que envolve o inglês” (Aluna 5), “o salário futuro” com a proficiência na LE (Alunos 1 e 2), um “vasto campo de aplicação” (Aluno 7) e a “possibilidade de empregos, bons empregos” (Aluna 8).

A figura do professor enquanto agente da aprendizagem foi lembrada por seis alunos, por seu “interesse” (Aluno 1), por ser “capacitado” e ter “bons métodos de ensino” (Aluno 2), pela importância que têm os seus retornos em sala de aula (Alunos 1, 2, 7, 8) ou por ser, em sua opinião, “bom” ou “ótimo” (Alunos 2, 3, 5). A aluna 3 credita aos seus ótimos professores o fato de aumentar a sua admiração a respeito da língua inglesa, por exemplo. Os aprendentes o consideram como elemento que contribui de forma decisiva não só para a aprendizagem da LE estudada, mas também para sentirem um estímulo para persistir neste empreendimento.

Um depoimento do aluno 2, que no início do primeiro semestre estava inseguro quanto à possibilidade de conseguir proficiência na língua inglesa no final do curso, demonstra a importância do incentivo de uma professora quando se via na incerteza de atingir o resultado projetado na fase pré-acional:

A motivação tava alta no início porque a matéria até então era básica e eu sabia, mas a questão de falar [...] em inglês, eu não sabia. Então eu tinha que ouvir algum professor falar que alguém tinha visto algum aluno que não tinha estudado inglês fora daqui, da universidade, mas que tinha um progresso, tinha sido um bom profissional. [...] Fui atrás da professora W. e perguntei pra ela se existia algum aluno daqui da faculdade que entrou com uns 20% e conseguiu ser um bom professor. Ela disse que sim e contou a história de uma aluna que batalhou. Ela não sabia inglês, não tinha estudado em outro colégio [...] e ela se destacou. Então eu vi que isso era possível e essa frase, só por ouvir ela no início, foi o que mais motivou. (E)

Corroborando a opinião de seu colega, o aluno 2, quando questionado acerca de sua motivação e como a justificava, disse:

Eu estou motivado. Isso porque os professores ajudam muito. Se não fosse a ajuda dos professores, de alguns professores, nem sempre a gente teria essa motivação pra estudar. Porque quem faz faculdade à noite, é porque trabalha; e quem trabalha chega na faculdade cansado, e o professor tem que dar uma ajudinha. (E)

Os professores, por meio de suas características pessoais, seus métodos de ensino, seu comportamento e a forma como gerenciam o ambiente de sala de aula influenciam na motivação de seus alunos. Dörnyei (2001, p. 120) afirma que “quase tudo que o professor faz em sala de aula exerce influência na motivação de seus alunos, o que torna o seu comportamento uma poderosa ‘ferramenta motivacional’”¹⁰. Mais adiante, quando analisados os fatores que podem desmotivar os alunos no curso de sua aprendizagem, ao professor também será dada posição de destaque, seja por aspectos ligados à metodologia empregada, à falta de empatia com os aprendentes ou à percepção, por eles, de preparação inadequada do profissional.

Os recursos disponibilizados pela universidade no curso de graduação, o material didático utilizado, bem como a acessibilidade a uma gama enorme de atividades e recursos audiovisuais em virtude da massificação da utilização da Internet foram citados como um fator motivador por cinco dos sujeitos de pesquisa. Este fator está intimamente ligado ao planejamento e implementação das subtarefas utilizando estratégias de aprendizagem, na fase acional da aprendizagem, como já mencionado na seção 4.1.1). Ele adquire maior peso no universo pesquisado por se tratar de um curso universitário, que conta com uma infraestrutura que abrange laboratório de informática, laboratório de multimeios, computadores, televisões e aparelhos de som em todas as salas e professores que os utilizam em suas aulas, além da possibilidade de terem esses equipamentos em casa, o que os estimularia a estudar autonomamente.

As respostas ao questionamento sobre fatores que o motivavam a estudar o inglês mencionaram, “a disposição de recursos para aprender a língua como internet, livros didáticos...” e “o uso de recursos que a universidade nos oferece” (Aluno 1); “um bom material de estudo” (Aluno 2); a praticidade no uso de estratégias com sites, filmes com áudio e legenda em inglês e músicas, devido ao uso desses multimeios, “pois com a Internet e tanta

¹⁰ *Almost everything a teacher does in the classroom has a motivational influence on students, which makes teacher behaviour a powerful ‘motivational tool’*

tecnologia, fica mais fácil” (Aluna 3); “materiais diversificados” (Aluna 5); por último, o aluno 7 considera a Internet sua “grande aliada”, devido à falta de tempo e à possibilidade de suplantar esta dificuldade utilizando esta ferramenta.

O fator motivacional seguinte também foi citado por cinco alunos: o interesse por músicas em inglês. Embora também diretamente relacionado à fase pré-acional dos aprendentes, pois exerceu fascínio sobre eles e os atraiu de modo significativo para que decidissem iniciar o curso de aprendizagem da língua inglesa, foi mantido neste estudo abrangendo a fase acional porque ainda atrai o interesse deles e os motiva a estudar. As atividades com música, que aguçam a curiosidade em saber o seu significado e mesmo conseguir cantá-las, são mencionadas por quase todos quando perguntados a respeito das atividades que desenvolvem autonomamente (ver seção 4.1.1 acima).

Aqui novamente há depoimentos que demonstram o apreço do sujeito em relação à língua e sua sonoridade, em grande parte devido ao contato permanente a que estamos submetidos pela forte presença da cultura anglófona em nossa sociedade atual. Como exemplo de seu efeito motivador na fase acional, uma das aprendentes assim se manifestou a respeito da curiosidade acerca do significado das músicas em inglês, o que resulta em uma sensação de deleite ao se entregar à análise do conteúdo que ela abarca: “Ao entender trechos de músicas, me estímulo a estudá-la para compreendê-la totalmente” (Aluna 5). O Aluno 2, ao falar sobre o que o levou a estudar inglês, refere-se à música como “um ponto de encontro com a língua, onde nos encontrávamos e nos identificávamos [...]. Eu as interpretava, tentava traduzir...”; o Aluno 5 cita ter tido “muito contato com músicas internacionais [...], isso me levou a querer saber o que eles estavam falando”.

Dois dos aspectos motivadores mais frequentes nos depoimentos colhidos foram mencionados por três dos oito alunos: as avaliações ou o retorno recebido de professores e colegas e o que seria uma extensão do conceito original de integratividade de Gardner e colaboradores (GARDNER, 1985), ambos serão expostos a seguir.

Primeiramente em relação às notas nas atividades realizadas durante o curso, é interessante observar o caráter motivador da percepção de sucesso por parte do aprendente, assunto já abordado com maior detalhamento na seção 4.1.2, sobre a avaliação no processo acional. Os alunos 1, 2 e 8 mencionaram este aspecto externo como estimulante para a continuação dos afazeres e a persistência no processo de aprendizagem.

Em relação ao retorno pelo professor como aspecto motivador, os alunos forneceram mais detalhes. O aluno 2 explicou:

Então pra mim, tendo todo esse aprendizado aqui na faculdade e os conceitos dos professores, pra mim é isso que me motiva. As pessoas entenderem quando eu falar... o retorno, na verdade é isso, o retorno... ele me motiva bastante porque às vezes eu não me reconheço ou eu não percebo nenhuma diferença em mim e se ninguém me falar, ninguém chegar e me dizer, uma professora, algum comentário: “foi muito bom tua pronúncia”, eu fico pra baixo. (E)

O aluno 7 também fez referência ao retorno de avaliações como fator motivador:

Ainda que esteja ficando mais difícil, tenho feito pequenos progressos em conversação. Daí, minha tendência é ficar mais motivado. Os pequenos progressos a que me refiro são um conceito Bom na prova oral e avaliação pessoal positiva da professora de LI. Na opinião dela, para o meu nível (1), eu consigo entender e me fazer entender também. (Q3)

Em relação à integratividade, para incluir seus depoimentos a este conceito, antes deve-se fazer um alargamento das ideias originais de Gardner e colaboradores, de que pode ser considerada uma identificação afetiva com a comunidade falante da língua-alvo. Como explicado na seção 2, esta relação leva o indivíduo a querer aprender a LE para se aproximar e integrar-se à comunidade em questão. Nenhum dos alunos mencionou qualquer relação de afinidade com falantes ingleses, americanos ou especificamente de algum outro país anglófono. No entanto, três deles mencionaram como fator estimulante para aprender a LE a possibilidade de fazerem parte de uma comunidade em que o inglês serve como “um suporte não só de comunicação, mas também de interação com o mundo” (Aluna 6), ou, como disse a aluna 5, um meio que lhe dá a possibilidade de se comunicar com estrangeiros no exterior. O aluno 7 faz duas referências a este aspecto em seus questionários: ele cita como estímulo à sua aprendizagem a “abertura para cultura anglófona” e menciona “planos para viajar para um país estrangeiro para estudos universitários”.

Para melhor ilustrar essa ideia de alargamento do conceito de integratividade, Lamb (2004, p. 3) explica que

Nas mentes dos aprendentes, a língua inglesa pode não estar associada a comunidades geográficas ou culturais específicas, mas a uma cultura internacional que se tem espalhado e que envolve, entre outros, os campos dos negócios, inovação tecnológica, valores de consumo, democracia, viagem internacional e os variados e multifacetados ícones da moda, esporte e música.¹¹

¹¹ *In the minds of learners, English may not be associated with particular geographical or cultural communities but with a spreading international culture incorporating (inter alia) business, technological innovation, consumer values, democracy, world travel, and the multifarious icons of fashion, sport and music.*

O mesmo autor (2004) diz ainda que, para a conceituação de integratividade, as atitudes favoráveis em relação à cultura dos países anglófonos podem ter perdido sua relevância, pois as oportunidades e as experiências que envolvem o uso da língua inglesa podem levá-los a se sentirem parte integrante de uma sociedade global, desenvolvendo o que Arnett (2002, p. 777) chama de identidade bicultural, i.e., “na qual uma parte de sua identidade tem raízes em sua cultura local, enquanto que a outra resulta de uma consciência de sua relação com a cultura global”¹².

Neste caso, os aprendentes expressam uma aspiração a pertencer a um mundo globalizado no qual o conhecimento da língua inglesa proporciona a oportunidade de se comunicar em diversas instâncias, independentemente das distâncias geográficas, obstáculos para a comunicação outrora difíceis (quicá impossíveis) de transpor, mas que, com o advento da globalização e dos avanços tecnológicos, podem ser suplantados. Como o inglês é a língua majoritariamente utilizada em comércio, empreendedorismo, turismo e ciência, o aprendente, ao se projetar fluente, alimenta uma expectativa de aquisição de uma identidade global, acabando por fazer parte de uma comunidade maior do que aquela de seus falantes nativos, mas influenciada por toda a carga sociocultural que traz consigo.

4.1.4.2 Fatores desmotivadores

Os aspectos mencionados como desmotivadores para os sujeitos desta pesquisa foram em menor número. Todos eles deram ênfase maior aos aspectos motivadores, ainda que as perguntas nos instrumentos de coleta versassem sobre fatores que os desestimulassem a continuar estudando a língua inglesa. Essa resultante motivadora corrobora a ideia presente no Modelo de Dörnyei de que eles estão ainda imbuídos da energia resultante das influências que os levaram a iniciar o processo acional (força instigatória).

Como alunos do primeiro ano do curso de licenciatura, ainda estavam sob os efeitos das vontades, desejos e aspirações que nutriram na fase pré-acional (fase em que fizeram planos e implementaram ações – cruzaram o Rubicão – que os levaram a prestar o vestibular para a universidade mais concorrida do Estado do Pará). Por isso, mesmo ao se depararem com aspectos desmotivadores, o peso destes dificilmente suplantaria sua carga motivacional e os faria abandonar a fase acional ainda no primeiro ano de curso.

¹² *most people in the world now develop a bicultural identity, in which part of their identity is rooted in their local culture while another part stems from an awareness of their relation to the global culture.*

É possível que, nos próximos anos, os obstáculos e fatores desmotivadores tenham mais peso no processo de aprendizagem desses alunos, podendo até sobressair e levá-los à interrupção ou mesmo abandono da ação, pois a manutenção desta motivação requer fatores intrínsecos e extrínsecos que neles atuam durante todo esse processo. Alguns deles já se fazem presentes no período pesquisado e foram observados durante a entrevista, que ocorreu 16 meses depois do início do curso. Alguns fatores desmotivadores apareceram de forma mais marcante. A ocorrência de eventos novos durante este semestre, a alteração nas condições de estudo dos aprendentes e a diminuição da força instigatória são aspectos que contribuíram para a emergência ou aprofundamento destes chamados fatores desmotivadores.

Nenhum dos fatores foi mencionado por todos os sujeitos. Os mais referidos nos questionários e narrativa estão apresentados na tabela 3 abaixo.

Tabela 3 – Fatores desmotivadores para a aprendizagem de LE apontados pelos alunos.

	Fator desmotivador	Número de alunos	Alunos
1	Falta de tempo (para estudar inglês)	7	1,3,4,5,6,7,8
2	Professor	7	1,2,3,4,5,6,8
3	Dificuldade na aprendizagem	5	2,3,6,7,8
4	Metodologia inadequada	3	2,6,8
5	Cansaço	3	2,3,4

Dois fatores foram mais observados nos dados levantados sobre o que os alunos entendiam por aspectos desestimulantes em seu contexto de aprendizagem: o professor (neste caso avaliado de forma negativa, diferentemente do que foi apresentado na seção anterior) e a falta de tempo para dedicar-se ao estudo do inglês.

Como peça-chave no processo de ensino e aprendizagem que é, o professor foi lembrado por sete dos oito alunos ao serem questionados sobre os aspectos que entendem ser responsáveis pela baixa em sua motivação. Assim como é relevante no papel de motivador dos alunos, este agente da aprendizagem pode ter um efeito negativo no curso de sua aprendizagem. Falta de interesse, de esforço, de comprometimento ou de estímulo por parte dos professores, aulas pouco dinâmicas ou desinteressantes, focadas apenas em gramática, foram termos utilizados para justificar a inclusão deste personagem no rol de aspectos que geram desmotivação neles.

Chambers (1999, p. 137) afirma que a carga de responsabilidade que o aluno impõe ao professor é considerável e abrange as mais diversas facetas do contexto da aprendizagem:

O professor carrega uma enorme carga de responsabilidade. Ele comanda tudo. Sua abordagem ao ensinar, sua personalidade, sua capacidade de motivar, dar significado à aprendizagem e dar algo que os alunos considerem “divertido” representam a base real sobre a qual são fundamentados os julgamentos dos alunos a respeito da experiência de aprendizagem.¹³

O aluno 4 exemplifica a falta de estímulo pelo professor do semestre que cursava, afirmando que a atenção foi direcionada apenas a alunos que nunca haviam estudado a língua, deixando-os de lado e orientando-os a irem somente fazer as provas; já a aluna 3 fala que o que a desmotivou foi o fato de o professor “não exigir a minha participação nas aulas de inglês e nas provas. Isso me incomodou demais porque sempre queria participar ativamente das aulas, nos diálogos, exercícios orais entre outras atividades”.

No caso específico dos sujeitos desta pesquisa, a figura do professor como um aspecto desmotivador merece uma análise mais atenta, que será feita na próxima seção (Seção 4.2), que aborda a flutuação na percepção de sua motivação nos 16 meses pesquisados. Por causa de uma experiência negativa com um professor de língua inglesa durante esses três semestres letivos, cinco desses alunos relataram ter havido uma considerável baixa em sua motivação, sendo que um deles considerou seriamente a hipótese de abandonar o curso. Portanto, este fator será mais detalhado quando for explicado o gráfico em que demonstram a variação na motivação durante sua fase acional.

Sete alunos declararam sentir necessidade de dispensar mais tempo para o aprimoramento de suas habilidades e para poder exercitar o conteúdo ensinado no curso. Os alunos 1, 4, 5, 6, 7 e 8 informaram ter “pouco horário de estudo” ou “falta de tempo para estudar”. Os alunos 3, 4 e 7 justificaram sua falta de tempo, referindo-se ao fato de trabalharem fora do horário de aulas (o que também gera outro aspecto mencionado como desmotivador, o cansaço, visto mais abaixo, nesta mesma seção); a aluna 5 mostrou-se ciente de que “para estudar, é preciso dedicar tempo” e afirmou ficar triste ao pensar em como conseguiria aprender mais quando não tem o tempo necessário. Após isso, complementa dizendo que “gostaria de ter pelo menos 6 h diárias sem interrupção para estudar”.

¹³ *The teacher carries an enormous burden of responsibility. She holds all the strings. Her approach to teaching, her personality, her power to motivate, make learning meaningful and provide something which pupils refer to as 'fun', represent the real foundation upon which pupils' judgement of the learning experience is based.*

Este é um claro exemplo de obstáculo que se impõe ao aluno no decorrer do processo de aprendizagem. Em muitos casos, à medida que for evoluindo no conhecimento da LE estudada, ele vê surgir novas possibilidades de inserção ou melhora de sua posição no mercado de trabalho, passa a trabalhar ou aumenta sua carga de trabalho e, conseqüentemente, tem menos tempo para estudar a língua. Vale lembrar que a busca por aperfeiçoamento ou aprendizagem da LE visando à sua utilização em profissões como professor, tradutor e intérprete ou para conseguir um emprego foi o fator motivador mais frequente no levantamento de dados nesta pesquisa (oito e sete alunos, respectivamente).

Um fator que foi citado por três alunos como desmotivador foi a dificuldade que sentem na realização de algumas tarefas ou mesmo o pensamento de que não chegarão à fluência na língua-alvo. A aluna 8 não crê que alguém consiga sair falando fluentemente após o curso:

Para o meu foco principal, que é a fluência, acredito que somente alcançarei isso com a minha submissão direta ao universo da língua inglesa – intercâmbio ou outra experiência em países de falantes nativos do Inglês. Infelizmente, ainda duvido, ou creio pouco, que alguém consiga sair FALANDO Inglês após um curso na UFPA, ou seja, qualquer outra instituição. (Q2)

Ela também crê que isso seja um obstáculo para o sucesso profissional, pois

Com absoluta certeza, o que desestimula muito é saber que se você não é proficiente, você não tem reais chances no mercado de trabalho – pois é sabido que quem não possui proficiência muito provavelmente se limitará a dar aulas para crianças e/ou níveis básicos de inglês, o que de fato não traz uma boa remuneração. O desestímulo vem do fato de você saber que o único modo de ganhar dinheiro com o estudo de idiomas é a proficiência na língua. Então quando você já estuda há um bom tempo e ainda sente dificuldades das quais parece não conseguir superar – como a habilidade de *listening and comprehension*, por exemplo – você começa a pensar que nunca falará fluente, e isso vai desestimulando. (Q2)

No mesmo sentido foram as palavras do aluno 7:

Não sei se é coisa minha (alguns professores disseram que não) que eu me convenci de que eu não vou ter fluência no curso normal [...] que eu só vou ter se eu realmente tivesse uma vivência mergulhada nesse universo da língua estrangeira, e eu não tô mergulhado nele. [...] Eu tô vendo nisso uma dificuldade. Aí a motivação tem caído um pouco por esse, por essa, causado por isso. (E)

É importante observar que em outros momentos, eles alegam que os desafios levantados por essa dificuldade até os estimulam a se dedicar ainda mais, como o que diz a aluna 6: “Sei que não vou conseguir [ser fluente na língua], mas prefiro dizer que não consegui por tentar e tentar do que dizer que não consegui nem tentei pois já sabia que não conseguiria”. No entanto, ao explicar os aspectos que a estimulam a aprender/aprofundar seus

estudos em inglês, ela diz que “já falava inglês e eu pensava que era o bastante. Foi quando percebi que nunca será suficiente, e decidi estudar para me aproximar ao máximo da excelência” (Q2).

O cansaço devido a outras atividades fora da graduação foi citado por quatro alunos (Alunos 2, 3, 4 e 7). Como ocorreu no item “falta de tempo para estudar inglês”, o cansaço também se deve em grande parte ao engajamento em um novo emprego ou a atividades profissionais desenvolvidas paralelamente ao curso.

O horário do curso é noturno e o fato de muitos deles trabalharem durante o dia faz com que cheguem para assistir às aulas cansados. Isso tem uma consequência em sua atenção e na própria motivação. Como exemplo, a aluna 3 expôs:

Também tive um probleminha que agora eu trabalho, então eu chego cansada na universidade e aí fica difícil às vezes assistir aula, compreender, fica a dúvida, aí não dá pra tirar com o professor... No meu ponto de vista, eu tô um pouco desmotivada. (E)

Outro aspecto mencionado nos instrumentos de pesquisa foi denominado pelos alunos de metodologia de ensino. Este item foi dissociado do professor por não ter havido menção direta a ele(a) ou não poder ser inferido que ele(a) tivesse responsabilidade pela insatisfação dos alunos. Três alunos afirmaram se sentir desmotivados por razões mais intimamente ligadas ao currículo do curso, à infraestrutura, ao material utilizado, que não correspondem exatamente a seus anseios e/ou não facilitam o emprego de estratégias de aprendizagem mais utilizadas por eles, o que acabou por gerar uma barreira para que se sentissem motivados a empreender esforços na apropriação de conteúdos. Os depoimentos dos alunos variaram neste sentido, pois alegaram que deveriam ter “mais aulas de inglês, conversar mais, escrever mais, ler mais” (Aluno 7) ou que “muitos cursos de inglês não focam, muitas vezes, na conversação, pois considero o principal fator para o treinamento e ser fluente, pois estudar a teoria é fácil e muitas vezes temos que treinar sozinhos e ir atrás de mais experiências” (Aluno 4). A aluna 5 declarou se sentir por vezes desmotivada por não terem “materiais diversificados” no curso. A aluna 8 afirmou que

Sou o tipo de aluna que gosta de pôr o que aprendo em prática, gosto de dinamismo, aulas em que possamos falar, agir, se expressar. Ficar sentado lendo textos, autores e teorias não é muito a minha cara. Isso dá pra fazer em casa, ora! Na universidade, eu digo que deve-se investir no *speaking, listening and comprehension* mais que outras habilidades. (Q2)

Outros fatores mencionados em menor frequência foram: falta de dinheiro para comprar o material de apoio (cópias de apostilas ou de textos utilizados em sala, livros etc.);

“indisponibilidade de amigos para fazer a conversação em inglês” (Aluno 1); problemas pessoais, o pouco contato com a língua-alvo, o seu desempenho fraco em relação aos outros alunos (Aluno 2); o “preconceito com quem fala inglês” e a facilidade dos conteúdos ministrados em sala (Aluna 3); não ter contato com nativos (Aluna 5); a idade, o fato de não estar “inserido profissionalmente na Língua Inglesa” e a falta de cooperação entre os colegas de classe (Aluno 7); e perspectiva de baixa remuneração (Aluna 8).

Deve-se novamente enfatizar que os aspectos considerados desmotivadores mencionados apenas uma vez pelos alunos merecem registro, pois são uma evidência do caráter individualizado da aprendizagem e não podem ser ignorados. Outro motivo para a atenção a esses fatores é a amostra reduzida de alunos pesquisados. Em uma coleta com uma amostra maior ou em outro contexto de aprendizagem (em uma fase mais avançada do processo acional ou com alunos que estudem em outro turno, por exemplo), esses fatores podem apresentar uma maior frequência, adquirindo relevância estatística em relação ao total de alunos de uma sala ou de um curso.

Os fatores que determinam o acréscimo e decréscimo da motivação do aprendente de LE atuam neles em maior ou menor grau e, conseqüentemente, desempenham um papel diferente no cálculo de sua resultante motivacional em cada um dos momentos do processo de aprendizagem. Por vezes, ocorrem ao mesmo tempo, concorrendo entre si; outras vezes, atuam sobre os indivíduos em momentos distintos. Por exemplo, um aluno se depara com um fator desmotivador (falta de tempo para estudar a LE) por estar trabalhando em dois períodos e ao mesmo tempo se vê motivado, pois há fatores motivadores, como a afinidade pela língua e o ambiente de aprendizagem lhe parece excelente, com perfeito entrosamento com colegas de sala e professor. Este aluno confere um maior peso aos fatores positivos e tende a permanecer motivado *apesar* daquele aspecto desestimulante. No entanto, num período posterior (que pode ser um semestre ou um ano seguinte), a relação do aluno com esses fatores pode sofrer uma reviravolta (a relação com a turma ou com o professor pode mudar, o cansaço pode tornar-se maior ou o aluno pode mudar sua valoração em relação a esses fatores) tornando aquela resultante motivacional positiva em negativa, prejudicando, assim, o seu interesse em permanecer aprendendo a LE.

Isso quer dizer que o aluno sofre influências tanto de fatores motivacionais como de fatores que lhe geram desmotivação durante todas as fases do processo de aprendizagem e é importante que sejam observados e trabalhados pelos agentes de ensino para que se consiga gerenciar o ambiente de aula de modo a adaptá-lo às oscilações da maré motivacional nos

alunos, fomentando uma resultante positiva nos alunos e melhorando as possibilidades de êxito no longo e intenso árduo período de aprendizagem de um LE.

Portanto, revela-se a importância em pesquisar esses fatores motivacionais positivos e negativos atuantes nos aprendentes durante o processo de aprendizagem, mais especificamente em sua fase acional, e adotar estratégias para que os alunos permaneçam motivados mesmo com a ocorrência de eventos distratores ou desestimulantes. Desta forma, evita-se a baixa na resultante motivacional, mantendo-se os alunos comprometidos e envolvidos nos empreendimentos daquele processo de forma contínua e duradoura.

Neste estudo, foi revelada uma forte flutuação na resultante motivacional da maior parte dos alunos em um dos semestres letivos compreendidos no período estudado. A próxima seção irá abordar esta flutuação, bem como as outras alterações verificadas nos 16 meses de estudo.

4.2 A FLUTUAÇÃO NA MOTIVAÇÃO DOS APRENDENTES DURANTE A FASE ACIONAL

Após a análise das influências motivacionais que atuam sobre os sujeitos de pesquisa durante a fase acional do processo de aprendizagem, investigou-se a ocorrência da flutuação da motivação daqueles aprendentes, de acordo com suas experiências e percepções, coletadas por meio de depoimentos nos questionários e mais detalhadamente nas entrevistas.

Nos questionários, alguns alunos expressaram razões de altos e baixos em sua motivação, mas poucos evidenciaram os fatores mais relevantes e que apresentaram maior peso no desenrolar de suas atividades, avaliações de resultados e controle de ação. Nas entrevistas, com o auxílio de um quadro (Apêndice D), foi-lhes solicitado que apontassem os momentos em que aquela motivação inicial, em regra elevada em virtude do efeito da força instigatória que os impulsionou a iniciar a fase acional de aprendizagem, sofrera modificações, oscilando tanto negativa como positivamente. Este quadro relacionava a percepção de sua intensidade motivacional (baixa, mediana e alta) com seis momentos distintos do processo de aprendizagem (início e fim de cada um dos três semestres cursados). Inquiridos pelo entrevistador, os aprendentes justificaram essas oscilações, revelando suas crenças acerca dos fatores que preponderaram para minar ou energizar sua motivação no ínterim pesquisado.

As informações coletadas resultaram no gráfico abaixo (Figura 3), que representa a percepção da intensidade motivacional de cada um dos alunos em relação ao período investigado, de março de 2010 a junho de 2011.

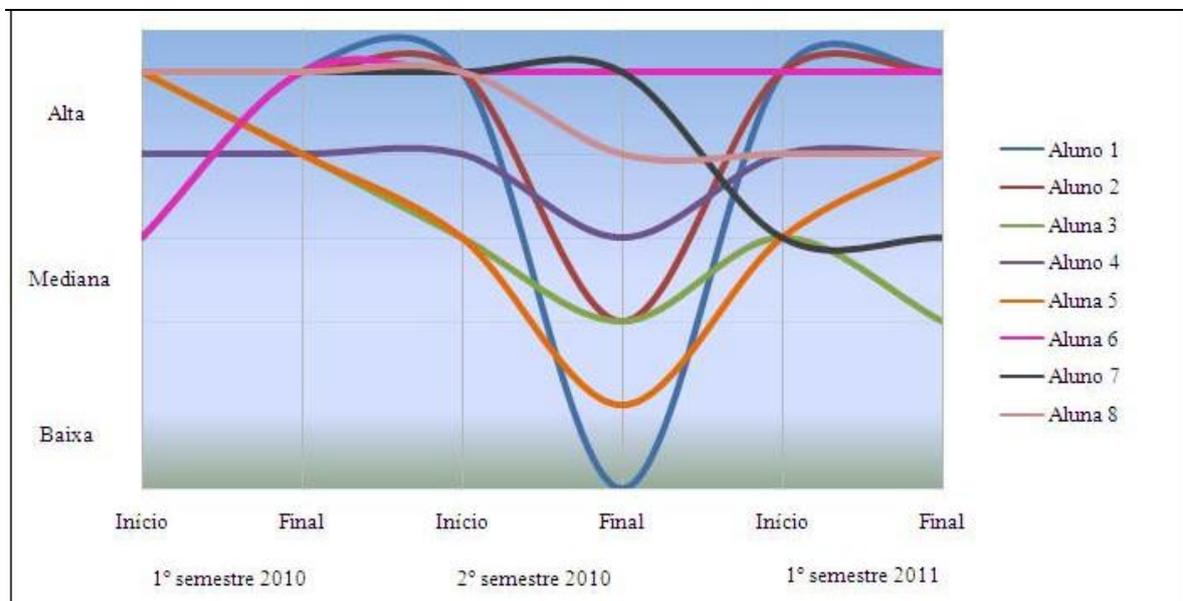


Figura 3 – Flutuação na motivação dos alunos no período de março de 2010 a junho de 2011, com destaque para o intervalo de maior oscilação em sua maré motivacional.

A primeira avaliação que se faz do gráfico é a de que ele confirma o alto patamar motivacional dos alunos no início de sua fase acional. Com exceção dos alunos 1 e 6, eles declararam estar com a motivação alta (Aluno 4) ou muito alta (Alunos 2, 3, 5, 7, 8), o que corrobora a influência da força instigatória explicada na seção 2.3.2. É a partir deste patamar que a motivação oscila, à medida que encontram pelo caminho fatores considerados desmotivadores, que algumas vezes se sobrepõem àquele estímulo inicial.

As próximas seções apresentam as três diferentes variações observadas nos dados coletados na pesquisa: a aluna que relatou ter havido apenas um aumento na sua resultante motivacional e posterior estabilidade; os alunos que declararam ter havido somente um declínio a partir do meio do período estudado; e os alunos que apontaram uma variação positiva e negativa em sua resultante motivacional.

4.2.1 Aumento e estabilidade da resultante motivacional

A aluna 6 foi a única que apresentou apenas um aumento em sua motivação, que ocorreu logo após o início do primeiro semestre do curso, e posterior estabilidade que perdurou até o fim do período estudado. Este comportamento de sua resultante motivacional,

ascendente e depois constante no patamar mais elevado do gráfico pode ser ilustrado na figura 4 a seguir:



Figura 4 – Aumento da motivação da aluna 6 no período de março de 2010 a junho de 2011.

Ela justificou a motivação mediana no início do curso afirmando que, por achar que já sabia tudo da língua, seu interesse era apenas o de alcançar melhores posições no mercado de trabalho; porém, com o começo das aulas, suas projeções e expectativas mudaram, o que fez com que sua motivação desse um salto para o patamar mais alto do quadro:

Logo no começo do meu curso de Inglês o interesse era bem pequeno visando apenas o mercado de trabalho, hoje em dia que conheço o Inglês bem melhor que antes, meu interesse é ganhar reconhecimento por falar bem o Inglês, pois percebi que ele me abriu um mar de facilidades agora, melhor que antes sei que muitas palavras que me auxiliam tanto na comunicação quanto na utilização de alguns recursos que contenham textos em Inglês. (Q3)

A partir deste momento, a aluna declarou ter mantido sua motivação no nível mais alto, demonstrando que, apesar de haver um fator desmotivador no segundo semestre (diz que se sentiu desmotivada pela conduta do professor), esteve por todo o restante do período bastante motivada:

Teve um nível que eu fiz, em relação ao professor, ele não exigia que nós fôssemos pra aula e isso desmotivou, tanto que eu não fui pra aula, mas estudava em casa, eu vinha só fazer a prova. [...]Em relação ao professor, não deu vontade de reagir porque eu já tinha tido a disciplina Aprender a Aprender [...] (E)

Vale lembrar que a disciplina mencionada pela aluna aborda, entre outros tópicos, o papel da afetividade e da motivação em situações de ensino/aprendizagem, bem como a autonomia na aprendizagem de LE (SILVA, 2000).

Perguntada acerca de aspectos desmotivadores no curso da fase acional, ela afirmou que eles não adquirem relevância para ela:

Sou uma pessoa que não levo em consideração o que vai me atrapalhar, busco ser autônoma em minha aprendizagem, assim o desestímulo desaparece. (Q3)

Em relação à possibilidade de exercer algum controle sobre sua motivação, respondeu:

Eu acho se eu for uma pessoa que realmente me interesse, queira alcançar, eu acho que eu consigo me motivar... automotivação. (E)

A aluna 6, portanto, demonstrou ter um alto controle sobre sua motivação e uma das razões por ela atribuídas para tal capacidade foi ter estudado sobre como adotar estratégias de automotivação e de autonomização (na disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras). Deste modo, compreende-se que as orientações acerca destas estratégias são bastante úteis para diminuir os efeitos negativos de fatores desmotivadores que influenciam as ações dos aprendentes.

Outro aspecto interessante a observar é o enquadramento da aluna na teoria do controle da ação de Kuhl como orientada à ação e não ao estado, mostrando um comportamento ativo em relação ao seu processo de aprendizagem. Este traço de sua personalidade, somado à informação que diz ter recebido na disciplina, fizeram com que fosse capaz de manter e proteger sua motivação durante a fase acional, apesar de fatores adversos que pudessem surgir.

O quadro em que o aluno se mantém intrinsecamente motivado, mesmo com a ocorrência alterações nas projeções feitas na fase pré-acional ou nas condições de aprendizagem, é o que deve ser imaginado como o ideal, pois, desta forma, os percalços que eventualmente desponhem em seu caminho podem ser devidamente trabalhados por ele e descartados ou subvalorados, atenuando assim a ameaça que podem trazer ao processo como um todo.

4.2.2 Diminuição da resultante motivacional

Os alunos 7 e 8 apresentaram uma pequena queda na motivação no segundo

semestre de 2010 por motivos distintos. O gráfico a seguir (Figura 5) demonstra a baixa em sua maré motivacional:

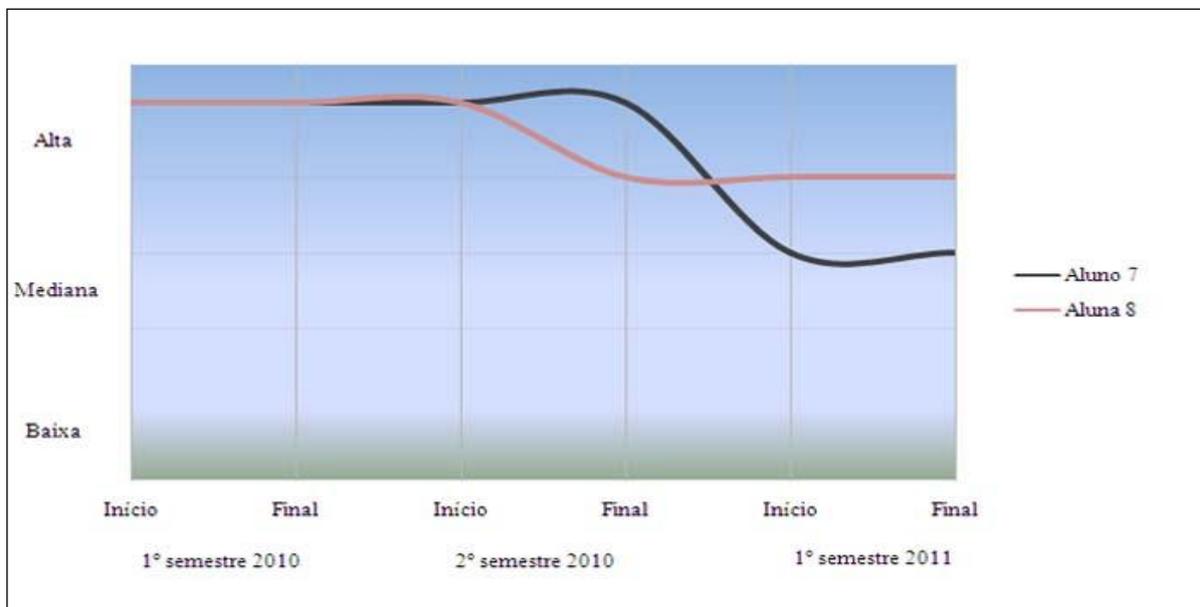


Figura 5 – Diminuição da motivação dos alunos 7 e 8 durante o período de março de 2010 a junho de 2011.

O aluno 7 citou os dois fatores que resultaram em sua desmotivação a partir do início do primeiro semestre de 2011. O primeiro deles foi uma mudança de expectativa: ele se convenceu da impossibilidade de atingir o nível de fluência almejado por não estar imerso em um ambiente anglófono. Por trabalhar em dois lugares diferentes e dispensar pouco tempo para o estudo e a prática da LE, passou a acreditar que não conseguiria ser fluente.

O segundo aspecto apontado pelo aluno como responsável pela diminuição de sua motivação foi a falta de colaboração dos colegas para superar as dificuldades que sentia no curso:

Quando você já estuda numa turma em todos se ajudam a coisa vai mais fácil. [...] Na turma, a maioria, a grande maioria tem curso fora, alguns até dão aula [...]. então eu tinha proposto que a gente falasse em inglês um com o outro pra poder desenvolver aqueles que, ajudar aqueles que não falam, que não falavam nada, tipo eu [...] mas isso não foi feito, ficou tipo assim: quem sabe, sabe, né? Quem não sabe... te vira, procura dar o jeito de aprender, como se o conhecimento fosse só uma coisa exclusiva. É minha e não tenho que dividir com ninguém. [...] Eu quase não falo em inglês [...] eu não me sinto motivado a falar porque tem aqueles que dominam melhor o idioma, então eles são mais requisitados pelo professor pra falar e eles conversam entre eles e parecem não se importar muito com quem não entendeu. Então isso quebrou um pouco [a motivação]. Então isso foi um dos motivos que baixou a minha motivação. (E)

Enquanto que o aluno 7 declarou ter a motivação diminuída de muito alta para um patamar mediano, a aluna 8 apresentou um declínio menor: também iniciou o curso com uma motivação muito alta e sua redução ocorreu a um nível de motivação alta, permanecendo assim até o fim do estudo. Ela explicou os motivos para permanecer com a motivação alta quando perguntada se achava que tinha algum controle sobre a sua própria motivação:

Eu acho difícil a pessoa se desmotivar. Eu percebo que o aluno que tem mais dificuldade tende a cair a motivação. [...] Como eu sempre estive num nível igual a todo mundo ou um pouquinho acima, então isso não me deixa me desmotivar. O fato de eu estar trabalhando também, já estar ganhando dinheiro, já estar vendo uma coisa prática, vindo pra mim, então isso não me desmotiva e o fato cultural: eu gosto do inglês, de falar inglês, eu uso o inglês pra me comunicar com as pessoas na internet, tenho amigos na Internet com quem eu falo, as músicas que eu escuto são praticamente todas internacionais. Então tudo isso vai me motivando cada vez mais: música, cultura, comunicação, ganhar dinheiro, mercado de trabalho, tudo, tudo, tudo me motiva. Eu acho que eu mantenho a minha motivação, eu tenho controle sobre ela, sim. (E)

No entanto, mesmo sob a influência destes fatores durante todos os momentos do período estudado, ela apontou uma diminuição em sua motivação no meio do segundo semestre de 2010, pois houve uma quebra de expectativa com o curso. Ao iniciar o curso, ela já tinha um conhecimento avançado na língua estrangeira e o programa dos primeiros semestres corresponde ao nível básico. Isso a desestimulou, pois não sentia estar aprendendo e a metodologia empregada não lhe agradava:

Observei algumas mudanças agora no segundo semestre, estamos com uma *teacher* que não me agrada e isso é um fato que me desestimula. Sempre quis aprender a falar fluentemente em inglês, mas já percebi que o ensino da UFPA, pelo menos até aqui, está mais focado em gramática e isso também tira a minha motivação. Talvez por eu já ser formada e já trabalhar como *teacher* para vários níveis básicos, eu esteja cansada de apenas aprender e ensinar gramática. Não vejo a hora em que comece as aulas nas quais o professor somente fala inglês. Como ainda não vejo isso, ando meio desestimulada com as aulas – e com a gramática da língua inglesa. Acho que o problema nem é perda de interesse pelo idioma, pois ainda quero muito aprender a falar bem o inglês, mas a questão é que estou saturada de tanta gramática inglesa. Sou uma aprendente prática e acredito que isso faça com que fique impaciente desse jeito. (Q3)

Outro motivo para a baixa em sua motivação foi a oportunidade de fazer um curso de capacitação em um curso de inglês particular no segundo semestre de 2011, que, pelo conteúdo ministrado, gerou um certo impacto negativo em sua motivação:

Eu fiz um curso de capacitação pra professor num curso de idiomas e praticamente tudo que eu vi lá em um ano eu vi aqui todo esse período. E tudo que era novo pra mim eu não via muita utilidade na parte de inglês. [...] Eu vejo que demora um pouco pra chegar na parte em que é só inglês. Esse curso tem muita teoria e eu não vejo tanto assim prática. Isso diminuiu um pouco a minha motivação pra aprender inglês. (E)

Nos dois casos acima, os alunos se depararam com circunstâncias que alteraram suas expectativas ou sua perspectiva em relação aos resultados previamente idealizados na fase pré-acional (projeções) do processo de aprendizagem. Conseqüentemente, sua motivação sofreu variação. É possível (e até provável) que sua percepção motivacional se altere nos semestres seguintes, levando-os a momentos de motivação mais alta e motivação mais baixa, dependendo das atividades em que se engajarão, do contexto de aprendizagem, de um maior tempo de exposição à LE, das avaliações feitas etc.

4.2.3 Flutuação da resultante motivacional

Os dados dos alunos analisados nesta seção (Alunos 1, 2, 3, 4 e 5) apresentaram uma oscilação negativa e, posteriormente, positiva de sua resultante motivacional durante o período estudado. Esta flutuação se deu em um mesmo momento, por uma razão comum, mencionada por todos como determinante para que a resultante motivacional sofresse uma redução significativa. A figura 6 abaixo demonstra essa flutuação:

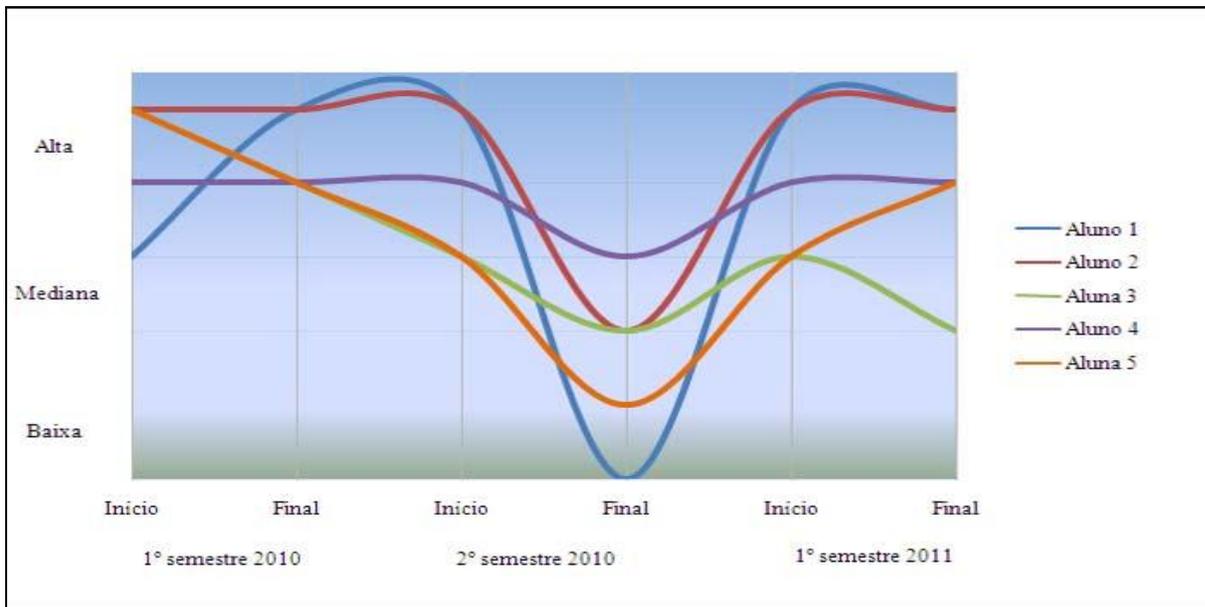


Figura 6 – Flutuação da motivação dos alunos 1, 2, 3, 4 e 5 durante o período de março de 2010 a junho de 2011.

Os alunos desta amostra iniciaram o curso com a motivação mediana (Aluno 1), alta (Aluno 4) ou muito alta (Alunos 2, 3 e 5). A partir do início do curso, eles demonstraram oscilações diferentes em sua resultante motivacional em cada um dos semestres que se seguiram. Por este motivo, os semestres serão tratados separadamente, para um melhor detalhamento dos fatores determinantes para as variações registradas.

4.2.3.1 Primeiro semestre de 2010

Após o início do curso, no primeiro semestre de 2010, apenas as alunas 3 e 5 declararam ter tido sua motivação reduzida; o aluno 1 afirmou ter ficado mais motivado e os outros relataram uma estabilidade durante o semestre. Esta estabilidade em sua motivação (em um patamar alto) é explicada por estarem ainda sob efeito do impulso gerado pela força instigatória (ver seção 2.3.2), que permanece exercendo sua influência por algum período após o início da fase acional. Portanto, serão investigados a seguir os alunos que apresentaram uma variação na motivação no período.

A aluna 3 relatou que o declínio foi pequeno e que sua motivação permaneceu alta, mas atribui essa diminuição a uma avaliação final feita pelo professor de inglês a respeito do nível de inglês da turma:

Eu fui muito bem nesse semestre, tirei Excelente em todas as avaliações. [...] Acontece que o professor falava pra gente: “o inglês de vocês tá bom, mas vocês não vão conseguir entrar no mercado de trabalho desse jeito”. Ele terminou o semestre falando desse jeito pra gente. Excelente professor ele era, mas ele dizia “vocês têm que melhorar... vocês não vão conseguir um bom emprego falando esse inglês, vocês vão ter que melhorar o inglês de vocês, a entonação, a dicção...” um monte de coisa que ele falou. Então, passei satisfeita, não tão satisfeita, mas achei que faltava mais pra mim.

Após isso ela esclareceu que a redução em sua motivação se deu mais pela percepção de seu desempenho em virtude do comentário do professor do que pela agressão a sua face. Neste caso, pode-se observar no retorno um fator extrínseco que pode ter a função de alavancar um processo de melhoria nos estudos, como exposto por alunos quando falaram de fatores motivadores (Seção 4.1.4.1), e de baixar a autoestima do aluno, quando proferido sem as cautelas devidas pelo professor. A avaliação realizada pelo aluno durante a fase acional, ainda que baseada em um retorno externo proferido pelo agente de aprendizagem, tem o condão de influir em sua motivação e, dependendo de sua capacidade de gerenciamento e proteção do comportamento engajado, pode resultar em estímulo para continuar a geração e implementação de subtarefas ou em menor ímpeto para fazê-lo, diminuindo sua disposição para aprender.

A aluna 5, no entanto, justificou a oscilação mencionando um certo relaxamento no fim do semestre, com a proximidade das férias. Desta forma, teria se engajado menos nas atividades e se preocupado menos com o seu desempenho nelas. Não relatou nenhum fator externo que possa ter contribuído para isso.

O aluno 1 demonstrou uma oscilação positiva. Não detalhou o porquê de sua motivação estar mediana no início (na entrevista, limitou-se a dizer que foi média “porque foi tudo novidade... por isso foi média”). No fim do semestre, relatou ter ficado alta sua motivação depois de receber as notas. Como no caso da aluna 3, mais um fator externo (neste caso, suas notas) relacionado à avaliação exerceu uma forte influência motivacional positiva sobre o aluno, elevando sua resultante motivacional e energizando sua atuação no processo de aprendizagem. Para este aluno, particularmente, o conceito final dado pelo professor parece ter sido fortemente valorizado e a necessidade de ser extrinsecamente motivado foi determinante para prosseguir na sequência acional e manter-se engajado no curso. Esta característica será mais bem examinada quando for analisada a baixa em sua maré motivacional no semestre seguinte.

4.2.3.2 Segundo semestre de 2010

Todos os alunos relataram uma diminuição em sua resultante motivacional (que havia terminado o semestre anterior em um patamar considerado alto) e declararam ter chegado ao fim com a motivação no máximo mediana (um deles afirmou inclusive ter cogitado abandonar o processo de aprendizagem). Na opinião de todos, o professor do semestre foi o fator que influenciou sobremaneira para o declínio de sua motivação.

Em uma primeira análise, as justificativas dadas pelos alunos poderiam ser entendidas como até certo ponto conflitantes, pois enquanto que o aluno 1 alegou ter sido relegado a um segundo plano, não ter tido a atenção devida e, por isso, seu próprio desempenho teria sido baixo e a motivação teria despencado para o menor nível do gráfico, os alunos 2, 3, 4 e 5 alegaram que fatores concernentes à personalidade do professor, a sua metodologia e ao fato de ter-lhes afastado das atividades de aula, focalizando sua atenção apenas aos alunos que se encontravam no nível básico, chegando inclusive a dispensar-lhes a frequência, foram cruciais para minar aquela motivação inicial.

Esta diferença de perspectiva pode ser explicada pela diferença de conhecimento prévio da LE entre os dois grupos. O aluno 1 apresentava, naquele momento, um conhecimento considerado básico, condizente com o nível que estava sendo ministrado. Os outros alunos já se consideravam no mínimo em um nível intermediário, o que gerou uma heterogeneidade na turma, resolvida pelo professor com a dispensa de sua participação em aula (e até de sua frequência). Segundo os depoimentos colhidos, ele requereu apenas a

realização das provas, neste caso mera formalidade exigida pela universidade. Portanto, era como se, entre todos os aqui abordados, o aluno 1 fosse o único que estivesse nivelado com os conteúdos ministrados durante o semestre.

No caso do aluno 1, houve uma redução na motivação e na própria autoestima do aluno, o que fez com que ele chegasse a cogitar o abandono, quando recebeu o resultado com a reprovação no semestre:

Me senti [desmotivado] no segundo nível. No segundo nível em me senti. É porque, assim, eu estudava... e eu vinha pras aulas, mas, no final das contas eu fiquei, o professor me deixou. Tanto é que eu tô repetindo agora. [...] Eu cheguei em casa, assim, de cabeça baixa, mesmo. Poxa, [...] um aluno que fica reprovado numa disciplina, ou ele falta muito ou ele tá desinteressado. Então eu ficava pensando em casa: poxa, como é que pode? Eu só não tirava pelo menos regular porque ele não me ajudava. [...] Vinha aquele conflito na minha mente: eu desistia ou ia fazer outro curso aqui [na UFPA] ou continuava. [...] aí eu decidi fazer o terceiro [nível]. Aí então o terceiro foi mais... parece que eu tava mais focado naquilo, aí eu fui desenvolvendo melhor. Aí eu resolvi fazer o segundo de novo. Aí tá [melhor]. (E)

Questionado se a desmotivação o tinha atingido apenas após o resultado ou se ele já vinha se sentindo desmotivado durante o semestre, afirmou:

Senti. Chegava em casa, eu falava assim: eu acho que esse professor tem preconceito porque quase ele não mandava [...] a gente ler, não forçava a gente a falar. Eu era praticamente esquecido lá. (E)

Este aluno se mostrou bastante inseguro e dependente do professor, tendo demonstrado pouca autonomia como aprendente. Ele apresentou uma orientação ao estado e necessitou de estímulos externos (motivação extrínseca) para engajar-se em atividades que lhe permitissem avançar em sua aprendizagem. A sensação de ter sido “esquecido” pelo professor e a falta de reação contra este fator desmotivador, aliadas a sua resignação com a situação durante o semestre inteiro, até a avaliação final negativa, configuram um quadro perigoso para a própria continuação do processo de aprendizagem, podendo culminar em abandono (como quase ocorre).

A adoção de estratégias compensatórias para alterar o cálculo desta resultante motivacional, com conseqüente diminuição do peso do professor e levando o aluno à geração de subtarefas que lhe sejam atraentes e a avaliações positivas seria recomendável. Desta forma, passaria a considerar o professor um fator desmotivador externo e instável (WEINER, 1985), diminuindo assim a possibilidade de ter sua autoestima como aprendente abalada e a ocorrência de generalizações como inaptidão para a aprendizagem da LE estudada, por exemplo.

Os alunos 2, 3, 4 e 5 também deram um peso maior à figura do professor, dentre tantos outros fatores motivadores e desmotivadores sob cuja influência se encontravam durante o semestre, porém não chegaram ao ponto de desmotivação do aluno 1. Em relação à personalidade do professor, a aluna 5 assim se manifestou:

O professor me desestimulou totalmente. Eu não gostava do método da aula dele e também a personalidade dele; o fato de ele errar muito em sala [exemplifica com um erro do professor em que ela mesmo se autocorrige] Pensei: “Meu Deus, como eu vou aprender com ele?” Isso me desestimulou um pouco, mas eu continuei aprendendo sempre, com as minhas próprias atividades. Tanto que eu quase não vinha pras aulas dele, pois ele liberou os alunos que eram intermediários. (E)

Perguntado sobre a que atribuía o desestímulo que sentiu no segundo semestre, o aluno 2 foi categórico ao afirmar as características negativas que viu no educador:

Ao ensino. [...] Agora esse aqui [segundo semestre], foi justamente por parte do ensino, desorganização, horário... metodologia [...]. Por parte do professor que eu peguei no segundo semestre. Então não foi bom, desorganizado, chegava tarde. Por exemplo, as provas eram desorganizadas. [...] Eu ficava muito desmotivado porque eu sabia que até as pessoas que tinham mais experiência na LE que eu, eles também tiveram... então todo mundo falava que era o ensino do professor. (E)

O aluno 4 seguiu no mesmo diapasão, porém não se referiu a características pessoais do professor, mas tão-somente ao seu comportamento e atitudes enquanto agente da aprendizagem:

Somente neste semestre, o professor de língua inglesa focou a disciplina somente em cima daqueles alunos que nunca estudaram a língua, deixando de lado os que eram intermediários e formados, podendo estes até comparecerem somente no dia da prova e não havia exercícios no *workbook*. [...] Tivemos professores que davam aula exclusivamente para alunos que não sabiam inglês e a gente ficava de fora. Isso não é certo. Todo mundo tem o que aprender. Isso fez com que muito aluno não fosse às aulas e o professor não queria saber, não deixava a gente participar da aula. Isso era muito desmotivante. (E)

A aluna 3 também se referiu apenas às práticas de sala de aula:

Um aspecto que achei bastante desestimulante foi o fato de o professor [do segundo semestre] não exigir a minha participação nas aulas de inglês e nas provas. Isso me incomodou demais, porque sempre queria participar ativamente das aulas, nos diálogos, exercícios orais entre outras atividades. Durante o 2º semestre fiz apenas uma prova escrita e uma oral. E como obtive um excelente e já sou *graduate* em um curso de idiomas, o professor não viu a necessidade de participar e de fazer as outras avaliações. E em nenhum momento tivemos uma aula de inglês mais dinâmica (nos laboratórios). Também, as unidades não foram concluídas. (Q3)

Como já referido, eles tinham sido dispensados da participação em aula por terem um conhecimento mais adiantado do que os conteúdos ministrados neste segundo nível. Isso os afastou das atividades que envolviam a aprendizagem e a prática da LE estudada. É

interessante notar que a aluna 6 também reportou esta condição e a citou como uma causa de desestímulo, porém alegou que isso não afetou sua motivação para aprender inglês (ver seção 4.2.1 acima). A análise deste contraste pode ser útil para situações semelhantes de heterogeneidade, passíveis de ocorrer em cursos de LE.

De acordo com os depoimentos da aluna 6, nota-se que ela adota estratégias autorregulatórias e de gerenciamento de sua motivação que, caso bem manejadas pelos outros alunos, poderiam ter resultados semelhantes (ou, ao menos, atenuantes do sentimento de baixa motivacional que eles relataram) ao se depararem com aspecto de tal relevância para o cálculo de sua resultante motivacional. Portanto, revela-se bastante importante orientar os alunos para que adquiram noções sobre o fenômeno motivacional e como gerenciá-lo. Desta forma, o comportamento motivado pode ser protegido e mantido apesar da existência de fatores que os desestimulem, evitando ou atenuando a sensação de desmotivação ou mesmo resgatando esta motivação nos casos mais graves.

4.2.3.3 Primeiro semestre de 2011

Todos os alunos da amostra apresentaram um aumento na motivação devido a mudanças no contexto de aprendizagem – a troca de professor. Os alunos 1, 2 e 4 registraram ter iniciado o semestre com a motivação alta e permanecido assim até o seu fim, a aluna 5 relatou que sua motivação aumentou com o início do terceiro semestre (subiu para mediana) e manteve a ascensão até o fim deste período (chegou a um patamar alto) e a aluna 3 apresentou a mesma melhora na motivação no início do terceiro semestre, com posterior declínio até voltar ao patamar mediano no fim do termo.

Segundo os alunos 1, 2 e 4, a troca de professores foi determinante para que sua motivação voltasse ao mesmo nível do fim do primeiro semestre. Quando instados a explicar o porquê deste aumento na resultante motivacional, limitaram-se a citar este fator e nenhum outro, o que remete àquele papel central do professor aludido nas seções 4.1.4.1 e 4.1.4.2. O aluno 4 explica alguns aspectos desta nova mudança:

[No semestre seguinte] tinha mudado de professor (sabíamos de antemão a metodologia do novo professor) e nós participamos da montagem do programa do novo semestre juntamente com o professor (o professor pediu pra que ajudássemos). Isso deu uma alta na motivação. No fim do terceiro semestre: continua a mesma coisa. (E)

A aluna 5 também menciona esta mudança de professor como fator determinante, mas não o único a atuar para que a sua motivação subisse novamente:

Eu precisava me entregar mais à aprendizagem, vai começar a dificultar. Eu gostei da professora, gostei das atividades, ela foi mais dinâmica. Outra coisa foi o fato de que eu queria muito trabalhar na minha área. Eu pensava que precisava ficar treinando para quando aparecesse a oportunidade, eu precisava estar segura no que eu já sabia. (E)

De todos os entrevistados, a única aluna que apresentou decréscimo na motivação no terceiro semestre do curso foi a aluna 3. No seu caso, fica bem caracterizada a dinamicidade da motivação da aluna, que oscila alternando momentos de alta e baixa devido a fatores diversos que atuam durante a sua sequência acional de forma concorrente. Após a mudança de professor, ela experimentou um aumento em sua motivação; no entanto, durante o terceiro semestre, sua motivação tornou a baixar. Desta vez, o fator preponderante foi o cansaço, pois começou a trabalhar:

Também tive um probleminha que agora eu trabalho, então eu chego cansada na universidade e aí fica difícil às vezes assistir aula, compreender, fica a dúvida, aí não dá pra tirar com o professor... No meu ponto de vista, eu tô um pouco desmotivada. (E)

O que se pode concluir da análise deste último semestre pesquisado é que o fator professor deixou de ser preponderante em relação aos outros aspectos motivadores apontados pelos aprendentes e que exercem influências sobre eles durante todo o processo de aprendizagem. Com exceção da aluna 3, que se deparou com nova circunstância externa e instável que reduziu seu ânimo e disposição para o estudo da LE durante o terceiro semestre, para todos os alunos voltou a prevalecer aquela força instigatória inicial, bem como ressurgiram os fatores que consideram motivadores, apesar daqueles desmotivadores ainda existentes e atuantes. Desta forma, tendem a persistir no processo visando aos resultados projetados na fase pré-acional.

A análise da fase acional dos sujeitos desta pesquisa, feita de forma longitudinal, explicita as variações na motivação dos aprendentes ao longo de seu processo de aprendizagem. Suas particularidades em cada uma das subfases, suas percepções e crenças acerca de quais são os fatores que os motivam e desmotivam, os aspectos aos quais dão maior importância no cálculo da resultante motivacional e como reagem quando esta resultante sofre uma baixa servem de norte para as ações dos agentes de aprendizagem visando à aplicação das várias teorias sobre a motivação na elaboração de currículos, planos de aula, materiais a serem utilizados pelos alunos e na própria atuação do professor durante o processo de aprendizagem. Assim, pode-se dar ao aluno condições de atuar de forma mais ativa em

relação às circunstâncias que envolvem sua própria aprendizagem, desenvolvendo nele um maior controle da ação e dando-lhe condições para que mantenha a balança de influências motivacionais pendendo para um patamar alto em todos os momentos daquele processo.

Por último, dentre os aspectos motivadores e desmotivadores mencionados pelos alunos, a posição chave dada ao professor pela maioria dos alunos investigados, que acabou por causar uma sensível baixa em sua motivação no segundo semestre da fase acional, merece maior destaque. Ela pressupõe a necessidade de orientá-los a gerenciar seu comportamento e atuar mesmo que esse fator não esteja correspondendo às suas expectativas. O esclarecimento a respeito do uso de estratégias autorregulatórias, a orientação para que realizem a avaliação dos desempenhos nas subtarefas geradas e implementadas de forma satisfatória, a alimentar o ciclo com nova realização de subtarefas, tornando-os intrinsecamente motivados e elevando o grau de autonomia nos alunos são extremamente relevantes para evitar a diminuição em sua maré motivacional e mantê-la em um patamar elevado, continuando a energizar suas ações até o final do processo de aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar e compreender os aspectos motivacionais que influenciam, tanto positiva quanto negativamente, os aprendentes de LE e as oscilações que sofre sua motivação durante determinado período da fase acional de seu processo de aprendizagem. Como objetivos específicos, o estudo visou a identificar, com base no Modelo Processual de Motivação de Dörnyei, as influências motivacionais atuantes na fase acional do processo de aprendizagem dos participantes, verificar a natureza e as circunstâncias determinantes das flutuações observadas nos alunos durante o período de 16 meses e levantar, com base naquele Modelo Processual e nos dados coletados, as estratégias motivacionais que informaram utilizar para manterem e recuperarem o entusiasmo em permanecer no curso.

As conclusões emanadas da análise dos dados apresentados são abaixo arroladas: primeiramente, são respondidas as perguntas de pesquisa formuladas no início do estudo; posteriormente, são expostas algumas reflexões acerca dos resultados apresentados; ao final, são abordadas suas limitações e sugestões para pesquisas futuras no campo de ensino e aprendizagem de LE.

As duas primeiras perguntas de pesquisa podem ser respondidas em conjunto. Por meio dos instrumentos de coletas de dados, pôde-se verificar a ocorrência de diversos fatores motivadores e desmotivadores que atuam durante a fase acional do processo de aprendizagem.

A natureza diversa dos fatores motivadores e desmotivadores, sendo os primeiros relacionados à idéia de instrumentalidade de Gardner (1985), a uma concepção hodierna de sua definição de integratividade (LAMB, 2004), às condições de estudo, à afinidade com a língua ou à afetividade dos aprendentes, e os segundos relacionados ao contexto de aprendizagem em si, especialmente ao professor, e também às suas condições de estudo, demonstram a individualidade da situação de cada aluno em particular, o que revela a importância de se ter um conhecimento não só acerca do fenômeno motivação, mas também dos aspectos que norteiam as percepções e crenças dos alunos durante o processo de aprendizagem.

Dentre os aspectos acima elencados, apenas um foi mencionado por todos os sujeitos da pesquisa como fator motivador; nenhum fator desmotivador foi referido por todos. Os alunos foram unânimes em afirmar que a busca por aprendizagem ou aperfeiçoamento do que já haviam aprendido é um fator motivador, o que denota um alto grau de motivação

intrínseca (RYAN; DECI, 2000), especialmente no início do curso, explicável pelo fato de ainda estarem sob efeito da força instigatória que os levou a atravessar o Rubicão da ação. Como o curso de escolha foi o de Licenciatura em Língua Inglesa, conclui-se que a sede dos alunos pela aprendizagem e aprimoramento da língua-alvo tenha sido um fator motivacional bastante forte na fase pré-acional, o que contribuiu para a resultante que os levou a iniciar, de fato, a fase acional do processo de aprendizagem. Esta resultante ainda pôde ser verificada no período acional.

As duas últimas perguntas de pesquisa referem-se à observação de alguma flutuação na motivação dos alunos e como este fator ocorreu no período da pesquisa. Todos os alunos declararam perceber uma mudança em sua carga motivacional durante os 16 meses de estudo. Dentre os fatores que causaram essa oscilação, o mais enfatizado foi o fato de terem tido um professor que não correspondeu às suas expectativas (este fator foi responsável pela diminuição na motivação de cinco dos oito alunos). Além das próprias declarações dos alunos, este dado pôde ser confirmado pela constatação de um aumento na motivação dos cinco no semestre seguinte, quando outro professor de inglês assumiu a turma.

Outro dado colhido a partir da observação dessa oscilação da motivação dos alunos foi a necessidade de orientá-los de forma a desenvolver sua capacidade de gerenciar a motivação e de suplantar fatores descritos como desmotivadores, para protegê-la e, assim, continuar o processo de aprendizagem. Deste modo, mesmo em face de obstáculos que os desestimulassem no decorrer da fase acional, adotariam estratégias para evitar ou atenuar a sensação de desmotivação, ou resgatar sua motivação nos casos mais graves.

O Modelo de Motivação de Dörnyei (2011) provou ser bastante útil para amparar a análise dos dados colhidos nesta pesquisa. O delineamento dos passos na fase acional dos alunos permite um olhar mais apurado sobre o que se passa no processo de aprendizagem e permite que seja observada a aplicação de diferentes teorias sobre a motivação de forma complementar. A motivação é vista, então, como um fenômeno dinâmico, que pode oscilar positiva ou negativamente, dependendo das crenças e percepções de cada aluno e de sua capacidade de gerenciá-la, sempre de acordo com o momento em que se encontra.

Essa característica dinâmica e variável com o tempo da motivação pode nortear os agentes da aprendizagem na escolha de estratégias que a fomentem e que impeçam a baixa da maré motivacional do aluno no desenrolar do processo da aprendizagem, levando-os a considerar as influências motivacionais variáveis não só em relação a cada aprendente, mas também em relação à fase do processo de aprendizagem em que cada indivíduo se encontra.

Uma das limitações desta pesquisa foi o número de sujeitos pesquisados. Por se tratar de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa e longitudinal, que demanda uma análise mais profunda e demorada, este número correspondeu a uma parcela pequena em relação ao seu contexto de aprendizagem mais específico, o curso de Licenciatura em Inglês da Universidade Federal do Pará, e ínfimo se for levado em consideração a nossa região. No entanto, pode ser utilizada em futuras pesquisas, mais abrangentes, mesmo que sejam de cunho quantitativo, para um conhecimento mais aprofundado acerca da motivação de nossos alunos e das oscilações de sua maré motivacional durante o processo de aprendizagem de LE.

O estudo também se limitou a analisar de forma mais atenta a fase acional do processo de aprendizagem dos alunos, fase por que passavam durante o período investigado. Pesquisas focalizando de forma mais detalhada a fase pré-acional ou abordando a fase pós-acional seriam necessárias para identificar outros aspectos motivadores e desmotivadores, bem como obter novas informações sobre as oscilações motivacionais e o gerenciamento da motivação pelos aprendentes de LE.

Ambas as limitações apresentadas servem também de sugestões para novos estudos de caráter longitudinal sobre a motivação de aprendentes de LE tanto no contexto da UFPA quanto em um contexto mais amplo. Essas novas pesquisas terão o condão de trazer à tona novos fatores relacionados ao fenômeno motivacional, bem como observar o comportamento dos alunos face a fatores motivadores ou desmotivadores, em momentos distintos do processo de aprendizagem, suas atitudes para proteger a motivação durante este processo e as estratégias que podem ser utilizadas pelo professor tanto para proteger a motivação do aluno como para orientá-lo no sentido de gerenciá-la e protegê-la.

REFERÊNCIAS

ARNETT, J. The Psychology of Globalization. *American Psychologist*, v. 57, n. 10, p. 774-83, 2002. Disponível em: <http://identities.org.ru/readings/Psychology_of_globalization.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2011.

BARCELOS, A. Learning English: students' beliefs and experiences in Brazil. In KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. (Ed.). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. New York: Palgrave Macmillan, 2008, p. 35-48.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson, 2001.

CHAMBERS, G. *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.

CORNO, L. The best-laid plans: modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, v. 22, p. 14-22, 1993. Disponível em: <http://edr.sagepub.com/content/22/2/14>. Acesso em: 15 jun. 2011.

CUNHA, M. O ensino-aprendizagem de línguas: um campo à procura de uma disciplina. *MOARA*. Belém, v. 19, p. 9-37, 2003.

DANTAS, L.; MAGNO E SILVA, W. Motivação e autonomia para a formação de um novo aprendiz e de um novo professor. In: Rosa Assis. (Org.). *Estudo da língua portuguesa e de todas as línguas que fazem a nossa*. Belém: Unama, 2008, v. 6, p. 139-151.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education, 2001.

_____. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

_____. Motivação em ação: buscando uma conceitualização processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 199-236. Tradução de André Monteiro Diniz e Walkyria Magno e Silva.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. London: Thames Valley University, v. 4, p. 43-69, 1998. Disponível em: <<http://eprints.nottingham.ac.uk/39/>>. Acesso em: 26 out. 2010.

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

_____. Integrative motivation and second language acquisition. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Ed.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, 2002, p. 1-20.

GARDNER, R.; MACINTYRE, P. An instrumental motivation in language study: who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, v. 13, n. 1, p. 57-72, 1991.

_____. On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, v. 43, n. 2, p. 157-94, 1993.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIRARD, D. *Linguística aplicada e didáctica das línguas*. Tradução de Maria Flor Simões. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

GOLLWITZER, P.; HECKHAUSEN, H.; RATAJACZAK, H. From weighing to willing: approaching a change decision through pre- or postdecisional mentation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 45, p. 41-65, 1990.

JACOB, L. Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. In: CONSOLO, D.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. (Org.). *Pesquisas em Linguística Aplicada*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 31-54.

LAMB, M. Integrative motivation in a globalizing world. *System*, p. 3-19, 2004. Disponível em: <<http://eprints.whiterose.ac.uk/1655/>>. Acesso em: 16 maio 2011.

MACINTYRE, P.; MACMASTER, K.; BAKER, S. The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Ed.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, 2002, p. 461-88.

MATOS, M. C. *O professor e o processo motivacional na aprendizagem de língua estrangeira*. 2011. 158 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

OXFORD, R.; SHEARIN, J. Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*. Monterey: Blackwell Publishing, v. 78, n. 1, p. 12-28, 1994.

PAIVA, V. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.; BARCELOS, A. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005, p. 135-153. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/autocomplex.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2011.

RUBICON. In: ENCYCLOPÆDIA Britannica Online. Disponível em: <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/511950/Rubicon>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

RYAN, R.; DECI, E. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 54–67, 2000. Disponível em: <http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf>. Acesso em: 9 set. 2010.

SILVA, A. M. et al. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras*. Habilitação em Alemão, Habilitação em Espanhol, Habilitação em Francês, Habilitação em Inglês. Belém: FALEM, 2009. p. 100. Disponível em: <http://www.ilc.ufpa.br/ensino/pp2010_falem.pdf>. Acesso em: 9 set. 2010.

USHIODA, E. *The role of motivation*. Dublin: Authentik, 1996.

USHIODA, E. Language learning at university: exploring the role of motivational thinking. In: DÖRNYEI, Z; SCHMIDT, R. (Ed.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, 2002, p. 93-125.

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, v. 92, n. 4, p. 548-73, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
 CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
 ESTUDOS LINGUÍSTICOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

R.G: _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar de pesquisa realizada por André Monteiro Diniz, mestrando da Universidade Federal do Pará, inscrito sob a matrícula 2009M0580001, portador de documento de identidade nº 2504565 – SSP/PA, a título de coleta de dados para a sua dissertação. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Professora Dra. Walkyria Magno e Silva, R.G: 733501-6 SSP/PR.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar os aspectos envolvidos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Minha colaboração se dará por meio de resposta a dois questionários e uma entrevista a ser conduzida pelo pesquisador. Por meio deste termo, autorizo desde já a transcrição e publicação de trechos exclusivamente para os objetivos propostos nesta pesquisa, sendo respeitado o meu anonimato em todos os momentos, inclusive nos resultados que dela advierem.

Estou ciente ainda de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o pesquisador responsável pelo e-mail amdiniz@uol.com.br.

Fui também informado(a) de que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando dar conhecimento por escrito ao responsável, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Belém, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE B – Questionário nº 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

QUESTIONÁRIO

Mestrando: André Monteiro Diniz

Mat: 2009058M0001

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva

O presente questionário destina-se à coleta de dados para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Fique à vontade para responder às perguntas na ordem que lhe for mais conveniente. Caso considere necessário o uso de mais espaço, coloque as suas respostas em uma folha em anexo. Não esqueça de se identificar.

Ressalto que será resguardada a confidencialidade dos dados fornecidos, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Agradeço desde já a sua contribuição.

1 - O que o(a) levou a estudar inglês?

2 - Em sua opinião, quais são os aspectos que o(a) estimulam a se dedicar ao estudo e ao aperfeiçoamento da língua inglesa?

3 - Em sua opinião, quais são os aspectos que o(a) desestimulam?

4 - Quais são as suas expectativas para quando terminar o curso de inglês?

5 - Que circunstância(s) você pode identificar como importante(s) para que você alcance este(s) seu(s) objetivo(s)? Cite tanto as circunstâncias positivas como as negativas (obstáculos).

6 - No que diz respeito à aprendizagem da língua inglesa, quais os dados que o(a) levam a crer que esteja trilhando o caminho certo para alcançar os seus objetivos.

Utilize o verso desta folha para acrescentar alguma outra consideração que deseje fazer.

APÊNDICE C – Questionário nº 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

QUESTIONÁRIO

Mestrando: André Monteiro Diniz

Mat: 2009058M0001

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva

O presente questionário destina-se à coleta de dados para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Fique à vontade para responder às perguntas na ordem que lhe for mais conveniente. Caso considere necessário o uso de mais espaço, coloque as suas respostas em uma folha em anexo. Não esqueça de se identificar.

Ressalto que será resguardada a confidencialidade dos dados fornecidos, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Agradeço desde já a sua contribuição.

- 1 - Você percebe alguma mudança no interesse que você nutria pela língua inglesa desde que iniciou o curso? Caso tenha havido mudança(s), descreva-a com o maior número de detalhes possível.
- 2 - Quais aspectos você pôde perceber como estimulantes em relação ao estudo da língua inglesa durante este ano?
- 3 - Quais aspectos você percebeu como desestimulantes?
- 4 - Quais eram as expectativas em relação ao seu futuro no início do curso e quais são as que você tem agora?
- 5 - Quais fatores você identifica como importantes para manter o seu interesse em estudar a língua inglesa? (fatores positivos e/ou negativos)
- 6 - Você se considera um aluno autônomo? Caso positivo, que atividades ou estratégias você utiliza ao estudar inglês? O que o(a) levou a utilizá-las?

APÊNDICE D – Modelo de dossiê elaborado a partir dos dados coletados

Aluna: 8

I - Teoria sociopsicológica (Gardner)

Integratividade

Não mencionado.

Instrumentalidade

queria muito entender o que esses e outros cantores falavam em suas músicas (Q2)

[A mãe] sempre soube o quanto o domínio dessa língua que hoje chamamos universal é importante na vida e na carreira de qualquer um (Q2)

busco me dedicar no estudo do Inglês porque sei o quanto isso abre portas – pessoal e profissionalmente falando. (Q2)

Penso em meu futuro, meu trabalho e como usarem meu Inglês para ganhar dinheiro. (Q2)

[motivação para estudar mais] possibilidade de empregos, bons empregos. (Q3)

Minhas expectativas [no início do curso] eram adquirir um amplo conhecimento de Inglês e com isso conseguir bons trabalhos. (Q3)

o reconhecimento/respeito que a pessoa recebe por saber se comunicar em Inglês. (Q3)

II - Autodeterminação (Deci e Ryan)

Motivação Intrínseca

Apreço pela língua inglesa:

Sempre gostei do inglês. Amei o tempo em que estudei o idioma e por isso continuei o estudo com cursos de fonética e conversação. (Q1)

Primeiramente, o amor pelo idioma. Sempre gostei de inglês... (Q2)

...no colégio sentia que tinha facilidade com a matéria. (Q2)

Curiosidade a respeito das músicas que os pais ouviam (Narrativa e Q2)

Acho lindo alguém que, mesmo tendo o inglês como segunda língua, consegue falar fluentemente. Isso me estimula a buscar aperfeiçoamento em meu aprendizado. (Q2)

minha capacidade de aprender rápido quando *teachers* chamam minha atenção para algum mistake que cometo (Q2)

Vaidade (Q3)

O fato de poder desenvolver meu inglês até a fala fluente já é algo que me estimula bastante. (Q3)

levar mais cultura e abrir novas portas para muitos alunos (Q1)

Desmotivação intrínseca

quando você já estuda há um bom tempo e ainda sente dificuldades das quais parece não conseguir superar [...] você começa a pensar que nunca falará fluente, e isso vai desestimulando (Q2)

Não crê que alguém consiga sair falando inglês após o curso (Q2)

Quando estuda algo que já sabe (gramática de níveis básicos) (Q3)

dar aulas é cansativo e nem sempre bem recompensado, → pensa em buscar um caminho alternativo: a tradução (Q3)

Motivação extrínseca

Influência parental – mãe professora de inglês (Narrativa), os pais ouviam músicas internacionais (Narrativa e Q2)

Ganhar dinheiro (Q2)

Minhas ótimas notas (Q2)

Os elogios que ouço vez em quando de professores (Q2)

Faço testes para saber em que nível estou e sempre dá “intermediário”. Há uns anos atrás era Básico... então acho que isso me mostra que estou no caminho certo! (Q2)

saber que o conhecimento que se adquire abrirá portas para um futuro profissional e o reconhecimento/respeito que a pessoa recebe por saber se comunicar em Inglês. (Q3)

Turma envolvida (Q3)

Professores competentes (Q3)

Reconhecimento/Respeito por saber se comunicar em inglês (Q3)

Desmotivação extrínseca

**Podem ser superados se você quer mesmo aprender o idioma (Q2)*

ruins professores (Q2)*

falta de tempo (Q2)*

aulas chatas (Q2)*

aulas chatas em que o professor só usa o livro e não traz coisas diferentes (Q3)

Aula focada em gramática [a aluna já é formada e dá aulas] (Q3)

quando a turma está desinteressada ou desestimulada (Q3).

se você não é proficiente, você não tem reais chances no mercado de trabalho – pois é sabido que quem não possui proficiência muito provavelmente se limitará a dar aulas para crianças e/ou níveis básicos de inglês, o que de fato não trás uma boa remuneração. (Q2)

Só se consegue a fluência com submissão direta (acredito que somente alcançarei isso com a minha submissão direta ao universo da língua inglesa – intercâmbio ou outra experiência em países de falantes nativos do Inglês. Infelizmente, ainda duvido, ou creio pouco, que alguém consiga sair FALANDO Inglês após um curso na UFPA, ou seja qualquer outra instituição. Nesse caso, meus obstáculos para meu objetivo, que é o intercâmbio, é (a falta) de dinheiro.) (Q2)

IV - Controle da ação (Kuhl e Heckhausen)

Fase Acional

	Subtarefas	
Avaliação		Controle da Ação
	Resultado	

Avaliação

Minhas ótimas notas no decorrer no 1º semestre – fechei o semestre somente com EXCELENTE. (Q2)

Os elogios que ouço vez em quando de professores, minha capacidade de aprender rápido quando *teachers* chamam minha atenção para algum *mistake* que cometo, (Q2)

minha capacidade de conseguir falar e me expressa/comunicar em Inglês - ainda não fluentemente como quero... (Q2)

e minha habilidade de leitura e entendimento (não 100%, dependendo do texto). (Q2)

Ainda tenho que melhorar muito o listening, mas segundo testes que faço com frequência na internet, acredito que a cada dia, essa habilidade está melhorando. Faço testes para saber em que nível estou e sempre dá “intermediário”. Há uns anos atrás era Básico... então acho que isso me mostra que estou no caminho certo! (Q2)

Subtarefas e controle da ação

testes que faço com frequência na internet, acredito que a cada dia, essa habilidade está melhorando. Faço testes para saber em que nível estou e sempre dá “intermediário”.(Q2)

Ouçõ CD’s com atividades, assisto a séries, assisto a filmes com legenda e áudio em Inglês e pretendo começar a ler livros em Inglês, bapesar de já ter lido um bom número. Minha ideia agora é ler livros que li por seus originais. (Q3)

Alterações nas projeções

Desde o início:

Serei uma ótima profissional na minha área e sim, ganharei muito dinheiro com isso, e da melhor forma, que é exatamente fazendo o que se gosta de verdade. (Narrat)



Me enxergo feliz e satisfeita com o meu conhecimento, levar mais cultura e abrir novas portas para muitos alunos. Acredito que o mais importante é estar feliz, e ensinar a língua inglesa com certeza me deixaria muito contente. Fazendo o que gostamos, fazemos bem feito, o que me tornará uma profissional, sobretudo, competente. (Q1)



o que desestimula muito é saber que se você não é proficiente, você não tem reais chances no mercado de trabalho – pois é sabido que quem não possui proficiência muito provavelmente se limitará a dar aulas para crianças e/ou níveis básicos de inglês, o que de fato não trás uma boa remuneração. (Q2)

Infelizmente, ainda duvido, ou creio pouco, que alguém consiga sair FALANDO Inglês após um curso na UFPA, ou seja, qualquer outra instituição. Nesse caso, meus obstáculos para meu objetivo, que é o intercâmbio, é (a falta) de dinheiro. (Q2)



espero sair uma *teacher* fluente no inglês e com um bom arcabouço teórico para incrementar minhas didáticas. Espero já estar empregada e/ou envolvida em algum projeto da universidade, ou até mesmo, fora dela. Pretendo seguir com os estudos e antes dos 26 estar fazendo ao menos o meu mestrado. (Q2)



Minhas expectativas eram adquirir um amplo conhecimento de Inglês e com isso conseguir bons trabalhos. Ainda tenho vontade de ir na linha de traduções, e não comente na licenciatura. Hoje, essa vontade se reforçou ainda mais, já que dar aulas é cansativo e nem sempre bem recompensado, então ao menos gostaria de fazer algo que eu acredito que iria gostar – traduções. Também despertei um grande interesse pela área da lingüística, quando começamos a estudar Fundamentos da Lingüística, e espero também poder trabalhar em algo nessa área. (Q3)

APÊNDICE E – Quadro da percepção da motivação pelos alunos durante os 16 meses da pesquisa

Aluno:

	1º. Semestre 2010		2º semestre 2010		1º semestre 2011	
	Início	Final	Início	Final	Início	Final
Alta						
Mediana						
Baixa						

ANEXOS

**ANEXO A – Ementa da disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras”
(FALEM/UFPA)**

Disciplina: Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras	Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada: português	
Pré-requisitos desejáveis: nenhum	
Carga horária teórica: 24	Carga horária prática: 44
<p>Ementa:</p> <p>Discussão e reflexão sobre: 1) objetivos, motivações e crenças relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE); 2) o papel do professor e do aluno; 3) atividades cognitivas envolvidas nas habilidades de compreensão e produção orais e escritas; 4) o papel da afetividade e da motivação – emoções, atitudes, reações e inter-relações – em situações de ensino/aprendizagem de LE; 5) estratégias e estilos de aprendizagem; 6) autonomia na aprendizagem de LE.</p>	
<p>Referências</p> <p>BENSON, P. <i>Teaching and Researching Autonomy</i>. Harlow: Pearson, 2001.</p> <p>COTTERALL, S.; REINDERS, H. <i>Estratégias de Estudo</i>. São Paulo: SBS, 2005.</p> <p>DIAS, R.; BAMBIRRA, R.; ARRUDA, C. <i>Aprender a Aprender</i>. Metodologia para Estudos Autônomos. Belo Horizonte: UFMG, 2006.</p> <p>MAGNO E SILVA, W. Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras – um caminho em direção à autonomia. In: <i>Intercâmbio</i>. v. 24. São Paulo: PUCSP, LAEL, 2006. Disponível em http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva_w.pdf Acesso em 31 maio 2008.</p> <p>PAIVA, V.L.M.O. (Org.) <i>Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia</i>. Campinas: Pontes, 2007.</p> <p>RAYA, M.J.; LAMB, T.; VIEIRA, F. <i>Pedagogia par a Autonomia na Educação em Línguas na Europa</i>. Dublin: Authentik, 2007. (edição plurilíngüe: alemão, espanhol, francês, inglês e português).</p>	

ANEXO B – Questionário sobre o perfil dos alunos da FALEM/UFGA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS (FALEM)

Este questionário objetiva traçar um perfil do aluno de Letras – Línguas Estrangeiras. Esse perfil servirá de base para a elaboração de políticas acadêmicas para a FALEM. Contamos com sua colaboração em respondê-lo.

QUESTIONÁRIO

I. IDENTIFICAÇÃO

- Habilitação: _____ Turno: Matutino () Noturno ()
- Ano do nascimento: _____ Sexo: M () F () Estado civil: solteiro/a ()
casado/a () viúvo/a ()
- Em que escola(s) você realizou os estudos de nível fundamental e médio? _____

- Fez algum tipo de curso pré-vestibular antes de entrar na UFGA? () sim () Não
- Já fez outro curso de nível superior?
Não () Sim, incompleto () Sim, completo ()
Caso afirmativo, qual? _____ Instituição:

II. VIDA QUOTIDIANA E ECONÔMICA

- Trabalha? Não () Sim () Local de trabalho: _____
Função: _____
Caso trabalhe, responda:
A sua família depende de seu salário? Não () Sim, parcialmente () Sim, totalmente ()
- Quantas pessoas moram com você? _____ Quantas
trabalham? _____
- Tem filhos? Não () Sim () Quantos? _____
- Renda média da família: Até R\$1.200,00 () Até R\$2.000,00 () Até R\$3.000,00 () Acima
de R\$3.000,00 ()
- Tem plano de saúde? Não () Sim () Qual? _____
- Que meio de transporte usa para chegar à UFGA? _____
- Tem computador em casa? Não () Sim () Internet? Não () Sim ()
- Em que tipo de atividade(s) você usa o seu tempo
livre? _____
- Pratica algum esporte? Não () Sim ()
Qual? _____

III. VIDA CULTURAL

- Gosta de ler? () Sim () Não
- Leu algum livro nos últimos três meses? Não () Sim ()
- Qual(is)? _____

Autor(es)? _____

- Gosta de cinema? Não () Sim ()
Caso afirmativo, com que frequência vai ao cinema: Sempre () De vez em quando () Raramente ()
- Frequenta exposições, museus e/ou teatros? Não () Sim () Com que frequência? _____
- Viaja? Sempre () De vez em quando () Raramente () Nunca ()
Motivo(s): _____

Destino(s): _____

IV. INTERESSE POR LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (LEs)

- Já estudou alguma língua estrangeira? Não () Sim ()
Qual língua? _____ Onde? _____ Durante quanto tempo? _____
Descreva sua experiência como estudante de LE. Gostou? Como foi o seu desempenho? Por quê?

- Já usou alguma vez a Internet para aprender língua estrangeira? Sim () Não ()
Caso afirmativo, de que maneira fez uso da Internet? _____

- Por que escolheu a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA?
() Tinha a intenção de estudar em uma instituição pública.
() Procurei informações e concluí que o curso correspondia às minhas expectativas.
() Desde cedo já tinha idéia formada: sempre desejei fazer Letras na UFPA.
() Não sabia bem que curso escolher e optei pelo que me parecia de mais fácil acesso.
() Escolhi o Curso de Letras para posteriormente ingressar em outro curso, via "Vestibulinho".
() Outro motivo. Qual? _____
- Assinale a(s) razão(ões) pelas quais escolheu cursar uma habilitação em alemão/espanhol/francês/inglês?
() Acredito ter talento para LE.
() Tenho interesse em fazer da LE um meio de vida.
() Tenho interesse em fazer da LE um meio de acesso a outras culturas.
() Para realizar-me profissionalmente como professor de língua estrangeira e contribuir de alguma forma para a construção de uma sociedade mais digna.
() Gostaria de viajar para um país estrangeiro para estudos universitários.
() Gostaria de mostrar meu potencial para a família, os amigos, o patrão etc.
() Outro motivo. Qual? _____

V. APRENDIZAGEM DE UMA LE

- Em sua opinião, o que o aluno tem de aprender, prioritariamente, para dominar uma língua?

-
- De quanto tempo livre você dispõe, fora da universidade, para dedicar à aprendizagem da LE de sua opção?

- Quanto tempo você julga necessário empregar diariamente para essa aprendizagem?

- **Enumere, em ordem de importância, as estratégias para o aprendizado de uma LE (1 = mais importante; 7 = menos importante).**

() Ler muito.

() Escrever listas de palavras para memorizá-las.

() Repetir em voz alta os diálogos do livro-texto.

() Conversar com colegas para praticar a língua estrangeira.

() Ouvir música, assistir a vídeos e filmes.

() Fazer uso da internet.

() Estudar em casa pelo menos 1 hora por dia.

() Outras estratégias.

Quais? _____

VI. Imagine você mesmo daqui a quatro ou cinco anos. Escreva no espaço abaixo como você se vê enquanto professor da língua estrangeira que está cursando.

Agradecemos sua colaboração.