

Maria Clara Vianna Sá e Matos

O PROFESSOR E O PROCESSO MOTIVACIONAL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA

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

Orientadora:
Professora Dra. Walkyria Magno e Silva

Belém
2011

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

Sá e Matos, Maria Clara Vianna, 1969-

O professor e o processo motivacional na aprendizagem de língua estrangeira / Maria Clara Vianna Sá e Matos ; orientadora, Walkyria Magno e Silva. --- 2011.

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

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Motivação na educação. 3. Linguagem e língua – Estudo e ensino. I. Título.

CDD-22. ed. 420.7

Ao meu pai, Samuel, pelas oportunidades que, como educador, proporcionou a nossa família para que investíssemos na aprendizagem de línguas estrangeiras com paixão duradoura.

AGRADECIMENTOS

À minha professora orientadora Walkyria, sempre presente na geração e proteção da minha motivação para continuar crescendo academicamente.

Aos professores de inglês da FALEM que participaram deste trabalho, por mais essa demonstração de que melhorar sempre a nossa prática é o caminho a ser tomado.

Aos meus professores do Curso de Mestrado, por demonstrarem pela pesquisa um entusiasmo contagioso.

Ao meu marido Firmino e ao meu filho Danilo, por todo o amor dedicado, algo imprescindível para que este trabalho se transformasse em um grande prazer para mim.

À minha mãe Elisa e a minha irmã Vera, por tudo o que vivemos e aprendemos juntas e, agora, pelas luzes que me enviam do céu.

Aos demais familiares e amigos pela calorosa torcida, principalmente ao André e ao Pedro, e à Nazinha e à Lunna, pelo incansável apoio técnico.

.

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

Dissertação intitulada “O professor e o processo motivacional na aprendizagem de língua estrangeira”, de autoria da mestranda Maria Clara Vianna Sá e Matos, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

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

Profa. Dra. Ana Maria Barcelos – UFV (Examinadora externa)

Profa. Dra. Myriam Crestian Cunha – UFPA (Examinadora interna)

Belém 13 de maio, 2011

“A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa visa avançar na compreensão da motivação para se aprender uma língua estrangeira (doravante LE) e entender o papel do professor na condição de facilitador para que um ambiente de ensino e aprendizagem motivador se estabeleça. Para realizá-la, investigou-se sobre a definição de motivação; sobre sua importância na sala de aula de (LE) e sobre o papel do professor para favorecê-la. Foram adotados os seguintes pressupostos: a motivação é necessária para tudo que fazemos e é um fator crucial para que bons resultados na aprendizagem de LE sejam alcançados (USHIODA 1996; DÖRNYEI, 2001b; TAIPA; FITA, 2003; PINK, 2010); a motivação na aprendizagem de LE é diferente da motivação requerida para outros tipos de aprendizagem (GARDNER, 2001; BROWN, 2007); a motivação é dinâmica e perpassa por fases que envolvem sua geração, manutenção, proteção e avaliação da aprendizagem ocorrida (DÖRNYEI, 2000); o professor tem um papel importante para ajudar a favorecê-la (USHIODA, 1996; BURDEN, 2000; DÖRNYEI, 2001a; TAIPA; FITA, 2003). Os sujeitos da pesquisa são professores de inglês de um curso de graduação em Letras. Por meio de abordagem predominantemente qualitativa, seus pontos de vista a respeito do tema em discussão foram coletados em narrativas, questionários e entrevistas. Posteriormente, os dados obtidos por meio desses instrumentos de pesquisa foram sistematizados e analisados à luz da teoria levantada. Os resultados apresentados evidenciam a necessidade dos professores se prepararem melhor teoricamente para favorecer a motivação na sala de LE e oferecerem o conhecimento de inúmeras práticas motivacionais para o seu alcance.

Palavras-chaves: Motivação, Ensino-aprendizagem, Língua estrangeira.

ABSTRACT

The goal of this work is to understand more about motivation in foreign language (FL) learning and the role that teachers play as to benefit it. In order to develop this work, research was done on the definition of motivation; its importance to the FL teaching environment and on what could be the role for teachers as motivators. The presuppositions selected to guide this study were: motivation is needed for everything we do and it is crucial for learning a FL (USHIODA 1996, DÖRNYEI, 2001b; TAIPA; FITA 2003, PINK, 2010); the motivation for learning a FL is different from the motivation needed for other types of study (GARDNER, 2001; BROWN, 2007); motivation is dynamic and temporal and because of this it has phases that involve its generating, maintenance, and protection and the evaluation of past learning situations (DÖRNYEI, 2000); the teacher has an important role to enable motivation to benefit learning (USHIODA,1996; BURDEN, 2000; DÖRNYEI, 2001a; TAIPA; FITA, 2003). The research participants were all teachers from an undergraduate university course. A qualitative approach was predominantly used to register their points of view from narratives, questionnaires and interviews that were later systematized and analyzed. The results emphasize the need for teachers to improve their theoretical knowledge on how to benefit motivation in the FL classroom and present various possibilities for doing so.

Key words: Motivation, Learning and teaching, Foreign language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Representação esquemática do modelo processual de motivação	33
Quadro 1- Trajetória de estudos da motivação	21
Quadro 2- Descrição dos participantes de pesquisa	68
Quadro 3- Categorias de análise	76
Quadro 4- Fatores que motivam a aprendizagem	78
Quadro 5- Intervenções do professor motivador	87
Quadro 6- Aluno motivado	99
Quadro 7- Desmotivação na aprendizagem	104
Quadro 8- Entendimento da motivação segundo os professores.....	108
Quadro 9- Importância da motivação na aprendizagem	113
Quadro 10- Aspectos da motivação	114
Quadro 11- Aspectos do comportamento motivacional dos alunos	116
Quadro 12- Importância do professor no processo motivacional do aluno.....	118
Quadro 13- Aspecto dinâmico e temporal da motivação.....	120
Quadro 14- Importância dos objetivos, do contexto e a questão das aulas divertidas	121
Quadro 15- Estratégias motivacionais, relacionamento aluno-professor, autonomia.....	123
Quadro 16- Teoria da autodeterminação.....	125
Quadro 17- Teoria da atribuição	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LE Línguas estrangeiras

FL *Foreign language*

UFPA Universidade Federal do Pará

FALEM Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas

FTA Atos que ameaçam a face

FFA Atos que enaltecem a face

ILC Instituto de Letras e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 MOTIVAÇÃO E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	17
1.1 CONCEITUAÇÃO E RELEVÂNCIA.....	17
1.2 TRAJETÓRIAS DE PESQUISA	20
1.3 MODELO PROCESSUAL DE MOTIVAÇÃO	32
1.4 IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DO PROCESSO DE MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM.....	37
1.4.1 Características do professor motivador	41
1.4.2 Tarefas para o professor motivador	44
1.4.2.1 Em busca de relações harmoniosas em sala de aula.....	44
1.4.2.2 Preocupações com a abordagem do conteúdo do curso	51
1.4.2.3 Incentivo à automotivação dos alunos	54
1.4.2.4 Ensino e aprendizagem de estratégias motivacionais	57
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA	66
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	66
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	67
2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	68
2.3.1 Narrativa escrita	68
2.3.2 Questionário	69
2.3.3 Entrevista	70
2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	71
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	72

CAPÍTULO 3 MOTIVAÇÃO NA VISÃO DO PROFESSOR	76
3.1 ANÁLISE DAS NARRATIVAS	76
3.1.1 Fatores que motivam a aprendizagem	77
3.1.2 Intervenções de um professor motivador	85
3.1.2.1 Possíveis intervenções do professor motivador	86
3.1.2.2 Limites para as intervenções do professor motivador	95
3.1.3 Aluno motivado	99
3.1.4 Desmotivação na aprendizagem	104
3.1.5 Entendimento da motivação segundo os professores	107
3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	112
3.2.1 Construto teórico	112
3.2.2 Ações do professor	121
3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	128
3.3.1 Entrevista com Hugo	128
3.3.2 Entrevista com Simone	134
CONCLUSÃO	143
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	151
Apêndice A- Exemplar da carta convite	152
Apêndice B- Exemplar do termo de consentimento livre e esclarecido	153
Apêndice C- Exemplar das instruções para o desenvolvimento das narrativas	154
Apêndice D- Exemplar do questionário aplicado	155
Apêndice E- Exemplar do roteiro da entrevista	157
Apêndice F- Gabarito do questionário aplicado	158

INTRODUÇÃO

Como profissional de língua inglesa, passei a prestar mais atenção ao impacto da motivação na aprendizagem ao acompanhar o projeto de pesquisa intitulado Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (MAGNO E SILVA, 2008) e conhecer seus resultados. Esse projeto foi responsável por acolher alunos com dificuldades na aprendizagem da LE que estudam. Por meio de uma equipe de professores, colaboradora dessa pesquisa, foram disponibilizadas orientação e monitoria para que pudessem aprender melhor. Esperou-se com isso que adotassem para si o que lá aprendiam e pudessem tomar conta da sua aprendizagem tornando-a mais bem sucedida. No entanto, esses resultados foram alcançados apenas parcialmente e o que se deduziu foi que não bastou oferecer apoio ao aluno, nem incentivá-lo na sua autonomia, sem tratar, concomitantemente, de outro aspecto de sua aprendizagem: a motivação.

Em seguida, conheci um projeto de pesquisa¹ que investigava justamente a motivação na aprendizagem. Ao mesmo tempo, como aluna especial do Curso de Mestrado em Letras ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), matriculada em uma disciplina que tratava de autonomia e de motivação, passei a compreender um pouco mais sobre a interdependência existente entre esses dois construtos, e principalmente, das tantas implicações da motivação na aprendizagem de LE. Comecei, então, a observar a minha própria prática a esse respeito assim como a prática de meus colegas professores de inglês, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), e logo especulei: a maioria de nós professores não se planeja para lidar com o fluxo motivacional na sala de aula. Sendo assim, as atitudes existentes nesse sentido parecem ser meramente intuitivas. Porém, se todos estão interessados em favorecer uma aprendizagem mais bem sucedida, talvez esse seja um

¹ Esse projeto chamou-se Caminhos da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras: o papel da motivação. Ele foi desenvolvido sob a coordenação da professora Dra. Walkyria Magno e Silva.

comportamento equivocado. Foi diante desse problema que busquei desenvolver a pesquisa que apresento neste trabalho: o professor e o processo de motivação na aprendizagem de LE.

Outras justificativas para desenvolvê-la partiram das seguintes constatações:

A primeira delas representa um consenso: a motivação é imprescindível para energizar qualquer tentativa de se alcançar algo de forma bem sucedida. Assim, ela também se faz crucial na trajetória da aprendizagem de LE (USHIODA, 1996; DÖRNYEI, 2001b; TAIPA; FITA, 2003; PINK, 2010). Então, é razoável pensar que, quanto mais se avançar no seu conhecimento, mais será possível tratá-la de modo que a aprendizagem possa fluir de forma mais eficiente.

A segunda constatação diz respeito à necessidade de maior divulgação das pesquisas existentes sobre motivação na aprendizagem de LE, sobretudo as mais recentes, que tratam-na como um processo e não um produto; que se servem das teorias levantadas por psicólogos, mas associam-nas às especificidades da aprendizagem de uma LE e que oferecem uma visão mais prática de como lidar com esse assunto (USHIODA, 1996; DÖRNYEI; OTTO, 1998; BURDEN, 2000; DÖRNYEI, 2001b).

De modo geral, a literatura hoje disponível sobre o tema ainda enfatiza a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (HARLOW² apud PINK, 2010; DECI; RYAN, 1996), como se entender a motivação se limitasse a tratar disso. Embora esses conceitos ainda sejam muito apropriados para essa discussão, estudos como os de Ushioda (1996), Williams e Burden (1999) e Dörnyei (2000), indicam que abordar a motivação na aprendizagem vai muito além desses aspectos. São esses novos rumos que precisam chegar ao professor de LE. Dessa forma, talvez ele possa aprofundar seu conhecimento das implicações da motivação na aprendizagem pretendida e consiga lidar com essas de forma menos intuitiva. Assim, vejo que o desenvolvimento desta pesquisa representa uma oportunidade para que isso ocorra.

² HARLOW, H. Motivation as a factor in the acquisition of new responses. In: *Current theory and research on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1953, p. 24-78.

A terceira constatação diz respeito ao professor como foco deste estudo. De acordo com Campos (2010), são vários os fatores motivacionais que influenciam a aprendizagem dos alunos e o professor é um deles. Para Dörnyei (2001b), o aspecto processual, dinâmico e temporal da motivação na aprendizagem torna-a um fenômeno mutante marcado por fases que envolvem sua geração, manutenção e proteção e a avaliação da aprendizagem, as quais ocorrem sob influências distintas. O professor, segundo o autor, influi tanto na motivação positiva quanto na motivação negativa dos alunos em todas as fases do processo motivacional. Ademais, são várias as possibilidades de intervenção do professor, sugeridas por pesquisadores, para acompanhar essas fases, contribuindo para favorecer uma aprendizagem de qualidade duradoura (USHIODA 1996; BURDEN, 2000; DÖRNYEI, 2001a). Assim, penso ser também relevante estudar o trabalho do professor de LE para lidar com a motivação de seus alunos.

Diante dessas considerações, proponho como objetivo geral: compreender melhor a importância da motivação na aprendizagem de LE e as atribuições do professor para favorecê-la. Para tanto, procurei identificar o que professores de inglês de um curso de graduação entendem a respeito desse tema e como (ou se) esses professores acham que inserem a motivação na sua sala de aula, baseando-me nos seus relatos e nas opiniões que expressaram analisados à luz da teoria que apoia este trabalho.

Os questionamentos a que este estudo se propõe a responder foram:

- a) Sendo a motivação tão importante à aprendizagem de LE, o que os sujeitos desta pesquisa compreendem a respeito desse construto?
- b) Como percebem a influência do professor de LE diante do processo motivacional?
- c) Como acham que (ou se) intervêm para alcançar a motivação pretendida?

Quanto à organização do presente trabalho, o mesmo encontra-se dividido em três

capítulos. No primeiro, o referencial teórico que ancora esta pesquisa é apresentado. Nele são discutidas a definição de motivação, sua importância para a aprendizagem, a trajetória de estudos nessa área e suas dimensões, para depois ser comentada a ação do professor no processo motivacional.

O segundo capítulo trata da metodologia de coleta e de análise de dados utilizados nesta pesquisa. São então explicitadas as justificativas para a escolha de uma abordagem qualitativa, para a escolha do contexto e dos participantes de pesquisa, bem como são descritos os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise desses dados.

O terceiro capítulo apresenta, discute e analisa os dados coletados durante a pesquisa, à luz da teoria escolhida para norteá-la.

Finalmente, na conclusão, tenta-se responder às perguntas de pesquisa, propondo algumas reflexões sobre os resultados levantados e possibilidades para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

MOTIVAÇÃO E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Trabalhando na perspectiva do ensino e aprendizagem de LE, neste capítulo é apresentado o embasamento teórico desta pesquisa, dividido em quatro subcapítulos. O primeiro subcapítulo conceitua o construto motivação e explicita a sua importância para que haja uma aprendizagem bem sucedida. O segundo trata da trajetória dos estudos de motivação, bem como de suas dimensões mais presentes nas pesquisas da atualidade. O terceiro é dedicado à descrição do modelo teórico de motivação de Dörnyei (2000). Finalmente, no quarto subcapítulo, são abordadas as possibilidades de atuação do professor no processo motivacional dos alunos que aprendem uma LE.

1.1 CONCEITUAÇÃO E RELEVÂNCIA

Por ser tema desta pesquisa, procurou-se um melhor entendimento do que é motivação. Já nas primeiras leituras desse assunto, percebeu-se uma unanimidade: a complexidade em conceituá-la. Para Dörnyei (2001b), essa dificuldade é justificada por se tratar de um termo abstrato, uma qualidade psicológica, um construto amplamente manipulado para designar tudo o que influencia o comportamento humano.

Dentre os conceitos de motivação apreendidos, há o de Brown (1997, p.85) no qual “a motivação representa a quantidade de esforço que alguém dedica à escolha dos objetivos a alcançar e do esforço que dedicará a essa tarefa”³ e o de Harmer (2001, p.51), para quem “a motivação é um tipo de impulso interno que impele as pessoas a fazer algo para alcançar

³Motivation is the extent to which you make choices about (a) goals to pursue and (b) the effort you will devote to that pursuit. A tradução desta e de todas as demais citações em língua estrangeira são de responsabilidade da pesquisadora.

algo”⁴. Ao destacarem a determinação de objetivos e o esforço para alcançá-los, esses autores tratam de alguns dos pré-requisitos para que uma ação motivada possa acontecer, embora logo mais se evidencie que essas definições são incompletas.

Para outros autores, a definição de motivação engloba, além desses pré-requisitos, sua condição instável e a necessidade de esforço para *mantê-la ativada*. Sob esse prisma, Williams e Burden (1999) a definem como um estado de alerta cognitivo e emocional que estimula uma decisão consciente de agir, passando por um período de esforço físico e/ou intelectual contínuo que *poderá levar ou não* (grifo meu) ao alcance de objetivos já estabelecidos. Segundo Burden (2000, p.11), motivação “é o processo de despertar, direcionar e manter comportamento”⁵. Já para Dörnyei (2000, p.524), a geração da motivação e a manutenção da motivação compreendem fases distintas e requerem ações também distintas para fomentar o processo motivacional. Assim, no seu ponto de vista,

a motivação pode ser definida como 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)⁶.

Esse entendimento de motivação evidencia a característica mutante do fenômeno, sua capacidade de se reinventar para acompanhar as diversas etapas da aprendizagem para que o aluno se sinta disposto a continuar vencendo obstáculos e o desempenho desejado possa ocorrer. Em sendo a tarefa de aprender LE uma atividade de longo prazo, para não dizer permanente na vida do indivíduo, Dörnyei (2000) afirma que é preciso enxergar a motivação dessa maneira.

Segundo Silverstein (2009) e Pink (2010), o construto motivação é uma ferramenta apropriada para estimular e aperfeiçoar o desempenho das pessoas, minimizar o impacto dos

⁴ Motivation is some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something.

⁵ Motivation is the process of arousing, directing and maintaining behavior.

⁶ Motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, amplifies, terminates and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritized, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out.

seus insucessos e transformar suas experiências negativas em oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Com essas qualidades, ela se torna interesse de psicólogos, gestores comerciais, marqueteiros e outros profissionais, dentre eles, os da área de ensino e aprendizagem. Os mesmos autores ainda percebem a motivação como algo pessoal, quando ressaltam que o que motiva alguns, talvez não vá motivar outros. Então, para fazer com que essa ferramenta funcione em situações onde há o gerenciamento de pessoas, é preciso descobrir e considerar o que motiva cada uma delas de modo que ela possa alcançar um número maior de indivíduos, como também possa servir para mantê-los motivados.

Em suma, das definições de motivação apresentadas, depreende-se os seguintes pressupostos:

- a) em um plano geral, todos parecem acreditar que nada acontece sem motivação e que pessoas motivadas têm *maiores* probabilidades de serem bem sucedidas;
- b) lidar com motivação envolve o estabelecimento de objetivos e o emprego de esforço para alcançá-los;
- c) é preciso considerar a sua instabilidade, as suas fases distintas e o planejamento de ações que visem gerá-la e mantê-la ativada.

Voltando ao que tange a dificuldade em definir o que é motivação, Dörnyei (2001b) frisa que isso se deve não só à diversidade das abordagens que o tema permite suscitar, como também à amplitude de correntes teóricas que tentam apreendê-la. Com a intenção de aprofundar sua compreensão, na próxima seção é brevemente apresentado o desenrolar dos estudos de motivação ao longo do tempo.

1.2 TRAJETÓRIAS DE PESQUISA

Desde a primeira metade do século passado, a motivação tem sido o foco de vários estudiosos, dando margem a interpretações diversas, tais como a freudiana e a comportamentalista. Já na segunda metade daquele século, outras correntes dedicaram atenção à motivação, agora já voltada especificadamente à aprendizagem de LE. Nos dias atuais, o entendimento a respeito desse construto leva em consideração o processo motivacional.

Os primeiros estudos da motivação foram desenvolvidos por Sigmund Freud por volta da década de 1920. Segundo Campos (2010, p.113), “coube-lhe, realmente, suscitar o problema do porquê da conduta, numa época em que predominava o interesse pelo problema do como, isto é, do processo fisiológico básico do comportamento”. Para ele, o princípio capital da motivação é a busca por prazer,

um processo que se origina em um estado de tensão que desagrade, e que, por essa mesma razão, determina formas de resolução que, em suas últimas conseqüências, coincidem com uma anulação dessa tensão, isto é, com a fuga da dor, ou com a produção do prazer (FREUD apud CAMPOS 2010, p.93)⁷.

Foi a partir desse entendimento que Freud e seus colaboradores elaboraram os seguintes princípios fundamentais da motivação:

a) todo comportamento é motivado; b) A motivação persiste ao longo da vida; c) os motivos verdadeiramente atuantes são inconscientes; d) a motivação se expressa através da tensão; e) existem dois motivos prevalentes face à possibilidade de repressão: sexo e agressão; f) os motivos têm natureza biológica e inata (CAMPOS, 2010, p.93-94).

Para continuar a compreensão da trajetória de estudos da motivação na aprendizagem que se apresenta a seguir, foi elaborado o Quadro 1:

⁷ FREUD, S. *Esboço da psicanálise*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores, v. 39).

QUADRO 1
Trajétória de estudos da motivação

Teorias da motivação na aprendizagem							
	1ª metade do século XX		2ª metade do século XX				Século XXI
Aspectos predominantes da motivação	Freudiana	Comportamentalistas	Humanistas	Cognitivistas	Sócio-culturais (LE)	Cognitivas situadas (LE)	Processuais (LE)
Impulso biológico dependente da hereditariedade	x						
Dependente de experiências do passado	x					x	x
Estado de tensão	x						x
Busca por prazer	x					x	x
Inconsciente	x						
Impulso externo		x					x
Reação mecânica a estímulo externo		x					
Incontrolável pelo sujeito	x	x					
Impulso biológico externo; interno			x				
Controlada pelo sujeito que faz escolhas; tem opiniões				x	x	x	x
Entendida por meio de um conjunto de teorias de motivação						x	x
Satisfação de necessidades biológicas, psicológicas e sociais			x		x	x	
Reação de fatores externos e internos escolhidos pelos sujeitos					x	x	x
Instável, dinâmica e temporal							x
Entendida como um processo, não um produto							x

Conforme é percebido no Quadro 1, na primeira metade do século XX, o construto foi entendido como sendo determinado por instintos humanos básicos e por impulsos, muitos deles inconscientes ou reprimidos. Segundo Piletti (2009, p.70), a motivação inconsciente se manifesta da seguinte maneira:

quando criança, todo indivíduo tem uma série de impulsos e de desejos que procura satisfazer. Entretanto, muitos desses impulsos e desejos não podem ser satisfeitos, em virtude das proibições sociais. O que acontece então? Eles são reprimidos para o inconsciente e lá se reorganizam a fim de se manifestarem de outra forma, de outra maneira que não contrarie as normas sociais.

Para a aprendizagem, isso implica em se pensar que tanto o sucesso de alunos, quanto seus entraves (a sua aversão por determinada disciplina, ou sua dificuldade em aprender), são consequências das primeiras experiências que tiveram com ela, o que envolve considerar, dentre outros fatores, o relacionamento com professores e colegas e questões familiares.

Segundo Goulart (2009), embora não seja uma formulação direta para a educação, essa teoria efetua um estudo do desenvolvimento dos seres humanos, de suas forças interiores, de suas interrelações, o que representou uma grande contribuição à compreensão dos processos de aprendizagem da época.

Já na metade do século XX, a teoria comportamental predominou nos estudos da motivação. Seu principal expoente foi Skinner e sua aspiração foi “encontrar explicações para toda a amplitude da conduta animal e humana sem recorrer a qualquer consideração que exceda o ‘reforço’, nem mesmo a pequenas variações genéticas mais ou menos fixas que possam explicar as exceções” (GOULART, 2009, p.46). Desse modo, a força que conduz o comportamento motivado está fora da pessoa, nasce de fatores externos que são soberanos a sua vontade. Há então a necessidade de reforço ou de recompensa para se estimular comportamentos desejados e formar bons hábitos.

Para os educadores, essa teoria trouxe as seguintes implicações: cabe ao professor manipular as condições do ambiente do aluno a fim de assegurar que ele aprenda algo; cabe

ao aluno ser receptor do conhecimento e aceitar metas pré-estabelecidas uma vez que a avaliação do cumprimento dessas metas se dá pela medida das respostas (observáveis e passíveis de serem medidas).

Mas houve também, ainda nesse mesmo período, teorias distintas, como a defendida pelo psicólogo Harlow (apud PINK, 2010), que na década de 1940, teorizou que além de um primeiro impulso, interno e ativado por motivações biológicas e de um segundo, externo, ativado por recompensas e punições oferecidas pelo ambiente diante de determinados comportamentos, havia um outro impulso motivando o comportamento humano. Encampando a ideia de que é possível o ser humano alcançar aprendizado significativo e manter desempenho eficiente sem que se recorra a incentivos especiais ou extrínsecos, esse terceiro impulso sinalizava que a motivação também advém do desempenho da tarefa em si, pelo prazer de realizá-la, por uma recompensa que seria então de natureza intrínseca.

Na década de 1960, outros psicólogos, interessados no tema por este estar no cerne da compreensão do porquê das pessoas se comportarem de determinada maneira, repensam e aprofundam sua visão da motivação humana e esboçam reações contrárias à perspectiva mecanicista para compreendê-la. Com essa intenção, foram elaboradas teorias humanistas propondo que a força principal da motivação dos indivíduos vem do desejo de alcançar crescimento pessoal e de desenvolver integralmente capacidades e talentos herdados (DÖRNYEI, 2001b).

A teoria da hierarquia de necessidades⁸ (MASLOW⁹ apud HUITT, 2007), desenvolvida nos anos de 1960 e 1970 pelo psicólogo Maslow, representa essa perspectiva de se estudar motivação. Demonstrada em cinco níveis de necessidades em forma de uma pirâmide, essa teoria prevê um fluxo a ser percorrido pela motivação. Começa pelas necessidades básicas referentes à comida, água, sono e sexo (nível 1). Em seguida, as

⁸ Hierarchy of needs theory

⁹ MASLOW, H. *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand, 1968.

necessidades com segurança (nível 2); necessidades de amor e pertencimento, relacionados à intimidade, amizade, família e grupo religioso (nível 3); necessidades de estima, condizentes ao respeito e ao reconhecimento (nível 4); para enfim, no topo da pirâmide, constar a necessidade de autorrealização visando oportunidades de criatividade, inovação, solução de problemas e aprendizagem (nível 5). Sua teoria foi inovadora para a época, pois considerou o ser humano em sua totalidade e mesclou diferentes fundamentos ao enfatizar a integração dinâmica dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

Para Burden (2000) e Piletti (2009), aplicada em um contexto escolar, a referida teoria pressupõe que se um aluno não está conseguindo aprender, é provável que sua dificuldade seja proveniente da não satisfação de alguma ou de várias das necessidades que antecedem, na pirâmide hierarquizada, a necessidade de conhecimento. Ao mesmo tempo, essa teoria chama atenção para como é complexo o professor entender por que um, vários, ou, todos os seus alunos têm dificuldades em aprender o que está ensinando, embora pouco esclareça a motivação existente naquelas situações escolares nas quais, apesar de todas as carências, ainda assim, há motivação suficiente para que uma aprendizagem bem sucedida aconteça.

Outra importante mudança para os estudos da motivação, que também se contrapôs à predominância da visão comportamentalista, foi o advento das teorias cognitivistas. De acordo com Burden (2000), nelas são valorizadas as crenças, opiniões e expectativas dos indivíduos em relação ao mundo que os rodeia e as representações internas que são formuladas a partir delas, já que essas também direcionam os seus comportamentos no estabelecimento de objetivos e na determinação do esforço para alcançá-los. Assim, o foco das atenções passa a ser o entendimento de como as atitudes *conscientes* dos indivíduos, seus pensamentos e as suas interpretações de eventos influenciam suas ações. Por meio delas também se percebeu que o comportamento humano busca o prazer e afasta-se do sofrimento, mas nesse caso, o sujeito, em determinada situação, faz escolhas e tem seus próprios objetivos

em mente ocasionados pelos motivos do momento em que faz suas escolhas. Ou seja, a motivação é controlável pelo sujeito.

Baseando-se nesse ponto de vista, a psicologia motivacional elaborou várias teorias alternativas para entender o construto. Dentre elas, a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (REEVE et al., 2008), na década de 1980 e a teoria da atribuição de Weiner¹⁰ (apud WILLIAMS; BURDEN, 1999), na década de 1990.

A teoria da autodeterminação procura entender os componentes da motivação extrínseca e da motivação intrínseca e os fatores relacionados a sua promoção. Esses dois tipos de motivação e seus promotores correspondem respectivamente às explicações de Harlow (apud PINK, 2010) para a existência do segundo impulso, ativado por razões externas e do terceiro impulso, ativado por razões internas. Segundo Dörnyei (2001b), apesar dessas distinções terem gerado inúmeros estudos posteriores, sua importância teórica deve-se ao fato de que, por meio da sua compreensão, foram verificados os efeitos da motivação intrínseca e extrínseca no contexto escolar e a relação desses com o comportamento autodeterminado dos alunos. Essas investigações serviram para se entender melhor as razões que levam alunos a agir de modo engajado nas suas atividades.

Nesse estudo, a princípio Deci e Ryan (REEVE et al., 2008) estabeleceram a ligação entre motivação intrínseca e autodeterminação. Esses autores afirmaram que, em situações de aprendizagem, os alunos têm uma inclinação natural para se comprometerem com atividades de ensino que escolhem para si por vontade própria e esse envolvimento funciona para torná-los autodeterminados em buscar objetivos.

Logo mais, os referidos autores argumentaram que a motivação intrínseca não é o único fator determinante do sucesso da aprendizagem, posto que as recompensas externas (motivação extrínseca) também podem gerar interesses e serem determinantes a esse sucesso.

¹⁰ WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 1979. p. 25-71.

Isso ocorre uma vez que, caso as recompensas externas sejam suficientemente desejadas, elas podem ser combinadas com a motivação intrínseca ou até mesmo levar a ela. Sob esse prisma, segundo Dörnyei (2001b) e Dantas (2008), desejar obter boas notas no boletim escolar, receber recompensas materiais, privilégios, prêmios ou outros reconhecimentos – todas formas de motivação extrínseca – contribuiriam para que o aluno se interessasse genuinamente pela aprendizagem, tornando-o intrinsecamente motivado.

No entanto, há autores como Maslow¹¹ (apud BROWN, 2007) e Ushioda (1996) que enfatizam mais a importância da motivação intrínseca. A justificativa do primeiro autor parte do que teorizou no seu modelo da hierarquia das necessidades, afirmando que nós somos fundamentalmente motivados para alcançar a autorrealização na medida em que nossas necessidades de natureza física, de segurança e as comunitárias estejam satisfeitas. Assim, não importam os tipos de motivação extrínseca presentes ou ausentes, nós buscamos a auto-estima e a satisfação. Já Ushioda (1996) afirma que para a aprendizagem a longo prazo (esse é o caso da LE), o sistema de recompensas externas pode repercutir negativamente na motivação intrínseca que se deseja nutrir, minando a motivação para desempenhar mesmo atividades inerentemente interessantes. Até os dias de hoje esse tema é debatido com defensores de ambos os lados.

Na teoria da atribuição, sucessos e fracassos pessoais de experiências de aprendizagem passadas são explorados, pois são compreendidos como pré-determinantes na motivação de ações atuais e futuras. Assim dizendo, fatores internos ou externos, estáveis ou não, influenciam a realização de novas ações. Segundo Beck (2001), sob esse ponto de vista, em uma disciplina, se o aluno considerar que sua aprovação dependerá apenas do que ele fizer (fator interno, embora instável), agirá diferentemente do que se ele considerar que há um professor perseguindo-o e que deseja reprová-lo (fator externo e estável). Essa teoria foi

¹¹ MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. 2nd ed. New York: Harper & Row, 1970.

adotada por Ushioda (1996) que defende que é preferível que o aluno atribua bons resultados a fatores internos e estáveis, como a suas habilidades pessoais e, seus fracassos, a fatores externos e não permanentes que podem ser menos constantes, tais como uma sala de aula barulhenta, ou um mal estar físico por ocasião de uma prova, por exemplo.

Dörnyei (2001a) ressalta que, essas duas teorias (da autodeterminação e da atribuição), juntamente com outras teorias cognitivistas do final do século XX, trazem avanços para o entendimento da motivação e representam o pensamento da psicologia motivacional atual. Porém, pelo fato de cada uma delas selecionar determinado fator motivacional como foco de estudo em detrimento de um conjunto deles, elas não se comunicam. Tornam-se assim, perspectivas teóricas isoladas cuja aplicação é ineficiente para situações de sala de aula. Tal ineficiência também se explica, segundo o autor, uma vez que nesse local, há diversos acontecimentos ocorrendo concomitantemente, influenciando a motivação dos alunos. Dessa forma, nenhum princípio motivacional único dá conta de tamanha complexidade. Então, para que se entenda porque os alunos se comportam de determinada maneira, é preciso um construto mais eclético que atenda às múltiplas perspectivas do contexto da sala de aula. Ademais, lembra o autor, uma das principais reivindicações dos professores é saber como lidar de forma prática com questões de motivação, algo que as teorias cognitivistas dessa época por si só não conseguiram contemplar.

De acordo com Shoaid e Dörnyei (2004), para a compreensão da motivação no ensino e aprendizagem de LE, o modelo sócio-psicológico elaborado por Gardner e Lambert¹² (apud GARDNER, 2001) representa um marco.

Na versão publicada em 1972, o modelo propõe que os motivos que fomentam a aprendizagem de uma LE podem partir de dois tipos de variáveis, uma integradora e outra instrumental. A primeira variável diz respeito ao fato do aluno ter necessidade de se integrar à

¹² GARDNER, R.; LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House, 1972.

comunidade falante, como por exemplo, quando está em contato mais permanente com a comunidade de LE e gostaria de se inserir nela. A segunda variável diz respeito ao aluno ter uma necessidade prática de aprender uma LE, como por exemplo, para obter um emprego melhor, para realizar uma prova ou para viajar.

Do ponto de vista motivacional, a novidade desse estudo foi que ele apontou que cultivar necessidades de integração é mais eficaz para que o aluno aprenda. Para que isso ocorra, contam as suas atitudes positivas em relação à língua alvo e a sua comunidade – quanto mais positivas forem, mais beneficiam sua aprendizagem. Essas atitudes englobam seus interesses em aprender a LE, sua empatia pelo *universo* que a contextualiza, seu compromisso com o curso e sua disposição para agregar valores e cultura de outra sociedade, sejam esses diferentes ou não daqueles pertencentes a sua língua materna.

Tendo sido descrita no Canadá, país oficialmente bilíngue, e obviamente, com muitos alunos com objetivos de aprender LE por necessidade de se integrar a uma ou às duas comunidades locais, essa versão do modelo de Gardner e Lambert (apud GARDNER, 2001) não se restringe a contextos similares ao encontrado naquele país. Em outros ambientes, a orientação integradora é estendida aos alunos que se identificam com os valores da comunidade falante de LE, ainda que não estejam nela imersos. A orientação instrumental se sustenta também nessas comunidades. Porém, Norris-Holt (2001) ressalta que quando esse tema é revisitado em outros trabalhos, inclusive pelos próprios Gardner e Lambert (apud GARDNER, 2001), a importância do fator instrumental para o sucesso da aprendizagem não é sempre afirmada, enquanto que, a outra variável – a integradora – está continuamente relacionada ao sucesso da aprendizagem da LE. Para Brown (2007), as duas orientações não se excluem necessariamente, uma vez que é comum os alunos combiná-las ao invés de selecionarem uma delas como motivo para levar adiante seus estudos.

Na década de 1990 os estudos de Gardner e Lambert (apud GARDNER, 2001)

continuaram sendo bem recebidos, impulsionando novas pesquisas inspiradas nas implicações de suas descobertas, entre elas, a compreensão de que aprender uma LE é diferente de se aprender outras disciplinas já que envolve aspectos de natureza social e cultural de impacto significativo na identidade do aluno, algo não tão latente no estudo de outras disciplinas. Brown (1997), Williams e Burden (1999) e Dörnyei (2001a) foram alguns dos pesquisadores que encamparam esse pensamento, passando a defender, como desdobramento desse pressuposto, que a motivação requerida para a aprendizagem de LE tem suas especificidades e que para percebê-las e melhor atendê-las seria necessário examinar sob um olhar microscópico os acontecimentos em sala de aula. Foi a adoção desse enfoque que possibilitou explorar melhor o impacto motivacional proveniente de vários dos componentes ali presentes para se entender como eles afetam a motivação em um processo de aprendizagem em andamento.

Para isso, passou-se a observar a interferência de fatores tais como o curso oferecido e o material didático utilizado, bem como questões relacionadas a diferenças individuais, personalidades, estilos e estratégias de ensino e aprendizagem, grau de autonomia, histórias de aprendizagem, afetividade e auto-estima de alunos e a contribuição do professor no processo motivacional, foco deste trabalho.

Considerando-se que a interligação entre língua, cultura e sociedade permaneceu valorizada como especificidade da LE, outra contribuição importante dos estudos desse período foi o entendimento de que, em sala, alunos e professores são atores sociais e como tais, suas ações não poderiam ser interpretadas de forma isolada, recortadas da realidade que as cercam. Por conseguinte, o local de aprendizagem abriga uma microssociedade e o aluno que nela interage deve ser considerado integralmente, como parte de um conjunto do qual participa também a família, a comunidade, o país, as tradições e as visões de mundo, assim como também seus interesses paralelos aos de aprender línguas estrangeiras (como aprender

outras disciplinas, fazer amizades, namorar ou projetar-se socialmente). Desse modo, para se entender o pensamento motivacional desse aluno, a *bagagem* que ele traz para a sala de aula não pode ser ignorada.

Nota-se que, também nessa abordagem, permanece o interesse em se analisar as decisões tomadas conscientemente por esses sujeitos deixando de lado as reações que não podem ser controladas, ainda que, entender até que ponto um comportamento consciente ou inconsciente está em ação, represente um dos desafios dos estudos sobre motivação (DÖRNYEI, 2001b). Além disso, é importante frisar que a partir desse período as pesquisas são desenvolvidas articuladas a estudos anteriores¹³ e assim, apreendeu-se um retrato mais fiel da motivação ocorrida nessas salas e também uma melhor integração entre pesquisadores e professores que agora tratam de questões pertinentes às preocupações manifestadas por aqueles que atuam na sala de aula de LE.

A partir dos anos 2000, segundo Dörnyei (2005), vem à cena outro aspecto a predominar nas pesquisas: a influência da qualidade dinâmica e temporal do construto no processo motivacional. Posto que, conforme afirmam Shoaid e Dörnyei (2004), em sendo uma atividade de longo prazo, mais uma especificidade da aprendizagem de LE, identifica-se facilmente que a motivação flutua e passa por fases bastante diversificadas.

Um dos primeiros estudos impactantes que investigam a motivação sob um perfil dinâmico e temporal foi realizado pelos psicólogos Heckhausen e Kuhl¹⁴ (apud HECKHAUSEN; DWECK, 1998), por meio da teoria de controle da ação¹⁵. De acordo com os autores, esses atributos do fenômeno dizem respeito a sua evolução gradual e às oscilações de intensidade que sofre em fases distintas do processo motivacional. Essas fases são:

¹³Como as teorias cognitivistas da psicologia educacional, entre elas a teoria da autodeterminação e a teoria da atribuição.

¹⁴HECKHAUSEN, H.; KUHL, J. From wishes to action: the dead ends and short cuts on the long way to action. In: FRESE, M.; SABINI, J (Ed). *Goal-directed behaviour: the concept of action in psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985.

¹⁵Action control theory.

- a) a fase de pré-decisão que envolve a tomada de decisões, o planejamento e o estabelecimento de objetivos de modo que os desejos e intenções iniciais são articulados e avaliados quanto à intensidade necessária para que se concretizem e à viabilidade desses objetivos virem a ser alcançados;
- b) a fase pós-decisão que envolve a implementação, a manutenção e a existência de mecanismos de controle da motivação que determinam o seu início e a perseverança necessária na execução das intenções, além de ajudar na superação de obstáculos.

Os referidos autores ressaltam que essas duas fases são orientadas por motivos diferentes e que a motivação presente na formulação de desejos iniciais não é a mesma necessária para energizar outros estágios do processo motivacional. Isso acontece porque a motivação requerida para cada uma das fases está exposta a influências distintas e exige transformações constantes para que continue acompanhando o processo. Essa abordagem tem o mérito de disponibilizar uma atenção diferenciada para cada uma das fases, de fazer refletir sobre as influências motivacionais distintas e de prever várias possibilidades de intervenção docente, como ainda se verá neste trabalho. Sabe-se também, que foi por meio dessa teoria que outros pesquisadores passaram a desenvolver suas investigações tratando a motivação como um processo e não um produto.

Entre os pesquisadores que desenvolveram estudos sob esse prisma, encontram-se Ushioda (1996), Dörnyei e Otto (1998) e Williams e Burden (1999).

Ushioda (1996) sugere que a flutuação motivacional é fruto do modo como as experiências de aprendizagem são absorvidas por cada um dos alunos, visto que histórias de sucesso e fracasso sempre geram algum tipo de motivação, positiva ou negativa. Seguindo o raciocínio da autora, isso significa dizer que se deve considerar o fluxo motivacional ao invés da sua estabilidade e investigar como mediar motivação e as experiências de aprendizagem para que bons resultados proporcionem motivação positiva, capaz de suplantar indícios de

desmotivação gerados por experiências de aprendizagem desagradáveis.

Dörnyei e Ottó (1998) tratam da motivação como um processo e não como um produto esboçando um modelo que articula as diferentes fases do processo motivacional na aprendizagem de LE.

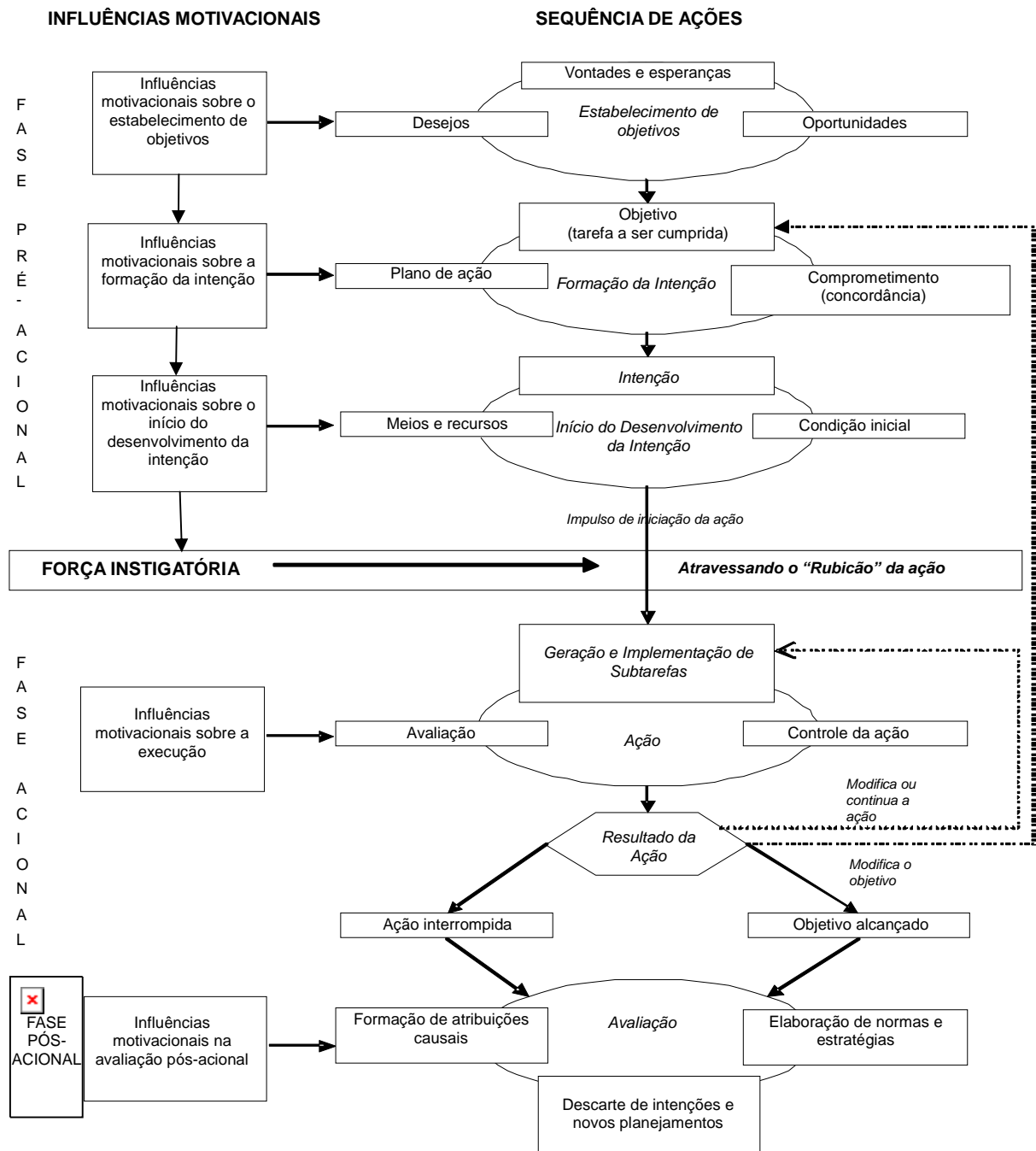
Williams e Burden (1999) enfatizam o aspecto dinâmico e temporal do processo motivacional subdividindo-o em três fases contínuas. Na primeira fase surgem os motivos para alcançar um objetivo; na segunda surge a decisão de concretizar esse objetivo e na terceira, deve prevalecer a persistência do esforço para realizar esse objetivo. Claramente distintas, as primeiras duas fases estão relacionadas à motivação inicial; a terceira está relacionada à manutenção da motivação. Os autores afirmam que é uma prática comum professores incentivarem a motivação inicial da aprendizagem, mas os mesmos raramente se preocupam em desenvolver ações pertinentes a sua manutenção para que os objetivos propostos possam ser efetivamente alcançados – atitude já vislumbrada em Dörnyei e Ottó (1998).

Ainda no começo do século XXI, Dörnyei (2000) elabora o modelo processual de motivação o qual é mais abrangente que estudos anteriores, pois revisita várias linhas de pesquisas consolidadas em décadas passadas e as articula de forma sintetizada. O próximo subcapítulo é reservado exclusivamente para apresentá-lo detalhadamente.

1.3 MODELO PROCESSUAL DE MOTIVAÇÃO

Dörnyei (2000) confere ao seu modelo teórico de motivação um *status* dinâmico incorporando um eixo temporal, estruturante do processo motivacional, esquematicamente representado na Figura 1:

Figura 1: Representação esquemática do modelo processual de motivação de Dörnyei



Fonte: Dörnyei (2000, p. 525) traduzido para a língua portuguesa pelos professores Walkyria Magno e Silva (UFPA) e André Diniz (Mestrando em Letras/UFPA).

Baseando-se em estudos anteriores de Heckhausen e Kuhl (apud HECKHAUSEN; DWECK, 1998), o autor corrobora o pressuposto de que, durante a aprendizagem, há motivação em construção e modificação do mesmo e prioriza o perfil mutável do fenômeno

ao enquadrá-lo em três fases, a pré-acional, a acional e a pós-acional. Em cada fase, segundo Jacob (2003), as influências motivacionais na aprendizagem de LE atuam nas diferentes sequências de ações as quais abarcam comportamentos característicos.

Para compreender o referido modelo, acompanhando a Figura 1, começa-se por notar suas duas dimensões expressas em colunas. Na da esquerda situam-se as influências motivacionais que sustentam e abastecem o processo comportamental. Na outra dimensão, a da direita, observa-se uma sequência de ações na qual desejos, vontades e oportunidades podem se tornar objetivos e, depois, intenções que, em um momento seguinte, podem resultar em ações. Por último, é esperada uma avaliação final do processo de aprendizagem.

Em seguida, olhando-se a figura de cima para baixo e atravessando as duas colunas, nota-se as três fases do modelo.

Na fase pré-acional, desejos, expectativas e oportunidades despertam o interesse e podem impulsionar o indivíduo a elaborar objetivos, o que representa uma primeira subfase do processo comportamental motivado. Estabelecidos os objetivos há ainda mais duas subfases iniciais previstas: a formulação de intenções que promoverão o alcance dos objetivos propostos e o início do desenvolvimento dessas intenções. Segundo Dörnyei (2000), a formulação de intenções é um passo ainda mais influente para a geração da motivação, uma vez que envolve um comprometimento, uma decisão de responsabilidade pessoal para que um plano geral de ação possa ser elaborado. Feito esse plano, será ponderada a viabilidade, ou não, do alcance dos objetivos. Havendo, então, meios e recursos, será implementada a força instigatória para o lançamento de uma ação. É o que Dörnyei (2001b) chama de travessia do Rubicão, uma alusão ao avanço além do permitido pelas fronteiras romanas. Essa travessia é metaforicamente entendida como a passagem do planejamento para a ação.

Em uma situação de ensino e aprendizagem, a primeira fase deste modelo sugere que o aluno escolhe estudar uma língua estrangeira influenciado por um motivo de natureza pessoal,

profissional ou porque uma oportunidade surge a sua frente. Esse desejo inicial pode determinar um objetivo claramente definido, tal como, 'eu vou aprender inglês', o que representa uma primeira decisão concreta. Para o objetivo ser alcançado, intenções são formuladas, por exemplo, para aprender inglês, o aluno decide matricular-se num curso. Antes mesmo disso acontecer, ele se planeja para tal, pesquisa quais os melhores cursos, verifica quais são os dias da semana mais apropriados para frequentá-lo e se certifica se tem tempo e dinheiro para realizar tal investimento, dado imperativo que pode interferir em seus planos e não permitir que suas intenções se transformem em um agir imediato. Assim, todos esses movimentos precedem o possível lançamento de uma ação concreta. É como se um plano geral fosse traçado mentalmente antes mesmo do aluno começar a série de ações propriamente ditas.

Na segunda fase do modelo – a acional – o plano geral se transforma em uma série de subtarefas que são gradativamente implementadas. Ao longo da execução dessas subtarefas, um processo de avaliação é concomitantemente ativado, provocado pelo enfrentamento de situações imprevistas que exigem novas ponderações e, conseqüentemente, uma readequação do plano de ação.

É na fase acional que Dörnyei (2000) prevê ações para manter e *proteger* o nível de motivação significando que ela precisa ser ativamente nutrida. Caso essa motivação não seja efetivamente protegida, poderá se esgotar durante um processo longo como o da aprendizagem de uma LE. Ainda nessa fase, as atividades provenientes do plano de ações para alcançar os objetivos propostos começam a ser implementadas. Presumidamente incompleto, o plano inicial passará por ajustes enquanto segue seu curso, por meio da elaboração de subtarefas. Dele parte também um processo de avaliação constante dos estímulos vindos do contexto da ação; das conseqüências de um possível abandono das intenções, bem como do progresso das ações já desenvolvidas. Esse mecanismo de

monitoramento se apoia nos estudos da autorregulação da aprendizagem de Dweck e Master (2008) e aponta que, em situações de aprendizagem autorregulada, o aluno usa um repertório próprio de estratégias para guiar e aprimorar seu processo de aprender. Sem usufruir dessas estratégias ele não poderá efetivamente aproveitar suas competências cognitivas ou sua motivação para construí-las. Fazem parte de um comportamento autorregulador refletir sobre a qualidade da experiência que se está vivendo, rever o real propósito da aprendizagem, ponderar o apoio que se recebe dos pais, professores e do grupo de aprendizagem. A maneira como se interpreta o esforço empenhado em sala de aula, a autonomia para gerenciar os estudos e o domínio de estratégias de autorregulação também estão em jogo e influenciam na manutenção da motivação para seguir adiante.

Já na fase pós-acional, o processo de avaliação previsto para acontecer é diferente do processo de avaliação constante que ocorre na fase acional. Segundo Heckhausen¹⁶ (apud DÖRNYEI, 2000, p.528),

no momento pós-acional os agentes não estão mais engajados no comportamento real (i.e., eles não possuem mais um enquadre mental orientado para a implementação), o que lhes permite adotar uma perspectiva mais ampla a respeito do processo comportamental motivado como um todo e seu efeito sobre a auto-estima¹⁷.

É por meio da avaliação na fase pós-acional que se verifica o que ocorreu na aprendizagem e atribuições causais são formadas a respeito do que se alcançou. É sob essa influência que se suscita a elaboração de um novo planejamento. Assim posto, é então esperado que os alunos realizem uma análise retrospectiva da aprendizagem por meio de auto-avaliação. Trata-se de uma fase importante, pois segundo a teoria da atribuição de Weiner (apud WILLIAMS; BURDEN, 1999) e também de acordo com o que pensa Ushioda (1996), o resultado dessa avaliação tem grandes possibilidades de se refletir nas experiências de aprendizagens futuras.

¹⁶ HECKHAUSEN, H. *Motivation in action*. New York: Springer, 1991

¹⁷ [...] in that here the actors are not engaged in the actual behaviour any longer (that is, they are no longer in an implementation-oriented mind set), which allows them to adopt a broader perspective on the whole of the motivated behavioural process and its effect on their self-esteem.

Nessa fase, a atuação do professor também ganha destaque. Isso porque é ele quem decide quanto a intervir, ou não, para que sucessos e fracassos sejam percebidos e ponderados de maneira favorável. Caso o aluno atribua seu sucesso a causas estáveis e internas e seus fracassos a causas externas e instáveis, conforme já foi comentado na seção 1.2, é esperado que ele planeje seus próximos passos para se aperfeiçoar e continuar progredindo no futuro, ao invés de optar por se autodepreciar e talvez interromper sua aprendizagem.

O modelo processual de motivação tem grande importância para este estudo, não só por ser um modelo que abrange diversas teorias em si, mas também porque ele esclarece as diferentes forças motivacionais características de cada uma das fases apresentadas e, ao mesmo tempo, destaca que uma vez ativada, a motivação não está garantida para energizar um processo de longo prazo como a aprendizagem de LE. Segundo Dörnyei (2001b), o professor representa uma das influências motivacionais capazes de motivar ou desmotivar o aluno no processo de sua aprendizagem. Em função disso, torna-se bastante relevante que ele compreenda melhor o seu papel como motivador. A próxima seção é dedicada ao papel desse ator nesse processo.

1.4 IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO PROCESSO DE MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM

São vários os fatores ligados ao professor que amparam a motivação na aprendizagem em uma sala de aula. Segundo Campos (2010), esses fatores envolvem sua aparência, sua naturalidade, seu dinamismo, seu entusiasmo pelo ensino, seu bom humor e sua cordialidade.

Além desses aspectos, há algo mais a ser considerado a respeito de sua influência: mesmo ele agindo para incentivar o aluno, nem sempre a motivação pretendida será alcançada e sua própria atuação pode ser uma das causas da desmotivação do aluno. Isso ocorre, conforme ressalta Campos (2010, p.118), por causa dos efeitos positivos ou negativos que sua atuação pode suscitar na aprendizagem. Para a autora, efeitos positivos resultam em

motivação positiva, quando são usados “recursos motivadores que não trarão perturbações na personalidade do aprendiz como, por exemplo, o elogio, o envolvimento do ego etc.”. Os efeitos negativos resultam em motivação negativa, que embora também possa conduzir à aprendizagem, é “antipsicológica e deseducativa, porque traz perturbação à personalidade do aluno” (CAMPOS, 2010, p. 118). Esse é o caso de castigos e punições, que podem até funcionar como incentivos, mas podem provocar no aluno insegurança, timidez ou levá-lo a ser violento e podem fazer com que desacelere ou interrompa sua aprendizagem.

Desmotivado, o aluno se resigna diante de dificuldades atribuídas à atuação do professor e às relacionadas a outros fatores de desmotivação, tais como estudar em instalações inadequadas ou cultivar atitudes negativas em relação à LE, a sua comunidade e ao material didático adotado em aula. Já quando motivado, entre outras características, o aluno se sente impulsionado a vencer os problemas relacionados à sua aprendizagem, pois essa condição o faz acreditar que tem potencial para tal. Na opinião de Luce (1990), sentindo-se assim, os alunos desejam ter suas necessidades atendidas, desejam integrar-se mais a sua turma, querem professores que os reconheçam como seres humanos, que os desafiem ao invés de humilhá-los diante de dificuldades e que estejam atentos à evolução de sua aprendizagem.

De acordo com Lowes e Target (1998), Burden (2000) e Taipa e Fita (2003), o professor influencia tanto a maneira como os alunos se sentem sobre seus estudos quanto no fortalecimento de um ambiente físico e psicológico favorável à sua motivação. Isso torna sua participação decisiva no gerenciamento da dinâmica desse espaço e das relações ali travadas, negociando regras a serem seguidas por todos os que convivem em sala.

Para Ushioda (1996), hoje, muitos educadores investem na prática de uma aprendizagem centrada nas necessidades dos alunos e na sua autonomia.

Conforme Little (1991, p.4), esse fenômeno é essencialmente

uma capacidade de distanciamento, de reflexão crítica, tomada de decisões e ações independentes. Pressupõe, mas principalmente requer, que o aluno

desenvolva uma relação psicológica especial com o processo e o conteúdo de sua aprendizagem¹⁸.

De acordo com Benson (2001), a autonomia reflete um caráter multidimensional, podendo assumir formas diferentes para cada aluno, variando em diferentes épocas e contextos e não é um comportamento definitivo e permanente.

Com base nessas duas perspectivas, Ushioda (1996), ao comparar a autonomia e a motivação, percebe que ocorrem aspectos similares nos dois construtos e que os mesmos são interdependentes, pois, conforme explicam Dantas e Magno e Silva (2008, p.150), funcionam como “uma via de mão dupla rumo ao sucesso na aprendizagem”. Assim posto, tal qual a autonomia, a motivação está em contínuo processo de mutação e precisa ser nutrida e monitorada para que se estabilize e surta efeito na superação de obstáculos que impedem o progresso na aprendizagem. Tal qual a autonomia, a motivação favorece também um envolvimento maior do aluno com o seu processo de aprender. Para Ushioda (1996), quando se investe na autonomia, o resultado que se obtém são alunos que se motivam autonomamente também. Desse modo, a importância do professor reside na possibilidade de ele ajudar seus alunos a se automotivarem e a sustentarem sua motivação.

Para outros autores, entre eles, Burden (2000), Dörnyei (2001a) e Pink (2010), o professor tem um papel central em modelar e socializar a motivação em sala de aula ao facilitar o processo de instauração e manutenção da motivação intrínseca e extrínseca dos alunos por meio do ensino e aprendizagem de estratégias motivacionais.

Para Burden (2000), estratégias motivacionais são técnicas e devem ser aprendidas pelos professores e alunos. Quando elas são aplicadas, os alunos se sentem mais comprometidos, inspirados e envolvidos com o processo de aprendizagem. Baseando-se em pesquisas e na prática de professores como gerenciadores da sala de aula que planejam

¹⁸Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, a critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning.

deliberadamente alternativas para motivar alunos, o autor menciona que o uso de estratégias é pensado de modo que estas fomentem motivação em *todos* os alunos: os que não conseguem acompanhar as atividades escolares, os que são apáticos, os que têm um histórico de fracasso dominante, tanto quanto os que precisam de uma assistência mais específica.

Dörnyei (2001a, p.28) traduz estratégias motivacionais como “procedimentos que promovem comportamento do indivíduo relacionado ao alcance de um objetivo”¹⁹. Ou ainda, “[...] referem-se às influências motivacionais que são conscientemente exercidas para alcançar algum efeito positivo sistemático e duradouro”. Elas não são regras, mas sugestões e, considerando-se a diversidade das situações de ensino e aprendizagem de línguas, podem funcionar melhor com um professor ou com um grupo de alunos e não com outro.

O referido autor justifica a implementação dessa tarefa para o professor porque nem todos os alunos chegam à sala de aula motivados. Muitas vezes, sem o professor para motivá-los, há alunos que custam a descobrir o prazer de aprender e mesmo aqueles que o conseguem naturalmente, algumas vezes precisam do professor para ajudá-los a se manter assim. Para Dörnyei (2001a), aprender a lidar com a motivação dos alunos é um componente-chave do currículo dos cursos de formação de professores e proporcionar ao aluno a apropriação de estratégias motivacionais representa uma oportunidade para fomentar uma aprendizagem mais eficiente e agradável.

Para Pink (2010), um dos que definem motivação como sendo uma ferramenta, estratégias motivacionais são oferecidas na forma de kits contendo exercícios versáteis e orientação para se despertar e manter a motivação em si mesmo e nos outros.

Para Campos (2010, p.108), estratégias motivacionais são técnicas e também incentivos cujos compreensão e o uso adequado “resultarão em interesse, concentração da atenção, atividade produtiva e atividade eficiente de uma classe”. Assim, para a autora, a

¹⁹Motivational strategies are techniques that promote the individual’s goal-related behavior. [...] refer to those motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect.

importância do professor no processo motivacional advém principalmente do seu papel em manipular esses incentivos e “possibilitar a incorporação de novos significados a objetos, situações, palavras e ideias” (CAMPOS, 2010, p.113). Com isso, espera-se que o professor proponha situações para deflagrar no psiquismo dos alunos, as fontes de energia interior, os motivos, que os levarão a aprender com empenho, entusiasmo e satisfação.

Diante do exposto, fica claro que o professor tem papel determinante na motivação da aprendizagem do aluno, pois é ele quem se prepara para suscitar ou elevar o nível de conscientização sobre o significado das atitudes de cada aluno perante sua aprendizagem e é dele a escolha por enfatizar a reflexão sobre motivação como parte do programa das aulas.

A seguir são relatadas as características de um professor motivador e as suas tarefas para influenciar positivamente na motivação dos alunos.

1.4.1 Características do professor motivador

São vários os autores que vinculam o comportamento do professor às respostas cognitivas e afetivas dos alunos e ressaltam que, para motivar a aprendizagem, é esperado que o professor desenvolva determinadas características. Entre os autores que defendem esse ponto de vista estão Ur (1991), Burden (2000), Dörnyei (2001a), Voli (2002) e Freire (2006).

Ur (1991) cita três categorias de professor motivador: o professor que exige bons resultados, aplica testes difíceis e penaliza quando necessário; o professor que motiva ao adotar uma abordagem mais suave e gentil, na qual alunos se sentem benquistos e ouvidos e o professor que motiva ao propor lições atraentes que suscitam interesse pelo assunto como um todo.

De acordo com resultados da pesquisa de Ur (1991), a primeira categoria foi considerada um bom exemplo de professor motivador por conseguir fazer com que os alunos

acreditassem no potencial da sua habilidade e respeito por si próprios como indivíduos e discentes, apesar da, ou, em consequência da sua severidade e demandas autoritárias. Aqueles que têm preferência por professores com essas características consideram o professor como alguém que os *empurrou* durante o processo de aprendizagem até o momento em que as metas fossem alcançadas, pois não acreditavam na sua capacidade em alcançar seus objetivos sem essa atitude do professor. A preferência pela segunda categoria de professor motivador resultou da comparação com as atitudes dos professores da pré-escola dos alunos participantes dessa pesquisa. Esses alunos relataram que se sentiam bem acolhidos no ambiente criado pela professora. Também acrescentaram que a mestra se preocupava com eles e transmitia-lhes que gostava de ensiná-los por sua maneira carinhosa de atuar e de relacionar-se com eles e, assim, sentiam-se motivados para apreender. Já a terceira categoria motivou pelo planejamento cuidadoso para que o conteúdo fosse apresentado de forma interessante e o seu próprio entusiasmo em ensinar garantiu que o conteúdo fosse apreendido de forma motivadora.

Burden (2000) argumenta que professores que demonstram liderança, comportamento amigável e compreensivo na sua interação com alunos favorecem resultados e atitudes mais positivas para com a aprendizagem. Por outro lado, professores inseguros, insatisfeitos e com comportamento repressor, obtêm resultados inversos. Tanto Burden (2000) quanto Dörnyei (2001b) e Freire (2006), atribuem ao professor motivador a habilidade de estabelecer vínculos de confiança com os alunos, saber como engajá-los nas atividades, saber demonstrar interesse pelo que desenvolvem e socializar expectativas sobre sua aprendizagem. Os três autores ressaltam também como importante característica desse tipo de professor, estar disponível para ouvir o aluno e atender as suas necessidades de aprendizagem mais particulares com tanto interesse quanto lidar com o cumprimento dos objetivos globais estabelecidos pelo programa de ensino da disciplina. Para Freire (2006), em um processo de aprendizagem motivador, essa característica causa impacto positivo na motivação do aluno, pois quem sabe

ouvi-lo, sabe também como deve falar com ele. Para o autor, estar disposto a ouvir representa uma oportunidade para conhecer seus pensamentos e suas necessidades, respeitando-as *durante* o processo de aprendizagem. Com isso, o professor experimenta um grau de consciência mais elevado do seu modo de atuação e talvez procure diversificá-lo para que possa ser compatível com um número maior de alunos.

Segundo Dörnyei (2001a), um professor pode também vir a ser motivador quando os alunos percebem que ele se importa com a qualidade de suas aulas, age para melhorá-las e se mantém fiel às propostas do programa.

Voli (2002) afirma que, para ser motivador, o professor depende da sua auto-estima estar elevada. Ou seja, *a priori*, para motivar, é necessário que o professor acredite em sua capacidade, seu valor e sua importância como educador. Sentindo-se assim, ele é capaz de crescer e amadurecer, relacionando-se com seus alunos e estando disponível para sempre melhorar. Confiando em seu potencial, é possível que deseje estimular seus alunos a refletir e a ter consciência de suas próprias capacidades de crescimento contínuo, motivados pelo conceito positivo de si mesmos.

De modo geral, dentre as características de um professor motivador, são mencionadas de forma recorrente pelos estudiosos, atitudes como competência para planejar e realizar o ensino de modo que desperte a curiosidade, o interesse e o engajamento para aprender e a valorização dos sentimentos e das emoções de cada aluno. Entretanto, ainda assim, é pertinente frisar que a motivação pode ser alcançada mesmo diante de estilos motivacionais dos professores que diferem desse padrão de comportamento. Esta possibilidade existe, segundo esclarecem Lowes e Target (1998), dadas as diferenças individuais dos próprios alunos que não reagem de forma unívoca às estratégias motivacionais do professor.

Ademais, como conjunto, evidencia-se nas descrições acima, que um professor motivador é aquele que deseja desencadear o melhor em seus alunos e que ele não deve ser

associado àquele que é responsável por proporcionar momentos de prazer e divertimento em sala de aula, dado relevante que será tratado com mais clareza em momento posterior deste trabalho²⁰.

A seguir, partindo do pressuposto de que o professor, como condutor no processo motivacional dos alunos, planeja-se para fomentar condições que propiciam o desenvolvimento do aluno, são apresentadas algumas formas de realizar essa intervenção diante da preocupação em gerar, proteger e manter a motivação.

1.4.2 Tarefas para o professor motivador

Para a motivação de fato acontecer nas diversas fases da aprendizagem, existem pré-condições contextuais, relacionadas à sua natureza social, dinâmica e temporal, que devem ser consideradas no planejamento das aulas em curso. Essas dizem respeito ao estabelecimento de um ambiente acolhedor que abrange a construção do bom relacionamento entre alunos e professores e o planejamento de atividades que despertem o envolvimento dele com o seu aprender. Segundo Taipa e Fita (2003) e Dörnyei (2001a), esses aspectos precisam antes passar pela reflexão do professor para que este decida como vai agir para operacionalizar medidas organizacionais que vão ao encontro dessas preocupações. Nesse sentido, explicita-se agora como se favorece esse tipo de intervenção.

1.4.2.1 Em busca de relações harmoniosas em sala de aula

Sabe-se que um processo de ensino e aprendizagem motivador depende em parte da criação de vínculos de confiança entre professor e aluno (BURDEN, 2000; DÖRNYEI,

²⁰ Ver seção 1.4.2.4.

2001b). Para que isso de fato aconteça, é imprescindível o bom relacionamento entre ambos, o que pode não acontecer naturalmente.

Ehrman e Dörnyei²¹ (apud DÖRNYEI 2001a, p.43) mencionam que o bom relacionamento entre alunos e professores contribui para a percepção desses membros como um grupo unido e integrado, o que pode fomentar motivação. É sabido entre os estudiosos da psicologia social que,

[...] o ‘grupo’, como unidade social, exerce uma influência poderosa no comportamento dos seus membros. Um grupo de aprendizagem integrado é um grupo que está junto; onde há um sentimento forte pelo ‘nós’; ao qual alunos estão felizes em pertencer. Isto é, essa integração refere-se ao comprometimento com o grupo e com cada um dos seus membros. É o magnetismo ou a ‘liga’ que mantém o grupo. A integração frequentemente se manifesta por membros buscando apoiar-se mutuamente, e fazendo com que cada um se sintam bem-vindo no grupo²².

Para que os membros da sala de aula se sintam unidos, Dörnyei (2001a) destaca a necessidade de se promover atividades que estimulem a percepção de integração. Constatam entre suas sugestões para isso:

- a) oportunizar momentos nos quais membros do grupo possam socializar interesses pessoais; organizar atividades extracurriculares fora da sala;
- b) orientar para que experimentem sentar-se próximos de colegas diferentes durante algumas aulas para conhecê-los melhor;
- c) incluir atividades onde o grupo todo tenha que se esforçar para alcançar determinado objetivo, como por exemplo, professores e alunos trabalharem juntos para criar um lema para a turma.

Para Burden (2000), as relações harmoniosas em sala são salutares à motivação, porque:

²¹ EHRMAN, M.; DÖRNYEI, Z. *Interpersonal dynamics in second language education: the visible and invisible classroom*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

²²[...] the ‘group’ as a social unit exerts a powerful influence on its members’ behavior A cohesive learner group is one which is ‘together’; in which there is a strong ‘we’ feeling; and which students are happy to belong to. That is, cohesiveness refers to the members’ commitment to the group and to each other. It is the magnetism’ or ‘glue’ that holds the group together. Cohesiveness is often manifested by members seeking each other out, providing mutual support, and making each other welcome in the group.

- a) permitem que o aluno se sinta mais confortável e assim o professor pode conhecê-lo melhor e desenvolver o curso baseado nas suas necessidades de forma mais realista;
- b) contribuem para uma melhor recepção da avaliação do professor, uma vez que adotando certos critérios em relação à maneira como interage com o aluno, o professor cumpre esta dimensão do seu papel: ser verdadeiro de forma construtiva, sem ferir sentimentos nem provocar desistências por não se preocupar com o bem estar nos momentos de aprendizagem;
- c) favorecem a organização de trabalhos individuais e de grupo que sejam mais frutíferos, nos quais a troca de opinião não se dará apenas entre aluno e professor, mas também entre aluno e outro aluno, estimulando assim a ampliação de ideias, a testagem de hipóteses e a compreensão de que é por meio da aprendizagem nas relações com os outros que são construídos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental. É nesse momento também que o aluno ouve a opinião do outro e ratifica ou retifica a sua própria.

Williams e Burden (1999, p. 142) ressaltam que um ambiente acolhedor de motivação para a aprendizagem é sinônimo de um espaço que “[...] apoia e fomenta a vontade de aprender e onde os indivíduos são encorajados a se expressarem e a desenvolverem seu potencial pleno e que individualmente cria situações motivadoras poderosas”²³. Em ambientes assim, a preocupação com as relações humanas e com o bem-estar do outro se torna prioridade, principalmente porque a sala de aula não é um lugar livre de julgamentos e aprender uma língua estrangeira envolve participar de práticas onde, muitas vezes, predominam atos potencialmente ameaçadores da face.

Goffman (1967), sociólogo que estudou a interação no dia-a-dia, especialmente em lugares públicos, define “face” como nossa auto-imagem pública. É a expressão do *eu*

²³ [...] is supportive and fosters the will to learn, and where individuals are encouraged to express themselves and develop their full potential and individually creates powerful motivating conditions.

individual que, em um jogo interacional, faz-se questão de deixar transparecer para o outro. Assim, é evidente que todos desejam exteriorizar apenas o que há de melhor em si. É com tais qualidades que todos desejam ser socialmente reconhecidos. O mesmo autor apresenta a noção de território como correspondente às particularidades de nós mesmos, enquanto sujeitos sociais, que desejamos manter privadas, não invadidas, e que envolvem território corporal, espacial ou temporal, bens materiais e saberes secretos. Ocorre que, nas trocas comunicativas, existe um desejo universal que consiste em se trabalhar em prol da preservação da face de cada um, para ser reconhecido por qualidades que reforçam a auto-imagem pública construída, como também, do seu território para proteger o que não se deseja ter invadido.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), outra estudiosa do comportamento interacional, em se tratando de preservar a face, os sujeitos têm que lidar com atos, verbalizados ou, não, que podem ameaçar a sua face (daqui em diante FTA²⁴), mas também com atos que a enaltecem (daqui em diante FFA²⁵).

Na sala de aula, para Burden (2000), Dörnyei (2001a) e Taipa e Fita (2003), FTA verbalizados correspondem a uma simples pergunta do professor ao aluno, no momento em que o aluno é solicitado a falar correndo o risco de errar diante de um público, ou ainda, quando o aluno recebe retorno de avaliações. Já os FTA de natureza não-verbal estão presentes em situações nas quais o aluno se sente ameaçado com a presença física do professor muito próxima da sua, como quando senta ao seu lado durante as aulas e olha atentamente para o que o aluno está fazendo, ou quando invade seu território ao pegar um livro seu de surpresa. FTA, verbalizados ou não, também estão associados a situações em que o aluno tem que se submeter a aspectos culturais diferentes dos seus, que no caso de LE, são inerentes à sua aprendizagem.

²⁴Sigla usada por pesquisadores da área da análise da conversação e que em inglês significa *face threatening acts*.

²⁵Sigla usada por pesquisadores da área da análise da conversação e que em inglês significa *face flattering acts*.

Kerbrat-Orecchioni (2006) propõe como caminho para se salvaguardar a harmonia nas relações humanas diante de FTA o uso da polidez. Estão entre suas sugestões:

- a) substituir a forma imperativa ao se solicitar algo de alguém por uma forma menos coercitiva que seja suavizada por modalizadores. Por exemplo, ao invés de falar “pega o exercício para mim”, falar, “você poderia pegar o livro para mim?”;
- b) usar conversas preliminares antes de anunciar algo que é corriqueiro ao professor, mas pode ser ameaçador para o aluno. Por exemplo, explicar o valor de determinada tarefa e explicitar onde se pretende chegar com o seu cumprimento antes de apresentar uma atividade que possa representar um desafio maior do que aqueles que os alunos geralmente enfrentam.

Já Lakoff ²⁶ (apud WILSON, 2008, p.98), também estudiosa do comportamento interacional que propõe o uso da polidez²⁷, sugere praticá-la por meio do respeito a três regras: “não imponha; dê opções; faça ‘A’ sentir-se bem, seja amigável”. Para Dörnyei (2001a), em sala de aula, seguir essas normas influencia positivamente as ações do professor na negociação de tarefas alternativas, composição de equipes, na demonstração de uma verdadeira preocupação com o aluno, no estar atento aos seus interesses e necessidade de elogios.

Para Taipa e Fita (2003, p.51), é possível o professor atenuar o impacto dos FTA ao:

- a) evitar transmitir mensagens negativas ao alunos, tal como, “vocês não conseguiram aprender nada!”; criticá-los e corrigi-los de forma humilhante; compará-los a outro aluno de forma depreciativa; colocá-los em situação de evidência sem que seja um desejo seu; falar diretamente das suas dificuldades, principalmente em situações públicas;

²⁶ LAKOFF, R. The logic of politeness. *Papers from the IX Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago University Press, 1974. p. 292-304.

²⁷ Aqui entendida de forma ampla, conforme sugere Kerbrat- Orecchioni (2006, p.77), recobre “todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso das relações humanas”.

- b) preferir transmitir mensagens positivas do ponto de vista motivacional, enfatizando o trabalho de parceria, afirmando que acredita no potencial do aluno e orientando o processo de aprendizagem que irá acontecer.
- c) servir de modelo, antecipando-se ao discorrer sobre suas próprias dificuldades, suas atitudes quando comete erros, suas preferências de trabalho, seu interesse por aprender para incentivar os alunos a adotar comportamento semelhante.

Quanto aos FFA, Kerbrat-Orecchioni (2006, p.81) ressalta a sua importância ao sugerir que, as interações não são energizadas apenas por FTA, com sujeitos “montando guarda em torno de seu território e de sua face”. Segundo ela, nos encontros interacionais são realizados também atos para valorizar suas faces. Os elogios e os agradecimentos são exemplos de FFA e podem funcionar, de acordo com o que pensa também Lakoff (apud WILSON, 2008), para atenuar conflitos e preservar as relações. Mas, para que isso aconteça, a autora cita alguns cuidados a serem observados. Esses se referem principalmente às circunstâncias em que são realizados os FFA, posto que, dependendo do contexto, o que funcionaria para enaltecer a face e suavizar os momentos de crítica, pode ter efeito contrário.

Para Burden (2000) e Dörnyei (2001a), as relações que se estabelecem em sala são, em geral, tensas. Nos encontros, há um professor, interactante hierarquicamente privilegiado, que acompanha o trabalho do aluno e o avalia constantemente e há o aluno, interactante que tenta ao mesmo tempo corresponder às demandas do professor e respeitar suas observações – ainda que críticas ao seu desempenho – e defender suas atitudes, pois o que mais quer é ter seu empenho reconhecido. Além disso, o aluno, participante mais vulnerável, tende a medir os custos de suas ações para não ter sua auto-imagem maculada e desenvolve estratégias voltadas à preservação da sua face e do seu território que podem prejudicar sua aprendizagem. É o caso de alunos de língua estrangeira que têm dificuldades em entender suas tentativas e erros como comportamento natural para a sua aprendizagem. Normalmente, esses alunos

constantemente pedem desculpas por errar, preferem responder “eu não sei” a arriscar uma resposta errada ou simplesmente recusam-se a participar de atividades em sala para evitar fracassos. Nessa perspectiva, FFA parecem ser úteis para *quebrar* um pouco essa tensão já que podem elevar a auto-estima do aluno e fazê-lo compreender melhor os resultados das tentativas que faz para aprender. Dessa forma, faz-se imprescindível o professor elogiar²⁸ o aluno, reconhecer seu esforço e bom trabalho, sem que isso se torne ofensivo e/ou invasivo ao seu território e a sua face.

Enfim, todas essas considerações em torno do cuidado do professor em criar e preservar as boas relações visando a motivação em sala pressupõem que:

- a) lidar com a motivação para aprender envolve permitir ao aluno manter uma autoimagem pública positiva enquanto se submete a ritos acadêmicos. Em outras palavras, significa evitar ao máximo que o aluno perca a face em público;
- b) estabelecer em sala um clima emocional e físico favorável à aprendizagem implica em valorizar as interações sociais e o trabalho em parceria na construção da aprendizagem. Conforme é ressaltado por Vygotsky (1991, p.168), “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. Assim sendo, é preciso levar o aluno a descobrir que seu professor não é uma pessoa distante, de alcance limitado e que inspira medo, mas sim, alguém experiente que vai acompanhá-lo nos caminhos sugeridos, nos desafios que escolhe enfrentar;
- c) estar atento às questões de natureza social que influenciam a motivação na aprendizagem, tendo consciência do valor motivador ou desmotivador de suas verbalizações e buscando formas de gerenciar as situações ameaçadoras que são inerentes ao processo de aprendizagem, faz com que o aluno as enfrente mais confortavelmente ao invés de evitá-las, impedindo a aprendizagem de acontecer.

²⁸ Na seção 1.4.2.4 será dado mais ênfase à prática do elogio.

1.4.2.2 Preocupações com a abordagem do conteúdo do curso

Para um ensino e uma aprendizagem motivados, outra pré-condição contextual diz respeito à abordagem do conteúdo programático de modo a que ele seja significativo para o aluno. Sabe-se que quando se menospreza essa variável há o risco de se limitar as possibilidades de compromisso do aluno em dar o melhor de si para aprender.

Segundo Rogers²⁹ (apud SANTOS 2008, p.57), “só acontece uma aprendizagem significativa quando o aluno apreende seu objeto como tendo uma relação com seus projetos pessoais; desse modo, o professor ajuda o aluno a encontrar e tratar de problemas que lhe sejam significativos”. Para Campos (2010), sem que o aluno considere como valoroso o que está aprendendo para as suas aspirações pessoais, suas ações estarão desprovidas de força motivadora, de poder energético para impelir sua atividade. Para isso Taipa e Fita (2003) propõem inserir as ações abaixo no planejamento das aulas do professor:

- a) considerar as aspirações pessoais dos alunos envolvendo-as nos objetivos do curso para que esses se aproximem da sua realidade;
- b) usufruir da flexibilidade para manipular o conteúdo programático das disciplinas – quando se trabalha em instituições de ensino onde não há tanta rigidez na estrutura curricular – de forma a oportunizar momentos de intersecção positiva das metas de diferentes alunos fazendo com que consigam perceber o conteúdo programático como relevante para atender às suas necessidades de aprendizagem;
- c) procurar planejar as aulas levando em conta o que o aluno já sabe do tema e buscar coesão e progressão das informações de modo que sejam claras, hierarquizadas e apresentadas em ritmo apropriado.

²⁹ ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Segundo os autores, o resultado dessas experiências de planejamento revela-se em um desempenho melhor dos alunos, pois até os conteúdos obrigatórios e não muito palatáveis podem se tornar mais atraentes.

Outra forma de tornar as aulas significativas é sugerida por Allwright (2005). Segundo o autor, o professor, ao não se considerar o único ator em sala de aula, valoriza as oportunidades de aprendizagem criadas pelos alunos por meio do que escolhem compartilhar em sala, independentemente do que consta no planejamento das aulas. Essas experiências, provocadas pelo aluno e aproveitadas pelo professor, podem ser tão ou mais eficazes quanto o plano de aula pré-determinado. Dessa forma, o professor motivador abandona os seus *pontos a ensinar*, como diz o autor, e aproveita as *oportunidades de aprendizagem* que ocorrem naturalmente na comunidade da sala de aula.

Para Santos (2008, p.98), “dar aulas não é fruto de um mundo pronto”. O aluno, como ator, precisa agir e contribuir para construir seu saber, já que aprender é resultado de esforço. No ponto de vista do autor, a questão central não é o professor se planejar para *passar o conteúdo* das disciplinas, nem simplesmente facilitar esse conteúdo e sim, ele saber como agir para desafiar, buscar diferentes formas de provocar instabilidade cognitiva nos alunos, permitir-lhes conhecer as diferentes possibilidades inerentes aos processos de aprendizagem e, sobretudo, encorajá-los a descobrir o que funciona melhor para si.

Williams e Burden (1999, p.126) afirmam que “seres humanos são naturalmente curiosos. Eles querem aprender coisas novas e agirão para tal”. É então a curiosidade despertada e mantida que proporciona fluidez e interesse duradouro às atividades. Para isso, as atividades são planejadas para surpreender, descolando-se das práticas ou crenças já conhecidas e provocando envolvimento do corpo e da mente do aluno. Caso isso aconteça, a concentração para realizar as tarefas pode ser mais profunda e a preocupação com o fracasso, mitigada. Desse modo, o interesse por aprender, associado à curiosidade aguçada, é um fator a

ser considerado na abordagem do conteúdo de um curso, pois sentir-se desafiado pode também levar o aluno a sentir-se motivado a aprender. Diante dessa perspectiva, os mesmos autores referem-se a uma tragédia na educação quando o professor deixa de lado a preocupação em cultivar essa curiosidade natural para aprender, principalmente quando seus alunos não são mais crianças. Isso porque, conforme afirma Perissé (2004), se o professor não manter a curiosidade, muitos alunos tornam-se apáticos e aceitam os fatos em vez de questioná-los. Nesse sentido, Taipa e Fita (2003) sugerem ao professor:

- a) viabilizar quantidade de tempo adequado para o aluno desenvolver tarefas;
- b) acompanhar a implementação das tarefas;
- c) evitar responder de imediato as perguntas dos alunos;
- d) fornecer pistas ao aluno para que ele mesmo ache a resposta orientando-o a respeito de que tipo de esforço é esperado dele para solucionar problemas, pois nem sempre saberá que tipo de esforço deve ser ativado para tal.

Ushioda (1996) concorda que, no caso da aprendizagem de LE, tornar a aprendizagem significativa envolve a promoção de um aprender relacionado ao que se vive e não a um aprender por aprender. Para a autora, isso implica, sobretudo, no uso efetivo e imediato da língua em estudo. Posteriormente, na seção 1.4.2.3 deste trabalho, esse tópico será retomado.

Em síntese, diante dessas preocupações para proporcionar e manter a motivação, cabe ao professor incluir no seu repertório de ações, abordagens variadas para ajudar o aluno a perceber o *valor* da atividade, pois quanto maior o valor agregado a sua realização, maior poderá ser sua motivação e o seu compromisso para iniciar e sustentar essa atividade. Para isso, uma tarefa primordial é conhecer quais são os interesses pessoais dos alunos para estabelecer uma ligação com as atividades apresentadas. Ademais, entre os autores consultados, é senso comum a seguinte orientação: mesmo que abordar o conteúdo

programático de maneira interessante e desafiadora represente mais esforço para o professor, a perspectiva de ter em sala alunos envolvidos com a aprendizagem e motivados é recompensadora.

Na investigação da importância do professor e da sua atuação para lidar com motivação, tópicos já apresentados neste trabalho, destacam-se dois pontos de vista possivelmente inovadores para aqueles que não estudam motivação na aprendizagem de LE já há algum tempo. O primeiro é o defendido por Ushioda (1996), para a qual a tarefa do professor é incentivar os alunos a se automotivarem e a saberem como sustentar esse comportamento. O segundo é o defendido por um número maior dos autores consultados, especialmente por Burden (2000) e Dörnyei (2001a) e Taipa e Fita (2010) para os quais o professor é responsável pelo ensino e aprendizagem de estratégias motivacionais. A seguir, tendo em vista que a terceira pergunta desta pesquisa envolve saber como um determinado grupo de professores de LE intervém para alcançar a motivação pretendida, são detalhadas algumas das tarefas referentes às propostas dessas duas agendas de professor motivador para que também possam ancorar a análise de dados deste trabalho.

1.4.2.3 Incentivo à automotivação dos alunos

Em se tratando da automotivação de alunos, Ushioda (1996; 2002) pensa ser necessário, em primeiro lugar, que o professor adote um conceito de motivação que não priorize o registro dos níveis de um agir energizado e persistente, tais como medir quanto de esforço o aluno disponibilizou para realizar tal atividade, por quanto tempo ele persistiu na tarefa, o quanto demonstra ser ativo e alerta na sua aprendizagem. Ao invés disso explora-se algo abstrato, mas não menos importante para incentivar a motivação dos alunos: o entendimento do seu pensamento motivacional e o incremento da sua motivação intrínseca.

A tarefa de se entender o pensamento motivacional do aluno se justifica uma vez que permite tratar de suas experiências de aprendizagem, que ao longo do tempo, influenciam a maneira como modela seu envolvimento e sua própria motivação. Então, se o professor está interessado em otimizar e sustentar esses aspectos, uma das pautas de sua agenda é ajudá-lo a implementar pensamento motivacional eficiente.

No caso do aluno chegar à sala de aula sem dominar a capacidade de se automotivar_– Campos (2010) afirma que muitos alunos se encontram assim – o trabalho do professor é o de orientá-lo para que se torne capaz de fazê-lo. Na prática, Ushioda (1996), ancorando-se na teoria da atribuição de Weiner (apud WILLIAMS; BURDEN, 1999), sugere ao professor:

- a) tomar conhecimento de como os alunos processam os resultados das atividades, quais são seus objetivos de motivação e como se autopercebem;
- b) investigar como os alunos percebem seu atual estágio de aprendizagem e como estão situados diante de seus objetivos de longo e curto prazo, dimensões necessárias para que se possa estimular o pensamento de que o que se está aprendendo tem a ver com o momento presente e não só com um momento futuro;
- c) investigar se a motivação cultivada é a mais apropriada nas situações em que o aluno é capaz de se automotivar.

Assim, salvaguardando as diferenças individuais e valorizando os variados padrões de pensamento motivacional, é possível entender melhor quais fatores afetam o engajamento do aluno no momento presente e direcionar esforços para interromper o fluxo de possíveis círculos viciosos instalados em sua mente prejudicando a aprendizagem.

Já para incrementar a motivação intrínseca do aluno, há a justificativa de que a automotivação não pode depender de estímulos externos, principalmente porque, se a experiência de aprendizagem não gerar recompensas internas, não haverá como sustentar motivação autonomamente.

Para que isso seja possível, o caminho a ser tomado é incentivar o uso da língua que se está aprendendo. Segundo a autora, quanto mais se recorrer a isso, mais o aluno poderá monitorar seu progresso e poderá se motivar para melhorar seu desempenho. A interferência do professor nesse sentido significa facilitar essa descoberta pelo aluno a fim de que ele perceba nessa prática uma atitude capaz de sustentar o seu envolvimento com a sua própria aprendizagem. São sugestões de Ushioda (1996) para se incentivar o uso da LE:

- a) estimular que todos se comuniquem por meio da LE na própria sala de aula, nos trabalhos em grupos e em encontros no corredor;
- b) oportunizar a participação dos alunos em seminários, conferências em LE, como também ajudá-los a associar essa aprendizagem a seus interesses pessoais significativos fora da sala de aula, como aqueles ligados aos seus passatempos, à descoberta de novos prazeres estéticos e sonoros, tais quais apreciar diversos tipos de arte em LE ou simplesmente se deparar com palavras estudadas que lhe dão prazer de ouvir.

Com isso, espera-se ajudá-lo a identificar na LE um campo de exploração também de seus prazeres para que continuem buscando essas oportunidades, pois servem para recompensar subjetivamente o esforço por aprender, como também são propícias para engajar mais naturalmente o aluno no processo de sustentar sua própria motivação. Outras formas mencionadas pela autora para se alcançar esse compromisso por parte do aluno, é o professor:

- a) esclarecer quais são os critérios e habilidades exigidos nas atividades de modo que percebam não só o esforço que será exigido, mas também o progresso que se vai alcançando. Dessa forma, possibilita-se a avaliação das capacidades atuais e objetivos concretos dos alunos como também os incentiva a gerenciar o processo por si só;
- b) continuar estimulando a adesão do aluno no processo de autonomização, no qual, de acordo com o que afirmam Scharle e Szabó (2000), ele é encorajado a compreender

melhor o seu processo de aprendizagem para que, mediante novas perspectivas para abordá-lo e convencido do que pode ser melhor para incrementá-lo, possa considerar a adoção de novas atitudes.

Com essa proposta de trabalho, a autora deseja colocar o aluno diante de dimensões relacionadas ao estudo de LE e envolvidas no processo motivacional que considera importantes, tais como fazê-lo perceber sua competência, saber se consegue ser bem sucedido, ou se seu empenho está na medida certa e se efetivamente está havendo progresso.

1.4.2.4 Ensino e aprendizagem de estratégias motivacionais

Dentre os autores que propõem o uso de estratégias motivacionais, Burden (2000) as elabora enfatizando orientações com relação ao estabelecimento de boas relações, da criação de um espaço acolhedor e do planejamento de aulas significativas ao aluno, aspectos já abordados neste trabalho. Para Dörnyei (2001a), as estratégias atentam para as três fases do processo motivacional previstas no seu modelo de motivação (DÖRNYEI, 2000). Já Pink (2010) as direciona para o favorecimento da autonomia e da motivação intrínseca dos alunos. De modo geral, esses três autores, em suas publicações a respeito de estratégias motivacionais, coadunam-se quanto ao seguinte posicionamento: as estratégias que elaboram servem tanto para o despertar da motivação dos alunos quanto para a sua manutenção.

São exemplos de estratégias motivacionais:

Para gerar a motivação inicial:

- a) falar do seu percurso para aprender uma LE, dos benefícios e das consequências dessa aprendizagem, bem como das repercussões para a sua situação cotidiana mais imediata, como no uso da *internet* ou na leitura de bibliografias em LE, para a sua situação financeira, na sua carreira, no seu status social mas, sobretudo, no seu

- posicionamento em um mundo altamente competitivo e globalizado (DÖRNYEI, 2001a);
- b) permitir que os alunos façam o mesmo e que tenham oportunidades de ouvir alunos mais experientes falarem da sua trajetória de aprendizagem (DÖRNYEI, 2001a);
 - c) saber como o aluno se imagina um falante de LE bem sucedido; quais os atributos, os deveres e obrigações esperados de alguém que tenha essa aspiração e, discutindo em sala essas concepções por meio da comunicação persuasiva, fornecer ao aluno direcionamento e indicações do que é realmente necessário se fazer para ser um falante de LE competente (DÖRNYEI, 2001a);
 - d) falar dos objetivos do curso para se esclarecer aonde se quer chegar (DÖRNYEI, 2001a);
 - e) criar agendas paralelas de estudo, seguindo-se as orientações encontradas em Benson (2001): cada aluno elege metas individuais que visam ao aprimoramento da sua aprendizagem e propõe meios para alcançá-las. Essas são trabalhadas concomitantemente às metas coletivas e, durante as aulas, monitora-se o seu desenvolvimento (tanto acompanhando o que o aluno está desenvolvendo no momento, como também chamando sua atenção para outras atividades que podem ajudá-lo, colocando-se a sua disposição para rever metas e procedimentos de trabalho quando necessário);
 - f) conhecer as atitudes dos alunos relacionadas à LE que estudam, aos falantes dessa língua, a sua cultura, bem como a sua disposição para se tornar bilíngue, *bicultural*, incorporando novos valores a sua identidade e orientando-os para que esses sejam cada vez mais positivos (BURDEN, 2000; DÖRNYEI, 2001a).

Para a manutenção e proteção da motivação, cabe ao professor investir na motivação intrínseca do aluno, na sua autonomia e na sua automotivação bem como no uso da língua

(DÖRNYEI, 2001a). Embora Ushioda (1996) e Dörnyei (2001a) trabalhem esses tópicos de forma semelhante, nota-se que, na agenda de Dörnyei (2001a), esses temas são parte integrante de um conjunto de estratégias a serem trabalhadas *de forma equilibrada* e no que tange a se incentivar a motivação intrínseca do aluno, ele se preocupa em elaborar estratégias nas quais se proporciona prazer aos alunos sem que o professor tenha que ser um *showman*. Para tal, Dörnyei (2001a) sugere ao professor:

- a) experimentar a realização de tarefas nas quais os alunos e professor não fiquem constantemente na posição sentada;
- b) variar as tarefas e modos de ensinar, por exemplo, mudar uma sequência de atividades fazendo com que uma tarefa com um objetivo linguístico venha seguida de um objetivo sociocultural;
- c) providenciar para que uma aula na qual os alunos estão acostumados a só ouvir o professor possa ser apresentada por outro canal de comunicação;
- d) permitir aos poucos que a organização espacial da sala de aula vá adquirindo identidade com a colaboração dos alunos;
- e) alterar a distribuição espacial da sala de aula criando um alerta para novas tomadas de posição provavelmente mais ativas e instigadoras;
- f) usar senso de humor para melhorar o *estado de espírito* dos membros em sala, não tanto no sentido de ser um professor piadista, mas alguém que sabe rir de si mesmo e das situações inusitadas que fazem parte do processo de aprendizagem e socializa isso com seus alunos como uma estratégia para tornar o ambiente de aprendizagem mais relaxado.

No que tange ao incentivo da motivação intrínseca do aluno são sugestões de Pink (2010):

- a) transformar alunos em professores atribuindo a cada um na sala um aspecto diferente

do assunto que estiver estudando e fazendo-os se revezarem ensinando aos colegas o que aprenderam. Feito isso, providenciar para eles uma platéia maior, convidando outras turmas, professores, pais ou administradores de escola para aprender o que eles têm a ensinar;

- b) no início do curso, perguntar aos alunos sobre suas paixões individuais e áreas de competências. Fazer uma lista de *experts* e, então, convocá-los quando necessário ao longo do período de aulas.

Segundo o referido autor isso se justifica uma vez que: “Uma das melhores formas de saber se você domina um assunto é tentando ensiná-lo. Uma classe de professores é uma classe de aprendizes” (PINK, 2010, p. 165).

Para os momentos de avaliação, experimenta-se manter a motivação, conforme afirmam Burden (2000) e Dörnyei (2001a), trabalhando-se as seguintes estratégias motivacionais:

- a) selecionar procedimentos de natureza diversificada para monitorar e julgar a produção dos alunos;
- b) negociar esses procedimentos com os alunos de modo que, durante o curso, encontrem várias oportunidades de mostrar seu conhecimento e de aprimorá-lo também;
- c) discutir critérios de avaliação para os trabalhos, documentá-los e disponibilizá-los aos envolvidos em todos os momentos do curso.

Quando se elabora *dever* de casa, Pink (2010, p. 158) propõe como estratégia motivacional transformá-lo em *aprendizagem* de casa. Para isso, o professor deve submeter a tarefa ao seguinte teste:

- Estou oferecendo aos alunos autonomia sobre como e quando fazer este trabalho?
- Este trabalho promove a excelência ao oferecer uma tarefa inovadora, envolvente (em oposição a uma reformulação pobre de algo já dado durante a aula)?
- Meus alunos compreendem o propósito dessa tarefa? Ou seja, conseguem perceber porque fazer essa tarefa adicional contribui para o

propósito maior da turma?

Nos momentos de pós-avaliação ou da conclusão de qualquer atividade, é proposto ao professor:

- a) dar retornos *regulares* aos alunos sobre as atividades e sobre seu desempenho. Isso contribui para reforçar o seu entendimento do propósito e utilidade dessas tarefas e levá-los a percebê-las como uma oportunidade que se encaixa com seus objetivos de curto e longo prazo (DÖRNYEI, 2001a);
- b) orientar o aluno para que ele seja capaz de realizar auto-avaliação. Para isso, segundo, Burden (2000), Dörnyei (2001a) e Santos (2002), o professor demonstra formas de realizar a auto-avaliação, ao mesmo tempo em que conscientiza o aluno de sua importância para que, posteriormente, procedimento semelhante seja autonomamente adotado;
- c) procurar saber quais estratégias (de estudo e de motivação) já são usadas pelos alunos, quais foram bem sucedidas e apresentar a eles sugestões novas a esse respeito, incentivando-os a adotá-las. Nessas discussões, é interessante incluir temas de interesse comum, por exemplo, como costumam fazer para vencer distrações em casa quando precisam estudar (DÖRNYEI, 2001a);
- d) encorajar os alunos a desenvolverem e aplicarem suas próprias estratégias, ficando atento a evidências de que as estratégias discutidas e demonstradas em sala estão sendo efetivamente praticadas (DÖRNYEI, 2001a).

Para o desfecho de um ciclo de aprendizagem, Dörnyei (2001a) propõe como estratégia apropriada se explorar o pensamento motivacional do aluno para incentivá-lo a perceber o lado positivo da sua aprendizagem com bastante clareza e para modificar a forma como interpreta os acontecimentos negativos, mesmo que ele não possa mudar o que já aconteceu, tal como é sugerido por Ushioda (1996).

Nos momentos de retorno:

- a) concentrar as atenções no progresso alcançado, no esforço e persistência para que o aluno perceba melhor sua trajetória de aprendizagem e entenda mais a respeito das suas dificuldades, o que favorece uma auto-avaliação positiva (BURDEN, 2000; DÖRNYEI, 2001a);
- b) esclarecer os pontos fortes e fracos do aluno ajudando-o a perceber onde está em relação às suas metas, reforçando sua capacidade de alcançá-las, dando demonstrações de que está monitorando seus progressos e suas atitudes (DÖRNYEI, 2001a);
- c) no caso de fracasso, mesmo diante de esforço suficiente, ressaltar o que faltou, como por exemplo, o uso apropriado de estratégias de aprendizagem, insistindo mais na revisão de fatores não estáveis e externos que possam ter afetado essa etapa de aprendizagem (DÖRNYEI, 2001a);
- d) evitar comunicar que sente pena do aluno, assim como elogiar tarefas muito fáceis e dar muita atenção às notas (BURDEN, 2000; DÖRNYEI, 2001a).

Segundo Pink (2010), quando elogiar, referir-se não só ao esforço de cada um para realizar uma tarefa, mas também à estratégia usada para alcançar um bom resultado. Assim, o aluno tem em mente que são o esforço, o trabalho sério e a tomada de iniciativas que conduzem à excelência e ao crescimento, o que pode levá-lo a se sentir mais motivado a assumir tarefas novas e mais difíceis.

Para Ford³⁰ (apud DÖRNYEI, 2001a), o retorno do esforço, realizado por meio de elogios, por escrito ou materializado na forma de premiações e celebrações, tem diversas funções, entre elas a de gratificação, a de transmissão de confiança e encorajamento, servindo também para o estímulo da reflexão construtiva a respeito do que precisa ser melhorado ao invés de efetuar julgamentos dos alunos. Para que esses objetivos sejam alcançados, Burden

³⁰ FORD, M. *Motivating humans: goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park: Sage, 1992.

(2000) sugere as seguintes estratégias:

- a) dar retorno informativo por escrito e promover uma discussão individual com o aluno;
- b) dar retorno o mais imediatamente possível, indicando que há da parte do professor um interesse real para que o aluno aprimore o que for necessário ainda sob o impacto do que foi compartilhado nas aulas;
- c) incluir nesses retornos oportunidades não só para comentar sobre o desenvolvimento do aluno, mas para saber o que o aluno pensa do seu próprio desempenho e para o professor saber da sua própria atuação por meio da opinião do aluno.

Para se incentivar a auto-avaliação, Pink (2010, p. 159) sugere que se experimente usar cartões FVM (faça você mesmo):

no início do semestre, peça aos alunos para listar suas principais metas de aprendizagem. Então no final do semestre, peça-lhes para criar o próprio boletim, acrescido do relato de um ou dois parágrafos sobre seu progresso. Onde foram bem-sucedidos? Onde deixaram a desejar? O que mais precisam aprender? Uma vez que os alunos tenham preenchido seus boletins, mostre-lhes o boletim feito pelo professor, permitindo que a comparação entre os dois seja o início de uma conversa sobre como estão se saindo em seu caminho rumo à excelência.

Conforme pensa Dörnyei (2001a), o professor premiar o aluno é outra forma de elogiá-lo e uma alternativa para reconhecer a superação de dificuldades e o seu compromisso com a sua aprendizagem. Para tanto, há um princípio a se considerar quanto à escolha do tipo de recompensa que se vai oferecer: sem desviar a atenção do motivo real da aprendizagem, fazer com que esse ato signifique algo de especial ao aluno. Constam entre as suas sugestões para isso:

- a) oferecer bombons e doces, livros e outros bens de consumo, de forma esperada ou inesperada e, de preferência, que tenham ligações com a cultura da língua estudada;
- b) conceder privilégios especiais ao aluno, por exemplo, deixá-lo escolher uma atividade, ou exibir uma foto desse aluno com seu professor em um painel específico.

Diante desse leque de estratégias motivacionais, faz-se as seguintes observações:

- a) muitas dessas sugestões parecem simples, já outras, bastante complexas, principalmente quando se considera que, pressionado pelo tempo para cumprir um programa, é comum o professor se fixar no fluxo de informação ao invés de no fluxo motivacional, alijando a preocupação em surpreender seu aluno ocasionalmente com outras possibilidades de conduzir a aprendizagem. No entanto, tanto as sugestões simples, quanto as complexas, quando implementadas, contribuem para suscitar no aluno o desejo de adotar algumas dessas práticas como uma escolha *sua* para fazer algo pela *sua* aprendizagem. Assim, planejar-se para experimentá-las de forma qualitativa e não quantitativa pode ser decisivo para gerar, manter, proteger e fazer prosperar a motivação para aprender;
- b) a proposta de Ushioda (1996) para a agenda de trabalho do professor não conflita com o que é sugerido por outros autores para o papel do professor como fomentador de motivação. Pelo contrário, muitas das propostas se assemelham e se complementam até porque visam um mesmo objetivo (beneficiar a aprendizagem), partindo de um mesmo princípio: aluno que não é suficientemente motivado, não é suficientemente envolvido e, mesmo apresentando habilidades notáveis, talvez não consiga atingir objetivos de longo prazo, como aprender uma LE. Assim, as propostas referentes tanto ao incentivo da automotivação quanto ao ensino e aprendizagem de estratégias motivacionais, mostram que os papéis previstos para o professor motivador ultrapassam a promoção de atividades interessantes e a elaboração de atividades mais prazerosas, pois envolvem também planejar ações que acompanhem a dinâmica da motivação na aprendizagem de LE perpassando pelas diversas fases de um processo longo e bastante vulnerável;

c) considerando-se o que foi dito neste capítulo a respeito da compreensão da motivação, da trajetória de seu estudo e das implicações do professor em lidar com ela para melhorar a aprendizagem, faz-se importante frisar que as propostas apresentadas para que o professor seja motivador só são viáveis mediante determinadas escolhas metodológicas. Isto porque, conforme subentende-se, principalmente, no pensamento de Ushioda (1996) e de Dörnyei (2001a), elas só se tornam válidas quando abrangem um conjunto de aspectos de forma articulada. Participam desse conjunto: a intenção de favorecer o entendimento da motivação na aprendizagem contextualizada, dinâmica, temporal e controlável para professores e alunos; a concepção de sujeitos em sala de aula que não são apagados, que têm suas necessidades valorizadas e suas diferenças individuais respeitadas e o incentivo ao uso da língua e à aprendizagem autônoma – aspectos raramente presentes nas metodologias mais tradicionais.

Por fim, é importante também enfatizar que as duas agendas de trabalho, longe de serem manuais de práticas motivadoras, são sugestões desses autores que, a partir do engajamento do professor, podem realisticamente transformar os padrões motivacionais ativados nas salas de aula de LE.

No próximo capítulo, é apresentada a metodologia utilizada para investigar essas questões nesta dissertação.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados para realizar esta pesquisa. Na primeira seção, são expostos a abordagem metodológica escolhida para desenvolvê-la e os fundamentos que motivaram essa escolha. Em seguida é apresentado o contexto da pesquisa. Depois os instrumentos utilizados para a coleta dos dados são relatados e, em seguida, são apresentados os procedimentos utilizados para a sua organização. Por último, discorre-se acerca dos procedimentos que foram utilizados para a análise.

O objetivo desta pesquisa é levantar a compreensão do construto motivação entre os professores da FALEM. Para tal, busca-se responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Sendo a motivação tão importante à aprendizagem de LE, o que os sujeitos desta pesquisa compreendem a respeito desse construto?
- b) Como percebem a influência do professor de LE diante do processo motivacional?
- c) Como acham que intervêm (ou se intervêm) para alcançar a motivação pretendida?

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa foi desenvolvida predominantemente por meio de abordagem qualitativa. Para justificar sua adequação ao estudo da motivação, ancorou-se, sobretudo, nos pontos de vista de Dörnyei (2001b) e Ushioda (2002).

Para Dörnyei (2001b, p.193-4),

a pesquisa qualitativa/interpretativa parece ser útil quando os pesquisadores estão interessados na estrutura de eventos ao invés de suas distribuições em

geral, e quando o objetivo é explorar novos elos e relações causais, influências internas e externas, e prioridades internas inerentes a um contexto social em particular³¹.

Para Ushioda (2002), uma abordagem qualitativa serve para *complementar* uma longa tradição de pesquisas quantitativas nessa área de estudo. Esse ponto de vista é defendido também por Larsen-Freeman e Long³² (apud USHIODA 2002, p.95) quando sugerem que, “os dois tipos de pesquisa não devem ser vistos como mutuamente excludentes, já que uma abordagem qualitativa descritiva irá de qualquer forma envolver algum grau de codificação e quantificação de dados”³³. Conforme essa proposta, há possibilidades de combinar instrumentos de metodologias quantitativas e qualitativas para complementar a interpretação dos dados. Neste trabalho a abordagem quantitativa foi utilizada na tabulação dos dados coletados pelos instrumentos de pesquisa e na composição dos resultados do questionário na escala Likert (DÖRNYEI, 2001b) para que se pudesse obter um panorama do que foi expresso pelos participantes e, então, partir para a análise desses dados.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), localizado no Campus de Belém da Universidade Federal do Pará. A opção por realizá-la nesse contexto se justifica uma vez que os sujeitos pesquisados foram os próprios professores de inglês da FALEM, sempre interessados em investigar suas próprias práticas tendo em vista o aprimoramento profissional.

³¹Qualitative/interpretive research appears to be useful when researches are interested in the structure of events rather than their overall distributions, and when the goal is to explore new linkages and causal relationships, external and internal influences, and internal priorities inherent in a particular social context.

³²LARSEN-FREEMAN, D; LONG, H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991.

³³The two types of approaches should not be regarded as being mutually exclusive, since a descriptive qualitative approach will nevertheless entail some degree of coding and quantification of data.

A duração da coleta dos dados foi de doze meses, iniciada em março de 2010 e finalizada no mês de fevereiro do ano de 2011.

Durante o período em que a pesquisa foi desenvolvida, a equipe de professores de inglês da FALEM era composta por dezessete professores entre efetivos e substitutos. Dessa equipe, doze professores aceitaram participar do estudo. Entre esses doze participantes, havia oito mulheres e quatro homens. Para preservar suas identidades, procedimento acordado no termo de compromisso assinado por todos os envolvidos na pesquisa, os participantes foram referidos por nomes fictícios. No Quadro 2 faz-se uma síntese da caracterização do grupo:

QUADRO 2

Descrição dos participantes da pesquisa

Idade	25 a 35 anos		36 a 46 anos	47 a 57 anos
	4		5	3
Tempo de ensino	2 a 8 anos		9 a 15 anos	16 a 25 anos
	4		1	7
Nível de formação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
	2	1	8	1

2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para possibilitar a triangulação dos dados, os instrumentos de pesquisa utilizados foram narrativa escrita, questionário e entrevista, os quais são descritos em seguida.

2.3.1 Narrativa Escrita

A ideia de revelar o entendimento sobre motivação dos sujeitos participantes por meio de narrativas está relacionada à descrição e emprego do próprio termo. Para Jovchelovich e

Bauer (2000), uma narrativa significa a contação de uma história. Elas são encontradas em todos os lugares e em uma grande variedade de formas (tais como na forma discursiva, em histórias de vida e em histórias sociais) e são adotadas por teóricos culturais, linguistas, filósofos, psicólogos e antropólogos entre outros. Tornam-se assim, uma escolha metodológica bastante difundida para desenvolver a abordagem qualitativa de pesquisa.

Segundo esses mesmos autores, sua relevância está no fato de que

não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa [...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. (JOVCHELOVICH; BAUER, 2000, p.90)

No caso deste trabalho, por meio das narrativas, esperou-se obter as primeiras pistas do que os sujeitos participantes pensam a respeito do tema motivação. Para tanto, as instruções para o seu desenvolvimento foram concebidas de forma que os participantes se sentissem à vontade para tratar da motivação na aprendizagem do inglês como ex-alunos e atuais professores.

2.3.2 Questionário

A escolha do questionário como instrumento de pesquisa, de acordo com Dörnyei (2003, p. 10-11), torna-se atraente para o pesquisador, uma vez que

[...] se são bem construídos, o processamento dos dados pode ser rápido e relativamente direto [...] A relação de custo-eficiência não é a única vantagem. Eles são também muito versáteis, o que significa que podem ser usados de forma bem sucedida com uma variedade de pessoas em uma variedade de situações alcançando uma variedade de alvos³⁴.

O uso do questionário neste trabalho ocorreu dentro da expectativa de se beneficiar das vantagens de se aplicá-lo sugeridas por Dörnyei (2003), sem no entanto, deixar de prever outros procedimentos para compensar suas limitações. Pensando nisso, como a narrativa foi

³⁴ [...] if the questionnaire is well constructed, processing the data can also be fast and relatively straightforward, [...] cost-effectiveness is not the only advantage of questionnaires. They are also very versatile, which means that they can be used successfully with a variety of people in a variety of situations targeting a variety of topics.

desenvolvida pelos participantes de maneira ampla e pouco controlada, o próximo passo, a aplicação de um questionário, serviu para levantar mais informações dos sujeitos pesquisados.

O questionário aplicado foi elaborado de modo que fossem analisadas questões pouco exploradas pelos participantes nas narrativas, principalmente, as relacionadas ao entendimento teórico de motivação e às atitudes esperadas de um professor motivador, alvo das perguntas desta pesquisa. É importante destacar que a ordem de apresentação das assertivas do questionário foi estipulada para que aquelas que abordavam o mesmo tema, mas com posicionamentos diferentes, não ficassem próximas umas das outras.

Ademais, o questionário desenvolvido teve opções de respostas pré-definidas, ou seja, foi um questionário de questões fechadas (SEVERINO, 2007), articuladas para que os participantes, por meio da técnica da escala Likert (DÖRNYEI, 2003) indicassem seu grau de concordância ou discordância em relação a assuntos teóricos sobre motivação e o papel do professor para o seu favorecimento na sala de aula de LE.

Assim, mesmo que de maneira breve e direta, procurou-se, por meio desse instrumento de pesquisa, enriquecer os dados coletados até então e ter mais precisão sobre o que seria necessário investigar em seguida por meio da entrevista.

2.3.3 Entrevista

Após a análise das narrativas e dos questionários, foram realizadas as entrevistas como um passo final para refinar e complementar os dados até então coletados, sobretudo, no que diz respeito à terceira pergunta de pesquisa: como (ou se) os participantes intervêm para alcançar a motivação pretendida.

Para esse fim, decidiu-se entrevistar dois participantes. Para se escolhê-los, os doze participantes foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo foi composto por aqueles

cujas opiniões acerca das assertivas do questionário estão de acordo com a teoria que apoia este trabalho em numero percentual *acima* de cinqüenta por cento; já o segundo grupo, em número percentual *inferior* a cinqüenta por cento. Baseando-se nesses critérios, foi escolhido um participante de cada grupo para ser entrevistado. Hugo foi selecionado para ser entrevistado representando o primeiro grupo e Simone foi quem representou o segundo grupo.

As entrevistas foram semi-estruturadas. Segundo Nunan (2001), podem ser qualificadas dessa forma as entrevistas que têm um roteiro pré-estabelecido comum a todos, mas quando necessário, as perguntas ou respostas são passíveis de esclarecimentos ou de mudanças de acordo com o seu desenrolar.

2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados nesta pesquisa foi dividida em três momentos.

No primeiro momento, em 10 de março de 2010, foi entregue aos professores de inglês da FALEM uma carta convite para que participassem da pesquisa (ver Apêndice A). Foi anexado a ela um termo de consentimento livre e esclarecido (ver Apêndice B). Aqueles que concordaram em participar receberam, por correio eletrônico, instruções para que produzissem suas narrativas (ver Apêndice C). Nesse mesmo documento ficou estipulada a data final para a sua devolução, dia 14 de abril de 2010, por meio de correspondência eletrônica também.

No segundo momento, foram aplicados os questionários. Para tanto, cada participante recebeu o seu exemplar (ver Apêndice D), por correio eletrônico, no dia primeiro de dezembro de 2010. A devolução desse material aconteceu até o dia seis de dezembro de 2010, por meio eletrônico ou pelo depósito do questionário impresso no escaninho da pesquisadora na FALEM.

No terceiro momento, negociou-se com os dois participantes a data e o horário para a realização das entrevistas. Elas foram realizadas no período de 10 a 14 de fevereiro na FALEM também. As entrevistas foram realizadas individualmente sem interferência de ouvintes circunstanciais. Cada entrevista teve a duração aproximada de 20 minutos (ver o seu roteiro no Apêndice E) e foi gravada em áudio e transcrita seletivamente, de acordo com a relevância das respostas dos participantes em relação ao que se buscou analisar dessas conversas.

É importante frisar que as narrativas, os questionários preenchidos, bem como as gravações e transcrições das entrevistas estão com a pesquisadora para que seja preservado o sigilo da identidade dos participantes.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo primordial da análise dos dados foi conhecer o ponto de vista dos sujeitos investigados para procurar responder às perguntas de pesquisa. Para isso, determinados procedimentos foram realizados, os quais serão esclarecidos abaixo.

De posse das narrativas, tentou-se organizar as informações nelas relatadas em categorias de análise pré-estabelecidas, extraídas do tópico estudado para separar e classificar excertos das narrativas, enquadrando-os dentro das categorias emergidas. Mesmo que não seja canônico para a análise com base qualitativa, segundo Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998), esse procedimento também é adequado para se apreciar uma narrativa. Assim, considerando o modo como os fundamentos teóricos deste trabalho foram dispostos, quatro categorias foram pré-estabelecidas: definição de motivação, características de motivação, atitudes do professor motivador e uma última categoria intitulada de “outros”. Nessa tentativa de categorização, identificou-se na categoria “outros” alguns tópicos recorrentes, tais como:

fatores que motivam a aprendizagem, aluno motivado e desmotivação na aprendizagem. Notou-se também que as informações a respeito da definição de motivação e das características da motivação se encontravam em número bastante inferior às informações referentes à categoria “outros”. Por conseguinte, foram adotados os seguintes critérios para realizar uma segunda versão: considerando-se o número total de participantes, para a composição de cada categoria de análise seriam necessárias cinco ou mais menções de participantes diferentes sobre um mesmo tópico e, menos que isso, indicaria uma categoria ausente. Dessa forma as categorias estabelecidas foram: *fatores que motivam a aprendizagem, intervenções de um professor motivador, aluno motivado, desmotivação na aprendizagem e entendimento da motivação segundo os professores.*

Ao longo da apresentação e análise dos dados de cada categoria, encontram-se presentes trechos das narrativas para melhor situar o leitor acerca de como foram interpretados. Faz-se importante frisar que esses trechos correspondem a sua versão original, sem nenhuma alteração em relação a sua forma e que eles se encontram em itálico para diferenciá-los das citações diretas dos autores que embasam este trabalho. Ademais, nos trechos em que houve a supressão de palavras, usou-se colchetes ([...]) para indicá-la.

Em relação aos questionários preenchidos pelos participantes, as respostas foram tabuladas e sistematizadas de acordo com a opinião emitida. Esse procedimento seguiu os seguintes passos: de acordo com a teoria da motivação, foi elaborado um gabarito do questionário (Apêndice F); foram organizadas as assertivas em torno de dois temas centrais: construto teórico e ações do professor; foram divididas as assertivas de cada um desses dois temas centrais em conjuntos que por sua vez reuniram aquelas que abordavam aspectos afins; foram gerados, para cada conjunto de assertivas, quadros-resumo nos quais se apresenta também a opinião dos participantes a seu respeito. Desse modo, encontram-se atrelados ao tema *construto teórico*, os quadros: *importância da motivação na aprendizagem* (Quadro 9),

aspectos da motivação (Quadro 10), *aspectos do comportamento motivacional dos alunos* (Quadro 11), *importância do professor no processo motivacional do aluno* (Quadro 12) e *aspecto dinâmico e temporal da motivação* (Quadro 13). Atrelados ao tema *ações do professor*, encontram-se os quadros: *importância dos objetivos, do contexto e a questão das aulas divertidas* (Quadro 14), *estratégias motivacionais, relacionamento aluno-professor, autonomia* (Quadro 15), *teoria da autodeterminação* (Quadro 16) e *teoria da atribuição* (Quadro 17).

Em cada quadro, foram negritados o conjunto de nomes que representou a opinião de mais da metade dos participantes, bem como foram sublinhados os nomes que emitiram opiniões de acordo com a teoria que apoia este trabalho. A ausência de uma dessas marcas, ou de ambas, indica, no caso dos negritos, que não houve opinião emitida compartilhada pela maioria dos participantes e, no caso dos sublinhados, que não houve resposta para determinada assertiva que estivesse de acordo com o embasamento teórico.

Dessa forma, os pontos de vista dos participantes foram apresentados e, concomitantemente, analisados à luz da teoria. Nesse mesmo momento, foram verificadas as discrepâncias entre os mesmos e entre esses e o que os participantes expressaram em suas narrativas. Esses procedimentos foram fundamentais para que se pudesse continuar obtendo conclusões que levassem às respostas das perguntas de pesquisa, ou à sua complementação.

Em se tratando da análise dos dados obtidos nas entrevistas, foram seguidos os seguintes procedimentos:

O conteúdo da transcrição das gravações foi organizado de modo a complementar, confirmar ou acusar discrepâncias em relação ao que foi analisado das declarações nas narrativas e nos questionários e em relação ao que defendem os autores do fundamento teórico que sustenta este trabalho. É importante ressaltar que, tal qual foram tratadas as narrativas, os trechos das entrevistas gravadas presentes na análise, foram transcritos da

maneira como produzidos originalmente e os mesmos se encontram em itálico para diferenciá-los das citações diretas dos autores que embasam este trabalho. Nos trechos em que houve a supressão de palavras, usou-se colchetes ([...]) para indicá-la.

Finalmente, reunidos os resultados dos três instrumentos de pesquisa, tentou-se responder as perguntas que suscitaram o desenvolvimento deste trabalho.

CAPÍTULO 3

MOTIVAÇÃO NA VISÃO DO PROFESSOR

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados de modo a responder às perguntas desta pesquisa. Para tanto, em primeiro lugar serão apresentados e discutidos os resultados das narrativas, depois os dos questionários e por último os das entrevistas.

3.1 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Encontram-se demonstradas no Quadro 3, por ordem de ocorrência, as cinco categorias de análise das narrativas e quais os professores que as mencionaram.

QUADRO 3
Categorias de análise

CATEGORIAS	NARRADORES											
	Paula	Luiza	Verena	Carol	Laura	Hugo	Pedro	Ella	José	Amanda	Simone	Paulo
Fatores que motivam a aprendizagem	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	
Intervenções de um professor motivador	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x
Aluno motivado	x	x	x			x	x		x	x	x	
Desmotivação na aprendizagem		x	x			x				x	x	
Entendimento da motivação segundo os professores	x		x				x		x			x

De acordo com o quadro acima, as categorias de análise mais presentes foram referentes aos *fatores que motivam a aprendizagem de LE* e as *intervenções de um professor motivador*, com dez ocorrências cada. Em seguida, com oito ocorrências, estabeleceu-se a

categoria *aluno motivado*. As categorias *desmotivação na aprendizagem* e *entendimento da motivação segundo os professores* ocuparam o terceiro lugar com cinco ocorrências cada. A seguir, comenta-se à luz da teoria que apoia este trabalho, cada uma das categorias presentes nas narrativas.

3.1.1 Fatores que motivam a aprendizagem

Nas narrativas que integram o corpus desta pesquisa houve um número expressivo de relatos que se referiram a fatores que contribuíram para gerar e manter a motivação dos narradores *enquanto alunos de língua inglesa*.

Na fase pré-acional, percebe-se que, nutrir atitudes positivas pela LE foi um fator motivador predominante para que o desejo e a decisão de estudar inglês se manifestassem. Tais atitudes foram estimuladas pelo sentimento de empatia nutrido pelos participantes em relação a aspectos culturais da LE que aprendiam. As narrações de Paula, Hugo e Laura ilustraram isso abertamente.

Paula declarou apreço pelo *universo* da língua inglesa ao dizer: “*Muito antes de iniciar meus estudos de inglês, eu já tinha uma enorme empatia com a língua e com tudo que dizia respeito ao uso dessa língua*”.

Para o narrador Hugo, sentir empatia pelo que faz é um princípio geral que orienta suas escolhas e que foi considerado ao decidir estudar inglês: “*Eu sempre tive um princípio muito forte em mim: Não faço nada que eu não goste. E foi isso que, de certa forma, me motivou a aprender inglês*”.

Por meio do Quadro 4, na próxima página, é possível visualizar melhor o conjunto de fatores mencionado pelos narradores, saber o número de ocorrências de cada um e verificar a fase em que esses fatores foram ativados (DÖRNYEI, 2000):

QUADRO 4
Fatores que motivam a aprendizagem

		NARRADORES											
FATORES QUE MOTIVAM A APRENDIZAGEM		Paula	Luíza	Vere-na	Ca-rol	Laura	Hu-go	Pedro	Ella	José	Aman-da	Simo-ne	Paulo
P R É - A C I O N A L	Ter atitude positiva: empatia, cultivar prazeres associados à LE	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
	Ter necessidades instrumentais	X					X					X	
	Ter metas claras					X	X					X	
	Saber do valor da aprendizagem		X									X	
	Receber elogios				X	X							
A C I O N A L	Contar com a influência positiva do professor		X	X	X	X	X	X		X	X		
	Ter necessidades de integração		X				X			X			
	Continuar cultivando empatia e prazeres e necessidades	X	X										
	Ter necessidades instrumentais		X										
P Ó S - A C I O N A L	Contar com a influência positiva do professor quanto a planos futuros				X	X		X					

Ainda em se tratando do cultivo de atitudes positivas que, na fase pré-acional, motivam a aprendizagem de LE, para Laura, a empatia pelo inglês decorreu de circunstâncias da sua vida pessoal que lhe proporcionaram a apropriação dessa língua desde cedo: “*Como nativa da língua inglesa, e por ter uma excelente pronúncia*”, ela acreditava que deveria estudar inglês formalmente. Sentir essa empatia e ter atitudes positivas em relação à LE, segundo Gardner e Lambert (apud GARDNER, 2001) são cruciais para que a aprendizagem venha ser bem sucedida.

Para outros narradores essa empatia foi favorecida por cultivarem prazeres associados à LE que só poderiam ser plenamente apreciados mediante a sua aprendizagem. Para Hugo, o prazer pelo cinema foi motivador:

Quando viemos para Belém, eu não tinha amigos, pois todos ficaram em [...]. Então comecei a ir muito ao cinema para passar o tempo e virei o que as pessoas chamam de “cinéfilo” [...] A maior parte dos filmes exibidos era de origem americana. Então comecei a me interessar por inglês e percebi que o que os atores diziam às vezes era suprimido pela legenda. Eu queria saber o que eles realmente falavam [...].

O mesmo ocorreu com Simone: “*A língua inglesa entrou nos meus ouvidos e daí na minha vida por meio dos filmes das matinês de cinema ainda muito cedo [...]*”.

Segundo a opinião de Ushioda (1996), descobrir prazeres associados à língua estrangeira, independentemente de situações de sala de aula, favorece a aprendizagem, uma vez que possibilita o uso da língua que se está aprendendo e funciona também para ativar a motivação intrínseca e a automotivação, servindo para sustentá-las em outros momentos da aprendizagem – esse parece ser o caso desses sujeitos participantes.

Ter necessidades instrumentais também esteve presente entre os fatores influentes para gerar motivação. Em algumas narrativas esse fator surgiu como o desdobramento da empatia e/ou dos prazeres que alguns narradores já cultivavam pela língua inglesa. Na situação de Hugo uma necessidade instrumental para aprender inglês surgiu em decorrência

da sua satisfação em ver filmes americanos. O mesmo aconteceu com a narradora Paula, só que para ela o inglês serviria para satisfazer um prazer diferente, o canto: “[...] *minha iniciação se deu por meio da música. Na verdade, não sei dizer se eu queria cantar em inglês para aprender a língua, ou se quis aprender a língua para poder cantar*”. Já para a narradora Simone, embora a empatia pelo inglês fosse influente na fase pré-acional, uma necessidade instrumental foi determinante para que sua decisão de estudar inglês fosse tomada, conforme ela explicitou:

[...] ainda muito jovem percebi que falar inglês me renderia mais do que status e diversão no meu círculo familiar – essa habilidade seria minha fonte de renda. Essa descoberta foi minha mais concreta motivação para estudar inglês enquanto me tornava adulta e na minha vida adulta. Por causa desse objetivo de usar inglês na minha vida profissional, especialmente, por causa do objetivo de querer ser professora de inglês, eu decidi que estudaria inglês em uma ‘escola de inglês’. Fui para um curso de inglês como se estivesse indo para um curso de corte e costura – por razões práticas.

No que concerne, ainda, ao relato de Simone, observou-se que ela tinha uma meta bem definida para o uso da língua que decidira estudar: ser professora de inglês. Essa meta, também esteve presente desde cedo nos planos de Hugo e Laura. Segundo Dörnyei (2000; 2001a), ter objetivos claros do que fazer com a aprendizagem de uma LE contribui para despertar a motivação inicial e agregar valor a essa aprendizagem. Simone demonstrou essa valorização quando relatou:

Educação tem valor em si mesma. Conhecimento é sempre instrumental – serve para minha transformação e crescimento pessoal, profissional e político (cidadania). Educação e conhecimento me dão os instrumentos de que preciso pra discutir filosofia, planos de paz, ecologia, falar inglês, discutir lingüística ou ensino e para botar comida na minha mesa e na mesa de minha família e para me proporcionar e à minha família acesso a bens materiais e culturais.

Luiza também contou que valorizou a aprendizagem do inglês desde cedo, influenciada pelo pai: “*Comecei a aprender inglês aos 6 anos porque meu pai dizia que era importante aprender essa língua para o meu futuro*”.

Passando para a fase acional, por meio do Quadro 4 apresentado anteriormente nesta seção, percebe-se que a influência positiva do professor foi o fator que mais motivou a

aprendizagem dos participantes. Tal predominância em número de ocorrências sinalizou que, enquanto alunos de LE, em algum momento ou em vários deles, os narradores reconheceram o professor e as situações de sala de aula gerenciadas por ele influenciando positivamente para manter sua motivação, beneficiando sua aprendizagem. Luiza, José, Carol, Laura, Hugo, Pedro, Verena e Amanda foram os narradores que contaram explicitamente, em suas narrativas, que tipo de atitude tomada por seu professor os motivaram.

Luiza contou: *“eu adorava as aulas de inglês e gostava muito quando a professora pedia para que a gente desenhasse, colorisse e depois descrevesse as roupas dos personagens”*. Outros recursos escolhidos por essa professora também contribuíram para manter sua motivação:

[...] eu também gostava muito das aulas lá porque a professora (até hoje sei o nome dela) usava uns filminhos coloridos com as estorinhas dos personagens do livro[...] e o material didático utilizado [...] era muito colorido e cheio de vida.

Para José, o fato de a escola na qual passou a estudar providenciar um espaço físico que estimulava sua aprendizagem e o fato de que sentia nos professores a qualificação necessária para ensiná-lo teve efeito positivo em sua motivação, conforme ele comentou: *“[...] quando eu comecei a estudar em uma escola bem mais equipada e com professores fluentes e tecnicamente habilitados eu percebi que aprender era ainda mais interessante, pois havia recursos de áudio e vídeo [...]”*. Luiza, enquanto aluna, não deixou de mencionar fatores semelhantes, ao dizer: *“Ah, eu também gostava muito dessas aulas porque elas aconteciam em uma sala especial para as aulas de inglês. Essa sala era toda enfeitada com cartazes e frases em inglês. Que sala linda eu tinha!”*. Sua opinião é bastante coerente com o que dizem Lowes e Target (1998) e Dörnyei (2001a) da necessidade do professor em favorecer um espaço físico acolhedor para as aulas.

Já a experiência de aprendizagem da narradora Carol foi influenciada pela maneira que seu professor ensinava e por causa de seus atributos. A esse respeito ela escreveu:

[...] o que mais me motivou a estudar e aprender a Língua Inglesa foram coisas como a simpatia contagiante de um professor que tive no nível fundamental (na época o ginásio) [...] lá se vão muitos anos. Lembro-me do jeito jovial, alegre, dinâmico deste professor. Entusiasmava-me com sua maneira natural e simpática em nos transmitir todo aquele conhecimento que me fazia sentir, digamos, envaidecida e muito confortável em poder dizer coisas na língua estrangeira.[...] Seu inglês era lindo, charmoso, correto e me fez admirar a língua a ponto de “viver” com ela até hoje.

Neste trecho de sua narrativa ela se referiu a alguns dos atributos do professor apontados por Campos (2010) e Ur (1991) como fatores que a motivaram: seu entusiasmo, sua cordialidade, seu bom humor, sua naturalidade. Ao narrar que esse professor “[...] *enaltecia a qualidade de alguns alunos e sabia mostrar sem humilhações e com graça, os enganos de outros [...]*”, Carol ressaltou o cuidado que o professor deve ter para transmitir suas mensagens sem ameaçar faces nem macular a harmonia da relação entre aluno e professor, o que está de acordo com o que pensam Burden (2000), Dörnyei (2001a), Taipa e Fita (2003) e Kerbrat-Orecchioni (2006) quanto às atitudes a serem adotadas para mitigar FTA e não menosprezar o poder dos FFA para enaltecer a face nos momentos oportunos.

Laura, outra narradora que se sentiu motivada por causa de atributos do professores, contou:

[...] conheci vários professores e colegas que me estimularam a continuar lutando por essa carreira. [...] Uma pessoa que me motivou bastante foi a professora [...], que sempre elogiava a minha pronúncia. Não só a professora [...], como o meu irmão, o professor [...] e muitos outros professores que naquela altura influenciaram na minha decisão de me tornar uma professora. Eu observava a maneira como esses professores conduziam suas aulas com alegria e competência. A professora [...] amava a sua profissão e nós, os alunos, podíamos sentir sua dedicação e emoção.

Por meio deste trecho, pode-se dizer que sua motivação foi favorecida por uma professora que praticava FFA, que era cordial, competente e que demonstrava amor pelo seu trabalho, sinal de que tinha uma boa auto-estima, aquela sugerida por Voli (2002), como essencial para confiar em seu potencial e crescer junto com os alunos.

Na narrativa de Hugo o professor que influenciou positivamente sua motivação foi também cordial e estimulou o uso da língua fora da sala de aula, algo bastante recomendado

por Ushioda (1996) para favorecer a motivação. Quanto a isso, ele narrou:

[...] me tornei muito amigo dos professores, que, fora da sala de aula, só falavam inglês. Íamos a lanchonetes, à praça e falávamos inglês o tempo todo. Tive que aprender um inglês diferente. Meio que 'na prática'.

A motivação para estudar inglês do narrador Pedro também teve influência positiva do professor. Ele expressou a esse respeito: “*[...] tive professores excelentes que me motivaram ainda mais a aprender e a gostar de inglês. Para mim, meus professores foram e continuam exemplos que procuro seguir até hoje*”.

As narradoras Verena e Amanda, antes se sentindo desmotivadas por conta de atitudes de professores, tiveram esse estado alterado por atitudes desempenhadas por outros professores. Verena, sozinha não conseguia descobrir como poderia aprimorar seu inglês, mas se manteve estudando porque um professor interferiu na sua motivação:

[...] um dia, uma professora teve a brilhante iniciativa de nos levar para o laboratório de informática e nos inseriu em um programa de “penpal” (amigos on-line), nos dando a oportunidade de conhecermos pessoas de diferentes nacionalidades. Nossa! Aquele dia foi a melhor aula que tivemos. Enviei mensagens para dezenas de pessoas e nem dormi direito durante a noite ansiosa para saber se alguém havia respondido as minhas mensagens. E de fato aconteceu! Fiz vários amigos, cheguei até a trocar cartão postal.

Dessa forma, ao agregar um propósito social associado ao uso real e imediato da LE, a professora proporcionou uma aprendizagem significativa para Verena e, conseqüentemente, isso influenciou positivamente sua motivação. Para a aluna, essa atividade trouxe também a descoberta de uma nova fonte de integração: cultivar amigos por meio da aprendizagem de LE. Percebeu-se que essa possibilidade de trabalho em sala de aula aliou a valorização da natureza social da aprendizagem de LE, consenso entre vários estudiosos, e a proposta defendida por Ushioda (1996) de que o professor contribui na motivação do aluno, melhor ainda, na sua automotivação, ao ajudá-lo a descobrir meios de *usar* a língua concomitantemente à aprendizagem. Ademais, enxergar o sentido e potencialidades de atividades com essa abrangência, encoraja o aluno a tomar iniciativas para continuar praticando atividades semelhantes sem o mando do professor, como aconteceu com Verena.

No caso de Amanda, foi um professor que estimulou a renovação da sua motivação. Desmotivada por aulas de inglês consideradas por ela como não muito produtivas, “[...] *até o dia em que uma experiência positiva de aprendizagem em sala de aula [...]*” a instigou e, aprender inglês, deixou de ser um problema para ser um desafio. Contribuíram para que essa experiência fosse um divisor de águas, o ambiente seguro estabelecido pelo professor em sala de aula e o “*mesmo nível de proficiência*” dos alunos. Em um ambiente assim, Amanda não teve mais medo de se arriscar e nem de cometer erros. Sentindo que sua face seria preservada, ela mesma percebeu que começou “[...] *a progredir nas habilidades que tinha dificuldade*”.

Na fase acional, a necessidade de integração (GARDNER; LAMBERT apud GARDNER, 2001) também contribuiu para manter a motivação ativada entre alguns participantes. Foi o que aconteceu com Paula, Luiza e José. Paula sentiu-a ao desejar se integrar aos colegas americanos de seu pai que frequentavam a sua casa:

[...] eu, uma menina e eles, uns senhores de idade; meu conhecimento de inglês e de mundo, ínfimo. Era a maior saia justa, mas eu conseguia dizer alguma coisa.

Já Luíza desejou se aproximar de seus vizinhos americanos:

[...] tive uns vizinhos americanos. Era uma família composta de pai, mãe, filho (um pouco mais velho que eu) e a filha bebê. Eu era apaixonada pelo menino! Eu achava muito legal quando os pais dele se dirigiam a ele em inglês.

Ela desejou também se integrar à cultura deles: “*Lembro que eu via aquelas batatinhas fritas Pringles na casa deles e morria de vontade de experimentar aquelas gostosuras americanas*”.

Já José contou que gostava de tentar interagir com os membros da sala, o que o motivou a ser mais proficiente: “*adorava ir pra aula e interagir com meus professores e colegas de sala*”. Muito embora a situação dos três participantes seja diferente da descrita no modelo proposto por Gardner e Lambert (apud GARDNER, 2001), ocorrida no Canadá³⁵, as necessidades sociais desses alunos parecem ter sido influentes para torná-los mais conscientes do potencial comunicativo da LE e sentirem-se motivados a aprender mais por causa disso.

³⁵ Ver a seção 1.2

Notou-se também que, na fase acional, descobrir prazeres ou continuar cultivando prazeres antigos associados à língua inglesa, protegeu a motivação dos alunos. A narradora Luíza, por exemplo, no decorrer da sua aprendizagem, descobriu seu prazer em cantar em inglês: “[...] *eu também caçava as letras das músicas e cantava infinitas vezes até decorar a letra. Eu adorava cantar em inglês! Eu não me importava nem um pouco em entender o significado*”. Além disso, a motivação de Luiza se manteve, em determinado momento, por um motivo instrumental. Assim ela contou: “*Lembro que tive uma penpal³⁶ alemã e trocamos algumas cartas em inglês*”. Ou seja, ela precisou continuar aprendendo inglês para também poder escrever as tais cartas.

Nos relatos de Laura, Carol e Pedro foi notado que seus professores foram tão bem sucedidos do ponto de vista motivacional que claramente motivaram a escolha de suas profissões e o tipo de profissional que esses narradores desejam ser.

Como conjunto, os fatores aqui apresentados e analisados foram importantes para se perceber alguns aspectos relacionados às perguntas desta pesquisa:

- a) a motivação ocorrendo sob a influência de múltiplos fatores, tal qual é pressuposto por alguns dos autores consultados;
- b) a compreensão da maioria dos narradores, enquanto alunos, de que o professor é influente na motivação positiva em várias fases do seu processo motivacional.

3.1.2 **Intervenções de um professor motivador**

Nesta seção, são apresentadas e analisadas as práticas pedagógicas motivacionais implementadas por alguns narradores, agora como profissionais da língua inglesa. Com isso

³⁶ Palavra da língua inglesa que significa correspondente de cartas.

pretendeu-se conhecer como esses participantes atuam para gerar e manter motivação na sala de aula.

Por meio das narrativas a esse respeito, foram observados dois tipos de atitudes. Um deles predominante, no qual o professor se preocupa abertamente com a motivação na aprendizagem e não impõe restrições às atitudes tomadas para favorecê-la. Outro, defendido por apenas uma narradora, para a qual o professor não se responsabiliza pela motivação do aluno, e se tanto, prevê restrições para esse tipo de intervenção. Para melhor esclarecer essas opiniões, dá-se prosseguimento a esta seção dividindo-a em duas subseções nas quais os dois pontos de vista são tratados separadamente.

3.1.2.1 Possíveis intervenções de um professor motivador

Dentre o que os narradores expuseram sobre as intervenções de um professor motivador, com referência às fases acional e pós-acional (DÖRNYEI, 2000), notou-se que, para Paula, Hugo, Pedro, Ella, Amanda e Paulo, na fase acional, o professor incentiva a motivação do aluno ao sondar quais seriam seus objetivos e ao ajudá-los a (re) construir aqueles prejudiciais à aprendizagem.

Paula relatou que, como professora, tenta convencer de imediato o aluno da importância de ter um objetivo em mente e um *'querer-mais-do-que-tudo-na-vida'* para alcançá-lo. A narradora implementa essa atitude contando aos alunos como se deu a sua aprendizagem de inglês e o quanto isso envolveu do seu esforço para alcançá-la.

Paulo também é a favor desse imediatismo, conforme ele contou: *“Logo neste primeiro dia, fiz aos alunos o seguinte questionamento: o que os trouxe aqui para aprender inglês? A maior parte dos alunos manifestou a mesma motivação: sucesso profissional”*. Baseando-se nas informações que ele coleta nessa conversa, ele reflete: *“[...] como poderia*

contribuir para esta tão necessária motivação?”.

Para melhor acompanhar o que os narradores expuseram sobre as intervenções de um professor motivador, com referência às fases acional e pós-acional (DÖRNYEI, 2000), apresenta-se o Quadro 5:

QUADRO 5

Intervenções do professor motivador

	INTERVENÇÕES	Paula	Lui-za	Vere-na	Ca-rol	Lau-ra	Hu-go	Pe-dro	Ella	José	Amanda	Paulo	
Fase Acional	Conhecer, ajudar a estabelecer e influenciar objetivos	x					x	x	x		x	x	
	Transmitir ao aluno mensagens positivas do ponto de vista motivacional				x	x		x	x		x	x	
	Tornar as aulas mais interessantes	x		x		x	x						
	Demonstrar entusiasmo				x	x		x			x		
	Ouvir o aluno					x					x		
	Graduar dificuldades								x				
	Incentivar autonomização										x		
	Integrar o aluno							x					
	Proporcionar um ambiente estimulante para a aprendizagem												x
	Ensinar estratégias de Estudo										x		
Fase pós-acional	Pedir retorno aos alunos para saber sobre sua atuação								x				
	Incentivar auto-avaliação dos alunos										x		

Observando-se o quadro acima, nota-se que Ella foi uma das narradoras que propôs que se conversasse com os alunos sobre os objetivos, no caso dela, os do curso e os seus objetivos pessoais. Segundo a narradora, esses últimos poderiam ser conhecidos pela aplicação de um questionário a ser respondido pelos alunos. Na experiência que narrou, certa

vez, por meio desse instrumento, tomou conhecimento de que seus alunos não “[...] *viam razão alguma em aprender inglês e deixaram bem claro que estavam ali para obter o diploma*”. Esse era o objetivo deles. Assim, seria papel dela, como professora motivadora, não só conhecer os objetivos de aprendizagem de seus alunos, como também influenciar na qualidade deles.

Pedro se deparou com uma situação semelhante à de Ella. Ele contou a história de alunos que chegaram a sua sala de aula desmotivados. Esses alunos “*odiavam inglês*” e aprendiam por obrigação, um deles forçado pelo pai. “*Na verdade esse aluno queria jogar futebol ou fazer qualquer outra atividade, menos estudar inglês [...]*”, ele contou. Ao tomar conhecimento disso, Pedro resolveu intervir para gerar motivação, mesmo na fase acional. Para tanto, ele incentivou esses alunos a estabelecerem seus próprios objetivos e não perdeu a oportunidade de interferir para que esses fossem mais positivos. Ao cultivar essas atitudes, Ella e Pedro, enquanto professores, lidaram com aspectos importantes do processo motivacional dos seus alunos: suas crenças e suas expectativas em relação a sua própria trajetória de aprendizagem. A agenda de trabalho de Ushioda (1996) para o professor motivador, baseando-se na teoria da atribuição de Weiner (apud BECK, 2001), valoriza essa ação já que, desde o momento inicial de um curso, as crenças dos alunos, formuladas por experiências anteriores, influenciam positivamente, ou não, a sua motivação.

Já Amanda comentou: “*No papel atual de professora, tento estimular meus alunos a também estabelecerem objetivos e a fazerem escolhas com relação ao quê e como aprender, a utilizarem estratégias para alcançar os objetivos traçados [...]*”. Para motivar, ela foi a única que mencionou o ensino de estratégias de estudo e que enfatizou a instauração de um processo de autonomização da aprendizagem (SCHARLE; SZABÓ, 2000). Como já foi dito em 1.4.2.3, por meio desse processo, os alunos são incentivados pelo professor a personalizarem e a potencializarem a sua aprendizagem, tomando decisões a seu respeito, de modo que se

sintam mais responsáveis por ela e a controlem com mais eficiência. Além disso, ressaltando-se a interdependência entre motivação e autonomia sugerida por Ushioda (1996) e Dantas e Magno e Silva (2008), há chances para que uma energize a outra. Assim, a proposta de Amanda faz ainda mais sentido, uma vez que, nem sempre, chegam à sala de aula alunos motivados e, menos ainda, alunos autônomos.

Quanto ao professor ajudar a estabelecer objetivos a curto prazo, Hugo foi o único a assumir esse papel de professor motivador. Para ele, os objetivos devem estar voltados também “[...] *para o presente, como para entender uma música, para compreender um trecho de um filme ou para simplesmente falar sobre eles mesmos [...]*”. Conforme sugerem Ushioda (1996) e Dörnyei (2001a), é importante que se defina objetivos de longo prazo.

Em relação a essas propostas dos referidos narradores, observou-se que suas ações vão ao encontro das ideias sugeridas por Ushioda (1996), Dörnyei (2001a) e Taipa e Fita (2003) quando se referem à necessidade de o professor conhecer os objetivos formulados pelos alunos na fase pré-acional de modo a poder readequá-los se for preciso. No entanto, não houve a menção de atitudes, durante a fase acional, no que diz respeito ao professor ajudar o aluno a reavaliar e reforçar o entendimento desses objetivos, estratégia motivacional defendida por Dörnyei (2001a). Além disso, quando a abordagem de objetivos não se limita à exposição dos objetivos do curso, conforme propuseram alguns, dá-se espaço para a construção de objetivos de uma agenda paralela dos alunos, como sugerem Ushioda (1996) e Benson (2001), para se energizar a aprendizagem, algo que apenas Amanda dá pistas de que favorece em sala.

Quanto às mensagens que professores transmitem para incentivar motivação na aprendizagem, para Paula, é tarefa do professor transmitir ao aluno que nada acontece sem se ter muita determinação. Paulo mencionou que transmite aos alunos que é um parceiro para ajudá-los a “[...] *superar as barreiras do dia-a-dia para estarem presentes nas aulas*”. Para

ele, ser parceiro do aluno também significa transmitir-lhes de alguma forma que se preocupa com a motivação deles. Ele afirmou fazer isso trazendo para as aulas materiais diversificados e promovendo um ambiente agradável, mas não escreveu se costuma conversar com eles abertamente a respeito do processo motivacional na aprendizagem de LE (DÖRNYEI, 2001a; TAIPA; FITA, 2003).

Ella pensa ser importante que o professor diga ao aluno que acredita no seu potencial. Para isso, na sua opinião, é preciso dar atenção ao retorno das atividades, praticar FFA vibrando sempre que alguém consiga “*identificar alguma coisa*” e celebrando pequenas conquistas. Essa narradora contou que praticou isso em uma situação de ensino:

Eu fazia festa. Ensinei vocabulário focando o assunto (matemática) e fazia pequenos diálogos, como what's your name? how old are you? Fui aumentando o nível de dificuldade e eles estavam se saindo muito bem e eu sempre fazendo a maior festa. Com isso acredito que eles começaram a ficar mais motivados e depois de duas semanas eles já estavam lendo pequenos textos muito bem.

A celebração e a prática de elogios adotados por Ella são condizentes com o que sugere Dörnyei (2001a) para manter a motivação ativada e também, com o que sugere Kerbrat-Oreccioni, (2006), para preservar as boas relações em sala de aula. O que leva à automotivação do aluno, segundo Ushioda (1996).

Pedro se referiu a cuidados com o retorno que professores fornecem aos alunos. Como professor, nos seus retornos, ele procura mostrar “[...] *sempre para o aluno onde ele precisa melhorar e como ele pode melhorar [...]*” e observa que isso “[...] *tem dado resultados satisfatórios, pois as falhas são amenizadas e o interesse do aluno em buscar o ‘novo’ para aprender e melhorar seu inglês são notórios*”. No entanto, ele deixou de mencionar se esse retorno é transmitido na forma escrita e/ou oral e que cuidados ele toma para não ameaçar a face do aluno. É importante averiguar esses aspectos, pois do ponto de vista motivacional, a forma escrita é fundamental para registrar os pontos negativos e positivos do desempenho do aluno e ajudá-lo a perceber como tem trabalhado para alcançar suas metas. No entanto,

segundo Lowes e Target (1998), Burden (2000) e Taipa e Fita (2003), esse retorno escrito tem que ser discutido pessoalmente com o aluno, não só para que seja possível ele ouvir palavras do seu professor a respeito do seu desempenho, mas também para que ele, aluno, possa socializar o que pensa da sua própria aprendizagem e, colaborativamente, pense em como melhorá-la daquele momento em diante. Ainda, essa parte oral do retorno se justifica porque serve para aproximar o aluno do professor (e vice-versa). Desde que sejam adotados os devidos cuidados para se transmitir as mensagens necessárias sobre a atuação do aluno, é possível que essa conversa sirva para estreitar mais rapidamente a relação de confiança necessária entre esses sujeitos para que a aprendizagem possa fluir de forma harmoniosa e motivada (DÖRNYEI, 2001a; TAIPA; FITA, 2003; KERBRAT-ORRECHIONI, 2006; LAKOFF apud WILSON, 2008).

Enquanto professores motivadores, outra prática mencionada pelos narradores foi tornar as aulas interessantes. Quanto a isso, houve a sugestão de se conhecer e contemplar os interesses e objetivos pessoais dos alunos ao longo do desenvolvimento do programa. Para tal, Pedro inseriu nas aulas temas que ele soube que eram do interesse desses alunos. A consequência foi que, “[...] *muitas vezes tinha bons resultados, pois o aluno começava a se interessar pela língua e começava a ver a importância do inglês para seu futuro pessoal e profissional*”. Hugo, como professor motivador, também tentou essa prática, pois pensa que assim, há sentido nas atividades, algo indispensável à motivação dos alunos. Este pensamento é apoiado por vários pesquisadores, entre eles, Ushioda (1996), Dörnyei (2001a) e Santos (2008).

Tomar iniciativas para diversificar o material usado em sala, sempre que possível, por meio do uso de materiais autênticos, foi uma sugestão mencionada por Paula para despertar o interesse do aluno nas aulas. Ela uma vez proporcionou isso ao pedir a eles que semanalmente escrevessem “[...] *um número X de palavras novas ou expressões que aprenderam ao assistir*

a um filme ou programa de televisão”; que trouxessem “[...] algum problema gramatical para verificarem seu uso em contexto”; que começassem “[...] a se comunicar com um nativo” e que propusessem “[...] um assunto para pesquisa e debate”.

Quando Laura sugeriu que as atividades fossem associadas ao que ocorre no mundo real do aluno para despertar o seu interesse, ela citou o seguinte exemplo: ao ensinar futuros professores de inglês, procurou discutir temas relacionados à formação de educador para provocar também mais curiosidade, mais vontade e mais prazer de realizar as tarefas. Para Laura, despertar a motivação é possível, uma vez que “[...] hoje com o auxílio da internet e de filmes baseados em contos e em novelas, o professor pode preparar várias atividades”. Porém, segundo ressaltam William e Burden (1999), Dörnyei (2000) e Perissé (2004), não basta a curiosidade ser só despertada, ela tem que ser constantemente renovada. Laura e Paula, em suas narrativas, não se referiram com exatidão ao que fazem para incentivar essa continuidade.

Já Verena contou que procura conquistar o interesse dos alunos ao promover atividades de cunho social, como a que experimentou na condição de aluna. Foi por meio de uma atividade desse tipo³⁷, mediada por seu professor, que ela descobriu que podia melhorar seu inglês cultivando amizades por meio eletrônico. Como, enquanto aluna, isso funcionou para motivá-la a aprender mais inglês, enquanto professora, ela repassa essa *receita* aos seus alunos e espera que eles obtenham o mesmo resultado positivo.

Nesses relatos de como tornar as aulas interessantes, do ponto de vista motivacional, notou-se que os professores percebem que, para motivar a aprendizagem, é necessário que o aluno conecte-se ao que está sendo ensinado, valorizando essa aprendizagem porque ela é útil para o desenvolvimento de seus projetos pessoais de curto e de longo prazo. Essa percepção é relevante, pois a partir dela se dá margem para que a prática de uma aprendizagem

³⁷ O relato desse episódio encontra-se na página 82.

significativa possa ser efetivada. Segundo Rogers (apud SANTOS 2008), essa modalidade de ensino e aprendizagem é um dos pilares do fomento à motivação.

Ademais, nas narrativas, ainda em se tratando de como tornar as aulas mais interessantes, notou-se a ausência de sugestões conforme é proposto por Santos (2008), quanto a preparar aulas que desafiem os alunos, no sentido de provocar neles instabilidade cognitiva que lhes permita conhecer processos de aprendizagem diferentes os quais lhes ajudem a descobrir qual deles é o mais adequado para si. Os narradores também não se referiram a variações no seu estilo de ensino, no ritmo das aulas e na distribuição espacial da sala para que o aluno continue achando as aulas interessantes.

Para Pedro, Carol, Laura e Amanda é tarefa de um professor motivador demonstrar entusiasmo pelo que faz. Segundo as palavras de Voli (2002), essa prática contribui para que o aluno perceba a boa auto-estima do professor, condição para que consiga incentivar a motivação nos alunos. É interessante frisar que esses narradores afirmaram que procuram seguir essa prática tendo como inspiração seus próprios professores motivadores. Assim, percebeu-se que servir de modelo aos alunos, no sentido motivacional, pode significar, a multiplicação de professores motivadores. Amanda demonstrou essa percepção ao afirmar que procura ser esse tipo de modelo já que isso *“poderá se refletir nos alunos em seu futuro trabalho como professores”*. Já Pedro mencionou que demonstrar entusiasmo pode *contagiar* o aluno, levando-o a acreditar no seu potencial, que *“pode aprender inglês, nem que seja no ritmo dele”*.

Estimular os alunos para que emitam suas opiniões e permitir que participem da tomada de decisões do que ocorre em sala de aula, também foi mencionado pelos narradores, entre as atitudes que o professor toma para motivar. Segundo Freire (2006), saber ouvir o que o aluno tem a dizer orienta o professor sobre o quê e como falar com ele. Explorando esse aspecto, é possível entender melhor o aluno e tratar de sua motivação de forma

contextualizada. Para tanto, Laura experimentou inserir nas suas atividades questões nas quais os alunos emitem opiniões e têm o poder de escolher como desenvolver as atividades. Já Ella demonstrou fazer algo semelhante sondando os alunos e depois conversando com eles sobre suas necessidades, objetivos e histórico de estudos para poder então, elaborar e implementar um plano de ação motivacional em sala. Já Amanda afirmou que ouvindo o aluno, ela consegue se orientar melhor sobre como ajudá-lo a se comprometer mais com o processo da sua aprendizagem. Para ela, tal como para Laura, ouvi-los significa incluí-los na tomada de decisões, negociando, por exemplo, “[...] *quais assuntos estudar, que tipo de atividades desenvolver ou que critérios usar nas avaliações*”. Segundo Amanda, essa negociação estimula “[...] *a motivação e a autonomia, facilitando a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o próprio trabalho do professor*”.

Para Pedro, ouvir seus alunos permite que ele tome decisões mais acertadas quando tenta integrá-los em sala. Essa iniciativa começa desde o momento da escolha de seus parceiros para trabalhos em grupo. Com isso, ele afirma que “[...] *terão mais conforto em trabalhar com colegas que confiam. É claro que o processo é mais complexo, mas tenho obtido resultados satisfatórios*”.

No conjunto do que foi abordado nas narrativas, sobre o papel do professor motivador na fase acional, também se notou que apenas Ella assumiu preocupações com o nivelamento das dificuldades das atividades; apenas Amanda se referiu de forma enfática ao incentivo à autonomia do aluno e apenas Paulo mencionou preocupações quanto à necessidade de se ter um ambiente adequado para que a aprendizagem possa ser motivadora, mas não esclareceu como implementa isso.

Intervenções do professor na fase pós-acional também foram pouco mencionadas pelos narradores. Na experiência de aprendizagem contada por Ella como professora motivadora, houve avaliação escrita para investigar o que os seus alunos acharam do curso e

da sua atuação como professora: “*No penúltimo dia eu pedi para fazerem uma avaliação da disciplina e fiquei muito feliz com os relatos dos alunos*”. No entanto, Ella não esclareceu se a avaliação que desenvolveu com os alunos abrangeu a auto-avaliação. Quanto a isso, Amanda mencionou incentivá-la, mas não deixou claro se faz isso em outros momentos do curso também.

3.1.2.2 Limites para as intervenções do professor motivador

Como foi apresentado na seção 3.1.2, apenas uma narradora apresentou restrições à atuação do professor no incentivo da motivação do aluno. Esta narradora é Simone. É importante observar que para esta subseção não foi elaborado um quadro-resumo justamente pelo número reduzido de possibilidades de intervenção citadas em seu texto. Essas serão conhecidas logo mais.

Simone contou na sua narrativa que, desde sua época de aluna, nos primeiros anos de escola, ela tinha definido para si qual seriam os papéis do aluno e do professor. No seu ponto de vista, ao aluno caberia “[...] *organizar anotações, descobrir e atribuir sentido ao conteúdo e às atividades [...]*”, achar os motivos para as suas ações, ser responsável por sua motivação e por seu estudo e, conseqüente, pela sua aprendizagem ou falta dela. Em suma, caberia ao aluno se “[...] *encontrar naquele novo mundo que cada disciplina abria*”.

Quanto aos professores, segundo Simone, seria esperado que ensinassem o conteúdo, demonstrando pontualidade, assiduidade, cordialidade, polidez e cumprimento de suas obrigações; que passassem exercícios e os corrigissem; que aplicassem provas e atribuíssem notas ao desempenho de cada um, que elogiassem os alunos; que os recompensassem pelas boas notas decorrentes do trabalho bem feito, assim como, pela apreciação e consideração recebida deles; que os instassem a estudar mais e que cuidassem para que direitos e

obrigações recíprocos fossem respeitados. Ainda, seria esperado deles que providenciassem, diante de alguma “*tolice*”, punição. Simone contou que, enquanto aluna, era “[...] *punida com notas ruins, broncas e castigo – nada horrível, mas a retirada de um ou outro mimo por um certo tempo*”. Considerando-se esses papéis, para ela, fazia sentido pensar que não há “[...] *muito essa história de terem que me prover de motivação pra fazer o que eu entendia como minha obrigação – estudar – ou de me prover de motivação para obter satisfação no que fazia!*”

Diante do exposto, notou-se que os professores de Simone, já nessa época de sua aprendizagem, lidavam com algumas formas de gerar e sustentar a motivação (ao incentivarem o estudo, ao emitirem elogios e ao oferecerem recompensas e punições), mas, talvez, por eles não agirem de forma declarada e mais qualificada quanto a isso, Simone não conseguiu perceber, nessas atitudes, situações criadas para que ela se motivasse. E como, mesmo diante da desobrigação de seus professores em lidar abertamente com a motivação dos alunos, suas curiosidades foram “*respeitadas e correspondidas*” e sua aprendizagem foi bem sucedida, ela parece não ver problemas em ser uma professora que segue o mesmo modelo de seus professores.

Quando aluna na faculdade, Simone creditou a sua aprendizagem a professores competentes, capazes de dar aulas consistentes e teoricamente densas, permitindo espaço para a troca de ideias nas discussões e tomada de posicionamento sobre o assunto em pauta. Como foi visto em 3.1.1, em parte, sua motivação adveio da compreensão do valor da educação e do conhecimento. Ou seja, nessa fase da sua formação profissional também não coube ao professor exercer deliberadamente alguma influência na motivação da sua aprendizagem.

Posteriormente, já em um momento mais recente da sua formação de professora de LE, Simone disse entender que o papel do professor hoje está mais complexo do que o papel dos professores da sua época de aluna. Então, ela já admite que o professor possa assumir

alguma responsabilidade na motivação dos alunos. Nesse sentido, ela explicitou que caberia ao professor “*ensinar os alunos a construírem objetivos (motivos) para se estudar inglês e oferecer-lhes um certo grau de conhecimento, formas de se buscar conhecimentos [...] oportunidades de transformação e crescimento*“, e afirmou, “[...] *mais do que isso, não posso fazer e acho mesmo que nem deva – afinal, aos alunos temos que deixar alguma tarefa, além da requerida atenção receptiva e, principalmente, temos que deixar que descubram que tarefa é essa – não vale passar de dever de casa*”. Neste momento, de seu texto, Simone se autodeclarou como uma professora “[...] *não muito moderna no que diz respeito a essa coisa de motivação [...]*”. Ao longo da sua narrativa ela colocou outras justificativas para esse seu posicionamento:

[...] essa coisa de o professor ter um -papel importante demais na motivação do aluno pode ter um resultado muito ruim – o de a gente se tornar uma super professora e caucionar o sucesso de nossos alunos à nossa atuação. Ou de achar isso. Ou de eles acharem isso, o que é ainda pior.

Ainda

[...] o fato de nossos alunos perceberem motivação ou aula motivadora apenas como a aula ‘barulhativa’ [...]. Inquieta-me o fato de a maioria de nossos alunos esperarem por soluções mágicas, por heróis, por salvadores, por apresentação de malabares, por psicólogos.

Assim, Simone demonstrou ter a concepção de que o aluno não deve criar grandes expectativas quanto ao professor estar atento a sua motivação e que, para motivar, o professor tem que ser um animador.

Outras restrições colocadas por Simone se referiram a permitir uma aproximação com o aluno:

*Sempre procuro rever minha atuação quando grupos de alunos insistem em continuarem comigo. Acho que alguns filmes até nos prestam um desserviço nessa coisa de motivação. Deus me livre de ser ou de ter uma professora como aquela do filme ‘escritores da liberdade’. Alguém (quem, mesmo, heim?) já dizia que precisamos guardar uma certa distância do professor como guardamos do fogo, pois se ficarmos longe demais tanto do fogo quanto do professor, sentimos frio; mas se ficarmos perto demais de um ou de outro corremos o risco de nos queimarmos. Assim, comentários de alunos que dizem que aprendem **por** causa de mim me causam arrepios tanto quanto aqueles que dizem que aprendem **apesar** de mim. Na verdade, até prefiro que aprendam **apesar** de mim.*

Essa sua atitude, pode até não ser prejudicial a todos os alunos, já que existem alunos capazes de eles mesmos lidarem de forma positiva com a sua motivação e a aprendizagem ocorrer como Simone entende que deve ser. Porém, considerando-se o número reduzido de alunos que já exercitam sua automotivação (CAMPOS, 2010); os alunos que realmente esperam que os professores lidem com a sua motivação (UR, 1991) e também o fato da aprendizagem de LE envolver aspectos de natureza social muito marcantes (GARDNER; LAMBERT apud GARDNER, 2001; TAIPA; FITA, 2003), seria interessante que Simone conhecesse e experimentasse as variadas formas do professor assumir atitudes que envolvam o aluno; acompanhasse o processo motivacional dele, sem fazer disso responsabilidade exclusiva sua e nem do outro; proporcionasse prazer na aprendizagem, sem que isso se transforme em uma obrigação sua de *diverti-lo* e estivesse mais perto dele, sem necessariamente ser uma amiga – tudo isso em prol da motivação indispensável à aprendizagem mais bem sucedida (BURDEN, 2000; DÖRNYEI, 2001a).

De modo geral, do que foi tratado na categoria o professor motivador, percebeu-se que, dentre as intervenções sugeridas, não estiveram presentes um agir deliberado quanto ao incentivo à motivação intrínseca do aluno, à manutenção e proteção da motivação e ao uso de estratégias motivacionais. Além disso, foi notado que apenas Simone tratou da automotivação do aluno, mas sua proposta foi bem diferente do que foi sugerido por Ushioda (1996) a esse respeito, já que a autora prevê que o professor *acompanhe* o aluno na descoberta e na manutenção desse comportamento alcançado por meio de um processo. Faltaram também mais atitudes voltadas para a valorização do pensamento motivacional do aluno, para orientar a programação da sala de aula e também atitudes mais voltadas para a fase pós-acional.

Ainda, ao olhar para o conjunto das intervenções mencionadas nessa categoria, concluiu-se preliminarmente que elas ocorreram de forma limitada porque os narradores

Conforme se observa no Quadro 6, quando motivados, os narradores continuaram nutrindo alguma forma de prazer e empatia em relação à LE o que, possivelmente, contribuiu para impulsionar a proteção da motivação intrínseca deles ao longo do processo de aprendizagem. Nesse estado, o comportamento autônomo dos narradores foi o que mais se destacou. Esse fato ressaltou a interdependência entre motivação e autonomia sugerida por Dantas e Magno e Silva (2008), entre outros autores. Provavelmente por conta disso, em vários momentos, esses narradores tomaram tantas iniciativas e demonstraram estar no controle de sua aprendizagem para que ela fosse bem sucedida. Segundo Little (1991), Scharle e Szabó (2000) esses comportamentos são esperados quando um processo de autonomização está instaurado. Com a intenção de ilustrar algumas das variadas formas de comportamento autônomo adotadas pelos narradores, selecionou-se o que contaram Paula, Hugo e Pedro a esse respeito.

Paula contou que fazia tarefas, prazerosas ou não, sem o mando do professor:

Tínhamos uma eletrola (coisa do passado) e alguns discos e se tornou minha tarefa diária ouvir música e fazer a transcrição como eu ouvia, escrevendo conforme entendia, o que demandava um longo tempo devido ao número interminável de pausas e retrocessos. Depois que a tarefa estava finda, só precisava decorar. Eu me sentia realizada achando que estava realmente cantando em inglês... Em casa, eu lia em voz alta toda a lição, decorava cada pequeno diálogo para ter a sensação de estar falando a língua. E fiz isso sempre, e quando os diálogos passaram a ser mais longos eu os dramatizava com uma colega de turma... Eu estava mais interessada em falar, mas também procurava escrever. Eu tinha um caderno em que eu escrevia palavras novas várias vezes até saber a grafia. E também procurava melhorar a escrita, fazendo exercícios em livros de gramática (no momento eu achava que adiantaria) [...]. Como eu fui sempre uma boa leitora (uma amiga me chamava de traça), eu também procurava ler em inglês. No cursinho, não havia muito material atualizado e adequado para meu nível e minha idade. Eu então tentava ler o que houvesse de meu interesse na biblioteca.

Hugo contou que criava suas próprias estratégias para aprender mais:

Em casa, eu assistia aos filmes no videocassete e cheguei ao cúmulo de criar um roteiro de um filme que gostava muito, retirando as falas dos personagens no original em inglês e escrevendo no roteiro, como se fosse o script do filme. Isso me exigiu muito tempo, pois havia palavras que eu não sabia em inglês, mas, rebobinando as passagens com as falas, eu imaginava

como a palavra poderia ser escrita e a procurava no dicionário.

Pedro, também contou que tomava iniciativas para aprender melhor:

[...] realizava tarefas das mais simples, ou ler um texto e buscar palavras desconhecidas para formular sentenças simples ou complexas na tentativa de memoriza-las, ou assistir a um filme sem legendas para aperfeiçoar, por exemplo, minha compreensão auditiva... Então colocava uma fita para 'esconder' a legenda). Depois de cada filme procurava falar em voz alta (sozinho) ou escrevia o que tinha entendido do filme (uma espécie de sinopse) na tentativa de 'criar' uma fluência. Ao realizar esta tarefa, encontrava dificuldade nas novas palavras. Então, tentava substituí-la por outra (já conhecida por mim; uma espécie de sinônimo), mas ao não conseguir, procurava a palavra no dicionário. Minha satisfação era enorme quando conseguia falar para mim mesmo a história do filme toda em inglês.

Partindo-se dessas descrições e considerando-se o que foi dito por outros narradores a esse respeito em trechos dos seus textos, percebeu-se que adotar comportamento autônomo os fez buscar oportunidades para continuarem aprendendo. Para isso, inclusive, eles criaram suas próprias estratégias de aprendizagem ou adotaram para si algumas das estratégias aprendidas em sala com seus professores, como fez Verena.

Quando os alunos estão motivados intrinsecamente, conforme sugerem Deci e Ryan (1996), Ushioda (1996) e Pink (2010), os momentos de dificuldades não chegam a causar prejuízos permanentes aos seus planos de aprender. Teoricamente, esses autores apontam que, por causa dessa motivação intrínseca, mesmo diante da flutuação da motivação, os sujeitos conseguem seguir adiante com sua aprendizagem.

Sobre isso, Luiza relatou: *“Mesmo com aulas chatas, eu me virava para conseguir fitas cassete com as minhas músicas preferidas em inglês. Eu também caçava as letras das músicas e cantava infinitas vezes até decorar a letra [...]”*. Ou ainda, quando as aulas eram tão chatas que ela *“sempre faltava as 10 vezes que eram permitidas”*, essa narradora, para continuar aprendendo, por conta própria investiu em um novo motivo intrínseco, integrador e instrumental para sustentar seu objetivo: ela conheceu uma pessoa do curso mais fluente em inglês do que ela, encantou-se por ele e desejou que trocassem cartas em LE. Assim, o fato de Luiza procurar nutrir sua motivação foi muito importante para que ela superasse outros

momentos difíceis, tal como foi quando sua auto-imagem foi atingida: “*Lembro que para praticar inglês com uma americana, perguntei para ela quando ela usava o present perfect! Ela me olhou com uma cara estranha e riu*”.

Já Simone demonstrou comportamento igual ao *enfrentar* dificuldades financeiras para continuar estudando inglês, conforme ela contou:

Paguei meu curso no [...] fazendo a faxina da escola todos os sábados. Eu aproveitava meu tempo lá e ouvia as fitas enquanto limpava as salas. Mas, sempre tive vocação para a felicidade e então eu gostava de estudar, de fazer as rotinas exigidas pelo método e pelos professores.

A história de José foi outro exemplo de que estar motivado intrinsecamente foi importante para que ele vencesse desafios. Ele demonstrou isso ao contar que as condições físicas da sua primeira escola de inglês eram ruins “*sem os recursos tecnológicos que tradicionalmente motivam e potencializam a aprendizagem [...]*” e, mesmo assim, ele “[...] *adorava ir pra aula e interagir com [...] professores e colegas de sala*”. Ele ainda relatou que durante sua aprendizagem enfrentou outros desafios: “[...] *eu li um livro todo em inglês (The go between) uma estória fascinante que eu li em três dias para a prova oral do final de semestre, foi de certa forma difícil no início mas logo eu entrei no clima [...]*”. Segundo Luce (1990), a disposição para superar e enfrentar desafios e o desejo de se integrar aos membros de sala de aula são sintomas de alguém que está motivado.

Monitorar sua aprendizagem, auto-avaliando seu progresso constantemente foi outro comportamento comum entre alguns narradores, enquanto alunos motivados. Luiza demonstrou fazer isso quando contou:

Eu estudei em vários cursos de inglês e sempre era “rebaixada” quando eu fazia os testes de nivelamento. Eu via que só conseguia repetir, ler e fazer exercícios gramaticais. Eu não sabia conversar em inglês [...] mesmo com o diploma de conclusão do curso de inglês aos 18 anos, não fui capaz de me comunicar bem na Alemanha. Fiquei muito frustrada e surpresa com meu fraco desempenho na conversação. Eu só pensava em gramática .

Nessas circunstâncias, ela fez um *retrato* pessoal da sua aprendizagem. Depois disso, ela procurou meios para melhorar o que considerou insuficiente no seu desempenho,

independentemente da avaliação de seus professores. Ficou claro também, que ela monitorou seu progresso ao colocar a língua em prática, ao usar a língua em situações comunicativas reais, algo muito recomendado por Ushioda (1996), como favorável à motivação intrínseca e à automotivação, desde que o aluno consiga interpretar positivamente sua situação de aprendizagem. Quanto a isso, um trecho da narrativa de Pedro destacou a necessidade do aluno ser capaz de extrair coisas boas de situações de aprendizagem consideradas por muitos como desagradáveis: o tratamento dos erros. Para ele, os seus erros serviram para aprimorar sua aprendizagem ao invés de desmotivá-lo. Prestar atenção neles foi um procedimento muito significativo, pois, logo depois ele passou a fazer autocorreções. A respeito disso, ele comentou:

É claro que muitas das vezes muitos 'erros' passavam, mas fiquei mais consciente deles e procurava no momento das falhas falar a forma correta (dentro dos padrões da norma culta). Assim, pude avaliar meu processo na aprendizagem de inglês.

Percebeu-se que tomar essa atitude foi possível porque ele interpretou seus erros como algo natural na sua aprendizagem e ainda viu neles uma oportunidade para aprender e não algo que ferisse sua auto-imagem e ou que fosse um impedimento para correr novos riscos no seu aprender (TAIPA; FITA, 2003).

Diante do que expuseram os narradores nesta seção, ficou claro que eles conseguiram criar mecanismos para proteger a motivação, orientados, principalmente, pelo sentimento de gostarem de aprender inglês e pelo fato de saberem se automotivar. Ademais, quando motivados, eles tomaram as atitudes esperadas de quem cuida da sua motivação e entende, mesmo que intuitivamente, ser necessário agir assim em prol de uma aprendizagem mais eficiente.

3.1.4 Desmotivação na aprendizagem

Esta seção trata da desmotivação na trajetória de aprendizagem do inglês de alguns narradores – algo previsível quando se entende a motivação como dinâmica e temporal (DÖRNYEI, 2000). Com isso, verifica-se qual teria sido a contribuição do professor nessas situações, de acordo com a percepção dos narradores enquanto alunos. O Quadro 7 apresenta os fatores que causaram desmotivação.

QUADRO 7
Desmotivação na aprendizagem

POSSÍVEIS FATORES DE DESMOTIVAÇÃO	NARRADORES											
	Paula	Luiza	Verena	Carol	Laura	Hugo	Pedro	Ella	José	Amanda	Simone	Paulo
Aulas chatas		x				x				x		
Desconhecimento de estratégias de estudo adequadas para o problema que se quer resolver			x									
O professor que não escuta o aluno		x										
Provas incoerentes com a prática em sala											x	
Humilhações, ameaça à face										x	x	

Aulas chatas foram consideradas como um fator desmotivador para alguns narradores. Luiza as associou a momentos em que elas ficaram pouco divertidas, sérias demais “*com o ensino da gramática e ênfase na repetição de frases e palavras [...] que, muitas vezes, ela não entendia os significados*”. Ela percebeu que isso acontecia à medida que deixava de ser criança. Em outro momento, para ela, aulas chatas significaram momentos nos quais não se podia falar português e nos quais havia algum FTA. Sobre isso ela contou:

Eu não entendia as aulas muito bem porque era proibido falar em português. Eu tinha vergonha de não entender algumas coisas e como ninguém perguntava nada eu ficava na minha e só repetia. Lembro que a gente podia ganhar pontos extras se a gente frequentasse o laboratório de línguas. Fui lá uma vez só porque me assustei com a monitora de lá. Não gostei de ficar em uma cabine de cara para parede e fiquei surpresa ao

ouvir a monitora corrigir a minha pronúncia. Eu não sabia que ela podia me ouvir! Morri de vergonha. Nunca mais voltei lá.

Amanda se deparou com situações semelhantes às de Luiza só que no começo do seu curso de inglês. Para ela, as aulas eram desmotivadoras porque “[...] eram sempre direcionadas ao ensino de gramática ou ensino de palavras ou frases isoladas, não relevantes para mim, como por exemplo, números e cores [...]” e também porque ameaçavam sua face:

Lembro-me que no início do curso tinha dificuldade principalmente nas habilidades de listening e speaking³⁸ e, por ser muito tímida, não conseguia melhorar, tinha vergonha de falar errado na frente dos meus colegas que já eram proficientes em inglês [...]. As dificuldades me desmotivaram por algum tempo [...].

Hugo também contou sobre episódios de aulas chatas que o desmotivaram:

[...] comecei a estudar inglês, 1º nível em um cursinho, o mais barato. Era meio entediante, pois éramos meio que forçados a falar coisas que não estávamos a fim. Lembro que fui aluno de uma professora na Universidade e ela pediu para que nós fizéssemos as atividades de um livro de gramática. Achei aquilo horrível. Não entendia as regras e por mais que eu tentasse, não entravam na minha cabeça.

Ou seja, para ele, tal qual para Luiza e Amanda, aulas chatas envolveram ter que realizar algo sem sentido. Nesses casos percebeu-se que faltou a intervenção do seu professor para tornar a atividade significativa a ela. Para vários autores mencionados no capítulo teórico deste trabalho, entre eles Ushioda (1996) e Taipa e Fita (2003), isso requer expor os objetivos da tarefa, explicar os critérios para desenvolvê-la, esclarecer a sua utilidade a curto e longo prazo e proporcionar o seu uso imediato do que se aprende.

Verena relatou que um motivo de desmotivação foi querer melhorar seu desempenho, tomar iniciativas para tal, mas ver que essas medidas não estavam trazendo os resultados esperados, conforme ela contou: “Primeiramente eu não tinha idéia de como eu poderia aprimorar meu inglês, então eu passava horas fazendo exercícios gramaticais e aquilo acabava me deixando desmotivada”. Amanda também passou por isso: “Tentava estudar inglês em casa, mas não sabia por onde começar”. Sabe-se que isso poderia ter sido evitado

³⁸ Habilidade de escutar e falar

caso o professor, desde o início do curso, tivesse conversado com o aluno sobre estratégias para melhorar sua aprendizagem podendo então tratar de uma agenda pessoal de trabalho para cada aluno, conforme é sugerido por Benson (2001).

Outro fator apontado pelos narradores diz respeito à falta de interesse e de demonstração de apoio do professor em relação às iniciativas dos alunos. Luiza contou a esse respeito:

Lembro que tive uma penpal alemã e trocamos algumas cartas em inglês. Lembro que levei uma dessas cartas para meu professor ler e ele não deu muita atenção para isso. Eu queria que ele tivesse me ajudado a responder à carta, mas ele tinha que dar o conteúdo da aula e não tinha tempo para bobagens. Tive que me virar para escrever a carta sozinha.

No seu ponto de vista, o professor não a escutou e não se interessou por tarefas que não haviam sido designadas por ele. Segundo Allwright (2005), isso provavelmente aconteceu porque o professor de Luiza se planejou apenas para lhe ensinar apontamentos previamente selecionados por ele e não a considerou como um agente que também poderia provocar aprendizagem por meio do que ela selecionou para compartilhar na aula. Assim, seu professor encontrou dificuldades em reconhecer uma situação *inesperada*, não planejada por ele, como uma oportunidade de aprendizagem valiosa à aluna e aos talvez aos demais membros do grupo, e que portanto, não deveria ser desprezada. Posto desse modo, dá-se razão para Luiza sentir-se desmotivada com tal atitude de seu professor. Quanto a possível falta de tempo do professor ser um limitador à proposta do referido autor, frisa-se que aqui não se refere a parar a aula e dar atenção à carta de Luiza, e sim, de alguma maneira, inserir essa carta em determinado momento da aula, como forma de se aprender também por meio dela.

Já Simone narrou que as provas de inglês de um período da sua aprendizagem foram desmotivadoras para ela. Segundo contou:

[...] as aulas eram orais e a professora nem olhava nossos cadernos, mas as provas eram por escrito. Eu anotava tudo, mas sem me atentar para a ortografia do inglês. Nas provas eu fazia a mesma coisa e levava nota ruim.

Observou-se aqui que sua professora não se preocupou em cobrar coerentemente o que era

ensinado e também não conversou com os alunos sobre como seria a prova, nem negociou critérios de avaliação, procedimentos recomendados do ponto de vista motivacional.

Dentre as conseqüências da desmotivação desses narradores ainda constaram: faltar aulas, fugir de determinadas atividades, colar as respostas de atividades que consideravam sem sentido, pensar que odiavam o inglês e duvidar que um dia ensinariam essa LE. No entanto, notou-se que mesmo com as práticas pedagógicas desmotivadoras de seus professores contribuindo para que se comportassem dessa maneira, eles não permitiram que isso interferisse por muito tempo na sua aprendizagem.

Diante do exposto, percebeu-se que a capacidade desses alunos de interpretar situações negativas como passageiras possibilitou não torná-las como determinantes para suas futuras ações. Segundo Beck (2001) e Ushioda (1996), seria essa a interpretação mais adequada para gerar e sustentar a motivação na aprendizagem. Percebeu-se também que mesmo sendo previsíveis os episódios de desmotivação no processo de aprendizagem, os que aqui foram relatados, poderiam ter sido evitados, caso os professores tivessem tido conhecimento mais aprofundado da motivação, de suas implicações na sala de aula e tivessem optado por uma agenda de trabalho pautada também nessas preocupações.

Por meio das categorias analisadas *aluno motivado e desmotivação na aprendizagem*, entendeu-se que os sujeitos desta pesquisa enxergam a importância da motivação na aprendizagem e que, a maioria deles, reconhece a influência do professor no seu processo motivacional e suas implicações tanto na motivação positiva quanto na negativa – achados importantes para complementar as respostas das perguntas desta pesquisa.

3.1.5 Entendimento da motivação segundo os professores

Esta seção trata da descrição e análise da última categoria das narrativas. Aqui, busca-

se perceber o conhecimento teórico de motivação na aprendizagem dos sujeitos desta pesquisa por meio do que se referiram diretamente a esse respeito em suas narrativas. O Quadro 8 ilustra o que foi encontrado a esse respeito:

QUADRO 8
Entendimento da motivação segundo os professores

ASPECTOS DA MOTIVAÇÃO	NARRADORES											
	Paula	Lui-za	Vere-na	Ca-rol	Laura	Hugo	Pedro	Ella	José	Amanda	Simone	Paulo
Pode ser classificada em motivação intrínseca e extrínseca				x					x			
Envolve a escolha de objetivos, a tomada de decisões, esforço e superação de dificuldades	x											
Explica porque as pessoas decidem fazer algo e o quanto de esforço estão dispostas a realizar			x									
Envolve comportamento autônomo			x									
Parece complexa e sem solução, mas pode ser diferente				x								
É pessoal				x								
Tem que fazer sentido e ser contextualizada							x					
Depende de estímulo externo									x			
É interna e inconsciente									x			
É estável e impessoal												x

Para Paula, de acordo com o que escreveu na sua narrativa, a motivação

[...] nos move em direção a um objetivo e que nos faz fortes nos momentos de desafios. Em qualquer atividade em que nos engajemos, particularmente no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, considero a motivação um fator primordial.

Aqui, ela demonstrou entendê-la como imprescindível a tudo que fazemos, que ela estimula o alcance de um objetivo (WILLIAMS; BURDEN, 1999) e que é ela que nos faz querer manter esse comportamento (BURDEN, 2000).

Para se referir a aspectos da motivação, Verena citou palavras de Dörnyei (2000, p.520), nas quais o construto

[...] é responsável pelo “o porquê” as pessoas decidem fazer algo, quanto tempo elas se dispõem em fazer determinadas atividades e o quanto elas se dedicam em fazê-las. Por isso ativar a vontade e o desejo do aprendente em melhorar cada vez mais, é um dos requisitos indispensáveis para que ele se torne responsável pela sua própria aprendizagem e conseqüentemente um aprendiz mais autônomo.

Na verdade, essa é uma definição do autor para resumir como o construto é compreendido em diversas teorias. Sabe-se que para Dörnyei (2000), a definição de motivação envolve também sua dimensão processual, dinâmica e temporal. Assim, ela demonstrou não entender exatamente a compreensão do autor a esse respeito.

Carol, a princípio, considerou questões relacionadas à motivação e à falta dela na aprendizagem de seus alunos como algo complexo e sem solução. Sua opinião se formou baseando-se no que ouvia de alguns colegas comentando a esse respeito e por conta de algumas leituras sobre o assunto. Mas, contou ela, como os problemas relacionados à falta de motivação em sala de aula persistiam, resolveu agir. Assim, aumentou suas leituras de motivação na aprendizagem e passou a pensar de maneira diferente e a praticar um ensino inovador. Segundo a narradora, essa atitude foi marcante para a sua prática, pois passou a compreender a motivação como algo pessoal (no que está certa) e que, portanto,

[...] o professor deve dar importância a cada um de seus alunos e as suas atitudes para com o aprendiz da língua estrangeira. Cada aluno tem diferentes necessidades e interesses que influenciam enormemente na motivação em aprender [...] inglês e conseqüentemente no sucesso do aprendizado”.

Foi quando também chamaram sua atenção os tipos de motivação intrínseca e extrínseca. A primeira, segundo ela, “dá origem ao interesse do aluno e é um importante colaborador no compromisso dos alunos aprenderem”. Já a segunda, “[...] vem de um incentivo externo, quando há razões para tomar parte de uma atividade e obter o resultado que em geral está ligado à aprovação do professor e da Faculdade”. Pelo que foi dito no capítulo teórico a esse respeito, sabe-se que não é bem assim, já que ambas podem dar origem ao interesse do aluno e colaboram para que o aluno assuma comportamento autodeterminado, conforme teorizam Deci e Ryan (1998). Quanto ao que contou a esse respeito, é importante frisar que Carol foi a

única professora, até o presente momento, que tomou a iniciativa de conhecer mais a respeito de motivação, refletir sobre suas implicações na aprendizagem, modificando a sua prática. No entanto, ela não mencionou ter procurado leituras que tratam de práticas mais apropriadas para um professor motivador da área de LE.

Do ponto de vista de Pedro, “*a motivação não se sustenta sem ser funcional, sem funcionar no ambiente em que o aluno vive*”. Presumiu-se com isso o entendimento de que, para ela ser mantida, é necessário que o objetivo buscado pelo sujeito faça sentido para a sua vida. Ele escreveu também que a motivação não se dá de forma isolada e sim, dentro de um contexto – colocações coerentes com a percepção do construto nas suas versões mais recentes (BURDEN, 2000; TAIPA: FITA, 2003).

Para José “*a motivação é interna, e os motivos verdadeiramente atuantes são inconscientes*”. Por essas palavras ele a delimitou, tal qual faz Campos (2010), como particular a cada um e tal qual faz Freud (apud CAMPOS 2010), restringiu-a ao inconsciente, quando se sabe que ela é também valorizada como um comportamento consciente dos sujeitos (USHIODA, 1996; BURDEN, 2000). Assim como Carol, José classificou a motivação em intrínseca e extrínseca, mas logo depois, disse que há outras classificações e citou a versão comportamental para o construto submetendo a motivação à dependência de um estímulo externo. Sem desenvolver algo mais a respeito dos três tipos de motivação que citou, apenas disse que diante do exposto, intitula-se “*um aprendente intrínseco no que diz respeito à aprendizagem de língua estrangeira*”.

Para Paulo, uma ação motivadora do professor pode influenciar todos os alunos ao mesmo tempo e a partir do momento em que a motivação é despertada, ela é mantida. Ele a comparou ao efeito da queda de dominós enfileirados: estimulados por um único ato, caem um a um e “*todos seguem o mesmo rumo*”. Dessa forma, a motivação é entendida como um processo estável e que todos na sala respondem da mesma forma a ela, ao mesmo tempo.

Sobre isso foi esclarecido, por Lowes e Target (1998) e Campos (2010), que nem sempre o professor é bem sucedido quando incentiva a motivação desejada na aprendizagem de seus alunos, mesmo preparando-se para tal. Assim, intencionalmente ou não, suas ações poderão influenciar tanto a motivação positiva ou negativa em seus alunos, dadas suas diferenças individuais, que envolvem estilos motivacionais particulares também. Há também de se considerar, o aspecto flutuante da motivação, com seus altos e baixos também ocorrendo em momentos diferentes para cada aluno. Além disso, mesmo ressaltando-se o fenômeno de grupo unido em prol da motivação como possível explicação para a motivação ocorrendo ao mesmo tempo para todos (EHRMAN; DÖRNYEI apud DÖRNYEI 2001a), fica difícil entender como ela se manteria assim *indefinidamente*.

Por meio do que foi analisado das narrativas, foram destacados os seguintes dados como sendo importantes para se responder às perguntas de pesquisa:

Em relação ao entendimento teórico dos participantes, devido às poucas tentativas de alguns narradores em demonstrar esse conhecimento e também devido ao fato da maioria dessas abordagens se referirem a características da motivação (nem sempre alinhadas com as pesquisas mais recentes acerca do construto), inferiu-se que os participantes têm pouco conhecimento teórico de motivação na aprendizagem.

Tendo em vista que a maioria dos narradores mencionou, de forma recorrente, que sentiram durante sua aprendizagem a influência de seus professores na sua motivação positiva e na sua motivação negativa também, inferiu-se que eles reconhecem a importância da atuação do professor no processo motivacional dos alunos.

Em relação às ações implementadas, enquanto professores motivadores, a maioria dos narradores relatou tomar algumas iniciativas para lidar com a motivação em seus alunos no início das aulas. Algumas de suas sugestões constam entre as estratégias motivacionais

mencionadas pelos autores que respaldam este trabalho. Porém, nenhum dos narradores anunciou abertamente se e como agem, enquanto professores, para manter e proteger a motivação ativada durante a aprendizagem; para explorar o pensamento motivacional dos alunos, conforme sugere Ushioda (1996; 2002); para usar e ensinar aos alunos estratégias motivacionais e para incentivar a motivação intrínseca e a automotivação dos alunos. Poucas foram as intervenções sugeridas pelos participantes para a fase pós-acional do processo motivacional. Diante desse *retrato*, percebeu-se que os sujeitos desta pesquisa têm também pouco preparo teórico quanto às ações previstas para o professor de LE lidar com a motivação.

Por meio de outros instrumentos de pesquisa, para se avançar na confirmação ou não dessas conclusões preliminares, os participantes foram abordados mais diretamente sobre os aspectos teóricos da motivação, tanto em relação ao entendimento do construto quanto às atitudes do professor.

3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Nesta seção, reunidos por temas, são apresentados os dados referentes à análise dos questionários. Primeiramente são discutidas as afirmativas referentes ao construto teórico da motivação e, em seguida, são expostos os resultados referentes às ações do professor.

3.2.1 Construto teórico

Aqui são apresentadas as respostas dos participantes que têm relação com o estado da arte do entendimento do construto motivação na perspectiva dos estudos mais recentes, conforme exposto no primeiro capítulo.

A tabulação dos dados obtidos dos questionários demonstrou que no que concerne à

importância da motivação na aprendizagem, a maioria dos participantes encontra-se de acordo com o que pensam os autores consultados a esse respeito na seção 1.1.

No Quadro 9, percebe-se que Amanda foi a única a expressar alguma ponderação à primeira assertiva. Sua opinião é contraditória ao ser comparada a trechos de sua narrativa em que há mudança na sua atitude ao transitar pelos estados de desmotivada à motivada a aprender inglês³⁹. Embora Williams e Burden (1996) e Dörnyei (2000), entre outros autores, ressalvem que ter motivação não garante o sucesso, com ela aumenta-se a probabilidade da aprendizagem ser bem sucedida e, nessa perspectiva, não há como subestimar sua importância, muito menos colocá-la em segundo plano na agenda das aulas.

QUADRO 9
Importância da motivação na aprendizagem

Assertiva	Opinião emitida pelos participantes ⁴⁰				
	DT	DP	C/D	CP	CT
1- Ter motivação é imprescindível para que se obtenha uma aprendizagem bem sucedida.	-	-	-	Amanda	<u>Carol</u> ⁴¹ <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>José</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u> <u>Pedro</u> <u>Simone</u> <u>Verena</u>

Já no Quadro 10, apresentado a seguir, no que concerne ao aspecto controlável e mutante da motivação na sala de aula, os participantes expressaram suas opiniões da seguinte forma:

As assertivas 3 e 7 têm relação com os pressupostos de Heckhausen e Kuhl (apud HECKHAUSEN; DWECK, 1998), Williams; Burden (1996) e Dörnyei (2000) para o

³⁹ Ver seções 3.1.1 e 3.1.4.

⁴⁰ Significado das siglas: DT: discordo totalmente; DP: discordo parcialmente; C/D: nem concordo nem discordo; CP: concordo parcialmente; CT: concordo totalmente.

⁴¹ Conforme o explicitado no capítulo metodológico (seção 2.5), a opinião consonante com os estudos teóricos é marcada nestes quadros pelo sublinhado e quando a opinião emitida pelos informantes é comum a mais da metade deles, os nomes são negritados.

entendimento de uma motivação caracterizada por ser dinâmica.

QUADRO 10
Aspectos da motivação

Assertiva	Opinião emitida pelos participantes				
	DT	DP	C/D	CP	CT
3- A motivação na aprendizagem dos alunos é constante: na medida em que é está ativada, ela permanece assim.	<u>Amanda</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u>	Carol Pedro Simone	-	José Verena	Laura
7- Durante o semestre ou curso, a motivação na aprendizagem dos alunos varia: em certas ocasiões estão mais motivados, em outras menos.	-	Carol Hugo Pedro	-	-	<u>Amanda</u> <u>Ella</u> <u>José</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u> <u>Simone</u> <u>Verena</u>
8- Na sala de aula , a motivação para aprender é um fator incontrolável.	<u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Pedro</u> <u>Verena</u>	Carol José Paulo	Simone Amanda		

Na assertiva 3, as opiniões aparecem dispersas e somente as de seis participantes se coadunam com a resposta teoricamente correta. Ao se comparar as opiniões para essa assertiva e aquelas emitidas para a assertiva 7, há respostas contraditórias: na assertiva 7, Laura, José, Verena e Simone estão entre aqueles que concordam totalmente que a motivação flutua, que ela é mutável, enquanto que na assertiva 3, Laura, José, Verena concordam, de alguma forma, que a motivação é constante, enquanto Simone discorda apenas parcialmente dessa assertiva. Já a opinião emitida por Paulo, nas assertivas 3 e 7, conflita com o seu posicionamento a esse respeito na narrativa que escreveu. Lá, ele relatou que o construto é constante, da feita em que está ativado, assim permanece ao longo do processo de

aprendizagem.

Em relação à assertiva 8 do Quadro 10, observa-se que sete entre doze participantes pensam de acordo com princípio geral das teorias pós-freudianas, que defendem o pressuposto de que seja por fatores externos (teoria comportamentalista), por fatores internos escolhidos pelo próprio indivíduo por meio de atitudes conscientes (teorias cognitivas), ou por ambos os fatores (teorias processuais), a motivação é controlável na sala de aula. Os participantes que expressaram discordar parcialmente a esse respeito, também não se encontram em desacordo teoricamente, pois embora não se discuta esse tema neste trabalho (por não ser um de seus focos), é sabido que, ainda hoje, a inconsciência de comportamentos motivados é objeto de estudos e fruto de investigações não conclusivas (DÖRNYEI, 2000).

No que diz respeito ao comportamento motivacional dos alunos, no Quadro 11, apresentado na próxima página, observa-se que metade dos participantes, mais dois deles com algumas ponderações, expressaram que não é verdade que todos os alunos chegam às salas motivados para aprender.

As ponderações expressas por Paulo e Verena à assertiva 2 desse quadro, encaixam-se na afirmação de Freud (apud CAMPOS, 2010), de que todo comportamento é motivado. No entanto, aqui se fala de motivação para *a aprendizagem* e não para outro fim, e o perfil dos alunos que ingressam nos cursos sugere que nem todos se encontram em uma mesma fase do processo motivacional. Algumas das experiências de aprendizagem relatadas nas narrativas apresentaram esse aspecto: alguns participantes, como alunos de inglês, começaram seus cursos já motivados, enquanto para outros, conforme narrou Amanda, a motivação inicial para aprender foi gerada em um momento posterior.

Ainda em se tratando de aspectos do comportamento motivacional (no Quadro 11), há alunos, conforme Paulo narrou enquanto professor, que a princípio não estão em sala para aprender e sim por outro motivo, por exemplo, para cumprir uma imposição dos pais.

QUADRO 11
Aspectos do comportamento motivacional dos alunos

Assertiva	Opinião emitida pelos participantes				
	DT	DP	C/D	CP	CT
2-Todos os alunos chegam à sala de aula motivados para aprender.	<u>Amanda</u> <u>Carol</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>José</u> <u>Luiza</u>	Paulo Verena	-	Paula Laura Pedro	Simone
4-Como nossos alunos no Curso de Letras já chegam motivados para aprender inglês, ter preocupações com a sua motivação durante a aprendizagem é algo secundário para o professor.	<u>Amanda</u> <u>Carol</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>José</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u> <u>Pedro</u> <u>Verena</u>	Simone			
18-Nem todos os alunos chegam à sala de aula motivados para aprender, daí a razão pela qual a motivação deve ser preocupação do professor.		Simone Amanda	-	Verena	<u>Carol</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>José</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u> <u>Pedro</u>

Nessas situações nas quais a motivação do aluno que chega à sala, não é a mais favorável para a aprendizagem, faz sentido o pressuposto de Dörnyei (2001a): é tarefa de um professor motivador planejar-se para incentivar a motivação desejada em todas as fases que abrangem o seu modelo processual (DÖRNYEI, 2000) para aumentar as chances de uma aprendizagem bem sucedida, ou ainda, como lembram Silverstein (2009) e Pink (2010), para estimular e aperfeiçoar o desempenho das pessoas, minimizar o impacto dos insucessos e para que oportunidades de crescimento sejam bem exploradas. Considerando-se esse embasamento teórico, as opiniões de Paula, Laura, Pedro e Simone encontram-se em desacordo.

Examinando-se a assertiva 4, do Quadro acima, notou-se que os seis participantes que discordaram totalmente da assertiva 2, “todos os alunos chegam à sala motivados para aprender”, confirmaram sua opinião, expandindo-a agora à importância do professor em

acompanhar o processo motivacional do aluno. Além desses participantes, Paulo, Paula, Laura e Pedro fizeram a mesma escolha na assertiva 4, mas suas respostas se mostram contraditórias em relação ao que opinaram para a assertiva 2, o que demonstrou, continuando a comparação entre as duas primeiras assertivas, que o tema suscita dúvidas. Quanto à Simone, ela foi coerente ao concordar totalmente com a assertiva 2 e discordar parcialmente da assertiva 4, pois foi enfatizado em sua narrativa certos limites ao papel de um professor motivador.

Em relação à assertiva 18, desse mesmo quadro, onze participantes seguiram com respostas coerentes ao que expressaram na segunda assertiva. A opinião de Simone contrariou o embasamento teórico desta pesquisa, mas foi coerente com o ponto de vista que relatou em sua narrativa. Já a opinião de Amanda para essa assertiva, não confirmou o que expressou anteriormente para a assertiva 4, demonstrando assim a fragilidade de suas concepções a respeito do tema.

Quanto às assertivas que investigam acerca da importância do professor no processo motivacional (Quadro 12 a seguir), chegou-se aos seguintes dados:

Quando se analisou o que foi assinalado pelos participantes quanto ao efeito das atitudes desse professor, não se percebeu uma unanimidade entre os participantes. Para Ur (1991), Dörnyei (2001b) e Campos (2010), é certo que a atuação de um professor motivador pode alcançar tanto a motivação pretendida como a desmotivação do aluno, principalmente devido às diferenças individuais de cada um, com seus estilos motivacionais distintos também. Em sendo assim, notou-se que, apesar de que nas narrativas, a maioria dos participantes reconheceu a influência de seus professores na sua motivação positiva e negativa, nos questionários metade dos doze participantes não teve tanta certeza quanto a isso. As opiniões emitidas à assertiva 11, apresentadas no Quadro 12, ilustram esse fato:

QUADRO 12
Importância do professor no processo motivacional do aluno

Assertiva	Opinião emitida pelos participantes				
	DT	DP	C/D	CP	CT
11-Durante o curso, qualquer atitude que o professor (a) tomar para motivar os alunos será bem sucedida entre os alunos.	<u>Carol</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u>	Amanda José Simone Pedro	-	Laura Verena	-
26-A atuação do professor é decisiva na motivação da aprendizagem dos alunos.	<u>Ella</u>	-	Pedro	Amanda Carol Luiza Simone	<u>Hugo</u> <u>José</u> <u>Laura</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u> <u>Verena</u>
27- Cuidar da automotivação é de responsabilidade exclusiva do aluno.	<u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u> <u>Verena</u>	Amanda Carol José Laura	Pedro	-	Simone
30-Só o aluno pode tomar iniciativas para se motivar.	<u>Carol</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u> <u>Simone</u> <u>Verena</u>	José Laura Luiza Pedro	-	-	Amanda

De acordo com o quadro acima, as opiniões emitidas pelos participantes, para a assertiva 26, pouco diferem daquelas emitidas para a assertiva 11, ou seja, continuam dispersas. Em se tratando da atuação do professor ser decisiva na motivação do aluno, tema dessa assertiva, sabe-se que, mesmo que os incentivos implementados pelos professores sigam pontos de vista diferentes⁴², não há dúvida quanto ao papel central deste profissional no processo de aprender.

Nas assertivas 27 e 30 desse mesmo quadro, que tratam da responsabilidade na automotivação e na tomada de iniciativas para lidar com a motivação, esperou-se que os participantes se aproximassem do pensamento de alguns dos autores consultados, entre eles,

⁴² Tais como, os incentivos pensados por Ushioda (1996) que se diferencia em parte da proposta dos outros autores como Burden (2000) e Dörnyei, (2001a) quanto à agenda de um professor motivador, aspectos discutidos em 1.4.2.3 e 1.4.2.4 respectivamente.

Ushioda (1996) e Dörnyei (2001a): favorecer a automotivação dos alunos integra a agenda de um professor motivador para estimular ainda mais sua autonomia, bem como ajudá-los a se manter motivados; todo professor interessado em melhorar o desempenho de seus alunos toma atitudes para lidar com a motivação em parceria com seus alunos. No entanto, para a assertiva 27, apenas sete participantes expressaram que lidar com esse comportamento também possa ser algo compartilhado. A opinião de Pedro demonstrou dúvidas e as opiniões de Amanda, Carol e Simone discrepam quando comparadas ao que expressaram na assertiva 30. Nesse caso, inferiu-se que os participantes não têm tanta certeza quanto à questão de quem deve lidar com a motivação em sala, ou então, do que significa lidar com a automotivação.

Para investigar mais do que sabem os participantes do aspecto temporal e dinâmico da motivação e as atitudes esperadas de um professor motivador (DÖRNYEI, 2000), foram examinadas as respostas às assertivas do Quadro 13 (apresentado na próxima página).

Segundo os autores que tratam a motivação como um processo dinâmico (USHIODA 1996; WILLIAMS; BURDEN, 1999; DÖRNYEI, 2000), o professor lidar com motivação na aprendizagem de LE envolve agir durante todo o curso para que ela, se for o caso, seja gerada e também seja mantida e protegida.

Nas assertivas 5, 6 e 9 desse quadro, que tratam de *quando* a intervenção do professor é prevista, percebe-se que a maioria dos participantes concorda que cabe ao professor, diante do processo motivacional de alunos, intervir *ao longo do curso*. Dessas três assertivas, a que suscitou mais dúvidas, entre uma minoria de participantes, foi a assertiva 5. Foi notado também que enquanto Simone, na sua narrativa, limitou as ações do professor motivador a construir objetivos e oferecer aos alunos formas de se buscar conhecimento, aqui, ela prevê algumas possibilidades a mais para isso. O Quadro 13, apresentado a seguir, também ilustra esse fato:

QUADRO 13
Aspecto dinâmico e temporal da motivação

Assertiva	Opinião emitida pelos participantes				
	DT	DP	C/D	CP	CT
5- Logo no início do curso o professor deve tomar a iniciativa de investigar o estado de motivação dos alunos para sua aprendizagem.	-	-	-	Amanda Paulo Simone Verena	<u>Carol</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>José</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Pedro</u>
6- Investigar o estado da motivação dos alunos para sua aprendizagem durante o curso não é necessário.	<u>Amanda</u> <u>Carol</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u> <u>Pedro</u> <u>Verena</u>	José Simone	-	-	-
9- Durante o curso, é necessário continuar alerta quanto a motivação dos alunos.	-	-	-	Pedro Verena	<u>Amanda</u> <u>Carol</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>José</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u> <u>Simone</u>
21- Estimular a auto-avaliação dos alunos é tarefa de final de semestre.	<u>Amanda</u> <u>Carol</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u> <u>Pedro</u> <u>Simone</u> <u>Verena</u>	José	-	-	-
22- Dar retorno a cada aluno sobre seu desempenho nas atividades e seus esforços para cumprir os objetivos do curso é tarefa para o final do semestre.	<u>todos</u>	-	-	-	-

Quanto às duas últimas assertivas desse quadro (assertivas 21 e 22), a opinião da maioria dos participantes encontra-se alinhada com as propostas de Ushioda (1996) e Dörnyei (2000a): a autoavaliação e os retornos são tarefas para *durante* todo o curso. É importante frisar que o momento do retorno recebeu opinião unânime dos participantes.

3.2.2 Ações do professor

Os próximos conjuntos de assertivas trataram de aspectos teóricos mais relacionados a ações de um professor motivador. Os três primeiros dizem respeito às seguintes tarefas, conforme o Quadro 14:

QUADRO 14
A importância dos objetivos, do contexto e a questão das aulas divertidas

Assertiva	Opinião emitida pelos participantes				
	DT	DP	C/D	CP	CT
13- Falar sobre os objetivos do curso é motivador para os alunos.	Ella	-	-	Carol José Luiza Paulo Pedro Simone	<u>Amanda</u> <u>Hugo</u> <u>Laura</u> <u>Paula</u> <u>Verena</u>
16- Durante o processo de aprendizagem, há vários fatores agindo para motivar ou desmotivar os alunos. O professor deve investigar quais são esses fatores.	-	-	Simone Verena		<u>Amanda</u> <u>Carol</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>José</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u> <u>Pedro</u>
23-Para motivar é preciso tornar as aulas divertidas.	<u>Hugo</u> <u>Pedro</u> <u>Simone</u>	Carol Ella José Paulo	Paula	Amanda Laura Luiza Verena	-

Na assertiva 13 desse quadro, a maioria dos participantes ficou em dúvida se falar dos objetivos do curso é uma atitude motivadora. Ella, por exemplo, que em sua narrativa mencionou uma experiência na qual conversou a respeito dos objetivos do curso com os alunos, das expectativas e objetivos deles, obtendo assim um retrato do estado motivacional da turma que serviu para orientar suas ações em sala (tendo naquela ocasião notado mudanças de comportamento após essa conversa), agora discorda totalmente que falar dos objetivos do curso é motivador. Essa situação foi interpretada como um indício de uma atitude baseada apenas na sua intuição, já que ela não percebeu o potencial motivador da conversa que relatou em sua narrativa. De acordo com Dörnyei (2001a), falar dos objetivos do curso faz parte do

repertório de ações que tornam a aprendizagem significativa, pois serve para situar os alunos em relação às metas do programa de estudo, para que, segundo Ushioda (1996), em seguida se faça uma ponte entre essas e as aspirações pessoais dos membros do grupo. Assim, os objetos de aprendizagem tornam-se *reais e motivadores*, o que é exatamente o processo que Ella tenta desencadear.

Em relação à assertiva 16, ainda do Quadro 14, dez participantes concordaram com o pressuposto de que o comportamento motivacional de sujeitos não pode ser compreendido de forma isolada e que, para entendê-lo e ajudar a favorecê-lo, o professor conhece os fatores que o estão influenciando, isto é, busca saber o que ocorre ao redor do aluno para saber mais dele (WILLIAMS; BURDEN, 1999; DÖRNYEI, 2001b; TAIPA; FITA, 2003; CAMPOS, 2010). Isso porque, como foi bem colocado por Hugo, em sua narrativa, “*a motivação não se sustenta sem ser funcional, sem funcionar no ambiente em que o aluno vive*”.

Tornar as aulas divertidas para motivar (assertiva 23, Quadro 14), foi outra incerteza entre os participantes, embora nenhum deles tenha concordado totalmente com essa assertiva e apenas Simone, na sua narrativa, tenha abordado esse aspecto sendo que de forma desalinhada com o pensamento de alguns dos autores consultados a esse respeito. Para os autores consultados, motivar não é uma questão de divertir o aluno em sala e sim de ajudá-lo a descobrir e a cultivar *prazeres* durante sua aprendizagem, fomentando dessa forma, sua motivação intrínseca (USHIODA,1996) e explorar inúmeras outras estratégias, para tornar a LE estudada significativa, influenciando a sua vontade de aprender (DÖRNYEI, 2000a).

Nas assertivas referentes ao que são estratégias motivacionais, à relação entre aluno e professor e entre autonomia e motivação (Quadro 15), as opiniões expressadas pelos participantes foram as seguintes:

QUADRO 15
Estratégias motivacionais, relacionamento aluno-professor, autonomia

Assertiva	Opinião emitida pelos participantes				
	DT	DP	C/D	CP	CT
17-Estratégias motivacionais e estratégias de estudo tratam dos mesmos assuntos.	<u>Hugo</u> <u>Luiza</u> <u>Paulo</u> <u>Paula</u> <u>Pedro</u>	Carol José Verena	Amanda Ella	Simone	Laura
19- Motivar o aluno exige um contato personalizado entre aluno e professor.	-	José Paula Paulo	Simone	Amanda Carol	<u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Pedro</u> <u>Verena</u>
20- O bom relacionamento entre os membros da turma tem influência na motivação do aluno.	-	-	Simone	Amanda Pedro Verena	<u>Carol</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>José</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u>
28-Alunos autônomos são alunos mais atentos a sua motivação.	-	José Luiza	Carol Pedro	Laura Paula Paulo Simone Verena	<u>Amanda</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u>

De acordo com os dados do quadro acima, na assertiva 17, os participantes não diferenciaram com clareza às especificidades de estratégias de motivação e estratégias de estudo. Esse é um dado importante, pois desconhecendo-as, perdem a oportunidade de explorá-las para seus devidos fins. Além do mais, não distingui-las reforçou o pensamento de que é possível que nunca tenham sido apresentados teoricamente às estratégias motivacionais, a sua definição e ao leque de possibilidades de uso para o ensino e aprendizagem de LE que elas oferecem.

Na assertiva 28 desse mesmo quadro, a maioria dos participantes não foi capaz de estabelecer a relação de interdependência entre autonomia e motivação (USHIODA 1996; DANTAS; MAGNO E SILVA, 2008), sinal de pouco conhecimento a respeito dos desdobramentos desses dois construtos.

Quanto ao relacionamento professor e aluno na perspectiva motivacional, nas assertivas 19 e 20, no Quadro 15, nota-se que, embora não haja unanimidade entre as opiniões emitidas, elas se alinham com a premissa de que a harmonia entre os membros da sala é também crucial à motivação pretendida (WILLIAMS; BURDEN, 1999; EHRMAN; DÖRNYEI apud DÖRNYEI, 2001a; TAIPA; FITA, 2003; SANTOS, 2008). Em relação a essa questão, notou-se que, enquanto Simone, na sua narrativa, não concebeu uma maior aproximação entre alunos e professor como algo aceitável, saudável em sala, nessas assertivas, ela demonstrou ter dúvidas a esse respeito. Paulo também sinalizou incoerência com o que escreveu na sua narrativa, já que lá ele se colocou como professor parceiro do aluno, conhecedor de suas dificuldades pessoais e nota uma resposta positiva dos alunos por conta desse seu comportamento mais próximo deles. Percebeu-se então, que as dúvidas dos participantes a esse respeito advêm da falta de respaldo teórico sobre a aproximação adequada entre aluno e professor para repercutir positivamente na motivação. Assim, é possível que associem essa aproximação com o cultivo ou não de amizade entre professor e aluno, o que não é o caso. Segundo Burden (2000) e Freire (2006), entre outros autores, essa aproximação significa principalmente a disponibilidade do professor em ouvir o aluno, a demonstração de que o professor está atento ao processo de aprendizagem de seu aluno e que respeita sua individualidade. Com isso espera-se que seja criado um vínculo de confiança entre ambos o qual contribuirá para a motivação.

O próximo conjunto de assertivas refere-se a conhecimentos relacionados ao fato de que lidar com motivação representa bem mais que saber conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, termos advindos da teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (REEVE et al., 2008).

De acordo com os dados do Quadro 16, exposto a seguir, apenas metade dos participantes discordam totalmente do pressuposto de que lidar com motivação é ensinar e

aprender os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca (assertiva 10). Desse modo, encontrando-se de acordo com o pensamento de que não é essa a orientação mais adequada para lidar com esses tipos de motivação (DÖRNYEI, 2001b).

QUADRO 16
Teoria da autodeterminação

Assertiva	Opinião emitida pelos participantes				
	DT	DP	C/D	CP	CT
10-Tudo o que os alunos precisam saber a respeito de motivação são os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca.	<u>Amanda</u> <u>Carol</u> <u>Ella</u> <u>José</u> <u>Luiza</u> <u>Paulo</u>	Hugo Pedro Simone Verena	Paula	Laura	-
24-Prêmios e punições são promotores de motivação na sala de aula.	Paula Pedro	Carol Laura Luiza	Hugo Simone Verena	Amanda Ella José Paulo	=
25-Para a aprendizagem do aluno, estimular a sua motivação intrínseca é mais importante do que estimular a sua motivação extrínseca.	<u>Ella</u> <u>Laura</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u>	Amanda Carol Pedro	Hugo Simone	José Verena	Luiza

Em se tratando de motivação intrínseca e extrínseca, José e Carol, nas suas narrativas, escreveram definições para esses conceitos. Carol, inclusive, mencionou a importância de se incentivar ambos os tipos. No entanto, as opiniões que esses dois informantes emitiram a respeito do funcionamento desses tipos de motivação em sala (assertivas 24 e 25), indicaram incertezas quanto à importância de incentivá-las. Ao observar as opiniões dos outros sujeitos nessas mesmas assertivas, chegou-se a mesma conclusão. Sabe-se que, na prática, conforme Deci e Ryan (1996), o incentivo a esses tipos de motivação se dá visando o engajamento dos alunos nas suas atividades e cabe ao professor, ultrapassando o mero conhecimento de suas definições, estimulá-las de forma equilibrada, já que ambos são benéficos para essa finalidade.

Ainda, em relação à assertiva 24 do Quadro 16, de acordo com Dörnyei (2001a; 2001b) e Campos (2010), prêmios e punições são recursos externos promotores de motivação, com a ressalva de que não são as únicas estratégias para se *trabalhar* a motivação e que seus

efeitos, nem sempre levam à motivação pretendida. Nessa perspectiva, as respostas dos participantes também expressaram incertezas, sendo marcante o fato de que nenhum informante concordou totalmente com a utilização de prêmios ou punições, talvez por não saber como fazê-lo adequadamente.

O último conjunto de assertivas tem como foco o conhecimento dos participantes quanto à teoria da atribuição de Weiner (apud WILLIAMS; BURDEN, 1999) e sua prática em sala para favorecer a motivação do aluno (USHIODA, 1996; DÖRNYEI, 2000; 2001a). Em relação a isso, o Quadro 17 apresentado expõe os seguintes dados:

QUADRO 17
Teoria da atribuição

Assertiva	Opinião emitida pelos participantes				
	DT	DP	C/D	CP	CT
12-Conhecer a trajetória de aprendizagem dos alunos é uma maneira de lidar com a motivação do aluno.	-	-	Simone Verena	José	<u>Amanda</u> <u>Carol</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u> <u>Pedro</u>
14-Histórias de sucesso na aprendizagem podem influenciar positivamente na motivação do aluno.	-	-	Simone	Carol	<u>Amanda</u> <u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>José</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u> <u>Pedro</u> <u>Verena</u>
15-Histórias de fracasso na aprendizagem podem influenciar positivamente na motivação do aluno.	Ella Hugo	Paulo	Amanda Paula Simone	Ella Pedro Verena	<u>José</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u>
29-O resultado de uma aprendizagem, bem sucedida ou não, influencia nos planos futuros dos alunos.	-	Pedro	-	Amanda Carol José Simone	<u>Ella</u> <u>Hugo</u> <u>Laura</u> <u>Luiza</u> <u>Paula</u> <u>Paulo</u> <u>Verena</u>

Ainda em relação à assertiva 12 do quadro acima, para os referidos autores, lidar com

essa teoria em sala, implica que o professor, ao longo do curso, ouça os alunos para conhecer suas trajetórias de aprendizagem, atitude sobre a qual concordam totalmente nove participantes. Como isso sugere uma aproximação maior com o aluno, a resposta de Simone foi coerente com o que expôs em sua narrativa. Já a opinião de Verena foi incoerente com o trecho de sua narrativa no qual escreveu que um professor, ao tomar conhecimento da trajetória de dificuldades do aluno, pode intervir e favorecer a sua motivação.

Quanto às assertivas 14 e 15 desse mesmo quadro, foi esperado que os participantes concordassem, em sua maioria, a respeito da repercussão das histórias de sucesso, pois intuitivamente seria previsível que chegassem a essa resposta. Porém, histórias de fracasso podem também influenciar positivamente a motivação. Segundo Ushioda (1996) e Weiner (apud WILLIAMS; BURDEN, 1999), há maior probabilidade disso acontecer com a interferência do professor, que em parceria com o aluno, discute a trajetória de aprendizagem, o esforço de cada um, as estratégias usadas, o que precisa ser diferente e assim, juntos, traçam planos para dar continuidade aos estudos de forma motivada. Aqui, mais uma vez, interpretou-se que falta aos professores preparo teórico e talvez uma reflexão mais apurada a respeito da sua própria trajetória de aprendizagem (certamente imbuída tanto de fracassos quanto de sucessos), para que seus pensamentos, nesse sentido, coadunem-se com o dos referidos autores.

De acordo com o quadro acima, o mesmo acontece na assertiva 29 quanto à repercussão dos resultados na motivação do aluno. Para essa assertiva apenas sete professores opinaram congruentemente com o que diz a teoria da atribuição.

Levando-se em conta a análise dos questionários, foi interpretado que:

- a) quase todos os sujeitos não têm dúvidas em relação à importância da motivação na aprendizagem, mas nem todos os sujeitos demonstraram ter tanta certeza da influência

- das atitudes do professor no processo motivacional;
- b) a maioria dos sujeitos tem alguma noção do caráter mutante da motivação, dos cuidados em lidar com sua manutenção *ao longo* da aprendizagem e da possibilidade de se controlá-la;
- c) entre as *incertezas* de muitos participantes quanto ao entendimento das ações de um professor motivador, constam principalmente às relacionadas ao que sejam estratégias motivacionais, à aproximação entre o professor e o aluno, à interdependência da motivação e da autonomia; à aplicabilidade do incentivo à motivação intrínseca e extrínseca e à possibilidade de histórias de fracasso na aprendizagem beneficiarem ou não a aprendizagem.

3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Nesta seção, são relatados e analisados trechos selecionados das entrevistas que contribuíram para responder às perguntas desta pesquisa. Inicia-se esta seção com o que se extraiu da entrevista com Hugo e, em seguida, com Simone.

3.3.1 Entrevista com Hugo

Na entrevista, Hugo afirmou que até o momento do seu curso de Mestrado, ele não havia estudado motivação na aprendizagem. No entanto, comentou que essa é uma variável importante para si desde sua época de aluno de inglês. Já nesse momento, ele percebia o quanto estar aprendendo de forma prazerosa, favorecendo interesses seus, seria decisivo para gerar, proteger e manter comportamento motivado – algo bastante perceptível também em sua narrativa.

Ao ser questionado a respeito das especificidades referentes à motivação na aprendizagem de LE, ele respondeu que essas advêm dos seus “*objetivos específicos*”, principalmente, os instrumentais, referidos por ele como sendo de natureza “*prática*”, por exemplo, para “[...] *entender filmes, [...] divertir ouvindo uma música entendendo exatamente o que as pessoas falam [...] pra conseguir se dar bem em um jogo [...] aprender inglês pra viajar, se dar bem no emprego*”. Outras particularidades viriam dos objetivos de natureza não tão prática, por exemplo, “[...] *o simples fato do aluno terminar uma tarefa, por mais que [...] ele não veja objetivo prático naquela tarefa, mas o prazer que ele vai sentir em ele conseguir terminar aquela tarefa por si só, isso por si só já seria uma tarefa de motivação para impulsionar o aluno para uma segunda tarefa*”.

Quanto a esse seu posicionamento, embora Hugo enfatize mais abertamente objetivos instrumentais, ao inserir nas suas aulas filmes e músicas em LE, explora também, com seus alunos, o cultivo de objetivos de natureza integradora. Assim, mesmo que de forma intuitiva, ele lida com a especificidade da LE, considerada por Gardner e Lambert (apud GARDNER, 2001) e Brown (2007), peça-chave nesse tipo de aprendizagem: seu aspecto social e cultural que envolve, sobretudo, ampliar a disposição do aluno em agregar novos valores a sua identidade e a tomada de atitudes cada vez mais positivas e favoráveis àquilo que se encontra relacionado ao *universo* da língua que quer aprender.

Baseando-se na concepção de que tratar de motivação em sala é “[...] *ver o que é relevante ao aluno, ver o que ele vai fazer e fazer com que aquilo fique claro na cabeça dele [...] eu vou fazer porque eu tenho um objetivo [...]*”, suas ações para manter e proteger comportamento motivado envolvem:

- a) vincular conteúdo novo aos interesses do aluno para que ele comece a perceber a relevância desse para sua vida. Para isso, pergunta ao aluno “*coisas específicas da vida dele*” e as encaixa ao que será ensinado.

- b) chamar a atenção para o potencial comunicativo da atividade, enfatizando seus aspectos de funcionalidade e não apenas os aspectos gramaticais;
- c) oportunizar momentos em sala para colocar a língua em uso;
- d) equilibrar os momentos de prazer e as “*coisas chatas*”, “*mecânicas*” nas atividades;

Para finalizar o curso com motivação positiva, Hugo experimenta:

- a) implementar modelos de avaliação que fogem dos tradicionais testes escritos e orais. Para isso, ele disse desenvolver com os alunos projetos, palestras e seminários que representam possibilidades para eles vivenciarem o domínio do que aprenderam ao longo do semestre. Assim, “*ele mostra domínio [...] que ele já consegue se expressar [...] produzir na língua [...]*” e diz que isso “*é bom para a sua autoconfiança*”;
- b) conversar com os alunos, principalmente com aqueles que nota estarem desmotivados;
- c) promover auto-avaliação por email, “[...] *o aluno manda uma avaliação do curso e uma auto-avaliação dele, como é que ele absorveu os conhecimentos, fala do professor, do curso em si*”;
- d) dar retorno ao aluno conscientizando-o sua trajetória: “[...] *acho o momento oportuno para dizer, olha, você está [...], se a gente comparar com outros alunos, é claro que outros alunos estão bem melhores, mas pensa no começo do curso...como você estava e como você está agora [...] o que você acha que aprendeu*”;
- e) valorizar o pouco que o aluno conseguiu alcançar: “[...] *você acha que pode ter havido um crescimento? [...] pode ter sido pouco, mas esse pouco [...] vai juntar com as próximas disciplinas.*”

No decorrer da entrevista, Hugo ainda mencionou várias ações que desenvolve junto aos alunos para motivá-los, sem atrelá-las a determinado momento e nem a uma função específica do processo motivacional, tais como:

- a) tentar ativar a motivação intrínseca do aluno incentivando que a aprendizagem seja

- significativa e prazerosa;
- b) ouvir os alunos para saber dos seus interesses e considerar suas diferenças individuais; tentando, na medida do possível, personalizar a aprendizagem.
 - c) esclarecer objetivos fazendo a ponte entre o que se aprende e o mundo real do aluno;
 - d) graduar dificuldades;
 - e) cuidar da auto-estima do aluno, porque “*o aluno entra em um curso de inglês e ele não entende nada, já vem com aquele medo*”;
 - f) estar alerta à motivação em sala prestando atenção nos alunos que sabem menos, para os que “*não estão respondendo a contento*”.

Em relação a esses três conjuntos de ações, notou-se que foram menos citadas as atitudes que lidam com a manutenção e proteção da motivação. Contudo, considerando as estratégias sugeridas para esse fim em 1.4.2.4, foi observado que dentre as atitudes de Hugo para finalizar o curso com motivação positiva, constam ações que, caso implementadas ao longo do curso, e/ou chegado ao término de cada atividade, poderiam contribuir para a motivação continuar ativada. O mesmo foi percebido quando se analisou as estratégias que Hugo adota para motivar de modo geral. Diante do exposto, foi possível inferir que Hugo ainda não tem noção do potencial das suas ações, da versatilidade das estratégias que já implementa – algo coerente com a sua admitida incompletude teórica a respeito do construto, o que o impede principalmente de trabalhar de forma mais consciente as estratégias contemplando todas as fases motivacionais.

Em se tratando das intervenções para explorar o pensamento motivacional dos alunos, Hugo acerta quanto à importância de se fazer isso para tornar a aprendizagem mais motivadora: “*é o básico pra se fazer*”, disse ele. Para esse exercício, o entrevistado aplica um questionário de informações no começo do curso e, ao analisá-lo, descobre do que os alunos gostam, suas dificuldades, seus medos e algumas das suas crenças, tais como “*eu não sei nada*

professor”. Ao contrário de Ushioda (1996) que, para incentivar a automotivação, procura conhecer as crenças dos alunos advindas de suas experiências de aprendizagem como uma oportunidade para planejar modificações naquelas que impedem a motivação desejada, Hugo as explora apenas como um conhecimento útil para ajudá-lo a inserir os interesses dos alunos nas aulas tornando-as mais relevantes, mais significativas a eles. Assim, é possível dizer que Hugo não lida com o pensamento motivacional dos alunos com o mesmo propósito que Ushioda (1996).

Quanto ao incentivo à automotivação dos alunos, Hugo disse que para promovê-la, ele conversa com os alunos falando de suas próprias experiências, como ele se motivava para aprender, esperando que sua história contribua como exemplo a ser seguido pelos alunos. Nesse momento, uma das suas sugestões se referiu à importância da descoberta de um aprender associado ao prazer. Aqui, sua proposta se aproxima da sugestão de Ushioda (1996), que aposta no incremento da motivação intrínseca, para ela, o *passaporte* (grifo meu) para a automotivação.

Em relação à importância de se incentivar o comportamento automotivado, Hugo a associou, de forma não muito clara, à possibilidade do aluno monitorar sua aprendizagem, de perceber “*o nível real da sua proficiência*”. Seu ponto de vista a esse respeito coaduna-se com o de Ushioda (1996) quanto à possibilidade de alunos automotivados monitorarem mais sua aprendizagem. Porém, em momento algum dessa parte da conversa, Hugo estabeleceu ligações mais diretas entre os incentivos da automotivação e da autonomia, o grande mote da proposta da referida autora para a agenda do professor motivador.

Quando perguntado se discute com seus colegas suas ações para lidar com a motivação em sala, Hugo revelou, “*eu sinto muita falta*”. Ele pretende que seja diferente sugerindo uma semana acadêmica na FALEM que inclua esse tema nas discussões.

Quanto a estar disposto a se preparar melhor teoricamente para lidar com a motivação

na aprendizagem, evidenciou-se, na entrevista, que Hugo não vê outro caminho, pois conforme ele contou, “*se a gente não interferir na motivação do aluno, a gente não interfere na aprendizagem, são duas coisas que estão intimamente ligadas*”. Além do mais, para ele, investir nisso é um meio do próprio professor se manter motivado para ensinar, pois aumenta a possibilidade de se ver bons resultados e do professor sentir que fez um bom trabalho, que o aluno domina “*o conteúdo que você ensinou [...]*”. Dessa forma, ele disse querer ampliar seus conhecimentos teóricos a respeito desse assunto para ter “[...] *um olho mais clínico para observar as coisas em sala de aula*”.

No mais, comparando o que Hugo falou na entrevista e o que relatou na sua narrativa, notou-se coerência principalmente no que diz respeito à importância que ele dá ao aprender com prazer e ao sentido da aprendizagem na realidade do aluno. Desse modo, suas sugestões para lidar com a motivação em sala repousam principalmente nesses dois pilares.

Já em relação às suas posições no questionário, Hugo se contradiz em dois momentos. No primeiro, quando ele concordou apenas parcialmente com a flutuação da motivação durante a aprendizagem (assertiva 7) e na entrevista ele reconheceu claramente o aspecto mutante do construto no comportamento de alunos. No segundo, quando ele discordou totalmente de que histórias de fracasso na aprendizagem podem influenciar positivamente na motivação do aluno (assertiva 15 do questionário) e, na entrevista, ele relatou um caso desse tipo no qual ele interferiu para que houvesse um desfecho nesse sentido, conversando com a aluna, lidando com aspectos da sua aprendizagem de modo a motivá-la a continuar estudando. Isso demonstrou, outra vez, que conhecer estudos mais recentes de motivação na área de LE proporcionaria aos professores uma maior conscientização do alcance potencial de suas ações.

3.2.2 Entrevista com Simone

Na entrevista, Simone afirmou que seu conhecimento a respeito de motivação advém de duas fontes diluídas ao longo do tempo. A primeira delas, “*dos vários materiais, vários alunos, as várias turmas, várias conversas*”, da sua própria formação continuada, do seu exercício como professora formadora de professores. A segunda vem de momentos não específicos do curso de especialização e de quando cursou o Mestrado, estudando a motivação na aprendizagem na perspectiva do sócio-interacionismo de Vygotsky e Feuerstein, os quais pressupõem o professor como mediador no processo de incrementar o potencial de desenvolvimento dos alunos. Baseando-se nessa concepção, sua definição de motivação e do que representa lidar com ela, enquanto professora, é:

[...] você ter um motivo para uma ação ou ajudar alguém a construir esse motivo para a ação a ser desenvolvida e não apenas o procedimento, como fazer, o conteúdo em si, [...] um motivo tanto no nível da justificativa, do porquê, quanto da aplicabilidade do para que.

Por meio desse trecho, foi possível interpretar que Simone se manteve fiel ao que comentou na sua narrativa.

Em vários momentos dessa conversa, ela esclareceu que seu conhecimento teórico de motivação não foi continuado desde sua época de pós-graduação. A despeito da autodeclarada limitação teórica, a percepção de Simone quanto à especificidade da motivação requerida para a aprendizagem de LE, coaduna com o pensamento de Gardner (2001) e Brown (2007) quando ela responde que isso tem a ver com o contexto da aprendizagem de LE, com o seu duplo papel que é ser objeto de estudo e um meio pelo qual o estudo se dá,

[...] exigindo maior ou menor grau de integração mesmo, de identificação com a língua, de saber dizer-se [...] em português [...] em inglês [...] aprender uma língua estrangeira requer um grau de integração, de assumir um pouco aquela cultura, não de se submeter a ela, mas no sentido de tornar-se sujeito dentro daquela nova cultura [...] não dá para separar língua da cultura, pra mim é impossível.

Porém, no conjunto de ações, enquanto professora motivadora, que Simone diz praticar, não

se vê uma ação efetiva para lidar com esses aspectos em sala.

Quanto aos objetivos motivacionais para manter a motivação ativada, como professora formadora de professores de LE, Simone disse que a principal estratégia para isso é tornar os alunos co-responsáveis pela sua motivação. Como justificativa para tal, ela citou: *“eu não posso ser sozinha responsável pela motivação deles, principalmente porque são adultos, isso seria tirar deles o direito de não ter motivação”*. Então, disse ela, responsabilidade é a *“palavra chave”*, sem a confusão de o professor achar que assim se exime da parceria nesse processo e o aluno achar que pode interferir demais *“até mesmo em mudar o ritmo da aula”*. Nesse trecho da entrevista e no decorrer de outros comentários, ela contou que em sala implementa contratos individuais de trabalho nos quais cada aluno determina a nota que se predispõe a tirar no semestre e o que planeja fazer para isso. É o momento também no qual são discutidos os critérios das avaliações. Outra atitude sua é negociar com alunos alguns aspectos do desenvolvimento do programa. Sobre isso, ela disse,

[...] eu não posso negociar conteúdo porque eu estou atrelada às ementas, mas eu posso negociar aspectos desse conteúdo [...] isso até enriquece [...] é bacana porque o grupo que escolhe estudar um aspecto do conteúdo e quem escolhe estudar outro aspecto, eles são porta-voz desses conteúdos e então eles precisam ser primorosos [...] corresponsáveis.

Pensando também na manutenção da motivação, Simone permite que os alunos decidam alguns aspectos do desenvolvimento da sua avaliação: *“eles podem chamar para a cena avaliativa pessoas [...] com quem eles concordem mais academicamente [...]”*. Segundo Simone, esses procedimentos demandam de quatro a oito aulas para serem finalizados, por isso, *“muitos alunos entendem como embromação e alguns deles nem vem para essas aulas”*. No entanto, ela entende que aí está *“o coração”* da compreensão deles acerca dos objetivos de estarem estudando uma LE e dos compromissos que assumem para que seu desejo inicial se realize. Ainda para o mesmo fim, a entrevistada mencionou que, quando dá aulas a futuros professores de LE, procura conscientizá-los do objetivo de eles estarem ali, ajudando-os a construir uma identidade profissional, *“[...] porque eles estão aprendendo uma LE pra se*

colocar melhor no cenário profissional deles, no mundo de trabalho [...]. Para tanto ela os orienta na preparação de *abstracts*, artigos em inglês e na apresentação de seus trabalhos em inglês. Por último, ela contou que, durante o semestre, quando nota acomodação por parte dos alunos, ela investe na clássica bronca: “*Ei, tá fazendo pouco, [...] por que? [...] Eu tô aqui de parceira, eu não tô aqui para carregar o curso sozinha [...]*”, mesmo sabendo que a acham chata por conta disso.

Em relação às iniciativas de Simone para manter a motivação ativada, percebeu-se que, à primeira vista, a associação que ela faz entre autonomia e motivação corresponde ao que sugerem Ushioda (1996) e Dantas e Magno e Silva (2008). No entanto, Simone se afasta do pensamento dessas autoras e do pensamento dos autores da perspectiva teórica de motivação na qual ela se identifica, quando ela não menciona o que faz como *mediadora* para acompanhar o desenvolvimento das agendas de trabalho, ou das metas estabelecidas pelos alunos, pois sabe-se que não basta apenas *cobrar* resultados e que há a necessidade de se *monitorar* todo o processo que envolve o incentivo à autonomia e à motivação do aluno.

Quanto à atenção que dá aos objetivos, pode-se dizer que Simone manteve-se fiel ao que relatou na sua narrativa e lida com isso trabalhando os objetivos de longo prazo (relacionados ao futuro dos alunos já dominando uma LE) e os de curto prazo (relacionados a esse futuro profissional, mas voltados para *objetivos instrumentais* e não os de *prazer*). É importante frisar que ela tenta fazer isso “*o tempo todo*” e não apenas no início do curso – algo compatível com alguém preocupado em manter e proteger a motivação, segundo vários autores mencionados no capítulo teórico.

Ainda, no seu questionário, Simone concordou que é papel do professor estar alerta à motivação dos alunos, e que a motivação varia. Na entrevista, isso foi confirmado quando ela mencionou a existência de uma “*barriga*” em determinados momentos do curso, como um momento de queda na motivação. Nessa fase, Simone, recorrendo à “*bronca*”, segue um

caminho diferente do sugerido por Burden (2000), Dörnyei (2001a) e Taipa e Fita (2003), entre outros autores que, nessa situação, preferem estratégias que não desfavoreçam a harmonia das relações em sala e que não mitiguem a realização de FTA, atitude também defendida por Vygotsky (1991), um dos defensores da sua compreensão de motivação na aprendizagem.

Quanto às suas atitudes para finalizar o semestre com motivação, para Simone é importante voltar ao contrato de aprendizagem que cada aluno redigiu no início do semestre e incentivar que ele faça auto-avaliação: um confronto com o que foi proposto no trato do início do semestre para que perceba o quanto alcançou ou não até o momento final do curso. Dessa forma, para ela, a auto-avaliação deles “*não é aquela auto-avaliação solta demais*”, na qual o aluno se desvaloriza e pensa “*eu sou fraco*”, o que torna a situação “*muito cômoda, de um determinismo inaceitável*”. O tipo de avaliação que implementa, levando o aluno a verificar a trajetória de suas ações, é considerado como retrospectivo por Simone. No entanto, nesse mesmo momento de auto-avaliação, ela coloca questões prospectivas, incentivando os alunos a pensarem o que estarão fazendo em cinco anos. Ela espera que o resultado desses dois movimentos leve o aluno perceber o que faltou e estabelecer planos para o futuro.

Ao se analisar essas ações, na perspectiva motivacional, constatou-se que o papel das notas, dos resultados, é muito valorizado. Conforme Simone, “*eles já começam com R, a obrigação deles é de fazer essa nota subir*”. Considerando-se o que foi mencionado sobre motivação intrínseca e extrínseca neste trabalho, isso pode levar à motivação pretendida, mas também é importante o professor *modelar* como se faz a auto-avaliação, praticá-la durante o curso, para que no final, o aluno seja capaz de fazê-la sem se desmotivar. Além do que, mais do que notas, Burden (2000) e Dörnyei (2001a), entre outros autores neste trabalho, valorizam a hora de dar retorno ao aluno da sua auto-avaliação, falando das suas tentativas de alcançar as metas, da necessidade de se usar estratégias mais apropriadas e do reconhecimento

daquelas que foram usadas e funcionaram bem.

O planejamento dessas ações não é discutido na FALEM: “*nós não temos ainda essa tradição*”, disse Simone. Porém, ela o discute em outro grupo, na mesma universidade, onde há oportunidade para tal.

Para essa entrevistada, explorar o pensamento motivacional do aluno é importante, é um ponto de partida, pois “[...] *parte do trabalho do professor é fazê-lo enxergar a sua relação com o mundo de trabalho. Quando você toca nessa questão, várias crenças favoráveis, desfavoráveis à aprendizagem aparecem [...]*” e é quando se observa que “[...] *não existem verdades absolutas e que existem graus de validades diferentes em diferentes contextos*”.

Em vários momentos do curso, ela dá espaço para conhecer as crenças que chegam à sala de aula. Entre as crenças que lá já surgiram estão: o medo de ter que dar aulas em escola pública, motivos para cursar Letras, para cursar Letras/Inglês e o que é um bom professor de língua. Sua forma de lidar com elas abrange colocar “[...] *problemas, problematizando a situação, não avançando soluções [...]*”. Com isso, à medida que o curso progride, com os alunos valorizando o saber, ela espera que suas crenças, problematizadas, passem, autonomamente, por um estado de transição, evoluindo e se sofisticando, com algumas delas sendo confirmadas e outras sendo descartadas.

Faz-se oportuno frisar que Simone impõe restrições quanto a interferir mais do que isso nas crenças que vão surgindo em sala. Ela não acha apropriado, por exemplo, tentar modificá-las por meio de conversas persuasivas com os alunos, nos moldes do que sugere Ushioda (1996), pois, “[...] *conversar sobre é que a gente tem que ter muito cuidado para não virar terapia em grupo porque nós não temos formação em psicologia para fazer terapia em grupo, então é muito complicado [...]*”. Para ela, ao aluno que será professor de LE, mais relevante do que lidar com suas crenças é o professor fornecer-lhe um “kit de sobrevivência”,

porque “na hora em que ele põe os pés lá fora, não adianta só refletir, falar bem, ele precisa saber efetivamente iniciar uma aula [...]”.

Na questão referente ao incentivo à automotivação, ela lembrou que desde a sua narrativa,

[...] motivação é na primeira pessoa, até um certo ponto ela pode ser na primeira pessoa do plural, mas ela tem quer ter um grau de volição, não se estuda sem volição, por mais que se tenha a motivação externa [...] a gente tem que colocar o aluno na cena da motivação [...]. Eu trabalho com a automotivação no sentido da corresponsabilidade [...] depois da minha disciplina eles deixam de falar, o professor me deu tal nota.

Aqui, mesmo na condição de “sem instrução”, ela corresponde, em parte, ao pensamento de Ushioda (1996) ao relacionar a automotivação à autonomia do aluno. Suas opiniões diferem quando Simone não prevê as mesmas tarefas que a autora para o professor como mediador da automotivação dos alunos. Enquanto Ushioda (1996) sugere convencer os alunos de que lidar com sua própria motivação é importante para a sua aprendizagem; demonstrar ao aluno o que se faz para cuidar da automotivação (incentivando a motivação intrínseca do aluno – nesse caso, algo muito valioso para a autora), prever atividades para que o aluno experimente o que lhe é sugerido e conversar sobre isso com o grupo em sala. Simone sugere para esse fim, levar os alunos a refletirem sobre as suas motivações imediatas, quando novamente valoriza resultados: “[...] eu acho que nota alta é importante, o seu currículo chega antes de você numa entrevista de trabalho [...] nota alta como resultado de um trabalho bem feito [...]” e as mediatas: planos para mestrado, doutorado. A outra estratégia usada é “[...] ajudá-los a construírem um motivo para uma ação, ajudá-los a construírem um motivo relacionado a sua identidade profissional” e ressalta “[...] é preciso deixar que eles descubram a automotivação e deixá-los pensar que você está ali para ajudá-lo a levantar, mas principalmente dizer que eles podem levantar sozinhos [...]”. Para Ushioda (1996), embora haja muitos alunos, advindos de uma educação voltada para a autonomia que conseguem lidar com a sua própria motivação, ainda assim, é necessário o professor

acompanhar como se dá esse processo por dois motivos: os altos e baixos do processo motivacional que afetam a todos nem sempre permitem aos alunos se automotivarem sem o apoio do professor e pelo fato de que também há alunos que têm esse comportamento adormecido em si e que contam com o professor para despertá-lo. Ainda, existe aquele argumento posto por Campos (2010): em geral, o número de alunos que conseguem se motivar é reduzido. Então, como é que se vai esperar que uma turma inteira consiga isso sozinha?

No mais, Simone concordou quanto à necessidade de se preparar melhor para lidar com objetivos motivacionais em sala, embora tenha acrescentado:

Depois eu vejo as conseqüências, [...] se eu acredito na construção da identidade profissional do nosso aluno para que ele reveja suas crenças, pra que ele amplie suas motivações todas, então eu preciso estar nessa constante busca.

Diante do exposto, as duas entrevistas serviram para se ampliar o conhecimento do que entendem os participantes acerca do construto teórico motivação e do que os mesmos fazem, como professores motivadores, considerando as propostas levantadas na seção 1.4.2, principalmente no que diz respeito ao incentivo à automotivação e à prática de estratégias motivacionais para a manutenção e proteção da motivação. Nesse sentido foram tecidas as seguintes observações:

- a) tanto Hugo – representante do grupo de participantes cujas opiniões colocadas no questionário mais se harmonizam com a teoria que embasa esse trabalho, quanto Simone – representante do grupo de participantes cujas opiniões colocadas no questionário encontram menos respaldo teórico, têm conhecimento restrito de motivação, em especial, daquela voltada para a aprendizagem de LE e lidam com isso em sala sem saber ao certo a repercussão dos seus atos.
- b) nem Hugo nem Simone, não incluem, de forma consciente, práticas relacionadas ao

- cultivo de atitudes positivas para com a aspectos sócio-culturais da LE;
- c) nem Hugo nem Simone não discutem com seus colegas da FALEM como lidam com a motivação em sala e gostariam de fazê-lo;
 - d) a prática de Hugo parece estar mais voltada para o uso de estratégias motivacionais em sala e para o pensamento de que é possível e necessário o professor agir para motivar mais e melhor. Já Simone se aproxima do pensamento de Ushioda (1996), sendo mais a favor de que o aluno por si só consiga lidar com isso. No entanto, como a motivação se dá por meio de um processo, Ushioda (1996) ressalta que não cabe ao professor se eximir da responsabilidade de ser parceiro do aluno nessa empreitada;
 - e) para Hugo, lidar com a aprendizagem de LE tem a ver com prazeres e para Simone, isso está mais associado ao dever. Considerando o que os dois relataram nas suas narrativas, encontra-se justificativas para tais colocações na história de como cada um deles aprendeu inglês – Hugo priorizando um aprender vindo da satisfação de prazeres seus relacionados à língua inglesa, desde cedo cultivados, e Simone priorizando os compromissos para com um futuro profissional promissor, que desde cedo almejou. Aqui, o problema reside no fato de que cada um se volta para proporcionar ao aluno uma experiência parecida com a da sua trajetória de aprendizagem, como se o que deu certo para eles, dará certo também para seus alunos. Esse comportamento apareceu de forma recorrente na análise dos dados. Apesar da atitude do professor compartilhar sua história de sucessos e de dificuldades, esperando que o aluno se espelhe nela, ter respaldo teórico neste trabalho, sabe-se também que uma agenda de professor motivador não se limita a isso, pois com esse comportamento, não se atenta para as diferenças de estilos motivacionais em sala, deixando de beneficiar a motivação de um número maior de alunos pela falta de suporte teórico que dinamize sua agenda de trabalho.

Ao longo deste capítulo, por meio da exposição e análise dos dados coletados, foram respondidas paulatinamente as perguntas de pesquisa. Quanto ao que entendem os professores a respeito da motivação, chegou-se à conclusão de que apesar de reconhecerem a importância desse construto para que a aprendizagem ocorra, eles precisam se preparar melhor para favorecê-la na sala de aula de LE. Quanto ao papel do professor no processo motivacional do aluno, viu-se que a maioria dos sujeitos tem noção da sua influência do professor na motivação pretendida, principalmente pelas suas experiências enquanto alunos de inglês, podendo-se dizer que, a orientação para as decisões que hoje tomam, enquanto professores motivadores, advêm dessas circunstâncias e também da sua intuição.

Na conclusão serão retomadas essas perguntas para então respondê-las mais diretamente.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral avançar na compreensão da motivação na aprendizagem de LE e identificar quais são as atribuições de um professor motivador. Como objetivo específico, procurou-se verificar o que professores de inglês da FALEM entendem sobre motivação na aprendizagem e como (ou se) esses professores a inserem na sala de aula.

As conclusões a esse respeito são agora expostas, inicialmente respondendo-se as perguntas de pesquisa que motivaram o desenvolvimento deste trabalho. Posteriormente, reflete-se sobre as implicações dos seus resultados para, em seguida, abordar algumas das limitações deste trabalho e propor ações para próximas pesquisas.

Em sendo assim, neste trabalho, tentou-se responder às seguintes perguntas: Sendo a motivação tão importante à aprendizagem de LE, o que os sujeitos desta pesquisa compreendem a respeito desse construto? Como percebem a influência do professor de LE diante do processo motivacional? Como acham que intervêm (ou se intervêm) para alcançar a motivação pretendida?

Respondendo à primeira pergunta, afirma-se que os sujeitos desta pesquisa, apesar de não terem muitas dúvidas do quanto é importante ter a motivação ativada para que haja bons resultados nos estudos, conhecem pouco a respeito da motivação na aprendizagem. Principalmente em se tratando das especificidades reservadas à motivação necessária para o sucesso da aprendizagem de LE: o seu caráter dinâmico e temporal e as possibilidades de se controlar a motivação pretendida para favorecer ainda mais a aprendizagem.

Quanto à segunda pergunta, percebeu-se que por meio das próprias experiências de aprendizagem mencionadas pelos participantes, tem-se a clareza de que o professor é importante no processo motivacional do aluno, pois favorece tanto a sua motivação positiva quanto a negativa, influenciando na flutuação da sua motivação. Por outro lado, nos

questionários, mais de uma vez, alguns deles demonstraram dúvidas quanto à responsabilidade do professor em lidar com a motivação. Já nas duas entrevistas, subentendeu-se que o professor é responsável como parceiro do aluno no processo motivacional, embora nem sempre os professores enunciassem a forma de se exercer esse papel.

Por fim, respondendo ao último questionamento, pode-se afirmar que a maioria dos narradores propôs intervenções como professores motivadores. No entanto, dadas as suas limitações, por conta da falta de conhecimento aprofundado do construto motivação, sobretudo, de concepções mais recentes a esse respeito, suas atitudes no sentido de incentivar motivação ora são mesmo intuitivas, parecendo mais com tentativas de se experimentar com o aluno o que deu certo para si no passado, ora são pautadas em um conhecimento descontinuado sobre o assunto. Quanto a isso, nenhum deles mencionou que toma a iniciativa de estudar mais para saber quais práticas motivacionais adotar *na sala de aula de LE*, apesar das implicações da motivação ou da falta dela para a aprendizagem em sala. Quando provocados sobre o assunto, os professores demonstraram abertura e interesse para discutir esse tema com os colegas e preparar-se melhor teoricamente para modificar esse cenário.

Segundo Dörnyei (2001b), incompletudes relacionadas à conscientização do aspecto temporal da motivação geram entraves não só nas ações dos professores para contemplar todas as fases do processo motivacional, bem como provocam controvérsias nas pesquisas que se propõem a explorar o construto, pois assim não se percebe o quanto a motivação assume características diferentes dependendo do estágio em que o indivíduo se encontra na busca de um objetivo e o quanto as teorias motivacionais não são excludentes, mas podem estar simplesmente relacionadas a fases diferentes do processo comportamental motivado. Assim posto, faz todo sentido o professor se preparar melhor para poder identificar em sala as

diferentes fases do processo motivacional de seus alunos, para ter consciência do alcance das suas atitudes, evitando direcioná-las a apenas uma das fases do processo motivacional e para não tratar os alunos como se todos estivessem motivados da mesma forma, agindo como se a motivação não flutuasse e não precisasse ser nutrida.

Tratando a motivação na aprendizagem de forma intuitiva, os professores de LE, subestimam a sua importância e seu papel em favorecê-la. Caso mais preparados teoricamente a esse respeito e convencidos do impacto e das especificidades do estudo do fenômeno, todos eles poderiam ampliar suas ações para lidar com ela positivamente, fazendo-se valer da sua influência no processo motivacional dos alunos. Para colocar isso em prática, é importante que assumam essas preocupações como um objetivo a ser tratado pelo grupo inteiro de professores e como um dos assuntos presentes permanentemente na pauta de suas discussões colegiadas.

Uma das limitações desta pesquisa foi a ausência de teorias a respeito das crenças na aprendizagem. No retrato final do desenvolvimento deste trabalho, foi notado o quanto se tangenciou esse tema, mas como ele não foi um dos seus focos principais, uma vez que se privilegiou o aprofundamento das teorias sobre motivação, não se deu mais destaque a essa área do conhecimento. Outra limitação, essa justificada mais pela falta de tempo hábil, foi o fato dos participantes terem sido apenas os professores de inglês, quando na FALEM também ensinam professores de alemão, espanhol e francês.

No entanto, essas limitações não invalidam os resultados alcançados. Pelo contrário, elas estimulam não só a continuidade de estudos acerca do pensamento motivacional de professores (e de alunos também), abrangendo a participação de um número maior de sujeitos, como também elas suscitam o desejo de se verificar os resultados desses mesmos sujeitos, ou de outros que, após um maior preparo teórico da motivação na aprendizagem de LE, implementarem novas atitudes de professor motivador.

Outro interesse, inspirado nesta pesquisa, concerne a aprofundar a proposta de incentivo à integração dos alunos para fomentar sua motivação (GARDNER; LAMBERT apud GARDNER, 2001; DÖRNYEI, 2001a). É possível vislumbrar nessa estratégia, algo bastante instigante, que abrange, sobretudo, criar vínculos protetores do comportamento motivado advindos das relações humanas cultivadas tanto na sala de aula quanto no mundo globalizado que, ao requererem um uso real, mais intensivo e imediato da LE estudada, podem acelerar a descoberta pelo aluno de uma fonte inesgotável de um aprender por prazer, conseqüentemente mais autônomo e motivado.

Antes da realização deste estudo, pode-se dizer que o meu conhecimento de motivação na aprendizagem e minhas atitudes, enquanto professora motivadora, em muito se assemelhavam às mencionadas pelos sujeitos participantes da pesquisa. No entanto, desde que passei a desenvolver esta pesquisa, procuro considerar nas minhas aulas as novas orientações as quais estou tendo a oportunidade de aprender. Nesse sentido, venho constatando muito do que aqui se mencionou: quando não se incentiva a motivação *por mágica*, a aprendizagem eficiente torna-se mais presente e os alunos dedicam-se ao compromisso de aprender porque descobrem com mais facilidade o prazer e utilidade em continuar as suas investidas na LE que estudam. Desse modo, descubro uma grande satisfação, como professora, em ver isso tudo acontecendo, em parte como fruto da decisão que tomei de aprender melhor como lidar com algo que concordo ser mesmo imprescindível à aprendizagem e, em parte também, porque, agora, conseguindo ser mais persuasiva em convencer os alunos a também estarem alertas à sua motivação, sei que não estou sozinha nesse processo e essa parece ser a parceria ideal para continuar motivada e motivando os que estão nessa mesma empreitada.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. From teaching points to learning opportunities and beyond. *TESOL Quarterly*, v. 39, n.1, p.9-31, 2005.
- BECK, M.L.G. A Teoria da atribuição e sua relação com a educação. *Urutágua; Revista Acadêmica Multidisciplinar*, v.1, n.3, 2001. Disponível em: <<http://www.uem.br/urutagua/03beck.htm>>. UEM.br// 03beck.htm. Acesso em: 10 maio 2010.
- BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson, 2001.
- BROWN, J.D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. ed. 2 nd. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 1997.
- _____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. ed. 3rd. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 2007.
- BURDEN, P.R. *Powerful classroom management strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2000.
- CAMPOS, D.M. *Psicologia da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 85-190.
- DANTAS, L. *Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia*. 2008. Belém. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2008.
- _____; MAGNO E SILVA, W. Motivação e autonomia para a formação de um novo aprendiz e um novo professor. In: ASSIS, R. (Org.). *Estudo da língua portuguesa e de todas as línguas que fazem a nossa*. Belém: UNAMA, 2008. p. 139-152
- DECI, E.; RYAN, R. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, New York, v. 8, n. 3, p.165-184, 1996. Disponível em: <www.updatednet.net/.../1/.../selbestimmung>. Acesso em: 10 de jan. 2011.
- DÖRNYEI, Z. *Motivation in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation*. *British Journal of Educational Psychology*, London, v.70, p. 519-538, 2000.
- _____. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001a.
- DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.
- _____. *Questionnaires in second language research*. New York: Lawrence Erlbaum, 2003.
- _____. *Teaching and researching motivation*. Essex: Pearson Education, 2001b.
- _____; OTTO, I. Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working papers in*

Applied Linguistics. London, v. 4, p.43-69, 1998. Disponível em: <http://eprints.nottingham.ac.uk/39/0/Motivation_in_action.pdf>. Acesso em 22 de fev. 2010.

DWECK, C.; MASTER, A. Self-theories motivate regulated learning. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. *Motivation and self-regulated learning; theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 31-52.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARDNER, R. Integrative motivation and second language acquisition. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001. p. 1-20.

GOFFMAN, E. *Interaction rituals on face-work*. Nova York: Anchor Books, 1967.

GOULART, I. *Psicologia da educação: fundamentos teóricos aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2009.

HARMER, J. Motivation. In: *The practice of english language teaching*. Essex: Pearson Education, 2001. p.51-55.

HECKHAUSEN, J.; DWECK, C.S. Motivation and self-regulation across the life span. Cambridge: Cambridge Press, 1998. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 5 maio 2010.

HUITT, W. Maslow's hierarchy of needs. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta: Valdosta State University, 2007. Disponível em: <<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/motivation/motivate.html>>. Acesso em: 20 de mar 2010.

JACOB, L.K. Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. In: CONSOLO, D.A; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Pesquisas em linguística aplicada*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003. p. 31-54.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som; um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

LIEBLICH, A.; TIVAL-MASHIAC, R.; ZILBER, Z. A new model for classification of approaches to reading, analysis, and interpretation. In:_____. *Narrative research*. v.47. Thousand Oaks: Sage, 1998. p.19.

LITTLE, D. *Autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.

LOWES, R.; TARGET, F. *Helping students to learn; a guide to learner autonomy*. London: Richmond Pub., 1998.

LUCE, R. W. Motivating the unmotivated. *Communications Instructor*. Nelsonville, v. 7, n.8,1990. Disponível em <honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/unmotiva.htm>. Acesso em: 1 ago. 2010.

MAGNO E SILVA, W. A model for the enhancement of autonomy. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo : EDUC/PUC, v.24, p. 469-492, 2008.

MARTELOTTA, M. (Org.). *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008.

NORRIS-HOLT, J. Motivation as a contributing factor in second language acquisition. *The Internet TESL Journal*, v.7, n. 6, June, 2001. Disponível em:<<http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>>. Acesso em: 18 mar. 2010.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PERISSÉ, P. *O educador aprendedor*. Rio de Janeiro: Contexto, 2004.

PILETTI, N. *Psicologia educacional*. São Paulo: Ática, 2009. p. 63-79.

PINK, D. *Motivação 3.0*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

REEVE, J.; RYAN, R.; DECI, E. L. e JANG, H. Understanding and promoting autonomous self-regulation: a self-determination theory perspective. In: SCHUNK, D.H; ZIMMERMAN, B. J. *Motivation and self-regulated learning*. New York: Lawrence Erlbaum, 2008. p. 223-244.

SANTOS, J.C. *Aprendizagem significativa*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTOS, L. [Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?](#) In: ABRANTES, P.; ARAÚJO F. (Org.). *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Básico, 2002. p. 75-84.

SCHARLE, Á.; SZABÓ, A. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SHOAI, A.; DÖRNYEI. Z. Affect in lifelong learning: exploring L2 motivation as a dynamic process. In: BENSON, P.; NUAN, D. *Learners' stories: differences and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 22-54.

SILVERSTEIN, B. M. *Motivação*. Rio de Janeiro: SENAC, 2009.

TAIPA, J. ; FITA, E. *A motivação em sala de aula*. São Paulo: Loyola, 2003.

USHIODA, E. Language learning at university: exploring the role of motivational thinking. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2002. p. 93-126.

USHIODA, E. *Learner autonomy: the role of motivation*. Dublin: Authentik, 1996.

UR, P. *A Course in language teaching*. Cambridge: Cambridge Press, 1991.

VOLI, F. *A auto-estima do professor*. São Paulo: Loyola, 2002.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLIAMS, M; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA et al. (Org). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 98-105.

APÊNDICE

APÊNDICE A**Exemplar da Carta convite**

Belém 10 de março, 2010

Caro Professor,

Para realizar dissertação de Mestrado em Letras da UFPA, pesquiso sobre motivação na aprendizagem de língua estrangeira sob o ponto de vista do professor. Encontro-me interessada em saber como os professores de inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) entendem a motivação e como fazem para fomentá-la, gerenciá-la e mantê-la favorecendo um ambiente de aprendizagem. Para tanto, conto com a sua participação nesta pesquisa. Em anexo há termo de compromisso para sua apreciação. Caso decida pela adesão, o formulário deverá ser preenchido, assinado e colocado no meu escaninho até o dia 22 de março, 2010. Logo após essa data, entrarei em contato com você para dar sequência à pesquisa

Agradecendo desde já sua possível participação,

Maria Clara Vianna Sá e Matos

APÊNDICE B

Exemplar do termo de consentimento livre e esclarecido

1. Participação como informante na Dissertação de Mestrado intitulada *O papel do professor na motivação da aprendizagem de língua estrangeira* a ser apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPA, sob a orientação da professora Dra. Walkyria Magno e Silva.

2. Descrição sucinta da pesquisa

A pesquisa *O papel do professor na motivação da aprendizagem de língua estrangeira* visa compreender melhor como os professores de inglês da FALEM entendem a motivação. O interesse por esse aspecto do processo de aprendizagem se dá por ser ele um fator crucial para que bons resultados na aprendizagem sejam alcançados. Uma melhor compreensão desse construto será alcançada com este estudo e seus resultados compartilhados com os professores da Faculdade.

3. Descrição dos procedimentos

Como docente da FALEM participante da pesquisa para dissertação de Mestrado *O papel do professor na motivação da aprendizagem de língua estrangeira*, concordo em efetuar as seguintes ações:

- Produção de uma narrativa sobre minha experiência como professor, enfatizando minha compreensão a respeito da motivação no ensino e aprendizagem de língua estrangeira;
- Preenchimento de um questionário sobre motivação que me será fornecido;
- Participação em uma entrevista semi estruturada com a pesquisadora para explorar melhor e refinar alguns pontos da narrativa e do questionário.

4. Garantia de acesso

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e aos profissionais responsáveis pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora é a Mestranda Maria Clara Sá e Matos que pode ser encontrada em momentos previamente agendados na FALEM no Instituto de Letras e Comunicação (ICL) da Universidade Federal do Pará ou pelo email matos_mariaclara@yahoo.com.br. A orientadora da pesquisa é a Profª. Dra. Walkyria Magno e Silva, professora do Programa de Pós Graduação em Letras da UFPA, que pode ser acessada pelo email 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 minha pessoa.

6. Direito de confidencialidade

Será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas.

Eu,, acredito ter sido suficientemente informado/a a respeito do que li na descrição da pesquisa para a dissertação de Mestrado *O papel do professor na motivação da aprendizagem de língua estrangeira*. Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo.

Assinatura do participante

Local e data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante.

Assinatura do responsável pelo estudo

Local e data

APÊNDICE C

Exemplar das instruções o desenvolvimento das narrativas

O papel do professor na motivação da aprendizagem de língua estrangeira
Pesquisa para dissertação de Mestrado de Maria Clara Vianna Sá e Matos
Orientadora: Prof^ª Dra. Walkyria Magno e Silva

Instruções para o desenvolvimento da narrativa

Você deve enviá-la por email para **matos_mariaclara@yahoo.com.br** até o dia 15 de abril de 2010.

Suas dúvidas também podem ser esclarecidas por esse mesmo contato, ou na FALEM em reunião previamente agendada.

Tema da narrativa:

Como ex-aprendente e atual professor(a) de língua estrangeira, escreva uma narrativa de aprendizagem de inglês tendo como foco a motivação.

APÊNDICE D

Exemplar do questionário aplicado

O papel do professor na motivação da aprendizagem de língua estrangeira

Pesquisa para dissertação de Mestrado da Maria Clara Vianna Sá e Matos

Orientadora: Prof^ª Dra. Walkyria Magno e Silva

Questionário

Gostaria que você, participante desta pesquisa, respondesse este questionário sobre motivação. Você pode fazer isso respondendo diretamente nesta folha em papel e depositando-a em meu escaninho na FALEM ou responder no arquivo Word em seu computador, salvando-o e enviando-o em seguida para meu email (matos_mariaclara@yahoo.com.br). Reitero que sua identidade será preservada conforme o que já foi esclarecido no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido preenchido por ocasião da entrega da narrativa.

Esta pesquisa está sendo conduzida por mim sob a orientação da Prof^ª Dra. Walkyria Magno e Silva para melhor compreender o papel do professor na motivação da aprendizagem de língua estrangeira, tema da minha dissertação de Mestrado. Suas dúvidas podem ser esclarecidas pelo meu email (acima). Devido a compromissos assumidos com minha orientadora, gostaria que você observasse o dia **06 de dezembro de 2010** para entrega ou envio do questionário preenchido.

Lembro que este questionário **não é um teste**. O que estou interessada em saber é a sua opinião pessoal sobre as questões abaixo. A seguir são apresentadas algumas afirmações para que você emita a sua opinião. Indique-a marcando com um "X" a alternativa que mais lhe parece coerente com o seu pensamento. Por favor, não deixe nenhuma afirmação em branco.

Obrigada,

Maria Clara

Nome: _____

Data: _____

	Assertivas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	Ter motivação é imprescindível para que se obtenha uma aprendizagem bem sucedida.					
2	Todos os alunos chegam à sala de aula motivados para aprender.					
3	A motivação na aprendizagem dos alunos é constante: na medida em que é está ativada, ela permanece assim.					
4	Como nossos alunos no Curso de Letras já chegam motivados para aprender inglês, ter preocupações com a sua motivação durante a aprendizagem é algo secundário para o professor.					
5	Logo no início do curso o professor deve tomar a iniciativa de investigar o estado de motivação dos alunos para sua aprendizagem.					
6	Investigar o estado da motivação dos alunos para sua aprendizagem durante o curso não é necessário.					
7	Durante o semestre ou curso, a motivação na aprendizagem dos alunos varia: em certas ocasiões estão mais motivados, em outras menos.					
8	Na sala de aula , a motivação para aprender é um fator incontrolável.					
9	Durante o curso, é necessário continuar alerta quanto a motivação dos alunos.					
10	Tudo o que os alunos precisam saber a respeito de motivação são os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca.					

	Continuação APÊNDICE D Exemplar do questionário aplicado	Discordo total-mente	Discor-do parcial-mente	Nem concor-do nem discor-do	Con-cordo parcial-mente	Con-cordo total-mente
11	Durante o curso, qualquer atitude que o professor(a) tomar para motivar os alunos será bem sucedida entre os alunos.					
12	Conhecer a trajetória de aprendizagem dos alunos é uma maneira de lidar com a motivação do aluno.					
13	Falar sobre os objetivos do curso é motivador para os alunos.					
14	Histórias de sucesso na aprendizagem podem influenciar positivamente na motivação do aluno.					
15	Histórias de fracasso na aprendizagem podem influenciar positivamente na motivação do aluno.					
16	Durante o processo de aprendizagem, há vários fatores agindo para motivar ou desmotivar os alunos. O professor deve investigar quais são esses fatores.					
17	Estratégias motivacionais e estratégias de estudo tratam dos mesmos assuntos.					
18	Nem todos os alunos chegam à sala de aula motivados para aprender, daí a razão pela qual a motivação deve ser preocupação do professor.					
19	Motivar o aluno exige um contato personalizado entre aluno e professor.					
20	O bom relacionamento entre os membros da turma tem influência na motivação do aluno.					
21	Estimular a autoavaliação dos alunos é tarefa de final de semestre.					
22	Dar retorno a cada aluno sobre seu desempenho nas atividades e seus esforços para cumprir os objetivos do curso é tarefa para o final do semestre.					
23	Para motivar é preciso tornar as aulas divertidas.					
24	Prêmios e punições são promotores de motivação na sala de aula.					
25	Para a aprendizagem do aluno, estimular a sua motivação intrínseca é mais importante do que estimular a sua motivação extrínseca.					
26	A atuação do professor é decisiva na motivação na aprendizagem dos alunos.					
27	Cuidar da automotivação é de responsabilidade exclusiva do aluno.					
28	Alunos autônomos são alunos mais atentos a sua motivação.					
29	O resultado de uma aprendizagem, bem sucedida ou não, influencia nos planos futuros dos alunos.					
30	Só o aluno pode tomar iniciativas para se motivar.					

APÊNDICE E

Exemplar do roteiro da entrevista

Roteiro para a entrevista de Hugo e Simone

1- Onde, quando e como você obteve a sua formação sobre motivação na aprendizagem de LE?

2- Você concordou que ter motivação é imprescindível para que se obtenha uma aprendizagem bem sucedida. Alguns autores ainda acrescentam a isso: a motivação requerida para a aprendizagem de LE é diferente da requerida para outras disciplinas. Por que seria assim?

3- Quais os objetivos motivacionais que você inclui no seu planejamento de aulas para manter a motivação ativada e para finalizar o curso com a motivação positiva independente do resultado de alunos? O planejamento dessas ações é discutido com outros professores? Em que momento?

4- Para lidar com a motivação em sala, você alguma vez experimentou:

-conhecer e explorar o pensamento motivacional de alunos, suas crenças, a favor da motivação pretendida; Caso sim, como agiu e qual seria sua importância?

-incentivar a automotivação de seus alunos. Caso sim, como agiu para isso e qual seria sua importância?

-incrementar a motivação intrínseca de seus alunos. Caso sim, como agiu para isso e qual seria sua importância?

5- Se você tivesse a oportunidade de continuar aprendendo sobre motivação na aprendizagem de LE, de conhecer os estudos mais recentes acerca desse tema e seus resultados em sala de aula, você pensaria na possibilidade de, como professor(a), ampliar os objetivos motivacionais incluídos no planejamento de suas aulas?

APÊNDICE F
Gabarito do questionário aplicado

	Assertivas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	Ter motivação é imprescindível para que se obtenha uma aprendizagem bem sucedida.					x
2	Todos os alunos chegam à sala de aula motivados para aprender.	x				
3	A motivação na aprendizagem dos alunos é constante: na medida em que é está ativada, ela permanece assim.	x				
4	Como nossos alunos no Curso de Letras já chegam motivados para aprender inglês, ter preocupações com a sua motivação durante a aprendizagem é algo secundário para o professor.	x				
5	Logo no início do curso o professor deve tomar a iniciativa de investigar o estado de motivação dos alunos para sua aprendizagem.					x
6	Investigar o estado da motivação dos alunos para sua aprendizagem durante o curso não é necessário.	x				
7	Durante o semestre ou curso, a motivação na aprendizagem dos alunos varia: em certas ocasiões estão mais motivados, em outras menos.					x
8	Na sala de aula , a motivação para aprender é um fator incontrolável.	x				
9	Durante o curso, é necessário continuar alerta quanto a motivação dos alunos.					x
10	Tudo o que os alunos precisam saber a respeito de motivação são os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca.	x				
11	Durante o curso, qualquer atitude que o professor(a) tomar para motivar os alunos será bem sucedida entre os alunos.	x				
12	Conhecer a trajetória de aprendizagem dos alunos é uma maneira de lidar com a motivação do aluno.					x
13	Falar sobre os objetivos do curso é motivador para os alunos.					x
14	Histórias de sucesso na aprendizagem podem influenciar positivamente na motivação do aluno.					x
15	Histórias de fracasso na aprendizagem podem influenciar positivamente na motivação do aluno.					x
16	Durante o processo de aprendizagem, há vários fatores agindo para motivar ou desmotivar os alunos. O professor deve investigar quais são esses fatores.					x
17	Estratégias motivacionais e estratégias de estudo tratam dos mesmos assuntos.	x				
18	Nem todos os alunos chegam à sala de aula motivados para aprender, daí a razão pela qual a motivação deve ser preocupação do professor.					x

	Continuação: Apêndice F Gabarito do questionário aplicado	Discordo total- mente	Discor- do parcial- mente	Nem concor- do nem discor-o	Con- cordo parcial- mente	Con- cordo total- mente
19	Motivar o aluno exige um contato personalizado entre aluno e professor.					x
20	O bom relacionamento entre os membros da turma tem influência na motivação do aluno.					x
21	Estimular a autoavaliação dos alunos é tarefa de final de semestre.	x				
22	Dar retorno a cada aluno sobre seu desempenho nas atividades e seus esforços para cumprir os objetivos do curso é tarefa para o final do semestre.	x				
23	Para motivar é preciso tornar as aulas divertidas.	x				
24	Prêmios e punições são promotores de motivação na sala de aula.					x
25	Para a aprendizagem do aluno, estimular a sua motivação intrínseca é mais importante do que estimular a sua motivação extrínseca.	x				
26	A atuação do professor é decisiva na motivação na aprendizagem dos alunos.					x
27	Cuidar da automotivação é de responsabilidade exclusiva do aluno.	x				
28	Alunos autônomos são alunos mais atentos a sua motivação.					x
29	O resultado de uma aprendizagem, bem sucedida ou não, influencia nos planos futuros dos alunos.					x
30	Só o aluno pode tomar iniciativas para se motivar.	x				

