



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PAOLA MORI PIRES DE CAMARGO

**A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES PARA O APRENDIZADO
DE LÍNGUA INGLESA**

Londrina
2014



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Londrina
2014

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C172m Camargo, Paola Mori Pires de.

A motivação de estudantes para o aprendizado de língua inglesa / Paola Mori Pires de Camargo. – Londrina, 2014.

83 f. : il.

Orientador: Sueli Édi Rufini.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Motivação na educação – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses.
3. Autodeterminação (Educação) – Teses. 4. Aquisição da segunda linguagem – Teses. I. Rufini, Sueli Édi. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de

PAOLA MORI PIRES DE CAMARGO

**A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES PARA O APRENDIZADO
DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Édi Rufini

Londrina
2014

PAOLA MORI PIRES DE CAMARGO

**A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES PARA O APRENDIZADO
DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sueli Édi Rufini
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho
PUCPR – PR

Londrina, ____ de _____ de 2014.

Aos meus pais, Paulo Wilson e Maria Carolina, que sempre me apoiaram em todos os meus projetos seja com suas palavras sábias, seja com o apoio financeiro. A minhas irmãs, Marina e Raquel, que por também vivenciarem a vida acadêmica, me incentivaram sempre a continuar apesar de todas as dificuldades. Ao Rinaldo, meu companheiro, que me incentivou e entendeu durante os momentos de angústia e ansiedade, com seu carinho, amor e muita compreensão. Ao Victor e a Luana, pelos lindos sorrisos e pela alegria contagiante que sempre me deram.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profa. Dra Sueli Rufini, por todo o conhecimento transmitido para mim durante esses dois anos de Mestrado.

A minha família inteira, por estar sempre ao meu lado, me apoiando, me incentivando e sendo o meu ponto seguro em todos os momentos que precisei.

Aos meus amigos, colegas de trabalho que me ajudaram muito, me aconselhando e me dando forças.

Às escolas, aos coordenadores e aos professores, que contribuíram para esse trabalho.

Aos estudantes, que espontaneamente participaram deste estudo, pela colaboração e paciência.

Aos meus estudantes, pela paciência que tiveram comigo e por todo carinho que me deram.

Aos professores do Mestrado em Educação, pelos seus conhecimentos transmitidos durante as aulas.

CAMARGO, Paola Mori Pires de. **A motivação de estudantes para o aprendizado de língua inglesa**. 2014. 84 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

O problema da falta de motivação tem sido um sério problema entre os professores de Inglês. A maioria destes professores pensa que para motivar os alunos, eles precisam aplicar em sala de aula, atividades lúdicas. Assim, considerando este aspecto e também a literatura, uma teoria sobre motivação para aprender no contexto escolar, foi usada na presente pesquisa – A Teoria da Autodeterminação (TAD), de Deci e Ryan. Essa teoria analisa o indivíduo e suas necessidades básicas durante a realização de atividades. Para atingir os objetivos da pesquisa, dois instrumentos foram utilizados. O primeiro foi um levantamento prévio de interesses sobre o tipo de atividades que as crianças gostavam de fazer durante as aulas de inglês, as razões que as levavam a estudar inglês e finalmente, o porquê da realização das atividades aplicadas pelo (a) professor(a). Este instrumento foi aplicado no instituto de línguas onde a pesquisa, mais tarde foi realizada. O segundo instrumento foi um questionário motivacional em escala *Likert* com 20 itens considerando 1(discordo) a 5 (concordo), aplicado a 519 participantes de três contextos de ensino – uma escola pública, uma particular e um instituto de línguas. Este instrumento foi elaborado usando-se o referencial teórico para analisar se a série, o sexo, a idade e escola influenciariam a qualidade motivacional dos alunos para se aprender a língua inglesa. Depois da aplicação do instrumento evidenciou-se que de forma geral, as variáveis, escola, sexo e série apresentaram uma qualidade motivacional significativamente diferente em relação às instituições envolvidas no estudo, mas com relação a idade não comprovou-se nenhuma evidência. A principal evidência, no entanto, foi encontrada com a variável sexo, que comprovou que as meninas são mais motivadas que os meninos para se aprender a língua inglesa.

Palavras-chave: Motivação. Língua inglesa. Teoria da autodeterminação.

CAMARGO, Paola Mori Pires de. **A motivação de estudantes para o aprendizado de língua inglesa**. 2014. 84 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

The problem of motivation has been a serious problem among English teachers. Most of these teachers think that in order to motivate students, they need to provide them with playfull activities. Thus, considering this aspect and also the literature, one macro theory about motivation used in the school context was studied - The Self-Determination Theory, by Deci e Ryan (SDT). This theory analyses the individual and their psychological needs during the performance of a task. In order to achieve the research goals, two instruments were used. The first one was an interest inquire about what kind of activities children liked during the English classes, the reasons they studied English and finally, why they did the activities proposed by their teacher. This first instrument was applied in the language institute where the research, later, would be carried out. The second instrument was a motivational questionnaire in Likert scale that has 20 itens ranking from 1 (disagree) to 5 (agree). This instrument was elaborated using the theoretical references and was applied to 519 students in three different school contexts – a public school, a private school and a Language institute- in order to analyse if the grade, the sex, the age and the school influence the quality of students's motivation when they are learning English. After the data collection, the results of the statistic analysis show that 3 variables: the school, the sex and the grade significantly motivated students in relation to the institutions involved in the research, but the age, did not show any evidence. The biggest evidence was related to the sex, which proved that in general, the girls are more motivated than the boys to learn the English involved.

Key words: Motivation. English language. Self-determination theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Continuum – Teoria da Autodeterminação	29
Figura 2 – Levantamento Prévio	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos participantes de acordo com o tipo de escola.....	54
Tabela 2 – Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da escala da Qualidade Motivacional.	55
Tabela 3 – Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos cinco fatores	56
Tabela 4 – Estatística descritiva dos resultados da avaliação dos tipos de motivação	57
Tabela 5 – Comparação entre resultados obtidos pelos participantes na avaliação dos tipos de motivação e o sexo	58
Tabela 6 – Comparação entre os resultados na avaliação dos tipos de motivação e a idade dos participantes	58
Tabela 7 – Comparação entre o desempenho dos participantes na avaliação da qualidade motivacional e o tipo de escola	59
Tabela 8 – Comparação entre o desempenho dos participantes na avaliação da qualidade motivacional e a série	60

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CAPÍTULO - MOTIVAÇÃO E A APRENDIZAGEM ESCOLAR	16
3	CAPÍTULO - TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	22
4	CAPÍTULO - PESQUISAS BRASILEIRAS E INTERNACIONAIS SOBRE MOTIVAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	32
4.1	PESQUISAS INTERNACIONAIS SOBRE MOTIVAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	32
4.2	PESQUISAS INTERNACIONAIS SOBRE MOTIVAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	41
5	OBJETIVOS DA PESQUISA	49
6	CAPÍTULO - MÉTODO	50
6.1	PARTICIPANTES	50
6.2	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	50
6.3	PROCEDIMENTOS ÉTICOS:.....	53
7	RESULTADOS	54
8	DISCUSSÃO DOS DADOS	62
	REFERÊNCIAS	69
	APÊNDICE	77
	APÊNDICE A – Motivação de Estudantes de Língua inglesa	77
	ANEXOS	82
	ANEXO A – Autorização.....	82
	ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	83

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa tem mudado muito durante os últimos anos. Ensinar uma língua estrangeira é mais do que apenas inserir regras gramaticais, funções da língua que somente permitem que o estudante a utilize como um instrumento necessário para a obtenção de um emprego ou uma para realizar uma entrevista de emprego. A língua inglesa ensinada nas escolas é considerada, juntamente com as outras disciplinas, um elemento importante para formar cidadãos pensantes, ativos na sociedade em que vivem. No entanto, apesar de ter um papel na formação básica do estudante, o ensino de língua estrangeira, mais especificamente, de língua inglesa, muitas vezes é desvalorizado. Em algumas regiões do Brasil, por exemplo, as aulas são ministradas somente em algumas séries, em outras é apenas classificada como uma atividade, ou seja, não se apresenta como disciplina com possibilidade de promoção ou reprovação. Em outras palavras, o inglês não reprova e também não ajuda o estudante passar de ano (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - (BRASIL,1998) evidenciam que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira precisam garantir o engajamento discursivo do aluno e também assegurar que o mesmo tenha contato com outros discursos. Esse documento aponta que o estudante de língua estrangeira precisa ser capaz de produzir e se comunicar em sua comunidade usando palavras do idioma estudado. Para que essa comunicação ocorra, e que o objetivo principal deste ensino seja alcançado, é necessário que as aulas de idioma nas escolas privilegiem a construção do significado. Isto é, à medida que o significado de uma palavra é consolidado pelo aluno este, por meio do discurso, consegue se comunicar de modo escrito ou falado, com várias comunidades linguísticas. Além dessa perspectiva, o aluno também pode ampliar suas oportunidades de trabalho, assim como seu letramento pode ser melhorado, possibilitando assim, um melhor desempenho também em sua língua materna.

No entanto, observando-se o pouco envolvimento por parte dos alunos que estudam uma língua estrangeira em nosso contexto educacional, pode-se questionar o alcance das metas indicadas pelos PCNS. Essa falta de motivação para aprender um idioma estrangeiro, invariavelmente, causa dúvidas e ansiedades nos professores que lecionam o inglês e o espanhol em escolas públicas,

particulares ou em instituto de línguas. O problema da falta de motivação dos alunos, geralmente, é discutido pelos professores com base no senso comum, ou seja, superficialmente. Para a maioria dos professores de língua estrangeira, atividades motivadoras são aquelas consideradas lúdicas, diferentes e divertidas. Por essa razão, estes, muitas vezes, procuram planejar atividades de ensino e aprendizagem que envolvam música, movimentação física, entre outras características, buscando atender o que avaliam como sendo necessário para motivar seus alunos.

A crença dos professores de que atividades lúdicas são motivadoras podem estar embasadas na pretensa relação entre a falta de motivação dos alunos e aulas expositivas, nas quais o professor é o centro das atenções e o aluno é um mero receptor de informações. De acordo com Reeve e Jang (2006) as atividades realizadas em sala de aula devem incentivar o aluno a pensar, a raciocinar sozinho com a finalidade de desenvolver o senso de autonomia. Nesse sentido, para promover a autonomia, o professor deveria encorajar e apoiar os alunos mediante a proposição de atividades desafiadoras, próximas à realidade e interesses dos estudantes. Em contrapartida, em um ambiente controlador, ou seja, no qual o professor seja o único protagonista e aos estudantes caiba pensar e agir de acordo com normas pré-estabelecidas, é provável a ocorrência de desmotivação ou tipos menos autônomos de motivação, os quais são associados a resultados negativos em vários indicadores como persistência, criatividade, aprendizagem de profundidade, desempenho, entre outros.

Para exemplificar a dificuldade de se promover a motivação dos estudantes com atividades pretensamente motivadoras, Hitotuzi (2007) investigou os problemas relacionados com a implementação, em uma escola pública do estado do Amazonas, de estratégias inovadoras de ensino, no caso o teatro, para motivar e desenvolver a capacidade crítico-reflexiva dos estudantes. Apesar de ter sido considerada uma boa estratégia de ensino, o autor verificou que ainda existem questões a serem respondidas. A dúvida maior foi em relação às escolas, aos professores, e aos próprios estudantes, porque não ficou evidenciado no estudo se a estratégia poderia ser generalizada a outros contextos de ensino, ou seja, escola pública, centro de idiomas ou colégio particular. Outra questão levantada foi a respeito da possibilidade de os professores serem ou não habilitados a preparar adequadamente esse tipo de aulas. Além disso, questionou-se se estes seriam ou não resistentes a essa nova abordagem, se os estudantes estariam dispostos a se

caracterizarem e participarem de uma cena teatral com o intuito de aprender o idioma. Portanto, o autor concluiu que para se afirmar a eficácia de tal projeto seriam necessárias mais investigações.

Verifica-se que, por um lado, apenas planejar aulas diferenciadas não é garantia de motivação dos estudantes e, por outro, há escassez de estudos sobre o tema. Por essa razão, e inicialmente tendo como base simplesmente a minha atividade profissional como professora de língua estrangeira, identificava-me com o problema da falta de motivação. Alguns dos meus estudantes chegavam até mim e diziam: “Não sei por que estou aqui!”, “Detesto inglês!”, “Sempre tive trauma dessa língua!”, “Só venho para aula porque meus pais mandam” Eu não entendia esses questionamentos e essas reclamações. Para mim, que sempre gostei das aulas e sempre admirei meus professores de inglês (inclusive me tornei professora por causa de uma delas), era incompreensível. Onde estava a causa de tanto descontentamento, de tanto trauma? Será que era decorrente da falta de motivação, de objetivos?

Na universidade, encantei-me com o idioma, mas, quando comecei a dar aulas, minhas questões permaneciam. Quando iniciei o meu estágio obrigatório passei a observar alguns problemas como: muitos professores despreparados para o ensino, a falta de estrutura física, estudantes completamente descontextualizados do assunto que estavam estudando, materiais inadequados ao nível das crianças etc. Assim a inquietação aumentou. Será que todos esses empecilhos são a causa da desmotivação para o aprendizado do inglês, será que essa desmotivação ocorre em todos os contextos de ensino?

Até então, eu considerava incorreta a comparação que meus alunos faziam sobre aprender inglês na escola regular e em escola de idiomas, considerando superior a última opção. Decidi investigar isso essa variável. Então, ao ingressar no Mestrado, depois de vários anos de licenciatura em escola de línguas, eu tinha a princípio a intenção de verificar em minha pesquisa quais as atividades, aplicadas em sala de aula, seriam mais motivadoras. Acreditava que atividades de ensino e aprendizagem, de natureza lúdica, como jogos, músicas, vídeos, motivariam os estudantes. Por isso, a ideia inicial seria apenas identificar se o lúdico, o diferente e o divertido realmente influenciavam a motivação desses estudantes.

Com as leituras e disciplinas pude desmistificar o conceito motivação, identificando que esse construto não apresentava somente as

características apontadas pelos professores, com base no conhecimento de senso comum. Essa desmistificação aconteceu, primeiramente, durante a busca de literatura que daria fundamentação para a análise e compreensão do conceito do construto motivação. Principalmente com finalidades didáticas e para uma melhor compreensão deste estudo o primeiro passo foi a busca pelo problema. Para isso algumas questões foram levantadas: os estudantes valorizam o ensino de inglês? A resposta para essa pergunta geralmente seria “não”, isso por que a língua inglesa não reprova os estudantes, por que muitos dos estudantes não veem uma necessidade para se aprender o idioma e por que o único objetivo que têm é aprender o essencial para passar no vestibular.

A segunda pergunta é: o lugar onde estudam pode influenciar na motivação para aprender a língua? Verifica-se aqui sempre uma comparação. Isso porque os próprios estudantes afirmam não se sentirem motivados para aprender porque em suas aulas não aprendem nada. O comentário geral é, “só aprende inglês quem estuda em institutos de línguas. Na escola é impossível!” Cada instituição enfatiza seu ensino da língua de uma forma. A escola particular tem seu foco no exame vestibular, a escola pública ensina principalmente para fazer com que o estudante passe de ano, por isso, a ênfase é na gramática. Já o instituto, de acordo com os estudantes, ensina “tudo”, ou seja, todas as habilidades linguísticas.

Outra questão levantada é em relação ao sexo - os meninos são mais motivados que as meninas? No dia a dia da escola, observa-se de modo informal que as meninas, comparadas com os meninos, apresentam comportamento mais conformista, no sentido de se adequarem com mais facilidade às regras e exigências da escola, serem mais dedicadas, aprenderem mais e apresentarem-se com mais motivação, mas será que isso é verdade? Há evidências científicas para essas afirmativas? Juntamente com o sexo, questiona-se também a idade. Em que período ou fase do desenvolvimento a motivação é maior ou de qualidade diferente? De acordo com a meta-análise sobre pesquisas referentes à motivação e aprendizagem de uma segunda língua, feita por Masgoret e Gardner (2003), a idade e a disponibilidade para se aprender uma segunda língua não influenciam na atitude motivacional dos estudantes, mas até que ponto essa afirmação é válida para os estudantes do Paraná? Também Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012) descobriram que a qualidade da motivação de estudantes da quarta série do ensino fundamental foi superior à dos estudantes de quinta a oitava séries. Este resultado é semelhante

para a motivação para aprender inglês? Assim, no presente estudo, buscar-se-á descobrir as relações entre a qualidade motivacional de estudantes de língua inglesa e as variáveis sexo, idade e natureza da instituição.

Tendo então o problema de pesquisa, optou-se pelo embasamento teórico na perspectiva sócio cognitivista da motivação. Dentre as teorias contemporâneas, incluídas nessa abordagem, selecionou-se a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000), que focaliza a motivação intrínseca e os tipos qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca. Nesta perspectiva teórica, pressupõe-se que a qualidade motivacional é associada com resultados positivos e benefícios para o desenvolvimento dos estudantes na escola. Além disso, os estudos nela embasados, buscam descrever os ambientes de interação que potencialmente promovem a motivação autônoma, fortalecendo as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento.

O presente estudo terá a seguinte organização: no Capítulo 2 serão apresentados alguns aspectos introdutórios sobre a motivação no contexto escolar. No Capítulo 3, a revisão da Literatura, mais especificamente o referencial teórico escolhido; No Capítulo 4, uma síntese de pesquisas Brasileiras e Internacionais sobre a motivação no ensino de Língua Estrangeira; a seguir, no Capítulo 6, os procedimentos éticos e metodológicos juntamente com os instrumentos elaborados para a coleta dos dados; finalmente, teremos os resultados obtidos a partir da aplicação do instrumento e da análise estatística, seguidos da discussão, conclusão, e referências.

2 CAPÍTULO – MOTIVAÇÃO E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

O tema motivação está presente em quase todas as áreas da vida cotidiana, isto é, no trabalho, nos cuidados com a saúde, na religião, e até mesmo na educação e em diversas atividades da área acadêmica. Mas o que é motivação? De origem latina, a palavra motivação, vem do verbo *movere* e do substantivo *motivum* que originaram posteriormente nossa palavra *motivo*. Motivação é então definida como o motivo, a razão pela qual um indivíduo põe em ação algum plano em sua vida. Além do motivo para a realização de determinada atividade, a motivação também é um fator psicológico que conduz o indivíduo a escolher o que fará, instiga suas ações, orienta instintos e comportamentos. É devido à motivação que o ser humano também persiste e mantém seus objetivos com a finalidade de realizar determinada tarefa. Para isso, despende tempo, energia e coloca disponíveis seus talentos e conhecimentos (BZUNECK, 2009).

A motivação é um assunto complexo, multifacetado e multideterminado (LINNENBRINK, PINTRICH, 2002) pois engloba vários fatores. Apenas pode ser inferida a partir do comportamento observável ou pelo autorrelato da pessoa. Na escola, a motivação do estudante está, entre outras variáveis, relacionada com as atividades propostas pelo professor, isto porque estas tem características diferentes daquelas comumente realizadas pelas crianças como brincar, fazer um esporte etc. Bzuneck (2009) assinala que a motivação do estudante é principalmente de natureza cognitiva, isto porque, envolve concentração, processamento de informações e raciocínio para a resolução de problemas. Este autor ainda aponta que, sob o enfoque do construtivismo, o estudante é o “ator principal” de sua aprendizagem, portanto, cabe a ele mesmo a responsabilidade de realizar determinados processos cognitivos. Aponta, também, que dentro da escola o estudante precisa cumprir um currículo obrigatório, realizar todas as atividades propostas, estudar conteúdos variados durante as séries, sendo estes, geralmente, difíceis, abstratos e longos, fazer provas que muitas vezes envolvem reações afetivas intensas como ansiedade, vergonha, entre outras.

Bzuneck (2009) também ressalta que a motivação do estudante em sala de aula apresenta dois níveis de efeitos: imediatos e finais. Os primeiros relacionam-se com o envolvimento espontâneo e escolha do estudante para com a atividade proposta. Neste caso, ele participa ativamente na aprendizagem, esforça-

se e persiste na exigência requerida pela tarefa, conseqüentemente, é considerado motivado. Em contraposição, aquele estudante que não investe esforços ou não faz o mínimo possível para a execução daquilo que lhe foi proposto, é desmotivado e, como resultado, não aprende. Ressalta-se que o envolvimento ou esforço do estudante deve ser de qualidade, incluindo o uso de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e gerenciamento adequado de recursos, o que se configura em processamento profundo de informações. Os efeitos finais da motivação referem-se aos resultados de aprendizagem ou tipos de desempenho os quais, em última instância, decorrem da qualidade do envolvimento durante o processo de aprendizagem. Em outras palavras, um estudante motivado envolve-se com qualidade na aprendizagem e obtém resultados educacionais positivos; ao contrário, baixo envolvimento e resultados pobres são os efeitos finais da desmotivação. A motivação, no entanto, não é característica individual, imutável, mas acontece quando as atividades propostas são desafiadoras e estimulam os estudantes a usarem estratégias adequadas de aprendizagem.

Bzuneck (2009) ainda afirma que um estudante motivado para a aprendizagem tem um rendimento escolar adequado, superando inclusive expectativas anteriores acerca de seu desempenho já previamente identificado pelo professor, baseando-se nas próprias características pessoais. Porém, um estudante desmotivado não alcançará os mesmos resultados, ou seja, terá notas baixas e um rendimento aquém do conteúdo ensinado. Isso demonstra que a motivação está diretamente relacionada com o resultado atingido pelos estudantes durante as aulas.

Muitos educadores se preocupam com a falta de motivação, ou melhor, com a falta de motivação de seus estudantes em sala de aula. Isso porque, o estudante desmotivado estuda pouco e, portanto, não aprende pouco daquilo que foi ensinado. Assim, a falta dos conhecimentos socialmente relevantes ou exigidos dificulta que os estudantes se tornem cidadãos competentes. A desmotivação resulta principalmente em falta de esforço. Mas qual é o real motivo da desmotivação em sala de aula? É difícil perceber se um estudante está motivado ou desmotivado porque, muitas vezes, ao se olhar para a criança acredita-se que esta se encontra aparentemente atenta, prestando atenção ao conteúdo da aula, porém não se sabe, mas a mente dela pode estar em outra realidade, com outros pensamentos.

Segundo Bzuneck (2009) é preciso identificar qual é o real motivo da falta de motivação, sendo necessário que o professor conheça mais o seu aluno, isto

é, conheça o potencial do estudante, principalmente seus conhecimentos prévios e estratégias de aprendizagem que utiliza. Apesar de muitas dúvidas e preocupações a respeito do tema, muitas vezes pais e professores não conseguem apontar o porquê da falta de motivação do estudante, isto porque a desmotivação não é facilmente identificada.

De acordo com Anderman e Maher (1994), Kaplan e Maher (2002), Zusho e Pintrich (2001), Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), existe uma diminuição da motivação dos estudantes quando esses atingem as últimas séries do Ensino Fundamental e entram no Ensino Médio. De acordo com esses autores, pode-se dizer que nas séries iniciais ou na educação infantil não se identificam problemas motivacionais. No entanto, assim que progredem nas primeiras séries do Ensino Fundamental alguns problemas surgem, talvez devido às exigências da escola, a novidade de ter que ficar sentados prestando atenção no professor, provas com datas marcadas etc. Um pouco depois, já no Ensino Médio, são comuns dificuldades de compreensão com relação a disciplinas, com frequência, por falta de conhecimentos prévios, acarretando desmotivação.

Esse fato surpreende aos pais e professores, porque não entendem a razão para a falta de curiosidade e a perda da energia para o estudo. Todavia, nem todos os estudantes se desmotivam, alguns ainda se esforçam e se envolvem nas atividades escolares propostas em sala de aula. Qual será a causa disso? Boekaerts (2003), Pajares e Urdan (2003) e Zusho e Pintrich (2001) argumentam que os jovens atualmente estão envolvidos com vários atrativos da vida moderna e suas prioridades estão relacionadas com os amigos. As atividades fora da escola são mais atraentes, desviando a atenção e o interesse dos estudantes, causando desinteresse pelas atividades acadêmicas. Além disso, na medida em que se ampliam as relações interpessoais, os jovens, em geral, já não têm mais a mesma orientação e o controle dos adultos em suas vidas, comparando-se com o período da infância.

Segundo Linnenbrink e Pintrich (2002), há evidências na literatura que sustentam o fato de que os estudantes necessitam de motivação e de habilidades cognitivas para se saírem bem na escola, em outras palavras, os dois fatores interagem para influenciar a aprendizagem e o desempenho escolar. De acordo com a perspectiva sócio cognitivista, os estudantes são motivados de várias formas e intensidade, sendo um problema importante para professores e

pesquisadores entender como e por que os estudantes são motivados para aprender na escola. Isso significa que não basta rotular os alunos como motivados ou desmotivados, mas, as teorias contemporâneas da motivação podem esclarecer as nuances desse processo a partir de conceitos como a autoeficácia, atribuições, motivação intrínseca e adoção de metas.

A motivação não é uma característica estável (traço de personalidade), ao contrário, para a abordagem sócio cognitivista, ela é contextual, situada e específica para uma área de conhecimento, ou conteúdo escolar. Apesar de esta constatação dificultar a pesquisa científica sobre o tema, para a escola e educadores, ela traz uma perspectiva positiva em relação aos esforços para o planejamento escolar e organização da escola. Em outras palavras, as ações do professor, assim como, a organização da escola podem contribuir para a melhoria da motivação dos estudantes. Outra afirmativa, decorrente desta mesma perspectiva, a qual tem importância particular para o presente estudo, é que a motivação varia de acordo com o conteúdo escolar ou disciplina e os instrumentos de avaliação elaborados para avaliar a motivação em geral, não são úteis para a investigação relativa a conteúdos específicos. Finalmente, há uma influência direta na motivação dos estudantes dos fatores culturais, demográficos ou de personalidade, como também, tem um papel chave na mediação entre seu envolvimento e desempenho, o que eles pensam a respeito sobre sua motivação e aprendizagem (LINNENBRINK; PINTRICH, 2002).

Os problemas motivacionais vinculados à educação podem, segundo Brophy (2008) serem organizados em três categorias. A primeira refere-se ao contexto social no qual a aprendizagem acontece, especificamente o clima da sala de aula, as características comunidade de aprendizagem e as estruturas de meta de sala de aula. A segunda relaciona-se com as expectativas dos estudantes a respeito de sua situação acadêmica, social ou de desempenho. A terceira vincula-se com a realização das atividades de aprendizagem. As três categorias de problemas são importantes, no entanto, no desenvolvimento das pesquisas o ambiente social e as expectativas tiveram prioridade, ficando a questão do valor menos investigada.

Ao destacar o valor, Brophy (2008) afirma que a motivação dos estudantes no contexto escolar relaciona-se fortemente com as características das atividades propostas. Os professores poderiam incentivar seus estudantes a apreciarem e a valorizarem aquilo que estão aprendendo com a apresentação de

tarefas relacionadas com os interesses prévios, com características de desafio ótimo, ou seja, não fáceis demais que causem tédio, tampouco tão difíceis que levem a emoções negativas como ansiedade. Neste sentido, segundo o mesmo autor, o aluno precisa ver sentido pessoal na atividade, além de perceber que esta seja merecedora de seu envolvimento. Como assinalado anteriormente, a escola compete pela atenção dos alunos que é voltada mais para situações da vida social e, para vencer essa competição, é necessário um planejamento minucioso tendo como foco o desafio de mostrar aos estudantes que existe valor naquilo que lhes é apresentado.

Outros estudiosos comentam que a valorização da atividade contribui para a motivação do estudante em sala de aula. Wigfield e Eccles (2000), proponentes da Teoria Expectativa-valor, afirmam que o valor e a probabilidade de sucesso em certa atividade é o determinante na escolha de realizar ou não certa atividade. Subdividem o construto *valor* em quatro componentes: o valor adquirido, o valor intrínseco, o valor de utilidade e o valor de custo.

O *valor adquirido* refere-se à importância que a pessoa dá ao *fazer bem* uma atividade pedida. O segundo valor, o *valor intrínseco*, pode ser dito como sendo a satisfação que o indivíduo tem ao realizar o que lhe foi proposto, além disso, esse tipo de valor também se assemelha, muitas vezes, à motivação intrínseca. O *valor de utilidade* se reporta aos planos futuros de uma pessoa, ou seja, as atividades presentes serão úteis para ele ou ela em um tempo futuro próximo? E finalmente, o *valor de custo*, focaliza naquilo que o indivíduo, ao realizar a atividade, tem que abdicar para que esta seja realizada com sucesso, podendo surgir questões como: Vou ter que me esforçar muito? Quanto tempo eu vou “gastar” para concluir esse exercício?

Assim, relacionando o que esses autores mencionaram sobre valor e os quatro tipos de valores descritos anteriormente, presentes na Teoria Expectativa-Valor de Wigfield e Eccles (2000), verifica-se que em sala de aula, mais especificamente, ao buscar alcançar seus objetivos, o estudante foca, então, suas energias no resultado da atividade feita, mesmo sendo este, positivo ou negativo. À medida que isso acontece, o estudante se envolverá na atividade e, portanto, estabelecerá o seu foco, descobrirá o valor intrínseco e o valor de utilidade que esta tarefa apresenta de uma maneira persistente. Além dessa identificação do estudante com o valor da atividade, aponta-se também a figura do professor. Este, ao

demonstrar o valor da tarefa, ao ajudar a entender que aquela atividade é importante, contribui para o surgimento ou o fortalecimento da motivação do estudante. Isto porque, nesta situação provavelmente o estudante se sinta autônomo e perceba que a atividade é importante para sua aprendizagem.

Ao considerar a importância da motivação para a aprendizagem, o desempenho, a realização, a persistência, entre outros resultados positivos no contexto educacional, nas últimas décadas foram elaboradas várias teorias motivacionais, que se configuram em conjuntos de leis, regras que englobam construtos interrelacionados com a motivação. De acordo com Linnenbrink e Pintrich (2002) na perspectiva da abordagem sócio cognitivista da motivação, diversas teorias e construtos têm sido elaborados nos últimos anos, os quais têm importância teórica e para a orientação das pesquisas. No entanto, em muitos casos, nas situações práticas da sala de aula e da escola podem gerar confusão para os professores ou gestores e pouco contribuir para o fortalecimento da motivação e da aprendizagem dos estudantes. Para compreender algumas características do contexto escolar de ensino e aprendizagem de língua inglesa no Paraná-Brasil, foi selecionado como referencial teórico a Teoria da Autodeterminação (TAD).

Nesta introdução foram apresentados alguns aspectos da motivação no contexto escolar. Na sequência, o referencial teórico que embasa o estudo, seguido das pesquisas brasileiras e internacionais sobre o tema.

3 CAPÍTULO – TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

No presente capítulo será apresentado o referencial teórico escolhido para embasar a presente pesquisa, a Teoria da Autodeterminação (TAD). Justifica-se a escolha devido ao fato de que esta considera a motivação em um aspecto qualitativo, resultando em melhor envolvimento e desempenho.

A TAD é uma macro teoria que pressupõe os seres humanos como possuidores de uma tendência natural para o crescimento e o desenvolvimento saudável. Propõe, ainda, a existência de necessidades psicológicas básicas: a autonomia, a competência e o pertencimento, considerando-as a base para a motivação autônoma e para o desenvolvimento psicológico. A TAD, além disso, é uma abordagem referente à motivação humana que enfatiza as fontes motivacionais internas do indivíduo ao explicar o desenvolvimento saudável da personalidade e a autorregulação autônoma. Os estudos realizados sob esse enfoque teórico concentram-se nas influências socioculturais da motivação (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

No início dos anos 70, as investigações acerca da motivação focalizavam os efeitos de contingências instrumentais extrínsecas, as quais buscavam comprovar vínculos entre o acesso a um reforçador arbitrário e a apresentação de um determinado comportamento. De acordo com Lepper e Henderlong (2000), a hegemonia desse modelo explicativo foi diminuída em razão de questionamentos sobre o seu alcance acerca da aprendizagem humana. Assim, emergiram teorias que se voltaram para a definição e a identificação da motivação intrínseca.

Segundo Bzuneck e Guimarães (2010) Hunt, nos anos 60, foi o primeiro autor a utilizar o termo motivação intrínseca, chamando a atenção para a importância do controle pessoal na motivação. Os pesquisadores concentravam-se na diferenciação entre os dois tipos de motivação, a extrínseca, explorada na tradição da aprendizagem operante, e a intrínseca, construto mais recente. O foco dos estudos era descobrir as relações e os efeitos entre as motivações intrínseca e extrínseca.

Na perspectiva comportamentalista ou aprendizagem operante, todo comportamento seguido de um reforço teria aumentada a sua probabilidade de ocorrência. Os resultados das primeiras investigações norteadas pela abordagem

sócio-cognitivista, realizadas em diferentes contextos de pesquisa refutaram tais afirmativas, mostrando que um comportamento regulado por motivação intrínseca não seria fortalecido pelas consequências, ao contrário, teria diminuída a sua ocorrência.

A elaboração da TAD se inicia, então, quando Deci (1972) relatou experiências nas quais a motivação intrínseca para a realização de uma atividade diminuía, quando a ação era contingente ao pagamento em dinheiro, a ameaças ou a *feedback* negativos para desempenhos ruins. Nesse mesmo espaço de tempo, outras investigações envolvendo pessoas de diferentes faixas de idade, escolaridade, empregando procedimentos variados, em locais diversos, chegaram a resultados semelhantes. Isto é a motivação intrínseca diminuiu após o recebimento de uma recompensa. A constatação foi a seguinte: a qualidade e a criatividade destinada para a realização de uma tarefa, que seria feita de modo voluntário, seriam influenciadas de modo negativo caso fossem ofertadas recompensas em forma de suborno. Além disso, haveria diminuição da motivação intrínseca em relação àquela atividade (LEPPER; HENDERLONG, 2000).

Tais observações levaram os pesquisadores a estudar quais seriam as condições externas que afetariam a motivação intrínseca. Em contraposição, naqueles estudos, as recompensas não contingentes ao desempenho não tiveram influência sobre a motivação intrínseca, enquanto que as verbais aumentaram seus indicadores. Ryan e Deci (2000) sintetizaram os resultados das investigações realizadas após os primeiros experimentos, indicando que haveria prejuízo para a motivação intrínseca, em relação a atividades inicialmente interessantes, quando fossem oferecidas recompensas materiais concretas, como dinheiro, ou simbólicas, como uma medalha; quando a pessoa tivesse expectativas de recebê-las durante a execução da atividade; e que fossem contingentes ao envolvimento na tarefa. Uma descoberta interessante foi que as recompensa verbais, ou elogios, tiveram um efeito de promover, mais do que prejudicar, a motivação intrínseca dos participantes.

Para compreender, explicar e propor intervenções foram, então, formuladas as bases para o que Deci (1972) chamou de Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC), a primeira micro teoria componente da TAD. O conceito central da TAC é o de motivação intrínseca, que significa a realização da atividade por sua própria causa, sem a necessidade de prêmios ou de ameaças. Uma das suas proposições foi que se o evento seguido à realização de uma tarefa fosse

informativo ou controlador este levaria a uma provável motivação subsequente. No primeiro caso, a oferta de uma recompensa que oferecesse informação sobre o desempenho na atividade aumentaria a motivação intrínseca; no segundo caso, entretanto, quando a recompensa fosse percebida como forma de controle ou coação, haveria prejuízo ou diminuição da motivação intrínseca.

A micro teoria da *Avaliação Cognitiva*, portanto, fundamentou a análise dos efeitos do uso de recompensas ou *feedback* para a motivação, isto é, como eventos externos podem influenciar de modo positivo ou negativo a qualidade motivacional. Para isto analisa o processo cognitivo envolvido no problema por meio de dois aspectos: a percepção do *locus* de causalidade e a percepção da competência. O primeiro aspecto relaciona-se com a autonomia, ou seja, à medida que um evento faz com que um indivíduo mude sua percepção em relação ao seu *locus* de causalidade, de interno para externo, este não se sente autônomo e motivado para agir, neste caso, o nível de motivação seria baixo. No entanto, se o indivíduo identifica o *locus* de causalidade como sendo interno, por consequência, sua motivação aumenta e, portanto, ele tem mais autonomia para agir perante a situação em que se encontra (DECI, 1972; RYAN; DECI, 2004).

O segundo aspecto abordado dentro desta micro teoria é a percepção de competência, ou seja, quando uma pessoa se considera competente ao enfrentar uma situação ou evento. Neste momento, o nível de motivação intrínseca aumenta. Por outro lado, se esse indivíduo considera-se totalmente incapaz, sua motivação tende a diminuir. Neste sentido, o ambiente social precisa oferecer indícios de que a pessoa é capaz de realizar ou atender as demandas. Mas, a percepção de competência deve acontecer em um ambiente de promoção de autonomia, porque, em caso contrário não é suficiente saber-se capaz, mas sentir-se marionete das contingências ambientais, ou, em outros termos com *locus* de causalidade externo.

A segunda micro teoria, proposta por Ryan e Deci (2004) foi a *Teoria das Necessidades Básicas (TAB)*, a qual possibilita a compreensão de problemas investigados à luz da TAC (os efeitos das recompensas externas sobre a motivação intrínseca, por exemplo) e amplia o espectro dos temas de interesse da área. A teoria das *Necessidades Básicas* propõe que todo ser humano possui necessidades psicológicas básicas, cuja satisfação relaciona-se com a motivação, desenvolvimento e bem estar, fazem com que o indivíduo tenha um relacionamento

saudável e efetivo com o ambiente em que vive e são também determinantes da motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2004).

De acordo com Reis, Sheldon, Gable, Roscou e Ryan (2000); RYAN, 2000), as necessidades são consideradas nutrientes essenciais para o crescimento, a integridade e a saúde. Esta ideia é baseada no conceito de necessidades advindos da biologia e de ciências evolutivas as quais certificam a existência de uma necessidade com base em critérios funcionais. Tomemos como exemplo a vida de uma planta que precisa de água, luz do sol e minerais específicos. A ausência de um desses elementos impede seu crescimento e a leva à morte. Nessa perspectiva, as três necessidades básicas (competência, autonomia e pertencimento) são de modo análogo, essenciais para o crescimento pessoal, integridade e bem estar dos seres humanos.

A necessidade de competência é um conceito compartilhado por autores como White (1975 apud GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004), que indicou a necessidade de pessoa se sentir eficaz nas suas interações. Essa explicação foi proveniente do seu descontentamento perante as explicações decorrentes da teoria do *drive* a respeito da motivação. Segundo o autor, o ser humano devido às poucas capacidades e habilidades, disponíveis no início da vida, seria incapaz de interagir adequadamente com seu ambiente. Assim, para sobreviver e se adaptar precisaria estabelecer estratégias para o sucesso de suas interações. Chamou então de motivação para a competência aquilo que leva o indivíduo a buscar desafios que lhe permitam constatar suas habilidades reais e também aumentá-las. Em tais situações observam-se sentimentos de eficácia na ação, que é visível quando uma criança pequena consegue realizar algo pela primeira vez, por conta própria.

Bandura (1997) trabalhou com o conceito de autoeficácia, descobrindo que o fato de a pessoa acreditar ser capaz de organizar as ações necessárias para conseguir resultados esperados, seria um determinante crítico para a saúde psicológica. Para a TAB, a satisfação da necessidade de competência é considerada fundamental para a motivação, sendo essencial que a pessoa perceba a efetividade dos seus esforços e a capacidade para atingir resultados desejados. Nesse sentido, o contexto social deveria oferecer desafios ótimos, ou seja, um passo adiante das reais capacidades individuais para que o indivíduo possa exercitar suas

habilidades e ter satisfeita a sua necessidade por competência (PATRICK; KNEE; CANEVELO; LONSBARY, 2007).

A necessidade psicológica básica por autonomia significa que o indivíduo precisa perceber-se como origem das próprias ações, ideia defendida por deCharms, por meio do conceito de *locus de causalidade*. A causa da ação teria um local, interno ou externo. No primeiro caso, *locus interno de causalidade*, a pessoa se percebe como autônoma, origem, ou no comando das próprias ações. Como resultado, a pessoa tem uma motivação de qualidade para se envolver na tarefa ou em uma atividade. No segundo caso, *locus externo de causalidade* a pessoa se percebe como sendo comandada por forças ou demandas externas, ou em outras palavras, a origem da ação não está dentro dela. Nesse caso, a motivação resultante seria de baixa qualidade. Esse autor descreve que as pessoas são naturalmente propensas a fazer alguma atividade por que sentem vontade e não por se sentem obrigadas realizar a mesma. Assim sendo, seus hábitos e conhecimentos, combinados com a motivação, contribuem para que o indivíduo se considere como origem da ação, possuindo, portanto, um *locus de casualidade interno*.

Com base nesse *locus interno*, a pessoa fixa metas, apresenta comportamentos intrinsecamente motivados, planeja suas ações e demonstra seus acertos e suas dificuldades. Por outro lado, quando o indivíduo não se sente como origem da ação, seu *locus de casualidade é externo*, isto é, a pessoa sente-se uma marionete já que todos os seus comportamentos são identificados como sendo externamente regulados. Neste caso, a pessoa identifica-se como sendo fraca, ineficaz, e, por conseguinte, sua motivação intrínseca fica prejudicada (BZUNECK; GUIMARÃES, 2004).

O indivíduo autônomo age a partir do interesse e de valores integrados. Para ele, o comportamento é uma expressão do *self*, isto é, a ação é influenciada por fontes internas, ou seja, os agentes destas ações concordam com elas e agem de maneira a integrar os valores e terem iniciativa para agir perante determinada situação, dentro daquele ambiente social. Ainda complementando a necessidade de autonomia, Skinner e Belmont (1993) afirmam que esta é definida como sendo a necessidade de escolher ou experimentar determinada ação.

A satisfação da necessidade de competência, em um ambiente favorável a percepção de autonomia são elementos fundamentais para a motivação, crescimento e bem-estar. No entanto, a necessidade de pertencimento, que significa

precisar estar vinculado e compreendido por outros é apontada pelos proponentes da TAD como o terceiro componente indispensável.

A necessidade de pertencimento é conceituado na literatura, em muitas teorias da motivação e desenvolvimento humano como necessidade de intimidade, de ser compreendido, valorizado e cuidado (BAUMEISTER; LEARY, 1995). Para a TAD, as pessoas necessitam de relacionamentos estáveis, seguros e duradouros. A frustração dessa necessidade ou a ameaça de perda de vínculos afetivos importantes pode até trazer problemas psicológicos e longa duração. Em termos motivacionais, funciona como um pano de fundo para o envolvimento em uma atividade, ou seja, ter empatia, pelos outros, perceber-se importante e valorizado traz a energia necessária para enfrentar desafios e arriscar-se em situações novas e desconhecidas.

A necessidade de pertencimento (RYAN; DECI, 2004) é um sentimento de estar conectado a outros, isto é, a sensação de poder se sentir incluído em um grupo. É quando o indivíduo sente que pertence ao ambiente social em que está inserido, percebendo-se como querido e pertencente àquela comunidade. Essa relação de pertencimento tem a ver com a posição social do indivíduo na comunidade em que está inserido. O ser humano precisa se sentir importante e assumir os papéis que lhe foram atribuídos socialmente, como por exemplo, o papel de esposa, de marido, de filho (a) e até mesmo de estudante. Ao se sentir acolhido, pelo ambiente em que vive sente-se competente e autônomo, e, portanto, motivado. Essa necessidade de pertencer, segundo Guimarães e Boruchovich (2004) influencia a motivação intrínseca de uma pessoa, mesmo que grande parte das atividades intrinsecamente motivadas sejam realizadas isoladamente. Uma sensação de segurança capacita o indivíduo para o crescimento saudável. Segundo Skinner e Belmont (1993) a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos está relacionada ao *envolvimento*, ou seja, um indivíduo somente se motiva a fazer algo caso sinta que existe uma boa qualidade interpessoal com sua comunidade.

A *Teoria da Integração Organísmica* (TIO) a terceira micro teoria possibilita um avanço na compreensão da qualidade da motivação humana. Segundo seus proponentes, baseia-se na afirmação que os indivíduos são naturalmente predispostos a integrar suas experiências contínuas, assumindo que essas experiências possuem os nutrientes para a tal objetivo. Se, por exemplo, uma

fonte de motivação externa (motivação extrínseca) é dirigida a alguém durante uma atividade desinteressante, o indivíduo, conseqüentemente não estaria intrinsecamente motivado, isto porque, as pessoas tendem a internalizar essa atividade como sendo inicialmente uma regulação externa. Portanto, quanto mais a regulação é internalizada, mais esta se torna integrada ao *self* e o conseqüentemente o comportamento mais autodeterminado

Sendo assim, a motivação extrínseca pode ser autodeterminada à medida que o indivíduo internaliza regras ou valores externos, impostos, muitas vezes, pelo ambiente em que vive. Surge então o *continuum* (Figura 1) que considera que uma vez medida a qualidade da motivação extrínseca, esta podia melhorar, havendo uma internalização dos valores ou demandas externas.

A desmotivação, primeiro tipo de motivação dentro do *continuum*, é o estado de completa falta de vontade para agir em determinada situação. Esse estado tem origem no sentimento de incompetência que a pessoa tem para conseguir algo ou a falta de valorização da atividade em questão. Na sequência do *continuum*, encontra-se a motivação extrínseca, que por sua vez se subdivide em quatro tipos de regulação externa, variando de acordo com o sucesso no processo de internalização de regras e valores externos. São elas: *motivação extrínseca por regulação Externa*, *motivação extrínseca por regulação Introjetada*, *motivação extrínseca por regulação Identificada* e finalmente, *a motivação extrínseca por regulação Integrada* (RYAN; DECI, 2004).

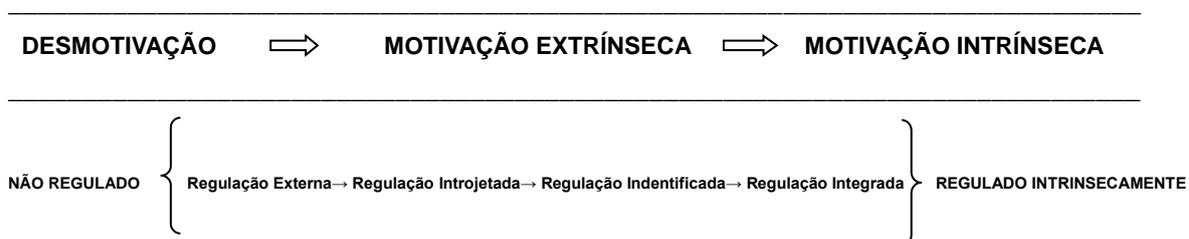
O comportamento de um indivíduo que age por motivação extrínseca por *regulação Externa* é aquele no qual a pessoa age simplesmente para obter uma recompensa ou evitar qualquer tipo de punição. A motivação extrínseca por *regulação Introjetada* se refere a um comportamento regulado de modo um pouco mais autônomo, porém ainda não totalmente internalizado. Aqui, o indivíduo realiza uma tarefa para evitar a culpa ou a vergonha perante uma determinada situação.

A motivação extrínseca por *regulação Identificada* faz com que a pessoa aja porque já se identifica com a atividade proposta. É o tipo mais autodeterminado de motivação extrínseca e por isso é considerado um aspecto do processo de transformação que ocorre dentro do indivíduo. Este ser passa agir de uma forma menos regulada externamente e atinge um comportamento autorregulado e quase identificado.

Finalmente, o último tipo é a motivação extrínseca por *regulação Integrada* que se reporta a um comportamento autônomo de motivação extrínseca. Esse comportamento relaciona-se com as experiências positivas que a pessoa tem perante uma tarefa, porém ainda é considerado extrínseco porque o indivíduo age para obter resultados pessoais importantes ao invés de agir simplesmente porque a atividade lhe traz satisfação ou prazer, características da motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2004).

O último ponto do *continuum*, a *motivação intrínseca*, conceitua-se por demonstrar a apreciação e o prazer do indivíduo ao realizar uma atividade ou uma situação específica. Além disso, a motivação intrínseca relaciona-se com a questão do interesse da pessoa durante a execução de determinada tarefa. Se a atividade for prazerosa e desafiadora, vai ser interessante e conseqüentemente, essa pessoa estará intrinsecamente motivada para agir (RYAN; DECI, 2004).

Figura 1 - *Continuum* – Teoria da Autodeterminação



Fonte: o próprio autor

Em seguida, Ryan e Deci (2000; 2004) propõem, ainda outra micro teoria, que discute a questão da personalidade. Dizem que esta tem uma orientação para ser controladora (autônoma) ou controlada, a *Teoria da Orientação de Casualidade*. Essa micro teoria está relacionada com características de personalidade de um indivíduo que, na interação com o contexto, resultam em aspectos pessoais de enfrentamento nas relações interpessoais: tendência para o controle ou para a promoção de autonomia.

Essa teoria foi desenvolvida para investigar a avaliação descritiva do comportamento, da motivação e da experiência de uma pessoa em determinado evento dentro de um contexto social imediato e também dentro dos recursos internos de um indivíduo. As orientações motivacionais de um indivíduo dentro de um contexto apontam dois aspectos da personalidade da pessoa que são integrais em

relação ao comportamento por regulação e a experiência, isto é, algumas pessoas são altamente capazes de se autorregular conforme suas necessidades, seus desejos, portanto possuem uma orientação de casualidade autônoma. Outras, no entanto, parecem apresentar uma orientação mais controlada, ou seja, precisam de incentivos sociais e ambientais para manter o seu comportamento (MARQUES; ZANCANARO, 2007). A primeira reporta-se a um comportamento de interesse repleto de valores intrínsecos que normalmente levam a pessoa a uma motivação intrínseca e estão bem integrados com a motivação extrínseca. Em seguida, a orientação controlada conduz um indivíduo a ter controle e diretrizes apontando para a melhor ação. Esta se identifica com a regulação externa introjetada. A última orientação, a pessoal, foca na atenção em indicadores de comportamento completamente não intencionais, ou seja, o indivíduo age, mas não tem vontade ou intenção nenhuma de realizar aquela atividade. Pode-se dizer que esta orientação, então, aproxima-se bastante do conceito da desmotivação (RYAN; DECI, 2004).

Finalmente, Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), colaboraram para o desenvolvimento de outra micro teoria. Essa é chamada de *teoria do Conteúdo de Metas*, é recente, carecendo de estudos linguísticos que a baseie, no entanto, verifica-se aqui que o indivíduo tem uma meta, ou um objetivo a alcançar e para atingir o que pretende, essa pessoa precisa ter uma forte qualidade motivacional, seja ela intrínseca ou extrínseca. São chamadas *metas intrínsecas* e *metas extrínsecas* por que o indivíduo precisa identificar o *porquê* e o *para quê* da atividade proposta. As *metas intrínsecas* estão relacionadas com o meio social, a aprendizagem, o contexto familiar e à saúde enquanto as *metas extrínsecas* relacionam-se à fama, sucesso, dinheiro e aparência. As primeiras satisfazem as necessidades psicológicas individuais e as últimas relacionam-se ao bem-estar e à adaptação psicológica, ambas positivamente. Se a pessoa, somente se identificar com as metas extrínsecas, provavelmente apresentará uma aprendizagem superficial, um baixo bem-estar e uma ansiedade extrema, porém se esta visualizar suas metas intrínsecas, a motivação ocorrerá e juntamente com ela, uma aprendizagem mais profunda e segura (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

Em suma, as proposições da TAD focalizam o *self*, isto porque essa teoria considera o indivíduo como um ser ativo, que se dirige ao crescimento em sua interação com as estruturas sociais. Dentro desta concepção, o indivíduo busca através de atividades interessantes alcançar objetivos como por exemplo:

desenvolver habilidade e exercitar capacidades, estabelecer vínculos sociais e finalmente, adquirir sentido do seu *self* por meio de experiências intrapsíquicas e interpessoais. Neste sentido, as pessoas são naturalmente predispostas a executar uma atividade porque apresentam uma vontade ou porque desejam e não somente por serem obrigadas (GUIMARÃES, 2003).

Ao agir de forma intencional para mudar um determinado comportamento, a pessoa se sente como sendo a origem da ação e, portanto, seu *locus* de casualidade é interno, ou seja, ela apresenta um sentimento de satisfação e de competência que leva o indivíduo a se sentir motivado intrinsecamente (BZUNECK; GUIMARÃES, 2004).

A TAD ainda estuda a motivação apontando para o desenvolvimento cognitivo e social e para as diferenças individuais. Cada uma das micro teorias relatadas anteriormente aborda um aspecto da motivação e explica como seus construtos influenciam o comportamento do indivíduo e sua personalidade (RYAN; DECI, 2004).

4 CAPÍTULO – PESQUISAS BRASILEIRAS E INTERNACIONAIS SOBRE MOTIVAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A motivação ou desmotivação de aprendizes de língua estrangeira não está necessariamente vinculada com a questão da dificuldade do idioma. Muitas vezes, o estudante está desmotivado em outras disciplinas escolares também. Pode-se dizer que o problema está em algumas atividades ou em alguns outros fatores que acontecem em sala de aula. É possível, por exemplo, que o estudante não se identifique com o professor, ou então com os colegas, e assim, a desmotivação ocorra (BZUNECK, 2004).

Dörnyei (2006) diz que aprender uma língua estrangeira pode ser uma dificuldade sim, para o estudante. Isso ocorre porque a língua estrangeira apresenta estruturas gramaticais e lexicais diferentes e aspectos culturais e sociais muitas vezes não presentes na vida e na cultura deste indivíduo.

Outros fatores determinantes da desmotivação do estudante para aprender língua estrangeira são discutidos dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998). Este documento identifica alguns desses fatores, principalmente aqueles presentes nas escolas regulares do ensino brasileiro, como, por exemplo, classes superlotadas, professores despreparados, falta de material didático etc. Esses são problemas organizacionais, mas ainda verificam-se também problemas linguísticos, pois, segundo o documento, o ensino de línguas é basicamente gramatical, dificultando o desenvolvimento de outras habilidades relativas ao conhecimento da língua, como a oral por exemplo.

Almeida Filho (1993) destaca que, além da competência escrita da língua, o estudante precisa ter a competência comunicativa, que está muito mais relacionada à sua realidade e ao seu contexto social. Então, se o estudante não tem acesso a este conteúdo em sala de aula, sua motivação para aprender não acontece. Esse autor ainda destaca que ao aprender uma língua estrangeira, o estudante precisa ter contato com as estruturas linguísticas e também com o conhecimento sociolinguístico, discursivo e estratégico. Porém é necessário que as atividades propostas em sala de aula sejam relevantes e despertem o interesse deste estudante. Além disso, essa atividade precisa se adequar às necessidades deste aluno para que a motivação ocorra. No entanto, devido ao grande número de estudantes em sala de aula, à carga horária extensa dos professores e a todos os

problemas enfrentados em sala de aula, não se evidenciam os reais aspectos recomendados nas aulas de língua estrangeira no Brasil.

Neste tópico, portanto serão apresentadas algumas pesquisas brasileiras sobre a motivação e o ensino de língua estrangeira. Essas pesquisas foram encontradas em sites de busca como Scielo, no banco de dissertações do portal da Capes e também no Google Acadêmico. Para uma busca mais precisa, selecionaram-se as palavras chaves como: *motivação, língua inglesa, ensino e fundamental*. E depois desta seleção, optou-se por um intervalo de 20 anos para a decisão final de quais pesquisas seriam aqui descritas.

A primeira pesquisa encontrada foi de Sousa (2012) que investigou a se motivação em língua estrangeira é realmente o fator responsável pelo aprendizado deste idioma. Com o auxílio de autores como Boruchovitch (2000), Bzuneck (2000) e Gardner (1985), a autora usou da Teoria da Autodeterminação para comprovar que o a motivação dos alunos para aprender uma língua pode ser tanto intrínseca quanto extrínseca. Em sua pesquisa feita em um curso livre de inglês, Sousa (2012) aplicou um questionário com 18 questões discursivas a seus alunos avançados da escola (32 alunos, no total) entre 14 a 29 anos, cursando quase seis anos de inglês. Ao responderem os questionários, os alunos apontaram várias razões para estudarem inglês. São elas: o gosto pela língua, o prazer de estudar, conhecimento, a apreciação pelo professor, obrigação, melhores oportunidades de emprego etc. Seguindo então o referencial teórico a autora confirmou que para se aprender uma língua estrangeira, o aluno apresenta realmente a motivação intrínseca e extrínseca. Aqueles motivados intrinsecamente, concluíram o curso até o fim, já aqueles que se motivam extrinsecamente precisaram do apoio do professor, de incentivo para as capacidades pessoais e de desafios. Portanto, o resultado apontou também, que se isso ocorrer, a situação pode ser invertida e o aluno, conseqüentemente se motivará intrinsecamente.

Já Farias (2011) estudou a motivação como sendo um fator afetivo para a aprendizagem da língua inglesa. Para realizar a pesquisa, a autora se utilizou de autores como Guimarães (2009), Bock (2008), Harmer (1985) entre outros. O contexto da pesquisa foi uma escola pública na zona rural de Cabaceira (PB) e alunos do nono ano desta escola. O objetivo principal da pesquisa foi investigar o que mais motivava os alunos para aprender inglês e, além disso, a autora pretendeu investigar se o turismo da cidade influenciava na motivação para aprender tal idioma,

por representar para os alunos uma oportunidade de trabalho, vinculado ao conhecimento de língua estrangeira.

Para atingir os objetivos em questão usaram-se como instrumentos para a coleta dos dados, um questionário e uma entrevista. Depois de aplicados os instrumentos, concluiu-se que o turismo da cidade era o que mais motivava os alunos extrinsecamente porque eles consideram a língua inglesa como um importante recurso para poderem melhorar de vida e crescer profissionalmente.

Em outra pesquisa, Kami (2011) usando-se de autores como Dörnyei (2000), Bandura (1993), Deci e Ryan (1985) objetivou primeiramente em seu trabalho verificar se a motivação inicial para aprender inglesa em um projeto chamado ***Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*** que consistia em sessões bilíngues nas quais um falante pretendia aprender a língua estrangeira e outro era proficiente na língua alvo. Este projeto visava principalmente proporcionar autonomia aos alunos durante o aprendizado da língua em questão. O segundo objetivo desta pesquisa foi analisar como essa motivação inicial se sustentava ao longo prazo no processo interativo do projeto. A pesquisa foi qualitativa de natureza etnográfica e a autora observou as sessões no ambiente virtual, no dia a dia e qualquer outra situação de interação juntamente com quatro participantes interagentes do projeto, dois brasileiros e dois espanhóis respectivamente. Estes tinham previamente respondido um questionário para se conhecer suas motivações iniciais para aprender o idioma. Além dos interagentes, participaram das sessões, mediadoras, tanto nas parcerias inglês-espanhol, quanto inglês-português. Após essa observação, uma entrevista foi realizada no final do projeto via *Teletandem* (ambiente virtual) para confirmar ou não as dúvidas levantadas durante a análise dos dados coletados. Cada uma das participantes tinha uma meta específica para aprender a língua estrangeira de seu foco. Depois da aplicação de todos os instrumentos concluiu-se que existem fatores sócio culturais, pessoais e contextuais que influenciaram a motivação das brasileiras para aprender a língua estrangeira e que o ambiente virtual pode contribuir para a elaboração de atividades que englobem os fatores já mencionados e melhorem a motivação de cada participante.

Polemicamente, Perine (2011) investigou uma questão relacionada ao professor de escola pública no Brasil. Será que este profissional é realmente desmotivado? E, além disso, objetivou verificar qual a real motivação do professor para ensinar inglês. Para sua pesquisa, a autora fez um estudo de caso em uma

escola pública da região central de Uberlândia com um professor de língua inglesa. Neste estudo de caso a autora utilizou-se de dois instrumentos de pesquisa, um questionário e 10 observações em sala de aula. Nos questionários verificaram-se questões basicamente relacionadas às motivações – intrínsecas e extrínsecas do professor. Como fundamentação teórica, a autora fez uso de autores como Viana (1990), Dörnyei (2000) e Praver e Oga-Baldwin (2008). Ao concluir seu estudo de caso, Perine (2011) respondeu suas perguntas de pesquisa e descobriu que nem todos os professores de inglês são desmotivados, apesar do descaso encontrado pelo ensino de inglês em escola pública. O professor em questão consegue manter-se motivado para ensinar, pois consegue controlar seus sentimentos perante a indisciplina e desinteresse dos alunos.

Depois de Perine (2011), teremos Cavenaghi (2010), que usou como referencial teórico a teoria Expectativa-Valor, de Wigfield e Eccles (2004) e a teoria de Metas de Realização (1997). A autora analisou o envolvimento de adolescentes, estudantes de língua espanhola, em atividades de sala de aula em escolas públicas do Paraná. Os dados foram coletados a partir de um questionário em escala Likert aplicado a 396 estudantes. Esse questionário foi elaborado com a intenção de descobrir se os estudantes se identificavam com o valor de utilidade da atividade proposta e qual era seu interesse na mesma. Os resultados do estudo revelam que os estudantes relatam o interesse e o valor da atividade como sendo as variáveis mais importantes para que o envolvimento motivacional com a atividade aconteça.

Além dos autores já mencionados, Medeiros e Figueredo (2010) apoiando-se nas pesquisas de Gardner e Lambert (1972) Bzuneck e Guimarães (2004) realizaram um estudo com cinco estudantes (entre 10 e 11 anos de idade) estudantes de língua inglesa em um centro de idiomas em Goiânia, tendo como objetivo principal checar se as recompensas têm um impacto positivo ou negativo na motivação do estudante para o aprendizado da língua estrangeira. Para atingir esse objetivo, as autoras fizeram um estudo de caso com perguntas como: *Você gosta de estudar inglês?* para identificar o que os estudantes pensavam sobre a língua inglesa, sobre os prêmios oferecidos pelo professor e o que eles mais gostavam na aula de inglês. Os resultados mostraram que, mesmo tendo um aspecto negativo, isto é, a recompensa pode refletir somente uma motivação extrínseca para aprender, esses estudantes se mostraram indiferentes, isto é, as recompensas usadas pelos professores nas atividades propostas não alteraram a motivação intrínseca que

esses estudantes apresentavam. Os cinco participantes no estudo se envolveram nas atividades intrinsecamente, portanto, as autoras concluíram que o uso de recompensas, feito adequadamente, não causa prejuízos ou danos, para a motivação do estudante no aprendizado da língua estrangeira. Isso foi comprovado através da análise das respostas dos estudantes reportando-se à literatura e aos estudos de teóricos da teoria da autodeterminação.

Também, Estarneck e Silva (2010), em uma pesquisa etnográfica sobre a motivação no ensino de língua inglesa, analisam se o contexto de uma escola pública pode ou não influenciar a motivação do estudante. Os autores mencionam em seu estudo que os professores têm dificuldade para motivar seus estudantes por causa do problema de indisciplina e falta de respeito por parte dos estudantes. Por essa razão, a pergunta problema da pesquisa surgiu. O que fazer para motivar esses estudantes? A partir deste ponto, usando e apoiando-se em estudiosos como: Bzuneck e Guimarães (2004) os autores da presente pesquisa, aplicaram um questionário para 33 estudantes do ensino fundamental em uma escola do Rio de Janeiro. Juntamente com esse questionário, utilizaram-se também as anotações sobre as aulas e uma entrevista com o docente da turma. Depois da investigação e da análise dos dados, Estarneck e Silva (2010) concluíram que a existência de outros fatores em sala de aula, podem também impedir que a motivação ocorra. Os fatores apontados pelos estudantes foram: o próprio falatório dos colegas e fatores pessoais, ou seja, os estudantes apontaram que estudam a língua inglesa basicamente porque precisam “ser alguém na vida”, por causa do vestibular e finalmente para ouvir músicas no seu MP3. Em nenhum momento relataram o interesse ou o valor da atividade.

Anteriormente, Gonella-Campos (2007) em sua pesquisa buscou analisar a motivação de estudantes de língua inglesa da quinta série. Esse estudo teve uma base etnográfica e foi realizado em uma escola pública do estado de São Paulo. A escola era de porte médio e comportava cerca de 1500 estudantes. A pesquisa ocorreu durante as aulas de língua inglesa ora com a presença de professora em sala de aula, ora somente com a pesquisadora. Essa pesquisadora tinha a intenção de analisar se o material didático usado pela professora e pela escola em questão eram motivadores para os aprendizes de língua inglesa. Esse material, no entanto, tinha sido elaborado por uma equipe de estudantes do curso de Letras e com a supervisão da orientadora desta pesquisa. Para que a análise fosse

adequada, a autora da pesquisa usou de entrevistas, observação e análise de diários e finalmente gravação em vídeo dos professores e dos estudantes. Os resultados da pesquisa identificaram que a motivação dos estudantes esteve presente em dois momentos. A motivação intrínseca estava presente em duas turmas pesquisadas, mas a maioria dos participantes apresentou comportamentos extrinsecamente motivados, pois durante as aulas a motivação ocorria mediante as notas e as provas. Além disso, se verificou também que o material didático elaborado e analisado na pesquisa mostrou realmente que as atividades que os estudantes consideraram como sendo motivadoras foram atividades que englobavam um conteúdo adequado aos interesses e a realidade dos estudantes.

Para verificar a eficácia das atividades lúdicas em aulas de língua inglesa, Nogueira (2007) em sua pesquisa estudou a motivação de estudantes de língua inglesa. Tentou-se identificar assim, se as dificuldades encontradas em sala de aula eram mesmo decorrentes da falta de motivação, da incompreensão do conteúdo ou mesmo de interação. Com a intenção de atingir tal objetivo a autora investigou uma Escola pública da cidade de Mamborê e algumas crianças do sexto ano do ensino fundamental. Para coletar os dados, a pesquisadora propôs algumas atividades usando o tema SPORTS. Essas atividades foram feitas usando-se os gêneros textuais em uma pós-leitura que foi feita em grupos ou individualmente, pelo professor ou pelos estudantes. Durante o desenvolvimento das atividades, a pesquisadora observou a aceitabilidade, a motivação, a interação e a socialização das crianças. Depois disso, os resultados mostraram que as atividades lúdicas como estas, realmente podem ser de grande valia para o professor de língua inglesa.

Em seu artigo, Moura (2007) relata uma experiência pedagógica com alunos estudantes da disciplina Práticas de Ensino de Inglês na Universidade Federal de Pernambuco. O objetivo da experiência foi pedir aos alunos do Curso de Letras para irem a quatro escolas particulares de ensino de língua inglesa para verificar os métodos de ensino dessas escolas e, verificar se a metodologia aplicada lá poderia ser usada em uma turma de uma escola pública através de um projeto que seria elaborado por no máximo 4 pessoas. Cada projeto envolveu uma atividade diferente, por exemplo: atividades usando-se o vídeo, com música, algumas atividades usando a linguagem corporal, atividades de leitura e atividades com jogos. Em cada projeto, os criadores usaram instrumentos variados para identificar a motivação para aprender a língua inglesa – diários reflexivos dos professores,

observação de aula, questionários e entrevistas. Depois da elaboração dos projetos e da aplicação dos mesmos na escola, concluiu-se que para motivar os alunos é necessário variar as atividades buscando sempre atingir o objetivo deste estudante, seja este objetivo, comunicação oral, leitura ou diversão. Para chegar a esse resultado a autora que considerou a motivação um fator essencial para a aprendizagem de língua, utilizou em seu artigo um referencial teórico bastante amplo, envolvendo autores como Dörnyei (1998, Brown (2000, Gardner e Lambert, 1972).

Em uma pesquisa de natureza qualitativa Costa (2006), embasou-se na Teoria Social Cognitiva de Bandura para analisar se a internet poderia ser usada em sala de aula de língua inglesa em uma escola da rede municipal de ensino como ferramenta pedagógica. Participaram do estudo uma professora e 31 estudantes adolescentes do sexto ano e um estudante cuja residência foi utilizada para a realização da pesquisa, de uma escola pública do interior paulista. A pesquisa foi realizada em dois momentos – um momento de intervenção e um momento diagnóstico. Na intervenção a pesquisadora assumiu a turma e ministrou as aulas da professora participante com a intenção de preparar os estudantes para trabalhar com a *internet*. O momento diagnóstico, por sua vez, foi a etapa na qual a coleta de dados foi realizada e a pesquisadora verificou a motivação dos estudantes na aula de língua estrangeira e também a relação entre as atividades propostas pela professora e a motivação dos estudantes para desenvolver as mesmas. Dentro desta pesquisa, a autora observou que um dos fatores desmotivadores verificados na fase de diagnóstico foram as ações e os comportamentos da professora em sala de aula. Outro aspecto evidenciado foi a desmotivação dos estudantes perante as atividades propostas no laboratório. No entanto, o principal resultado encontrado foi que os estudantes tiveram momentos de alta motivação quando usaram ferramentas pedagógicas mais modernas, como a internet, em comparação com aquelas usadas tradicionalmente pelos professores (as) em sala de aula. Também se verificou que a baixa motivação dos estudantes ocorreu quando os estes não realizaram as atividades corretamente por causa da dificuldade encontrada no exercício ou ainda quando a internet, ferramenta usada nas atividades, não pode ser usada adequadamente.

Neste estudo etnográfico, dentro da UNATI (Universidade Aberta à terceira idade), com quinze participantes (13 estudantes, uma professora

observadora e uma professora-pesquisadora) Hernandez-Lima (2004) afirmou que o estudante não é mais uma pessoa passiva, e sim um sujeito ativo que interage com o professor e com os outros colegas durante sua aprendizagem. O autor investigou uma turma de Língua Francesa, suas crenças e suas motivações para aprender uma língua estrangeira na terceira idade. Para a coleta de dados foram usados vários instrumentos metodológicos: *logs* (Registros de atividades geradas pelo computador) produzidos pelos estudantes, diários ambos das professoras observadoras e da pesquisadora, gravações de áudio e vídeo, entrevistas semiestruturadas, histórias de vida, questionários, sessões de visionamento e inventário de crenças. Depois da coleta de dados, categorizações e triangulações dos dados foram feitas para se obter a resposta às perguntas da pesquisa. Em relação às crenças dos idosos para aprender uma língua estrangeira, observou-se que para eles o ensino e a aprendizagem da língua precisam ser baseados em metodologias tradicionais. Já considerando à motivação, foi evidenciado que inicialmente os estudantes ingressaram no curso por satisfação e com o objetivo específico de aprender a língua, no entanto, durante o curso notou-se outra motivação, a motivação social que leva o indivíduo a agir para se integrar com os outros no grupo porque tem o mesmo interesse cultural e o mesmo gosto pela língua estrangeira, no caso aqui desta pesquisa, o francês.

Felix (1998) em sua dissertação de mestrado estudou as crenças motivacionais de estudantes de língua inglesa. Para esta pesquisa, Felix (1998) fez um trabalho etnográfico juntamente com três professoras de uma escola de 1º e 2º graus, aplicando questionários Quale e Cresal, o autor levantou algumas crenças dos professores escolhidos para a pesquisa – Tais quais: muita dificuldade para se aprender a língua inglesa; aprendizes que tem o dom para aprender; a aprendizagem ocorre somente ao se fazer uma imersão em um país onde a língua estrangeira é oficial; o uso de estratégias de cada aluno contribui para o aprendizado do idioma e finalmente, é importante aprender uma língua para conseguir um melhor emprego ou melhores oportunidades na vida. Depois do levantamento dos dados dos questionários, seguido por entrevistas com os participantes, autores como: Horwitz (1985), Pajares (1992), Almeida Filho (1993), Cavalcanti e Moita Lopes (1991) entre vários outros foram usados para se concluir que as três para as professoras da escola pública estadual de Campinas, a motivação é um fator essencial para se aprender o inglês e, além disso, o aluno precisa ter certo dom para

a língua, no entanto, os três participantes afirmam ser impossível aprender um idioma na escola pública, somente em institutos de línguas.

E, finalmente, Baghin (1993) analisou em sua dissertação de Mestrado o comportamento de alunos de uma 5ª série, em uma escola pública, em um contexto de ensino interdisciplinar para aprender uma língua estrangeira, fazendo uma pesquisa etnográfica de intervenção. O referencial teórico utilizado apontou vários fatores contribuintes para a motivação dos alunos: linguísticos, metodológicos, socioambientais, físico ambientais, físico-humanos e externos. A autora também utilizou em sua pesquisa autores da Linguística Aplicada e da Sociolinguística e estudiosos da motivação em Língua Estrangeira, Gardner e Lambert (1988). Basicamente a pesquisa envolveu um projeto “*Interação e Relevância no Ensino de Línguas*”, que tinha como objetivo investigar se conteúdos interdisciplinares realmente permitiam o aprendizado da língua estrangeira. Para essa investigação Baghin (1993) usou vários instrumentos de pesquisa. Foram eles: diários das aulas observadas, três questionários sobre motivação, uma entrevista gravada em áudio e fotos. Depois da análise dos dados concluiu-se que a motivação dos alunos da 5ª série é multifacetada e oscilante e depende de cada situação de sala de aula. Observou-se também que o professor e o material didático auxiliam no relacionamento positivo com os alunos e possibilita a motivação para aprender a língua alvo.

Depois de apontadas essas pesquisas a respeito da motivação para o ensino de língua inglesa, concluiu-se que existem ainda muitas dúvidas e preocupações a respeito do tema. Verificou-se também que a maioria dos autores utilizou teorias motivacionais modernas para basearem suas pesquisas e concluir seus trabalhos. Sendo assim, a presente pesquisa basear-se-á também nestas teorias para melhor entender a qualidade da motivação dos estudantes de língua inglesa.

4.1 PESQUISAS INTERNACIONAIS SOBRE MOTIVAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

No tópico anterior relataram-se pesquisas brasileiras sobre a motivação no ensino de língua estrangeira (L2), no presente tópico far-se-á breve relato das pesquisas internacionais sobre a motivação de estudantes para o aprendizado de língua estrangeira. A seleção destas pesquisas foi feita exatamente

da mesma forma que com as pesquisas brasileiras. Usaram-se aqui sites de busca como o portal da Capes e o Scielo e Google Acadêmico. No entanto, para obter-se o resultado esperado, palavras chaves em língua inglesa foram utilizadas: *motivation*, *English*, *teaching* e, um mesmo intervalo de 20 anos.

A primeira pesquisa encontrada foi de Figueiredo (2011). Ela em sua dissertação de Mestrado estudou o papel da motivação para se aprender uma língua estrangeira (L2). Segundo a autora a motivação pode ter um interesse genuíno (motivação intrínseca) como também um comunicativo (extrínseco). Figueiredo (2011) mencionou ainda em seu texto que o professor tem uma função essencial para essa motivação, pois orienta e guia seus alunos na realização das tarefas propostas. Utilizando-se de autores como Deci e Ryan (1985), Gardner e Lambert (1972) a pesquisa foi realizada em uma escola de Portugal e a língua estrangeira em questão foi o alemão durante a aplicação de um a unidade didática. Participaram desse estudo 10 alunas de alemão do segundo e terceiro ciclo básico (uma aluna do 6ºano, duas do 7º, duas do 8º e cinco do 9º ano, respectivamente), a turma era mista, ou seja, composta de alunas com níveis diferentes de alemão. Inicialmente as alunas foram questionadas sobre a residência de amigos e familiares na Alemanha, importância de se aprender uma L2, a utilidade da língua alemã no futuro e a curiosidade de se aprender um novo idioma. Em seguida foram feitas observações das atividades extracurriculares de alemão. Depois da aplicação da unidade didática e da avaliação, concluiu-se que o que realmente motivou os alunos foram o professor e a condução que esse dá as suas aulas durante a explicação e realização das atividades. Notou-se também que é importante o planejamento das aulas e a frequência do uso da L2 em sala de aula. Se tudo isso fosse feito, o aluno se sentirá mais autônomo e conseqüentemente motivado.

Em seguida, Lucas et. al. (2010), em seu artigo sobre os fatores que afetam a aprendizagem de língua francesa, estudou quais habilidades comunicativas em L2 mais motivam os estudantes a aprender. Essa pesquisa envolveu 240 calouros de diferentes universidades em Metro Manila: Universidade De LaSalleManila, Universidade San Beda em LasPiñas, Universidade Normal em Philippine, Universidade de Santo Tomas, Universidade Far East e Seminário Rogationist em Parañaque. Para a coleta de dados o autor utilizou um questionário de 48 itens para identificar os fatores motivacionais. Esse questionário foi elaborado em uma escala de 5 pontos, entre *concordo* e *discordo*. Baseando-se em autores da

Teoria da Autodeterminação, Lucas et. al. (2010) discutiu em seu texto que a motivação intrínseca e a extrínseca são essenciais para se aprender uma língua estrangeira. Além de Deci e Ryan (1985), o autor utiliza também em seu referencial teórico, outros estudiosos da motivação em L2: Gardner (1995), Dornëy (1994). Os resultados da pesquisa apontaram que os alunos são intrinsecamente motivados para aprender a leitura (*reading*) e a conversação (*speaking*) e a causa dessa motivação é o conhecimento da língua em questão e o sentimento de conquista ao aprender uma nova língua estrangeira.

Já Yuanfang (2009) fez um estudo sobre a motivação para a aprendizagem de língua estrangeira em um contexto multicultural, estudantes Chineses e Australianos. Para isso, o autor, usou pesquisas de Gardner (1985), Dörnyei (2002; 2006). No estudo, os Australianos aprendiam Chinês e os Chineses aprendiam Inglês como língua Estrangeira. O resultado da pesquisa revelou que os Chineses foram mais instrumentalmente motivados, ou seja, os estudantes eram motivados por que a língua estrangeira era importante e útil para eles futuramente; e que os Australianos que foram considerados mais integrados na aprendizagem da língua. A análise dos dados apontou que essa diferença motivacional esteve relacionada a fatores socioculturais ou contextuais. Para chegar a essa conclusão, a autora aplicou um questionário dividido em 4 partes em 344 chineses e 151 Australianos. A primeira parte identificava o sexo, a idade e o ano escolar de cada participante. A segunda parte identificou a motivação e a atitude dos estudantes em relação à língua estudada. Já a terceira parte consistiu em medir a proficiência dos estudantes durante a aprendizagem de língua estrangeira e a última parte, finalmente, fez com que os estudantes respondessem na escala de *Clark* suas 4 habilidades linguísticas, isto é, sua gramática, sua compreensão oral, sua compreensão de leitura e de escrita.

Ainda, Laundry, Allard e Deveau (2009) usando o a teoria da Autodeterminação estudaram o bilinguismo em crianças e o desenvolvimento das habilidades de alfabetização em inglês e na língua das crianças. Em seu artigo os autores apresentaram o modelo PALL que basicamente estuda a autonomia pessoal para a aprendizagem de línguas. Segundo esse modelo o apoio que o indivíduo tem em sua autonomia o auxílio para a aprendizagem das duas línguas porque o leva a satisfazer todas as suas necessidades básicas do self, dentro da teoria da autodeterminação. Para comprovar essa teoria, um estudo feito em Atlântica, no

Canadá foi realizado juntamente com alunos franceses evidenciando-se que, com o auxílio de PALL, os franceses com alta vitalidade étnico-linguística apresentaram um nível de enculturação melhor que em língua inglesa. Além disso, observou-se que os franceses que eram internamente motivados para aprender o francês, eram externamente motivados para aprender a outra língua em questão. Portanto, os autores entenderam que para melhor avaliar se esse modelo (PALL) é realmente eficaz necessita-se que outros estudos sejam feitos em outros contextos de aprendizagem e com outras línguas sendo estudadas.

Ao considerar também o ambiente de aprendizagem de L2, Kormos e Csizér (2008) estudaram a motivação em diferentes populações, aprendizes de língua Inglesa em Budapeste, na Hungria. Foram elas: uma escola de ensino fundamental, alunos de universidade e alunos adultos que estudavam inglês. No total participaram da pesquisa, 623 indivíduos. Essas pessoas responderam um questionário que identificou quais fatores influenciavam sua motivação para se aprender a língua estrangeira: as atitudes relacionadas à aprendizagem e o *self* ideal em língua estrangeira. Usando a teoria de Dornöy, *L2 Motivational Self-System* (DÖRNYEI, 2005 apud KORMOS; CSIZÉR, 2008), os autores analisaram cada contexto individualmente. O questionário aplicado consistiu de 76 questões para o ensino Médio e alunos de universidade e 72 questões para os adultos, respectivamente. O instrumento foi dividido e as primeiras 20 questões eram relacionadas basicamente à integração, instrumentalidade, interesse cultural e vitalidade da comunidade de língua estrangeira. Já as próximas 30 questões mediram os seguintes construtos: autoconfiança linguística, ansiedade ao usar L2, ansiedade em sala de aula, o ambiente de aprendizagem, incentivo dos pais, atitudes de aprendizagem em línguas, postura interacional, o *self* ideal para em L2, percepção dos alunos para aprender L2 e o comportamento motivado do aluno. E na última parte do questionário, algumas perguntas sobre quais línguas estrangeiras os alunos gostariam de aprender futuramente. Terminada a coleta de dados, concluiu-se que a motivação e a atitude para se aprender L2 dos alunos nos contextos de adultos e na universidade foram mais baixas que na escola de Ensino médio, mas ainda assim foram significativas. No entanto, esse aspecto não comprova que os alunos húngaros consideram que aprender a língua inglesa é importante para seu futuro.

Mudando um pouco o foco, Lamb (2007) investigou em sua pesquisa o fato de que a motivação para se aprender L2 diminui com a idade conforme os alunos evoluem nas séries na escola. Segundo ele as causas disso são ambientais e relacionadas ao desenvolvimento do indivíduo. Para comprovar esse fato o autor pesquisou a motivação de adolescentes Indonésios de uma escola por 20 meses do Ensino Médio, com um método misto com o objetivo de identificar as mudanças relatadas relacionadas à motivação e as atividades de aprendizagem para descobrir quais fatores internos e externos poderiam estar associados com aquelas mudanças motivacionais. Esse método consistiu de um questionário aplicado a 12 alunos, no início da pesquisa, depois de oito meses e finalmente um ano depois da conclusão da pesquisa. Aliado a esse método, Lamb (2007) usou como referencial teórico autores da teoria da Autodeterminação – Deci e Ryan e da Expectativa Valor – Eccles e Wigfield e concluiu que atitudes positivas em relação à língua e expectativas para se aprender a língua inglesa eram mantidas inicialmente durante as atividades por certo período de tempo. No entanto, as atitudes em relação às experiências formais para aprender tenderam a se deteriorar com a idade, isso por causa dos contextos sociais, principalmente por causa da visão negativa que os alunos possuem da língua inglesa em seu futuro.

Em uma pesquisa de cunho qualitativo, Wang (2006) abordou a motivação como sendo um fator afetivo importante para se aprender a língua estrangeira, ou melhor, L2. O autor mostrou a influência da língua inglesa na aprendizagem. Em seu texto, Wang (2006) afirmou que a motivação do estudante é afetada mediante fatores como a cultura, a comunidade e o valor que esta língua estrangeira tem para o aprendiz. Além disso, verificou também que o estudante tem sua motivação afetada por alguns fatores – sua autoeficácia, a atribuição causal, a meta de orientação e também fatores mais específicos que envolvem a aprendizagem, como o professor e a metodologia aplicada. No final de seu estudo, o autor concluiu que o estudante motivado aprende inglês, mas que este construto envolve um processo complexo do aprendiz e é influenciado por vários fatores como a cultura, a sociedade etc. No entanto, Wang (2006) mostrou a necessidade de mais pesquisas na área para que o assunto seja aprofundado.

No mesmo ano, Liuliené e Santalka (2006) pesquisaram as peculiaridades da aprendizagem em língua estrangeira. Para este estudo, os autores analisaram a Teoria da expectativa-valor, a Teoria de metas e a Teoria da

Autodeterminação. O uso dessas abordagens teve a intenção de verificar se as duas orientações para aprendizagem – instrumentalidade e integração – são efetivas. Baseando-se nos problemas enfrentados no ensino de línguas e também nas estatísticas, a partir de um questionário sobre os problemas motivacionais para se aprender uma L2, obteve-se o resultado da pesquisa. Esse resultado apontou a importância da aprendizagem da língua inglesa e devido à evidência os autores relataram os principais aspectos que influenciam a motivação do estudante. Foram eles: o interesse pelo tópico ou atividade, sua relevância para a vida dos estudantes, a expectativa de sucesso e os sentimentos de controle e satisfação adquiridos com o resultado alcançado com a atividade realizada. Sendo assim, concluiu-se que quanto maior a motivação, mais autonomia os estudantes querem ter no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Outra pesquisa que buscou entender a motivação para ensino e aprendizagem da língua estrangeira foi realizada por Vandergrift (2005). Nela, o autor objetivou fazer uma relação entre a motivação e a consciência metacognitiva do estudante proficiente na compreensão oral da língua francesa. Para melhor apurar essa relação, o autor, aplicou dois questionários para um grupo de 57 estudantes adolescentes. Um questionário objetivou descobrir o nível de motivação dos estudantes: desmotivação, motivação intrínseca e motivação extrínseca dentro do *continuum* de regulação da motivação extrínseca, proposto pela TAD e outro para verificar as estratégias metacognitivas desses estudantes. As respostas dos estudantes foram correlacionadas e determinaram que a motivação para a compreensão oral em Francês está dentro do *continuum* proposto pela teoria da Autodeterminação. No entanto, a compreensão oral em língua francesa se localizou no início do *continuum*, ou melhor, na fase da *desmotivação*. A proficiência em compreensão oral se relacionou negativamente com a desmotivação e as correlações entre a motivação extrínseca e intrínseca não foi alta. Para melhores análises, o autor sugere mais estudos empíricos, tendo como base teórica a Teoria da Autodeterminação, a aprendizagem autorregulada e a autonomia do estudante, juntamente com a metacognição.

Essa pesquisa de Masgoret e Gardner (2003) apontou as atitudes dos estudantes para aprender a língua estrangeira e a motivação a partir de uma discussão sobre os comentários e críticas a respeito do tema motivação. O objetivo principal dessa pesquisa foi fazer uma meta-análise para apontar a importância da

motivação e das atitudes para se adquirir um idioma. Para atingir esse objetivo, Masgoret e Gardner (2003) definiram as variáveis usadas provenientes do modelo sócio educacional de Gardner, para aprender a segunda língua. Foram elas: *integração* que se refere à possibilidade de um indivíduo se identificar com a comunidade linguística, as *atitudes em relação a uma situação de aprendizagem* que se referem à reação de alguém ao contexto que a língua estrangeira é ensinada, a *motivação* que se refere à razão para se aprender a língua, a *orientação integrativa* que é a razão para se aprender uma língua integrada com a comunidade e a *orientação instrumental* que é a razão prática para se aprender um idioma. Para realizar a pesquisa os autores usaram vários instrumentos, tais como, a *Attitude Motivational Test Battery*¹ e três outras medidas para a aquisição da língua (*self-ratings, objective test e grade*²). Os testes foram aplicados em 10.489 participantes em 75 amostras. Depois dos testes, os autores concluíram que as correlações entre as medidas de aquisição de linguagem e motivação são uniformemente maiores que aquelas entre aquisição e integração, atitudes em relação a uma situação de aprendizagem, a orientação integrativa e instrumental e, além disso, a correlação entre a população foi maior que zero. Portanto, nem a disponibilidade da língua nem a idade apresentaram algum efeito na relação à motivação e a atitude para se aprender uma língua estrangeira.

Noels, Pelletier e Vallerand (2003) fizeram uma pesquisa empírica sobre a motivação em L2 utilizando-se da teoria da autodeterminação (TAD). Além deste objetivo, os autores juntamente com Clement e Kruidenier (1983) investigaram a ligação existente entre as orientações motivacionais (viagens, amizades, conhecimento e instrumentalidade) para se aprender uma língua estrangeira e a TAD. Sendo assim, 159 alunos, falantes de língua inglesa, de uma universidade bilíngue Inglês-Francês no curso de Psicologia, participaram do estudo. A coleta dos dados foi feita mediante a aplicação de um questionário dividido em três seções. Cada uma das seções investigou um aspecto motivacional. O primeiro, as orientações de Clement e Kruidenier (1983), o segundo, os construtos: motivação intrínseca (MI) e extrínseca (ME) e finalmente, o último, os antecedentes e as consequências da TAD na aprendizagem de língua estrangeira. Ao se finalizar a coleta dos dados e as duas análises estatísticas, fatorial exploratória e correlacional,

¹Bateria de testes sobre atitudes motivacionais

²Auto-avaliação, test objetivo e série.

conclui-se que a aprendizagem dos alunos de psicologia pode ser avaliada utilizando-se os construtos motivacionais (MI e ME). Isto porque as escalas usadas nos questionários comprovaram a correlação existente entre aqueles construtos e, além disso, verificou-se que tanto MI quanto ME são fatores uteis para se compreender a importância das orientações para motivação em língua estrangeira.

O estilo comunicativo dos professores e a motivação intrínseca (MI) e extrínseca (ME) foram o foco da pesquisa de Noels, Clément e Pelletier (1999). Para a execução do estudo, os autores selecionaram 78 estudantes de Francês que estavam fazendo um curso de imersão. Os autores descobriram ligação entre a autonomia do estudante e o *feedback* dado pelo professor. Ao fazer análises correlacionais, os estudiosos identificaram que conforme o estilo do professor, vários outros fatores podem influenciar a motivação do estudante. São eles: o esforço, a ansiedade e auto avaliação de competência. Se, por exemplo, o estilo comunicativo deste professor for um estilo promotor de autonomia, a motivação do estudante pode ser extrínseca inicialmente e com o tempo, pode passar à intrínseca. No entanto, se o estilo for controlador e também menos informativo (*feedback*), essa motivação pode sofrer consequências negativas.

Dornöy, Clement e Noels (1994), investigaram a aplicação de construtos motivacionais para a aquisição da língua Inglesa com alunos do contexto escolar Húngaro. Participaram 301 alunos do décimo ano, que responderam um questionário relatando suas ansiedades e atitudes ao aprenderem uma nova língua estrangeira, além de sua percepção e concepção da importância desse idioma em suas vidas futuras. Depois do questionário para os alunos, outros instrumentos foram aplicados aos professores. Os itens dos questionários foram elaborados em uma escala de 7 e 5, respectivamente. O primeiro serviu para avaliar a qualidade da tarefa dos alunos, quão ativo e motivado se percebiam em sala de aula. Já o segundo, objetivou descobrir até que ponto o aluno conseguiu atingir a comunicação linguística ideal para seu nível de inglês. Além do questionário, os professores precisaram avaliar seus alunos em uma escala de 7 pontos com a finalidade de analisar o grau de coesão e cooperação dos estudantes. Depois da aplicação dos instrumentos de pesquisa, duas análises estatísticas foram realizadas, uma fatorial analítica e outra correlacional. Os resultados mostraram relevância dos fatores sócio psicológicos para se entender a motivação em L2 mesmo na Hungria onde o contato com falantes de inglês é mais restrito. Observou-se ainda que as tarefas propostas

pelos professores e pesquisadores têm influência na motivação e está bem além do contexto social.

Estas pesquisas revelam que a motivação em Língua Estrangeira (L2) está sendo bastante estudada. Os autores acima vêm discutindo um problema que realmente atinge as aulas de L2. Discutiram problemas relacionados ao professor, investigaram os fatores que influenciam a motivação em L2, propuseram atividades para atingir a motivação. Sendo assim, conclui-se que para se melhor motivar os alunos e melhor entender o que lhes proporciona uma falta de motivação, precisa-se de mais pesquisas na área. Sejam elas estudando o professor ou o aluno, a escola ou a própria língua estrangeira em questão. Evidencia-se ainda que ainda existem muitas dúvidas, muitos aspectos a serem trabalhados nas aulas de língua estrangeira e essas peculiaridades necessitam de investigação para que uma melhoria no ensino de línguas ocorra.

A seguir, no próximo capítulo serão mostrados os objetivos da pesquisa.

5 OBJETIVOS DA PESQUISA

Essa pesquisa desenvolverá uma busca por um maior entendimento da motivação de crianças que estudam a língua inglesa. Para que isso se concretize, os objetivos desse estudo são:

O objetivo geral é conhecer a qualidade motivacional de estudantes do Ensino Fundamental e Médio em três contextos de ensino: escolas particulares, públicas e instituto de Idiomas de Londrina, Paraná, para a realização de atividades de aprendizagem de língua inglesa, em relação com variáveis contextuais (sexo, idade, série e contexto de ensino), porém mais especificamente, procurar-se-á responder:

- Qual a principal qualidade motivacional de estudantes de língua inglesa na realização de atividades durante o aprendizado do idioma?
- É possível relacionar qualidade motivacional e percepções dos estudantes com as variáveis “sexo, série, idade e diferentes contextos de ensino (escola pública, particular e instituto de línguas)”?

6 CAPÍTULO – MÉTODO

6.1 PARTICIPANTES

A presente pesquisa, que apresenta uma natureza descritiva correlacional exploratória, teve a participação de 519 estudantes. Dentre esses, 93 são estudantes de um instituto de línguas, 199 são estudantes de uma escola pública e 227 são de um colégio particular de Londrina, Paraná, todas na mesma localidade. As escolas foram selecionadas mediante a indicação e a própria aceitação da coordenação perante a pesquisa. A escola pública está localizada em uma região central da cidade e foi bem receptiva a pesquisa durante a aplicação do instrumento. Já a escola particular escolhida localiza-se em uma região privilegiada da cidade onde a maioria dos estudantes pertence a classe média-alta de Londrina. Mesmo assim, essa instituição nos acolheu muito bem e a aplicação do questionário foi realizada com sucesso.

Todos os participantes estão matriculados no Ensino Fundamental, na 5ª série (sexto ano) e no Ensino Médio, nas 6ª, 7ª e 8ª (sétimo, oitavo e nono ano), respectivamente e apresentam uma faixa etária entre 10 e 19 anos de idade.

6.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Depois de um breve estudo sobre as teorias motivacionais existentes na literatura, a pesquisa em questão requeria um instrumento investigativo que permitisse investigar se as variáveis previstas na literatura, que são o sexo, a idade, a série e a instituição de ensino, estavam relacionadas com aquilo que os participantes do estudo acreditam a respeito da motivação para aprender a língua inglesa. Então o próximo passo da pesquisa foi elaborar esse instrumento de avaliação da qualidade motivacional para levantar as percepções de estudantes acerca da qualidade motivacional para a realização de atividades de aprendizagem de língua inglesa.

Esse instrumento foi elaborado a partir do levantamento prévio aplicado aos estudantes do instituto de línguas, uma das instituições usadas para a coleta de dados deste estudo. A escolha do instituto para a aplicação do levantamento prévio foi feita levando em consideração dois aspectos: o primeiro foi

tentar descobrir, a partir da realidade dos estudantes quais seriam as variáveis que seriam analisadas durante a pesquisa e futura coleta de dados. O segundo aspecto foi o número de estudantes que deveriam ser entrevistados em cada pesquisa, já que as turmas são pequenas, facilitando a identificação das variáveis que seriam estudadas (Figura 1).

<p>Levantamento prévio</p> <p>Prezado estudante, você é convidado a participar de uma pesquisa a respeito da motivação de estudantes. Lembramos que sua participação é voluntária, isto é, você responde caso esta seja sua vontade. Responda com atenção as questões abaixo:</p>
<p>Cite pelo menos três razões pelas quais você estuda o inglês</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Por que você faz as atividades nas aulas de inglês?</p> <hr/> <hr/>
<p>Cite as atividades que você gosta de fazer nas aulas de inglês.</p> <hr/> <hr/>
<p>Por que você gosta de fazê-las?</p> <hr/> <hr/>

Figura 1 – Levantamento Prévio

Fonte: o próprio autor.

Essas 4 perguntas tiveram a intenção de descobrir o porquê das crianças aprendem o idioma, quais tipos de atividades que elas preferem fazer em sala de aula e também o que mais gostam na aula de inglês. Tendo as respostas dos estudantes ao *levantamento prévio*, buscou-se também na literatura itens envolvendo as variáveis vinculadas à qualidade motivacional para a formulação das afirmações que seriam posteriormente colocadas na escala Likert de 1 a 5. Assim,

se o estudante respondeu no *levantamento prévio* que vem às aulas de língua inglesa porque gosta das atividades propostas pela professora, criou-se o item em escala.

Dessa maneira, os 20 itens do questionário foram elaborados de acordo com o que foi identificado no levantamento prévio, ou seja, questões relacionadas ao *continuum* da teoria da autodeterminação: desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, motivação extrínseca por motivação introjetada, motivação extrínseca por regulação identificada, motivação extrínseca por regulação integrada e motivação intrínseca.

Exemplo: *Por que você vai ao cinema?*

Eu vou ao cinema porque é divertido

Discordo					Concordo
<input type="checkbox"/>					
1	2	3	4	5	

Para cada item do instrumento, o participante assinalou, em escala do tipo Likert de 5 pontos, o grau de concordância pessoal para aquela afirmativa. No instrumento, o participante somente identificou-se em termos de sexo, série, idade e a escola onde estuda regularmente.

Os estudantes levaram cerca de 10 minutos para responder o instrumento, apesar de não ter-se limitado nenhum tempo. Por um momento apresentaram dúvidas ao respondê-lo. Essas dúvidas foram principalmente em relação à escala Likert: “senão concordo, onde assinalo, no número 1 ou no número cinco?” As dificuldades foram então resolvidas à medida que obtiveram uma explicação da escala ou até mesmo quando leram novamente o exemplo colocado no questionário para um melhor entendimento.

Depois da aplicação do instrumento, os dados foram avaliados estatisticamente para verificar a motivação dos estudantes durante as atividades de

língua inglesa. Seguindo esse procedimento estatístico os resultados foram analisados, usando a teoria motivacional – Teoria da Auto-Determinação (TAD)

6.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS:

Primeiramente, os diretores das instituições que fizeram parte da amostra deste estudo foram consultados em relação ao levantamento de dados com os estudantes. Após concordância, assinaram um termo de autorização permitindo a realização da pesquisa (Anexo 1)

Em seguida, os estudantes e seus respectivos pais ou responsáveis foram informados, por escrito, a respeito dos objetivos da pesquisa. Ambos também assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 2). Esse documento permitiu que os participantes ficassem cientes da opção de participar do estudo, isto é, não houve obrigatoriedade e, além disso, o termo de compromisso permitiu que os estudantes participantes deste estudo respondessem de modo cuidadoso ao instrumento de coleta de dados que resultou nos resultados e nas contribuições desejadas. As instituições envolvidas no estudo posteriormente terão a sua devolutiva, para que os resultados da pesquisa sejam apresentados aos pais e aos próprios estudantes que participaram da presente pesquisa.

7 RESULTADOS

Neste capítulo estão apresentados os resultados da aplicação da escala de avaliação da motivação de estudantes aprendizes de língua inglesa em 3 instituições (uma particular, um instituto de línguas e uma escola pública) do município de Londrina-PR. Os participantes foram escolhidos levando em consideração a idade, o sexo e o tipo de escola que estudavam a língua inglesa e o nível de ensino que frequentavam na escola regularmente, ou seja, Ensino Fundamental e Médio, conforme (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição dos participantes de acordo com o tipo de escola

Tipo de Instituição	Número de participantes	%
Instituto de Línguas	93	17,92
Escola Particular	224	43,16
Escola Pública	202	38,92
Total	519	100

Fonte: o próprio autor.

Levando em consideração as escolas pesquisadas, a amostra foi composta de 519 alunos, sendo que 93 estudavam em um instituto de línguas, 224 em uma escola particular e finalmente 202 estudavam em uma escola pública. Com relação às idades dos participantes foram 484 (95%) alunos entre 10 a 15 anos de idade e 22 (3,9) entre 16 a 19 anos de idade. Somente 2 estudantes não responderam adequadamente a questão. No que se refere ao sexo, o alunos pesquisados se dividiram em 239 (46%) de meninos e 278 (53,5%) de meninas. Somente 1 aluno (a) não respondeu a questão.

Os dados coletados foram codificados e transportados para o Programa *Statistic 7* para a realização das análises previstas. A análise fatorial foi feita com a intenção de se buscar evidências de validade da escala motivacional

aplicada aos estudantes de língua inglesa. Para isso foi empregado o Método de Extração dos Componentes Principais em relação aos 20 itens da mesma, com rotação varimax. Foram encontrados 5 fatores com valor próprio acima de 1, que explicaram 58,5% da variância total dos dados como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 – Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da escala da Qualidade Motivacional.

Valor	Valor Próprio	% Variância Total	Autovalor Acumulado	% Acumulada
1	4,95	24,73	4,95	24,73
2	3,00	15,00	7,95	39,73
3	1,55	7,77	9,50	47,50
4	1,18	5,89	10,68	53,38
5	1,03	5,15	11,71	58,53

Fonte: o próprio autor.

De acordo com a Tabela 3, os itens se agruparam em torno dos cinco fatores. De acordo com o conteúdo dos itens agrupados parecem estar de acordo com o continuum da motivação extrínseca proposto por Deci e Ryan (2000). No primeiro fator, os itens alcançaram com cargas fatoriais entre 0,40 e 0,71. O conteúdo evidenciou razões extrínsecas para se aprender a língua, ou seja, motivação extrínseca por regulação identificada. Para o segundo fator, os itens se agruparam com cargas fatoriais entre 0,47 e 0,81 e relacionam-se ao conteúdo da motivação extrínseca por regulação introjetada. Neste fator, o item 7 alcançou carga fatorial aceitável também no fator 5, motivação extrínseca por regulação externa. No entanto, devido ao seu conteúdo e o resultado da análise de consistência interna, mediante o alfa de Cronbach, optou-se em mantê-lo para avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada. No o terceiro fator, as cargas fatoriais foram entre 0,75 e 0,80 apontando razões como prazer, desafios, aspectos relacionados à motivação intrínseca. Já o quarto fator, os itens alcançaram cargas entre de 0,42 a 0,75, e o conteúdo dos itens revela desmotivação para aprender o inglês. Para o quinto fator, as cargas fatoriais dos itens variaram de 0,74 a 0,80, e o conteúdo dos itens está relacionado com a motivação extrínseca por regulação externa.

A análise de consistência interna dos itens que se agruparam em torno dos 5 fatores, medida pelo alfa de Cronbach, revelou índices adequados (Tabela 3), sendo o maior obtido pela escala de avaliação da motivação intrínseca ($\alpha=0,81$). Os itens alocados em cada um dos fatores contribuíram para a obtenção dos alfas respectivos, sendo mais um indicador da evidência de validade de cada subescala.

Tabela 3 – Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos cinco fatores

Item	1 $\alpha=0,70$	2 $\alpha=0,62$	3 $\alpha=0,81$	4 $\alpha=0,75$	5 $\alpha=0,71$
1. Estudo Inglês para ter um emprego bom	0.40				
18. Estudo inglês para melhorar meu desempenho no Vestibular.	0.77				
19. Estudo inglês porque é importante saber outra língua.	0.71				
20. É necessário estudar inglês hoje em dia.	0.70				
7. Estudo inglês porque não quero parecer desinformado.		0.47			0.58
12. Estudo inglês porque me sinto envergonhado por não saber a língua.		0.70			
14. Estudo inglês para mostrar aos outros que sou uma pessoa inteligente.		0.81			
16. Estudo inglês porque é isso o que esperam de mim.		0.60			
3. Estudo inglês porque gosto de desafios			0.75		
4. Porque estudar inglês é um prazer			0.77		
6. Estudo inglês porque gosto de aprender novos idiomas			0.51		
17. Estudo porque é divertido estudar inglês.			0.80		
10. Estudo inglês para agradar o meu professor.				0.42	
11. Eu não tenho motivo para estudar inglês.				0.70	
				0.71	
13. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo nas aulas de inglês.					
2. Não sei para que serve estudar inglês.				0.71	
5. Meus pais me obrigam estudar inglês.				0,30	
15. Para mim, não faz diferença estudar inglês.				0.75	
8. Estudo inglês para navegar melhor nas páginas da internet.					0.80
9. Estudo inglês para melhor entender as letras das músicas.					0.74
EXPLICAÇÃO VARIÁVEL	2.13	1.97	2.75	3.00	1.86
PRP. TOTAL	0.11	0.10	0.14	0.15	0.09

Fonte: o próprio autor.

Conforme já mencionado, para identificar o tipo de motivação dos alunos de ensino Fundamental e médio que participaram deste estudo, utilizou-se

como base, uma escala com versão adaptada e validada por Guimarães e Bzuneck (2003) da Escala de Avaliação de Motivação Acadêmica (EMA) desenvolvida inicialmente por Vallerand et al. (1993). Essa escala foi adaptada e teve seu número de questões alterado para 20 itens. Na sequência, a (Tabela 4) mostrará as médias obtidas pelos participantes nas subescalas de avaliação da motivação e o desempenho dos participantes nas avaliações da qualidade da motivação para se aprender língua inglesa.

Tabela 4 – Estatística descritiva dos resultados da avaliação dos tipos de motivação

Variável	N	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Desmotivação	517	1,78	1,50	1	5	0,81
Reg. Externa	518	3,14	3,00	1	5	1,25
Reg. Introjetada	517	2,22	2,00	1	5	0,91
Reg. Identificada	517	4,21	4,50	1	5	0,80
Motivação Intrínseca	519	3,10	3,00	1	5	1,13

Fonte: o próprio autor.

Analisando a Tabela 4, os participantes apresentaram médias mais baixas na avaliação da desmotivação e da motivação extrínseca por regulação introjetada, ou seja, o indivíduo realiza uma ação para evitar uma punição ou culpa durante o aprendizado de língua inglesa. Nota-se ainda que os comportamentos controlados pela regulação identificada, aqueles que com médias mais altas, demonstraram que os participantes adotaram uma tendência para a adoção de regulação autônoma em seus comportamentos, aproximando-se assim da motivação da motivação intrínseca. No entanto, observou-se também que a média para a regulação externa e a desmotivação foi baixa, com um desvio padrão de 1,25 e 0,81 respectivamente.

Ao continuar a descrição dos resultados obtidos, o próximo passo foi relacionar as variáveis pesquisadas, ou seja, os tipos de motivação e a primeira variável, o sexo, como observa-se na (Tabela 5).

Tabela 5 – Comparação entre resultados obtidos pelos participantes na avaliação dos tipos de motivação e o sexo.

Motivação	Sexo							
	Masculino			Feminino			F	p
	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desm.	1,87	238	0,87	1,70	277	0,79	5,77	0,01
Ext.	3,12	239	1,29	3,14	277	1,22	0,03	0,85
Introj.	2,33	239	0,96	2,10	276	0,84	8,27	0,004
Ident.	4,12	238	0,83	4,27	239	0,76	4,78	0,02
Intríns	2,98	239	1,17	3,21	276	1,08	5,22	0,02

Fonte: o próprio autor.

Na avaliação da primeira variável, a desmotivação, observou-se que os meninos foram mais desmotivados que as meninas. Já na segunda variável, a motivação extrínseca por regulação externa, não houve diferença significativa entre o desempenho. Notou-se na terceira e quarta variáveis que existiu uma diferença significativa entre o desempenho e sexo. As meninas foram mais motivadas por regulação identificada e introjetada que os meninos e finalmente, considerando a motivação intrínseca evidenciou-se que as meninas foram significativamente mais motivadas intrinsecamente.

Tabela 6 – Comparação entre os resultados na avaliação dos tipos de motivação e a idade dos participantes.

Motivação	Faixas de idade										
	10 a 12			13 a 15			16 a 19			F	P
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desm.	1,78	260	0,74	1,79	233	0,85	1,71	22	0,01	0,07	0,92
Ext.	2,22	261	1,20	3,06	233	1,28	2,75	22	1,43	2,02	0,12
Introj.	2,19	260	0,89	2,22	233	0,91	2,29	22	0,99	0,15	0,85
Ident.	4,17	262	0,79	4,24	232	0,77	4,20	21	1,07	0,46	0,62
Intríns	3,21	262	1,11	2,97	233	1,14	3,06	22	1,16	2,63	0,07

Fonte: o próprio autor.

Os resultados da comparação entre o desempenho na avaliação da qualidade motivacional dos estudantes e a idade não revelaram diferenças estatisticamente significativas. Na Tabela 6 estão apresentados os resultados por faixa de idade.

Ao se considerar as instituições em questão neste estudo verificou-se diferença significativa entre as variáveis: *desmotivação*, *regulação externa* e *regulação identificada*, conforme Tabela 7.

Tabela 7 – Comparação entre o desempenho dos participantes na avaliação da qualidade motivacional e o tipo de escola

Motivação	Tipos de Instituições											
	Instituto			Particular			Pública			F	P	
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp			
Desm.	1,37	93	0,5	1,68	222	0,70	2,07	202	0,91	28,95	0,000	
Ext.	2,63	93	1,24	3,16	223	1,22	3,34	202	1,23	2,28	0,001	
Introj.	1,99	93	0,76	2,05	222	0,78	2,49	202	1,01	16,27	0,000	
Ident.	4,31	93	0,67	4,25	224	0,71	4,1	200	0,92	2,9	0,005	
Intríns	3,02	93	0,93	3,05	224	1,13	3,19	202	1,21	1,18	0,03	

Fonte: o próprio autor

O Teste TuKey HSD revelou que a desmotivação dos estudantes do instituto de línguas foi significativamente inferior a desmotivação dos estudantes da escola particular e pública. Os alunos da escola pública foram os mais desmotivados entre os participantes. Na mesma linha de análise, os alunos do instituto de línguas tiveram a menor pontuação na avaliação da motivação extrínseca por regulação externa, enquanto que as médias dos participantes da escola pública foi a maior na avaliação dessa variável. Finalmente, as médias obtidas pelos estudantes da escola pública na avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada foi significativamente maior do que a obtida pelos estudantes do instituto e da escola particular. Na comparação entre motivação intrínseca e motivação extrínseca por regulação identificada não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Na sequência foram comparadas as médias obtidas pelos participantes com a terceira variável, a série. A análise de variância revelou

diferenças estatisticamente significativas entre a série e as variáveis desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, por regulação introjetada e por motivação intrínseca, conforme (Tabela 8).

Tabela 8 – Comparação entre o desempenho dos participantes na avaliação da qualidade motivacional e a série

Motivação	Primeiro Médio			Segundo Médio			Quinto			Sexto			Sétimo			Oitavo			F	p
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desmotivação	1,4	9	0,3	1,2	1	0,4	1,7	16	0,8	1,7	9	0,6	1,9	9	0,7	1,7	13	0,8	2,3	0,02
	2		4	9	4		8	6	1	4	3	9	8	6	9	4	4	9	3	
Reg. Externa	2,4	9	1,1	2,5	1	1,4	3,2	16	1,2	3,4	9	1,1	2,9	9	1,2	3,0	13	1,2	2,9	0,00
	4		8	7	4	7	6	7	4	5	3	4	0	6	1	4	4	8	1	5
Reg. Introjetada	2,1	9	1,0	2,8	1	0,7	2,4	16	1,0	1,9	9	0,7	2,2	9	0,7	2,0	13	0,8	3,8	0,00
	3		4	9	4	6	3	6	2	5	3	7	9	6	5	7	4	7	6	0
Reg. Identificada	4,4	9	0,6	4,4	1	0,4	4,2	16	0,8	4,2	9	0,7	4,1	9	0,7	4,1	13	0,8	0,7	0,66
	7		8	8	4	9	2	7	1	0	3		5	6	6	7	3	9		
Motivação Intrínseca	3,3	9	0,7	3,0	1	0,9	3,3	16	1,0	3,1	9	1,1	3,0	9	1,2	2,7	13	1,0	3,1	0,00
	3		3	3	4	4	5	8	8	1	3	2	8	6	5	6	4	8	7	2

Fonte: o próprio autor.

O teste HSD Tukey revelou que os alunos da quinta série obtiveram média significativamente superior à sétima série na avaliação da motivação extrínseca por regulação externa; a quinta série, ainda, obteve média superior à sexta e a oitava na avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada e média superior na avaliação da motivação intrínseca, se comparada com os estudantes dos outros níveis de ensino. Na avaliação da desmotivação o teste não revelou diferença entre as médias.

8 DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo geral da presente pesquisa foi conhecer a qualidade motivacional de estudantes de língua inglesa, cursando o Ensino Fundamental e Médio de três contextos de ensino do município de Londrina-PR durante a realização de atividades de aprendizagem, em relação a variáveis contextuais (idade, sexo, série e contexto de ensino). Para alcançar esse objetivo levantaram-se evidências de validade psicométricas com instrumento de avaliação da qualidade motivacional dos estudantes. Esse instrumento possibilitou a descoberta da qualidade motivacional dos alunos aprendizes de língua inglesa e a relação da qualidade da motivação e as variáveis contextuais já mencionadas. A seguir, serão discutidos os resultados obtidos juntamente com o referencial teórico utilizado para a pesquisa.

Ao analisar os resultados obtidos depois da resposta ao instrumento, escala de motivação acadêmica (EMA), dos 519 participantes, encontraram-se 5 fatores, aos quais se agruparam os itens do questionário. O conteúdo de tais itens agrupados em 5 conjuntos revelou pertinência ao *continuum* de motivação proposto pela Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2004). Foram eles: desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, motivação extrínseca por regulação introjogada, motivação extrínseca por regulação identificada e finalmente motivação intrínseca. Os resultados desta análise revelaram que o instrumento utilizado tem evidências de validade que permitem confiança nos dados obtidos a partir de sua aplicação. Além disso, coloca-se à disposição de outros pesquisadores um instrumento confiável para pesquisas na área.

Os fatores descobertos, já rotulados de acordo com os construtos teóricos, permitiram a avaliação da qualidade motivacional dos estudantes participantes do presente estudo, assim como foram posteriormente relacionados às variáveis contextuais – idade, sexo, série e contexto de ensino.

De modo geral, os estudantes apresentaram boa qualidade motivacional para aprender inglês. Os resultados indicaram melhores desempenhos na avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca. Este resultado está alinhado com os obtidos por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012) com uma amostra de estudantes do ensino fundamental, a respeito das razões alegadas para virem para a escola. Também Parellada e Rufini (2013)

descobriram qualidade motivacional semelhante à encontrada no presente estudo, em uma pesquisa quase experimental, envolvendo a motivação de estudantes do ensino fundamental para o aprendizado de conteúdo específicos de matemática. Em estudos com a metodologia de autorrelato, os estudantes têm se percebido com motivação autônoma, tipo qualitativamente favorável de motivação. Em estudos com adultos, como Guimarães e Bzuneck (2010), resultados semelhantes têm sido encontrados quando se avalia a motivação para aprender ou para ir à escola. O que se pode concluir é que a percepção dos participantes deste estudo é de motivação autônoma, o tipo de motivação qualitativamente superior, relacionado com resultados positivos de aprendizagem e desempenho.

Os resultados das análises inferenciais indicaram relações significativas entre o desempenho na avaliação da qualidade motivacional com variáveis selecionadas. A primeira variável foi o sexo, sendo que análise estatística detectou que as meninas apresentaram qualidade motivacional qualitativamente superior, comparada com a dos meninos para aprender inglês, ou seja, obtiveram melhor desempenho na motivação intrínseca, que é a melhor forma de envolvimento para com as atividades de aprendizagem. Também as meninas foram superiores na avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada. Este resultado pode ser explicado pela questão do gênero. Os papéis relacionados a gênero na sociedade ocidental preveem comportamentos esperados para as mulheres, inclusive na escola. As meninas tendem, de modo geral, a serem mais conformadas com as regras e exigências, por exemplo, em relação às notas, ao capricho, assiduidade. Provavelmente estas podem agir por culpa ou para evitar a vergonha por desempenhos fracos, de modo mais comum do que os meninos. Assim, quando questionadas sobre os motivos de realizarem as atividades de aprendizagem de língua inglesa, tenderam a responder que os motivos eram voltados a atender as expectativas dos adultos ou de outros importantes na sua convivência, como o professor, por exemplo. Segundo Guimarães (2003), durante seu questionamento sobre a questão do sexo e motivação, as meninas normalmente são orientadas para as relações interpessoais e para a colaboração, no entanto quando passam a assumir um “papel masculino”, isto é quando não correspondem as expectativas sociais da mulher, passam a ter posturas mais diretivas, recebem avaliações negativas e conseqüentemente, dificuldade de aceitação.

A segunda variável a idade não revelou diferença significativamente na qualidade motivacional dos estudantes para se aprender a língua inglesa. No entanto, alguns estudos descobriram evidências diferentes. Haüssler et. al. (1988) afirmam que conforme os indivíduos ficam mais velhos, com mais ou menos 14 ou 15 anos de idade, passam a desenvolver melhor os conteúdos de aprendizagem, focam mais e conseqüentemente se motivam mais que os mais novos aprender algo novo. Talvez, se consideramos que ao focar em algo extrínseco como o vestibular ou uma viagem de intercâmbio o aluno se motive a estudar inglês, mesmo que por motivação extrínseca por regulação externa, tem-se então um aluno interessado e motivado, mesmo assim, a atual pesquisa não deixou esse aspecto em evidência estatisticamente.

Discutindo agora a terceira variável, a série, verificou-se que a quinta se revelou mais motivada que a sétima no fator motivação extrínseca por regulação externa e também mais motivada que a oitava e sexta séries, no fator motivação por regulação introjetada. Isso comprova que conforme a os alunos avançam nas séries têm sua motivação para aprender alterada, passam de uma motivação intrínseca, quase autônoma para uma motivação extrínseca regulada (BZUNECK; RUFINI; OLIVEIRA, 2012). Seria essa a justificativa para tal resultado encontrado? Levando-se em conta a Teoria da Autodeterminação e a micro teoria das necessidades básicas (RYAN; DECI, 2004), pode-se dizer aqui que o aluno da quinta série, quando vai para a escola, sente-se pertencente ao ambiente porque é acolhido pela professora da classe, seus colegas, normalmente são os mesmos da quarta série. Por sua falta de experiência, pode considerar que esta nova fase da escola lhe permitirá ser autônomo e que os conteúdos da disciplina de língua inglesa poderá ser aprendido sem dificuldades, percebendo-se competente, portanto. Talvez, pela primeira vez, (principalmente na escola pública), esse aluno enfrenta esse objetivo como sendo um desafio prazeroso e interessante. Os alunos das séries mais avançadas, no entanto, já passaram por mudanças, estresses de provas, responsabilidades perante os pais, portanto não se motivam simplesmente pelo interesse e prazer, mas principalmente, de acordo com os dados estatísticos, pela tentativa de evitar uma punição ou culpa, ou seja, regulados externamente ou introjetadamente.

A última variável em questão é o tipo de instituição onde estudam a língua inglesa. Dentre as três instituições analisadas a qualidade motivacional dos

estudantes para se aprender o inglês foi menor na escola pública. Esse resultado já era esperado devido a frequente reclamação dos alunos sobre o ensino da língua nesse contexto. Tanto isso é verdade que hoje em dia, muitos estudantes de escolas públicas procuram institutos de línguas ou aulas particulares para se estudar a língua estrangeira adequadamente.

Mas porque a falta de motivação é tanta na escola pública? Vários autores tentam responder essa questão, mas ao analisarmos alguns aspectos pode-se entender o resultado da análise estatística. Na instituição pública observa-se principalmente a insatisfação do professor (a) com relação ao salário baixo e também com a alta carga horária de trabalho. Justifica-se então que devido à grande quantidade de trabalho e a baixa remuneração, o professor não prepara suas aulas adequadamente proporcionando a indisciplina e a falta de atenção dos alunos, já que por causa da falta de preparo do professor acabam ficando “reféns” de um livro didático, não tendo assim suas necessidades atingidas. Além desse aspecto, pode-se dizer também que na escola pública, o estilo motivacional do professor (a) é o controlador (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004), aquele que dita regras, impõe disciplina, fala o tempo todo e não deixa seus alunos serem autônomos em classe. Segundo os estudiosos, o professor ideal para motivar os alunos a aprender é o professor (a) promotor de autonomia, aquele que permite a interação entre os alunos e o próprio professor (a), aquele que instiga a criatividade e as ideias dos estudantes e permite que os alunos participem e contribuam para aula. Sendo assim, como ter uma sala de aula motivada em uma escola pública, se o professor (a) está insatisfeito e irritado com a indisciplina, controlando seus alunos o tempo todo?

Ainda analisando a instituição pública, verificam-se outros fatores também influenciam a desmotivação desses alunos. Estarneck e Silva (2010) apontaram em seu estudo a resposta dos próprios alunos quando questionados a respeito do que mais dificultava a aprendizagem da língua inglesa na escola pública: “é muito falatório”, “só estou estudando para o vestibular”, “preciso ser alguém na vida”. Portanto, conclui-se que na escola pública não há interesse intrínseco para aprender a língua, mas sim, uma motivação controlada, a qual não contribui para o aprendizado ideal da língua inglesa.

Esta análise pode justificar os resultados encontrados, ou seja, os alunos matriculados no instituto de línguas apresentaram melhor qualidade motivacional. Além disso, a atmosfera de aprendizagem do instituto de línguas é

diferente do ambiente de uma escola pública. São salas de aulas menores, com menos alunos em cada classe e os professores têm uma carga horária menor que na escola pública, portanto há mais disponibilidade de tempo para preparar e se dedicar a suas aulas. Outro ponto a se considerar é a questão do pertencimento (RYAN, DECI 2004). Em um instituto, os alunos se sentem mais próximos uns dos outros, se permitem permanecer na escola por mais tempo por frequentarem as festas, os eventos da escola, então apresentam, normalmente uma qualidade motivacional boa. Vão à escola porque gostam de conversar com seu professor, ver seus colegas e aprender. O aprender vem associado a recursos tecnológicos como multimídia, diferencialmente das outras instituições. Sendo assim, de acordo com Winter (2013), quando a informatização faz parte da vida cotidiana, seja nos lares ou na vida pública, ela auxilia no letramento e desenvolvimento de seus alunos. Então, como no instituto de línguas, normalmente o uso da tecnologia ocorre com mais frequência do que na escola pública, o aluno se envolve mais ativamente no processo de aprendizagem e se sente estimulado pelo professor a se interessar pela escola por que aprende vivenciando instrumentos que vincula sua vida pessoal a sua aprendizagem.

Depois de analisadas e relacionadas às variáveis, sexo, idade, série e escola, evidenciou-se que a qualidade motivacional dos estudantes de língua inglesa, participantes deste estudo, relaciona-se com essas variáveis, Pode-se sugerir, com base nos dados que o professor pode valorizar a participação ativa do aluno em suas aulas, permitir que este tenha autonomia e competência para regular o seu próprio aprendizado, favorecendo, desse modo, a motivação de qualidade ideal. Isto significa que se nos retomarmos ao referencial teórico adotado na presente pesquisa, concluiremos que o estudante de língua, dentro do *continuum* da Teoria da Autodeterminação, pode se motivar por regulação extrínseca introjetada, um nível ainda controlado de motivação. No entanto, é possível progredir, avançar no *continuum* proposto teoricamente e alcançar níveis autônomos de motivação, como a extrínseca por regulação identificada (qualidade motivacional boa, quase autônoma) chegando até a motivação intrínseca, isto, se sentir-se pertencente aquela atmosfera de aprendizagem, competente para aprender e autônomo em sala de aula.

Sendo assim, conclui-se, com os resultados e a discussão realizada nesse tópico, que se a qualidade motivacional dos estudantes na disciplina de língua

inglesa é boa, precisa-se questionar então a realidade brasileira, na qual ainda presenciamos alunos indo à escola por obrigação. Então, cabe aos professores-leitores deste estudo buscar outras maneiras de motivar e incentivar os alunos a estudarem a língua inglesa ou mesmo outra língua estrangeira porque sabe-se que hoje em dia, estudar um outro idioma não é simplesmente uma necessidade, é sim essencial para que os futuros cidadãos brasileiros possam se comunicar e se globalizar no mundo atual,

9 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A presente pesquisa trouxe resultados importantes para a reflexão sobre a motivação dos estudantes para aprender a língua inglesa, problema evidenciado por parte dos professores dessa área. Ao investigar os três contextos de ensino e as outras variáveis selecionadas puderam-se identificar os possíveis problemas e as dificuldades encontradas no ensino de língua inglesa.

No entanto, apesar da importância do estudo, algumas limitações ocorreram durante o período que a pesquisa foi realizada. A primeira, foi relacionada a escolha das escolas. Algumas escolas selecionadas não se dispuseram a participar do estudo ou por questões relacionadas ao calendário escola – eventos e provas, ou por falta de apoio do próprio professor, que dizia não ter tempo disponível para “perder” com a pesquisa.

A segunda foi que, principalmente, os alunos mais velhos, muitas vezes, responderam o instrumento de avaliação da motivação de maneira superficial, ou seja, não viam importância no que estavam fazendo. Acredita-se que esse comportamento seja devido à falta de consideração que os alunos tenham pela disciplina de Língua inglesa (ou até pelas atividades escolares como um todo) nas escolas regulares de ensino, o que não foi percebido no instituto de línguas.

Sendo assim, embora as limitações da pesquisa não tenham influenciado o resultado e a análise de dados, é sempre necessário que outras pesquisas abordem esse tema da motivação para o aprendizado de língua inglesa. Há ainda vários aspectos a serem considerados, como a falta de motivação para aprender algumas peculiaridades da própria língua inglesa (preposição, expressões idiomáticas, compreensão oral, conversação, *phrasal verbs* etc) ou então, a questão do trauma para se aprender essa língua, já que grande parte dos estudantes aponta

que não se identifica ou não gosta de inglês por que teve um trauma ou uma grande frustração no início da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993, 75 p.

ANDERMAN, Eric M.; MAEHR, Martin L. Motivation and schooling in the middle grades. **Review of Educational Research**, v. 64, n. 2, p. 287-309, 1994. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/content/64/2/287.short>> Acesso em: 08 fev. 2014.

BAGHIN, Débora C. Mantelli. **A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar**. 1993, p. 204. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, campinas, 1993.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: The exercise of control. Nova Iorque. **Freemam**, 1997.

BAUMESTEIR, R.F.; LEARY, M.R. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human. **Motivation. Psychological bulletin**, 1985.v.3 p.497-529

BOEKAERTS, Monique. Adolescence in dutch culture: a self-regulative perspective. In: PAJARES, Frank; URDAN, Tim (Ed.). **Adolescence and education: international perspectives**. Greenwich: Information Age Publishing, Cap. 5, 2003, p. 99-122, v. 3

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso em: 06 fev. 2014.

BROPHY, J. Developing Students' Appreciation for what is taught in School. **Educational Psychologist**. v. 43(3), 2008, p. 132-141.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli. Édi. - RUFINI, S. É. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). **Motivação para aprender**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, p. 13-70.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do estudante: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A. (Org.). **A motivação do estudante: contribuições da psicologia contemporânea**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap.9, p. 251-277.

BZUNECK, José. Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi. Rufini. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, 2003, 8, 137-143.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. **A motivação de adolescentes para aprendizagem de língua estrangeira e suas percepções do contexto de sala de aula**. 2010. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010

CLEMENT, Richard; DORNYEI, Zoltán; NOELS, Kimberly A. Motivation. Self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. **Language Learning**, v. 44, n. 3, p. 417-448, set 1994

COSTA, Cristiane Rocha Mendes. **A motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira mediada pelo uso da internet**. 2006. 227 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Exatas) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2006. Disponível em:

<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153069P5/2006/costa_rm_me_sjrp.pdf> Acesso em: 11 fev. 2014.

DECI, Edward L. Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and inequity, **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 22, p. 113-120. 1972. Disponível em: <http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1972_Deci_JPSP.pdf > Acesso em: 08 fev. 2014.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.p. 371.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior**. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000. Disponível em:<http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf> Acesso em: 09 fev. 2014.

DÖRNYEI, Zoltán. **Motivation in second and foreign language learning**. **Language Teaching**, v. 31, p 117-135,1998. Disponível em: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-lt.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2014.

DÖRNYEI, Zoltán. **Individual differences in second language acquisition**. **AILA Review**, v. 19, p. 42-68. 2006. Disponível em: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2006-dornyei-aila.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2014.

DÖRNYEI, Zoltán. The motivational basis of language learning tasks. In: ROBINSON, Peter. (Ed.). **Individual differences and instructed language learning**. Amsterdam: John Benjamins. Reprinted, 2002, p. 137-158.

DÖRNYEI, Zoltán. **Individual differences in second language acquisition**. **AILA Review**, v. 19, p. 42-68. 2006. Disponível em: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2006-dornyei-aila.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2014.

ESTARNECK, Edson de Siqueira; SILVA, Viviane Freitas da. **Motivação no ensino de língua inglesa: uma experiência de observação em uma escola pública. Revista Semioses**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 7. ago., 2010. Disponível em: <http://www.unisuam.edu.br/semioses/pdf/n7/n7_art_06.pdf> Acesso em: 11 fev. 2014.

FARIAS, Roberta Andrade. **Motivação na aprendizagem de língua inglesa: estudo de caso na zona rural de cabaceiras/PB. Fronteira digital**, ano2, n. 4, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/artigos/n4_2011/fronteira_digital_n4_2011_art_5.pdf> Acesso em: 08 fev. 2014.

FÉLIX, Ademilde. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. 1998, p. 92. Dissertação (Mestrado linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000132604>> Acesso em: 09 fev. 2014.

FIGUEIREDO, Liliana. **O Papel da Motivação na Construção da Aprendizagem**. 2011. 153 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Alemães) - Universidade de Lisboa Faculdade de Letras. Lisboa, Jul. 2011.

GARDNER, Robert C. **Social psychology and language learning: the role of attitudes and motivation**. Londres: Edward Arnold, 1985. 216 p. Disponível em: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2014.

GARDNER, Robert C.; LAMBERT, Wallace E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972. 313 p.

GONELLA-CAMPOS, Cristina Oliveira. **A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contextos de ensino público**. 2007. 190 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~ppgl/defesas/010.pdf>> Acesso em: 11 fev. 2014.

GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. **A avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**. 2003. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000295355>> Acesso em: 08 fev. 2014.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.17, n. 2, p.143-150, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817202>> Acesso em: 08 fev. 2014.

HERNANDES-LIMA, Angélica. **Investigando as crenças e a motivação: suas relações e implicações na construção do processo de aprendizagem de le (francês) com estudantes da terceira idade**. 2007, 12 p. Dissertação (Mestrado em Letras e

Ciências Exatas) - Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em:<http://www.fbpf.org.br/cd2/liste_des_auteurs/h/angelica_hernandes_lima.pdf> Acesso em: 09 fev. 2014.

HITOTUZI, Nilton Varela. **Drama-processo: motivação para a aprendizagem de língua estrangeira na zona rural do interior do estado do Amazonas. Revista Eletrônica Aboré**, Escola Superior de Artes e Turismo, n. 3, p. 1-10. 2007.

Disponível em: <

http://www.revistas.uea.edu.br/old/aboré/artigos/artigos_3/Nilton%20Varela%20Hitotuzi.pdf> Acesso em: 06 fev. 2014.

KAMI, Camila Maria da Costa. **A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem**. 2011. 238 p. Dissertação (mestrado Letras e Ciências Exatas) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011, p. 238. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/62867>> Acesso em: 08 fev. 2014.

KAPLAN, Avi; MAEHR, Martin L. Adolescents' achievement goals: situating motivation in sociocultural contexts. In: PAJARES, Frank; URDAN, Tim (Ed.). **Academic motivation of adolescents**. Greenwich: Information Age Publishing, Cap. 5, 2002. p. 125-167. v. 2.

KORMOS, Judit; CSIZÉR, Kata. **Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behavior. Language Learning**, Budapest, v. 58, n. 2, p.327–355, 2008.

LAMB, Martin. **The impact of school on EFL learning motivation: An Indonesian case study. TESOL Quarterly**, v. 41, Cap. 4, p. 757-780. 2007.

LANDRY, R.; ALLARD, R.; DEVEAU, K. **Self-determination and bilingualism. Theory and Research in Education**, 2009, v. 7(2) p. 203-213

LENS, Willy; MATOS, Lennia; VANSTEENKISTE, Maarten. **Professores como fontes de motivação dos estudantes: o quê e o porquê da aprendizagem do estudante. Revista: Educação**, v. 31, n. 1, p. 17-20, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2752/2100>> Acesso em: 08 fev. 2014.

LEPPER, Mark R; HENDERLONG, Jennifer. **Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation**. In: SANSONE, Carol; HARACKIEWICZ, Judith M. (Ed.). **Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance**. San Diego: Academic Press, Cap. 10, p. 257-307, 2000.

LINNENBRINK, Elizabeth A.; PINTRICH, Paul R. **Motivation as an Enabler for Academic Success. School Psychology Review**, v. 31, n. 3, p. 313-327, 2002. Disponível em: <<http://www.wce.wvu.edu/Depts/SPED/Forms/Kens%20Readings/Motivation/Mot%20Motivation%20as%20an%20enabler%20for%20academic%20success%20Linnenbrink%202002.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2014.

LIUOLIENĖ, Alvyda; METIŪNIENĖ, Regina. **Second language learning motivation.**

Santalka Filologija. Edukologija, v. 14, n. 2, p. 93–98, 2006. Disponível em: <<http://www.cpe.vgtu.lt/index.php/cpe/article/view/coactivity.2006.24/pdf>> Acesso em: 10 fev. 2014.

LUCAS, Rochelle Irene et al. **A Study on the Intrinsic Motivation Factors in Second Language Learning Among Selected Freshman Students. Philippine ESL Journal**, v. 4, fev. 2010. Disponível em: <<http://www.philippine-esl-journal.com/index.php/component/content/article/12-articles/2010/21-a-study-on-the-intrinsic-motivation-factors-in-second-language-learning-among-selected-freshman-students>> Acesso em: 09 fev. 2014.

MARQUES, Edi Carlos Ap.; ZANCANARO, Lourenço. **Motivar para a autonomia na escola: uma alternativa à indisciplina. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE**, 7., 2007. p. 3540-3535. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-436-05.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2014.

MASGORET, Anne-Maria; GARDNER, Robert C. **Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. Journal of Research in Language studies**, v. 53, n. 1, p. 167-210, mar. 2003. Disponível em: <<http://users.telenet.be/cr32258/Attidus%20motivation%20L2.pdf>> Acesso em: 06 fev. 2014

MEDEIROS, Tânthia Gléria de; FIGUEREDO, Carla Janaína. **O papel da Recompensa como Estratégia Motivacional em Sala de Aula de Inglês. REVELLI**, v. 2, n. 1, p. 53-73, 2010. Disponível em: <http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli3/numero_2/Revelli.v2.n1.artigo05.pdf> Acesso em: 09 fev. 2014.

MOURA, Vera Lúcia de Lucena. **Motivar para aprender – Eis a questão: uma experiência pedagógica na formação de professores em língua estrangeira. Universidade Federal de Pernambuco, [s.l.]**, 1-8 p. (2007). Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/letrasdigitais/LD-Vera%20Lucia%20de%20Lucena%20Moura.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2014.

NOELS, K.A., L.G. PELLETIER, R. CLÉMENT AND R.J. VALLERAND. **Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. Language Learning**, 2000, V. 50, p. 57-85.

NOELS, Kimberly. A.; PELLETIER, Luc. G.; CLÉMENT, Richard. **Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. The Modern Language Journal**, v. 83, n.1, p. 23-34, 1999. Disponível em: <http://people.uncw.edu/caropresoe/EDN523/523_Spr_07/Perceptions_Teachers_Communication.pdf> Acesso em: 10 fev. 2014.

NOGUEIRA, Zélia Paiva. **“Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa”**. UEM, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2014.

PAJARES, Frank; URDAN, Tim. **Adolescence and education: international perspectives on adolescence**. Greenwich: Information Age Publishing, 2003, 404 p. v. 3.

PARELLADA, Ibelmar Iluesma. **O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino fundamental**. 1999, p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PARELLADA, Ibelmar Iluesma; RUFINI, Sueli, Édi. O Uso do Computador como Estratégia Educacional: Relações com a Motivação e Aprendizado de Alunos do Ensino Fundamental. **Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil**, 2013. Disponível em: www.scielo.br/prc

PATRICK, Heather, KNEE, C. Raimond., CANEVELLO, A.my; LONSBARY, Cynthia. **The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007, v. 92, p. 434–45

PERINE, Cristiane Manzan. **Motivação docente: o professor de inglês na escola pública**. *Revista Idéias*, v. 27, Uberlândia. Jan./Jun. 2011. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaideias/ideias%2027.html> Acesso em: 08 fev. 2014.

REIS, Harry. T., SHELDON, Kennon., GABLE, Shelly. L., ROSCOE, Joseph; RYAN, Richard. M. **Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness**. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 2000, p. 419-43

REEVE, Johnmarshall, DECI, Edward L. RYAN, Richard M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, Dennis M.; VAN ETTEN, Shawn (Ed.) **Big theories revisited**. Greenwich: Information Age Publishing, Cap. 3, 2004, p. 31-60. v. 4

REEVE, Johnmarshall; JANG, Hyungshim. **What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity**. *Journal of Educational Psychology* Copyright, v. 98, n. 1, p. 209–218, 2006. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2006-02666-017> Acesso em: 06 fev. 2014

RUDNIK, Luciano. **Avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho – adaptação e validação de um instrumento**. 2012. p. 97. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000183207> Acesso em: 08 fev. 2014.

RUFINI, Sueli Edi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. **Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental**. *Psico-USF*, Itatiba, v. 16, n. 1, p. 1-9, jan./abril 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

82712011000100002> Acesso em: 06 fev. 2014

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. **A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental**. *Paidéia*. v. 22, n. 51, p. 53-62, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n51/07.pdf>> Acesso em: 06 fev. 2014

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: _____ **Handbook of self-determination research**. New York: University of Rochester Press, Cap. 1, 2004, p.4-63.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new direction**. *Contemporary Educational Psychology*. v. 25, p. 54–67, 2000. Disponível em: <<http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2014.

SKINNER, Ellen A.; BELMONT, Michael J. **Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year**. *Journal of Educational Psychology*. v. 85, n. 4, p. 571-581, 1993. Disponível em: <<http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/Assessment-11-Motivation-in-the-classroom--reciprocal-effects-of-teacher-behavior--Skinner-Belmont--1993.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2014.

SKINNER, Ellen A; BELMONT, Michael J. **Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year**. *Journal of Educational Psychology*, v. 85, n. 4, p. 571-581, 1993. Disponível em: <<http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/Assessment-11-Motivation-in-the-classroom--reciprocal-effects-of-teacher-behavior--Skinner-Belmont--1993.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2014.

SOUSA, Bárbara Andrade de. **O papel da motivação no processo de aprendizado de língua estrangeira**. CNLF,16,*Anais*.Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012, p. 2450. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/210.pdf> Acesso em: 08 fev. 2014.

VANDERGRIFT, Larry. **Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening**. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, v. 26, n. 1, p. 70–89, 2005. Disponível em:<<http://www.data.ulis.vnu.edu.vn/jspui/bitstream/123456789/2336/1/4.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2014.

WANG, Yi-Lin. **The Factors in L2 Learning Motivation and Their Pedagogical Implications in English Classroom**. *Sino-US English Teaching*, v. 3 n. 7, p. 32-37, jul. 2006. Disponível em:<http://www.airiti.com/ceps/ec_en/ecjnlarticleView.aspx?jnlcatttype=0&jnlptype=0&jnltype=0&jnliid=3426&issueiid=40351&atliid=565297> Acesso em: 10 fev. 2014.

WINTER, Diane. O uso do vídeo como instrumento de motivação na aula de língua estrangeira. **Universidade Católica de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Letras Mestrado em Letras**, 2013

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S. **Expectancy-value theory of**

achievement motivation. Comtemporay Educational Psychology, v. 25, p. 68-81, 2000. Disponível em:
<http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/wigfi_eld_eccles00.pdf> Acesso em: 08 fev. 2014.

YUANFANG, Yu. **A study of foreign language learning motivation and achievement: from a perspective of social-cultural theory. CELEA Journal**, Dalian University, v. 32. n. 3, 2009. Disponível em:
<<http://www.celea.org.cn/teic/85/85-87.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2014.

ZUSHO, Akane; PINTRICH, Paul R. Motivation in the second decade of life: the role of multiple developmental trajectories. In: PAJARES, Frank; URDAN, Tim (Ed.). **Adolescence and education: general issues in the education of adolescents**. Greenwich: Information Age Publishing, Cap. 6, 2001. p. 163-198. v. 1.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Motivação de Estudantes de Língua inglesa

MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DE LÍNGUA INGLESA

Antes de responder o questionário preencha os dados abaixo:

Sexo () masculino () feminino

Idade: _____

Série: _____

Escola onde estuda _____

Este questionário faz parte de uma pesquisa que tem o objetivo de conhecer a motivação de alunos na disciplina de Língua Inglesa. Abaixo temos uma pergunta: **Por que você estuda inglês?** LEIA com atenção cada uma das 20 respostas e assinale o quanto você concorda com cada uma. A questão colocada abaixo é um exemplo para sanar suas dúvidas quanto à realização da atividade.

Exemplo: Por que você vai ao cinema?

Eu vou ao cinema porque é divertido

Discordo

Concordo

1

2

3

4

5

Por que você estuda inglês?

1) Estudo Inglês para ter um emprego bom.

Discordo

Concordo

1

2

3

4

5

2) Não sei para que serve estudar inglês.

Discordo

Concordo

1

2

3

4

5

3) Estudo inglês porque gosto de desafios.

Discordo

Concordo

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

4) Porque estudar inglês é um prazer.

Discordo

Concordo

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

5) Meus pais me obrigam estudar inglês.

Discordo

Concordo

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

6) Estudo inglês porque gosto de aprender novos idiomas.

Discordo

Concordo

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

7) Estudo inglês porque não quero parecer conformado.

Discordo

Concordo

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

8) Estudo inglês para navegar nas páginas da internet.

Discordo

Concordo

9) Estudo inglês para melhor entender as letras das música

Discordo

Concordo

1

2

3

1

2

3

4

5

10) Estudo inglês para agradecer o meu professor.

Discordo

Concordo

1

2

3

4

5

11) Eu não tenho motivo para estudar inglês.

Discordo

Concordo

1

2

3

4

5

12) Estudo inglês porque me sinto envergonhado por não saber a língua.

Discordo

Concordo

13) Eu ¹ não sei, eu ² entendo o ³ que estou fa ⁴ do nas aulas de inglês ⁵

Discordo

Concordo

Discordo

Concordo

1

2

3

1

2

3

4

5

14) Estudo inglês para mostrar aos outros que sou uma pessoa ^{inteligente}.

15) Para mim, não faz diferença estudar inglês.

Discordo

Concordo

1

2

3

4

5

16) Estudo inglês porque é isso o que esperam de mim.

Discordo

Concordo

1

2

3

4

5

17) Estudo porque é divertido estudar inglês.

Discordo

Concordo

1

2

3

4

5

18) Estudo inglês para melhorar meu desempenho no Vestibular.

Discordo

Concordo

1

2

3

4

5

19) Estudo inglês porque é importante saber outra língua.

Discordo

Concordo

1

2

3

4

5

20) É necessário estudar inglês hoje em dia.

Discordo

Concordo



1

2

3

4

5

ANEXOS

ANEXO A – Autorização

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, portador (a) do RG _____, na função de diretor(a) da escola _____ autorizo a Professora Paola Mori Pires de Camargo a realizar a pesquisa para fins de sua dissertação de mestrado na Universidade Estadual de Londrina.

Assinatura: _____

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento livre e Esclarecido

Prezado(a) Estudante

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa “MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA”, realizada em 2014. O objetivo da pesquisa é conhecer a qualidade motivacional de estudantes para a realização de atividades de aprendizagem de língua inglesa, em relação à variáveis contextuais.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Os estudantes responderão um questionário sobre a motivação deles para aprender a língua inglesa. Este questionário será então analisado estatisticamente e o resultado da pesquisa será divulgado na dissertação de Mestrado da professora pesquisadora. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade.

Os benefícios esperados são: os estudantes de língua inglesa poderão se beneficiar com as conclusões chegadas pela pesquisa, isto é terão a possibilidade de usufruir das mudanças que ocorrerão no ensino deste idioma tanto no ensino particular quanto no ensino público. Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar: PAOLA MORI PIRES DE CAMARGO, RESIDENTE DA RUA FIRMINO BARBOSA, 188, APTO 1006, torre 1, TELEFONE: 43-33419836, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 3371-2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de ____ de 2014.

Pesquisador (a) Responsável

RG _____

_____ (nome por extenso so sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica) do estudante: _____

Pai ou responsável _____

Data: _____