



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

MARCUS ALEXANDRE CARVALHO DE SOUZA

**PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE SUA PRÓPRIA
(DES)MOTIVAÇÃO: ESTUDO COMPARATIVO EM TURMAS DOS
CURSOS EXTENSIVO E INTENSIVO DE LICENCIATURA EM
LETRAS LÍNGUA INGLESA**

BELÉM

2014

MARCUS ALEXANDRE CARVALHO DE SOUZA

**PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE SUA PRÓPRIA
(DES)MOTIVAÇÃO: ESTUDO COMPARATIVO EM TURMAS DOS
CURSOS EXTENSIVO E INTENSIVO DE LICENCIATURA EM
LETRAS LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações

Orientadora: Dra. Walkyria Magno e Silva

BELÉM

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Pará

Souza, Marcus Alexandre Carvalho de, 1987-

Percepções dos alunos sobre sua própria (des)motivação: estudo comparativo em turmas dos cursos extensivo e intensivo de licenciatura em letras língua inglesa / Marcus Alexandre Carvalho de Souza. - 2014.

Orientadora: Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2014.

1. Motivação na educação. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino (Superior) - Pará. 3. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 4. Psicologia da aprendizagem. I. Título.

CDD 22. ed. 428.0071



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

Dissertação intitulada “Percepções dos alunos sobre sua própria (des)motivação: estudo comparativo em turmas dos cursos extensivo e intensivo de licenciatura em Letras Língua Inglesa”, de autoria de Marcus Alexandre Carvalho de Souza, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras e considerada APROVADA pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Dra. Walkyria Magno e Silva (Orientadora)

Universidade Federal do Pará

Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Examinadora)

Universidade Federal de Minas Gerais

Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha (Examinadora)

Universidade Federal do Pará

Belém-PA, 25 de agosto de 2014.

Dedico este trabalho à minha querida mãe,
minha fonte primeira de motivação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre me cumular de muitos dons, sem os quais esta conquista não seria possível.

Agradeço a minha mãe, Maria do Carmo, por sempre me prover com o necessário para minha existência e me amar incondicionalmente. Ao meu pai, Luiz Otávio, e a minha irmã, Yone, agradeço por fazerem parte da minha vida como família.

Agradeço a minha orientadora, professora Walkyria Magno e Silva, que foi uma verdadeira Mestra e teve uma indescritível paciência para com minhas limitações, da qual levarei sempre comigo lições para a minha vida profissional e acadêmica.

Agradeço ao meu amigo e colega de trabalho Breno Belém, o primeiro a me incentivar a iniciar essa etapa da minha trajetória acadêmica.

À Carmen Rodrigues, Fátima Pessoa, Regina Cruz e Thomas Fairchild, alguns dos meus professores durante o curso de mestrado, meus agradecimentos. Também aos colegas e amigos de turma, meu obrigado por viverem comigo esta jornada.

Agradeço aos alunos das turmas Letras Língua Inglesa 2009 Extensiva e Letras Língua Inglesa 2009 Intensiva por se disponibilizarem a participar desta pesquisa.

Agradeço à professora Karina Gaya, do *campus* de Bragança, que me ajudou na coleta dos questionários. Também à Faculdade de Letras, nas pessoas da coordenadora, professora Ciléia Menezes, e do secretário, Paulo Oeiras, meu muito obrigado pela concessão dos dados necessários à análise desta pesquisa.

Agradeço às professoras Myriam Cunha e Vera Menezes Paiva pelas discussões valiosas e sugestões muito pertinentes para a melhoria do meu trabalho por ocasião da defesa.

Aos meus amigos, cujos nomes prefiro não citar para não cometer injustiças esquecendo alguém, meu muito obrigado por, às vezes, me tirarem do mundo acadêmico e me oportunizarem ter uma vida social. Agradeço também ao meu amado Guilherme por me incentivar a concluir esta pesquisa e entender os momentos de distância.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Tanto a motivação quanto seu oposto – a desmotivação – têm sido estudadas no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, poucos trabalhos investigam esses construtos do ponto de vista de sua dinamicidade. Esta pesquisa tem por objetivo compreender a motivação e a desmotivação em alunos de uma turma extensiva e uma turma intensiva de graduação em Letras Língua Inglesa e as implicações destas na aprendizagem da língua alvo. Utilizando os pressupostos teóricos estabelecidos por Dörnyei e Ushioda (2011), Dörnyei (2011, 2001), Ushioda (2008), Gardner (2007), Deci e Ryan (2000) entre outros, analisa-se os dados coletados por meio de um questionário e dos históricos escolares dos alunos de ambas as turmas. A pesquisa em questão é um estudo de caso que faz uso do método comparativo. Participam dela 21 alunos de duas turmas de licenciatura em Letras Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Bragança: 11 alunos da turma extensiva e 10 da turma intensiva. Percebeu-se que, embora existam padrões motivacionais que agrupam os alunos, a motivação é individual e mutante, já que o processo motivacional não acontece da mesma forma e exerce influências diversas em sujeitos diferentes e muda no decorrer do tempo em um mesmo indivíduo. Os dados também mostram a complexidade do construto, pois o fato de haver motivação não significa que influências negativas não possam ocorrer, bem como influências negativas podem ser impulsos para um posterior aumento do nível motivacional. Além disso, constatou-se que a motivação percebida pelos alunos não garante bons resultados nas disciplinas cursadas. Esta pesquisa poderá ajudar na compreensão do processo motivacional como um sistema dinâmico e a entender que tanto os alunos de turmas extensivas quanto os de turmas intensivas podem ser motivados, já que a motivação é uma condição individual.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação. Desmotivação. Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Letras Língua Inglesa. Turmas Extensiva e Intensiva.

ABSTRACT

Not only motivation but also its opposite – demotivation – have been studied in the scope of foreign languages learning. However, only a few works investigate these constructs in the point of view of their dynamicity. This research aims at comprehending motivation and demotivation in two groups of undergraduate students of a Teaching English as a Foreign Language Program - one extensive class and one intensive class – and the implication of these constructs in the learning of the target language. Using theoretical principles established by Dörnyei and Ushioda (2011), Dörnyei (2011, 2001), Ushioda (2008), Gardner (2007), Deci and Ryan (2000) among others, data collected through a questionnaire and the academic transcripts of the students from both classes were analyzed. The research is a case study, which uses the comparative method. The research took place at the Federal University of Pará, Bragança Campus, and has 21 participants: 11 students from the extensive class and 10 from the intensive class. Although there are motivational patterns that group some students, motivation was perceived as individual and changing, since the motivational process does not happen in the same manner, exerts diverse influences in different subjects, and even changes over time in one individual. The data also shows the complexity of the construct, since the existence of motivation does not mean that negative influences could not occur, as well as that negative influences can enhance a later motivational increase. In addition, it was noticed that motivation perceived by these students does not assure good outcomes in the subjects they were studying. This research can help in the comprehension of the motivational process as a dynamic system, and to understand that both students from extensive or intensive classes can be motivated, since motivation is an individual condition.

KEYWORDS: Motivation. Desmotivation. Learning of Foreign Languages. Teaching English as a Foreign Language Program. Extensive and Intensive Classes.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Uma taxonomia da motivação humana	25
FIGURA 2 – O processo cognição-emoção	29
FIGURA 3 – Representação esquemática do modelo processual de motivação de alunos	33
FIGURA 4 – Influências motivacionais sobre o estabelecimento de objetivos	35
FIGURA 5 – Influências motivacionais sobre a formação da intenção	36
FIGURA 6 – Influências motivacionais sobre o início do desenvolvimento da intenção	38
FIGURA 7 – Influências motivacionais executivas	41
FIGURA 8 – Influências motivacionais sobre a avaliação pós-acional	43
FIGURA 9 – Modelo fractal de aquisição de línguas	47

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Atribuições causais classificadas em dimensões de <i>locus</i> , estabilidade e controlabilidade	29
QUADRO 2 – Nomenclatura dos níveis motivacionais	64
QUADRO 3 – Codificação das influências	65
QUADRO 4 – Influências motivacionais	81
QUADRO 5 – Influências desmotivacionais	88
QUADRO 6 – Mapa de conceitos dos participantes da pesquisa	95
QUADRO 7 – Quadro individual de motivação – Aluno e11	99
QUADRO 8 – Quadro individual de motivação – Aluno e12	100
QUADRO 9 – Quadro individual de motivação – Aluno i2	101
QUADRO 10 – Quadro individual de motivação – Aluno i8	102
QUADRO 11 – Quadro individual de motivação – Aluno e6	104
QUADRO 12 – Quadro individual de motivação – Aluno e2	106
QUADRO 13 – Quadro individual de motivação – Aluno e10	107

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Flutuação da motivação – Turma Extensiva	68
GRÁFICO 2 – Flutuação da motivação – Turma Intensiva	69
GRÁFICO 3 – Flutuação da motivação – Turma Extensiva (grupo A)	72
GRÁFICO 4 – Flutuação da motivação – Turma Intensiva (grupo A)	73
GRÁFICO 5 – Flutuação da motivação – Turma Extensiva (grupo B)	74
GRÁFICO 6 – Flutuação da motivação – Turma Intensiva (grupo B)	75
GRÁFICO 7 – Flutuação da motivação – Turma Extensiva (grupo C)	76
GRÁFICO 8 – Flutuação da motivação – Turma Intensiva (grupo C)	77
GRÁFICO 9 – Flutuação da motivação – Turma Extensiva (grupo D)	78
GRÁFICO 10 – Flutuação da motivação – Turma Intensiva (grupo D)	78
GRÁFICO 11 – Índice de ocorrência de conceitos – Turma Extensiva	96
GRÁFICO 12 – Índice de ocorrência de conceitos – Turma Intensiva	97

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BOM – Conceito Bom

DA – Influência desmotivacional ligada ao aprendiz

DI – Influência desmotivacional relacionada a outros indivíduos

DS – Influência desmotivacional situacional

ETA – English Teaching Assistant (Assistente de Ensino de Inglês)

EXC – Conceito Excelente

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

INS – Conceito Insuficiente

LE – Língua(s) estrangeira(s)

MA – Influência motivacional ligada ao aprendiz

MI – Influência motivacional relacionada a outros indivíduos

MS – Influência motivacional situacional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

REG – Conceito Regular

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	ESTABELECIMENTO DE METAS: PALAVRAS INICIAIS	13
2	FORMAÇÃO DA INTENÇÃO: TRAÇANDO UMA BASE TEÓRICA	17
2.1	UMA VISÃO GERAL SOBRE A MOTIVAÇÃO	17
2.2	MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ..	19
2.2.1	Abordagem sociopsicológica	20
2.2.2	Abordagem cognitiva	23
2.2.2.1	Teoria da autodeterminação	23
2.2.2.2	Teoria da atribuição	28
2.2.3	Abordagem orientada para o processo	31
2.2.3.1	Fase pré-acional	34
2.2.3.2	Fase acional	40
2.2.3.3	Fase pós-acional	42
2.2.4	Advento da abordagem sociodinâmica	45
2.3	DESMOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	48
2.3.1	Definindo desmotivação	49
2.3.2	Pesquisa em desmotivação	51
2.3.3	Desmotivação sob uma visão sociodinâmica	54
3	DESENVOLVIMENTO DA INTENÇÃO: ESTABELECENDO CAMINHOS METODOLÓGICOS	57
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	57
3.2	CONTEXTO	59
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	62
3.4	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	63
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	64
4	ATRAVESSANDO O “RUBICÃO”: ANÁLISE DOS DADOS	67
4.1	FLUTUAÇÃO DA MOTIVAÇÃO DOS APRENDENTES	67
4.2	INFLUÊNCIAS MOTIVACIONAIS E DESMOTIVACIONAIS	80

4.2.1	Influências motivacionais	80
4.2.2	Influências desmotivacionais	87
4.3	IMPLICAÇÕES DA (DES)MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LE	94
4.3.1	Alunos que foram reprovados em disciplinas	98
4.3.2	Alunos que obtiveram conceito regular	103
4.3.3	Alunos que obtiveram apenas conceitos bom e excelente	105
5	AVALIANDO O PROCESSO: PALAVRAS FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICES	118
	APÊNDICE A – Exemplar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	119
	APÊNDICE B – Exemplar do questionário aplicado na turma extensiva	120
	APÊNDICE C – Exemplar do questionário aplicado na turma intensiva	122
	APÊNDICE D – Gráficos individuais de flutuação da motivação	124
	APÊNDICE E – Quadros individuais de motivação	128
	ANEXOS	136
	ANEXO A – Fluxograma de Atividades Curriculares (Turma Extensiva)	137
	ANEXO A – Fluxograma de Atividades Curriculares (Turma Intensiva)	138
	ANEXO C – Solicitação dos históricos escolares dos alunos	139

1 ESTABELECIMENTO DE METAS: PALAVRAS INICIAIS

*Se o homem não sabe a que ponto se dirige,
nenhum vento lhe será favorável.*

Lúcio Anneo Sêneca

Desde o período em que eu ainda era aluno de graduação em Letras Língua Inglesa, percebi que a aprendizagem da língua alvo pelos alunos do curso não se dava da mesma forma para todos os aprendentes, mesmo quando eram submetidos às mesmas condições de formação. Por ter sido aluno de uma turma de interiorização¹ no *campus* de Bragança da Universidade Federal do Pará (UFPA) e ter estudado no período intensivo², percebia nos meus colegas e sentia na pele as dificuldades que um aluno tinha para conseguir uma boa proficiência na língua alvo. A princípio, julgava ser pelo fato de não haver, nesses lugares, acesso a cursos livres de língua, como comumente existia para os alunos da capital. Além disso, pensava ser o regime intensivo, ao qual éramos submetidos, uma das possíveis razões para as dificuldades, pois acreditávamos (eu e meus colegas) que turmas extensivas teriam um melhor rendimento e desempenho, quando comparadas a nossa.

Com o tempo, passei a perceber que, mesmo submetidos às mesmas condições de ensino, alguns alunos da minha turma tinham um melhor rendimento nas disciplinas de língua inglesa (e nas disciplinas ministradas em língua inglesa) do que outros. Dentre os alunos que obtinham baixo rendimento, muitos desistiram do curso e os que permaneceram o fizeram com desempenho e conceitos muitas vezes ruins nessas disciplinas.

Posteriormente, já nos semestres finais do meu curso de graduação e após sua conclusão, pude fazer as mesmas constatações ao participar como monitor em duas outras turmas de graduação em Letras Língua Inglesa, uma extensiva e outra intensiva, bem como nas conversas que tive com alguns alunos. O desempenho era diferente quando se comparavam os alunos. Muitos deles atribuíam seu baixo desempenho a vários motivos, e um dos motivos citados – por alunos da turma intensiva – era o fato de estudarem a língua inglesa somente no período de aulas, não tendo contato com a língua em outros períodos do ano.

¹ Interiorização é o nome que foi dado ao processo de descentralização da Universidade Federal do Pará que deu origem a polos/*campi* no interior do Estado. Este processo é mais bem explicado na seção 3.1.

² Turmas de período intensivo têm aulas nos períodos de férias escolares no Brasil. Mais explicações sobre os regimes letivos também podem ser encontradas na seção 3.1.

Essas constatações me levaram a refletir sobre o assunto. Comecei a fazer leituras a respeito de motivação e aprendizagem de língua estrangeira (LE) e passei a me perguntar qual a relação entre ambas, hipotetizando que a motivação poderia ser um ponto chave que me levaria a encontrar respostas às indagações que me fazia. Segundo os pesquisadores da área, aprendentes motivados têm resultados mais satisfatórios em sua aprendizagem (DÖRNYEI, 2001; GARDNER, 2007; USHIODA, 2008 entre outros).

Esta pesquisa enfoca a motivação como uma variável na aprendizagem de LE, apresentando as percepções dos aprendentes a respeito do que eles consideram motivador e desmotivador no seu processo de aprendizagem da língua inglesa. Ela foi realizada com aprendentes de duas turmas de graduação, uma extensiva e outra intensiva, em Letras Língua Inglesa da UFPA *campus* de Bragança.

A realização da presente pesquisa é justificada por alguns pontos. Além do já mencionado consenso entre os pesquisadores de que aprendentes motivados têm resultados mais satisfatórios em sua aprendizagem, o fato de a motivação para a aprendizagem de uma LE não ser a mesma motivação requerida para outros tipos de ações (WILLIAMS, 1994; GARDNER, 2007) é outra razão pela qual se deve dar atenção especial a esse tipo de motivação.

Tendo em vista os dois pontos acima mencionados, percebe-se a necessidade de se entender como ocorre esse processo nos sujeitos das duas turmas a fim de entender se o regime de estudos influencia na motivação dos participantes da pesquisa. A partir dessa compreensão, torna-se possível a sugestão de estratégias que auxiliem no fomento da motivação em ambas as turmas e, possivelmente, em turmas vindouras que estejam inseridas no mesmo regime de estudos.

Sendo o principal objetivo desta pesquisa a observação de como é percebido o processo motivacional em alunos de graduação em Letras Língua Inglesa oriundos de turmas intensivas e extensivas e as implicações desta percepção na aprendizagem da língua alvo, esta pesquisa busca cotejar os resultados encontrados em ambos os contextos.

Procuro, assim, perceber como ocorre a flutuação da motivação para a aprendizagem da língua inglesa nos participantes desta pesquisa em cada período de aulas durante o curso, observando fases em que a motivação estava alta e momentos em que a motivação estava baixa, ou nas quais os alunos estavam desmotivados. Baseado nos relatos dos aprendentes, enumero, entre os fatores por eles citados, quais estão relacionados aos momentos de

motivação e quais estão relacionados aos momentos de desmotivação. De posse dessas informações, tento ver como esses fatores influenciam a aprendizagem da língua inglesa por estes aprendentes.

Nesta pesquisa, procuro responder às seguintes perguntas:

- a) Como os participantes percebem em si próprios a flutuação da motivação para a aprendizagem da língua alvo?
- b) Quais os fatores geradores de motivação e suas influências na aprendizagem da língua inglesa nos participantes da pesquisa?
- c) Quais os fatores geradores de desmotivação e suas influências na aprendizagem da língua inglesa nos participantes da pesquisa?
- d) Qual a diferença no padrão motivacional dos alunos oriundos da turma intensiva em relação aos oriundos da turma extensiva?

Esta pesquisa é um estudo de caso, na qual se faz uso do método comparativo, por se tratar de dois casos que serão cotejados. Classifico-a como uma pesquisa mista, pois ela faz uso de abordagens e instrumentos qualitativos e quantitativos. Ela foi realizada com 21 alunos do curso de Letras Língua Inglesa da UFPA *campus* de Bragança, 11 alunos da turma extensiva e 10 alunos da turma intensiva. Para a coleta de dados para a pesquisa, fiz uso de um questionário e dos documentos de registro do desempenho acadêmico dos referidos sujeitos (históricos escolares, concedidos pela instituição de ensino).

O presente trabalho está dividido em cinco seções, sendo a primeira delas esta introdução.

A segunda seção, na qual apresento a fundamentação teórica, é constituída por três partes. Na primeira, conceituo o construto da motivação, apresentando um breve panorama de seus estudos na área da psicologia. Na segunda parte, é feita uma revisão detalhada sobre a motivação na aprendizagem de LE, com destaque para as quatro abordagens pelas quais o construto foi estudado. Por fim, na terceira parte, defino o construto da desmotivação, apresentando uma breve trajetória dos estudos desse construto na área da aprendizagem de LE.

Na terceira seção apresento primeiramente o contexto onde a pesquisa foi realizada, bem como os participantes da mesma. Em seguida, detalho os procedimentos metodológicos utilizados, definindo e descrevendo os instrumentos de pesquisa, relatando como se deu a coleta de dados e explicando como foi feita a análise dos dados coletados.

Na quarta seção analiso os dados coletados à luz do referencial teórico apresentado na segunda seção. As percepções dos aprendentes sobre a própria motivação são apresentadas levando em consideração dois descritores: a flutuação da motivação dos aprendentes e as influências motivacionais e desmotivacionais por eles mencionadas. Em seguida, faz-se uma análise das implicações dos descritores motivacionais na aprendizagem da língua alvo.

Finalmente, na quinta seção, retomo as perguntas de pesquisa apresentadas na seção introdutória, apresentando as respostas obtidas por meio da análise dos dados. Em seguida, apresento as implicações deste estudo, bem como as limitações da pesquisa. Por fim, concluo apresentando sugestões de pesquisas futuras na área.

2 FORMAÇÃO DA INTENÇÃO: TRAÇANDO UMA BASE TEÓRICA

A qualidade de tudo o que fazemos – nossas ações físicas, nossas ações verbais e mesmo nossas ações mentais – depende de nossa motivação. Por isso que é importante examinarmos nossa motivação na nossa vida do dia a dia. Se cultivarmos respeito pelos outros e nossa motivação for sincera, se desenvolvermos uma preocupação verdadeira pelo bem estar dos outros, todas as nossas ações serão positivas.

Dalai Lama

Em busca de energizar a pesquisa e formar uma base confiável para sua realização, busco, nos teóricos da área, fundamento para a construção da análise. Primeiramente, trago algumas definições para o termo motivação e um panorama dos seus estudos na área da psicologia para, então, adentrar na área da motivação na aprendizagem de LE. Em seguida, apresento o construto da desmotivação e suas pesquisas na área de LE.

2.1 UMA VISÃO GERAL SOBRE A MOTIVAÇÃO

Existem várias definições aplicáveis ao termo motivação. A palavra é originada do verbo latino *movere*, que significa mover. Com base na sua etimologia, pode-se dizer que a motivação “relaciona-se àquilo que move uma pessoa a fazer certas escolhas, a se engajar em uma ação e a persistir em uma ação” (USHIODA, 2008, p. 21)³ ⁴.

O termo é amplamente utilizado, não apenas em se tratando de pesquisas científicas. As pessoas o utilizam em conversas do dia a dia e, geralmente, seu uso está relacionado a algum tipo de ação que necessita de algo que impulse seu início ou sua continuidade. Assim, podemos dizer que a motivação é “o processo por meio do qual a atividade direcionada por um objetivo é instigada e mantida” (PINTRICH; SCHUNK, 1996 *apud* DÖRNYEI, 2011, p. 202), ou ainda que “a motivação refere-se ao *porquê* que causa alguém a

³ A tradução desta e de outras citações de textos em inglês são de minha responsabilidade. O original é apresentado em nota de rodapé.

⁴ [...] concerns what moves a person to make certain choices, to engage in action, and to persist in action.

iniciar certos comportamentos e neles persistir” (BERNARD *et al.*, 2005, p. 134)⁵. A motivação também pode ser considerada como “o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Nos estudos da psicologia, área na qual o construto foi inicialmente estudado, Dörnyei afirma que “as teorias focam em diferentes aspectos da complexidade da motivação humana e cobrem uma quantidade variada de componentes” (DÖRNYEI, 2001, p. 18)⁶. Tais aspectos são estudados dentro de três perspectivas: biológica, comportamental e cognitiva. Bernard e colegas (2005) apresentam um panorama de cada uma dessas perspectivas de estudos.

Na perspectiva biológica, representada por James no final do século XIX, o instinto era considerado a base da motivação e, portanto “os genes têm um papel causal na motivação” (BERNARD *et al.*, 2005, p. 131)⁷. Devido a suas limitações – a não aceitação de que processos conscientes exerciam influências sobre a motivação e a maior aplicabilidade ao comportamento animal do que ao comportamento humano –, essa abordagem foi fortemente criticada.

Na perspectiva comportamental, representada por Thorndike no início da década de 1910, o comportamento deixa de ser visto como resultado dos instintos e passa a ser visto como algo modificado pelos fatores ambientais, ou seja, “o ambiente tem um papel causal na motivação” (BERNARD *et al.*, 2005, p. 132)⁸. Outros estudiosos, como Watson, ainda na década de 1910, e Skinner, na década de 1970, adotaram essa perspectiva. Esses pesquisadores deixaram de mencionar em seus estudos qualquer referência ou ligação da motivação com a consciência ou processos mentais devido ao fato de eles “nunca poderem ser observados ou mensurados diretamente” (BERNARD *et al.*, 2005, p. 132)⁹.

Na perspectiva cognitiva, “a motivação é causada por um processo mais racional e deliberativo do que os permitidos pelas perspectivas biológica ou comportamental” (BERNARD *et al.*, 2005, p. 133)¹⁰. Assim, os processos de consciência foram reinseridos nos estudos da motivação humana. Essa perspectiva de estudos tem duas formas: 1) behaviorismo

⁵ Motivation refers to the *why* that causes an organism to initiate and persist in certain behaviors.

⁶ These theories focus on different aspects of the complexity of human motivation and cover a varying number of components.

⁷ Genes have a causal role in motivation.

⁸ The environment has a causal role on motivation.

⁹ Mental events or consciousness can never be observed or measured directly.

¹⁰ Motivation is caused by a more rational and deliberative process than the biological and the behavioral perspectives allow.

cognitivo, introduzido por pesquisadores como Tolman e Bandura, que permanece funcional e ainda tem foco no comportamento; e 2) cognição, que trata de processos mentais (como racionalidade, tomada de decisão e consciência) por si só, e tem como representantes Plous e Ballard, por exemplo.

Quando a motivação passa a ser estudada no âmbito da aprendizagem de LE, ela toma rumos diferentes. A seguir, teremos um panorama dos estudos motivacionais nessa área.

2.2 MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

“Não há dúvidas de que aprender uma LE é diferente de aprender outras disciplinas” (WILLIAMS, 1994)¹¹. Sendo esta aprendizagem diferente de outras, a motivação para que ela aconteça também deve ser diferente. Foi esse pressuposto que levou os pioneiros nessa área, Gardner, Lambert e seus colegas, a começarem, em meados da década de 1950, a estudar a motivação na aprendizagem de uma LE sob uma nova perspectiva.

Tal motivação é considerada diferente da motivação para outros tipos de aprendizagem e mesmo para outros tipos de ações, pois “a aprendizagem de uma LE envolve mais que meras habilidades de aprendizagem, ou um sistema de regras, ou a gramática; ela envolve uma modificação na autoimagem, a adoção de novos comportamentos sociais e culturais e modos de ser” (WILLIAMS, 1994)¹². Além disso, devido ao fato do domínio de uma LE ser uma atividade de longo prazo, a “motivação não permanece constante durante o curso de meses ou anos” (DÖRNYEI, 2001, p. 16)¹³. Atividades que podem ser realizadas em curto prazo não requerem que a motivação seja mantida por muito tempo, o que não ocorre com a aprendizagem de LE.

É consenso entre pesquisadores do processo de aprendizagem de LE que a motivação gera aprendentes com maiores chances de sucesso na aprendizagem (DÖRNYEI, 2001, 2005; USHIODA, 2008). “A motivação representa uma das variáveis mais atraentes, embora complexa, usadas para explicar as diferenças individuais na aprendizagem de línguas”

¹¹ There is no question that learning a foreign language is different to learning other subjects.

¹² The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being.

¹³ Motivation does not remains constant during the course of months and years.

(MCINTYRE; MACMASTER; BAKER, 2001, p. 462)¹⁴, motivo pelo qual há grande interesse no seu estudo. Essas diferenças individuais ajudam a explicar, por exemplo, como os fatores motivacionais atuam nas pessoas, haja vista que essa atuação ocorre de forma diferente em indivíduos diferentes, ou até no mesmo indivíduo em momentos diferentes.

Segundo Dörnyei (2005), os estudos motivacionais na área da aprendizagem de LE podem ser divididos em três fases: a primeira, que inicia no final da década de 1950, quando Gardner, Lambert e seus colegas estudaram a motivação por meio de uma abordagem sociopsicológica, estendendo-se até a década de 1990; a segunda, que tem seus estudos realizados durante a década de 1990, no qual a motivação é caracterizada por meio das teorias cognitivas da psicologia educacional; e a terceira, que se inicia nos anos 2000 e perdura até hoje, na qual Dörnyei, Ushioda e outros pesquisadores estudam as mudanças motivacionais, o que caracteriza a motivação como um processo. Mais recentemente, Dörnyei e Ushioda (2011) identificaram, além das três fases já mencionadas, o surgimento de uma nova fase: a fase sociodinâmica, cujos estudos são baseados na teoria da complexidade.

Os períodos de tempo para cada fase, entretanto, não são exatos. Há pesquisas seguindo abordagens sociopsicológicas ainda nos anos 2000 e da abordagem cognitiva, como a teoria da atribuição, já na década de 1980, por exemplo. Essa divisão em fases proposta por Dörnyei (2005) é útil para que se possa ter uma visão geral e uma melhor compreensão da trajetória dos estudos na área, não implicando, no entanto, em uma sequência cronológica rígida entre os períodos. A seguir, veremos um panorama de cada uma das fases dos estudos motivacionais.

2.2.1 Abordagem sociopsicológica

Segundo Dörnyei (2001, 2005), o primeiro impulso para os estudos da motivação na aprendizagem de LE partiu dos psicólogos sociais Gardner, Lambert e seus colegas.

De acordo com Gardner (1985), esta motivação é direcionada para uma meta e esta, por sua vez, é caracterizada pelas razões para aprender a LE. Ele usa o termo orientação como sinônimo de meta, ou seja, as orientações são as categorias de razões pelas quais o aprendente busca esse tipo de aprendizagem. Em sua pesquisa (cf. GARDNER; LAMBERT, 1959),

¹⁴ Motivation represents one of the most appealing, yet complex, variables used to explain individual differences in language learning.

Gardner e Lambert estabelecem a distinção entre dois tipos de orientação: a integrativa e a instrumental.

Essa pesquisa foi desenvolvida no contexto do Canadá, que é um país com duas comunidades linguageiras: a anglófona e a francófona. Para os dois pesquisadores, o desejo de aprender a língua vinha principalmente do desejo de integração com a cultura do falante da língua alvo. Segundo Gardner, “as atitudes dos estudantes para com o grupo linguageiro específico provavelmente influenciam o quão bem sucedidos eles serão em incorporar aspectos daquela língua” (GARDNER, 1985, p. 6)¹⁵. Na pesquisa realizada no final da década de 1950, os pesquisadores apresentaram aos sujeitos pesquisados, que faziam parte da comunidade anglófona, um instrumento denominado índice de orientação, que consistia em quatro razões para estudar francês: duas delas mais voltadas para a integração social e duas mais direcionadas à utilidade da língua alvo. Os participantes deveriam classificá-las, de acordo com a importância que davam para cada uma dessas razões. Dessa forma, eles eram considerados integrativamente ou instrumentalmente orientados.

Os aprendentes eram considerados integrativamente orientados quando “enfaticavam uma das duas razões que ressaltavam tanto encontros e conversas com uma maior variedade de pessoas quanto um melhor entendimento do povo franco-canadense e seu modo de vida” (GARDNER, 1985, p. 11)¹⁶. O desejo de interação com a outra comunidade vinha, portanto, de razões socioemocionais. Nesse sentido, a orientação integrativa reflete “um interesse sincero e pessoal pelo povo e pela cultura representados pelo outro grupo” (LAMBERT, 1974 *apud* GARDNER, 1985, p. 133)¹⁷. O conceito de orientação integrativa também é aplicado em pesquisas sobre a motivação na aprendizagem de LE no contexto europeu (cf. WILLIAMS, 1994), devido às características geográficas desse continente, que ressaltam a proximidade entre as comunidades com línguas diferentes.

A base da orientação integrativa é o motivo integrativo, que, segundo Dörnyei (2005) é um construto constituído por três componentes: 1) a integratividade, que diz respeito à “disposição e interesse individual na interação social com membros de outros grupos” (GARDNER; MACINTYRE, 1993 *apud* DÖRNYEI, 2005, p. 68)¹⁸; 2) atitudes em relação à

¹⁵ Students' attitudes toward the specific language group are bound to influence how successful they will be in incorporating aspects of that language.

¹⁶ They emphasized one of two reasons which stressed either meeting and conversing with more and varied people, or a means of better understand French Canadian people and their way of life.

¹⁷ [...] sincere and personal interest in the people and culture represented by the other group.

¹⁸ [...] individual's willingness and interest in social interaction with members of other groups

situação de aprendizagem, incluindo aquelas em relação ao professor e ao curso de LE; e 3) motivação, que é conceituada como esforço, desejo e atitude em relação à aprendizagem.

Já os sujeitos pesquisados eram considerados instrumentalmente orientados quando “enfativavam que eles estavam aprendendo francês porque a língua pode ser útil para conseguir um emprego ou torná-los mais bem instruídos” (GARDNER, 1985, p. 11)¹⁹, ou seja, o aprendente tinha razões utilitárias para esta aprendizagem. A orientação instrumental, portanto, denota “o valor prático e as vantagens de se aprender uma nova língua” (LAMBERT, 1974 *apud* GARDNER, 1985, p. 133)²⁰.

Dörnyei (2005) afirma que a orientação instrumental não é parte do cerne da teoria de Gardner, devido ao fato de apenas aparecer em sua bateria de testes de motivação sem uma explanação teórica mais detalhada sobre ela, mas que tal orientação é derivada dos escritos de Gardner. Em um estudo mais recente, Gardner (2001 *apud* DÖRNYEI, 2005, p. 70) apresenta um conceito para a orientação instrumental dentro de sua teoria, baseado na existência de “fatores instrumentais que contribuem para a motivação”²¹. Ele sugere que, ao combinarmos o componente *motivação* presente no motivo integrativo com um novo componente, que ele chama de *instrumentalidade*, teremos a motivação instrumental. Nesse tipo de motivação, entretanto, não se tem clareza sobre a ligação com o componente *atitudes em relação à situação de aprendizagem*, uma vez que o objetivo de aprendizagem é instrumental.

Ainda durante o período sociopsicológico, outra pesquisa emerge: o psicólogo canadense Clément e seus colegas começam a estudar o fator da autoconfiança, que diz respeito à “crença de que uma pessoa tem habilidade de produzir resultados, realizar metas e executar tarefas competentemente” (DÖRNYEI, 2005, p. 73)²². Segundo Clément, Dörnyei e Noels (1994) a autoconfiança pode ser desenvolvida em indivíduos que vivem em contextos multiétnicos à medida em que o contato com a segunda língua é frequente e prazeroso.

A teoria de Gardner e outras dela derivadas formaram a base dos estudos motivacionais por mais de três décadas. Na década de 1980, aconteceu o que Dörnyei (2005) chama de revolução cognitiva da psicologia e, como consequência desta, os estudos da motivação na aprendizagem de LE também mudaram sua abordagem, entrando no período cognitivo.

¹⁹ They emphasized that they were learning French because it would be useful in obtaining a job or if it made them better educated.

²⁰ [...] the practical value and advantages of learning a new language.

²¹ [...] instrumental factors contributing to motivation.

²² Belief that a person has the ability to produce results, accomplish goals, or perform tasks competently.

2.2.2 Abordagem cognitiva

Segundo Dörnyei (2005), apesar do período cognitivo ter surgido oficialmente na década de 1990, desde a década de 1980 já havia uma necessidade de mudança expressa por meio de algumas publicações da época. O nivelamento dos estudos motivacionais às pesquisas de cunho mais cognitivo, já empreendidas pela psicologia, foi um dos motivos que conduziram a essa mudança de abordagem. Outro motivo foi o desejo de estreitar a macroperspectiva de estudos que, na abordagem anterior, focava em comunidades linguageiras inteiras, para uma microperspectiva que atuasse em situações reais de aprendizagem, como em uma sala de aula, por exemplo.

Nesse período surgem duas novas teorias voltadas ao estudo da motivação para a aprendizagem de LE: as da autodeterminação e da atribuição.

2.2.2.1 Teoria da autodeterminação

A teoria da autodeterminação, elaborada pelos psicólogos americanos Deci e Ryan, é uma das mais mencionadas quando se trata de motivação na aprendizagem de LE. O cerne da teoria reside na divisão dos motivos em intrínsecos e extrínsecos.

Quando a motivação é intrínseca, “os comportamentos são executados por interesse e, conseqüentemente, não requerem ‘recompensas’ outras a não ser a experiência espontânea de interesse e prazer que os acompanham” (RIGBY *et al.*, 1992, p. 167)²³. Sendo assim, o aprendente realiza atividades de aprendizagem pelo prazer em aprender a língua. Já na motivação extrínseca, “os comportamentos são instrumentais, executados pelas recompensas ou conseqüências que advêm de sua execução” (RIGBY *et al.*, 1992, p. 167)²⁴. O aprendente tem, portanto, um motivo externo, como passar em um exame ou conseguir um melhor emprego.

Em geral, estudiosos da motivação em aprendizagem de LE seguindo esta perspectiva concordam que a motivação intrínseca é mais importante para o sucesso do aprendente

²³ Behaviors are performed out of interest and thus require no “reward” other than the spontaneous experience of interest and enjoyment that accompanies them.

²⁴ Behaviors are instrumental, performed for the external rewards or consequences that accrue from their performance.

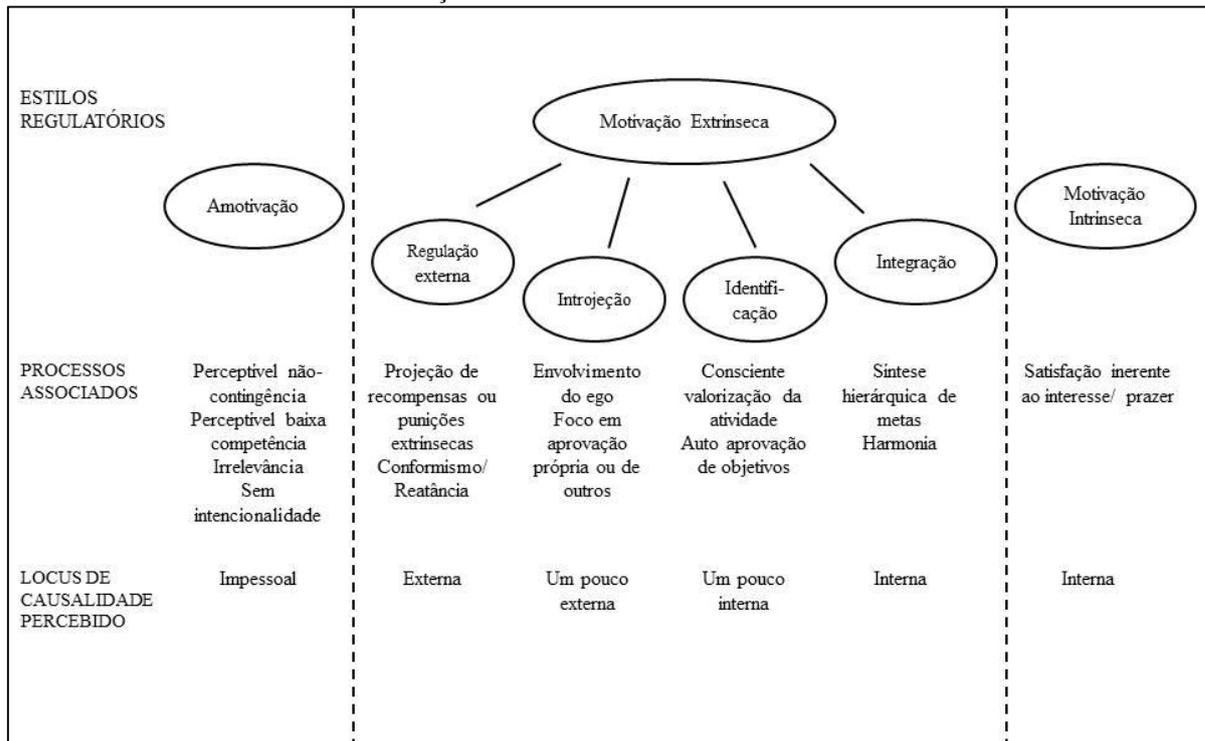
(HARMER, 2001; BROWN, 2007). Outros acreditam serem ambas importantes, mas que a fase inicial da aprendizagem deve ter um motivo intrínseco (UR, 1991).

Deci e Ryan (2000) afirmam que a motivação intrínseca advém da relação entre indivíduos e atividades e que a recompensa desta é a própria atividade. Nesse sentido, a motivação intrínseca é considerada “o protótipo da atividade autodeterminada ou autônoma” (RIGBY *et al.*, 1992, p. 167)²⁵, ou seja, a base da teoria da autodeterminação.

A motivação extrínseca por vezes foi rejeitada como algo prejudicial à motivação intrínseca (RIGBY *et al.*, 1992; DECI; RYAN, 2000). Apesar dessa rejeição por parte de alguns estudiosos, Deci e Ryan (2000) apresentam a motivação extrínseca como um construto com tipos variados, conforme podemos observar na figura 1, que nos apresenta os diferentes tipos de motivação de acordo com a teoria da autodeterminação. Alguns deles, como a regulação externa, podem ser considerados formas mais fracas de motivação, atuando como fatores prejudiciais à autodeterminação; outros, como a regulação identificada, apresentam formas mais ativas de motivação, que conduzem à autodeterminação. Eles estão organizados da esquerda para a direita em um contínuo, apresentando graus crescentes de envolvimento do indivíduo na realização de determinada atividade. É importante ressaltar que as fronteiras entre os tipos de motivação são metodológicas, apenas com o intuito de ajudar a compreender mais facilmente como se dá esse processo.

²⁵ [...] the prototype of self-determined or autonomous activity.

FIGURA 1 – Uma taxonomia da motivação humana



FONTE: DECI; RYAN, 2000, p. 61²⁶.

À extrema esquerda do esquema temos a amotivação; em seguida, temos os quatro tipos de motivação extrínseca, a saber, a regulação externa, a introjeção, a identificação e a integração; por fim temos, à extrema direita, a motivação intrínseca.

A amotivação é o construto mais impessoal no contínuo, e é definida como “o estado da ausência de intenção de agir” (DECI; RYAN, 2000, p. 61)²⁷. O indivíduo, por não valorizar a atividade em questão, ou não se sentir competente para realizá-la, ou ainda por não vislumbrar a relevância ou possíveis resultados da sua realização, perde qualquer intenção na realização da tarefa.

À direita da amotivação, temos os diferentes tipos de motivação extrínseca. Cada tipo apresenta um *locus* de causalidade, que vai desde uma motivação extrínseca externa a uma interna. O esquema nos mostra que “a motivação extrínseca pode variar bastante no seu grau de autonomia” (DECI; RYAN, 2000, p. 60)²⁸, ou seja, o envolvimento do indivíduo em dada atividade reflete quão autodeterminado ou autônomo ele é.

²⁶ A tradução desta e das demais figuras, assim como dos quadros, com texto original em inglês são de minha responsabilidade.

²⁷ [...] the state of lacking an intention to act.

²⁸ Extrinsic motivation can vary greatly in the degree to which it is autonomous.

O primeiro tipo de motivação extrínseca é a regulação externa. Ela possui *locus* de causalidade externo e “descreve comportamentos que são regulados por eventualidades diretamente externas ao indivíduo, como a promessa de uma recompensa ou a ameaça de uma punição” (RIGBY *et al.*, 1992, p. 169)²⁹. Um exemplo disso é o medo de algum tipo de punição dos pais por não fazer as atividades, ou mesmo a promessa de um presente por passar de ano com boas notas. Por ser totalmente externo ao indivíduo, esse tipo de motivação pode ser acompanhado também de processos de conformismo e reatância³⁰.

Em seguida à regulação externa temos a introjeção, que possui um *locus* de causalidade moderadamente externo. A introjeção ou regulação introjetada é caracterizada por uma necessidade individual de aumentar a autoestima pela realização de uma atividade ou ainda de não se sentir ansioso ou culpado por não realizá-la. Sua base é “admitir, mas não aceitar uma regulação como própria [e ela] envolve regras e demandas internalizadas que pressionam o indivíduo a comportar-se [de determinada forma]” (DECI *et al.*, 1991, p. 329)³¹. Exemplo disso é o indivíduo que realiza suas atividades por acreditar que é sua obrigação fazê-lo ou porque a não realização lhe traria um sentimento de culpa. Rigby e colegas (1992) afirmam que, mesmo sendo controlada por eventos internos, este tipo de motivação ainda não é autorregulada ou autônoma.

À direita da introjeção temos a identificação. Também chamada de regulação identificada, seu *locus* de causalidade é moderadamente interno e ela é caracterizada por uma valorização do comportamento ou da atividade proposta e identificação com o processo de regulação, ou seja, o indivíduo se comporta de determinada maneira devido à importância pessoal daquele comportamento para si próprio. Os comportamentos de indivíduos que se identificam com a atividade que realizam são mais autônomos do que daqueles que são regulados por eventos externos ou introjeções, já que “a identificação permite à pessoa experimentar um senso de escolha ou volição sobre o comportar-se” (DECI *et al.*, 1991, p.

²⁹ [...] describes behaviors that are regulated by contingencies overtly external to the individual, like promise of a reward or the threat of a punishment.

³⁰ A reatância psicológica, teoria criada por Jack Brehm, ocorre em indivíduos que “percebem ameaçada ou eliminada sua liberdade para assumir ou não algum comportamento” (BARROS, 2006, p. 15). Um conceito apresentado para o termo é que se trata de “um estado de incitação motivacional que leva [os indivíduos] a tentar reestabelecer sua liberdade ameaçada ou perdida” (BARROS, 2006, p. 15). Tomemos como exemplo um indivíduo que gostaria de fazer vestibular para uma área, mas cujos pais tentam persuadi-lo a optar por outra. Neste caso, a pessoa interpreta isso como ameaça a sua liberdade, acionando, assim, processos de reatância. Tais processos podem ocorrer pela reafirmação da opinião inicial (“Vou fazer o vestibular para a área que eu quero.”) ou, em casos mais extremos e com intenções provocativas, pela mudança da opinião inicial para uma opinião totalmente oposta a da persuasão que sofre (“Vou abandonar os estudos.”).

³¹ Taking in but not accepting a regulation as one’s own [...] involves internalized rules or demands that pressure one to behave.

329)³². O aluno que, por vontade própria, faz atividades extras por acreditar que elas o ajudarão a continuar sendo bem sucedido em determinada matéria é um exemplo de indivíduo regulado de forma identificada.

O último grau de motivação extrínseca é a integração, ou regulação integrada, que possui *locus* de causalidade interno. Nesse tipo de regulação, o indivíduo sintetiza suas metas comportamentais de forma harmônica em direção à obtenção dos resultados, isso porque “quanto mais as razões para uma ação são internalizadas e auto assimiladas, mais as ações extrinsecamente motivadas do indivíduo se tornam autodeterminadas” (DECI; RYAN, 2000, p. 62)³³. Um exemplo dessa síntese harmônica dado por Deci e colegas (1991) é de um adolescente que tem identificação com a imagem de ser um bom aluno, mas que também se identifica com aquela de ser um bom atleta. A harmonia só ocorre quando as duas identificações se tornarem integradas entre si e com os demais aspectos da vida do indivíduo, sem causar algum tipo de estresse psicológico.

A integração, juntamente com a motivação intrínseca, é considerada base do comportamento autodeterminado. Ambas compartilham algumas características, como o comportamento autônomo e a harmonia, mas elas diferem uma da outra no que condiz ao valor instrumental do comportamento, já que a integração ainda é caracterizada por um resultado separável do comportamento em si, e a principal característica da motivação intrínseca é o interesse inerente pela própria atividade.

Por fim, à extrema direita, é apresentada a motivação intrínseca, considerada a que possui um grau maior de autodeterminação e autonomia. Seu *locus* de causalidade é também interno. O comportamento intrinsecamente motivado é aquele no qual a pessoa é movida a agir por prazer ou satisfação (DECI *et al.*, 1991) ou ainda por diversão ou desafio (DECI; RYAN, 2000), com tal senso de volição que não são necessárias recompensas externas. Ler um livro pelo simples prazer de ler é um exemplo de comportamento intrinsecamente motivado.

A sequência de tipos de motivação apresentada não significa necessariamente que o indivíduo parte da amotivação, passando por todos os tipos de motivação extrínseca até chegar à motivação intrínseca, ou ainda que um comportamento motivado por fatores extrínsecos se internalizará a fim de se tornar intrínseco. O indivíduo pode “pular” certas

³² [...] identification allows the person to feel a sense of choice or volition about behaving.

³³ The more one internalizes the reasons for an action and assimilates them to the self, the more one's extrinsically motivated actions become self-determined.

fases, fazer um caminho de desinternalização do comportamento ou apresentar mais de um tipo de motivação simultaneamente. Cada comportamento tem seus motivos próprios e a internalização do comportamento acontecerá – ou não – de forma diferente em cada indivíduo.

2.2.2.2 Teoria da atribuição

Surgida na década de 1980, a teoria da atribuição trabalha com a interpretação de experiências passadas de sucesso ou insucesso, ligando-as aos esforços empreendidos para realizações futuras, formando assim atribuições causais (DÖRNYEI, 2001, 2005). O principal proponente desta teoria foi o psicólogo americano Weiner. É importante ressaltar que a teoria da atribuição surge na psicologia educacional, aplicada principalmente à aprendizagem em geral. Posteriormente ela é incorporada à área do ensino e aprendizagem de LE.

O ponto principal da teoria de Weiner é que as razões às quais atribuímos nossos sucessos ou insucessos passados moldam nossa motivação para ações futuras. Para ele, “a expectativa de sucesso, junto com emoções como orgulho, culpa ou vergonha, determinam o comportamento subsequente. Ou seja, o comportamento depende de pensamentos, bem como de sentimentos” (WEINER, 2000, p. 5)³⁴.

O processo se inicia após algum tipo de resultado. Os resultados, em especial quando negativos ou inesperados, geram uma série de questionamentos, que evocam processos de atribuição. O indivíduo atribui seu resultado a alguma razão. Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), as falhas passadas, quando atribuídas a fatores estáveis e não controláveis, como baixa habilidade (por exemplo, o indivíduo que se acha “burro” demais para realizar uma tarefa), atrapalham futuras conquistas; por outro lado, se as falhas forem atribuídas a fatores não estáveis e controláveis, como esforço (por exemplo, o indivíduo que acredita que falhou por não ter se preparado suficientemente para a realização da tarefa), o sujeito tem mais chances de sucesso.

No quadro abaixo, podemos ver alguns exemplos de atribuições causais, classificadas em *locus*, estabilidade e controlabilidade.

³⁴ Expectancy of success, along with emotions such as pride, guilt, and shame, together determine subsequent behavior. That is, behavior depends on thoughts as well as feelings.

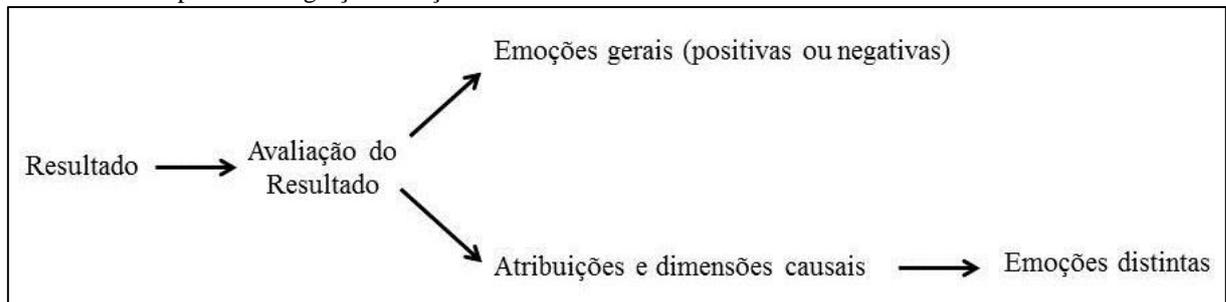
QUADRO 1 – Atribuições causais classificadas em dimensões de *locus*, estabilidade e controlabilidade

	<i>Interno</i>		<i>Externo</i>	
	<i>Controlável</i>	<i>Não controlável</i>	<i>Controlável</i>	<i>Não controlável</i>
<i>Estável</i>	Esforço de longo prazo	Aptidão	Instrução tendenciosa	Dificuldade de exigência da escola
<i>Instável</i>	Esforço situacional	Saúde	Ajuda de outros	Acaso

FONTE: PISHGHADAM; ZABIHI, 2011, p. 2.

Outro ponto importante é o fato desta ser uma das poucas teorias de abordagem cognitiva que integram a emoção, falando mais especificamente de consequências emocionais específicas de atribuições causais particulares. Para Weiner (1985), o resultado atingido ao final de uma tarefa nos traz dois tipos de sentimentos: um sentimento imediato, ao qual ele chama de emoção geral, e um sentimento que surge após o processo de atribuição, que ele chama de emoção distinta, conforme podemos observar na figura 2.

FIGURA 2 – O processo cognição-emoção



FONTE: WEINER, 1985, p. 560.

Podemos perceber como primeiro ponto da figura o resultado. É dele que vai se originar o processo avaliativo e atributivo do indivíduo. Após a obtenção do resultado, o indivíduo passa por um processo imediato de avaliação, que vai gerar uma emoção geral, podendo ser positiva, no caso de sucesso (por exemplo, felicidade), ou negativa, no caso de insucesso (por exemplo, tristeza ou frustração). Esse processo de avaliação é também o impulso para que se inicie o processo de atribuição.

Após a formação de atribuições causais, o indivíduo apresenta novos sentimentos, ou seja, as emoções distintas. Por exemplo, uma experiência de sucesso atribuída à sorte pode gerar surpresa; se atribuída a um longo período de esforço, pode gerar calma ou serenidade (WEINER, 1985). Já em uma experiência de insucesso, quando atribuída à falta de

habilidades, o sentimento pode ser vergonha ou humilhação; no caso de ser atribuída à falta de esforço, a possível emoção é a culpa (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Dörnyei e Ushioda (2011) apresentam dois estudos, ambos realizados na década de 1990, com base na teoria da atribuição com foco na aprendizagem de LE: o primeiro por Ushioda e o segundo por Williams e Burden.

O estudo de Ushioda contou com entrevistas de estudantes irlandeses de francês. Ela apresenta nesses indivíduos dois padrões atribucionais para a manutenção de um autoconceito positivo: a) a atribuição de resultados positivos na aprendizagem da língua a habilidade pessoal ou a fatores internos e b) a atribuição de resultados negativos a deficiências temporárias que podiam ser superadas. Esses padrões por ela encontrados coincidem com os padrões apresentados nos estudos da atribuição empreendidos na área da psicologia.

No estudo de Williams e Burden foram entrevistadas crianças a partir de 10 anos de idade. Eles perceberam a diferença no desenvolvimento de atribuições de acordo com a idade: crianças com idade entre 10 e 12 anos atribuem seu sucesso ao fato de ouvirem e estarem concentradas; já crianças mais velhas forneciam nos relatos uma gama maior de atribuições, incluindo habilidade, nível de trabalho, circunstâncias e influência de outras pessoas. Um ponto importante por eles percebido foi a falta de qualquer menção a estratégias de aprendizagem, o que os leva a crer que os participantes dessa pesquisa não tinham consciência de sua existência.

Podemos ressaltar que esse sistema de atribuições não surge espontaneamente e parece precisar ser desenvolvido e fomentado no indivíduo. Dörnyei (1994), ao tentar responder à pergunta “Como motivar aprendentes de LE?”, apresenta trinta estratégias para tal, sendo uma delas **promover atribuições que aumentem a motivação**³⁵, na qual ele sugere que o professor deve “ajudar o aluno a reconhecer ligações entre esforço e resultados; e atribuir falhas passadas a fatores controláveis” (DÖRNYEI, 1994, p. 281)³⁶.

Estudos mais recentes em motivação começaram a levar em consideração o caráter mutante e a dimensão temporal da motivação. As reflexões sobre essas duas variáveis conduziram as pesquisas à fase orientada para o processo.

³⁵ Promote motivation-enhancing attributions.

³⁶ [...] by helping students recognize links between effort and outcome; and attribute past failures to controllable factors.

2.2.3. Abordagem orientada para o processo

A motivação não é um construto estático, mas dinâmico e sofre mudanças no decorrer do tempo. Essas mudanças percebidas na motivação, outrora negligenciadas, começaram a chamar atenção de pesquisadores como Williams, Burden, Ushioda e Dörnyei ainda na década de 1990.

Ushioda, falando sobre o caráter mutante da motivação, diz que, “especialmente dentro do contexto institucional de aprendizagem, a experiência comum pareceria ser mais de um fluxo motivacional do que de estabilidade” (USHIODA, 1996b *apud* DÖRNYEI, 2001, p. 83)³⁷. Nesse sentido, a motivação pode ser comparada com uma “maré diária enchente e vazante” (MAGNO E SILVA, 2010, p. 287), pois os níveis motivacionais não são os mesmos a todo instante: a pessoa que está motivada em um momento pode, por alguma razão estar desmotivada em outro e, mais adiante, estar motivada novamente. Dessa comparação com a maré advém a expressão **flutuação da motivação**, pois a motivação “flutua” entre momentos mais altos e mais baixos. Além disso, o aprendente provavelmente não será motivado sempre pelos mesmos fatores.

Williams e Burden, ao abordarem a dimensão temporal da motivação, afirmam que “motivação é mais do que simplesmente despertar interesse. Também envolve sustentar o interesse e investir tempo e energia em aplicar o esforço necessário para atingir certas metas” (WILLIAMS; BURDEN, 1997 *apud* DÖRNYEI, 2001, p. 83)³⁸.

Dörnyei, retratando o construto sob uma ótica processual, apresenta um novo conceito para o termo. Para ele, a motivação é

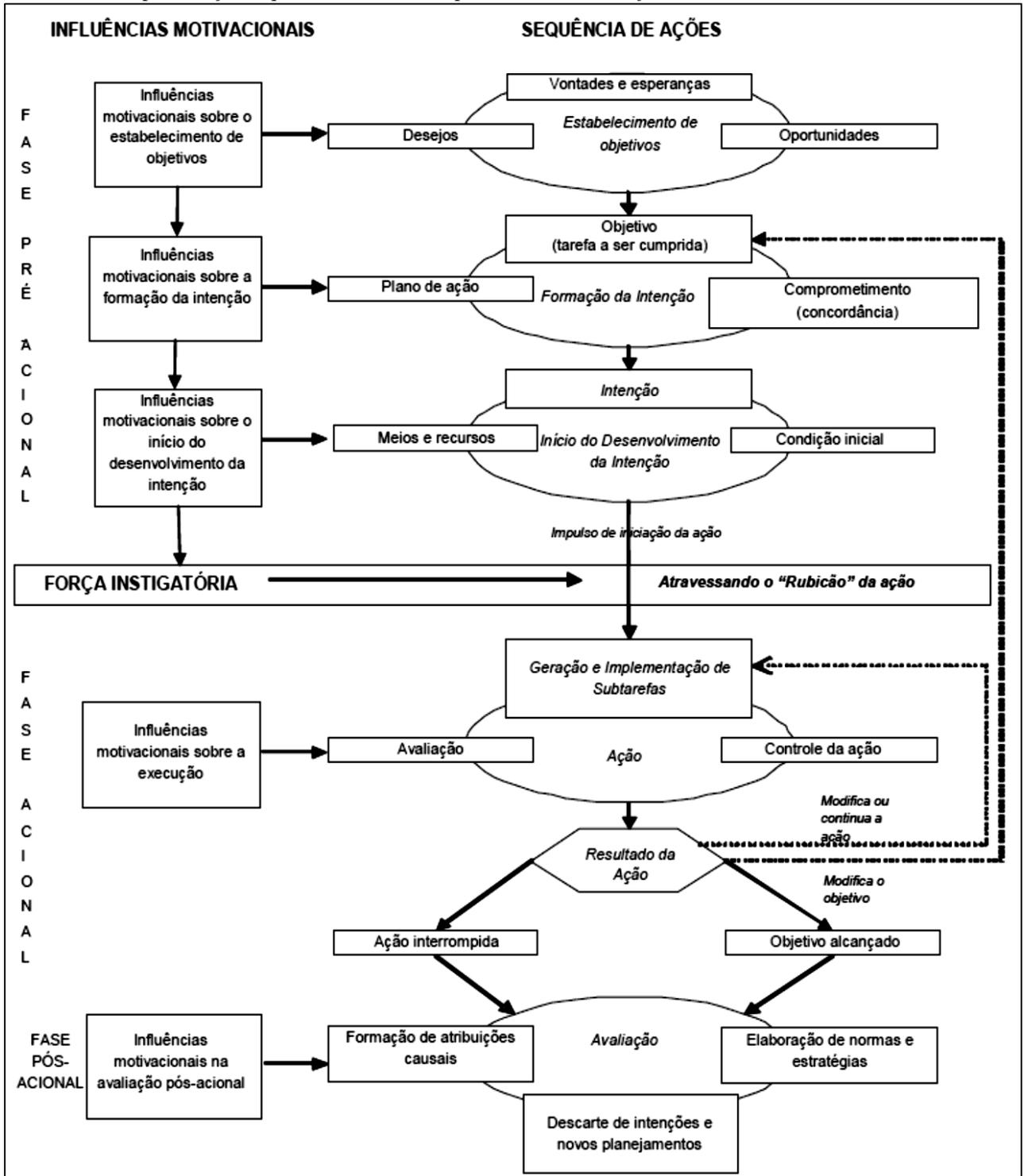
um estado alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso) (DÖRNYEI, 2011, p. 209).

³⁷ Within the context of institutionalized learning specially, the common experience would seem to be motivational flux rather than stability.

³⁸ Motivation is more than simply arousing interest. It also involves sustaining interest and investing time and energy into putting the necessary effort to achieve certain goals.

Foi com base nessas e em outras reflexões anteriores sobre o caráter mutante e a dimensão temporal da motivação que Dörnyei e Ottó (1998) elaboraram um modelo motivacional orientado pelo processo. Este modelo foi posteriormente reelaborado por Dörnyei (2011, 2001). Ele apresenta uma divisão da motivação em segmentos temporais, que são organizados em três fases, a saber: a fase pré-acional, a fase acional e a fase pós-acional, conforme podemos observar na figura 3 a seguir:

FIGURA 3 – Representação esquemática do modelo processual de motivação de alunos



FONTE: DÖRNYEI, 2011, p. 210.

Na representação esquemática, podemos observar que a motivação é dividida verticalmente em três níveis, cada um representando uma das três fases do processo motivacional. Para cada uma das fases, o esquema apresenta, ao lado esquerdo, as influências motivacionais que são exercidas em cada fase e, ao lado direito, a sequência de ações a serem realizadas pelos aprendentes.

Nas próximas subseções, apresento uma explicação mais detalhada do modelo processual de motivação visto na figura 3, bem como explico de forma mais aprofundada as fases pré-acional, acional e pós-acional.

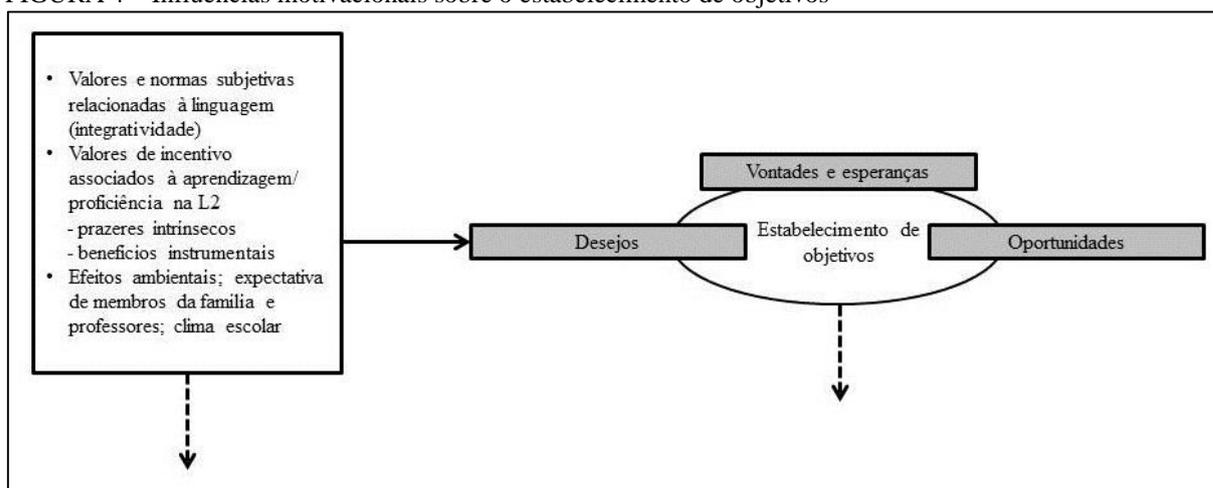
2.2.3.1 Fase pré-acional

No primeiro nível do esquema, observa-se a fase pré-acional, que “diz respeito ao processo de escolha de um rumo de ação a ser realizada” (DÖRNYEI, 2001, p. 87)³⁹. Por esse motivo, chama-se de *motivação de escolha* à dimensão motivacional que se relaciona a essa fase. Esta fase é dividida em três subfases: estabelecimento de objetivos, formação da intenção e início do desenvolvimento da intenção.

Os elementos que precedem o estabelecimento de objetivos são as vontades, as esperanças, os desejos e as oportunidades. Devido ao fato de indivíduos não levarem adiante todas as suas vontades, esperanças, desejos e oportunidades, o processo motivacional só é considerado iniciado quando se estabelece um objetivo concreto (DÖRNYEI, 2011). Na figura 4 abaixo, podemos ver destacadas quais as influências motivacionais exercidas no momento em que o aprendente estabelece seus objetivos de aprendizagem. É importante notar que as influências motivacionais, ligadas à sequência de ações por uma seta cheia, exercem influência direta sobre as ações a serem realizadas. Note-se ainda que tanto as influências motivacionais quanto a ação são ligadas ao próximo subnível por meio de uma seta descontínua, que sugere uma influência indireta sobre a próxima subfase dentro da fase pré-acional. Nas próximas fases, veremos que o mesmo não acontece em relação às influências motivacionais: as influências motivacionais de uma fase não exercem influências sobre as da fase seguinte. Já as ações sempre estão ligadas, pois as ações de uma fase são imprescindíveis para a realização das ações da fase subsequente.

³⁹ [...] concerns the process of choosing a course of action to be carried out.

FIGURA 4 – Influências motivacionais sobre o estabelecimento de objetivos



FONTE: DÖRNYEI, 2001, p. 93.

Na figura, observa-se que a primeira influência sobre esta subfase concerne aos valores subjetivos relacionados à língua, o que traz à tona o conceito de integratividade de Gardner (1985), que faz parte da abordagem sociopsicológica da motivação, melhor explicada na seção 2.2.1 deste trabalho. Tais valores envolvem “as crenças básicas e sentimentos sobre o significado de ser internacionalmente aberto, saber LE e participar da comunicação entre culturas diferentes” (DÖRNYEI, 2001, p. 93)⁴⁰.

Outras influências sobre a subfase do estabelecimento de objetivos são os valores associados à aprendizagem ou proficiência na LE, que, segundo Dörnyei (2001), concernem aos prazeres intrínsecos – ou ganhos por aprender a língua em si – bem como aos benefícios instrumentais – ou ganhos que o conhecimento da língua pode trazer. Além disso, esses valores ajudam a determinar a potência dos objetivos, ou seja, “um sentimento subjetivo, ou expectativa, sobre a probabilidade de conquistar o respectivo objetivo” (DÖRNYEI, 2001, p. 93)⁴¹. Por fim, Dörnyei (2001) aponta como influências externas sobre esta fase as expectativas de outras pessoas (família, professores) e o ambiente escolar, quando este for o local da aprendizagem.

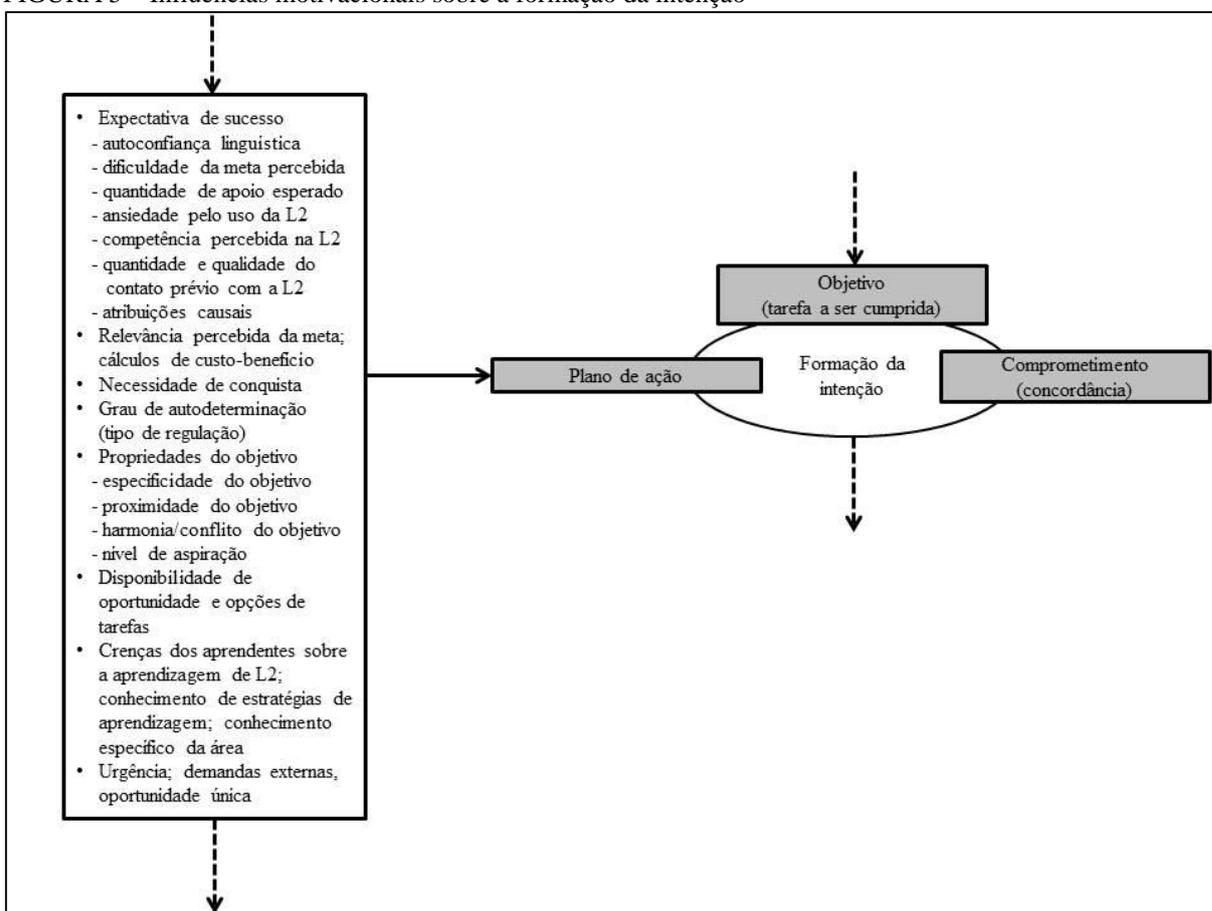
A partir do estabelecimento do objetivo, forma-se a intenção, que é uma espécie de comprometimento na realização do objetivo (DÖRNYEI, 2011) e que pode ser conceituada como o processo de “pensar o quão viável e desejável são as opções disponíveis, bem como visualizar as possíveis consequências da ação potencial do indivíduo” (DÖRNYEI, 2001, p.

⁴⁰ [...] involves basic beliefs and feelings about the significance of being internationally open, knowing foreign languages and participating in cross-cultural communication.

⁴¹ A subjective feeling, or expectancy, about the general probability of achieving the respective goal.

94)⁴². Apesar de o comprometimento ser um passo importante para que a ação se realize, é necessário que se desenvolva “um *plano de ação* gerenciável que contenha os detalhes técnicos necessários em relação à ação planejada” (DÖRNYEI, 2011, p. 212), a saber, o esquema de ação a ser realizado e o enquadre temporal para sua realização. A figura 5, a seguir, mostra quais são as influências motivacionais atuantes nessa subfase. Vale ressaltar que esta subfase pode receber influências da anterior, bem como influenciar a próxima.

FIGURA 5 – Influências motivacionais sobre a formação da intenção



FONTE: DÖRNYEI, 2011, p. 94.

A primeira influência sobre esta fase é a própria expectativa de sucesso do aprendente, que diz respeito à autoconfiança, ansiedade e competência no uso da LE, à qualidade e quantidade de contato com a língua, bem como ao apoio que ele espera ter no processo de alcance de seu objetivo. A partir de suas próprias expectativas, o aprendente avalia a

⁴² [...] weighing the feasibility and desirability of the available options, and visualizing the possible consequences of one's potential actions.

relevância e o custo benefício que o engajamento na atividade trará, incluindo a necessidade de conquistas (e o medo de falhas).

Outra influência exercida nesta subfase é a autodeterminação ou autonomia do aprendente em relação à atividade em questão. Aqui, o modelo traz à tona os tipos de regulação, que fazem parte da teoria da autodeterminação (DECI *et al.*, 1991; RIGBY *et al.*, 1992; DECI; RYAN, 2000), explicada melhor na seção 2.2.2.1 deste trabalho.

As propriedades dos objetivos também são apresentadas como influências sobre esta fase. As quatro características são: 1) especificidade, relacionada ao estabelecimento de objetivos menores, por exemplo, conscientizar-se de quantos itens lexicais são aprendidos por dia; 2) proximidade, que diz respeito a quão próximo é o prazo de realização daquele objetivo, por exemplo, preparar-se para um exame vindouro; 3) harmonia ou conflito, que diz respeito ao confronto de horários da atividade em questão e outras atividades do indivíduo; e 4) nível de aspiração, que diz respeito ao tipo de conhecimento linguageiro que se deseja possuir, por exemplo, um conhecimento instrumental da língua para uso no trabalho ou uma proficiência para comunicação próxima a de um falante nativo (DÖRNYEI, 2001). Além dessas propriedades, deve ser levada em consideração a disponibilidade de oportunidades e opções para a realização da tarefa.

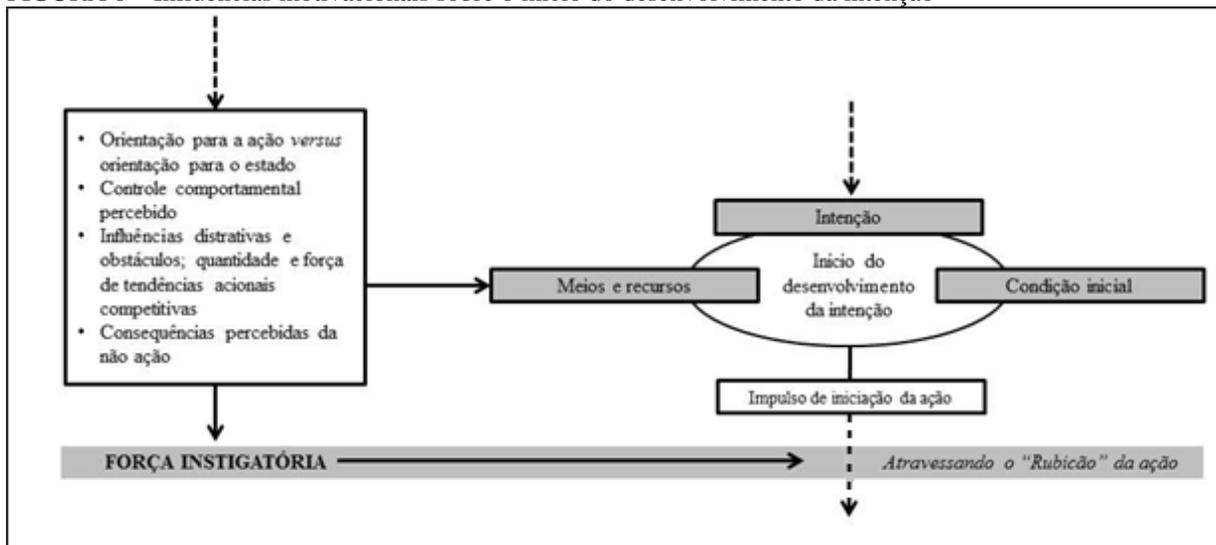
Dörnyei (2001) apresenta ainda as influências de predisposição sobre o processo de aprendizagem, que são as crenças que o aprendente tem em relação a sua aprendizagem da LE, as estratégias de aprendizagem que ele conhece e aplica, bem como o conhecimento do assunto. As crenças, em especial, são importantes, pois um aprendente que possui crenças negativas arraigadas em relação à LE ou a sua aprendizagem geralmente tem seu entusiasmo inicial diminuído.

Podemos ainda encontrar outras influências externas que atuam sobre esta subfase, como a urgência na aprendizagem, demandas externas (por exemplo, passar em um exame para conseguir um emprego) ou ainda o fato de ser uma oportunidade única (por exemplo, uma bolsa de estudos em outro país, cujo requisito é a proficiência na língua).

Dörnyei afirma que “uma intenção é o antecedente imediato de uma ação” (DÖRNYEI, 2011, p. 213), mas para que a ação seja executada a intenção sozinha não é suficiente. É necessário desenvolvê-la, angariando meios e recursos necessários para a realização da ação e criando as condições para que esta ocorra. A subfase de início do desenvolvimento da intenção é, segundo Dörnyei (2001), a fase que realmente mostrará se a

ação será implementada ou não, pois muitas intenções não chegam a alcançar a fase acional. Por essa razão, pode haver, em alguns casos, uma demora entre a formação da intenção e o momento em que a ação realmente se inicia. Abaixo, na figura 6, podemos observar as influências motivacionais para esta subfase.

FIGURA 6 – Influências motivacionais sobre o início do desenvolvimento da intenção



FONTE: DÖRNYEI, 2001, p. 96.

A primeira e principal influência sobre esta fase é o conceito de orientação para a ação *versus* orientação para o estado. Segundo Dörnyei (2001) esse conceito foi introduzido por J. Kuhl na tentativa de explicar o motivo pelo qual pessoas geralmente falham em determinadas tarefas sem uma explicação racional. Ele o aplica ao “desengajamento originado de uma intenção e o início de um novo curso de ação em situações nas quais a intenção se tornou inalcançável ou nas quais as condições de mudança requerem uma mudança na hierarquia de metas” (KUHL; GOSCHKE, 1994 *apud* DÖRNYEI, 2001, p. 100)⁴³.

O modo de orientação para a ação diz respeito ao foco individual em um plano de ação realista e totalmente desenvolvido. Nesse modo, o indivíduo é inclinado a se enxergar realizando a ação que almeja (por exemplo, o indivíduo vislumbra um futuro próximo no qual ele se comunica na língua alvo), o que proporciona uma disposição para tornar suas intenções reais.

Por outro lado, no modo de orientação para o estado, a atenção é focada no estado presente (ou *status quo*, no qual o indivíduo quer permanecer da forma como está), em um

⁴³ [...] disengagements from an intention and the initiation of a new course of action in situations in which the intention has become unattainable or in which changing conditions require a change in the goal hierarchy.

estado passado (geralmente ligado a falhas do passado que influenciam no momento de iniciar uma ação) ou no estado futuro (quando o indivíduo percebe que seu objetivo não é tão realista). Esse modo de orientação origina uma disposição contraprodutiva para a realização da tarefa, o que acaba por gerar procrastinação, uma vez que o indivíduo, embora tenha um objetivo e uma intenção, não consegue desenvolvê-la claramente a fim de iniciar a ação.

O embate existente entre os dois modos de orientação é ponto importante no estabelecimento de diferenças individuais. Indivíduos que não encontram um equilíbrio entre ambos deixando-se inclinar mais para o modo de orientação de estado, por exemplo, podem ter mais dificuldade em encarar e dar início ao momento de realização da ação.

Outra influência nesta fase é o controle sobre o comportamento. O indivíduo “deve acreditar que tem controle suficiente sobre o resultado a fim de que ele exerça esforços para atingi-lo” (DÖRNYEI, 2001, p. 96).

Além desta, outras influências que Dörnyei (2001) considera como forças negativas são as distrações e os obstáculos. Por exemplo, o indivíduo que encontra algo mais atraente (como uma partida do seu esporte favorito) pode deixar sua intenção de realizar determinada ação de lado por um momento ou mesmo definitivamente. Outro ponto que pode ser considerado negativo são as tendências acionais competitivas, quando estas tomam força e tiram o foco do indivíduo do que realmente é importante. Um exemplo disso é o indivíduo que tira boas notas não por estar focado na sua aprendizagem, mas por querer se sobressair em relação aos demais colegas de turma, como se estivesse competindo por bons resultados.

Devido às dificuldades que vêm à tona com a reflexão em torno das influências desta subfase, o indivíduo pode inclinar-se ao abandono do desenvolvimento da intenção. Dörnyei (2001) aponta as consequências percebidas da não ação, ou seja, do abandono da intenção antes que a ação realmente aconteça, como outro fator que pode fazer o indivíduo repensar e, porventura, continuar rumo à obtenção dos seus objetivos. Exemplo disso é o indivíduo que, ao pensar em não se inscrever em um curso profissionalizante, reflete sobre as possíveis consequências de não fazê-lo (não poder realizá-lo no futuro, possíveis oportunidades de emprego originadas da realização do curso) e opta por fazer sua inscrição.

Após o desenvolvimento da intenção, ocorre a entrada na fase acional. Entretanto, para que esta aconteça, é necessário que haja um impulso inicial, ou força instigatória, que conduza o aprendente ao outro lado do “Rubicão⁴⁴” da ação.

2.2.3.2 Fase acional

A fase acional, que pode ser observada no segundo nível da representação esquemática da figura 3, é a fase em que a motivação precisa ser mantida e protegida. Sua ênfase é na implementação e continuidade da ação, motivo pelo qual essa dimensão motivacional é chamada de *motivação executiva*, que “energiza a ação enquanto ela está sendo realizada” (DÖRNYEI, 2001, p. 85)⁴⁵.

Dörnyei (2011, 2001) apresenta aqui três subfases: 1) a geração e implementação de subtarefas que facilitem o desenrolar da ação, especialmente por se tratar de uma atividade de longo prazo; 2) um processo contínuo de avaliação; e 3) a aplicação de mecanismos cognitivos ou metacognitivos para controlar a ação de forma autorregulada e autônoma.

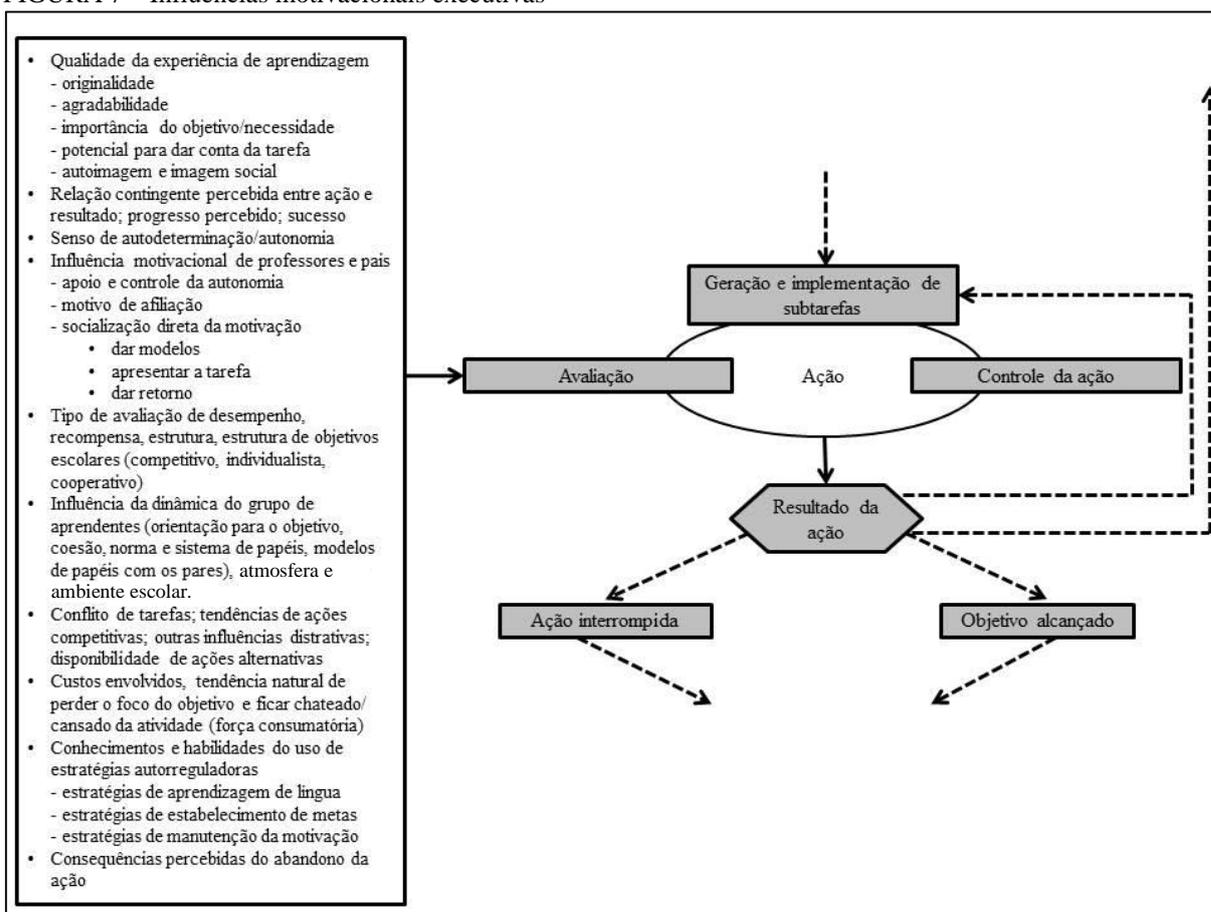
É importante ressaltar que, por se tratar de outra fase, com um tipo diferente de motivação, as influências motivacionais não são as mesmas. Ademais, as influências desta fase não são influenciadas pelas da fase anterior, nem influenciam as da fase seguinte. Isso pode ser percebido na figura 3 pelo fato de não haver setas ligando as influências motivacionais da fase pré-acional às da fase acional. Como já mencionei anteriormente, o mesmo não ocorre com as ações: por seguirem uma sequência, as ações da fase anterior são imprescindíveis para a realização das ações desta fase.

Na figura 7 abaixo, são apresentadas as influências motivacionais que ocorrem na fase acional.

⁴⁴ **Rubicão** (*Rubico*, em latim; *Rubicone*, em italiano) é o nome de um riacho no norte da Península Itálica. O rio ficou conhecido pelo fato de Júlio César tê-lo atravessado quando o direito romano no período da República proibia qualquer general romano, acompanhado de suas tropas, de fazê-lo. Quando Júlio César atravessou o Rubicão, em 49 a.C., violou a lei e tornou inevitável o conflito armado. César teria então proferido a famosa frase *Alea jacta est* ("a sorte está lançada"). A expressão "atravessar o Rubicão" passou a ser usada para referir-se a qualquer pessoa que tome uma decisão arriscada de maneira irrevogável, sem volta. Adaptado de: RIO Rubicão. In: Wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Rubicão>. Acesso em: 11 out 2013.

⁴⁵ [...] energizes action while it is being carried out.

FIGURA 7 – Influências motivacionais executivas



FONTE: DÖRNYEI, 2001, p. 98.

Segundo Dörnyei (2001), a qualidade da experiência de aprendizagem é uma das influências mais importantes na ação em curso, pois seus cinco componentes (originalidade, agradabilidade, importância do objetivo ou necessidade, potencial para dar conta da tarefa bem como autoimagem do aprendente e imagem que ele tem da sociedade) abrangem situações específicas de avaliação propostas pela literatura sobre aprendizagem de LE e psicologia educacional.

A outra influência sobre a fase acional é a relação percebida entre a ação e o resultado. O aprendente, durante seu processo de avaliação da atividade em curso, observa seu progresso e tem uma percepção de sucesso (ou de insucesso) que o leva a continuar sua atividade ou a realizar mudanças procedimentais para atingir melhores resultados.

Outras influências que acontecem nessa fase e são consideradas por Dörnyei (2001) como externas são as exercidas por professores (nos atos de apresentar e dar modelos para os alunos, bem como dar retorno positivo); por pais ou parentes (que dizem respeito à afiliação, controle e apoio da autonomia); pela organização da estrutura de ensino (avaliação de

desempenho e sistema de recompensas) e dos objetivos escolares (competitividade, individualismo, cooperativismo); pela dinâmica do grupo e atmosfera e ambiente escolares; pelos custos (de recursos materiais, tempo e disposição) envolvidos na realização da atividade.

As últimas influências sobre a ação, segundo Dörnyei (2001), são regidas por um sistema de contrabalanceamento. Existem as influências negativas causadas por conflitos de tarefas, competitividade entre aprendentes, distrações e disponibilidade de ações alternativas a serem realizadas. Por outro lado, algumas influências positivas relacionadas à autorregulação podem auxiliar o aprendente a neutralizar a ação das influências negativas. Entre elas, estão as estratégias de aprendizagem, de estabelecimento de objetivos e de manutenção da motivação.

Por fim temos as consequências percebidas do abandono da ação. Elas atuam sobre a ação quando ela toma um rumo diferente do esperado. Dörnyei (2001) sugere que muitas vezes é no momento em que o aprendente está a ponto de desistir da tarefa que ele vai pensar nas implicações e possíveis consequências negativas trazidas pela desistência, o que pode lhe dar energia para continuar.

Ao final da realização de uma ação, temos um resultado: o aprendente pode alcançar o seu objetivo, bem como pode interromper a ação. No caso de interrupção da ação, caso as vontades e desejos sejam fortes ainda, o aprendente pode revisar seus objetivos e planos de ação, baixando o nível de expectativa, e engajar-se em uma nova ação, modificando suas subtarefas e estratégias. Essa interrupção pode ainda ser temporária e o aprendente retoma a mesma ação em um momento posterior (DÖRNYEI, 2011).

2.2.3.3 Fase pós-acional

Em ambos os casos – sucesso na realização da tarefa e alcance de objetivos ou interrupção da ação –, o processo motivacional é conduzido à fase pós-acional, que pode ser observada no terceiro nível da figura 3 e “envolve uma retrospectiva crítica depois que a ação tenha sido concluída ou cessada” (DÖRNYEI, 2001, p. 85)⁴⁶. A *retrospecção motivacional* envolve uma comparação das expectativas iniciais com o plano de ação e os resultados a fim de formar atribuições causais a respeito do alcance ou não do objetivo, elaborar estratégias

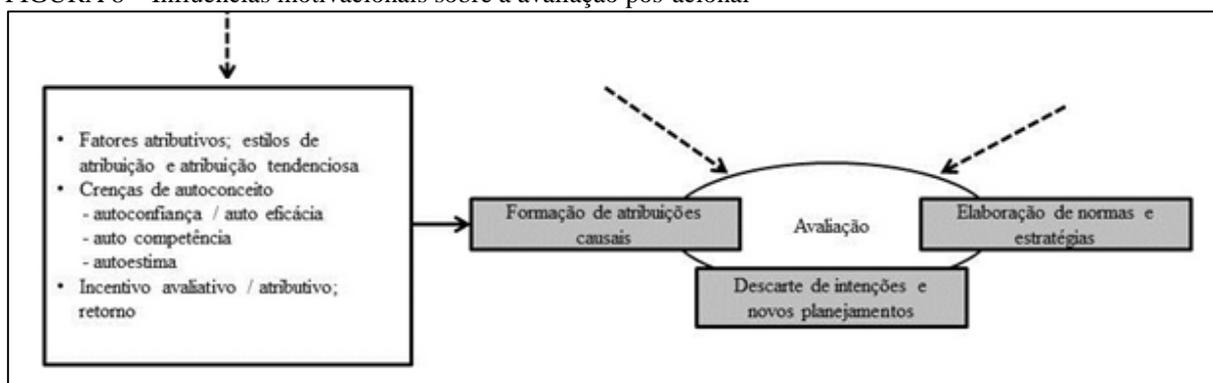
⁴⁶ Involving critical retrospection after action has been complete or terminated.

para as ações vindouras e descartar a ação em curso para dar lugar à outra, recomeçando o ciclo motivacional (DÖRNYEI, 2011).

Um aspecto a ser ressaltado nessa fase é que, segundo Dörnyei (2011), esta avaliação é diferente da que acontece na fase acional porque o indivíduo não está mais engajado na ação, o que lhe permite avaliar o resultado que obteve. Também é no processo de retrospectiva motivacional que o indivíduo atribui causalidade ao seu sucesso ou insucesso, determinando a sua sensação de sucesso, realização e satisfação em função do resultado obtido. Essa atribuição pode influenciar o comportamento do indivíduo em relação a atividades posteriores (DÖRNYEI, 2001).

A seguir, na figura 8, podemos ver as influências motivacionais presentes na fase pós-acional. Assim como na fase acional, elas não são sensíveis às da fase anterior, mas as ações avaliativas são oriundas do resultado da fase anterior.

FIGURA 8 – Influências motivacionais sobre a avaliação pós-acional



FONTE: DÖRNYEI, 2001, p. 100.

A formação de atribuições, de acordo com Dörnyei (2001), acontece de modo diferente para cada indivíduo. Ele sugere a existência de estilos atributivos, que são as diferentes maneiras de se realizar a atribuição causal, e de algum tipo de atribuição tendenciosa, que são as maneiras incorretas de se realizá-la, como, por exemplo, a atribuição de algo a fatores pessoais sem levar em consideração os fatores situacionais envolvidos no resultado.

Outro aspecto importante da fase são as crenças de autoconceito, que, segundo Dörnyei (2001), são importantes na avaliação do resultado obtido. Essas crenças incluem a autoconfiança ou autoeficácia, a autocompetência e a autoestima. Ele ainda afirma que

aprendentes com uma boa imagem de si mesmos geralmente lidam melhor com eventuais insucessos do que aqueles com baixa autoestima.

Deve ser levado em consideração também que, especialmente em ambientes de aprendizagem, o aprendente deve ter um impulso inicial para seu processo de autoavaliação, o que Dörnyei (2001) chama de incentivo avaliativo e atributivo. Segundo ele, esses incentivos se dão principalmente por meio do retorno por parte do professor. Como um personagem que enxerga a situação por outro ângulo, o professor pode ajudar os aprendentes a verem o que eles não conseguem ver sozinhos, inclusive instigando-os a não desistir e encontrar outras maneiras de realizar novamente ou de outra forma uma tarefa que tenha sido malsucedida.

Dörnyei (2011) apresenta pontos favoráveis para os estudos da motivação como processo. O primeiro deles é o fato de levar em consideração o tempo como princípio organizacional da motivação, o que ajuda a sistematizar de forma mais clara os diferentes motivos e as influências motivacionais atuantes sobre cada fase do processo. Outro aspecto apontado é a facilitação da pesquisa em motivação para tarefas educacionais, uma vez que um modelo orientado para o processo oferece oportunidade de se realizar microanálises de diferentes fatores e processos que determinam o sucesso ou insucesso dos alunos em tarefas de forma integrada a mecanismos afetivos e cognitivos.

Por outro lado, o modelo processual de motivação tem suas limitações, e o próprio autor do modelo (DÖRNYEI 2005, 2011) apresenta duas. A primeira é o fato de o modelo apresentar divisões bem definidas e ser explicitado de forma isolada, sem atentar para os fatores externos que concorrem com a ação em curso e sem precisar em qual momento ocorre cada uma das fases. A segunda diz respeito ao múltiplo número de atividades diferentes nas quais os aprendentes podem estar engajados, o que nos leva a refletir que vários processos motivacionais acontecem concomitantemente com possíveis influências mútuas.

Os estudos motivacionais continuam ainda hoje avançando e abrangendo uma gama maior de situações de aprendizagem de LE. Dörnyei e Ushioda (2011) afirmam que a abordagem orientada para o processo está se desenvolvendo para – ou mesmo fundindo-se com – uma nova abordagem, que foi batizada de sociodinâmica.

2.2.4 Advento da abordagem sociodinâmica

No final da seção anterior, vemos como Dörnyei (2011, 2005) faz críticas ao seu próprio modelo processual de motivação. As críticas focam no tratamento da motivação como um fenômeno isolado e linear. Por se tratar de motivação humana, devem ser levados em consideração os demais aspectos da vida. Um processo motivacional acontece de forma concomitante a outros processos motivacionais e outras situações pelas quais passa o indivíduo. Mesmo a aprendizagem de uma LE pode ocorrer ao mesmo tempo que outros tipos de aprendizagem ou mesmo aprendizagem de outras línguas. Com base nesses aspectos, ele diz: “foi realmente uma questão de tempo para que eu percebesse que uma colcha de retalhos feita com relações de causa e efeito entrelaçadas não faria justiça à complexidade do sistema motivacional e, portanto era necessária uma reformulação mais radical” (DÖRNYEI, 2009b *apud* DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 70)⁴⁷. Tal reformulação da teoria leva em conta três aspectos: a visão relacional do indivíduo em contexto, o Sistema Motivacional Autoidentitário da LE e os Sistemas Adaptativos Complexos.

Um dos pontos importantes nessa abordagem é a diferença entre visões lineares e relacionais, já que esta última, ao invés de procurar variáveis ou relações de causa e efeito, foca sua atenção no desenvolvimento e na dinamicidade das relações entre características, fenômenos e processos. Já que se fala em relações entre indivíduo e contexto, e cada um deles é único, essas relações são também únicas, bem como complexas, imprevisíveis e não lineares (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

O indivíduo sujeito de estudo é o aprendiz de LE. Em abordagens lineares, não eram levados em consideração os demais aspectos do indivíduo (por exemplo, nacionalidade, estado civil, profissão, gostos, habilidades, pertencimento a determinados grupos etc.) nem do contexto (local de moradia, contexto histórico, cultural, social etc.). A abordagem relacional, porém, considera o aprendiz como uma pessoa real, que está inserida em contextos culturais e históricos que moldam suas motivações e identidades. Ushioda (2011) ressalta que, como professores,

⁴⁷ It was really a matter of time before I realized that such a patchwork of interwoven cause-effect relationships would not do the complexity of the motivation system justice and therefore a more radical reformulation was needed.

devemos engajar as suas próprias identidades [dos aprendentes] nas nossas aulas e promover um senso de continuidade entre o que eles aprendem e fazem na sala de aula e quem eles são e o que eles estão interessados em fazer nas suas vidas fora da sala de aula, agora e no futuro. Desta maneira, como Little (2004) coloca, “o que eles aprendem se torna parte do que eles são” (USHIODA, 2011, p. 204)⁴⁸.

Os pesquisadores, ao investigar indivíduos, encontram sérias dificuldades em simplesmente dissociar os aprendentes de LE dos demais aspectos da vida humana e do contexto no qual se encontram.

Outro ponto importante foi a elaboração do Sistema Motivacional Autoidentitário da LE. Ele foi proposto por Dörnyei (2005) a partir das teorias psicológicas do eu agregadas ao campo da aprendizagem de LE, partindo do princípio de que a língua não é um mero código de comunicação, mas parte da identidade do indivíduo (DÖRNYEI, 2009), não é “algo adicionado ao nosso repertório de habilidades, mas uma ferramenta personalizada que nos permite expandir e expressar nossa identidade ou senso do eu” (USHIODA, 2011, p. 204)⁴⁹. Segundo Dörnyei (2005) e Dörnyei e Ushioda (2011), esse sistema é constituído por três dimensões: o eu ideal, o eu que deveria ser e as experiências de aprendizagem da LE.

- O *eu ideal* é o que o indivíduo deseja se tornar. Quando um indivíduo se identifica com um eu ideal, ele tem o desejo de diminuir a discrepância entre seu eu atual e o ideal. Se o eu ideal fala uma LE, esse desejo pode ser traduzido em motivação para aprender aquela língua.
- O *eu que deveria ser* está relacionado aos atributos que a pessoa acredita que deveria possuir a fim de alcançar suas próprias expectativas e evitar resultados negativos.
- As *experiências de aprendizagem da LE* referem-se aos motivos executivos relacionados ao ambiente imediato de aprendizagem e às experiências passadas.

O terceiro aspecto da abordagem em desenvolvimento é o fato de ela ser fundamentada na teoria do caos ou da complexidade. Segundo essa teoria, “pequenas mudanças podem resultar em grandes diferenças” (PAIVA, 2005, p. 24) e essas mudanças ocorrem em sistemas adaptativos complexos. Um sistema pode ser considerado adaptativo

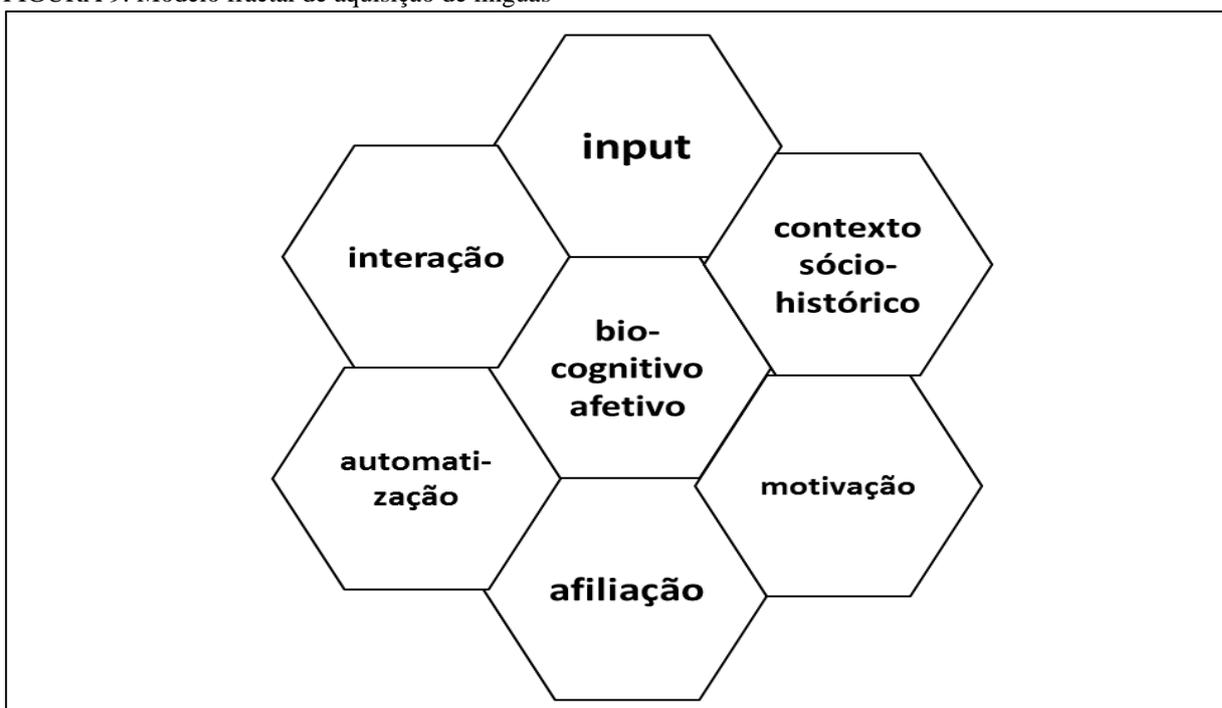
⁴⁸ We need to engage their own identities and interests in our lessons and promote a sense of continuity between what they learn and do in the classroom, and who they are and what they are interested in doing in their lives outside the classroom, now and in the future. In this manner, as Little (2004) puts it, ‘what they learn becomes part of what they are’.

⁴⁹ [...] something to add to our repertoire of skills, but a personalized tool that enables us to expand and express our identity or sense of self

complexo se for composto por dois ou mais elementos interligados entre si e se esses elementos mudarem no decorrer do tempo, forem imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, sujeitos a atratores e tenham capacidade de auto-organização (PAIVA, 2005). Para entender melhor esse conceito, utilizo a ideia da aprendizagem de línguas como um sistema adaptativo complexo.

Paiva (2005) considera a aprendizagem de uma LE um sistema adaptativo complexo, pois mudanças nas condições iniciais podem gerar resultados diferentes e imprevisíveis. Além disso, a aprendizagem é formada por uma série de outros sistemas que, interligados entre si, formam uma cadeia complexa de sistemas. Podemos ver uma representação desses sistemas na figura 9.

FIGURA 9: Modelo fractal de aquisição de línguas



FONTE: PAIVA, 2005, p. 29.

Segundo a teoria dos sistemas adaptativos complexos, os sistemas que compõem a aprendizagem de línguas podem sofrer mudanças. Uma mudança em um desses sistemas provavelmente gerará mudança nos demais sistemas que estão interligados a eles e, portanto, implicará em mudanças no sistema maior. No entanto, devido às suas características, eles se reorganizam e a ordem se reestabelece, mas nunca da mesma forma que a anterior.

Entre esses sistemas, encontra-se a motivação, que deixa de ser vista apenas em uma perspectiva de diferenças individuais estáveis e monolíticas, mas é vista por meio de diferenças individuais alocadas em um contexto e em um período de tempo. As próprias diferenças individuais são geralmente multicompostas, feitas por interações dinâmicas e complexas entre muitos componentes (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Na realidade, Dörnyei e Ushioda (2011) afirmam que a abordagem dinâmica, até o momento atual, só permitiu a distinção de três aspectos concernentes às diferenças individuais: motivação, cognição e afeto, e que os diferentes conglomerados de diferenças individuais são formados a partir deste tripé.

Dörnyei e Ushioda (2011) sugerem que, na abordagem sociodinâmica, nenhum fenômeno comportamental tem uma única explicação. No caso da motivação, um resultado pode possuir inúmeros motivos e entre eles, quem sabe, um motivo gerador dos demais. Isso só poderá ser analisado por meio de uma profunda investigação e, para tanto, “tudo o que se precisa é fazer as perguntas certas” (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 99)⁵⁰ e abrir caminhos de pesquisa nessa área de estudos promissora.

Na seção seguinte, apresento o construto da desmotivação, que também serve de base para esta pesquisa.

2.3 DESMOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A motivação sempre é conceituada como forças positivas que movem o indivíduo à realização de uma ação ou à adoção de um determinado comportamento. Pensa-se muito, mas pouco se tem registro, em especial acadêmico, sobre as forças negativas que causam perda de energia no indivíduo no processo de realização de uma ação. Ushioda (2003) afirma que quando as forças internas e externas, ao invés de se fundirem, sofrem algum tipo de tensão, podemos ter uma motivação diminuída, suprimida ou distorcida. Esse processo chama-se de desmotivação. O fato de esse construto, na maioria das vezes, ser tratado como um subtópico ou ser apenas mencionado em pesquisas cujo foco é a motivação é, provavelmente, o motivo pelo qual Dörnyei (2001) o caracteriza como o lado obscuro da motivação, já que se tem pouca informação a respeito do que acontece nesse processo.

⁵⁰ [...] all we need to do is ask the right questions.

Nas subseções seguintes, apresento definições para o construto, algumas pesquisas realizadas na área e uma visão mais atual, que leva em consideração o surgimento da fase sociodinâmica de estudos motivacionais.

2.3.1 Definindo desmotivação

A desmotivação é definida como “forças externas específicas que reduzem ou diminuem a base motivacional de uma intenção comportamental ou uma atitude em curso” (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 143)⁵¹. A tais forças, Dörnyei (2001) chama de desmotivos, paralelamente às forças positivas, às quais ele chama de motivos. Ele ainda argumenta que, apesar de haver uma diminuição da base motivacional, os motivos podem não ser anulados; ao contrário, permanecem em operação no indivíduo. O que ocorre é que os desmotivos, de alguma forma, sobressaem-se diante dos motivos. Um exemplo disso é um aluno que, devido à mudança de professor, perde o interesse na aprendizagem de uma LE, mas mesmo assim continua acreditando que aquela língua será importante para sua vida acadêmica.

Deve-se levar em consideração o fato de que nem todas as forças negativas podem ser consideradas como desmotivos. Há influências negativas que consistem em: a) encontrar algo mais atrativo para fazer do que o que se está fazendo naquele momento (por exemplo, acessar uma rede social ao invés de estudar para o teste); b) não realizar uma tarefa por não se sentir bem naquele dia em particular (problemas de saúde, cansaço depois de um dia de trabalho etc); c) perder gradualmente o interesse em atividades longas demais; ou d) reconhecer custos a serem despendidos (não apenas materiais ou monetários, mas também de tempo e disposição) para se realizar a atividade. Neste último caso, a motivação pode desaparecer se o custo percebido for maior do que os benefícios advindos de se completar a ação.

Uma leitura mais aprofundada do conceito de desmotivação de Dörnyei (2001) nos apresenta três características importantes do construto. Uma delas é concernente à noção de *forças externas específicas*. Os fatores que causam a desmotivação são predominantemente externos. Fatores externos, em muitos casos, podem ser mais facilmente controlados pelo indivíduo, apesar desse controle ser também uma variável individual (alguns controlam mais

⁵¹ [...] specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioral intention or an ongoing action.

facilmente, outros não). Quando o controle ocorre, as forças positivas voltam a exercer maior influência nas atitudes e comportamentos dos sujeitos.

A segunda característica é relacionada à *redução ou diminuição da base motivacional*. Supõe-se que tais forças só possam exercer influência em bases motivacionais já estabelecidas, o que nos leva a afirmar que a desmotivação acontece em indivíduos “que foram anteriormente motivados, mas perderam seu comprometimento ou interesse por alguma razão” (DÖRNYEI, 2001, p. 142)⁵². Esse aspecto reforça a própria característica de flutuação da motivação, na qual ela apresenta momentos de alta e de baixa, o que pressupõe que o indivíduo desmotivado pode vir a estar motivado novamente para os mesmos tipos de comportamento.

A terceira característica diz respeito ao fato de essa redução poder ocorrer tanto na base motivacional de uma *intenção* quanto de uma *ação em curso*. Tomando como base o processo motivacional, podemos concluir que a desmotivação pode ocorrer tanto na fase pré-acional quanto na fase acional. Infere-se que, da mesma forma que existem influências motivacionais diferentes para cada fase do processo motivacional, as influências negativas que causam perda de energia nas intenções comportamentais podem ser diferentes daquelas que atuam sobre as ações propriamente ditas.

Dörnyei (2001) afirma que o termo desmotivação é pouco utilizado nos estudos da psicologia, dando espaço a outro termo: amotivação (termo visto anteriormente nos estudos de Deci e Ryan (2000) na teoria da autodeterminação). Os dois termos, porém, não podem ser considerados sinônimos, pois a amotivação é caracterizada pela “ausência de intencionalidade e do senso de agenciamento” (DECI; RYAN, 2000, p. 61)⁵³, ou seja o indivíduo não vê o porquê da realização da atividade ou pensa esta ser muito além de suas capacidades. A desmotivação, por sua vez, é relacionada a causas externas que diminuem a motivação, mas, na maioria das vezes, não a cancelam.

Alguns desmotivos, especialmente quando acontecem com frequência (por exemplo, uma série de experiências ruins em sala de aula), podem gerar amotivação no indivíduo (no caso do exemplo anterior, a ausência da vontade de aprender aquele conteúdo). Em contrapartida, no caso das influências negativas cessarem (por exemplo, o indivíduo percebe que a pessoa que o desmotivava na realização de determinada atividade não estava falando a verdade), as influências positivas são fortalecidas e a pessoa volta a estar motivada.

⁵² [...] who was once motivated but has lost his or her commitment/interest for some reason.

⁵³ [...] lacks intentionality and a sense of personal causation.

2.3.2 Pesquisa em desmotivação

Segundo Dörnyei (2001), os estudos sobre a desmotivação começaram a ser feitos em aulas de língua materna, nas quais era objeto de pesquisa a interação entre aluno e professor. Esses estudos foram chamados de pesquisa em comunicação instrucional. Pesquisadores como Gorham e Christophel, na década de 1990, chegaram à conclusão de que um dos principais fatores que desmotivam a aprendizagem é o professor e suas atitudes (e, por vezes, personalidade) em sala de aula.

Na área da aprendizagem de LE, Dörnyei (2001) hipotetiza que as pesquisas começaram a ser feitas devido ao insucesso experimentado por aprendentes. Ele diz que quase todo mundo já fracassou nos estudos de, pelo menos, uma LE e que as causas dessa experiência são geralmente ligadas de forma direta à desmotivação. A seguir, elenco algumas pesquisas na área da desmotivação.

Um desses estudos foi empreendido por Oxford (1998, 2001 *apud* DÖRNYEI; USHIODA, 2011), relatado em uma conferência. O estudo foi feito por meio de um questionário que induzia os sujeitos investigados a falar sobre o professor. O resultado foi sistematizado nos quatro temas que emergiram: a relação pessoal do professor com os alunos, as atitudes do professor em relação ao curso e ao material, conflitos de estilo entre professor e alunos e a natureza das atividades de sala de aula. Esse resultado, apontando o professor como fator desmotivador, levou Oxford a realizar uma segunda pesquisa com narrativas, na qual ela atrelou a abordagem do professor à desmotivação dos alunos. Nessa pesquisa, foram identificadas três abordagens: a autocrática, no qual o professor é o centro do processo e detentor de todo o poder na sala de aula; a democrática, na qual o professor compartilha poder, responsabilidade e decisões com os alunos; e a do *laissez-faire*, que minimiza totalmente a responsabilidade e tomada de decisões por parte do professor. Os índices de desmotivação foram percebidos de forma mais acentuada em alunos cujos professores apresentavam abordagem autocrática ou *laissez-faire*, o que leva Oxford a concluir que o comportamento do professor pode levar à desmotivação do aluno, e tanto excesso quanto falta de controle dos professores em relação aos alunos é percebido como desmotivador.

A investigação de Chambers (1993) foi realizada com aprendentes e professores. Os professores, ao responder o questionário, identificaram as características do aprendente desmotivado e apontaram fatores de ordem psicológica, atitudinal, social, histórica e

geográfica para a desmotivação, mas nas respostas não transparecia que os professores incluíam a eles próprios como fatores causadores de desmotivação. Por outro lado, os aprendentes, ao responder o questionário, apontaram como fator desmotivador o professor (culpando-o por não dar instruções ou explicações suficientemente, criticar alunos que não entendem algo ou gritar com eles, usar equipamentos de baixa qualidade ou materiais didáticos antiquados), o grupo ao qual estavam inseridos (por serem grupos grandes) e até questões ambientais (sala de aula pequena, móveis que não facilitam diferentes arrumações da sala). Além disso, alguns alunos apontavam influências negativas vindas de casa (por alguém ter falado algo que o desmotivou a querer aprender a LE) ou ainda registraram não verem propósito em aprender uma LE. Ele conclui dizendo que os alunos desmotivados geralmente apresentam baixa autoestima e demonstram precisar de atenção extra, bem como de elogios pelo que fazem e pelas tarefas em que eles são hábeis.

A pesquisa de Ushioda (1998) consistiu em uma investigação sobre a motivação na qual o conceito de desmotivação emergiu. Foi feita para entender como funciona a motivação em aprendentes institucionalizados. Em relação à desmotivação, ela pediu aos participantes para identificarem o que eles achavam desmotivador na sua experiência relacionada à LE. Em resumo, os desmotivos explicitados pelos participantes estiveram relacionados ao contexto de aprendizagem institucionalizada, como métodos de ensino ou tarefas de aprendizagem. Ushioda enfatizou que os aprendentes conseguem administrar sua disposição motivacional devido ao uso de estratégias de automotivação, como estabelecimento de objetivos de curto prazo, autoconversa positiva ou permitir-se realizar uma tarefa na LE sem qualquer tipo de monitoramento (como assistir a um filme ou conversar com turistas).

A pesquisa de Dörnyei (1998 *apud* DÖRNYEI; USHIODA, 2011), que também foi apresentada em uma conferência, foi realizada de forma diferente, pois trabalhou, por meio de uma entrevista aberta, com aprendentes já identificados como desmotivados. Ele apresenta os fatores desmotivadores obtidos nessa pesquisa sistematizados em nove categorias: professor, instalações escolares inadequadas, autoconfiança reduzida, atitudes negativas em relação à LE, natureza compulsória dos estudos da LE, interferência de outra LE na que está sendo estudada, atitudes negativas em relação à comunidade onde a língua é falada, atitudes de membros do grupo escolar e material didático. Ele conclui apresentando dois fatores que afetam a motivação dos alunos, sendo o primeiro o filtro afetivo criado pelas condições escolares objetivas e que, em alguns casos, pode bloquear até mesmo as melhores intenções de professores e alunos e o segundo, o contato que alunos têm com a língua alvo

(principalmente quando não têm nenhum conhecimento dela) que pode resultar em sentimentos avaliativos que afetam o interesse em aprender a língua.

Estas primeiras pesquisas deram impulso a novas, em especial no Japão, onde se acredita que o sistema educacional produz alunos com habilidades comunicativas na língua inglesa pobres e baixa motivação para aprendê-la (NAKATA, 2006 *apud* DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Baseado nisso, Kikuchi (2009 *apud* DÖRNYEI; USHIODA, 2011) realizou uma pesquisa com universitários sobre a sua experiência com a língua inglesa no ensino médio, na qual foram abstraídos cinco fatores desmotivacionais: comportamento dos professores, método da gramática-tradução, testes e exames de entrada na universidade, foco na memorização e livros didáticos e de referência. Posteriormente, Sakai e Kikuchi (2009 *apud* DÖRNYEI; USHIODA, 2011) apresentaram uma revisão de uma série de publicações relacionadas à desmotivação no contexto japonês de aprendizagem da língua inglesa. Nesta pesquisa eles puderam notar seis características desmotivacionais comuns: professores, características das aulas, experiências de falhas, ambiente escolar, materiais didáticos e falta de interesse. De posse dessas informações, eles elaboraram um questionário para investigar os desmotivos entre alunos de último ano do ensino médio. Os desmotivos que emergiram após a aplicação do questionário foram: conteúdo e materiais de aprendizagem, competência docente e estilos de ensino, infraestrutura escolar inadequada, falta de motivação intrínseca e notas nos testes. Ao contrário do que se esperava e que fora demonstrado em pesquisas anteriores, o professor não foi apontado como o principal fator desmotivador, sendo conteúdo e materiais de aprendizagem e notas nos testes os fatores que apresentaram maior número de menções. O professor e a falta de motivação intrínseca, nessa pesquisa, estiveram em pé de igualdade.

No Brasil também encontramos pesquisas em motivação que apresentam fatores desmotivacionais. Callegari (2004) tinha como objetivo investigar a visão de alunos e professores de espanhol do Ensino Médio quanto à importância da motivação. Estiveram envolvidos 244 alunos, dos quais 66% se julgaram motivados e 34% desmotivados. Ela apresenta uma lista bastante extensa de fatores apontados pelos alunos para sua desmotivação e conclui dizendo que, dentre todos os fatores apresentados como desmotivadores, mais da metade dos alunos menciona fatores externos, geralmente ligados ao professor, ao tipo de aula e aos colegas. Já os três professores participantes da pesquisa, quando questionados sobre atividades que menos motivam os alunos, citaram provas (orais e escritas), explicações gramaticais, leitura (jornais, revistas, livros), exercícios escritos, redação e memorização de diálogos, entrando em consonância com as respostas dadas por alunos à mesma pergunta.

Outra pergunta feita aos professores foi sobre a identificação de alunos desmotivados. Eles disseram que os identificam pelas notas, comportamento (geralmente indisciplinado) e pelo baixo interesse em participar das aulas. Callegari nota que, no geral, os professores identificam facilmente um aluno desmotivado, mas poucos são capazes de traçar caminhos que modifiquem essa situação.

Sá e Matos (2011) pesquisou a motivação na visão de professores de inglês. Seu trabalho apresenta cinco fatores de desmotivação experienciados pelos participantes da pesquisa quando alunos: aulas desinteressantes, desconhecimento de estratégias de estudo adequadas para o problema que se quer resolver, o professor que não escuta o aluno, provas incoerentes com a prática em sala e humilhações e ameaças à face. Dois pontos foram percebidos por meio dos relatos dos participantes: primeiro, que as situações negativas eram vistas como passageiras, não exercendo grande influência nas ações futuras; segundo, que tais episódios de desmotivação poderiam ter sido evitados se os professores tivessem mais conhecimento da motivação e de suas implicações em sala de aula.

Já Diniz (2011) investigou a flutuação da motivação em alunos de uma turma noturna do curso de graduação em Letras Língua Inglesa. Cinco fatores desmotivacionais emergiram: falta de tempo para estudar inglês, o professor, dificuldade na aprendizagem, metodologia inadequada e cansaço. Um ponto interessante desta pesquisa é que o professor surge tanto quanto fator motivador quanto desmotivador, o que leva a refletir sobre a multiplicidade de fatores e de formas com as quais se manifestam. O autor também reflete sobre a necessidade de se utilizar estratégias para manter a motivação dos alunos mesmo diante da ocorrência de fatores distratores e desestimulantes.

2.3.3 Desmotivação sob uma visão sociodinâmica

Em se tratando de desmotivação, é importante levar em consideração que aspectos socioculturais também podem exercer forte influência nos aprendentes. Muitas vezes, o que gera a desmotivação são influências que não estão relacionadas simplesmente ao ambiente de aprendizagem ou aos sujeitos envolvidos, mas a um contexto mais amplo ou ainda à (pré)conceitos externos, mas arraigados no indivíduo em relação à língua alvo e a sua própria língua-cultura. Como esses fatores e contextos estão sempre mudando, suas influências no processo motivacional são variadas e inconstantes.

Lamb (2009 *apud* DÖRNYEI; USHIODA, 2011) diz ser socialmente injusto alocar o problema da desmotivação apenas no aprendente, pois os fatores socioeconômicos e étnicos podem ser variáveis importantes no que diz respeito a níveis de conquista e engajamento dos mesmos. Sua pesquisa aponta como gerador do problema o próprio sistema educacional, em especial quando não dá oportunidade ao aluno de expressar seus desejos e necessidades de aprendizagem e de agir com autonomia. Ushioda (2003) também argumenta que a dinâmica social da sala de aula pode gerar efeitos negativos nos alunos. Ela cita o exemplo de turmas com uma dinâmica social positiva, mas que podem ser negativamente influenciadas por determinados tipos de tarefas (como trabalhos em grupo para alunos introspectivos) ou por ansiedade ou constrangimentos sofridos em sala de aula (por exemplo, quando alunos extremamente tímidos são requeridos a falar na língua alvo na frente dos colegas).

Dörnyei e Ushioda (2011) dizem que as interações dinâmicas com os contextos imediato e mais amplo de aprendizagem, uso e experiência com a LE são cruciais para se entender e analisar a desmotivação. Deve-se levar em consideração a responsabilidade que os professores têm no processo de aprendizagem dos aprendentes, uma vez que, nas pesquisas apresentadas, eles são citados como fatores desmotivadores (DÖRNYEI, 2001), bem como o sistema educacional e as atitudes e discursos que prevalecem em uma sociedade e que podem influenciar as atitudes individuais (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Dörnyei (2001) ainda enfatiza que não há como afirmar se os fatores citados como desmotivadores são realmente a causa da perda de interesse na atividade ou se são causados por outros fatores anteriores ou concomitantes.

Dörnyei e Ushioda (2011) também tratam da relação existente entre a motivação do professor e a motivação do aprendente e apontam que essa relação é bidirecional. No entanto, a visão anterior é de que a motivação do professor poderia ser antecedente da motivação do aprendente ou resultado dela, trazendo à tona uma distinta relação causa-efeito. Sob a visão da complexidade, essa relação é vista como “resultados emergentes de interações entre os sistemas constituintes sustentando a disposição motivacional de professores e alunos” (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 191)⁵⁴.

Dörnyei e Ushioda (2011) concluem exortando os pesquisadores a realizarem novas pesquisas acerca da desmotivação. Alguns possíveis temas por eles sugeridos são as relações entre os desmotivos e a disposição motivacional geral e a personalidade dos aprendentes, as

⁵⁴ [...] emerging outcomes of interactions among constituents systems underlying the teachers' and students' motivational disposition.

variações no grau de desmotivação mesmo sob as mesmas condições adversas, a restrição dos desmotivos a situações particulares ou generalização das influências ruins de experiências passadas entre situações semelhantes, as consequências dos estudos sobre desmotivação nos próprios métodos de avaliação motivacional e os tipos de desmotivos que operam em diferentes contextos e modelos de aprendizagem.

Foram apresentados nesta seção os principais construtos teóricos que balizam esta pesquisa, a saber: a motivação e a desmotivação na aprendizagem de LE. Para entendermos como se dará o processo de sistematização e análise dos dados deste trabalho, bem como algumas características importantes acerca dos participantes e contexto pertinentes, apresento a próxima seção, que trata dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa.

3 DESENVOLVIMENTO DA INTENÇÃO: ESTABELECENDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

É preciso ir degrau por degrau, subindo do primeiro para o segundo e deste para o terceiro e assim por diante. Não se pode começar pelo segundo, deixando de lado o primeiro, pois suas pernas são curtas demais e seus passos muito pequenos. É por isso que não poderá construir [se] você não fez os alicerces!

Santo Antônio Maria Zaccaria

A realização de uma ação depende também de recursos e condições para seu início. Por isso, apresento nesta seção os procedimentos metodológicos empregados na realização desta pesquisa. Inicialmente a pesquisa é caracterizada e contextualizada, a fim de se conhecer o ambiente de sua realização e os sujeitos que dela participaram. Em seguida, apresento os instrumentos de coleta de dados e a maneira como foram coletados, bem como os procedimentos para análise dos mesmos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa enfoca a motivação e a desmotivação como variáveis na aprendizagem de LE, apresentando as percepções dos aprendentes a respeito do que eles consideram motivador ou desmotivador no seu processo de aprendizagem da língua inglesa.

O objetivo principal desta pesquisa é observar como é percebido o processo motivacional em alunos de graduação em Letras Língua Inglesa oriundos de turmas intensivas e extensivas e as implicações dessa percepção na aprendizagem da língua alvo. Busco, com esta pesquisa, cotejar os resultados encontrados nos contextos supracitados.

Nesta pesquisa, procuro responder às seguintes perguntas:

- a) Como os participantes percebem em si próprios a flutuação da motivação para a aprendizagem da língua alvo?

- b) Quais os fatores geradores de motivação e suas influências na aprendizagem da língua inglesa nos participantes da pesquisa?
- c) Quais os fatores geradores de desmotivação e suas influências na aprendizagem da língua inglesa nos participantes da pesquisa?
- d) Qual a diferença no padrão motivacional dos alunos oriundos da turma intensiva em relação aos oriundos da turma extensiva?

No intuito de investigar os aspectos motivacionais desses alunos e buscar elementos para responder as perguntas de pesquisa que me propus, optei por realizar um estudo de caso.

Um estudo de caso é “a análise profunda de uma unidade de estudo, [visando] o exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação particular” (GODOY, 1995 *apud* VIEIRA, 2010, p. 90). Griffiee (2012) afirma que “um caso pode ser um objeto ou uma pessoa ou pode ser um grupo de pessoas. Um caso é algo a ser investigado que possa ser claramente definido e identificado. O que identifica ou define o caso é chamado de *fronteira*” (GRIFEE, 2012, p. 105)⁵⁵. Sendo assim, quase tudo pode ser um caso, “contanto que constitua uma única entidade com fronteiras claramente definidas” (DÖRNYEI, 2007, p. 151)⁵⁶. Cada uma das turmas investigadas é, portanto, um caso. Por se tratar de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida-real” (YIN, 2010, p. 39), esse tipo de estudo é caracterizado pela atitude do pesquisador que se coloca diante do objeto a ser pesquisado com a finalidade de observá-lo, sem realizar qualquer tipo de interferência (VIEIRA, 2010).

Cotejo os dados obtidos nas duas turmas com a finalidade de responder às perguntas de pesquisa. Para tanto, fiz uso do método de pesquisa comparativa, que “é aquele que parte da comparação entre duas realidades, a fim de obter a compreensão do que se passa em uma delas, tendo por base o que se passou ou se passa na outra” (VIEIRA, 2010, p. 35).

Um ponto importante a ser levado em consideração na realização desta pesquisa é o fato de classificá-la como uma pesquisa de metodologia mista que, segundo Griffiee (2012) é aquela que faz uso de abordagens e instrumentos tanto qualitativos como quantitativos de forma integrada. Por meio dessa metodologia, enxerga-se um mesmo fenômeno a partir de diferentes ângulos, o que facilita a triangulação dos dados obtidos.

⁵⁵ A case can be one object or one person, or it can be a group of persons. A case is anything that can be investigated that can be clearly defined and identified. What identifies or defines the case is called the *boundary*.

⁵⁶ [...] as long as it constitutes a single entity with clearly defined boundaries.

A seguir, apresento o ambiente em que foi realizada a pesquisa, expondo um breve panorama do curso de Letras Língua Inglesa no processo de interiorização da UFPA e dando enfoque ao funcionamento dos dois regimes letivos nos quais as turmas estão inseridas.

3.2 CONTEXTO

Bragança é a cidade mais antiga do Estado do Pará, localizada a 210 km de distância da capital, Belém. A cidade possui, além de várias instituições particulares de ensino superior (especialmente polos que oferecem cursos à distância), duas instituições de ensino superior públicas: a UFPA e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). A implantação do *campus* de Bragança da UFPA é resultado de discussões iniciadas ainda na década de 1970 sobre o processo de interiorização da UFPA.

Este processo tinha por objetivo ofertar cursos de graduação em licenciaturas nas cidades do interior, a fim de atender professores com formação em Magistério de nível médio – ou, muitas vezes, sem ao menos a formação em Magistério – que exerciam funções de ensino. Foi constatado então que, dos 25 mil professores em exercício no Estado, apenas 150 tinham formação superior, a maioria deles por não ter condições para se afastar de seu trabalho para fazer um curso de graduação na capital do Estado.

Entre os anos 1986 e 1988 a UFPA começou a ofertar cursos de licenciatura em alguns polos no Estado, facilitando, assim, o deslocamento dos professores para sua formação. A parceria com as prefeituras foi imprescindível naquele momento, pois eram elas que disponibilizavam escolas, doavam terrenos para construção dos polos e auxiliavam a universidade com a parte infraestrutural do projeto. Os polos foram, com o aumento de ofertas de cursos e concursos para professores, sendo elevados a categoria de *campus*. Assim o surgimento do *campus* de Bragança foi efetivado, com a sua implantação no ano de 1987.

O curso de Letras, ofertado na época em Belém na forma de habilitação dupla (língua materna mais uma LE), no interior era ofertado em forma de habilitação única em língua materna. Devido à carência de professores na área de LE, muitos professores formados para atuar no ensino de língua materna tinham que atuar no ensino de LE, em especial no da língua inglesa. Muitos desses professores só tinham o conhecimento da LE instrumental e alguns deles, quando possível, procuravam formas alternativas de aprender a língua para ensinar –

estudando com materiais didáticos diversos, comprando cursos de língua sem professor e, uma minoria, inscrevendo-se para estudar em um curso de idiomas.

Em 2004, na capital, houve uma reformulação do desenho curricular do curso de Letras, que passou a ser ofertado em forma de habilitação única; o aluno cursava ou a língua materna, ou a LE, escolha esta que era feita já no momento do processo seletivo. Neste mesmo ano, com a finalidade de solucionar o problema da carência de professores de LE, a UFPA, por meio do *campus* de Soure, ofertou o curso de Letras Língua Inglesa em regime extensivo, sendo essa a primeira oferta de turmas de LE em *campi* do interior. Posteriormente, em 2006, o mesmo *campus* ofertou, no município de Bragança⁵⁷, a primeira turma de Letras Língua Inglesa em regime intensivo. Esta foi a turma na qual me graduei.

Atualmente, vários *campi* do interior ofertam o curso de graduação em Letras Língua Inglesa. Devido ao fato de Soure ter sido o primeiro *campus* do interior a ofertar o curso, o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) foi e ainda vem sendo utilizado por outros *campi* em seu processo de implantação do referido curso. O desenho curricular do curso de Letras Língua Inglesa do *campus* de Soure (ver anexos A e B) é constituído por sete disciplinas de nível de língua inglesa, cada uma com carga horária de 68 horas, bem como por outras disciplinas teóricas e didáticas que são ministradas em inglês, que auxiliam o futuro professor em formação a adquirir proficiência, conhecimentos teóricos sobre a língua e o preparam para bem ensiná-la ao graduar-se.

O calendário acadêmico da UFPA é dividido em quatro períodos letivos. As turmas com funcionamento em regime intensivo funcionam nos primeiro e terceiro períodos letivos. O primeiro período abrange os meses de janeiro e fevereiro, sendo julho e agosto dedicados ao terceiro período. Já as turmas extensivas ocorrem nos segundo e quarto períodos. O segundo período acontece entre os meses de março e junho, enquanto o quarto, de agosto a dezembro.

Durante o período do regime intensivo, os alunos estudam em forma integral, em dois turnos do dia (manhã/tarde ou manhã/noite, escolha que depende de acordos entre alunos e professores), perfazendo a média de 50 dias letivos por período. Devido ao fato do curso intensivo acontecer no período que compreende as férias escolares no Brasil, muitos

⁵⁷ A oferta do curso pelo *campus* de Soure em Bragança aconteceu devido a um acordo entre os *campi*, no qual o *campus* de Soure ofertava uma turma do curso de Letras Língua Inglesa, em regime intensivo, em Bragança e o *campus* de Bragança ofertava uma turma do curso de Ciências Biológicas, também em regime intensivo, em Soure. Tal acordo foi efetivado em 2005, com a oferta das turmas no Processo Seletivo Seriado 2006. As turmas tiveram o início das aulas em julho de 2006. Os assuntos administrativos eram resolvidos pelo *campus* de origem dos **alunos**, enquanto assuntos pedagógicos eram resolvidos pelo *campus* de origem do **curso**.

professores já atuantes no magistério básico optam por graduar-se (ou fazer segunda graduação) nesses períodos. Já os alunos que estudam durante o período do regime extensivo, estudam apenas em um turno, perfazendo a média de 100 dias letivos por período.

Durante o ano de 2012, o *campus* de Bragança contou com a presença de duas bolsistas americanas ligadas ao Programa Fulbright, para atuar como Assistentes de Ensino de Inglês (*English Teaching Assistants*, doravante ETAs). As ETAs fizeram um trabalho de acompanhamento aos alunos com oficinas, palestras e, especialmente durante o período de greve das universidades federais, clubes, que ajudavam aos alunos com a prática de língua. Os clubes eram realizados, na casa em que as assistentes estavam hospedadas (conhecida como Casa Gringa), em três dias da semana: às segundas-feiras, o Clube de Leitura; às quartas-feiras, o Clube de Conversação; às quintas-feiras, o Clube do Filme.

No ano de 2013, o *campus* de Bragança contou com a presença de mais duas ETAs, que realizaram, entre várias atividades, as oficinas de Produção Escrita e de Conversação, Oficinas de Escrita Acadêmica e de Pesquisa na área de LE e Literatura, visando auxiliar os alunos concluintes na produção e apresentação de seus trabalhos de conclusão de curso.

Um dos pontos importantes que vem sendo desenvolvido com a presença das ETAs é a questão da interculturalidade, já que, com a ajuda delas, os alunos podem conhecer um pouco da cultura estadunidense. Essa experiência intercultural entre alunos e as ETAs resultou em produções acadêmicas: a) a produção de um capítulo em um livro dedicado ao impacto da presença dos ETAs no Brasil em relação à apreensão na cultura alvo, no qual é relatada uma experiência interdisciplinar de produção de *blog* que contou com a efetiva ajuda das ETAs de 2012 (BENCHIMOL-BARROS, 2013); e b) a realização da terceira edição do Colóquio de Língua Inglesa de Bragança, com o tema *Cultural Encounters* (Encontros Culturais), em outubro de 2013, no qual foram relatadas experiências de convivência acadêmico-culturais com as ETAs.

Devido ao fato de as atividades extras com as assistentes, em sua maioria, serem realizadas em períodos que não são os períodos de aulas dos alunos (geralmente à tarde, para dar oportunidade de participação tanto a alunos do período matutino quanto do período noturno), muitos dos alunos das duas turmas pesquisadas não participavam das mesmas. Os alunos da turma extensiva geralmente por motivos de trabalho e os alunos da turma intensiva por não morarem em Bragança na sua maioria.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são alunos de duas turmas do curso de graduação em Letras Língua Inglesa, uma extensiva e uma intensiva. Tais alunos estudam na UFPA *campus* de Bragança, tendo, em ambas as turmas, ingressado por meio do Processo Seletivo 2009.

A turma de Letras Língua Inglesa extensiva é constituída por 17 alunos, dentre os quais 14 se dispuseram a participar da pesquisa ao responder o questionário. Ingressaram no curso em março de 2009. Dentre estes alunos, dois não são originalmente da turma. Um dos alunos ingressou na turma 2006 intensiva e teve que se ausentar do curso por motivos pessoais, retornando para a turma 2009 extensiva. Outro é oriundo da turma 2009 intensiva, passando posteriormente a estudar na turma extensiva.

A turma de Letras Língua Inglesa intensiva é constituída por 15 alunos, dos quais 11 responderam ao questionário, disponibilizando-se a participar. Alguns deles são oriundos de Bragança, mas a maioria deles é oriunda de outras cidades. Ingressaram no curso em julho de 2009. Um desses alunos é originalmente da turma 2009 extensiva e, posteriormente, passou a estudar na turma intensiva.

Os alunos que não são originalmente da turma na qual estão matriculados na ocasião da coleta de dados não foram incluídos nesta pesquisa. Além disso, foi descartado um questionário da turma extensiva que continha respostas evasivas demais, o que dificultaria abstrair os dados necessários à pesquisa. Conto, portanto, com dados retirados dos questionários de 11 alunos da turma intensiva e 10 alunos da turma extensiva.

O primeiro procedimento para início da sistematização dos dados foi a identificação dos participantes da pesquisa. Já que foi assegurada a confidencialidade aos participantes (ver apêndice A), a cada um deles foi atribuída, de forma aleatória, um código. Os alunos da turma extensiva foram codificados com a letra E minúscula, seguida de um número sequencial. Assim temos os alunos e1, e2 [...] e14. Os alunos da turma intensiva foram codificados com a letra I minúscula, seguida de um número sequencial. Neste caso, temos os alunos i1, i2 [...] i11. Todos os respondentes foram codificados, porém nem todos constarão na análise devido a não inclusão de alguns dos participantes, conforme explicado anteriormente.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização da pesquisa, fez-se uso de dois instrumentos: um questionário misto e os históricos escolares dos alunos.

Na oportunidade de coleta dos questionários, em ambas as turmas, os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice A), por meio do qual concordavam em participar da pesquisa e autorizavam a publicação dos dados por eles apresentados.

Gay e Airasian (2000 *apud* GRIFFEE, 2012, p. 135) definem questionário como “várias perguntas relacionadas a um tópico de pesquisa”⁵⁸. É um instrumento de pesquisa que deve ser previamente elaborado e tem a finalidade de obter respostas para questões que norteiam uma pesquisa científica (VIEIRA, 2010). Pode conter perguntas fechadas, isto é, que ofereçam uma resposta pronta para quem as responde, ou abertas, ou seja, que ofereçam oportunidade do indivíduo elaborar sua resposta. As perguntas abertas possibilitam maior riqueza de dados para a pesquisa, embora exijam do pesquisador um trabalho maior no momento de sistematização das respostas.

Os questionários desta pesquisa são de respostas mistas, pois apresentam uma pergunta fechada e uma pergunta aberta relacionada à primeira. O primeiro item do questionário pedia que os alunos apresentassem o nível de motivação que possuíam em cada um dos períodos do curso para depois justificá-lo, no segundo item do questionário, com base em fatos e experiências. Os questionários foram coletados em dois momentos:

- Turma extensiva: os questionários (ver apêndice B) foram coletados em maio de 2013. Foram explicados e aplicados por mim, em um momento cedido pela professora que ministrava aulas no período. Para o primeiro item, os períodos foram organizados da seguinte forma: período inicial do curso, seguido de cada um dos quatro anos letivos e do último semestre do curso.
- Turma intensiva: devido à minha impossibilidade de estar em Bragança durante o período intensivo (julho de 2013), os questionários (ver apêndice C) foram explicados e aplicados pela professora que ministrava disciplina na primeira semana de aulas da turma, a qual foi por mim orientada para tal. Os períodos no primeiro item foram assim organizados:

⁵⁸ [...] several questions related to a research topic.

período inicial do curso (em julho de 2009), seguido dos quatro anos letivos, sendo o último o final do curso.

O segundo instrumento de pesquisa são os históricos escolares, que são documentos nos quais pude observar o desempenho dos alunos em disciplinas de língua inglesa. Documentos são “instrumentos de dados que são escritos e provavelmente preparados pela instituição onde o caso está alocado” (GRIFFEE, 2012, p. 105)⁵⁹. Segundo Bardin (1977 *apud* VIEIRA, 2010, p. 103), o objetivo da análise de documentos é “interpretar as informações contidas no documento analisado, decifrando seus significados explícitos e implícitos”. Os históricos escolares são grande fonte de informação sobre a vida acadêmica dos participantes e, quando comparados às respostas obtidas nos questionários, podem nos trazer novos dados. A coleta dos históricos foi feita por meio de solicitação à direção da Faculdade de Letras do *Campus* Universitário de Bragança (ver anexo C) no mês de dezembro de 2013.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

O primeiro procedimento para a análise dos dados foi revelar a flutuação da motivação na percepção dos próprios participantes da pesquisa. Para tanto, sistematizei a primeira parte dos questionários, na qual os alunos deveriam assinalar o nível numérico de motivação que perceberam em si próprios em cada um dos períodos do curso, sendo o nível 1 o mais baixo e o nível 5 o mais alto. Esses níveis por eles apresentados foram transformados em gráficos individuais de flutuação da motivação (apêndice D). Considero, para esta pesquisa, a seguinte nomenclatura para os níveis:

QUADRO 2: Nomenclatura dos níveis motivacionais

NÍVEL NUMÉRICO	NOMENCLATURA
1	motivação baixa
2	motivação média-baixa
3	motivação média
4	motivação média-alta
5	motivação alta

FONTE: Elaborado pelo autor.

⁵⁹ [...] data instrument that is written and likely prepared by the institution where the case is located.

Em seguida, os gráficos individuais de flutuação da motivação foram sobrepostos a fim de que pudessem ser observados padrões de comportamento motivacional nos aprendentes. Dessa forma, os participantes foram divididos em grupos de aprendentes com comportamentos e flutuações motivacionais semelhantes.

Na segunda parte do questionário, os alunos deveriam justificar as razões para o nível motivacional que sentiram em cada período. Essas respostas foram sistematizadas, de modo que pudessem ser encontradas as influências motivacionais e desmotivacionais dos participantes. Tais influências foram divididas em três tipos:

- I. Fatores ligados ao aprendente**, apresentados nos questionários sempre quando um aprendente mencionava a própria aprendizagem ou não da língua como um fator motivacional ou desmotivacional.
- II. Fatores relacionados a outros indivíduos**, sempre quando outras pessoas eram mencionadas como influências motivacionais ou desmotivacionais para o indivíduo pesquisado.
- III. Fatores situacionais**, que dizem respeito a outras influências que não são diretamente ligadas à aprendizagem da LE, mas que atuam sobre ela de forma positiva ou negativa. Durante a análise, dois subgrupos emergiram dentre os fatores situacionais no grupo das influências desmotivacionais: **características do curso** e **outras influências**.

Estes tipos de influências motivacionais e desmotivacionais foram obtidos por meio da interpretação das respostas dadas pelos participantes nos questionários. As respostas foram agrupadas a partir das semelhanças encontradas entre as mesmas e categorizadas de modo a tornar mais visível os padrões existentes nas turmas.

Para facilitar a análise, as influências foram codificadas conforme quadro abaixo:

QUADRO 3 – Codificação das influências

NOMENCLATURA	CÓDIGO
Influência motivacional – Fatores ligados ao aprendente	MA
Influência motivacional – Fatores relacionados a outros indivíduos	MI
Influência motivacional – Fatores situacionais	MS
Influência desmotivacional – Fatores ligados ao aprendente	DA
Influência desmotivacional – Fatores relacionados a outros indivíduos	DI
Influência desmotivacional – Fatores situacionais	DS

FONTE: Elaborado pelo autor.

No decorrer do trabalho, os códigos apresentados acima são seguidos do número sequencial da influência.

Foram elaborados, no decorrer da análise, dois quadros – um para os motivos e outro para os desmotivos – que incluem o tipo de influência (já categorizada) e os alunos de cada turma que os apresentam. Esses quadros são mostrados nas subseções 4.2.1 e 4.2.2 mais adiante.

Após a verificação da flutuação da motivação, os níveis motivacionais apontados pelos alunos foram comparados ao rendimento acadêmico apresentado no histórico escolar em atividades curriculares ministradas em inglês⁶⁰. Para tanto, os conceitos⁶¹ obtidos em tais atividades foram alocados junto ao nível de motivação apresentado no período letivo, a fim de se observar se há relação entre o rendimento acadêmico dos aprendentes e os níveis de motivação por eles relatado e quais são essas relações. Além disso, as influências motivacionais e desmotivacionais apresentadas pelos alunos foram também alocadas junto aos níveis motivacionais e ao rendimento acadêmico, formando assim quadros individuais de motivação dos aprendentes, que podem ser vistas no apêndice E. Nesses quadros, fiz codificação de cores para os diferentes conceitos e para as influências motivacionais e desmotivacionais, a fim de facilitar a visualização das informações. Estas categorias estão explicitadas na legenda no próprio apêndice. É válido ressaltar que, devido a problemas no sistema de lançamento de conceitos da Instituição, não foi possível obter todos os conceitos de alguns alunos da turma intensiva. No entanto, a ausência de alguns conceitos não causou grande prejuízo ao andamento da pesquisa.

Fundamentado pelos teóricos da área e com procedimentos metodológicos descritos, através o “Rubicão”, adentrando na apresentação dos dados obtidos por meio dos instrumentos acima descritos, bem como na análise elaborada com base na triangulação dos mesmos.

⁶⁰ São consideradas atividades curriculares ministradas em inglês os níveis de língua inglesa, as disciplinas de linguística e literatura em língua inglesa e as disciplinas de metodologia e prática de ensino.

⁶¹ É importante ressaltar que a instituição em questão não faz uso de notas nos seus históricos escolares, mas de conceitos. Para facilitar o trabalho, o docente pode atribuir valores numéricos às atividades avaliativas, mas estes deverão ser transformados em conceitos para fins de registro acadêmico. A relação nota-conceito é a seguinte: alunos que obtiveram notas entre 0 e 4,9 recebem conceito insuficiente (INS); entre 5 e 6,9, conceito regular (REG); entre 7 e 8,9, conceito bom (BOM); entre 9 e 10, conceito excelente (EXC). Para ser aprovado em uma atividade curricular, o aluno deverá obter, no mínimo, o conceito regular.

4 ATRAVESSANDO O “RUBICÃO”: ANÁLISE DOS DADOS

Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.

Mahatma Gandhi

Esta seção tem como foco a análise dos dados obtidos de modo a responder às perguntas de pesquisa. Para tanto, primeiramente apresento a percepção dos alunos sobre a sua motivação, trabalhando com dois aspectos: a flutuação da motivação e as influências motivacionais e desmotivacionais. Em seguida, estes dois descritores da motivação dos aprendentes são cotejados com seu desempenho acadêmico em disciplinas nas quais deveriam fazer uso da língua inglesa.

4.1 FLUTUAÇÃO DA MOTIVAÇÃO DOS APRENDENTES

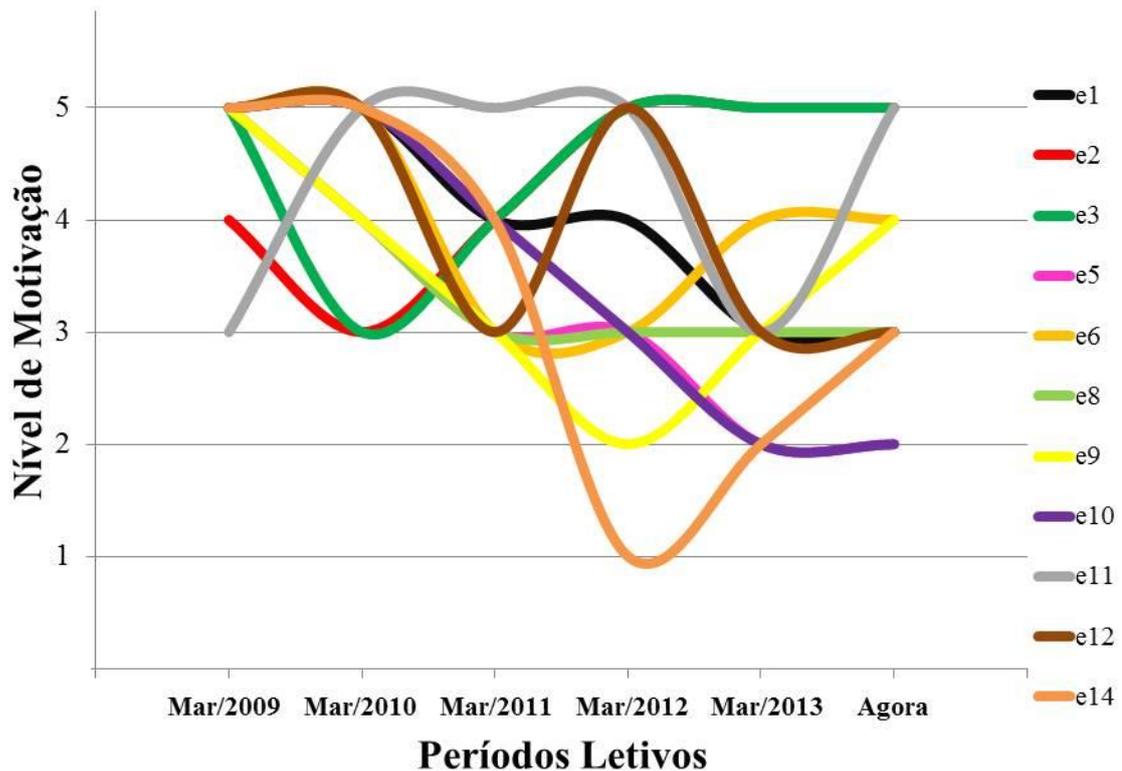
Na seção 2.2.3, vemos que a motivação não é estável e pode ser comparada a uma maré, que ora está alta, ora está baixa (DÖRNYEI, 2001; MAGNO E SILVA, 2010). Essa característica chama-se flutuação da motivação. Nesta subseção, veremos como os alunos percebem o fluxo motivacional no decorrer do curso de graduação.

Nos gráficos individuais de flutuação da motivação (ver apêndice D), elaborados a partir da sistematização da primeira parte dos questionários, pôde-se observar os níveis motivacionais que os participantes da pesquisa perceberam em si mesmos em cada período letivo do seu curso. Para melhor observação dos gráficos, considero a nomenclatura dos níveis motivacionais apresentadas no quadro 2, na seção 3.4.

Nesta subseção apresento primeiramente os gráficos de flutuação da motivação de ambas as turmas, fazendo uma comparação geral entre eles. Em seguida, detalho os diferentes grupos motivacionais encontrados, apresentando padrões na turma extensiva e intensiva para cotejá-los e encontrar características comuns e divergentes entre as mesmas.

Ao sobrepor os níveis de flutuação da motivação de cada aluno por turma, obtive dois gráficos. O primeiro gráfico, apresentado abaixo, mostra os níveis de flutuação da motivação percebidos pelos alunos da turma extensiva.

GRÁFICO 1 – Flutuação da motivação – Turma Extensiva



FONTE: Elaborado pelo autor.

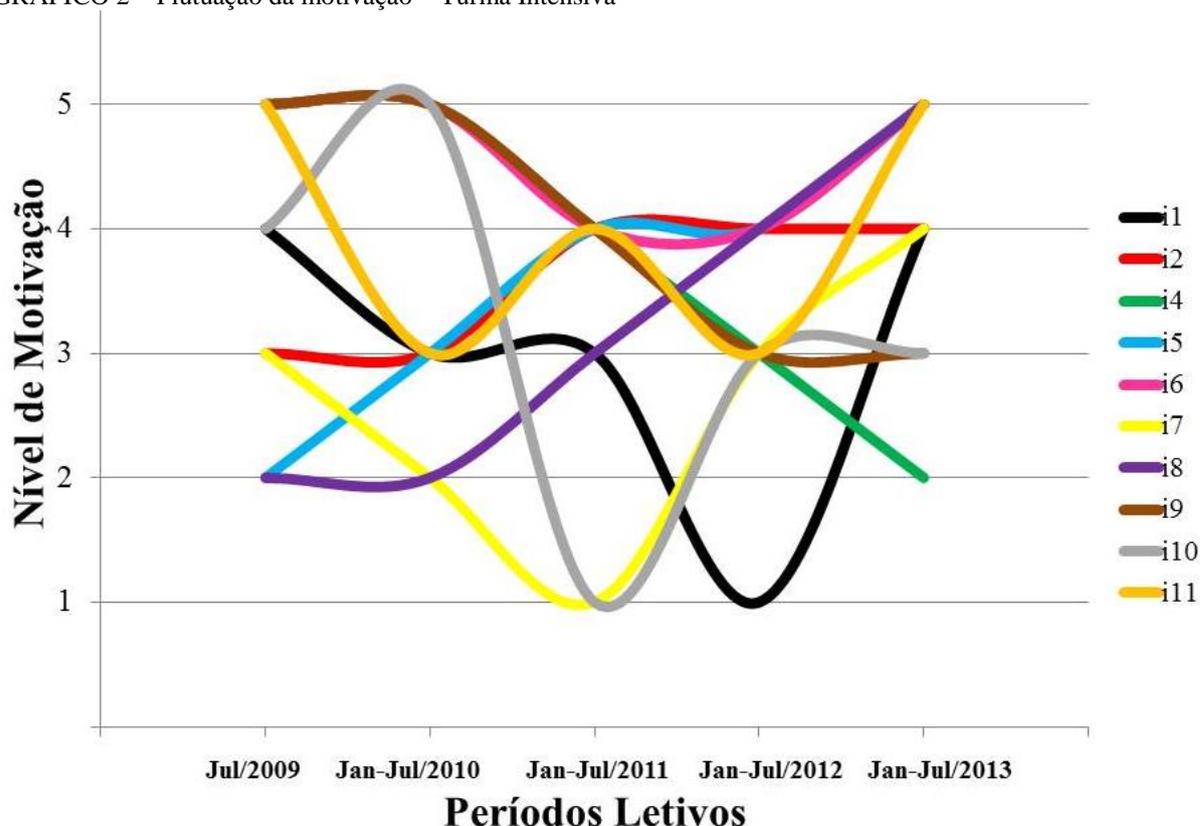
Ao observar este gráfico, pode-se notar que nove alunos perceberam ter iniciado o curso com motivação alta, sendo que apenas um percebe motivação média-alta e um, motivação média. No geral, a turma extensiva inicia o curso motivada.

Essa percepção já não é a mesma no final do curso, período no qual se tem uma queda acentuada na quantidade de alunos com motivação alta – apenas dois. Consequentemente, os níveis mais baixos tiveram um aumento de número de alunos. Três alunos apresentam motivação média-alta e quatro, motivação média. Por fim, dois alunos se percebem mais desmotivados, sendo alocados no nível de motivação média-baixa, que não havia aparecido na fase inicial do curso.

Esse decréscimo motivacional percebido pelos aprendentes é um processo natural e traz à tona uma das características da motivação, vista anteriormente na subseção 2.2: a motivação é inconstante, principalmente em atividades de longo prazo, como é o caso da aprendizagem de uma língua estrangeira (DÖRNYEI, 2001). Porém, como pode ser visto na seção 1.3.1, a tendência natural de diminuição da motivação em atividades muito longas não necessariamente caracteriza desmotivação. Dörnyei e Ushioda (2011) utilizam a metáfora de um atleta corredor: a desmotivação só acontece quando algum incidente de percurso o para ou diminui seu rendimento; o fato dele estar cansado não significa que ele está desmotivado a continuar sua corrida. Da mesma forma, o fato de o aprendente estar cansado ou entediado não significa que ele não deseja continuar a aprender.

Abaixo temos o segundo gráfico, no qual são apresentados os níveis de motivação percebidos pelos alunos da turma intensiva.

GRÁFICO 2 – Flutuação da motivação – Turma Intensiva



FONTE: Elaborado pelo autor.

Neste gráfico, podemos ver que quatro alunos iniciaram o curso com a motivação alta. Dois alunos iniciaram com motivação média-alta e dois outros, com motivação média. Além disso, percebemos nesse grupo a presença da motivação inicial média-baixa em dois alunos.

É pertinente levar em consideração que na turma extensiva, apresentada anteriormente, os alunos tinham, na fase inicial do curso, motivação média, média-alta ou alta. Na turma intensiva, no entanto, percebemos alunos que já iniciam o curso com um nível motivacional mais baixo. Cabe aqui o questionamento sobre quais motivos levariam um aluno que inicia um curso desmotivado a permanecer no curso, já que, hipoteticamente, uma base motivacional baixa poderia afastá-lo da realização dessa ação. Na subseção 2.2.3.1, vemos que a escolha de uma ação e o estabelecimento de objetivos para que esta seja realizada é mobilizada por desejos, vontades, esperanças e oportunidades. Nesse caso, pode-se inferir que a presença de desmotivos não influenciou os desejos e vontades do aluno em relação àquele curso ou àquele tipo de aprendizagem. Ainda, conforme visto na subseção 2.2.3.2, o indivíduo pode enxergar a realização do curso como uma oportunidade única que o levará a realizar outras ações e alcançar outros resultados advindos do seu sucesso na aprendizagem. Além disso, o indivíduo pode vislumbrar a si próprio em um futuro próximo falando a língua inglesa, se formando em uma universidade federal. Isso nos remete às dimensões do Sistema Motivacional Autoidentitário da LE (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), no qual o indivíduo tenta diminuir a discrepância entre o seu eu atual e o seu eu ideal, que é o que ele vislumbra.

No final do curso, tem-se ainda quatro alunos que perceberam motivação alta. Porém, ao olhar com atenção o gráfico, nota-se que, dentre esses, apenas um iniciou com esse nível de motivação. Os demais, que iniciaram com níveis mais baixos, tiveram aumento do nível motivacional, ou seja, foram mais motivados no decorrer do curso até seu final. Inclusive, podemos ver que, entre os alunos que terminam o curso com motivação alta, estão os dois que iniciaram com motivação média-baixa. Em contrapartida, os outros alunos que iniciaram o curso com motivação alta e não estão no mesmo nível no final tiveram decréscimo motivacional.

Verifica-se ainda que três alunos concluíram o curso com motivação média-alta e dois o concluíram com motivação média. Por fim, um dos alunos concluiu o curso com motivação média-baixa – o nível final mais baixo apresentado nesta turma. Um olhar mais atento ao gráfico nos mostra que este aluno é um dos que haviam iniciado o curso com motivação alta. Conforme visto na subseção 2.3.1, mesmo uma base motivacional formada está sujeita a ser diminuída, pois a desmotivação só ocorre em indivíduos outrora motivados (DÖRNYEI;

USHIODA, 2011). Especulando-se que, sendo a desmotivação resultante de fatores externos exercendo influência na base motivacional do indivíduo, pode ocorrer que o tempo e energia investidos não tenham sido suficientes para que a base motivacional deste aprendente fosse mantida e protegida (WILLIAM; BURDEN, 1997 *apud* DÖRNYEI, 2001). Deve-se, no entanto, olhar mais atentamente as influências citadas por esse aluno para a diminuição da sua base motivacional a fim de se ter parâmetros mais claros em relação à manutenção da motivação do indivíduo em caso, o que será visto nas subseções seguintes.

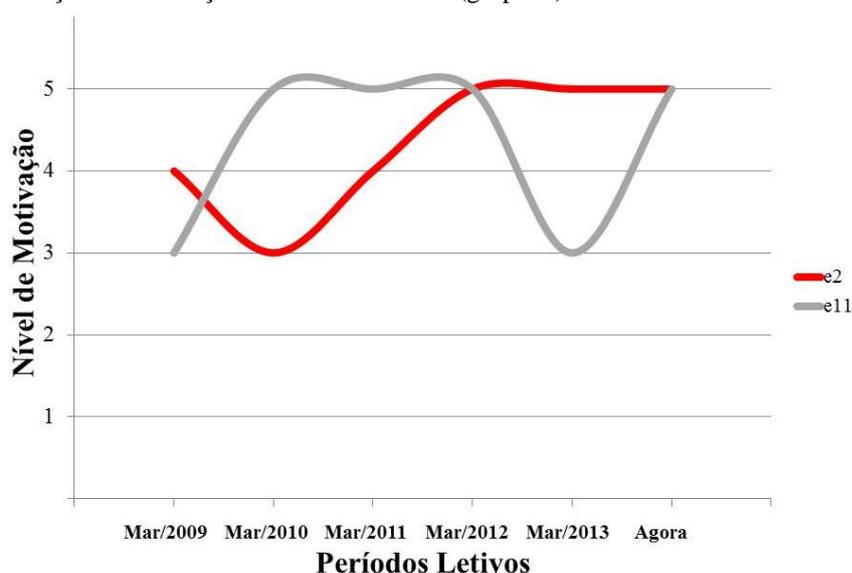
Embora grande parte dos alunos da turma intensiva tenha iniciado o curso com motivação alta, temos nesta turma um nível motivacional mais baixo em alguns alunos já na fase inicial do curso. No entanto, ao contrário do que acontece na turma extensiva, o número de alunos com nível motivacional alto se manteve e diminuiu o número de alunos com nível motivacional baixo. Isso nos leva a aventar que, durante a fase acional (ver subseção 2.2.3.2), que neste caso é considerada o decorrer do curso, os alunos da turma intensiva tiveram a motivação mais protegida e mantida do que os alunos da turma extensiva.

Mesmo não parecendo à primeira vista haver padrões de comportamento, ao analisar os gráficos com mais atenção pode-se depreender alguns grupos de comportamentos motivacionais em ambas as turmas. Com base nisso, pude separar os participantes em quatro grupos:

- Grupo A: alunos que tiveram aumento motivacional;
- Grupo B: alunos que tiveram manutenção do nível motivacional;
- Grupo C: alunos que tiveram decréscimo motivacional em algum momento do curso;
- Grupo D: alunos que tiveram decréscimo gradativo do nível motivacional.

Fazem parte do grupo A os alunos que perceberam aumento do nível motivacional, quando comparados os momentos inicial e final do curso. Na turma extensiva, esse padrão de comportamento é visível nos alunos e2 e e11, conforme podemos observar no gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Flutuação da motivação – Turma Extensiva (grupo A)

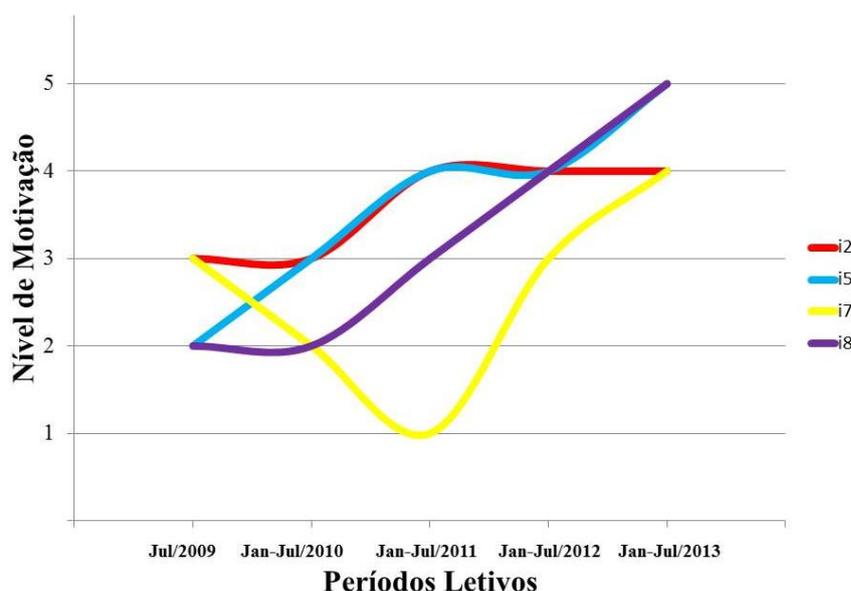


FONTE: Elaborado pelo autor.

Nota-se no gráfico acima que os alunos mantiveram a motivação no nível médio, médio-alto e alto no decorrer do curso, concluindo-o com motivação alta. Ambos passaram por momentos de baixa motivacional (no qual apresentaram motivação média), que, como foi explicitado anteriormente, trata-se de um processo natural em uma atividade de longo prazo. No entanto, eles souberam gerir sua base motivacional de modo a aumentá-la depois do momento de motivação média.

Já na turma intensiva, percebe-se o comportamento ligado ao grupo A nos alunos i2, i5, i7 e i8. O gráfico 4 abaixo apresenta esse padrão.

GRÁFICO 4 – Flutuação da motivação – Turma Intensiva (grupo A)



FONTE: Elaborado pelo autor.

Percebe-se no gráfico acima um aluno que iniciou o curso com nível motivacional médio e que teve aumento para o nível médio-alto e dois alunos com nível inicial médio-baixo, que concluíram o curso com nível alto de motivação. Nenhum deles passou por momentos de baixa motivacional durante o curso, como ocorreu na turma extensiva. Dörnyei (2001) sugere que a manutenção da motivação executiva, que está relacionada à fase acional do processo motivacional (ver seção 2.2.3.2), perpassa pela aplicação de mecanismos cognitivos ou metacognitivos para controlar uma ação de forma autorregulada. Neste caso, pode-se inferir que o controle autorregulado da ação de aprender uma língua estrangeira se deu por meio de estágios crescentes de envolvimento com a ação em questão, sendo esta mais internalizada (ver seção 2.2.2.1) e, por conseguinte, gerando níveis mais altos de motivação.

Ainda no grupo A da turma intensiva, temos um aluno que iniciou com motivação média, teve uma queda motivacional para o nível baixo, mas conseguiu aumentar sua motivação, chegando ao final do curso com motivação média-alta. Temos aqui, como na turma extensiva, um caso de baixa motivacional seguido de aumento, mas chama a atenção o aluno ter chegado ao nível baixo de motivação no decorrer do curso e depois concluí-lo com nível médio-alto. Supõe-se que, mesmo com uma atividade de longo prazo e com possíveis influências negativas durante o curso, o aluno soube administrar a sua base motivacional, deixando prevalecer as influências positivas sobre o seu processo de aprendizagem. Dörnyei e Ushioda (2011) afirmam que um indivíduo com base motivacional reduzida pode ter novamente níveis mais altos de motivação quando as influências negativas cessarem.

Apresento a seguir o grupo B, no qual temos alunos que perceberam a manutenção do nível de motivação quando comparados momento inicial e final do curso. Na turma extensiva, foi alocado nesse grupo apenas o aluno e3, como podemos ver no gráfico 5.

GRÁFICO 5 – Flutuação da motivação – Turma Extensiva (grupo B)

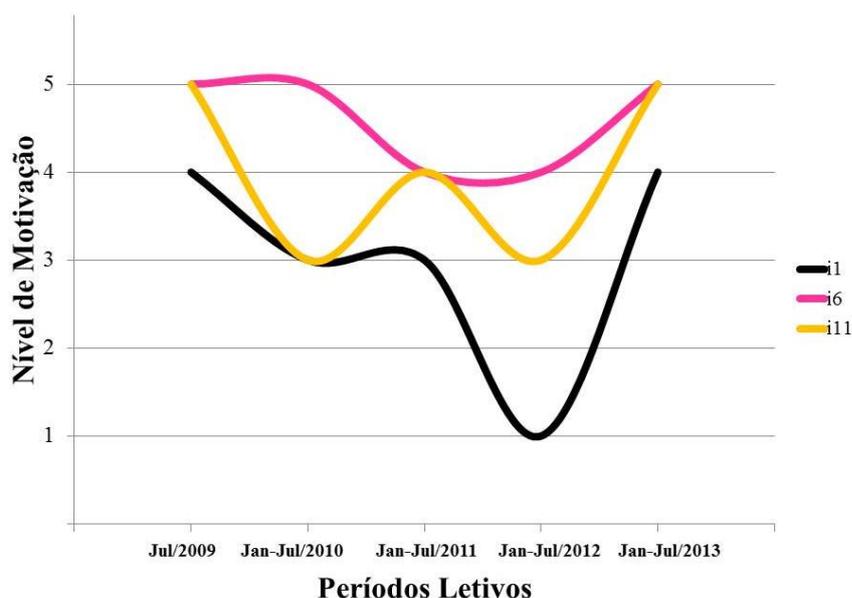


FONTE: Elaborado pelo autor.

O aluno e3 inicia o curso com motivação alta. A sua flutuação da motivação, representada pelo gráfico acima, também apresenta um momento de baixa, porém este aluno foi capaz de gerenciar seu nível motivacional e atingir novamente a motivação alta.

Ao observar o mesmo padrão na turma intensiva, percebemos três alunos que puderam ser alocados nesse tipo de comportamento: i1, i6 e i11. Podemos ver esse padrão no gráfico 6 abaixo.

GRÁFICO 6 – Flutuação da motivação – Turma Intensiva (grupo B)



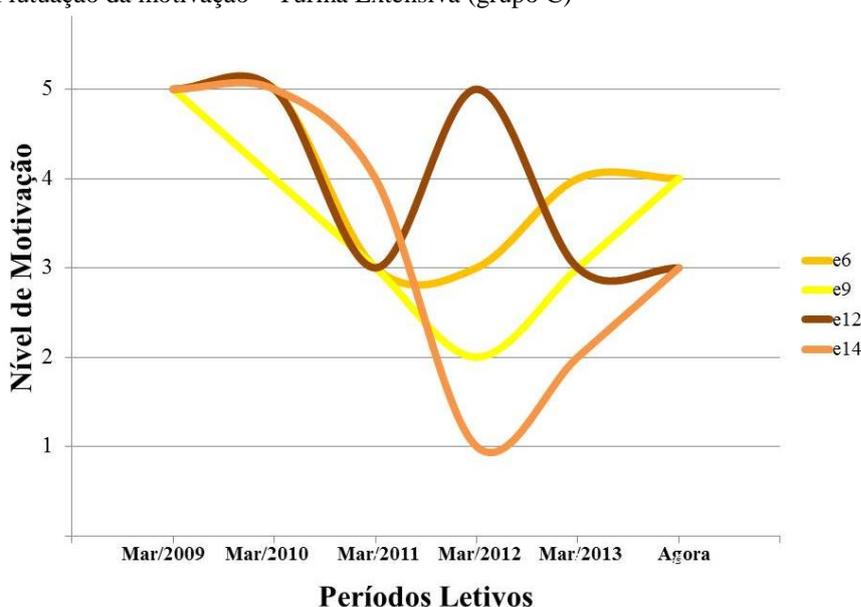
FONTE: Elaborado pelo autor.

Assim como na turma intensiva, temos dois alunos que começaram o curso com motivação alta. O aluno i6 passou por um momento de baixa motivacional, não deixando, no entanto, de estar em nível mais favorável, já que sua motivação esteve nos níveis alto e médio-alto durante todo o curso. Já o aluno i11 passa por dois momentos de baixa motivacional durante o curso. Ele chega a apresentar motivação média nos dois períodos de baixa motivacional, mas sabe alimentar a sua motivação para que ela atinja novamente nível alto.

O aluno i1 inicia e termina o curso com motivação média-alta. Chama atenção, porém, o fato de ele apresentar motivação baixa antes de retornar ao nível de motivação inicial. Percebe-se comportamento semelhante no aluno i7, pertencente ao grupo A da turma intensiva, que, após ter apresentado motivação baixa, gerencia sua motivação e conclui o curso com nível médio-alto. Sugere-se, de acordo com Dörnyei e Ushioda (2011), que as influências negativas, quando cessadas, dão lugar a influências positivas que promovem um aumento do nível motivacional do aluno.

Já no grupo C observamos alunos que tiveram decréscimo em relação ao nível motivacional inicial, mas que apresentaram aumento em algum momento no decorrer do curso. Da turma extensiva, fazem parte do grupo os alunos e6, e9, e12 e e14, como podemos ver no gráfico 7 abaixo.

GRÁFICO 7 – Flutuação da motivação – Turma Extensiva (grupo C)



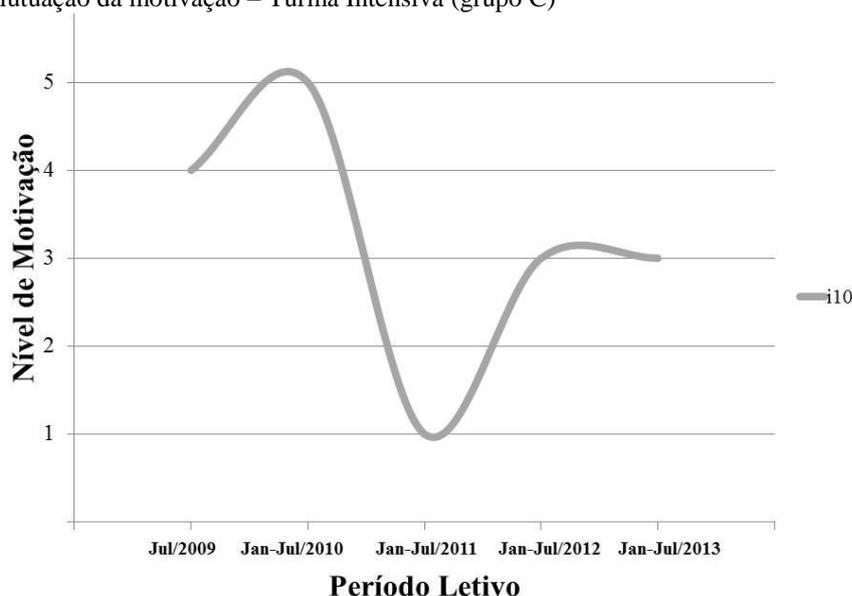
FONTE: Elaborado pelo autor.

Chama atenção no grupo o fato de todos os indivíduos nele alocados terem iniciado o curso com motivação alta. Percebe-se, porém, dois subpadrões motivacionais diferentes nos alunos do grupo C da turma extensiva. No primeiro padrão, temos alunos que iniciaram com nível alto, passando por um período de baixa máxima e tendo aumento motivacional, no entanto, sem atingir o nível alto novamente. São exemplos desse padrão: a) aluno e6, que chega a perceber nível médio de motivação, mas conclui o curso com nível médio-alto; b) aluno e9, que chega a perceber nível médio-baixo, mas chega ao final do curso com nível médio-alto; c) aluno e14, que chega ao nível motivacional baixo, mas conclui o curso com nível médio de motivação.

Já o aluno e12 faz parte de um padrão diferente em relação aos três primeiros, pois, além de sofrer duas baixas motivacionais, o seu nível motivacional final é resultante de uma dessas baixas. Embora ele tenha tido sua motivação protegida e aumentada durante o curso, logo após a primeira baixa motivacional, algum fator negativo o fez tê-la novamente diminuída, o que resultou no nível motivacional final.

Já na turma intensiva, o comportamento do grupo C foi percebido apenas no aluno i10. Percebe-se melhor esse padrão ao ver o gráfico 8 abaixo.

GRÁFICO 8 – Flutuação da motivação – Turma Intensiva (grupo C)



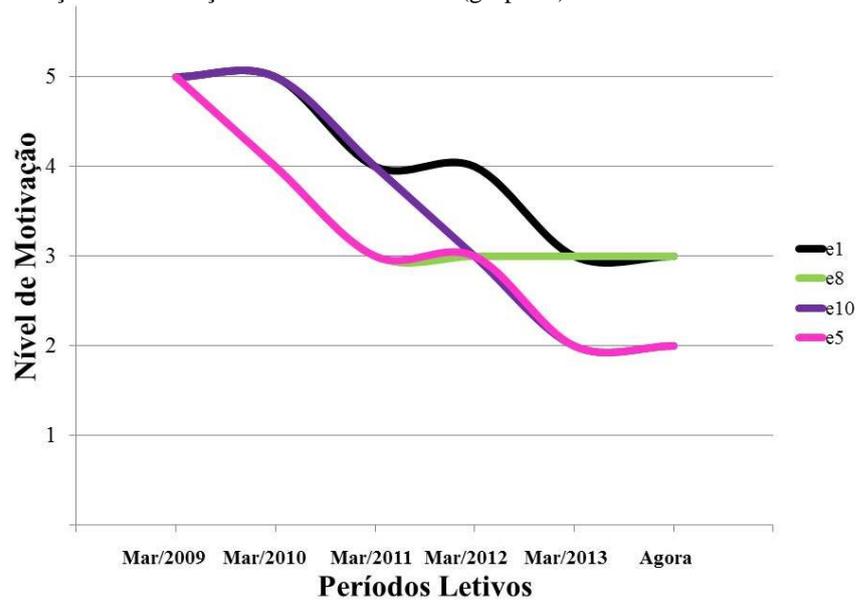
FONTE: Elaborado pelo autor.

Seguindo a notação de subpadrões feita no gráfico da turma extensiva, teríamos aqui um terceiro grupo. Enquanto os alunos da turma extensiva tiveram apenas um aumento motivacional no decorrer do curso (um deles apresentando dois momentos de baixa), percebe-se nessa turma um aluno com dois momentos de aumento motivacional no decorrer do curso. O aluno i10 não iniciou o curso com motivação alta, mas atingiu esse nível no período subsequente ao inicial. Porém, seu gerenciamento e proteção da motivação não foram suficientes para superar os desmotivos aos quais provavelmente foi submetido e se manter no nível alto, o que resultou na queda motivacional até o nível baixo de motivação. Após esse momento ao qual podemos atribuir desmotivação, o aluno teve novo aumento motivacional, não chegando, porém, ao nível alto novamente.

Os três primeiros grupos com os quais trabalho nesta pesquisa são constituídos por alunos que tiveram a motivação mantida, protegida e aumentada em algum momento no decorrer do curso. Alguns deles tiveram aumento contínuo de nível motivacional, enquanto outros tiveram o aumento após passarem por momentos de motivação mais baixa. Percebe-se, no entanto, uma realidade bem diferente no último grupo. O grupo D apresenta alunos que perceberam decréscimo gradativo no seu nível motivacional ao longo de todo o curso. Nenhum deles passou por momentos de aumento motivacional, como percebemos nos demais grupos.

Na turma extensiva, os alunos e1, e5, e8 e e10 são exemplos desse tipo de comportamento, conforme podemos ver no gráfico 9 a seguir.

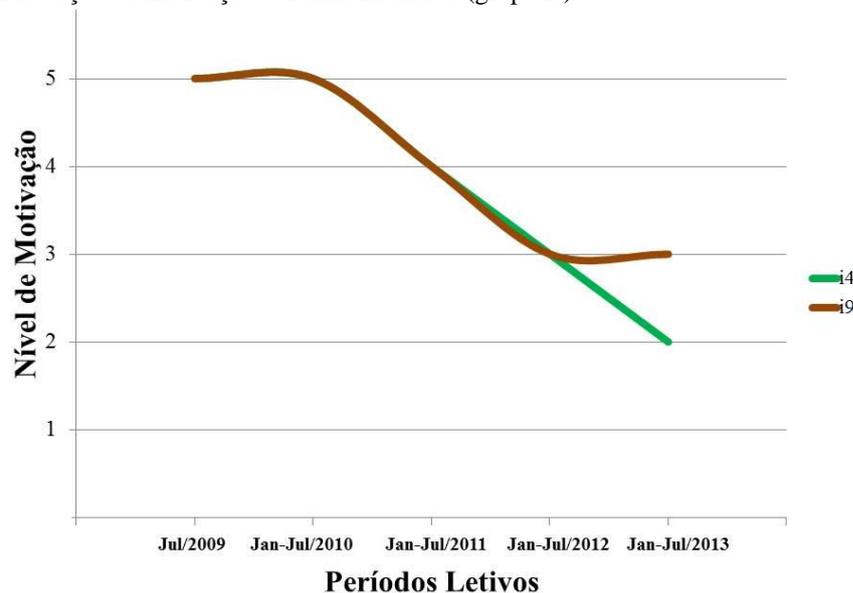
GRÁFICO 9 – Flutuação da motivação – Turma Extensiva (grupo D)



FONTE: Elaborado pelo autor.

Já na turma intensiva, os alunos i4 e i9 apresentam o comportamento relacionado ao grupo D. Podemos ver melhor esse padrão no gráfico 10 abaixo.

GRÁFICO 10 – Flutuação da motivação – Turma Intensiva (grupo D)



FONTE: Elaborado pelo autor.

É válido notar que, em ambas as turmas, os alunos que fazem parte desse grupo iniciaram o curso com motivação alta. Isso pode estar relacionado às suas expectativas em relação ao curso e à aprendizagem da língua. Weiner (2000) teoriza que comportamentos motivacionais são resultados das expectativas dos indivíduos combinadas aos seus

sentimentos. Aliado a essa vertente, Dörnyei (2001) diz, em sua fase pré-acional do modelo processual de motivação (ver subseção 2.2.3.1), que é a partir das expectativas que o aprendente avalia a relevância do engajamento em determinada atividade. Já na fase acional (ver subseção 2.2.3.2), Dörnyei (2011) sugere que a diminuição do nível de expectativa do indivíduo pode ser um fator importante no processo, em especial quando se deve estabelecer novos objetivos e reelaborar um plano de ação. Nesse caso, pode-se supor que as expectativas altas em relação ao curso e à aprendizagem da LE podem ter causado interferência no processo motivacional, pois os alunos não conseguiram gerenciá-las a ponto de torná-las alcançáveis e viáveis.

Além disso, é viável questionarmos o que leva uma pessoa a permanecer no curso de graduação, mesmo sofrendo constante influência de fatores negativos. Retomando a ideia de expectativas e engajamento do parágrafo anterior, pode-se aventar que as expectativas em relação ao curso, à aprendizagem de língua ou, possivelmente, a perspectivas profissionais com as quais se faria uso da LE seriam motivos que manteriam o aprendente na ação de aprender a língua estrangeira. Pode-se ainda dizer que tais indivíduos não souberam readequar e realimentar o sistema motivacional nos ciclos de microavaliações do processo na fase acional (ver subseção 2.2.3.2). Dörnyei (2001) sugere que, ao avaliar-se durante o processo, o indivíduo pode, caso necessário, realizar mudanças nas subtarefas pré-estabelecidas e continuar a ação.

Dörnyei (2001) também afirma que, mesmo que a ação tome um rumo diferente do esperado (neste caso, as contínuas influências negativas), o indivíduo pode mobilizar energia suficiente para continuar a ação ao levar em consideração as consequências que o abandono da mesma poderia lhe trazer (ver subseção 2.2.3.2). Pode-se inferir que os sujeitos em questão deram continuidade à ação, embora não tenham tido energia ou influências positivas suficientes para aumentar o nível motivacional, devido às consequências que a não-ação poderia lhes trazer. Um exemplo disso seria um indivíduo que conseguiu carga horária para dar aulas de inglês em uma escola por estar cursando a graduação em Letras Língua Inglesa. O abandono da ação de aprender a língua poderia trazer, como consequência, a dispensa do emprego.

Observamos como a maré da motivação fluiu e refluiu nesses aprendentes das mais diversas e variadas formas. Embora os participantes desta pesquisa tenham sido divididos em grupos por padrões de comportamento semelhantes, cada um tem uma história motivacional única. Para avançar um pouco mais na compreensão desse processo, apresento, na próxima

subseção, os tipos de influências motivacionais e desmotivacionais encontradas após sistematização dos dados obtidos.

4.2 INFLUÊNCIAS MOTIVACIONAIS E DESMOTIVACIONAIS

Dörnyei (2001, 2011) apresenta a motivação como resultante de uma série de influências positivas que impulsionam um indivíduo a iniciar ou persistir em uma ação. Por outro lado, Dörnyei e Ushioda (2011) afirmam que a desmotivação é resultante de uma série de influências negativas que desestimulam o início ou continuidade de uma ação. Nas próximas subseções, apresento as influências positivas e negativas que os participantes desta pesquisa perceberam no decorrer do curso de graduação. Estes dados foram obtidos por meio da sistematização das respostas dadas nos questionários, conforme explicado anteriormente na subseção 3.4.

4.2.1 Influências motivacionais

Apresento, no quadro a seguir, as influências motivacionais percebidas pelos alunos de ambas as turmas.

QUADRO 4 – Influências motivacionais

Tipo de Influência	Influência Motivacional	%	Turma Extensiva	%	Turma Intensiva
Fatores ligados ao aprendente	[MA1] Desejo de aprender uma nova língua ou ter um conhecimento novo	72	e1, e2, e3, e6, e8, e10, e12, e14	20	i6, i11
	[MA2] Percepção de avanço na aprendizagem	27	e2, e10, e11	40	i1, i2, i7, i11
	[MA3] Tomada de consciência de como se aprende a língua	27	e1, e2, e12	-	-
	[MA4] Atingir o nível cobrado em sala	-	-	10	i4
	[MA5] Ter conhecimento prévio	-	-	10	i9
Fatores relacionados a outros indivíduos	[MI1] Incentivo de outros (família, amigos, professores)	36	e3, e5, e6, e9	30	i2, i8, i10
	[MI2] Contato com ETAs	45	e1, e2, e9, e11, e12	-	-
	[MI3] Metodologia / dinâmica dos professores	27	e6, e9, e11	-	-
	[MI4] Percepção da motivação dos professores	18	e6, e11	-	-
Fatores situacionais	[MS1] Estar fazendo um curso superior	18	e5, e8	20	i9, i10
	[MS2] Atuação (ou estágio) docente	27	e1, e2, e12	-	-
	[MS3] Desejo pela atuação docente (ou por outras perspectivas profissionais usando a língua)	18	e2, e11	20	i6, i7
	[MS4] Percepção de tempo gasto	9	e6	10	i11
	[MS5] Utilização de recursos tecnológicos para aprender	9	e9	10	i10

FONTE: Elaborado pelo autor.

Um aspecto bastante aparente no quadro acima é o envolvimento motivacional de uma turma em relação à outra. A turma extensiva claramente apresenta um número maior de influências motivacionais, bem como uma quantidade maior de alunos apresentando tais influências, enquanto que a turma intensiva apresenta várias lacunas no quadro.

Os itens que mais chamam atenção na comparação das duas turmas aparecem em cinza no quadro 4.

Alguns deles foram selecionados por apresentar aspectos discrepantes entre as duas turmas. Dentre essas influências, estão o desejo de aprender uma nova língua ou de ter um conhecimento novo (MA1) e a tomada de consciência de como se aprende a LE (MA3), que são fatores ligados ao aprendente. Além dessas, temos o contato com ETAs (MI2), a metodologia utilizada pelos professores (MI3) e a percepção da motivação dos professores (MI4) que são fatores relacionados a outros indivíduos.

Embora a atuação ou estágio docente (MS2) apresente dados discrepantes, ela não foi selecionada pois os alunos da turma intensiva, à época da pesquisa, ainda não haviam realizado as disciplinas de estágio, motivo pelo qual ela não foi mencionada em seus relatos.

O incentivo de outras pessoas (MI1) também chamou atenção, não por dados discrepantes, mas pela fonte motivadora. Explico o porquê de sua seleção mais adiante.

Percebe-se que quase três quartos dos alunos da turma extensiva apresenta a influência MA1, enquanto apenas 20% da turma intensiva a apresenta. Isso corrobora os dados apresentados nos gráficos 1 e 2, na subseção 4.1, que mostram que a maioria dos alunos da turma extensiva inicia o curso com motivação alta, enquanto na turma intensiva esse número é menor.

O desejo de se engajar em um novo tipo de aprendizagem está relacionado à fase pré-acional do processo motivacional (ver seção 2.2.3.1). Nessa fase, os desejos, vontades e esperanças são mobilizados a fim de se estabelecerem objetivos de aprendizagem. As influências motivacionais sobre o estabelecimento dos objetivos (DÖRNYEI, 2011) nos mostram uma série de valores e crenças que levam uma pessoa a se engajar em uma atividade de aprendizagem de LE: a relação com a LE ou com seus falantes, valores intrínsecos ou extrínsecos da aprendizagem e fatores ambientais. Podemos perceber este fator nos excertos a seguir:

[1] *[Este curso] foi o que sempre sonhei* (e3, março de 2009).

[2] *A possibilidade de aprender uma nova língua me empolgou e a motivação foi lá em cima* (e12, março de 2009).

Percebe-se, no excerto [1] a presença de valores intrínsecos ligados à aprendizagem da LE, o que nos remete aos níveis taxonômicos da motivação sob a visão da teoria da autodeterminação (ver subseção 2.2.2.1). O aluno e3 tem internalizado o desejo por esse tipo de aprendizagem. Daí podemos aventar que o aluno em questão está alocado, no momento

inicial do curso, em um nível mais interno de motivação extrínseca (identificação ou integração) ou que ele possui motivação intrínseca para essa tarefa de aprendizagem.

A aprendizagem da LE pode ser considerada um impulso para a procura de um curso de Letras com habilitação em uma LE, haja visto que o curso de Letras em si não é a primeira opção de muitos alunos na hora de prestar exame vestibular. Podemos ver isso no excerto [3]:

[3] *O que me motivou no início foi a novidade, o novo, a língua. Tudo era novo pra mim. Apesar do curso não ser o plano A, gosto da língua e isso me deixou muito motivado no primeiro ano do curso* (e14, março de 2009, grifo do autor).

Por meio do excerto [3] podemos perceber que o aluno e14 apresenta uma relação favorável com a língua inglesa, pois o fato de gostar da língua o faz optar por um curso que não era sua primeira opção. Para Dörnyei (2001), o desejo de aprender a língua por gostar dela pode estar relacionado ao desejo de estabelecer comunicações com culturas diferentes. Pode-se perceber esse tipo de desejo também na turma intensiva, no excerto a seguir:

[4] *[...] para entrar em contato maior com a língua inglesa, aprender a usar novas expressões para melhorar a comunicação* (i6, julho de 2009).

O aluno i6 apresenta claramente o desejo de melhorar a comunicação em LE. Esta relação está ligada aos valores subjetivos que um indivíduo pode apresentar em relação a uma LE (ver figura 4, subseção 2.2.3.1), que Dörnyei (2001) relaciona ao conceito de integratividade, ou seja, a “disposição e interesse individual na interação social com membros de outros grupos” (GARDNER; MACINTYRE, 1993 *apud* DÖRNYEI, 2005, p. 68)⁶².

Percebe-se, no quadro 4, alunos da turma extensiva que citam como fator motivacional o fato de se conscientizarem sobre como se aprende a LE (influência MA3), como podemos perceber nos excertos a seguir:

[5] *Aprender uma nova língua e todo o processo envolvido na aquisição de habilidades linguísticas me manteve motivado* (e12, março de 2010).

[6] *Eu percebi o quanto melhorei em quatro anos. Eu entrei sem saber nada e hoje sei bastante coisa a respeito da língua* (e2, junho de 2013⁶³).

Uma das influências sobre a fase acional do processo motivacional (ver subseção 2.2.3.2) é a relação entre ação e resultado. Dörnyei (2001) afirma que, por meio do processo

⁶² [...] individual's willingness and interest in social interaction with members of the other group.

⁶³ Período em que o questionário foi aplicado na turma extensiva (no questionário, aparece como “agora”).

de microavaliações da fase acional, o aprendente pode ter uma percepção de sucesso que o leva a continuar sua atividade ou uma percepção de insucesso que o leva a realizar mudanças nas subtarefas que vem realizando para atingir resultados mais satisfatórios.

Essa influência motivacional não foi mencionada por alunos da turma intensiva, o que atribuo ao grande número de alunos nesta turma que mencionam, como influência desmotivacional, a falta de proficiência na língua (influência DA1), que será melhor explicada na próxima subseção.

Outro aspecto válido de ser notado é em relação aos fatores relacionados a outros indivíduos. Percebe-se que, enquanto os alunos da turma extensiva parecem ter recebido mais influências positivas vindas de outras pessoas, os alunos da turma intensiva sofreram essa influência em menor intensidade.

Apesar de o fator incentivo de outras pessoas (influência MI1) mostrar certo equilíbrio em relação à quantidade de alunos das duas turmas, chama atenção os sujeitos que foram fonte de incentivo para os aprendentes em questão. Esta influência está presente na fase acional do processo motivacional (ver figura 7, subseção 2.2.3.2) e Dörnyei (2001) aponta como principais tarefas de outros indivíduos dar modelos, oferecer retorno e apoiar a autonomia dos aprendentes, bem como ser apoio na socialização da motivação. Foi percebido nesses indivíduos o incentivo de familiares, de amigos (ou colegas de turma) e de professores.

Podemos perceber o apoio de membros da família nos excertos abaixo, retirados dos questionários da turma extensiva:

[7] *Pensei em trocar de curso [...], mas minha família me fez pensar melhor* (e3, março de 2011).

[8] *Não tive apoio [para correr atrás do “prejuízo”], somente de algumas pessoas que queriam que eu melhorasse, cito aqui minha família e namorada* (e9, março de 2013).

Percebe-se aqui a influência da família como um agente de socialização direta da motivação (ver figura 7, subseção 2.2.3.2). Em momentos cruciais em que estes aprendentes demonstravam estar com a motivação mais baixa e, às vezes, a ponto de desistir do curso, tiveram sua motivação aumentada provavelmente por meio da socialização de seus problemas com membros da família, que influenciaram positivamente para o não abandono da ação.

Não encontramos menção a membros da família nos relatos dos alunos da turma intensiva. No entanto, estes alunos, assim como alguns alunos da turma extensiva, fazem referência a colegas de turma e professores. Infiro que, devido ao fato de a maioria dos alunos da turma intensiva não ser originalmente de Bragança e estar longe do ambiente familiar, grande parte do apoio e incentivo que recebiam vinham de pessoas que os acompanhavam no ambiente acadêmico no decorrer do curso.

Outro incentivo que os alunos de ambas as turmas receberam foi dos professores. Podemos ver menção a eles nos seguintes excertos:

[9] *Com a presença de professores que conseguiam reconhecer a dificuldade tamanha que alguns alunos (assim como eu) tinham, minha motivação subiu e eu consegui obter um rendimento melhor* (i2, janeiro/julho de 2011).

[10] *A empatia e a motivação de determinados professores fizeram com que eu me sentisse despreparada e que eu deveria buscar meios de mudar essa situação. Esses profissionais falaram francamente sobre o real estado de nossa aprendizagem. Terminei o semestre muito motivada* (i10, janeiro/julho de 2012).

Pode-se destacar aqui a atuação do professor como motivador na tarefa de dar retorno, em especial no excerto [10]. Percebemos que o aluno i10 citou aumento motivacional quando um professor lhe falou sobre seu real estado de aprendizagem e lhe mostrou a necessidade de melhorar. Na turma extensiva, igualmente, temos um relato que reforça a importância do retorno do professor no processo motivacional do aluno:

[11] *Os professores sabiam [das minhas limitações] e ignoravam, [...] pareciam pouco se importar. **A única professora que me alertou foi a professora ...*** (e9, março de 2011, grifo do autor).

Além dos professores, os colegas de turma também foram citados como fonte de incentivo por alunos de ambas as turmas:

[12] *Pensei seriamente em abandonar o curso [...], mas um colega de classe me disse que eu não poderia fazer isso, que ele me ajudaria com aulas extras* (e5, março de 2011).

[13] *Com a ajuda dos colegas da sala, a minha autoestima foi melhorando aos poucos* (i8, janeiro/julho de 2011).

Os colegas da turma também podem ser percebidos como agentes de socialização direta da motivação e, nesse caso, poderíamos nomeá-los de agentes de compartilhamento da motivação, pois estão inseridos no mesmo contexto de aprendizagem e passando pelo mesmo processo juntos. No entanto, destaco outro papel, percebido principalmente no excerto [12]: dar modelos. O colega que se coloca à disposição do outro para ajudá-lo com aulas extras está, em certo nível, servindo como modelo de aprendizagem e de usuário mais competente da LE para o aluno que estava sentindo dificuldades.

Além da influência MI1, o quadro apresenta outras três que apresentam números bem divergentes: enquanto alguns alunos da turma extensiva as mencionam, nenhum aluno da turma intensiva percebeu-se influenciado por esses fatores. Fazem parte desse grupo as influências MI2 (contato com ETAs), MI3 (metodologia/dinâmica dos professores) e MI4 (percepção da motivação dos professores).

No que concerne à influência MI2, veremos mais à frente, quando estivermos tratando das influências desmotivacionais, que os alunos da turma extensiva não tinham tido, até o momento de aplicação dos questionários, contato com os ETAs, o que justifica a ausência de menção dos mesmos como fator motivacional.

Ambas as influências MI3 e MI4 estão relacionadas à figura do professor. A primeira está ligada a comportamentos do professor em sala de aula enquanto a segunda, a percepções dos alunos em relação ao professor. O excerto a seguir, retirado dos questionários da turma extensiva, ilustra o professor exercendo os dois tipos de influência aqui mencionadas:

[14] *[Tivemos] uma professora bastante motivada que me motivou bastante com as dinâmicas de sala de aula* (e11, março de 2010).

Sá e Matos (2011) afirma que certas influências negativas seriam evitadas se o professor tivesse mais conhecimento sobre as implicações da motivação na aprendizagem da LE. Embora não tenhamos menção de que o professor tivesse conhecimentos sobre motivação, o fato de estar motivado influenciou positivamente na motivação do aluno em questão. Isso corrobora a visão que Dörnyei e Ushioda (2011) têm sobre a relação entre a motivação do aluno e a do professor, quando afirmam que essa relação é bidirecional e resultante de interações entre os sistemas envolvidos no processo de aprendizagem.

O fato dos alunos da turma intensiva não terem mencionado esses fatores motivacionais pode ser evidência de características do próprio regime em que estudam. Devido a muitos deles terem que sair de suas cidades de origem para estudar, às vezes

permanecendo em Bragança por longos períodos sem retorno à casa, eles podem acabar por desenvolver maior independência do que alunos da turma extensiva. O senso de autodeterminação nos remete à internalização de comportamentos (DECI; RYAN, 2000), que, por sua vez, é acompanhada por uma menor necessidade de estímulos externos. Nesse caso, podemos inferir que os alunos da turma intensiva, por serem mais independentes e autônomos, precisam menos de influências de outros indivíduos para levar adiante a tarefa de aprendizagem.

Após ter tratado das influências motivacionais mais latentes nos participantes desta pesquisa, me detenho, na próxima subseção, às influências desmotivacionais que mais chamam a atenção.

4.2.2 Influências desmotivacionais

No quadro a seguir, estas influências, obtidas por meio da sistematização das respostas nos questionários, são apresentadas.

QUADRO 5 – Influências desmotivacionais

Tipo de Influência		Influência Desmotivacional	%	Turma Extensiva	%	Turma Intensiva
Fatores ligados ao aprendiz		[DA1] Falta de proficiência adequada	27	e5, e8, e12	70	i1, i4, i5, i6, i7, i8, i11
		[DA2] Reprovação / insucesso em tarefas avaliativas	18	e5, e9	10	i7
		[DA3] Contato inicial com a língua	9	e10	30	i2, i5, i7
		[DA4] Falta de contato com a língua fora do curso	-	-	10	i7
		[DA5] Consciência de que o curso não é suficiente para a aprendizagem	-	-	10	i10
Fatores relacionados a outros indivíduos		[DI1] Atitudes dos professores	72	e1, e3, e5, e6, e8, e9, e11, e14	-	-
		[DI2] Atitudes da coordenação do curso	18	e10, e14	20	i9, i10
		[DI3] Falta de contato com ETAs	18	e9, e14	10	i10
Fatores situacionais	Características do Curso	[DS1] Pequena quantidade de disciplinas em inglês	27	e1, e10, e11	10	i4
		[DS2] Rapidez das disciplinas	27	e5, e6, e8	10	i10
		[DS3] Excesso de períodos sem aulas	27	e1, e10, e14	-	-
		[DS4] Duração do curso	9	e10	-	-
		[DS5] Falta de exigência do curso	-	-	10	i9
	Outras Influências	[DS6] Greve dos professores	27	e9, e12, e14	50	i4, i5, i6, i9, i10
		[DS7] Outros problemas (saúde, transporte, trabalho, problemas financeiros)	18	e8, e9	30	i7, i10, i11
		[DS8] Dificuldade de adaptação ao curso	9	e2	-	-
		[DS9] Não ser mais divertido	9	e12	-	-
		[DS10] Ter se inscrito para o curso errado	-	-	10	i8

FONTE: Elaborado pelo autor.

Percebe-se neste quadro mais equilíbrio entre as quantidades de lacunas apresentadas nas duas turmas. No entanto, algumas influências desmotivacionais chamam atenção. São elas: falta de proficiência adequada (DA1), que é um fator ligado ao aprendiz; atitudes dos professores (DI1) e falta de contato com ETAs (DI3), que são fatores relacionados a outros indivíduos; e a greve dos professores (DS6), que é um fator situacional. As influências DA1 e

DI1 foram selecionadas pela disparidade do número de alunos de ambas as turmas que apresentam tais influências. Já as influências DI3 e DS6 foram selecionadas por apresentarem dados qualitativamente diferentes entre uma turma e outra, o que será explicado mais adiante. Como no quadro anterior, estas influências também estão marcadas na cor cinza.

No quadro, percebe-se uma quantidade bem maior de alunos da turma intensiva que apresenta a influência DA1. Sabe-se que a preocupação com a proficiência e o desempenho em língua inglesa é uma constante em alunos de graduação. Eles têm consciência de que serão cobrados quanto ao uso e proficiência na língua em atividades no decorrer do curso de graduação, na elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso e, depois do fim do curso, na sua vida profissional. Percebemos essa preocupação nos seguintes excertos:

[15] *A maior dificuldade foram as disciplinas que eram em inglês (i1, janeiro/julho de 2011).*

[16] *Eu não consegui acompanhar o ritmo da turma, pois não consegui desenvolver todas as habilidades necessárias para conseguir ler, escrever, ouvir e falar somente em língua inglesa (i4, janeiro/julho de 2012).*

[17] *Me senti um pouco atrasado pois o nível⁶⁴ requeria um pouco mais de habilidade na língua (i6, janeiro/julho de 2012).*

[18] *No final do curso [ainda] encontro muita dificuldade (i8, janeiro/julho de 2013).*

Na turma extensiva, embora em menor número, também podemos ver essa influência nos seguintes excertos:

[19] *Continuava a me sentir pra baixo, mesmo porque não dominava o inglês como queria (e8, março de 2012).*

[20] *Último ano, continuo um peixe fora d'água, [...] me sinto no nível básico (e5, março de 2013).*

Cabe questionar o porquê de tão poucos alunos da turma extensiva apresentarem esse desmotivo. Na subseção 4.2.1, na qual tratei das influências motivacionais, pudemos ver que, enquanto alguns alunos da turma extensiva apresentavam a tomada de consciência de como se aprende a língua (influência MA3) como fator motivacional, na turma intensiva esta influência não emergiu. A presença da influência MA3 na turma extensiva foi atribuída à

⁶⁴ A atividade curricular de nível de língua inglesa.

visão de sucesso, que acontece por meio das microavaliações na fase acional do processo motivacional. Essa visão pode ser vista como uma força energizante para que os alunos continuem a ação de aprendizagem.

Considero que há uma relação direta entre a ausência da influência motivacional MA3 e a presença, em maior número, da influência desmotivacional DA1 na turma intensiva. Sendo a primeira consequência de microavaliações positivas durante a fase acional, infiro que esta influência desmotivacional ocorra devido à falta das microavaliações e, por conseguinte, a falta de gerenciamento do processo motivacional. Por não realizarem mudanças nas subtarefas que os conduziriam a melhores resultados e melhor proficiência na língua alvo, os alunos se conformam com a sua falta de proficiência, tratando a proficiência como um estado inalcançável. Isso remete ao modo de orientação para o estado (ver subseção 2.2.3.1), no qual o aluno é submetido a uma disposição contraprodutiva que o mantém em um estágio de “letargia” motivacional. Embora Dörnyei (2001) caracterize esta influência como atuante sobre a fase pré-acional, o caráter dinâmico e complexo da motivação nos permite inferir que há possibilidade de que ela se estenda e influencie também a fase acional do processo.

Outra influência que apresentou níveis muito altos de divergência entre as turmas foi a DII, que foi citada por 72% dos alunos da turma extensiva, mas por nenhum da turma intensiva. Da mesma forma como visto anteriormente nas influências motivacionais, temos um fator relacionado a outros indivíduos exercendo maior influência na percepção da motivação dos alunos da turma extensiva e exercendo pouca, neste caso nenhuma, influência nos alunos da turma intensiva.

Retomo o excerto [11], retirado de um questionário da turma extensiva, para ilustrar esta influência:

[11] *Os professores sabiam [das minhas limitações] e ignoravam, [...] pareciam pouco se importar. A única professora que me alertou foi a professora ... (e9, março de 2011, grifo do autor).*

Além deste, outros alunos da turma extensiva também mencionaram atitudes dos professores como fator desmotivacional, como podemos ver em:

[21] *Minha motivação diminuiu simplesmente porque um professor falou para nossa turma que ainda tinha tempo para desistirmos do curso (e3, março de 2010).*

[22] *Professores impacientes e, por vezes, ignorantes me fizeram recuar e desmoranar, perdi o ânimo* (e6, março de 2011).

[23] *Um dos motivos [para o meu nível de motivação não ter aumentado] foi a rixa que os professores insistiam em manter com a minha turma* (e1, março de 2012).

É válido lembrar que os professores emergiram entre os fatores motivacionais em vários momentos: como incentivo, como fonte de retorno e por meio de atitudes positivas como sua dinâmica de sala de aula e sua motivação. O fato de também terem sido mencionados entre os fatores desmotivacionais nos remete à pesquisa de Diniz (2011), que encontrou dados semelhantes. De acordo com suas atitudes e a percepção que os aprendentes têm dele, o professor pode assumir um papel motivador ou desmotivador.

Já os alunos da turma intensiva não mencionam essa influência. Retomo o que foi dito anteriormente sobre a possível relação entre o regime intensivo e a independência ou autodeterminação. Esses aprendentes, por serem mais independentes e terem comportamentos motivacionais mais internalizados, têm pouca ou nenhuma necessidade de influências de outras pessoas para aumentar sua motivação e, por conseguinte, são menos propensos a serem negativamente influenciados por outros indivíduos.

Em relação à ausência de contato com ETAs (influência DI3), não houve grande divergência entre a quantidade de alunos de ambas as turmas que a mencionaram. Este dado, porém, chama atenção quando comparado com a influência motivacional MI2 (contato com ETAs). Enquanto alguns alunos da turma extensiva mencionam o contato como fator motivacional e a falta deste como fator desmotivacional, na turma intensiva não temos menção às ETAs, exceto pelo aluno i10, no excerto a seguir:

[24] *Não tivemos nenhum contato com as ETAs, o que já estava sendo ansiosamente aguardado* (i10, janeiro/julho de 2012).

Embora o aluno i10 mencione esse contato como “ansiosamente aguardado”, não se pode afirmar ao certo se era o próprio aluno que o aguardava ou se ele expressava um desejo geral da turma. Um dado importante é que o contato da turma intensiva com o grupo de ETAs de 2012 não ocorreu devido ao período de greve, do qual tratarei mais adiante. A partir daí, infiro que, possivelmente, os alunos da turma intensiva (salvo o aluno i10, que faz menção à elas) nem soubessem da vinda das ETAs prevista no período em questão.

Outra influência que pode ser destacada aqui é a DS6. Sabe-se que a greve nacional dos docentes, ocorrida no ano de 2012, afetou os alunos de ambas as turmas. No entanto, pouco mais de um quarto dos alunos da turma extensiva sentiu-se influenciado negativamente pela greve, enquanto esse número na turma intensiva é bem maior: metade da turma. Podemos aventar que, devido ao próprio período de ocorrência da greve (17 de maio a 16 de setembro de 2012), alunos de turmas intensivas tenham sido realmente mais afetados.

Conforme visto na subseção 3.1, os períodos de aula das turmas extensivas da UFPA terminam em junho, no primeiro semestre, e iniciam quase em setembro, no segundo. Nesse caso, os alunos desse regime perderam cerca de dois meses de aulas (metade de maio até final de junho e metade de setembro). Alguns excertos nos mostram as influências que a greve teve nesta turma:

[25] *A greve dos professores [fez] a minha motivação continuar a despencar* (e9, março de 2012).

[26] *Passamos grande parte do ano em greve* (e11, março de 2012).

Já os alunos de regime intensivo da instituição, cujas aulas acontecem em junho e agosto, não tiveram aulas durante a greve, o que resultou na perda de um semestre letivo inteiro. Daí a quantidade bem maior de alunos da turma intensiva que apontam a greve como um fator desmotivador no decorrer do curso de graduação, em relação aos que apontam na turma extensiva. Podemos ver esses relatos nos excertos a seguir:

[27] *Por motivos de manifestações e greves na universidade, esse foi um período de pouco aproveitamento* (i9, janeiro/julho de 2012).

[28] *Devido à greve, não tivemos aula durante o período de julho, o que entristeceu todo o grupo por sabermos que estávamos na reta final* (i10, janeiro/julho de 2012).

[29] *Por causa da greve, passamos 11 meses sem contato com os professores e colegas de turma* (i4, janeiro/julho de 2013).

[30] *Este período foi bem frustrante para nós devido às greves que houveram, pois passamos a estudar dois semestres juntos* (i5, janeiro/julho de 2013).

Percebe-se aqui dois tipos de influência negativa. A primeira, representada pelos excertos [27] e [28] diz respeito ao baixo aproveitamento que os alunos tiveram nesse período, já que passaram por um período sem aulas. Isso nos remete à influência

desmotivacional DA4 (falta de contato com a língua fora do curso), representada pelo excerto seguinte:

[31] *Só entrava em contato com a língua inglesa no período das aulas (i7, janeiro/julho de 2010).*

Embora pareça ser um caso isolado, minha experiência como ex-aluno de uma turma intensiva e docente nesse tipo de curso confirma que o mesmo discurso é ouvido em grande parte dos relatos de alunos desse regime. Um período sem aulas não necessariamente é um período sem aproveitamento, mas isso é definido pelo senso de autodeterminação e autorregulação que o aprendente possui. Segundo Dörnyei (2001), as influências positivas relacionadas à autorregulação (por exemplo, estratégias de aprendizagem e de manutenção da motivação) são capazes de neutralizar as influências negativas. Infere-se que, devido ao fato de aprendentes de turmas intensivas geralmente não apresentarem níveis elevados de autorregulação, os alunos da turma em questão não souberam se valer dos momentos em que não tiveram aulas para melhorar a própria aprendizagem da língua de forma mais autônoma.

O segundo tipo de influência negativa, representado pelos excertos [29] e [30], concerne às consequências percebidas após a greve (já que ambos excertos referem-se ao ano de 2013). Devido ao longo período que esses alunos ficaram sem aulas (11 meses), a principal consequência da greve foi o acúmulo de disciplinas de dois períodos letivos que foram ministradas em um período só. Esse fato pode ser ilustrado pelo excerto a seguir:

[32] *[Devido à greve] juntaram dois períodos em um só com oito disciplinas que foram pouco aprofundadas e seis dessas não focavam no currículo de Língua Inglesa, foram disciplinas da grade de Língua Portuguesa e Pedagogia⁶⁵ (i4, janeiro/julho de 2013).*

Percebe-se no excerto [32] uma preocupação com a qualidade da experiência de aprendizagem (ver figura 7, subseção 2.2.3.2), já que, devido ao acúmulo de disciplinas, elas não foram bem aprofundadas. Segundo Dörnyei (2011), a qualidade da experiência de aprendizagem é uma das influências mais importantes na fase acional do processo motivacional. Além disso, elas constituem uma das dimensões do Sistema Motivacional Autoidentitário da LE (DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI; USHIODA, 2011) e dizem respeito aos motivos executivos associados ao ambiente imediato de aprendizagem. Quando o aprendente

⁶⁵ Disciplinas do núcleo comum do curso de Letras ou disciplinas pedagógicas.

não possui boas experiências de aprendizagem, sua base motivacional tende a ser enfraquecida.

Busca-se, nesta pesquisa, entender como essas variantes motivacionais, representadas aqui pela flutuação da motivação e pelas influências, implicam em resultados e desempenhos satisfatórios ou não nas disciplinas ministradas em língua inglesa no decorrer do curso. Nesse sentido, apresento, na próxima subseção, uma relação entre essas variantes motivacionais, anteriormente apresentadas, com o desempenho dos alunos nessas disciplinas, obtido por meio dos históricos escolares fornecidos pela instituição.

4.3 IMPLICAÇÕES DA (DES)MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LE

Como vimos na seção 2.2, é consenso entre os teóricos de que a motivação para a aprendizagem de uma LE é diferente daquela para outros tipos de ações e que aprendentes motivados têm maiores chances de sucesso na aprendizagem da língua. Daí a ideia que é difundida pelos teóricos (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; USHIODA, 2008; GARDNER, 2007) de que o fato de um indivíduo estar motivado resulta em melhor desempenho acadêmico, enquanto o indivíduo desmotivado teria resultados menos satisfatórios.

Um dos objetivos deste trabalho é estabelecer a relação entre fatores motivacionais e desmotivacionais e o sucesso ou não na aprendizagem da língua alvo, verificando, assim, se a premissa acima mencionada é verdadeira nos contextos nos quais a pesquisa é realizada. Para tanto, faz-se necessário conhecer o desempenho acadêmico dos participantes desta pesquisa, neste caso, em disciplinas que foram ministradas em língua inglesa para, em seguida, estabelecer-se relações entre o referido desempenho e os descritores de motivação e desmotivação já apresentados nas subseções 4.1 e 4.2.

Dentre as disciplinas que fazem parte do desenho curricular do curso de Letras Língua Inglesa (ver anexos A e B), foram identificadas 21 que consistiam em níveis de língua ou disciplinas de linguística, literatura ou didáticas ministradas em língua inglesa. Com base nos históricos escolares dos alunos, elaborei um quadro no qual são apresentados os conceitos obtidos pelos participantes nessas atividades curriculares.

QUADRO 6 – Mapa de conceitos dos participantes da pesquisa⁶⁶

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
e1	B	B	B	B	B	E	E	R	E	E	E	E	B	E	B	E	B	E	E	E	E
e2	B	B	B	B	B	E	E	B	B	B	E	B	B	E	B	E	E	E	B	E	E
e3	B	R	R	R	R	R	B	R	B	B	B	R	B	E	B	E	B	B	R	E	B
e5	B	B	I	I	I	B	B	R	R	B	B	B	B	E	B	E	B	B	R	B	B
e6	R	R	R	R	R	B	E	B	B	B	E	E	R	E	B	E	B	B	R	B	E
e8	B	R	R	I	R	R	B	B	B	E	B	B	B	E	B	E	B	B	R	R	B
e9	B	B	R	I	R	R	B	R	B	B	B	R	I	E	R	B	B	B	B	B	B
e10	E	E	B	E	E	E	E	E	E	B	E	E	E	E	E	E	E	E	R	E	E
e11	B	B	R	I	B	B	E	E	B	B	E	E	B	E	E	B	B	B	E	E	E
e12	B	B	B	B	B	R	E	E	B	B	E	E	I	E	E	E	E	B	E	B	E
e14	E	E	B	B	B	R	E	E	E	B	B	B	B	E	B	B	B	B	B	B	B
i1	B	R	R	R	R	R	E	B	B	B	E	B	R	B	B	B	B	B	E	E	--
i2	R	R	I	R	I	B	E	R	R	B	E	B	I	B	B	B	B	B	E	E	--
i4	E	E	R	B	R	B	E	E	E	R	--	E	B	E	E	B	E	B	E	E	--
i5	R	R	R	R	R	E	E	R	B	B	B	B	R	B	B	B	B	B	E	E	--
i6	E	B	R	R	R	R	E	B	B	E	B	B	R	B	B	B	B	B	E	E	--
i7	E	B	R	B	R	R	E	B	B	E	B	B	R	B	E	--	B	E	E	E	--
i8	R	B	R	R	R	I	E	B	B	B	E	B	B	B	B	B	B	B	E	E	--
i9	E	E	E	B	B	E	E	E	E	E	E	E	R	E	E	B	E	E	E	E	--
i10	E	E	B	B	B	E	E	E	E	B	E	E	B	E	E	E	E	E	E	E	--
i11	R	R	R	R	R	R	E	R	B	E	B	B	R	B	B	B	B	B	E	E	--

FONTE: Elaborado pelo autor.

Conforme explicado na legenda, os conceitos estão identificados no quadro com as seguintes cores: verde para conceito excelente, azul para bom, amarelo para regular e rosa para insuficiente. Alguns alunos refizeram atividades curriculares nas quais foram reprovados, mas, para padronização dos resultados deste trabalho e devido às diferentes formas nas quais os conceitos foram lançados (algumas reofertas foram lançadas como aproveitamento de estudos), optei por utilizar apenas o primeiro conceito obtido. Além disso, alguns conceitos não foram encontrados no histórico. Isso se justifica por problemas no sistema, nos quais os conceitos não puderam ser lançados e, para tanto, lança-se “aproveitamento de estudos” a fim de que o aluno não perca os créditos daquela atividade curricular. Os alunos da turma

⁶⁶ Legenda:

■ Excelente
■ Bom
■ Regular
■ Insuficiente
-- Conceito não encontrado

Atividades curriculares (numeração):

1 = Inglês Básico I

2 = Inglês Básico II

3 = Inglês Básico III

4 = Inglês Intermediário I

5 = Inglês Intermediário II

6 = Inglês Avançado I

7 = Inglês Avançado II

8 = Laboratório de Língua Inglesa I

9 = Laboratório de Língua Inglesa II

10 = Oficina de Conversação em Inglês I

11 = Oficina de Conversação em Inglês II

12 = Oficina de Produção Escrita e Tradução em Inglês

13 = Panorama Histórico da Língua Inglesa

14 = Introdução a Literatura Anglófona

15 = Cultura Anglófona

16 = Romantismo e suas ramificações II

17 = Morfossintaxe, Fonética e Fonologia do Inglês

18 = Ensino-Aprendizagem em Língua Inglesa

19 = Ensino-Aprendizagem em Literatura Inglesa

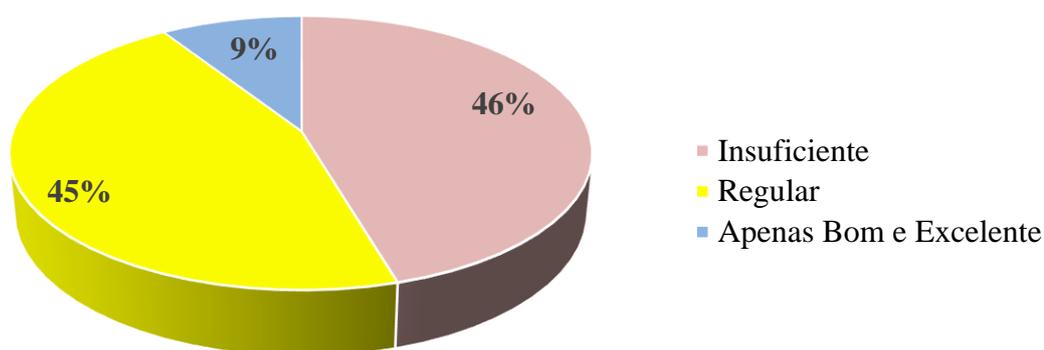
20 = Metodologia Aplicada ao Ensino-Aprendizagem do Inglês

21 = Trabalho de Conclusão de Curso

intensiva não possuem o conceito do Trabalho de Conclusão de Curso por ainda não estarem matriculados nessa atividade no momento da pesquisa.

Com as informações sobre os conceitos obtidos nas atividades curriculares, separei os alunos em três grupos. Um deles é formado por alunos que tiveram conceito insuficiente em, pelo menos, uma disciplina, ou seja, foram reprovados em alguma das atividades. O segundo, por alunos que não foram reprovados, mas que tiveram pelo menos um conceito regular. Por fim, o terceiro é formado por alunos que só obtiveram conceitos bom e excelente. De posse dessas informações, pude estabelecer um índice de ocorrência de conceitos por turma. Apresento o índice da turma extensiva no gráfico a seguir:

GRÁFICO 11 – Índice de ocorrência de conceitos – Turma Extensiva



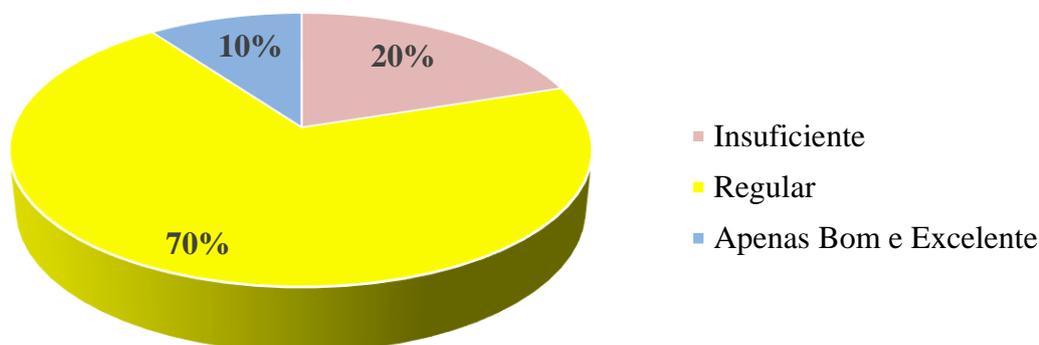
FONTE: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que, na turma extensiva, quase metade dos alunos já passou por reprovação em alguma das disciplinas ministradas em língua inglesa no decorrer do curso. Os demais, obtiveram conceito regular. Apenas um aluno (o que equivale a 9% da turma) obteve apenas conceitos bom e excelente.

Embora poucos alunos desta turma tenham mencionado reprovação em disciplinas como influência desmotivacional (ver quadro 5, na subseção anterior), podemos inferir que ela está intrinsecamente ligada ao grande número de alunos desmotivados na turma. No entanto, não se pode afirmar que a reprovação dos alunos causou desmotivação, pois o contrário também pode ser verdadeiro, ou seja, a reprovação ter sido causada por momentos de desmotivação.

Abaixo, temos o gráfico de índice de ocorrência de conceitos na turma intensiva.

GRÁFICO 12 – Índice de ocorrência de conceitos – Turma Intensiva



FONTE: Elaborado pelo autor.

Percebemos neste gráfico que, embora a ocorrência de alunos com apenas conceitos bom e excelente seja semelhante em ambas as turmas, a quantidade de reprovações é bastante díspar. Temos um aumento do número de alunos que obtiveram conceito regular e apenas dois alunos (20% da turma) obtiveram reprovação nas referidas disciplinas. Destes, apenas um mencionou essa influência desmotivacional (ver quadro 5, na subseção anterior).

Tanto se levarmos em consideração que os alunos podem estar desmotivados pela reprovação nas disciplinas quanto que eles podem ter reprovado por estarem previamente desmotivados, percebe-se que há nesta turma uma diminuição do número de alunos desmotivados, já que o índice de reprovação é bem menor quando comparado à turma extensiva. Já que a motivação aumenta as chances de sucesso na aprendizagem (DÖRNYEI, 2001; USHIODA, 2008), podemos inferir que os alunos da turma intensiva possuem melhor desempenho acadêmico por serem mais motivados – claro que o contrário pode ser verdadeiro também neste caso. Isso corrobora os dados apresentados na subseção 4.1, que mostram que a ocorrência de alunos motivados é maior na turma intensiva do que na extensiva.

Busco, nesta pesquisa, saber se a motivação ou a desmotivação exerceu algum tipo de implicação na aprendizagem de língua inglesa pelos alunos das duas turmas estudadas. Para tanto, faço utilização dos descritores de motivação, a saber, a flutuação e as influências (anteriormente apresentados nas subseções 4.1 e 4.2), acrescentando a eles os dados referentes ao desempenho acadêmico dos alunos (conceitos obtidos nas disciplinas ministradas em

língua inglesa, apresentados no início desta subseção). A fim de facilitar a relação entre os três dados que utilizo nesta parte da análise, elaborei quadros individuais (ver apêndice E), nos quais apresento a flutuação da motivação, as influências motivacionais e desmotivacionais e os conceitos que cada aluno obteve em cada período do curso.

Começarei por analisar os participantes que tiveram reprovação em, pelo menos, uma disciplina no decorrer do curso. Em seguida, detenho-me aos que obtiveram aprovação com conceito regular em disciplinas e, por fim, aos que apresentam apenas conceito bom e excelente.

4.3.1 Alunos que foram reprovados em disciplinas

Dentre os alunos pesquisados, sete obtiveram conceito insuficiente, resultando em reprovação em disciplinas: cinco na turma extensiva (e5, e8, e9, e11 e e12) e dois na turma intensiva (i2 e i8).

A tendência natural é concordar com os teóricos da área (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; USHIODA, 2008; GARDNER, 2007), afirmando que os alunos que passaram por reprovações (insucesso) são desmotivados, sem necessariamente entrar no mérito de qual foi a causa e qual o efeito. Nesta categoria, temos alunos cujos dados respaldam essa ideia. Observando, no apêndice E, os gráficos individuais dos alunos e5, e8 e e9, por exemplo, percebe-se que as reprovações aconteceram exatamente em períodos nos quais ocorreu baixa motivacional e/ou o aluno apresentava influências desmotivacionais.

No entanto, há alunos cujos dados não seguem totalmente a teoria acima apresentada. É o caso dos alunos e11 e e12, na turma extensiva, e i2 e i8, na turma intensiva. A fim de facilitar a apresentação e análise dos dados, estes alunos terão seus quadros individuais reproduzidos no decorrer do texto.

Iniciando pelos alunos da turma extensiva, apresento o quadro individual de motivação do aluno e11.

QUADRO 7 – Quadro individual de motivação - Aluno e11

ANO NÍVEL	2009 MEDIA	2010 ALTA	2011 ALTA	2012 ALTA	2013 MEDIA	FINAL ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 BOM	Ing. Interm. 1 INS	Ing. Ava. 1 BOM	Of. Conv. 2 EXC	Of. Escrita EXC	TCC EXC
	Ing. Básico 2 BOM	Ing. Interm. 2 BOM	Ing. Ava. 2 EXC	Morf. Inglês BOM	EA Literatura EXC	
	Ing. Básico 3 REG	Lab. 2 BOM	Of. Conv. 1 BOM	EA Inglês BOM		
	Lab. 1 EXC	Pan. Hist. BOM	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. EXC		
			Cult. Ang. EXC			
		Rom. 2 BOM				
INF. MOT.		MI3, MI4	MA2	MI2, MA2		MS3
INF. DESMOT.	DS1				DS1, DI1	

FONTE: Elaborado pelo autor.

Percebe-se, no geral, que o aluno e11 tem coincidência de momentos de motivação alta com influências motivacionais e de motivação baixa com influências desmotivacionais. Em relação à reprovação, houve apenas uma, ocorrida na disciplina Inglês Intermediário I, no ano de 2010. Nesse período, o aluno teve aumento do nível motivacional de médio para alto. Além disso, ele apresenta duas influências motivacionais: metodologia e dinâmica dos professores (MI3) e percepção da motivação dos professores (MI4), como podemos perceber no excerto:

[33] *Neste ano, tive o prazer de conhecer uma das melhores professoras que até então não tínhamos tido. Uma professora bastante motivada e que me motivou bastante com as dinâmicas de sala de aula* (i11, março de 2010, grifo do autor).

Neste caso, percebe-se que não há relação direta entre desmotivação ou baixa motivacional e desempenho do aluno. Inclusive, no ano de 2013, em que o aluno percebe baixa motivacional, seu desempenho acadêmico é bem melhor que em outros períodos anteriores.

Situação semelhante é percebida com o aluno e12, também da turma extensiva, como podemos ver no quadro a seguir.

QUADRO 8 – Quadro individual de motivação – Aluno e12

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 ALTA	2011 MÉDIA	2012 ALTA	2013 MÉDIA	FINAL MÉDIA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 BOM	Ing. Interm. 1 BOM	Ing. Ava. 1 REG	Of. Conv. 2 EXC	Of. Escrita EXC	TCC EXC
	Ing. Básico 2 BOM	Ing. Interm. 2 BOM	Ing. Ava. 2 EXC	Morf. Inglês EXC	EA Literatura EXC	
	Ing. Básico 3 BOM	Lab. 2 BOM	Of. Conv. 1 BOM	EA Inglês BOM		
	Lab. 1 EXC	Pan. Hist. INS	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. BOM		
			Cult. Ang. EXC			
			Rom. 2 EXC			
INF. MOT.	MA1	MA1, MA3		MI2	MS2	
INF. DESMOT.			DS9, DA1	DS6		

FONTE: Elaborado pelo autor.

Neste aluno, a coincidência entre as influências e os níveis motivacionais é menor, pois percebemos, por exemplo, que em 2012, o indivíduo tem alta motivacional com uma influência desmotivacional (possivelmente neutralizadas pela influência motivacional também ocorrente no período) e em 2013, queda motivacional com uma influência motivacional. Como no caso anterior, a reprovação aconteceu em um período no qual o aluno apresentou motivação alta e duas influências motivacionais: o desejo de aprender uma nova língua (MA1) e a tomada de consciência de como se aprende a língua, como podemos ver no excerto a seguir:

[34] *Aprender uma nova língua e todo o processo envolvido na aquisição das habilidades linguísticas me manteve motivado* (e12, março de 2010).

Percebe-se, também neste caso, que a reprovação na disciplina não está ligada diretamente ao nível motivacional do aprendente no período ou a influências desmotivacionais.

Também na turma extensiva encontramos casos semelhantes. O aluno i2, por exemplo, apresenta três reprovações no decorrer do curso, como pode ser visto no quadro a seguir:

QUADRO 9 – Quadro individual de motivação - Aluno i2

ANO NÍVEL	2009 MEDIA	2010 MEDIA	2011 MEDIA-ALTA	2012 MEDIA-ALTA	2013 MEDIA-ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 REG	Ing. Básico 2 REG	Ing. Interm. 2 INS	Ing. Ava. 2 EXC	Met. Aplic. EXC
		Ing. Básico 3 INS	Ing. Ava. 1 BOM	Cult. Ang BOM	Rom. 2 BOM
		Ing. Interm. 1 REG	Pan. Hist. INS	Of. Conv. 2 EXC	EA Inglês BOM
		Lab. 1 REG	Int. Lit. Ang. BOM		EA Literatura EXC
		Lab. 2 REG	Morf. Inglês BOM		Of. Escrita BOM
		Of. Conv. 1 BOM			
		Ing. Básico 3 BOM			
INF. MOT.			MI1	MA2	
INF. DESMOT.	DA3				

FONTE: Elaborado pelo autor.

A primeira das reprovações ocorre no ano de 2010, momento em que o aluno apresenta motivação media. No entanto, no ano de 2011 há aumento do nível motivacional para motivação média alta e, ainda assim, o aluno apresenta duas reprovações. Nesse período, inclusive, o aluno apresenta uma influência motivacional: o incentivo de professores. Retomando o excerto [9], percebemos essa influência:

[9] *Com a presença de professores que conseguiam reconhecer a dificuldade tamanha que alguns alunos (assim como eu) tinham, minha motivação subiu e eu consegui obter um rendimento melhor (i2, janeiro/julho de 2011).*

Pode-se pensar que há divergência entre a fala do aluno e os dados obtidos nos históricos para o período em questão, já que o aluno obteve duas reprovações no período. No entanto, ao olhar o quadro como um todo, percebemos que, de fato, o desempenho acadêmico do aluno estava em processo de melhora. O aluno começou a obter conceito bom, quando antes só obtinha regular. E nos períodos subsequentes, manteve conceitos bom e excelente nas disciplinas.

Outro caso semelhante é representado pelo aluno i8, conforme se pode ver no quadro a seguir:

QUADRO 10 – Quadro individual de motivação - Aluno i8

ANO NÍVEL	2009 MÉDIA-BAIXA	2010 MÉDIA-BAIXA	2011 MÉDIA	2012 MÉDIA-ALTA	2013 ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 REG	Ing. Básico 2 BOM	Ing. Interm. 2 REG	Ing. Ava. 1 BOM	Met. Aplic. EXC
		Ing. Básico 3 REG	Ing. Ava. 1 INS	Ing. Ava. 2 EXC	Rom. 2 BOM
		Ing. Interm. 1 REG	Pan. Hist. BOM	Cult. Ang BOM	EA Inglês BOM
		Lab. 1 BOM	Int. Lit. Ang. BOM	Of. Conv. 2 EXC	EA Literatura EXC
		Lab. 2 BOM	Morf. Inglês BOM		Of. Escrita BOM
			Of. Conv. 1 BOM		
INF. MOT.			MI1		
INF. DESMOT.	DS10	DS10		DA1	

FONTE: Elaborado pelo autor.

O aluno i8 apresenta apenas uma reprovação no decorrer do curso. Da mesma forma que o aluno i2, apresentado anteriormente, esta reprovação acontece no período e que há aumento do nível motivacional. Também há presença de uma influência motivacional: o incentivo dos colegas de turma (MI1), como podemos observar ao retomar o excerto [13]:

[13] *Com a ajuda dos colegas da sala, a minha autoestima foi melhorando aos poucos (i8, janeiro/julho de 2011).*

Embora os dados apresentados na análise destes alunos pareçam destoar da visão dos teóricos de que o insucesso na aprendizagem gera desmotivação ou é gerado por ela, tais dados podem ser interpretados como referentes ao processo de aplicação de mecanismos cognitivos e metacognitivos para controlar a ação de forma autônoma, que é uma das subfases da fase acional do processo motivacional (ver subseção 2.2.3.2). O aprendente, consciente do seu papel autônomo de construtor do próprio conhecimento, faz uso de mecanismos para gerenciar sua ação, bem como gerenciar sua motivação. Daí a razão pelo qual, embora apresentando reprovações, os alunos em questão percebem estar com motivação alta. Esse gerenciamento é melhor percebido ao olhar os períodos subsequentes à reprovação: os quatro alunos tiveram melhora no desempenho acadêmico, chegando a obter conceitos bom e excelente.

4.3.2 Alunos que obtiveram conceito regular

Fazem parte desta categoria cinco alunos da turma extensiva (alunos e1, e3, e6, e10 e e14) e sete alunos da turma intensiva (alunos i1, i4, i5, i6, i7, i9 e i11).

Na instituição de ensino em questão, o conceito regular garante aprovação na disciplina. Porém, não é um conceito que deixe os alunos satisfeitos. Percebo isso na minha prática como docente, pois os alunos se esforçam para “não ficar com regular” e, quando obtêm esse conceito, ficam descontentes e por vezes reclamam.

Ao observar os quadros individuais de motivação destes alunos (apêndice E), percebe-se que eles seguem a notação geral, estabelecida pelos teóricos (partindo do pressuposto de que o conceito regular é considerado, pela maioria dos alunos, um insucesso). Alguns casos que fogem essa premissa são:

- Aluno e1, cujo único conceito regular aconteceu em um período de motivação alta. No entanto, o conceito foi acompanhado de uma influência desmotivacional: a consciência da pequena quantidade de disciplinas em inglês (DS1);
- Aluno i4, em que um dos conceitos regulares obtidos ocorreu em período de motivação alta, acompanhado também de uma influência motivacional: atingir o nível cobrado em sala de aula (MA4);
- Aluno e2, i6 e i11, nos quais alguns dos conceitos regulares obtidos aconteceram em períodos de motivação alta.

Embora haja essas exceções, os conceitos regulares obtidos por esses e pelos demais alunos do curso vêm acompanhados de níveis mais baixos de motivação e/ou influências negativas. No entanto, chamou-me atenção o quadro individual do aluno e6, da turma extensiva, que será reproduzido a seguir:

QUADRO 11 – Quadro individual de motivação - Aluno e6

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 ALTA	2011 MÉDIA	2012 MÉDIA	2013 MÉDIA-ALTA	FINAL MÉDIA-ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 REG	Ing. Interm. 1 REG	Ing. Ava. 1 BOM	Of. Conv. 2 EXC	Of. Escrita EXC	TCC EXC
	Ing. Básico 2 REG	Ing. Interm. 2 REG	Ing. Ava. 2 EXC	Morf. Inglês BOM	EA Literatura REG	
	Ing. Básico 3 REG	Lab. 2 BOM	Of. Conv. 1 BOM	EA Inglês BOM		
	Lab. 1 BOM	Pan. Hist. REG	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. BOM		
			Cult. Ang. BOM			
		Rom. 2 EXC				
INF. MOT.	MA1, MI4	MI3			MS4	MI1
INF. DESMOT.			DI1	DS2		

FONTE: Elaborado pelo autor.

Percebe-se, no quadro acima, uma regularidade entre os níveis de motivação e as influências mencionadas. O aluno estava com motivação alta e mencionou influências motivacionais. Posteriormente teve queda motivacional e apresentou influências desmotivacionais. Por fim, teve aumento do nível de motivação e voltou a apresentar influências motivacionais. O que chama atenção é a disparidade entre os descritores motivacionais e os conceitos obtidos no decorrer do curso.

Todos os conceitos regulares obtidos pelo aluno ocorreram em momentos em que a motivação estava mais alta, enquanto que, nos momentos de motivação mais baixa (neste caso, nível médio de motivação), o aluno obteve apenas conceitos bom e excelente.

No ano de 2009, com nível alto de motivação, o aluno apresenta duas influências motivacionais: o desejo de ter um conhecimento novo (MA1) e a percepção da motivação dos professores (MI4). Embora tenha influências positivas, o aluno obteve conceito regular em três das quatro disciplinas do período. Semelhante caso acontece em 2010, ano no qual o aluno também obtém conceito regular em três disciplinas. Nesse período, o aluno apresenta motivação alta e a influência motivacional metodologia e dinâmica dos professores (MI3).

Já nos anos de 2011 e 2012, o aluno tem queda motivacional e se mantém no nível médio de motivação. As influências desmotivacionais apresentadas pelo aluno nos períodos são, respectivamente, as atitudes dos professores (DI1) e a rapidez das disciplinas (DS2). Em relação à rapidez das disciplinas, o aluno diz que

[35] *Tudo foi passando rápido demais e tudo isso se revelou em notas péssimas* (e6, março de 2012).

Percebe-se, no excerto [35] uma real disparidade entre o discurso do aluno e o que é demonstrado por meio dos históricos escolares. Ao contrário do que foi mencionado, o aluno obteve conceitos bom e excelente no período em questão e, no período subsequente, obteve apenas mais um conceito regular. Isso me levou a refletir sobre até que ponto o aluno, ao invés de proteger e manter a sua motivação, tenta justificar a sua desmotivação, atribuindo-a a outras pessoas ou situações (características do curso, por exemplo).

Pode-se aventar que este caso está relacionado à formação de atribuições causais na fase pós-acional do processo motivacional (ver subseções 2.2.2.2 e 2.2.3.3). Segundo Dörnyei (2001), um dos estilos atributivos existentes é aquele em que a pessoa é tendenciosa no processo de formação de atribuições. O aluno e6 atribui a uma característica do curso os seus conceitos mais baixos, enquanto que, na realidade, é provável que haja outros fatores que tenham influenciado a obtenção destes conceitos, já que as razões para as “notas péssimas” não se referem aos períodos em que as mesmas acontecem. No caso do aluno em questão, as notas mais baixas aconteceram em momentos de motivação mais alta nos quais são apresentadas influências motivacionais. A influência desmotivacional DS2 é apresentada justamente em um dos períodos em que o aluno apresenta melhor desempenho acadêmico.

4.3.3 Alunos que obtiveram apenas conceitos bom e excelente

Somente dois alunos, dentre os participantes da pesquisa, obtiveram apenas conceitos bom e excelente: o aluno e2 na turma extensiva e o aluno i10 na turma intensiva. Observemos, abaixo, o quadro individual do aluno e2:

QUADRO 12 – Quadro individual de motivação - Aluno e2

ANO NÍVEL	2009 MÉDIA-ALTA	2010 MÉDIA	2011 MÉDIA-ALTA	2012 ALTA	2013 ALTA	FINAL ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 BOM	Ing. Interm. 1 BOM	Ing. Ava. 1 EXC	Of. Conv. 2 EXC	Of. Escrita BOM	TCC EXC
	Ing. Básico 2 BOM	Ing. Interm. 2 BOM	Ing. Ava. 2 EXC	Morf. Inglês EXC	EA Literatura BOM	
	Ing. Básico 3 BOM	Lab. 2 BOM	Of. Conv. 1 BOM	EA Inglês EXC		
	Lab. 1 BOM	Pan. Hist. BOM	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. EXC		
			Cult. Ang. BOM			
		Rom. 2 EXC				
INF. MOT.	MA1		MA3	MI2, MA2	MS2	MA2, MS3
INF. DESMOT.		DS8				

FONTE: Elaborado pelo autor.

Pode-se notar a coincidência entre os níveis motivacionais e as influências. O aluno apresenta apenas um momento de baixa motivacional (no ano de 2010, em que atingiu o nível médio) e nesse momento ele apresenta uma influência desmotivacional: dificuldade de adaptação ao curso (DS8). Podemos perceber essa influência no seguinte excerto:

[36] *Demorei a me adaptar ao curso. Eu estava gostando do curso, mas [...] a diferença gritante entre ensino médio e um curso superior me atrapalharam* (e2, março de 2010).

Percebe-se que a falta de adaptação ao curso ocorre devido à diferença entre a estrutura de ensino ao qual o aluno foi submetido antes de ingressar no curso superior e a estrutura do curso no qual se encontra. Dörnyei (2001) apresenta a estrutura e atmosfera escolar como um dos fatores que influenciam a fase acional do processo motivacional. Neste caso, essa influência desmotivacional não gerou abandono da tarefa, nem teve implicações negativas no desempenho acadêmico.

Nota-se ainda que, com o aumento de nível motivacional que ocorre em 2011 e nos anos subsequentes, o aluno começa a obter conceito excelente nas disciplinas em questão – nos dois primeiros anos, obteve apenas conceito bom. Isso corrobora a visão dos teóricos (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; USHIODA, 2008; GARDNER, 2007) de que a motivação gera aprendentes mais bem sucedidos.

Abaixo, apresento o quadro individual do aluno i10:

QUADRO 12 – Quadro individual de motivação - Aluno i10

ANO NÍVEL	2009 MÉDIA-ALTA	2010 ALTA	2011 BAIXA	2012 MÉDIA	2013 MÉDIA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 EXC	Ing. Básico 2 EXC	Ing. Interm. 2 BOM	Ing. Ava. 2 EXC	Met. Aplic. EXC
		Ing. Básico 3 BOM	Ing. Ava. 1 EXC	Cult. Ang EXC	Rom. 2 EXC
		Ing. Interm. 1 BOM	Pan. Hist. BOM	Of. Conv. 2 EXC	EA Inglês EXC
		Lab. 1 EXC Lab. 2 EXC	Int. Lit. Ang. EXC Morf. Inglês EXC		EA Literatura EXC Of. Escrita EXC
			Of. Conv. 1 BOM		
INF. MOT.	MS1	MS5		MI1	
INF. DESMOT.	DA5		DI2, DS2, DS7	DS6, DI3	DI2

FONTE: Elaborado pelo autor.

Nota-se que, embora tenha obtido apenas conceitos bom e excelente, o aluno i10 apresenta grande número de influências desmotivacionais no decorrer do curso. Algumas delas ocorrem concomitantemente a influências motivacionais, o que pode ser uma justificativa para a manutenção da motivação e dos conceitos altos, pois influências positivas podem “neutralizar” as negativas.

Chama-nos atenção o ano de 2011, no qual o aluno apresenta nível de motivação baixo, acompanhado de três influências desmotivacionais: atitudes da coordenação do curso (DI2), rapidez das disciplinas (DS2) e problemas financeiros (DS7). Segundo o aluno, os problemas financeiros foram gerados por atitudes de descaso da coordenação à época, como podemos ver no excerto:

[37] *A falta de organização dos órgãos competentes fez com que nossa turma perdesse a bolsa de auxílio intervalar. Isso acarretou vários problemas financeiros e quase desisti do curso [...]. Sentíamos que os alunos não eram notados e considerados pela coordenação do curso (i10, janeiro/julho de 2011).*

Dörnyei (2001) aponta os custos envolvidos na realização da tarefa como influência sobre a fase acional do processo motivacional (ver subseção 2.2.3.2). A bolsa-auxílio intervalar é uma bolsa de incentivo a permanência nos estudos, concedida a alunos que se deslocam de outras cidades para estudar no período intensivo. Por não ter conseguido a bolsa, o aluno esteve a ponto de desistir do curso, já que não tinha como arcar com os custos envolvidos na realização da ação.

Embora apresente grande número de influências desmotivacionais e, em vários períodos do curso, baixa do nível de motivação, o aluno i10 também conseguiu gerenciar sua motivação e obter um bom desempenho acadêmico.

Os dados desta pesquisa confirmam a dinamicidade e caráter mutante da motivação. Qualquer aluno motivado pode estar sujeito à desmotivação que, embora seja um fenômeno natural, precisa ser corretamente manejada a fim de não gerar implicações negativas na aprendizagem da LE. Percebeu-se, nessa pesquisa, que muitos dos alunos que apresentaram baixa motivacional não a deixaram influenciar na aprendizagem, retornando a perceber níveis mais altos de motivação.

Mesmo momentos de reprovação podem ter sido fonte de motivação em momentos posteriores. Percebeu-se que os alunos que tiveram reprovação em disciplinas conseguiram, nos semestres subsequentes, obter conceitos melhores. Alguns deles relataram a percepção da melhora na aprendizagem como influência motivacional. Assim, a reprovação pode ser um impulso para que o aluno busque melhorar.

Os dados também mostram elementos que destoam do apresentado acima. Temos alguns alunos que, embora tendo bom desempenho acadêmico, apresentaram influências desmotivacionais e baixa no nível de motivação. No entanto, percebeu-se nível de gerenciamento e proteção da motivação suficientes para que o desempenho acadêmico não tenha sido atingido.

Na próxima seção, farei a avaliação geral do trabalho a partir das perguntas de pesquisa para apontar rumos futuros na área.

5 AVALIANDO O PROCESSO: PALAVRAS FINAIS

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

Paulo Freire

Nesta seção, concluo esta pesquisa e antecipo algumas perspectivas vindouras. Primeiramente, retomo as perguntas de pesquisa que nortearam a sua realização. Em seguida, apresento algumas implicações práticas da pesquisa e as limitações do estudo. Partindo dessas limitações, sugiro estudos que podem ser realizados no futuro nessa área e concluo o trabalho, fazendo minhas considerações finais.

Esta pesquisa buscou responder a quatro perguntas. Nesta seção apresento, de forma mais resumida, as respostas obtidas por meio da análise de dados, apresentada na seção anterior.

A primeira pergunta de pesquisa buscava saber **como os participantes desta pesquisa percebem em si próprios a flutuação da motivação para a aprendizagem da língua inglesa**. A resposta a essa pergunta é encontrada na subseção 4.1, que trata da flutuação da motivação.

Percebe-se que grande parte dos alunos de ambas as turmas iniciou o curso com níveis motivacionais altos. Entre os principais motivos listados estão o fato de estarem ingressando em uma instituição de ensino superior e o fato de estarem aprendendo uma nova língua, adquirindo novos conhecimentos. Poucos alunos mencionaram realmente gostar da língua inglesa, mas demonstrou-se muita curiosidade em relação à aprendizagem deste idioma. Na turma intensiva, encontraram-se ainda alguns alunos que já iniciaram o curso com níveis mais baixos de motivação, o que não foi percebido na turma extensiva.

Os participantes da pesquisa foram divididos em quatro grupos motivacionais, com base na flutuação de sua motivação. Aqueles que tiveram aumento motivacional no decorrer do curso fizeram parte de um grupo. O outro grupo foi formado por alunos que mantiveram, no final do curso, o nível inicial de motivação, embora tenham passado por momentos de baixa motivacional no decorrer do curso. Nos outros dois grupos estão os alunos que perceberam diminuição do nível motivacional no decorrer do curso: no primeiro destes, os

alunos perceberam também aumento do nível motivacional em algum momento do curso; no segundo, sofreram apenas diminuição motivacional contínua durante o curso.

Com relação ao final do curso, percebeu-se que grande parte dos alunos da turma intensiva terminaram-no com nível motivacional alto. Já na turma extensiva, poucos alunos concluíram o curso com motivação alta. É válido salientar que, em ambas as turmas, os alunos que tinham níveis motivacionais mais baixos conseguiram gerenciar sua motivação, atingindo níveis mais altos, enquanto muitos dos alunos que iniciaram o curso com motivação alta, concluíram-no com nível motivacional menor.

A segunda e terceira perguntas tinham por propósito saber **quais os fatores geradores de motivação e de desmotivação e suas influências na aprendizagem da língua inglesa**. A subseção 4.2 nos apresenta uma série de fatores motivacionais e desmotivacionais, que foram divididos em três categorias: fatores ligados ao aprendente, relacionados a outros indivíduos e situacionais, sendo que, no caso das influências desmotivacionais, estes últimos são subcategorizados em características do curso e outros fatores. Já a subseção 4.3 tenta contemplar as possíveis influências dos descritores motivacionais na aprendizagem e desempenho acadêmico dos participantes. No entanto, multiplicidade de fatores limita a resposta sobre as influências dos fatores nos resultados alcançados pelos alunos.

Tomando como exemplo a reprovação em disciplinas, que foi melhor explicitada na subseção 4.3.1, não se pode afirmar com certeza se o aluno estava desmotivado por ter sido reprovado ou se foi reprovado por estar previamente desmotivado. O mesmo é verdadeiro para muitos dos casos apresentados, em que um aluno desmotivado tem conceitos melhores e um aluno motivado fica reprovado. Vários outros fatores que talvez não tenham sido mencionados nas respostas dos alunos poderiam ser a chave para estes dados díspares. Isso nos remete ao caráter sociodinâmico da motivação, que leva em conta todos os elementos que estão em torno do indivíduo, alocando-o em um contexto e levando em consideração aspectos cognitivos, afetivos e sociais que possam influenciar na aprendizagem de uma LE.

Em relação à **diferença no padrão motivacional dos alunos oriundos da turma intensiva em relação aos oriundos da turma extensiva**, que constitui a quarta pergunta desta pesquisa, trago à tona uma hipótese que eu tinha enquanto leigo curioso sobre o tema e que aparece implícita na introdução deste trabalho: de que os alunos da turma intensiva (e de turmas intensivas no geral) são desmotivados. Essa hipótese não foi confirmada.

Permito-me relatar brevemente um fato ocorrido na minha turma de graduação. Na ocasião, as duas últimas disciplinas do curso estavam sendo ministradas concomitantemente: Psicologia da Aprendizagem pela manhã e Oficina de Produção Escrita e Tradução em Inglês à noite. Em uma das noites, o professor da disciplina revelou a nossa turma que nunca havia encontrado uma turma tão motivada quanto a nossa para a realização das atividades. Ele disse que tínhamos tudo para sermos desmotivados: trabalhávamos o ano inteiro e estudávamos durante as férias, estávamos no final do curso, tínhamos duas disciplinas ao mesmo tempo. Mas ele percebia em nós a motivação e vontade de aprender, o que o motivava a sempre levar atividades mais dinâmicas para a disciplina. Ganhamos a nossa noite com as palavras desse professor querido!

Meu pensamento de leigo era de que, devido aos inúmeros problemas que um aluno de turma intensiva sofre, ele deveria, de certo, ser desmotivado. Hoje, com as conclusões decorrentes dos dados levantados nesta pesquisa e com a minha visão de pesquisador e docente em turmas de graduação em Letras Língua Inglesa, não consigo perceber mais qualquer tipo de generalização que me leve a crer que uma turma, por ser intensiva ou extensiva, seja mais ou menos motivada que outra.

Ao longo de toda a análise, percebe-se que a turma intensiva que faz parte desta pesquisa apresenta elementos que mostram que seus alunos são, em geral, motivados e que conseguiram ser capazes de gerenciar suas influências negativas a fim de ter uma melhor aprendizagem. Pode-se ver isso no número de alunos que concluíram o curso com motivação alta e por meio do índice de reprovações que, nessa turma, é pequeno.

A turma extensiva, por sua vez, também apresenta alguns elementos motivacionais mais latentes. Embora o número de alunos que concluíram o curso com motivação alta não seja grande, temos nesta turma uma quantidade maior de influências motivacionais percebidas pelos alunos. Além disso, mesmo com um índice grande de reprovações, percebe-se que o gerenciamento de influências negativas também ocorreu nesta turma, já que, na maioria, eles obtiveram melhor desempenho acadêmico após os momentos de reprovação.

Muito provavelmente uma análise como esta, feita em outras turmas, com outros contextos e, principalmente, com outros participantes traria resultados diferentes. Esse é o caráter dinâmico e complexo da motivação.

Uma das implicações desta pesquisa é o fato de trazer à tona possíveis problemas na estrutura de cursos de licenciatura em LE no interior do Estado que causam desmotivação nos

alunos. Utilizando isso como subsídio, professores deste curso, nos seus diferentes regimes de funcionamento, poderão estar atentos a mudanças que poderiam ser feitas para que o curso atinja seu objetivo de forma mais adequada.

Um problema que foi mencionado por alunos de ambas as turmas foi a pequena quantidade de disciplinas em língua inglesa. Apesar de muitos deles alegarem dificuldades com a compreensão e produção na língua alvo, eles reconhecem o quanto são importantes esses momentos de aprendizagem para que eles possam adquirir melhor fluência em inglês. Uma possível solução seria a revisão no projeto pedagógico dos cursos de Letras Língua Inglesa⁶⁷, a fim de se alocar maior carga horária para disciplinas de língua inglesa e aumentar o número de disciplinas ministradas nessa língua.

Em relação à turma extensiva, um dos problemas mencionados é a distribuição de carga horária ao longo do semestre. Muitos alunos, quando não estão em período de aulas, abandonam as tarefas de aprendizagem e muitos deles não o fazem porque querem, mas por falta de oportunidade de contato com a língua alvo em períodos sem aula, conforme mencionado pelo aluno e10:

[38] *Eu não tinha material para estudar sozinha em casa e passar muito tempo de férias me deixou um pouco desanimada* (e10, março de 2011).

Uma possível solução seria, além de uma melhor distribuição das disciplinas ao longo do semestre, oferecer aos alunos outras oportunidades de aprendizagem, como oficinas, oportunidades de monitoria, grupos de estudo e pesquisa etc. Essas atividades poderiam contar como carga horária para o núcleo de atividades complementares que os alunos devem concluir para integralizar o curso.

Em relação à turma intensiva, uma distribuição mais adequada das disciplinas no decorrer do curso seria uma possível solução para o problema de rapidez das disciplinas. Sabe-se que os alunos do período intensivo têm dois meses para concluir o que um aluno de turma extensiva conclui em quatro, ou seja, o tempo realmente é curto. Se as disciplinas de turmas intensivas fossem distribuídas em um tempo maior do que as da turma extensiva, aumentando a duração do curso, talvez houvesse mais oportunidades para que os alunos

⁶⁷ Sabe-se que o curso de Letras Língua Inglesa do *campus* de Bragança utilizou o PPC do *campus* de Soure apenas com as duas turmas que são pesquisadas nesse trabalho. Desde a turma ingressante em 2010, eles usam um PPC próprio. Sabe-se ainda que o curso de Letras Língua Inglesa do *campus* de Soure também já fez reformulações em seu PPC.

pudessem refletir sobre o que aprendem. Períodos muito curtos para as disciplinas impedem esse tipo de reflexão.

Este estudo possui algumas limitações. Uma delas está relacionada ao caráter da pesquisa. Um simples estudo de caso não dá conta de saber como acontece a motivação em indivíduos. Neste caso, um estudo de caso longitudinal seria bem mais eficiente, pois daria ao pesquisador possibilidades de traçar com mais precisão o perfil motivacional dos participantes. No entanto, as limitações de tempo impostas pelo curso de mestrado impedem que esse tipo de estudo seja empreendido nesse nível.

Outra limitação diz respeito aos instrumentos de pesquisa utilizados. Talvez a realização de uma entrevista conseguisse sanar algumas lacunas na construção do perfil motivacional dos participantes desta pesquisa. Isso não foi possível nesse estudo devido a problemas de distância e localização de pesquisador e sujeitos pesquisados.

As respostas encerradas neste trabalho, mais do que revelar dados, instigam a novas perguntas. Tomando como base os estudos mais recentes na área da motivação e desmotivação na aprendizagem de LE, bem como as limitações desta pesquisa, apresento sugestões de novas pesquisas que podem ser realizadas na área futuramente.

Minha primeira sugestão é em relação à duração da pesquisa. Neste caso, uma pesquisa longitudinal, tendo como base os mesmos parâmetros, poderia ser empreendida a fim de se perceber como a flutuação da motivação ocorre em um período de tempo determinado.

Outra sugestão é em relação ao enfoque da pesquisa. Uma nova pesquisa na área poderia focar não em “aprendentes” de LE, mas em “futuros professores” de LE. Nesse caso, o foco seria na motivação para a aprendizagem visando o exercício profissional, ou seja, na formação inicial do professor de LE.

Uma última sugestão diz respeito à abordagem. Com o advento da pesquisa na fase sociodinâmica e o grande número de pesquisas atuais na área de aprendizagem de línguas à luz do paradigma da complexidade, seria de enorme validade uma pesquisa brasileira que enfocasse a motivação e a desmotivação sob esse enfoque.

Os dados desta pesquisa corroboram a visão dos estudiosos da área, quando afirmam que a motivação é mutante e dinâmica (DÖRNYEI, 2001; MAGNO E SILVA, 2010; DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Embora tenha-se valido, em grande parte, do modelo processual de motivação de Dörnyei – criticado pelo próprio autor por ter uma abordagem linear – para a análise destes dados, percebe-se o dinamismo do construto quando se

estabelece a relação entre os descritores motivacionais e o desempenho acadêmico. Por meio dessa relação, foi possível se obter uma “fotografia” dessa dinamicidade.

Motivação e desmotivação são construtos que andam lado a lado, pois este tipo de influência negativa só acontece onde as positivas já vigoraram (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Embora a desmotivação ainda seja um construto pouco estudado, espero que este trabalho seja uma contribuição, ainda que singela, para que haja mais pesquisas relacionadas a esse tema, buscando causas, implicações e soluções para esta força negativa que pode dificultar os esforços do aprendente para alcançar seus objetivos de aprendizagem. Também espero que este trabalho sirva de contribuição a muitos docentes que não sabem como lidar com momentos de desmotivação de seus alunos por não saberem o que é a desmotivação.

Turmas extensivas e turmas intensivas podem ter indivíduos motivados e desmotivados, pois a motivação não é uma característica de um grupo, mas uma diferença individual. Partilho a ideia de Sá e Matos (2011) de que professores que conhecem a motivação ajudam seus alunos a serem mais motivados. Foi desconhecendo e encarando o construto como um leigo que eu pré-estabeleci parâmetros e hipóteses de que uma turma era mais desmotivada que outra. Hoje minha visão como pesquisador e docente é outra.

Ainda há muito a ser pesquisado na área da motivação e da desmotivação na aprendizagem de LE. O início dos estudos sob uma perspectiva sociodinâmica (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; USHIODA, 2011) nos mostra que a motivação é ainda um caminho vasto, já que existem vários contextos, vários indivíduos e vários motivos. Mesmo abordagens de pesquisa mais tradicionais, como é o caso das teorias da autodeterminação ou da atribuição podem ser inseridas em contextos renovados de pesquisa a fim de se descobrir novas nuances nessa área. Deve-se ainda levar em consideração as demais dimensões da aprendizagem, como as metodologias, fatores afetivos, cognitivos e sociais, estratégias de aprendizagem entre outras. Um trabalho construído sob as bases da complexidade e do sociodinamismo deve levar em consideração esses aspectos a fim de que se tenha um panorama mais completo da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Por fim, desejo que este trabalho encoraje pesquisadores a realizarem novos estudos que tenham como contexto a aprendizagem de língua inglesa no interior do Estado do Pará, seja em nível de educação básica ou de educação superior. Dessa forma, será possível a construção de uma corrente teórica mais contextualizada, que será base para um trabalho docente voltado à realidade de onde ele acontece.

REFERÊNCIAS

- BARROS, J. C. *Mudança de atitude: resistência e comunicação persuasiva*. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BENCHIMOL-BARROS, S. H. Culturas e interdisciplinaridade: uma experiência multimodal. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (orgs.) *Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 111-123.
- BERNARD, L. C.; MILLS, M.; SWENSON, L.; WALSH, R. P. An evolutionary theory of human motivation. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. Heldref Publications, v. 131, n. 2, p. 129-184, 2005.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach for language pedagogy*. 3 ed. New York: Pearson Education, 2007.
- CALLEGARI, M. O. V. *Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores de espanhol do ensino médio*. 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CHAMBERS, G. N. Taking the ‘de’ out of demotivation. *Language Learning Journal*, v. 7, p. 13-16, 1993.
- CLÉMENT, R.; DÖRNYEI, Z.; NOELS, K. Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, v. 44, p. 417-448, 1994.
- DECI, E. L.; VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; RYAN, R. M. Motivation and Education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, v. 26, n. 3/4, p. 325-346, 1991.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, Rochester, v. 25, p. 54-67, 2000.
- DINIZ, A. M. *A flutuação da motivação do aluno no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras*. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.
- 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.
- _____. The L2 motivational self system. In: DÖRNYEI, Z. USHIODA, E. (org) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 9-42.

_____. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

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

_____. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2001.

_____. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.

DÖRNYEI, Z; OTTÓ, I. Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working papers in Applied Linguistics*. London: Thames Valley University, p. 43-69, 1998.

DÖRNYEI, Z; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. 2 ed. Harlow: Longman, 2011.

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

_____. Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, Granada, n. 8, p. 9-20, 2007.

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

GRIFFEE, D. T. *An introduction to second language research methods: design and data*. California: TESL-EJ Publications, 2012.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. 3 ed. London: Pearson Education, 2001.

MACINTYRE, P. D.; MACMASTER, K.; BAKER, S. C. The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey. In Z. DORNYEI; R. SCHMIDT (org.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001. p. 461-492.

MAGNO E SILVA, W. Motivação como força propulsora da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: ROMERO, T. R. S. (org.) *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 283-299.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (org.) *Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

PISHGHADAM, R.; ZABIHI, R. Foreign language attributions and achievement in foreign language classes. *International Journal of Linguistics*, v. 11, n. 1, p. 1-11, 2011.

RIGBY, C. S.; DECI, E. L.; PATRICK, B. C.; RYAN, R. M. Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, v. 16, n. 3, p. 165-185, 1992.

SÁ E MATOS, M. C. V. *O professor e o processo motivacional na aprendizagem de língua estrangeira*. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

USHIODA, E. Effective motivational thinking: a cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In: SOLER, E. A.; ESPURZ, V.C. (orgs.) *Current Issues in English Language Methodology*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1998. p. 77–89.

_____. Motivation as a socially mediated process. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (orgs.) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003. p. 90–102.

_____. Motivation and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (org.) *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 19-34.

_____. Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, v. 24, n. 3, p. 199-210, 2011.

VIEIRA, J. G. S. *Metodologia da pesquisa científica na prática*. Curitiba: Editora Fael, 2010.

WEINER, B. An attributional theory of achievement, motivation, and emotion. *Psychological Review*, v. 92, n. 4, p. 548-573, 1985.

_____. Intrapersonal e interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, v. 12, n. 1, p. 1-14, 2000.

WILLIAMS, M. Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, n. 11, p. 77–84, 1994.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Exemplar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Participação como informante na pesquisa *Motivação na aprendizagem em turmas extensivas e intensivas de graduação em Letras Línguas Inglesa*, realizada por Marcus Alexandre Carvalho de Souza, aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado, na área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Pará e orientado pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.
2. Descrição da pesquisa: A pesquisa *Motivação na aprendizagem em turmas extensivas e intensivas de graduação em Letras Línguas Inglesa* tem por objetivo compreender como se dá a motivação para a aprendizagem de língua inglesa nos alunos de graduação em Letras Língua Inglesa de uma turma extensiva e uma turma intensiva.
3. *Descrição dos procedimentos*: Como aluno(a) da turma Letras Língua Inglesa Extensiva ou Intensiva 2009 da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Bragança-PA, concordo em preencher um questionário de informações básicas.
4. Garantia de acesso: Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e ao profissional responsável pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas. O pesquisador Marcus Alexandre Carvalho de Souza pode ser contatado no e-mail alexandre0202@yahoo.com.br e a orientadora, Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva, no e-mail wmagno@ufpa.br.
5. Garantia de saída: Estou ciente de que é garantida a liberdade da retirada de meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo para a minha pessoa.
6. Direito de confidencialidade: Estou ciente de que será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas.

Eu,, acredito ter sido suficientemente informado(a) sobre a pesquisa *Motivação na aprendizagem em turmas extensivas e intensivas de graduação em Letras Línguas Inglesa* realizada e concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Local e data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para o estudo em questão.

Assinatura do pesquisador responsável pelo estudo

Local e data

APÊNDICE B – Exemplar do questionário aplicado na turma extensiva

Questionário – Turma Extensiva

Seu nome: _____

Marque, no quadro abaixo, o seu nível de motivação em cada ano do seu curso (5 = motivação alta e 1 = motivação baixa). Tente lembrar-se do quão motivado ou desmotivado você se sentia em cada um desses anos. Por último, marque o seu nível de motivação agora.

Março 2009 (início do curso)	Março 2010	Março 2011	Março 2012	Março 2013	Agora (final do curso)
⑤	⑤	⑤	⑤	⑤	⑤
④	④	④	④	④	④
③	③	③	③	③	③
②	②	②	②	②	②
①	①	①	①	①	①

Para cada período conte uma ou mais experiências que possam justificar a alta ou baixa motivação que você experienciou? Caso necessário, você poderá utilizar outra folha de papel e anexá-la ao questionário.

Março 2009	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---------------	-------------------------------------

Março 2010	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---------------	-------------------------------------

Março 2011	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---------------	---

Março 2012	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---------------	---

Março 2013	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---------------	---

Agora	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------	---

Janeiro/ Julho 2010	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---------------------------	---

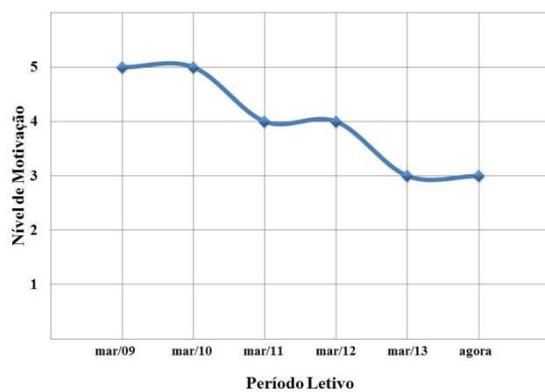
Janeiro/ Julho 2011	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---------------------------	---

Janeiro/ Julho 2012	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---------------------------	---

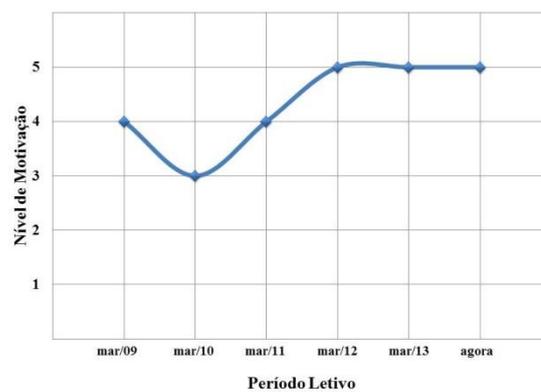
Janeiro/ Julho 2013	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---------------------------	---

APÊNDICE D – Gráficos individuais de flutuação da motivação

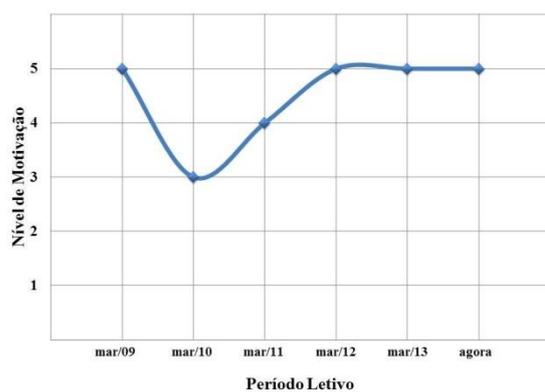
TURMA EXTENSIVA



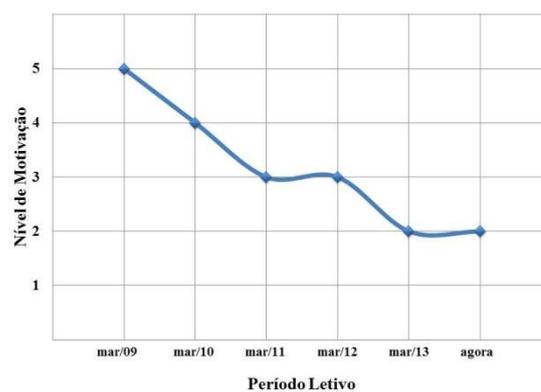
Aluno e1



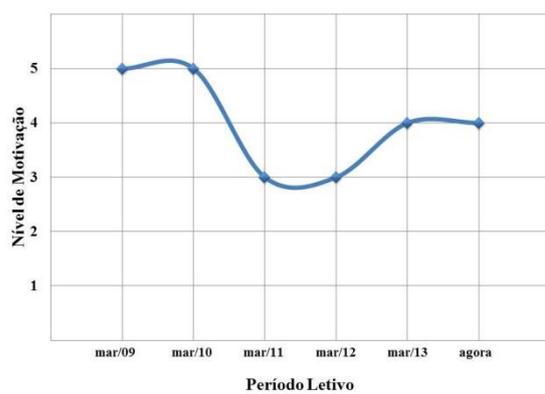
Aluno e2



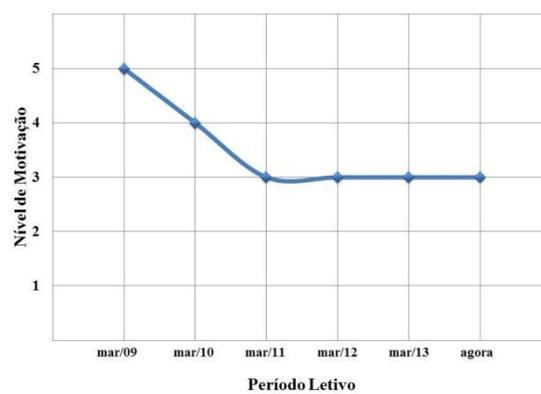
Aluno e3



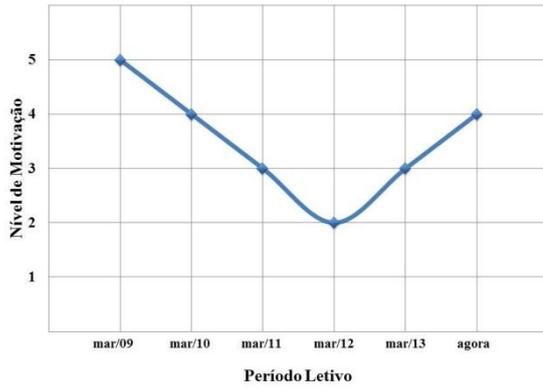
Aluno e5



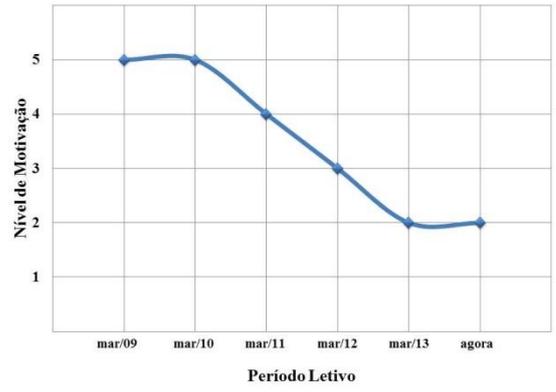
Aluno e6



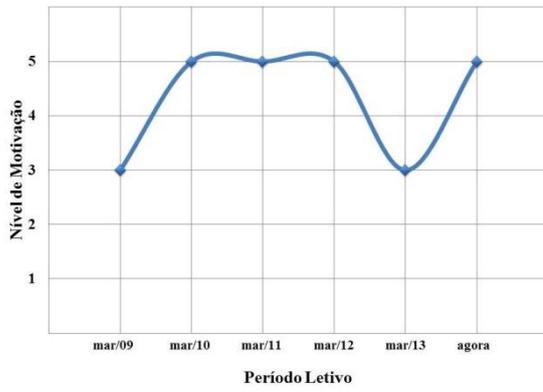
Aluno e8



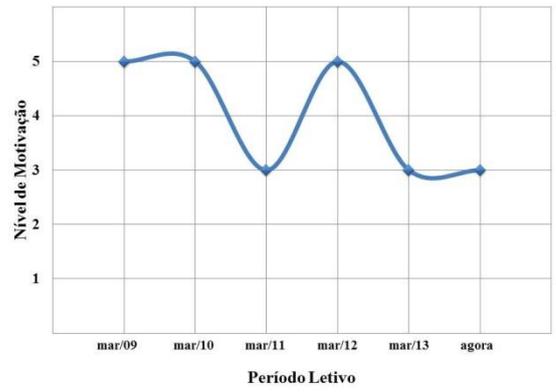
Aluno e9



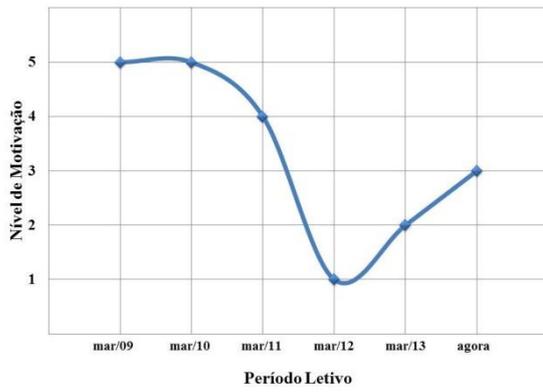
Aluno e10



Aluno e11

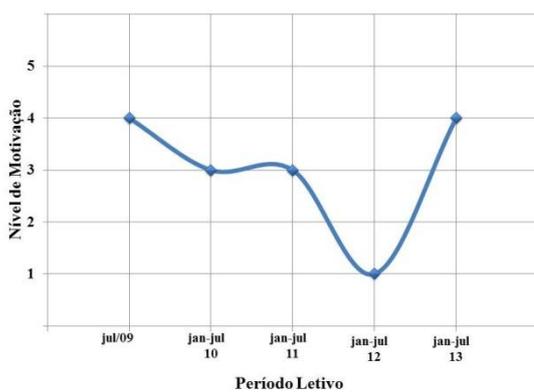


Aluno e12

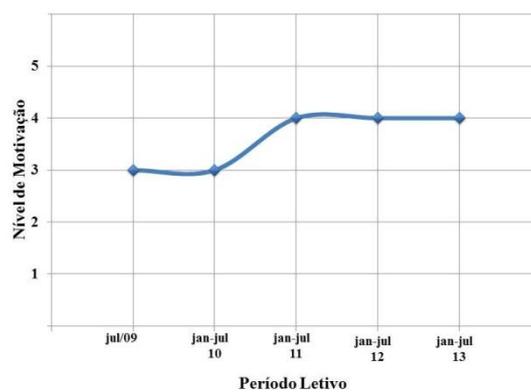


Aluno e14

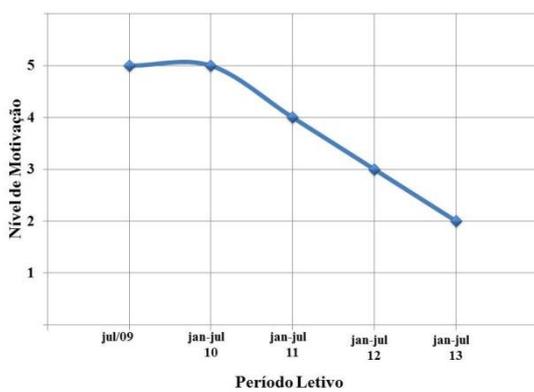
TURMA INTENSIVA



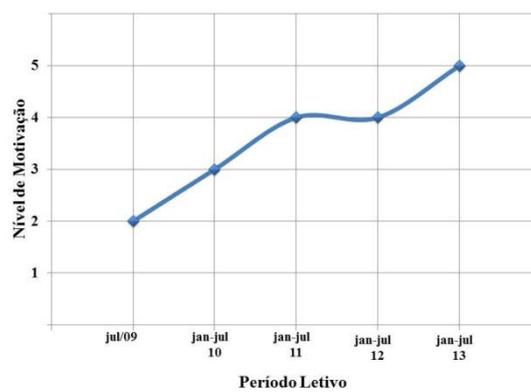
Aluno i1



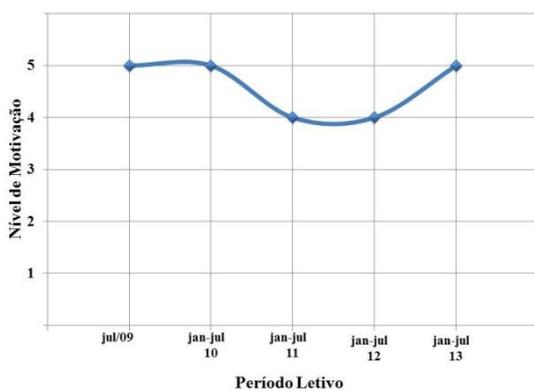
Aluno i2



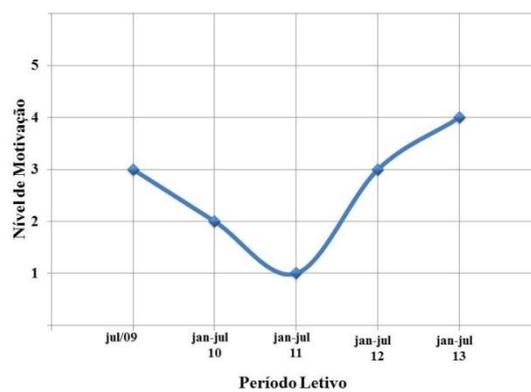
Aluno i4



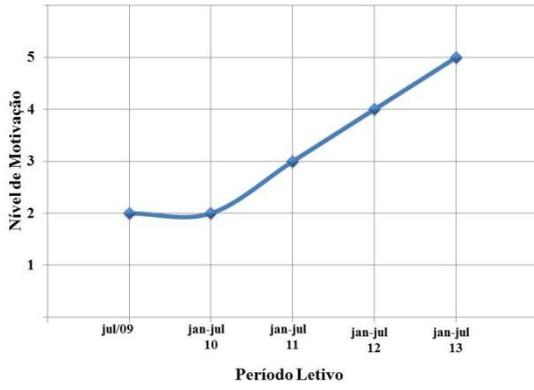
Aluno i5



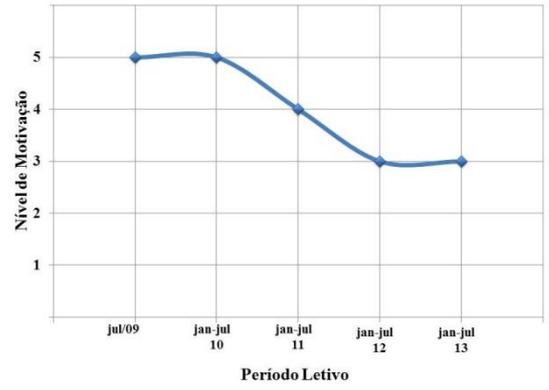
Aluno i6



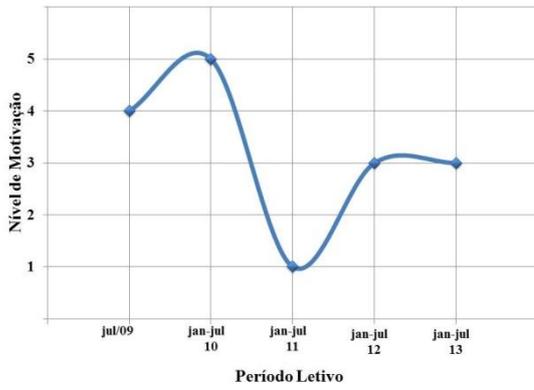
Aluno i7



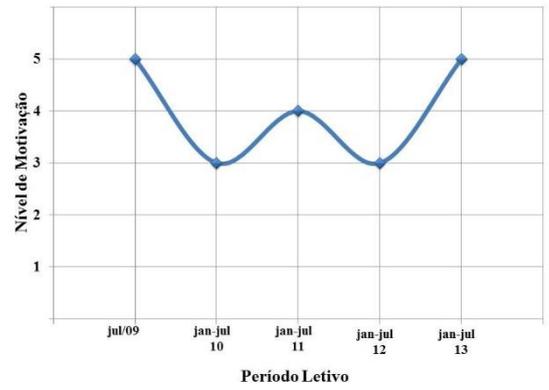
Aluno i8



Aluno i9



Aluno i10



Aluno i11

APÊNDICE E – Quadros individuais de motivação⁶⁸

TURMA EXTENSIVA

Aluno e1

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 ALTA	2011 MÉDIA-ALTA	2012 MÉDIA-ALTA	2013 MÉDIA	FINAL MÉDIA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 BOM	Ing. Interm. 1 BOM	Ing. Ava. 1 EXC	Of. Conv. 2 EXC	Of. Escrita EXC	TCC EXC
	Ing. Básico 2 BOM	Ing. Interm. 2 BOM	Ing. Ava. 2 EXC	Morf. Inglês BOM	EA Literatura EXC	
	Ing. Básico 3 BOM	Lab. 2 EXC	Of. Conv. 1 EXC	EA Inglês EXC		
	Lab. 1 REG	Pan. Hist. BOM	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. EXC		
			Cult. Ang. BOM			
			Rom. 2 EXC			
INF. MOT.	MA1	MA2		MI2		MS2
INF. DESMOT.	DS1		DII	DI1	DS3	

Aluno e2

ANO NÍVEL	2009 MEDIA-ALTA	2010 MEDIA	2011 MEDIA-ALTA	2012 ALTA	2013 ALTA	FINAL ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 BOM	Ing. Interm. 1 BOM	Ing. Ava. 1 EXC	Of. Conv. 2 EXC	Of. Escrita BOM	TCC EXC
	Ing. Básico 2 BOM	Ing. Interm. 2 BOM	Ing. Ava. 2 EXC	Morf. Inglês EXC	EA Literatura BOM	
	Ing. Básico 3 BOM	Lab. 2 BOM	Of. Conv. 1 BOM	EA Inglês EXC		
	Lab. 1 BOM	Pan. Hist. BOM	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. EXC		
			Cult. Ang. BOM			
			Rom. 2 EXC			
INF. MOT.	MA1		MA3	MI2, MA2	MS2	MA2, MS3
INF. DESMOT.		DS8				

⁶⁸ Legenda:

 Conceito Excelente	 Conceito Bom	 Conceito Regular	 Conceito Insuficiente
 --- Conceito não encontrado	 Influência Motivacional	 Influência Desmotivacional	

Siglas usadas para designar as atividades curriculares:

Ing. Básico 1 = Inglês Básico I	Of. Escrita = Oficina de Produção Escrita e Tradução em Inglês
Ing. Básico 2 = Inglês Básico II	Pan. Hist. = Panorama Histórico da Língua Inglesa
Ing. Básico 3 = Inglês Básico III	Int. Lit. Ang. = Introdução a Literatura Anglófona
Ing. Interm. 1 = Inglês Intermediário I	Cult. Ang. = Cultura Anglófona
Ing. Interm. 2 = Inglês Intermediário II	Rom. 2 = Romantismo e suas ramificações II
Ing. Ava. 1 = Inglês Avançado I	Morf. Inglês = Morfossintaxe, Fonética e Fonologia do Inglês
Ing. Ava. 2 = Inglês Avançado II	EA Inglês = Ensino-Aprendizagem em Língua Inglesa
Lab 1 = Laboratório de Língua Inglesa I	EA Literatura = Ensino-Aprendizagem em Literatura Inglesa
Lab 2 = Laboratório de Língua Inglesa II	Met. Aplic. = Metodologia Aplicada ao Ensino-Aprendizagem do Inglês
Of. Conv. 1 = Oficina de Conversação em Inglês I	TCC = Trabalho de Conclusão de Curso
Of. Conv. 2 = Oficina de Conversação em Inglês II	

Aluno e3

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 MEDIA	2011 MÉDIA-ALTA	2012 ALTA	2013 ALTA	FINAL ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 BOM	Ing. Interm. 1 REG	Ing. Ava. 1 REG	Of. Conv. 2 BOM	Of. Escrita REG	TCC BOM
	Ing. Básico 2 REG	Ing. Interm. 2 REG	Ing. Ava. 2 BOM	Morf. Inglês BOM	EA Literatura REG	
	Ing. Básico 3 REG	Lab. 2 BOM	Of. Conv. 1 BOM	EA Inglês BOM		
	Lab. 1 REG	Pan. Hist. BOM	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. EXC		
			Cult. Ang. BOM			
			Rom. 2 EXC			
INF. MOT.	MA1		MI1			
INF. DESMOT.		DII				

Aluno e5

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 MÉDIA-ALTA	2011 MÉDIA	2012 MÉDIA	2013 MÉDIA-BAIXA	FINAL MÉDIA-BAIXA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 BOM	Ing. Interm. 1 INS	Ing. Ava. 1 BOM	Of. Conv. 2 BOM	Of. Escrita BOM	TCC BOM
	Ing. Básico 2 BOM	Ing. Interm. 2 INS	Ing. Ava. 2 BOM	Morf. Inglês BOM	EA Literatura REG	
	Ing. Básico 3 INS	Lab. 2 REG	Of. Conv. 1 BOM	EA Inglês BOM		
	Lab. 1 REG	Pan. Hist. BOM	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. BOM		
			Cult. Ang. BOM			
			Rom. 2 EXC			
INF. MOT.	MS1		MI1			
INF. DESMOT.	DS2, DA2	DII, DA2		DA1	DA1	

Aluno e6

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 ALTA	2011 MÉDIA	2012 MÉDIA	2013 MÉDIA-ALTA	FINAL MÉDIA-ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 REG	Ing. Interm. 1 REG	Ing. Ava. 1 BOM	Of. Conv. 2 EXC	Of. Escrita EXC	TCC EXC
	Ing. Básico 2 REG	Ing. Interm. 2 REG	Ing. Ava. 2 EXC	Morf. Inglês BOM	EA Literatura REG	
	Ing. Básico 3 REG	Lab. 2 BOM	Of. Conv. 1 BOM	EA Inglês BOM		
	Lab. 1 BOM	Pan. Hist. REG	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. BOM		
			Cult. Ang. BOM			
			Rom. 2 EXC			
INF. MOT.	MA1, MI4	MI3			MS4	MI1
INF. DESMOT.			DII	DS2		

Aluno e8

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 MÉDIA-ALTA	2011 MÉDIA	2012 MÉDIA	2013 MÉDIA	FINAL MÉDIA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 BOM	Ing. Interm. 1 INS	Ing. Ava. 1 REG	Of. Conv. 2 BOM	Of. Escrita BOM	TCC BOM
	Ing. Básico 2 REG	Ing. Interm. 2 REG	Ing. Ava. 2 BOM	Morf. Inglês BOM	EA Literatura REG	
	Ing. Básico 3 REG	Lab. 2 BOM	Of. Conv. 1 EXC	EA Inglês BOM		
	Lab. 1 BOM	Pan. Hist. BOM	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. REG		
			Cult. Ang. BOM			
		Rom. 2 EXC				
INF. MOT.	MS1, MA1					
INF. DESMOT.		DA1, DS7	DA1, DII, DS7	DA1, DS2	DS2	

Aluno e9

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 MÉDIA-ALTA	2011 MÉDIA	2012 MÉDIA-BAIXA	2013 MÉDIA	FINAL MÉDIA-ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 BOM	Ing. Interm. 1 INS	Ing. Ava. 1 REG	Of. Conv. 2 BOM	Of. Escrita REG	TCC BOM
	Ing. Básico 2 BOM	Ing. Interm. 2 REG	Ing. Ava. 2 BOM	Morf. Inglês BOM	EA Literatura BOM	
	Ing. Básico 3 REG	Lab. 2 BOM	Of. Conv. 1 BOM	EA Inglês BOM		
	Lab. 1 REG	Pan. Hist. INS	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. BOM		
			Cult. Ang. REG			
		Rom. 2 BOM				
INF. MOT.			MI1	MI1	MI1	MI3, MI2, MS5
INF. DESMOT.		DS7	DS7, DA2, DII	DS6, DI3		

Aluno e10

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 ALTA	2011 MÉDIA-ALTA	2012 MÉDIA	2013 MÉDIA-BAIXA	FINAL MÉDIA-BAIXA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 EXC	Ing. Interm. 1 EXC	Ing. Ava. 1 EXC	Of. Conv. 2 EXC	Of. Escrita EXC	TCC EXC
	Ing. Básico 2 EXC	Ing. Interm. 2 EXC	Ing. Ava. 2 EXC	Morf. Inglês EXC	EA Literatura REG	
	Ing. Básico 3 BOM	Lab. 2 EXC	Of. Conv. 1 BOM	EA Inglês EXC		
	Lab. 1 EXC	Pan. Hist. EXC	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. EXC		
			Cult. Ang. EXC			
		Rom. 2 EXC				
INF. MOT.	MA1	MA2				
INF. DESMOT.	DS1, DA3		DS3	DS3	DI2, DS4	

Aluno e11

ANO NÍVEL	2009 MÉDIA	2010 ALTA	2011 ALTA	2012 ALTA	2013 MÉDIA	FINAL ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 BOM	Ing. Interm. 1 INS	Ing. Ava. 1 BOM	Of. Conv. 2 EXC	Of. Escrita EXC	TCC EXC
	Ing. Básico 2 BOM	Ing. Interm. 2 BOM	Ing. Ava. 2 EXC	Morf. Inglês BOM	EA Literatura EXC	
	Ing. Básico 3 REG	Lab. 2 BOM	Of. Conv. 1 BOM	EA Inglês BOM		
	Lab. 1 EXC	Pan. Hist. BOM	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. EXC		
			Cult. Ang. EXC			
			Rom. 2 BOM			
INF. MOT.		MI3, MI4	MA2	MI2, MA2		MS3
INF. DESMOT.	DS1				DS1, DI1	

Aluno e12

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 ALTA	2011 MÉDIA	2012 ALTA	2013 MÉDIA	FINAL MÉDIA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 BOM	Ing. Interm. 1 BOM	Ing. Ava. 1 REG	Of. Conv. 2 EXC	Of. Escrita EXC	TCC EXC
	Ing. Básico 2 BOM	Ing. Interm. 2 BOM	Ing. Ava. 2 EXC	Morf. Inglês EXC	EA Literatura EXC	
	Ing. Básico 3 BOM	Lab. 2 BOM	Of. Conv. 1 BOM	EA Inglês BOM		
	Lab. 1 EXC	Pan. Hist. INS	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. BOM		
			Cult. Ang. EXC			
			Rom. 2 EXC			
INF. MOT.	MA1	MA1, MA3		MI2	MS2	
INF. DESMOT.			DS9, DA1	DS6		

Aluno e14

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 ALTA	2011 MÉDIA-ALTA	2012 BAIXA	2013 MÉDIA-BAIXA	FINAL MÉDIA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 EXC	Ing. Interm. 1 BOM	Ing. Ava. 1 REG	Of. Conv. 2 BOM	Of. Escrita BOM	TCC BOM
	Ing. Básico 2 EXC	Ing. Interm. 2 BOM	Ing. Ava. 2 EXC	Morf. Inglês BOM	EA Literatura BOM	
	Ing. Básico 3 BOM	Lab. 2 EXC	Of. Conv. 1 BOM	EA Inglês BOM		
	Lab. 1 EXC	Pan. Hist. BOM	Int. Lit. Ang. EXC	Met. Aplic. BOM		
			Cult. Ang. BOM			
			Rom. 2 BOM			
INF. MOT.	MA1					
INF. DESMOT.			DI2	DI2, DI3, DI1, DS3, DS6		

TURMA INTENSIVA

Aluno i1

ANO NÍVEL	2009 MÉDIA-ALTA	2010 MÉDIA	2011 MÉDIA	2012 BAIXA	2013 MÉDIA-ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 BOM	Ing. Básico 2 REG	Ing. Interm. 2 REG	Ing. Ava. 2 EXC	Met. Aplic. EXC
		Ing. Básico 3 REG	Ing. Ava. 1 REG	Cult. Ang BOM	Rom. 2 BOM
		Ing. Interm. 1 REG	Pan. Hist. REG	Of. Conv. 2 EXC	EA Inglês BOM
		Lab. 1 BOM	Int. Lit. Ang. BOM		EA Literatura EXC
		Lab. 2 BOM	Morf. Inglês BOM		Of. Escrita BOM
		Of. Conv. 1 BOM			
INF. MOT.					MA2
INF. DESMOT.		DA1	DA1	DA1	

Aluno i2

ANO NÍVEL	2009 MEDIA	2010 MEDIA	2011 MEDIA-ALTA	2012 MEDIA-ALTA	2013 MEDIA-ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 REG	Ing. Básico 2 REG	Ing. Interm. 2 INS	Ing. Ava. 2 EXC	Met. Aplic. EXC
		Ing. Básico 3 INS	Ing. Ava. 1 BOM	Cult. Ang BOM	Rom. 2 BOM
		Ing. Interm. 1 REG	Pan. Hist. INS	Of. Conv. 2 EXC	EA Inglês BOM
		Lab. 1 REG	Int. Lit. Ang. BOM		EA Literatura EXC
		Lab. 2 REG	Morf. Inglês BOM		Of. Escrita BOM
		Of. Conv. 1 BOM			
		Ing. Básico 3 BOM			
INF. MOT.			MI1	MA2	
INF. DESMOT.	DA3				

Aluno i4

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 ALTA	2011 MÉDIA-ALTA	2012 MÉDIA	2013 MÉDIA-BAIXA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 EXC	Ing. Básico 2 EXC	Ing. Interm. 2 REG	Ing. Ava. 2 EXC	Met. Aplic. EXC
		Ing. Básico 3 REG	Ing. Ava. 1 BOM	Cult. Ang EXC	Rom. 2 BOM
		Ing. Interm. 1 BOM	Pan. Hist. BOM	Of. Conv. 2 ---	EA Inglês BOM
		Lab. 1 EXC Lab. 2 EXC	Int. Lit. Ang. EXC Morf. Inglês EXC		EA Literatura EXC Of. Escrita EXC
			Of. Conv. 1 REG		
INF. MOT.		MA4			
INF. DESMOT.			DA1	DA1	DS6, DS1, DA1

Aluno i5

ANO NÍVEL	2009 MEDIA-BAIXA	2010 MEDIA	2011 MEDIA-ALTA	2012 MEDIA-ALTA	2013 ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 REG	Ing. Básico 2 REG	Ing. Interm. 2 REG	Ing. Ava. 2 EXC	Met. Aplic. EXC
		Ing. Básico 3 REG	Ing. Ava. 1 EXC	Cult. Ang BOM	Rom. 2 BOM
		Ing. Interm. 1 REG	Pan. Hist. REG	Of. Conv. 2 BOM	EA Inglês BOM
		Lab. 1 REG Lab. 2 BOM	Int. Lit. Ang. BOM Morf. Inglês BOM Of. Conv. 1 BOM		EA Literatura EXC Of. Escrita BOM
INF. MOT.					
INF. DESMOT.	DA3	DA1			DS6

Aluno i6

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 ALTA	2011 MÉDIA-ALTA	2012 MÉDIA-ALTA	2013 ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 EXC	Ing. Básico 2 BOM	Ing. Interm. 2 REG	Ing. Ava. 2 EXC	Met. Aplic. EXC
		Ing. Básico 3 REG	Ing. Ava. 1 REG	Cult. Ang BOM	Rom. 2 BOM
		Ing. Interm. 1 REG	Pan. Hist. REG	Of. Conv. 2 BOM	EA Inglês BOM
		Lab. 1 BOM Lab. 2 BOM	Int. Lit. Ang. BOM Morf. Inglês BOM Of. Conv. 1 EXC		EA Literatura EXC Of. Escrita BOM
INF. MOT.	MA1	MS3			
INF. DESMOT.			DS6	DA1	

Aluno i7

ANO NÍVEL	2009 MEDIA	2010 MEDIA-BAIXA	2011 BAIXA	2012 MEDIA	2013 MEDIA-ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 EXC	Ing. Básico 2 BOM	Ing. Interm. 2 REG	Ing. Ava. 2 EXC	Met. Aplic. EXC
		Ing. Básico 3 REG	Ing. Ava. 1 REG	Cult. Ang EXC	Rom. 2 ---
		Ing. Interm. 1 BOM	Pan. Hist. REG	Of. Conv. 2 BOM	EA Inglês EXC
		Lab. 1 BOM	Int. Lit. Ang. BOM		EA Literatura EXC
		Lab. 2 BOM	Morf. Inglês BOM		Of. Escrita BOM
			Of. Conv. 1 EXC		
INF. MOT.				MA2	MS3
INF. DESMOT.	DA3	DS7, DA4, DA1	DS7, DA2		

Aluno i8

ANO NÍVEL	2009 MEDIA-BAIXA	2010 MEDIA-BAIXA	2011 MEDIA	2012 MEDIA-ALTA	2013 ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 REG	Ing. Básico 2 BOM	Ing. Interm. 2 REG	Ing. Ava. 1 BOM	Met. Aplic. EXC
		Ing. Básico 3 REG	Ing. Ava. 1 INS	Ing. Ava. 2 EXC	Rom. 2 BOM
		Ing. Interm. 1 REG	Pan. Hist. BOM	Cult. Ang BOM	EA Inglês BOM
		Lab. 1 BOM	Int. Lit. Ang. BOM	Of. Conv. 2 EXC	EA Literatura EXC
		Lab. 2 BOM	Morf. Inglês BOM		Of. Escrita BOM
			Of. Conv. 1 BOM		
INF. MOT.			MI1		
INF. DESMOT.	DS10	DS10		DA1	

Aluno i9

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 ALTA	2011 MÉDIA-ALTA	2012 MÉDIA	2013 MÉDIA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 EXC	Ing. Básico 2 EXC	Ing. Interm. 2 BOM	Ing. Ava. 2 EXC	Met. Aplic. EXC
		Ing. Básico 3 EXC	Ing. Ava. 1 EXC	Cult. Ang EXC	Rom. 2 BOM
		Ing. Interm. 1 BOM	Pan. Hist. REG	Of. Conv. 2 EXC	EA Inglês EXC
		Lab. 1 EXC	Int. Lit. Ang. EXC		EA Literatura EXC
		Lab. 2 EXC	Morf. Inglês EXC		Of. Escrita EXC
			Of. Conv. 1 EXC		
INF. MOT.	MS1, MA5				
INF. DESMOT.			DS5	DS6, DI2	DS5

Aluno i10

ANO NÍVEL	2009 MÉDIA-ALTA	2010 ALTA	2011 BAIXA	2012 MÉDIA	2013 MÉDIA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 EXC	Ing. Básico 2 EXC	Ing. Interm. 2 BOM	Ing. Ava. 2 EXC	Met. Aplic. EXC
		Ing. Básico 3 BOM	Ing. Ava. 1 EXC	Cult. Ang EXC	Rom. 2 EXC
		Ing. Interm. 1 BOM	Pan. Hist. BOM	Of. Conv. 2 EXC	EA Inglês EXC
		Lab. 1 EXC Lab. 2 EXC	Int. Lit. Ang. EXC Morf. Inglês EXC		EA Literatura EXC Of. Escrita EXC
			Of. Conv. 1 BOM		
INF. MOT.	MS1	MS5		MI1	
INF. DESMOT.	DA5		DI2, DS2, DS7	DS6, DI3	DI2

Aluno i11

ANO NÍVEL	2009 ALTA	2010 MÉDIA	2011 ALTA	2012 MÉDIA	2013 ALTA
DISCIPLINAS E CONCEITOS	Ing. Básico 1 REG	Ing. Básico 2 REG	Ing. Interm. 2 REG	Ing. Ava. 2 EXC	Met. Aplic. EXC
		Ing. Básico 3 REG	Ing. Ava. 1 REG	Cult. Ang BOM	Rom. 2 BOM
		Ing. Interm. 1 REG	Pan. Hist. REG	Of. Conv. 2 BOM	EA Inglês BOM
		Lab. 1 REG	Int. Lit. Ang. BOM		EA Literatura EXC
	Lab. 2 BOM	Morf. Inglês BOM		Of. Escrita BOM	
			Of. Conv. 1 EXC		
INF. MOT.	MA1		MA2		MS4
INF. DESMOT.		DA1		DS7	

ANEXOS

ANEXO A – Fluxograma das Atividades Curriculares (Turma Extensiva)

Código	Conteúdo Curricular	Carga Horária	Semestre
LT09002	Metodologia do Trabalho Científico I	51	1º
LT09001	Fundamentos da Linguística	51	
LI09001	Língua Estrangeira Instrumental (Francês, Inglês ou Alemão)	51	
LT09016	Filosofia	51	
LI09002	Inglês Básico I	68	
LT09020	Seminário Interdisciplinar I	34	
SUB – TOTAL		323	
LT09004	Fundamentos de Morfossintaxe, Fonética e Fonologia	51	2º
LT09006	Semântica e Pragmática	51	
LI09003	Inglês Básico II	68	
LI09021	Laboratório de Língua Inglesa I	51	
LT09021	Seminário Interdisciplinar II	34	
SUB – TOTAL		255	
LI09004	Inglês Básico III	68	3º
LI09022	Laboratório de Língua Inglesa II	51	
LT09009	Modernismo e Arte Contemporânea	51	
LT09010	Romantismo e suas ramificações I	51	
LT09012	Fundamentos da Teoria Literária	51	
LT09022	Seminário Interdisciplinar III	34	
SUB – TOTAL		306	
LI09005	Inglês Intermediário I	68	4º
LT09007	Estética	51	
LT09014	Panorama da Literatura Clássica da Antiguidade	51	
LI09018	Oficina de conversação em Inglês I	68	
LT09023	Seminário Interdisciplinar IV	34	
SUB – TOTAL		272	
LI09006	Inglês Intermediário II	68	5º
LT09005	Introdução à Literatura Comparada	51	
LT09018	Política Educacional	51	
LI09019	Oficina de conversação em Inglês II	85	
LT09024	Seminário Interdisciplinar V	34	
SUB – TOTAL		289	
LI09007	Inglês Avançado I	68	6º
LI09011	Panorama Histórico da Língua Inglesa	68	
LI09012	Cultura Anglófona	68	
LT09015	Cultura Brasileira	51	
LT09025	Seminário Interdisciplinar VI	34	
SUB-TOTAL		289	
LI09010	Introdução à Literatura Anglófona	51	7º
LI09008	Inglês Avançado II	68	
LT09013	Cinema e outras Práticas Semióticas	51	
LT09008	Literatura e Psicanálise	51	
LT09026	Seminário Interdisciplinar VII	34	
SUB – TOTAL		238	
LI09009	Morfossintaxe, Fonética e Fonologia do Inglês	51	8º
LI09013	Metodologia Aplicada ao Ensino-Aprendizagem do Inglês	68	
LT09011	Romantismo e suas Ramificações II	68	
LT09017	Psicologia da Aprendizagem	51	
LT09027	Seminário Interdisciplinar VIII	34	
SUB – TOTAL		272	
LT09003	Metodologia do Trabalho Científico II	51	9º
LI09015	Ensino-aprendizagem em Língua Inglesa	51	
LI09020	Oficina de produção escrita e tradução em Inglês	85	
LI09017	Estágio Supervisionado em Cursos Livres de Inglês	102	
SUB – TOTAL		289	
LI09016	Ensino-aprendizagem em Literatura Inglesa	51	
LT09019	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio	204	
LI09014	TCC	51	
SUB – TOTAL		306	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA		2.839	

ANEXO B – Fluxograma das Atividades Curriculares (Turma Intensiva)

Código	Conteúdo Curricular	Carga Horária	Semestre
LT09002	Metodologia do Trabalho Científico I	51	1°
LT09001	Fundamentos da Linguística	51	
LI09001	Língua Estrangeira Instrumental (Francês, Inglês ou Alemão)	51	
LT09016	Filosofia	51	
LI09002	Inglês Básico I	68	
LT09020	Seminário Interdisciplinar I	34	
SUB – TOTAL		323	
LT09004	Fundamentos de Morfossintaxe, Fonética e Fonologia	51	2°
LT09006	Semântica e Pragmática	51	
LI09003	Inglês Básico II	68	
LI09021	Laboratório de Língua Inglesa I	51	
LT09007	Estética	51	
LT09021	Seminário Interdisciplinar II	34	
SUB – TOTAL		306	
LI09004	Inglês Básico III	68	3°
LI09022	Laboratório de Língua Inglesa II	51	
LT09009	Modernismo e Arte Contemporânea	51	
LT09005	Introdução à Literatura Comparada	51	
LT09012	Fundamentos da Teoria Literária	51	
LT09022	Seminário Interdisciplinar III	34	
SUB – TOTAL		306	
LI09005	Inglês Intermediário I	68	4°
LI09011	Panorama Histórico da Língua Inglesa	68	
LT09010	Romantismo e suas ramificações I	51	
LI09018	Oficina de conversação em Inglês I	68	
LT09015	Cultura Brasileira	51	
LT09023	Seminário Interdisciplinar IV	34	
SUB – TOTAL		340	
LI09006	Inglês Intermediário II	68	5°
LI09010	Introdução à Literatura Anglófona	51	
LI09009	Morfossintaxe, Fonética e Fonologia do Inglês	51	
LI09019	Oficina de conversação em Inglês II	85	
LT09014	Panorama da Literatura Clássica da Antiguidade	51	
LT09024	Seminário Interdisciplinar V	34	
SUB – TOTAL		340	
LI09007	Inglês Avançado I	68	6°
LT09013	Cinema e outras Práticas Semióticas	51	
LI09012	Cultura Anglófona	68	
LT09018	Política Educacional	51	
LT09011	Romantismo e suas Ramificações II	68	
LT09025	Seminário Interdisciplinar VI	34	
SUB-TOTAL		340	
LT09017	Psicologia da Aprendizagem	51	7°
LI09008	Inglês Avançado II	51	
LI09013	Metodologia Aplicada ao Ensino-Aprendizagem do Inglês	68	
LT09008	Literatura e Psicanálise	51	
LI09020	Oficina de produção escrita e tradução em Inglês	85	
LI09016	Ensino-aprendizagem em Literatura Inglesa	51	
LT09026	Seminário Interdisciplinar VII	34	
SUB – TOTAL		391	
LT09003	Metodologia do Trabalho Científico II	51	8°
LI09015	Ensino-aprendizagem em Língua Inglesa	51	
LI09017	Estágio Supervisionado em Cursos Livres de Inglês	102	
LT09019	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio	204	
LI09014	TCC	51	
LT09027	Seminário Interdisciplinar VIII	34	
SUB – TOTAL		493	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA		2.839	

ANEXO C – Solicitação dos históricos escolares dos alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

À
 Direção da Faculdade de Letras do Campus de Bragança
 Professora Ciléia Alves Menezes

Belém, 2 de dezembro de 2013.

Prezada Diretora,

Encontra-se em fase de elaboração neste Programa de Pós Graduação a dissertação provisoriamente intitulada “Motivação na aprendizagem em turmas extensivas e intensivas de graduação em Letras Língua Inglesa” de autoria de Marcus Alexandre Carvalho de Souza, meu orientando. Para enriquecer os dados coletados, e por sugestão da banca de qualificação que aprovou o trabalho na semana passada, solicito que essa Faculdade forneça os históricos escolares dos alunos das turmas de Letras Língua Inglesa 2009 - Extensivo e 2009 – Intensivo, abaixo relacionados. Informo que os referidos alunos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e que suas identidades estarão protegidas no trabalho em pauta.

TURMA 2009-EXTENSIVA	TURMA 2009-INTENSIVA
IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS
IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS
IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS
IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS
IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS
IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS
IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS
IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS
IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS
IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS

Caso necessite de maiores esclarecimentos, pode me contatar no email wmagno@ufpa.br , pelo telefone  ou diretamente o mestrando Alexandre no email alexandre0202@yahoo.com.br .

Na certeza de sua compreensão e colaboração, despeço-me

Cordialmente,

Prof. Dra. Walkyria Magno e Silva
 Professora Associado III