



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA RAQUEL ABELHA CAVENAGHI

**A MOTIVAÇÃO DE ADOLESCENTES PARA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS
PERCEPÇÕES DO CONTEXTO DE SALA DE AULA**

Londrina
2010

ANA RAQUEL ABELHA CAVENAGHI

**A MOTIVAÇÃO DE ADOLESCENTES PARA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS
PERCEPÇÕES DO CONTEXTO DE SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck.

Londrina
2010

ANA RAQUEL ABELHA CAVENAGHI

**A MOTIVAÇÃO DE ADOLESCENTES PARA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS
PERCEPÇÕES DO CONTEXTO DE SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli
Unicamp – Campinas – SP

Londrina, 17 de março de 2010.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Humberto e Ana Maria,

que me apoiaram na realização do mestrado, deram auxílio financeiro quando precisei parar de trabalhar e ainda não tinha bolsa e, com carinho, contribuíram para superar as inseguranças.

Ao Richard,

que me incentivou a cursar o mestrado e me acompanhou nas orientações e nas escolas pesquisadas, que fez preciosas contribuições lendo a minha pesquisa e com paciência e amor me ajudou nos momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck,

por ser um exemplo de profissional dedicado e competente, que com sua paciência, disponibilidade e atenção compartilhou comigo seus preciosos conhecimentos.

À Profª Drª Sueli Édi Rufini Guimarães,

pelo auxílio nas análises estatísticas e contribuições valiosas.

À Profª Drª Selma de Cássia Martinelli,

pelas contribuições feitas nas bancas de qualificação e defesa.

À Profª Drª Telma Nunes Gimenez,

por aceitar contribuir com esse trabalho participando das bancas de qualificação e defesa.

Aos amigos e professores do Mestrado,

pelos conhecimentos compartilhados e pela amizade.

Aos coordenadores e professores das escolas visitadas,

pela confiança e receptividade.

Aos alunos que participaram dessa pesquisa,

pela importante colaboração.

À Fundação Araucária,

pela bolsa de fomento à pesquisa concedida.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. **A Motivação de Adolescentes para Aprendizagem de Língua Estrangeira e suas Percepções do Contexto de Sala de Aula.** 2010. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

A importância do contexto social de sala de aula na motivação e no envolvimento dos estudantes nas atividades escolares tem sido focalizada em diversas teorias e pesquisas. O presente estudo teve por objetivo investigar as orientações motivacionais de adolescentes em relação com suas percepções do ambiente de aprendizagem de língua estrangeira. As abordagens teóricas utilizadas nessa investigação foram a teoria de metas de realização, a teoria da expectativa-valor enfocando o valor de utilidade e os constructos de interesse e embelezamentos motivacionais. Participaram do estudo 396 estudantes, matriculados em escolas públicas do norte do Paraná. Os dados foram coletados por meio de um questionário de autorrelato em escala Likert. As questões relacionavam-se às metas de realização aprender e evitação do trabalho dos estudantes na aprendizagem de língua estrangeira e suas percepções de interesse e do valor de utilidade. Como resultados foram encontradas relações positivas significativas entre a orientação à meta de realização aprender e as percepções de interesse e, em menor grau, entre essa meta e a percepção de utilidade. Em contraste, a orientação à meta evitação do trabalho apareceu negativamente relacionada com aquelas mesmas variáveis. As análises de regressão mostraram que a orientação à meta aprender é predita pelas percepções de interesse e utilidade. Predições negativas foram encontradas no caso da orientação à meta evitação do trabalho como variável dependente. Algumas diferenças significativas surgiram entre estudantes do contexto por escolha própria de aprendizagem de espanhol e do contexto obrigatório de aprendizagem de inglês. Os resultados mostram a relevância do constructo de interesse e do valor de utilidade nos estudos que visam compreender a motivação escolar em relação com as metas de realização. Além disso, da presente investigação foram extraídas algumas sugestões para a prática educacional com adolescentes.

Palavras-chave: Motivação em língua estrangeira. Teoria de metas de realização. Interesse. Valor de utilidade.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. **The Adolescents' Motivation for Foreign Language Learning and their Perceptions of Classroom Contexts.** 2010. 118p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ABSTRACT

The importance of classroom social context for students' motivation and involvement in school activities has been focalized in many theories and researches. The present study aimed to investigate adolescents' motivational orientations in relation to their perceptions of the learning environment of foreign language. The theoretical approaches adopted in this investigation were achievement goals theory, expectancy-value theory focusing the utility value and interest and motivational embellishment constructs. 396 students participated in the study, enrolled in public schools in north Paraná. Data were collected through a Likert-type self report instrument. The questions were related to mastery and work avoidance achievement goals orientation of students in the learning of foreign language and their perceptions of interest and utility value. As results were founded significant positive relations between mastery goal orientation and perceptions of interest and, in smaller degree, between this goal and the perception of utility. In contrast, work avoidance goal orientation was negatively related to those same variables. The regression analyses showed that mastery goal orientation was predicted by perceptions of interest and utility. Negative predictions were founded in the case of work avoidance orientation as dependent variable. Some significant differences aroused between students from own choice context of Spanish learning and from obligatory context of English learning. The results demonstrated the relevance of interest construct and of the utility value in the studies that seek to understand the school motivation in relation to achievement goals. Besides, some suggestions for educational practices with adolescents in school were drawn from the present investigation.

Keywords: Foreign language motivation. Achievement goals theory. Interest. Utility value.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos alunos conforme gênero, idade, série e idioma.....	69
Tabela 2 – Cargas fatoriais, comunalidades (h^2), percentual de variância, alfa de Cronbach e valor próprio dos itens relativos às metas de realização	74
Tabela 3 – Cargas fatoriais, comunalidades (h^2), percentual de variância, alfa de Cronbach e valor próprio dos componentes relativos à percepção de interesse	76
Tabela 4 – Cargas fatoriais, comunalidades (h^2), percentual de variância, alfa de Cronbach e valor próprio dos componentes relativos à percepção do valor de utilidade.....	77
Tabela 5 – Escores médios, mediana e desvio padrão correspondentes às metas de realização, percepções de interesse e do valor de utilidade do total da amostra.....	79
Tabela 6 – Média, desvio padrão, teste t das orientações às metas de realização, percepções de interesse e do valor de utilidade nos diferentes contextos de aprendizagem.....	80
Tabela 7 – Matriz de correlação das metas de realização e das percepções de interesse e valor de utilidade	82
Tabela 8 – Regressão das variáveis independentes sobre a variável dependente meta aprender	83
Tabela 9 – Regressão das variáveis independentes sobre a variável dependente meta evitação do trabalho	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 MOTIVAÇÃO E ADOLESCÊNCIA	15
1.1 A MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	15
1.2 A MOTIVAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)	17
1.3 UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA	19
1.4 PROBLEMAS DE MOTIVAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA	22
2 PESQUISAS SOBRE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER LE	26
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER LE	26
2.2 PESQUISAS SOBRE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER LE OU L2	28
2.2.1 Pesquisas Internacionais.....	28
2.2.2 Pesquisas Nacionais	36
3 TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO	45
3.1 COMPREENDENDO AS METAS DE REALIZAÇÃO	45
3.2 AS PRINCIPAIS METAS DE REALIZAÇÃO	46
3.3 POSSIBILIDADE DE MUDANÇAS DAS METAS DE REALIZAÇÃO NOS ALUNOS.....	48
3.4 PESQUISAS COM ADOLESCENTES À LUZ DA TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO.....	49
3.4.1 Pesquisas Internacionais.....	50
3.4.2 Pesquisas Nacionais	55
4 PERCEPÇÕES DO CONTEXTO SOCIAL DE APRENDIZAGEM	58
4.1 INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM NA MOTIVAÇÃO.....	58
4.2 A ESTRUTURA DA SALA DE AULA QUE PROMOVE A META APRENDER	59
4.3 A VALORIZAÇÃO DAS TAREFAS DE APRENDIZAGEM	61
4.4 DESENVOLVENDO O INTERESSE COM O USO DE EMBELEZAMENTOS MOTIVACIONAIS	64
5 OBJETIVOS DA PESQUISA	67
6 METODOLOGIA	68

6.1 PARTICIPANTES	68
6.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	70
6.3 INSTRUMENTO	71
6.3.1 Análises dos Itens que Formam o Instrumento	73
7 RESULTADOS.....	79
8 DISCUSSÃO	85
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES	110
APÊNDICE A.....	111
APÊNDICE B.....	115

INTRODUÇÃO

Vários estudiosos têm apontado que a motivação do aluno é, atualmente, um dos principais problemas enfrentados pelos professores em sala de aula (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). Esses autores explicitam que para aprender é necessário que o estudante tenha certo interesse pela aprendizagem e, por essa razão, é essencial que os alunos de todos os níveis educacionais estejam bem motivados para seus estudos, pois a motivação pode ser um determinante importante na quantidade de tempo que gastam estudando, nos resultados escolares e nas realizações acadêmicas. Ao contrário, estudantes desmotivados passam muito tempo na escola fazendo atividades nas quais não estão interessados ou motivados, o que pode causar frustração e insatisfação levando a um comportamento antissocial.

No Brasil ainda há muito a ser pesquisado em relação à motivação para aprender Língua Estrangeira (LE) a partir das teorias motivacionais estudadas na área da Psicologia da Educação. No exterior as primeiras pesquisas (GARDNER; LAMBERT, 1959, 1972; GARDNER, 1985, 1988) atestam que a teoria motivacional mais influente foi o modelo socioeducacional que propõe a orientação integrativa (desejo de interagir com o grupo da língua-alvo) e a orientação instrumental (que visa benefícios práticos para aprender a língua). Porém, a partir da década de 90, pesquisadores como Clément, Dörnyei e Noels (1994), Dörnyei (1994) e Oxford e Shearin (1994) começaram a considerar esse modelo teórico muito limitado por abordar apenas duas orientações motivacionais e não levar em consideração elementos da sala de aula que poderiam estar ligados à motivação. Assim, esses teóricos descobriram que outras abordagens motivacionais proporcionariam maior conhecimento dos processos envolvidos na motivação para aprender LE, o que provocou notável incremento das pesquisas na área.

Nessa direção, Bzuneck (2009a) alerta que o contexto escolar proporciona ao aluno um currículo obrigatório a ser cumprido; atividades que devem ser exercidas em uma sala com dezenas de colegas e sob a guia de um professor; conteúdos variados, contando-se entre eles alguns que são árduos; e existe a avaliação, cujas consequências têm altas implicações de natureza socioemocional.

Os educadores visam a que seus alunos cheguem a resultados que são frequentemente quantificados, como ocorre com as notas. De alguma forma, a motivação do aluno tem relação com esse tipo de resultado.

Assim, a situação encontrada na maioria das escolas não é de interesse e empenho dos alunos em aprender os conteúdos trabalhados pelas disciplinas, com atenção principal quanto à disciplina de Língua Estrangeira. A justificativa pela escolha somente dessa disciplina para esse estudo sobre motivação ocorreu por algumas razões fundamentais. Primeiramente, pela formação da pesquisadora na área de Letras e prática docente no ensino de Língua Espanhola que instigou interesse pela área de motivação na busca de soluções para os problemas enfrentados na sala de aula. Em segundo lugar porque, como ressaltam alguns autores que focalizam a motivação em apenas uma disciplina (por ex., ANDERMAN; ECCLES; YOON; ROESER; WIGFIELD; BLUMENFELD, 2001; PAJARES; MILLER, 1995; RYAN; PATRICK, 2001), cada disciplina de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possui certas especificidades como professores diferentes com métodos e avaliações também diferentes e, portanto, não basta avaliar motivação para aprender em geral, sendo necessário especificar para qual disciplina. Por último, a dificuldade do processo de ensino/aprendizagem de uma LE, de acordo com Dörnyei (2003) e Oxford e Shearin (1994), também revela a necessidade de um olhar específico no processo motivacional dessa disciplina.

Diante disso, uma das questões fundamentais para compreender a situação motivacional da aprendizagem de LE é responder o porquê de adolescentes apresentarem padrões de engajamento e resultados diferentes. Ou seja, por que alguns estudantes prosperam no contexto escolar, enquanto outros, igualmente talentosos, não apresentam o mesmo desempenho. O fracasso educacional prévio parece diminuir a motivação dos alunos para ir à escola. Há fracasso educacional quando um estudante, ou a escola inteira, não alcança certa nota pré-estabelecida no exame, enquanto um estudante ou escola tem êxito quando esta nota for alcançada. Dados oficiais produzidos por exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revelam um nível médio relativamente baixo de aprendizagem nas principais disciplinas dos currículos (ver BRASIL, 2008) e, buscando explicar esse fato, é razoável a suposição de que problemas motivacionais dos alunos figurem como um dos fatores críticos (BORUCHOVITCH;

BZUNECK; FONSECA, 2009). Como complementa Bzuneck (2010), quem estuda pouco aprende pouco e, para uma aplicação perseverante nos estudos, requer-se motivação. Assim, qualquer tentativa de se promover uma melhora nos níveis de aprendizagem dos alunos deve contemplar esforços por tornar os alunos positivamente motivados.

A relação que o jovem estabelece com a escola, mais precisamente seu envolvimento e desempenho acadêmico, tem sido objeto de preocupação de pais, professores, pesquisadores e, em alguns casos, do próprio adolescente (KAPLAN; MAEHR, 2002). Ter conhecimento da percepção do aluno acerca do contexto social de sala de aula e da sua motivação acadêmica é de fundamental importância para que os docentes possam fazer intervenções adequadas a fim de promover um ambiente que proporcione o maior número de alunos motivados a aprender. Porém, apesar da importância de pesquisas sobre motivação de adolescentes no contexto escolar, no Brasil esses estudos são recentes e tem havido pouca pesquisa na área (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2003). Assim, Urdan e Midgley (2003) explicitam que a teoria de metas de realização utilizada pode trazer grandes contribuições, pois tem fornecido uma lente por meio da qual se vê a relação entre o ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento de adolescentes. A presente pesquisa utiliza o termo contexto e ambiente como sinônimos se referindo apenas ao contexto (ou ambiente) psicológico da sala de aula. Dessa maneira, esse contexto se refere apenas às percepções dos estudantes quanto às ações do professor em sala de aula (AMES, 1992; PINTRICH, 2003; URDAN, 1997).

Nesse sentido, o trabalho escolar dos alunos torna-se difícil, árduo e menos personalizado ao fazerem a transição para a 5ª série do Ensino Fundamental. Essa transição escolar pode ser perturbadora, levando ao declínio na percepção de competência e na motivação o que pode resultar em menor engajamento e aumento do risco de desistência. Em consequência, os adolescentes relatam que as aprendizagens escolares são desinteressantes, sem relevância pessoal, complexas, consumindo mais tempo do que gostariam. Quando os estudantes não valorizam a aprendizagem escolar, o grau de motivação diminui ao se engajarem nas atividades exercendo o mínimo de esforço, baixa concentração e as enfrentando com indiferença (ANDERMAN; MAEHR, 1994; ECCLES; MIDGLEY, 1989; SAKIZ, 2008; VALLERAND; FORTIER; GUAY, 1997; WIGFIELD; ECCLES, 2000).

A literatura aqui relatada inspirou o presente estudo, a partir de um problema educacional que se pode formular nesses termos: Qual é o grau e o tipo de motivação dos alunos adolescentes para aprender Língua Estrangeira na escola? E qual a relação dessa motivação com o contexto social percebido em sala de aula? Assim, para verificar o perfil motivacional de tais alunos e suas percepções do contexto de aprendizagem de LE, o estudo pretende responder como os alunos adolescentes se orientam em termos motivacionais no que se refere à meta aprender e à meta evitação do trabalho, se esses alunos percebem interesse situacional em classe a partir da diversificação das atividades pelo professor e se valorizam a LE estudada na escola e, por fim, se há diferenças significativas na motivação e nas percepções de interesse e valor de utilidade entre alunos inseridos no contexto obrigatório de aprendizagem de inglês dos que estudam espanhol por escolha própria no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Assim, a busca por soluções pode ocorrer por meio da valorização da aprendizagem abordada na teoria de expectativa-valor de Wigfield e Eccles (2000) e do uso de embelezamentos motivacionais (atividades que podem despertar o interesse).

Com o presente estudo pretende-se contribuir para a construção do conhecimento na área de educação com ênfase na motivação de adolescentes para aprender LE. A intenção é auxiliar o professor de Língua Estrangeira a melhorar sua prática docente no que se refere à motivação dos alunos utilizando estratégias adequadas para esse fim, como mostrar o valor da tarefa ao aluno e suscitar seu interesse com a ajuda de embelezamentos motivacionais.

Por fim, é importante ressaltar que a presente pesquisa segue a organização proposta por Pajares (2007), sendo a mesma utilizada em estudos da área de motivação. Dessa forma, no capítulo 1 será apresentada a revisão de literatura sobre a motivação, considerando aspectos introdutórios, a motivação na disciplina de Língua Estrangeira e na adolescência. No capítulo 2, serão descritas algumas pesquisas internacionais e nacionais sobre motivação para aprendizagem de Língua Estrangeira. No capítulo 3, serão expostas tanto a teoria de metas de realização quanto as pesquisas internacionais e nacionais sobre essa teoria e a adolescência. No capítulo 4, serão abordadas as percepções do ambiente de aprendizagem, a valorização a partir da teoria de expectativa-valor e o interesse juntamente com os embelezamentos motivacionais. No capítulo 5, serão delineados os objetivos da pesquisa. Nos capítulos 6, 7 e 8 serão descritos, respectivamente, a

metodologia da pesquisa, os resultados alcançados e a discussão a partir dos dados obtidos. Por último, encontram-se, além das referências bibliográficas, os apêndices com os questionários utilizados para esse estudo.

1 MOTIVAÇÃO E ADOLESCÊNCIA

1.1 A MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Para compreender a palavra motivação é necessário, segundo Bzuneck (2009a), reportar-se à sua raiz etimológica que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao termo aproximado motivo. Assim, a motivação ou motivo é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso. A definição do termo motivação tem sido elaborada por vários pesquisadores da área (BZUNECK, 2009a; DÖRNYEI, 2001; PINTRICH; SCHUNK, 1996; STIPEK, 1998) que concordam tratar-se de um constructo complexo e multifacetado.

As diferentes definições compartilham de certa semelhança, porém, optou-se por apresentar a de Pintrich e Schunk (1996). A motivação é definida por esses autores como um processo pelo qual a atividade direcionada a uma meta é instigada e sustentada. Por ser um processo, a motivação não pode ser diretamente observada, mas inferida de comportamentos como escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações. A motivação abrange metas que provêm direção à ação e requer atividades que envolvem esforço e persistência. A atividade motivada é instigada e sustentada e, portanto, começar é importante e difícil porque envolve um compromisso para mudar e dar o primeiro passo. Em outras palavras, a motivação é responsável pelo porquê das pessoas decidirem fazer alguma coisa, quanto tempo elas estão desejosas de sustentar ou expandir a atividade e em que grau irão sustentar a atividade.

Dessa forma, a motivação é um aspecto importante do processo de aprendizagem em sala de aula, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender dependem dela. Os estudantes desmotivados pelas tarefas escolares apresentam desempenho abaixo de suas reais potencialidades, distraem-se facilmente, não participam das aulas, estudam pouco ou nada e se distanciam do processo de aprendizagem. Assim, aprendem pouco correndo risco de evadir da escola e limitar suas oportunidades futuras. Ao contrário, um estudante motivado

mostra-se envolvido de forma ativa no processo de aprendizagem, com esforço, persistência e até entusiasmo na realização das tarefas, desenvolvendo habilidades e superando desafios (BZUNECK, 2009a; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Por essa razão, Lens, Matos e Vanteenkiste (2008) ressaltam que a motivação não deve ser considerada como um traço relativamente estável da personalidade. Ela é um processo psicológico no qual interagem as características de personalidade e as características ambientais percebidas. Isso implica que a motivação dos alunos pode ser modificada por meio de mudanças nos mesmos, mas também a partir de mudanças no seu ambiente de aprendizagem escolar.

Algumas pesquisas apontam diferenças de problemas motivacionais nas séries escolares. Na pré-escola praticamente não existem problemas e nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem surgir problemas simples. Mas, à medida que o aluno sobe de série, seu interesse diminui e ele começa a duvidar de sua real capacidade para aprender determinadas matérias. No Ensino Fundamental e Médio, os alunos não têm escolhas em relação aos currículos e como não podem evitar as tarefas, muitas vezes as encaram com baixo esforço, atenção pobre ou desistência. Assim, se um aluno das séries mais avançadas possui uma autoconfiança muito baixa, a consequência é o abandono escolar (STIPEK, 1998).

Há um número expressivo de alunos que não consegue ter êxito na escola e existem evidências concretas de que estes sub-rendimentos ou fracassos não são por incapacidade cognitiva, mas podem ser determinados pelos fatores motivacionais (BORUCHOVITCH, 1999). Nesse sentido, Bzuneck (2001, 2009a) destaca que alguns tipos de motivação são menos eficazes que outros, como o caso de alunos que estão motivados a fazer rápido uma atividade para entregar logo, mesmo com baixa qualidade devido ao menor envolvimento. Ou o aluno que tem interesse exagerado pelas notas, pelo diploma, por ser o melhor da turma, o medo de reprovar e de parecer incompetente. Essa distorção de objetivos, além de prejudicar a qualidade da aprendizagem, também vem acompanhada de emoções negativas como medo do fracasso, ansiedade, frustração e irritação. Ainda, há alunos que, por qualquer motivo, interrompem várias vezes a tarefa ou a encerram antes de atingirem um padrão mais alto de qualidade que lhes seria possível, caso seu trabalho mental fosse mantido, e isso significa simplesmente ausência de um verdadeiro esforço.

Ainda, Brophy (1999a) alerta que é preciso ter em mente que o nível motivacional deve ser otimizado e não maximizado. Em outras palavras, o nível ótimo de motivação no contexto escolar é aquele que não é o mais baixo e nem o mais alto, mas que se encontra em um nível médio, pois a motivação escolar deve ser branda, equilibrada e contínua. O que interessa não é aumentar excessivamente o nível motivacional em termos de quantidade porque pode gerar ansiedade, mas fazer com que esse nível seja otimizado em termos de qualidade.

Por fim, Stipek (1998) ressalta a dificuldade de se identificar qual aluno sofre de problemas de motivação que podem se manifestar em seus comportamentos reveladores. Certos comportamentos desejáveis em classe e um desempenho escolar satisfatório podem mascarar sérios problemas motivacionais, enquanto um mau rendimento em classe pode, às vezes, não ser causado simplesmente por desmotivação. Dessa maneira, a identificação de reais problemas de motivação depende de um conhecimento mais acurado do aluno e, portanto, não é possível diagnosticar comportamentos motivacionais apenas pela observação. Porém, no contexto escolar, os alunos podem se comportar diferente nas várias disciplinas curriculares estando motivados para uma disciplina e não para outra. Por isso, torna-se importante abordar a seguir um olhar específico apenas na motivação para aprender Língua Estrangeira, já que esse é o foco de atenção da presente pesquisa.

1.2 A MOTIVAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

O aluno não é necessariamente desmotivado para tudo na sala de aula. Ele pode estar desmotivado ou apresentar motivação distorcida apenas em alguma ou algumas áreas ou em alguns tópicos, como pode apresentar problemas em relação a todas as disciplinas de um curso. Portanto, nem sempre é válido afirmar que o aluno é desmotivado. Em outras palavras, o problema pode ser circunscrito e associado a certas condições da disciplina, ou do professor, ou da fase evolutiva do aluno, entre outras (BZUNECK, 2009a).

Isso ocorre porque cada disciplina possui especificidades e particularidades próprias como professor diferente, com método diferente, nível de

estruturação, conteúdos, exigências, finalidades, avaliação e ligações com outras aprendizagens atuais ou futuras. Assim, é necessário levar em consideração a diversidade de cada área do conhecimento e não basta avaliar motivação para aprender em geral, é preciso especificar para quê e para qual disciplina (ANDERMAN et al., 2001; PAJARES; MILLER, 1995; RYAN; PATRICK, 2001).

Nesse sentido, Dörnyei (2003) explicita que a aprendizagem de uma LE é diferente de muitos caminhos de aprendizagem de outros assuntos escolares. Isso porque para aprender uma língua é necessário conhecer elementos do código de comunicação (gramática e itens lexicais), além de aspectos sociais e culturais da comunidade da língua-alvo. Por isso, Oxford e Shearin (1994) destacam que a aprendizagem de outra língua é considerada um processo difícil e diante dessa dificuldade a motivação pode ser um fator determinante do sucesso.

Além disso, como referenciam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira, ao longo dos anos o ensino dessa disciplina na escola pública regular tem enfrentado sérios problemas. As condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras como a carga horária reduzida, as classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais pelos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas, a saber: compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral (BRASIL, 1998). Assim, o ensino que tem sido realizado na escola é o estudo da gramática por meio da modalidade escrita da língua, deixando de lado o desenvolvimento das habilidades orais. A falta de desenvolvimento da comunicação oral nos alunos faz com que muitos procurem institutos de idioma (quando é uma opção acessível a eles) para aprenderem essa habilidade.

Dessa maneira, como argumenta Almeida Filho (1998), aprender línguas deveria significar ser capaz de desenvolver a competência comunicativa, que não se restringe ao conhecimento das estruturas linguísticas, mas também inclui o conhecimento sociolinguístico, discursivo e estratégico. Esse autor ressalta que o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse e/ou necessidades do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua.

Outra problemática que permeia o ensino de línguas é a obrigatoriedade de aprendizagem de uma LE pré-estabelecida no ensino regular (na maioria das escolas, o inglês). O que é diferente de um aluno que procura um curso de idiomas para aprender uma LE escolhida por ele (a não ser quando é obrigado pelos pais). Como contraponto a essa obrigatoriedade, pode ser citada a criação do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) realizada em 1986 pelo governo do Paraná que é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas (espanhol, francês, italiano, alemão, japonês, entre outras). Dessa forma, o aluno que quiser estudar uma LE ofertada pelo CELEM pode escolher a de sua preferência. O CELEM também oferece vagas a professores e funcionários do estado e pessoas da comunidade desde que tenham sobrado vagas que não foram preenchidas pelos alunos (BRASIL, 2009a).

Por fim, diante dessa realidade, é preciso buscar a compreensão da situação motivacional encontrada nas aulas de LE. Em vista da dificuldade que é aprender uma língua, sustentar a motivação do estudante é o ingrediente fundamental para ensinar a LE com sucesso, já que muitos fatores podem influenciar o resultado (NOELS; PELLETIER; CLÉMENT, 1999). Dentre esses fatores, encontram-se uma série de mudanças que ocorrem nos alunos quando chegam à fase da adolescência, que será um assunto abordado a seguir.

1.3 UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA

Por adolescente entende-se a pessoa entre doze e dezoito anos de idade, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2009b). No entanto, alguns autores como Boekaerts (2003), Pajares e Urdan (2001) e Zusho e Pintrich (2001) apresentam uma contraposição a essa periodização etária da adolescência, pois relatam que essa fase da vida tem mudado significativamente ao longo da história e, por isso, tem sido prolongada pela sociedade moderna durando mais tempo do que deveria.

A adolescência, como argumentam Wigfield e Tonks (2002), é um tempo em que ocorrem muitas mudanças como as biológicas associadas à puberdade, as sociais e educacionais resultantes da transição nas séries escolares

e mudanças na relação com a família e amigos. Essas mudanças têm impacto significativo na variedade de resultados desenvolvimentais, pois mesmo que muitas crianças passem por elas facilmente, outras têm dificuldade e com isso vem o risco para vários resultados negativos. As mais importantes mudanças são notadas no aumento da propensão do indivíduo a pensar abstratamente, considerar o hipotético bem como o real, engajar-se nas mais sofisticadas e elaboradas estratégias de processamento de informação, considerar múltiplas dimensões de um problema de uma vez e refletir a partir de problemas complicados. Tais mudanças têm influências potencialmente importantes na aprendizagem do adolescente e também importantes implicações para o autoconceito do indivíduo e para a motivação.

Com a chegada da adolescência e com todas as mudanças pertinentes a esta fase, a criança se desenvolve fisicamente adquirindo um corpo adulto e é preciso abandonar a identidade infantil para atender às novas demandas que lhe são impostas e entender sua nova posição enquanto pessoa. O adolescente, então, começa a pensar mais sobre si mesmo e a se perceber como uma entidade à parte de seus pais e família, isto é, como um ser independente e único. Nessa fase a aprovação ou reconhecimento das pessoas que são significativas para o jovem é muito importante para a construção de sua identidade. Dessa maneira, os estudantes adolescentes têm um desempenho melhor na escola quando eles se sentem fortemente ancorados na identidade de suas famílias, comunidades e amigos. Por isso, os professores necessitam se conectar significativamente com seus estudantes adolescentes estabelecendo uma relação de confiança com eles e, na medida do possível, referindo-se às experiências deles fora da escola junto ao conhecimento da sala de aula (HOY; DEMERATH; PAPE, 2001; LA GUARDIA; RYAN, 2002).

Eccles e Midgley (1989) ressaltam que o desenvolvimento pubertal e cognitivo dos adolescentes anunciam que eles não querem um clima de comparação e competição no ambiente escolar, mas um ambiente de aprendizagem desafiador para o desenvolvimento de sua competência. Além disso, durante essa idade de exploração da identidade, querem oportunidade para tomar decisões na sala de aula e conectar o que está sendo aprendido com interesses pessoais e experiências. E, por último, desejam estender contatos com colegas de classe e com professores nesse tempo da vida em que os adolescentes tentam alcançar uma autonomia emocional dos pais e, por isso, eles têm necessidade de modelos não-familiares.

Porém, o que acontece muitas vezes é que alguns adolescentes passam mais tempo nas ruas do que na escola ou em casa, pois não conseguem ver relação entre o que é aprendido na escola com melhores condições de vida no futuro. Mesmo que a escola possa proporcionar aprendizagem interessante e relevante, em alguns casos não é suficiente, pois o mais poderoso atrativo pode vir das ruas. Portanto, a adolescência é caracterizada por uma forte necessidade de explorar o ambiente e experimentar coisas novas. Os adolescentes desengajados do ambiente acadêmico estão mais propensos a se envolverem em situações de risco como o uso de drogas, violência e gravidez. Alguns deles vêm manifestando atos de violência na escola como vandalismo, roubo, agressões verbais e físicas aos colegas e professores. O desinteresse dos jovens pelas atividades escolares é uma questão preocupante e séria, pois suas consequências podem ter efeitos duradouros (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2003; ROESER; GALLOWAY, 2002).

Tem sido observado entre os adolescentes aquilo que se denomina cultura de grupo. Um exemplo dessa cultura foi relatado na pesquisa de Camacho (2001) apenas com relação a meninos. A autora lembra que a cultura de grupo tanto pode levar os adolescentes a se esforçarem na escola, se o esforço for visto como importante para o grupo ou, pelo contrário, a se comportarem mal, não estudarem e até serem violentos, para garantirem uma imagem favorável dentro daquele grupo. Na amostra de rapazes estudada pela autora, verificou-se a idéia compartilhada de que aquele que se dedica aos estudos e se comporta de acordo com as regras é considerado “bicha”. A tipificação do machismo tem expressão na coragem para quebrar as regras, ser violento e não estudar, contanto que não reprove. Muitas vezes, conclui a mesma autora, os adolescentes mudam seus comportamentos se empenhando aquém de suas capacidades para ser aceito pelo grupo.

Portanto, para alguns jovens adolescentes estudantes o aumento na reflexão, autonomia e exploração da identidade conduz a novos interesses acadêmicos, incrementa a aprendizagem autorregulada e o compromisso com a educação. Porém, para muitos adolescentes marca o começo de uma tendência acadêmica descendente. Mais até que outras idades, jovens adolescentes duvidam de suas capacidades de sucesso nas tarefas escolares, questionam o valor de fazer as tarefas escolares e o esforço diante das atividades acadêmicas decresce, correndo o risco de abandonarem a escola (RYAN; PATRICK, 2001). Para compreender o que acontece com a motivação nessa etapa da vida, serão

explicitados a seguir os problemas motivacionais enfrentados pelos adolescentes no contexto escolar.

1.4 PROBLEMAS DE MOTIVAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA

A motivação de adolescentes é uma questão importante para pais e professores e muitos pesquisadores ressaltam que há claro declínio na motivação dos alunos quando atingem as séries finais do Ensino Fundamental e/ou quando chegam ao Ensino Médio (ANDERMAN; MAHER, 1994; KAPLAN; MAHER, 2002; STIPEK, 1998; ZUSHO; PINTRICH, 2001). Os pais e professores ficam surpresos quando seus filhos e alunos perdem a curiosidade e energia a ponto de se tornarem apáticos e mal-humorados. Todavia, os teóricos complementam que não são todos os estudantes que se encontram sem vontade para o estudo, há aqueles que se esforçam e se envolvem com as atividades escolares.

Com as mudanças ocorridas nos estudantes na fase da adolescência surge para o professor o desafio de motivar o adolescente moderno a se engajar nas atividades escolares. O jovem de hoje parece viver em constante conflito de interesses e seduzido por uma infinidade de atrativos. Em suas prioridades, muitas vezes, acabam por prevalecer interesses sociais, como o direcionamento de sua atenção aos amigos em que esta relação que há menos orientação e controle dos adultos passa a ter grande importância e intensidade em sua vida, diminuindo o interesse pelas atividades acadêmicas (BOEKAERTS, 2003; PAJARES; URDAN, 2001; ZUSHO; PINTRICH, 2001).

Em nosso sistema escolar, como argumenta Bzuneck (2009a), a passagem para a 5ª série do Ensino Fundamental tem sido apontada como causadora de problemas de adaptação por parte dos alunos, que acabam refletindo-se em sua motivação. E quanto mais avançadas as séries, os problemas tendem a ser mais complexos e profundos, por terem raízes naqueles que se originaram nas séries iniciais e por sofrerem influência das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas, aliadas às características evolutivas dos alunos. Além disso, a partir da 5ª série os conteúdos ficam complexos, sendo mais difícil para os alunos manterem um desempenho elevado. Ainda, na adolescência eles se tornam mais críticos

quanto aos professores, à metodologia de ensino, ao conteúdo que lhes é ministrado e às atividades escolares.

Nesse sentido, Roeser e Galloway (2002) propuseram algumas explicações ao fenômeno da queda da motivação para aprender na adolescência. Uma delas é a de que este fato tem sido relacionado com a maturação pubertal, em virtude do jovem direcionar sua atenção para a aparência física e para as novas relações sociais. Outra razão relaciona-se à possibilidade de conflitos que podem surgir no processo de formação de identidade ou ao número de mudanças que ocorre nesse período o qual pode interferir no engajamento acadêmico.

Outro fator que pode contribuir para o declínio na motivação do adolescente é o próprio ambiente escolar de sala de aula por ser considerado diferente dos outros ambientes sociais a que as pessoas estão acostumadas. A frequência é obrigatória, os conteúdos são previamente selecionados, com atividades prescritas até quanto aos detalhes de execução e nem sempre correspondem às necessidades dos alunos. Os conteúdos são bem variados, contando-se entre eles alguns que são árduos, embora de algum modo significativos e relevantes, o que nem sempre é evidente para o aluno. É necessário desempenho em tarefas e provas para atingir uma nota e evitar o fracasso, que pode causar desapontamento e humilhação. Dessa forma, o envolvimento dos alunos nas atividades escolares ocorre mais para cumprir as exigências impostas pela escola do que para usufruir das aprendizagens que ela pode proporcionar (BROPHY, 1999a; BZUNECK, 2009a).

A literatura ressalta que a escola tem um grau de controle significativo sobre certos aspectos que podem contribuir para desmotivar alunos adolescentes (ANDERMAN; MAEHR, 1994; BZUNECK, 2009a; KAPLAN; MAEHR, 2002). Dentre eles, está a crença de que o êxito acadêmico é resultado exclusivo da inteligência e não uma consequência da dedicação e do empenho. Com isso, a inteligência passa a ser entendida como uma característica fixa da pessoa, tornando-se bastante habitual na escola valorizar a capacidade relativa do indivíduo em termos de nota e comparação com os colegas, ao invés dos progressos individuais na aprendizagem. No início da adolescência, o jovem já é capaz de perceber a diferença entre a capacidade e o empenho e, se acreditar que a capacidade intelectual é algo fixo, pode começar a evitar investir esforço nas atividades escolares. Ao contrário, quando o aluno entende que a inteligência é algo

maleável, há maiores chances de que ele se esforce nas tarefas acadêmicas e se preocupe mais com o próprio crescimento intelectual e o domínio do conteúdo.

Zusho e Pintrich (2001) também destacam a importância das crenças motivacionais em relação aos estudos focalizando os componentes de expectativa e valorização como essenciais à motivação do adolescente. As expectativas consideram as crenças de controle e de autoeficácia. Com isso, se o jovem acredita em suas capacidades e assume responsabilidade pela sua própria aprendizagem e resultados, ele tem maior probabilidade de persistir na tarefa e vir a ter sucesso acadêmico. Já a valorização envolve as orientações às metas de realização (que se referem aos diferentes propósitos que um estudante pode adotar em relação a uma tarefa) e a valorização das atividades acadêmicas (que se refere à percepção de utilidade destas atividades). Nesse sentido, ambientes que valorizam o processo de aprendizagem com atividades significativas têm maiores chances de desencadear em seus alunos comportamentos positivos em relação ao aprender.

Dessa maneira, é importante adequar o contexto de sala de aula às necessidades de desenvolvimento do jovem para fomentar a motivação para aprender. A falta de adequação, em parte, explica a diminuição da motivação desse jovem pelas atividades acadêmicas. A escola, muitas vezes, tem se apresentado pouco preparada para trabalhar com alunos na fase da adolescência. Cada nível de desenvolvimento requer ambientes adequados. Então, mudanças nas necessidades dos aprendizes devem ser combinadas com mudanças nos contextos escolares (ECCLES; MIDGLEY, 1989; KAPLAN; MAHER, 2002; RYAN; PATRICK, 2001).

Assim, quando se deseja promover motivação positiva para aprender, é preciso compreender que na adolescência o jovem anseia por experiências novas e desafiadoras, autonomia, independência, interações sociais, ter sua individualidade respeitada, ser aceito. Além disso, precisa de contextos não comparativos, questiona a importância daquilo que está aprendendo e quer se sentir capaz de enfrentar os desafios escolares. No entanto, muitas escolas parecem proporcionar um ambiente que não leva em conta essas necessidades de desenvolvimento do adolescente. Em outras palavras, há contextos em que prevalecem a competição no momento em que o jovem está preocupado com ele próprio, com sua aparência e seu desempenho em relação aos demais; que proporciona relações impessoais entre professor e aluno, quando ele precisa de

apoio, orientação, aceitação e vínculo; que a metodologia se resume a aulas expositivas, exigindo a memorização e proporcionando poucas oportunidades de escolha por parte dos alunos, quando estes estão em pleno desenvolvimento sociocognitivo e querem exercer sua autonomia (ANDERMAN; MAEHR, 1994; ECCLES; MIDGLEY, 1989; KAPLAN; MAEHR, 2002; ZUSHO; PINTRICH, 2001).

Em seguida, serão descritas as pesquisas internacionais e nacionais sobre a motivação para aprender Língua Estrangeira. Para isso, foi necessário fazer uma contextualização de tais pesquisas e, ainda, explicitar as tendências atuais que focam o estudo da motivação do aluno.

2 PESQUISAS SOBRE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER LE

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER LE

As pesquisas brasileiras sobre motivação para aprendizagem de línguas já se iniciaram, mas ainda há muito a ser pesquisado a partir de teorias motivacionais desenvolvidas pela área da Psicologia da Educação. Essa temática de estudo vem mostrando crescimento na literatura internacional. Inicialmente a teoria motivacional mais influente foi o modelo socioeducacional proposto por Gardner e Lambert (1959, 1972) e Gardner (1985, 1988) e muitas pesquisas posteriores derivaram dessa abordagem teórica. Esses autores começaram a questionar que o sucesso para aprender uma Segunda Língua (L2) não era influenciado somente pela aptidão linguística, mas também por outros fatores tais como a motivação. O modelo socioeducacional propõe duas orientações que levam ao desejo de aprender uma L2: a orientação integrativa que se refere à disposição afetiva e ao desejo de interagir com o grupo da língua-alvo e a orientação instrumental que visa benefícios práticos ou utilitários para aprender a língua, tal como um bom emprego, salário maior, ou uma meta acadêmica.

Somente na década de 1990, vários pesquisadores (CROOKES; SCHMIDT, 1991; DÖRNYEI, 1994; OXFORD; SHEARIN, 1994) começaram a questionar as limitações do modelo socioeducacional e a necessidade de uma expansão do paradigma por concordarem que essa teoria não constituía um quadro completo da motivação. Os autores passaram a defender a inclusão de elementos da sala de aula relacionados à motivação, por serem mais imediatos aos alunos em situações de aprendizagem de não-contato, pois os alunos que estão aprendendo uma Língua Estrangeira na escola podem ter pouco ou nenhum contato com falantes nativos da língua-alvo. Dessa forma, houve grande crescimento das pesquisas em motivação para aprender línguas nesse período, mas ainda prestando pouca atenção a questões importantes da aprendizagem em sala de aula. Talvez isso se deva ao fato de que muitas pesquisas realizadas no exterior se refiram ao

ensino de uma L2 e não de uma LE, pois ocorreram em contextos bilíngues como no Canadá (país em que há falantes de francês e inglês).

Segundo Baralo (1999), apesar dos termos L2 e LE serem usados muitas vezes como sinônimos, eles não se referem à mesma coisa. Por L2 entende-se a língua que se aprende em comunidades que dispõem de dois sistemas linguísticos em contato, como é o caso já citado do Canadá, também Paraguai (espanhol/ guarani), Espanha (espanhol/ catalão, galego, basco), entre outros, sendo a aprendizagem realizada em um contexto natural, sem grandes esforços de estudo. Já a LE refere-se ao estudo da língua em um contexto institucional durando algumas horas semanais, como é o caso da aprendizagem do inglês e do espanhol no Brasil nas escolas ou em institutos de idiomas.

Os estudos sobre motivação no contexto escolar tiveram notável crescimento nas últimas décadas a partir de pesquisas na área da Psicologia da Educação. As abordagens cognitivistas e sociocognitivistas foram as que mais contribuíram para esse avanço por focalizarem a motivação situada no ambiente de sala de aula, em determinado curso e nível de escolaridade, e em uma disciplina específica. Assim, a partir do fim dos anos 70, a pesquisa na área foi intensa, proporcionando modelos novos e úteis e contribuições de caráter metodológico (BZUNECK, 2009a; PINTRICH, 2003).

O crescente número de pesquisas sobre a motivação no ambiente escolar demonstra que essa é uma questão que tem despertado a preocupação de educadores e estudiosos, sendo considerada um dos principais fatores que favorecem a aprendizagem dos alunos. No contexto escolar, de acordo com Eccles e Wigfield (2002), a motivação tem sido estudada nas seguintes abordagens teóricas e enfoques: teorias que se focam na expectativa (teoria social cognitiva com ênfase nas crenças de autoeficácia e teorias de controle); teorias que se focam nas razões (motivação intrínseca e extrínseca, autodeterminação, interesse, metas de realização); teorias que se focam na expectativa e no valor (expectativa-valor, atribuições causais, autovalorização) e abordagens que associam motivação e cognição (autorregulação, estratégias de aprendizagem, volição). A maioria das abordagens citadas foi considerada em pesquisas internacionais sobre motivação para aprendizagem de línguas que serão posteriormente descritas.

2.2 PESQUISAS SOBRE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER LE OU L2

Muitas pesquisas sobre motivação para aprendizagem de LE ou L2 utilizando como referencial teórico diversas teorias motivacionais foram realizadas em várias partes do mundo com alunos de diferentes idades e graus de escolaridade. Saber da existência de tais pesquisas é de extrema importância para compreender o que vem sendo pesquisado e os resultados encontrados. Somente conhecendo os estudos desenvolvidos até o momento é que se pode avançar a fim de proporcionar novas contribuições para a área. Portanto, será apresentada a seguir uma amostra de estudos internacionais (que foram agrupados a partir das teorias utilizadas) e nacionais (agrupados em ordem cronológica) sobre motivação para aprender línguas.

2.2.1 Pesquisas Internacionais

Na tentativa de expandir o modelo socioeducacional de Gardner (1985), Clément, Dörnyei e Noels (1994) propuseram a relevância da motivação em sala de aula e aplicaram constructos sociopsicológicos na aquisição de inglês. Os participantes da pesquisa foram 301 alunos de 17 e 18 anos do Ensino Médio da cidade de Budapeste na Hungria que estudavam inglês como disciplina do currículo. Para isso, avaliaram a orientação integrativa e a instrumental, as atitudes diante da aprendizagem da língua, a autoconfiança, a ansiedade e a dinâmica de grupo a partir de questionários em escala Likert (que é um tipo de escala em que as pessoas pesquisadas especificam seu nível de concordância com uma afirmação) respondidos pelos alunos e seus respectivos professores de inglês. Os resultados da pesquisa mostraram que o motivo integrativo está associado com a orientação instrumental, ou seja, a orientação instrumental e a integrativa podem se confundir e o estudante pode ter as duas ao mesmo tempo para motivá-lo. Ainda, a autoconfiança promove atitudes positivas e esforço na aprendizagem de inglês. Por fim, o ambiente de sala de aula revela que boas atmosferas em classe promovem o envolvimento dos estudantes, a autoconfiança e modera a ansiedade.

A teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985, 2004) foi utilizada no estudo de Noels, Pelletier e Clément (1999). Esses autores investigaram a relevância da motivação intrínseca e extrínseca para a aprendizagem de língua e avaliaram se o estilo comunicativo do professor está ligado a esses dois tipos de motivação. A amostra foi composta por 78 estudantes que falavam inglês, mas que estavam aprendendo francês como L2 num curso de imersão no Canadá com idades entre 18 e 36 anos. O instrumento utilizado nesse estudo foi um questionário em escala Likert. Os resultados apontaram que aprender uma língua para receber recompensas materiais ou devido a pressões externas não é suficiente para sustentar o esforço ou a eventual competência, pois quando os estudantes têm liberdade de escolha eles se esforçam mais, sentem-se mais competentes e menos ansiosos. A motivação intrínseca foi associada com o estilo motivacional do professor como promotor de autonomia e de *feedback* positivo e, ao contrário, o professor controlador acarretou a perda da autodeterminação do estudante.

A apresentação de um novo instrumento para avaliar as orientações dos estudantes de L2 de uma perspectiva autodeterminada foi realizada por Noels, Pelletier, Clément e Vallerand (2000). Assim, além da teoria da autodeterminação, os autores consideraram três subtipos de motivação intrínseca (conhecimento, realização e estímulo) a partir das pesquisas de Vallerand et al. (1992, 1993) e as variáveis de instrumentalidade, conhecimento, viagem e amizade, dos estudos de Clément e Kruidenier (1983). A amostra foi composta por 159 estudantes universitários do Canadá falantes de inglês que estudavam francês como L2 com idades entre 18 e 50 anos. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário em escala Likert. Os resultados mostraram que a motivação do aprendiz pode ser avaliada usando os subtipos de motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Apesar de não esperada, a relação entre a regulação identificada e as variáveis (instrumentalidade, conhecimento, viagem e amizade) foi mais forte que entre a motivação intrínseca e a regulação identificada. Na conclusão dos autores, essa questão poderia sugerir que a motivação intrínseca, embora relacionada com a motivação extrínseca, permanece no *continuum* separada dela, uma possibilidade que exige mais pesquisas.

Em outra pesquisa realizada por Noels (2001) utilizando a teoria da autodeterminação, a autora buscou examinar as relações entre as percepções dos estudantes do estilo comunicativo de seu professor e investigar as relações entre as

orientações intrínseca e extrínseca. A amostra se constituiu por 322 estudantes universitários aprendizes de espanhol na Califórnia com idades de 17 a 54 anos e o instrumento utilizado foi um questionário em escala Likert. Os resultados mostraram que o comportamento dos professores está ligado com os sentimentos de autonomia e competência dos estudantes. Quanto mais os professores eram percebidos como controladores, menos os estudantes sentiam que eles estavam aprendendo espanhol de acordo com suas próprias escolhas. Quanto mais os professores eram percebidos como pessoas envolvidas na aprendizagem dos alunos encorajando o esforço, mais os estudantes se sentiam competentes na aprendizagem de espanhol. A autora concluiu que os alunos passam pouco tempo com o professor, sendo que outras pessoas também podem influenciar as percepções de autonomia e *feedback*, como a família e os amigos.

Wu (2003) explorou a influência do ambiente de aprendizagem em sala de aula na motivação intrínseca de jovens aprendizes de LE em um contexto monolíngue. Para isso, avaliou a motivação intrínseca, a percepção de competência e a autonomia considerando a teoria da autodeterminação e três subtipos de motivação intrínseca (conhecimento, realização e estímulo). A amostra foi composta por 72 estudantes de inglês com 4 a 6 anos de estudo da língua em um curso de idioma na China a partir da utilização de um questionário em escala Likert. Os resultados mostraram que um ambiente de aprendizado com tarefas de desafio moderado necessita de um suporte instrucional e avaliação que enfatiza a automelhoria, constituindo-se um caminho efetivo de desenvolvimento da percepção de competência dos estudantes. Enquanto dar liberdade aos alunos de escolher os conteúdos, métodos e *performance* de resultados de aprendizagem, bem como promover um treinamento de estratégia integrativa leva a melhorar a percepção de autonomia. A autora concluiu que ambos os resultados extraem significativamente alta motivação intrínseca em LE.

A teoria da autodeterminação foi também considerada juntamente com o constructo interesse. Tsai, Kunter, Ludtke, Trautwein e Ryan (2008) investigaram a experiência de interesse de estudantes na aprendizagem das disciplinas de Matemática, Alemão e Língua Estrangeira. A amostra foi composta por 261 estudantes alemães da 7^a série. Foram-lhes aplicadas tarefas específicas daquelas três disciplinas pelos respectivos professores que tentaram torná-las interessantes mostrando o valor de utilidade e enfatizando a percepção dos alunos

de um suporte à autonomia. Quando os alunos concluíram as tarefas, os pesquisadores administraram um questionário de autorrelato com escalas tipo Likert pelo qual se buscava avaliar, em relação àquelas tarefas, o componente afetivo de interesse e de valor, a percepção de um clima de suporte à autonomia e a percepção de controle do comportamento.

Os resultados dessa pesquisa mostraram que as tarefas nas quais os estudantes perceberam que os professores enfatizaram um clima de suporte à autonomia foram associadas com alta experiência de interesse; em contraste, as tarefas nas quais os estudantes perceberam que o professor tentava controlar seus comportamentos foram associadas com baixa experiência de interesse. A percepção do suporte à autonomia pode depender do que o professor diga e faça na sala de aula, o que é menos estável que as características individuais dos professores. Nas três disciplinas foram consistentes os efeitos benéficos de apoio à autonomia, o que sugere que provavelmente se aplicariam bem a outras disciplinas. Houve, porém, variação significativa nos efeitos entre os estudantes, o que indica que alguns parecem reagir mais do que outros à percepção de apoio à autonomia. A estratégia do professor ativar os conhecimentos prévios e a compreensão conceitual dos estudantes, além de lhes explicitar os propósitos das tarefas, trouxe o duplo efeito de favorecer a autonomia cognitiva e a experiência de prazer. Os autores do estudo concluíram que esses resultados desafiam as crenças de alguns professores de que muitos estudantes são simplesmente desinteressados e não podem ser motivados. Pelo contrário, demonstrou-se serem sensíveis às condições criadas pelo professor, o que é uma constatação encorajadora. Assim, o desafio permanece em como criar um ambiente de aprendizagem interessante e motivador.

A teoria das atribuições causais (WEINER, 1986) foi adotada por Williams, Burden e Al-Baharna (2002), num estudo sobre o ensino de LE. Os autores propuseram-se identificar a que causas os professores atribuem sucessos e fracassos dos alunos para aprender inglês e as atribuições causais dos próprios alunos. Estes foram também solicitados a expressar as razões pelas quais querem ter êxito na aprendizagem daquela língua. Além disso, o estudo teve por objetivo especial identificar aspectos culturais refletidos nas atribuições dos professores e alunos, tratando-se de um contexto não ocidental. Para a amostra, foram selecionados 27 professores de inglês e 25 alunos do Ensino Médio (13 meninos/12 meninas) de Barein no Oriente Médio. O instrumento foi um questionário com

questões abertas para os professores perguntando quatro razões para o sucesso e para o fracasso dos alunos na Língua Inglesa e um questionário com questões abertas para os alunos perguntando sobre as causas de seu sucesso e fracasso na língua, atitudes diante do inglês e razões para quererem ir bem em inglês.

Os resultados entre os professores revelaram maior frequência de atribuições pelo sucesso dos alunos ao material e aos métodos de ensino, apesar de também admitirem a importância de fatores como a motivação do estudante, atitudes positivas e esforço. Já o fracasso era devido aos materiais inadequados de ensino, ao insuficiente conhecimento básico do inglês e à personalidade dos alunos. Os alunos, por sua vez, apresentaram com mais frequência a atribuição pelo seu sucesso à sua prática do inglês e ao apoio dos familiares e professores; e o fracasso aos métodos de ensino inadequados, ao baixo apoio da família e dos professores, à sua baixa compreensão da língua juntamente com atitudes negativas, prática insuficiente e baixo interesse. No que se refere às atitudes diante do inglês, a maioria dos alunos diz gostar dessa língua, e todos relataram quererem ir bem em inglês pelas seguintes razões: conseguir um trabalho, viajar e visitar lugares, lidar com falantes não-árabes, por ser muito usada em Barein, para estudar na universidade. Os autores concluíram que a larga extensão de atribuições internas para o fracasso encontradas entre os estudantes parecem estar de acordo com a cultura islâmica em que a percepção da importância do suporte da família e dos amigos é particularmente notável. Além disso, o esforço e as atitudes positivas diante da aprendizagem de inglês são características vistas como significativas.

A teoria das atribuições causais também foi abordada juntamente com as crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997) no estudo de Hsieh e Schallert (2008). Dessa forma, os autores sustentaram a relação entre as atribuições causais e as crenças de autoeficácia de estudantes de LE com uma amostra de 500 estudantes universitários dos cursos de espanhol (N=252), alemão (N=137) e francês (N=111) dos Estados Unidos. Os instrumentos utilizados foram questionários de autorrelato em escala Likert abrangendo questões sobre atribuição, autoeficácia e realização em LE. Os resultados sugeriram que os aprendizes de espanhol têm alta autoeficácia e os aprendizes de alemão têm altas notas no primeiro teste. Isso é resultado de diferentes fatores que levam os estudantes a escolherem uma ou outra língua como parte do programa de estudo. Como as amostras foram recolhidas na Universidade do Sudoeste, os estudantes de espanhol poderiam ter uma relação

mais familiar com a linguagem encontrando suporte contextual e mais razões instrumentais para aprender a língua. Já 47% dos estudantes de alemão tinham ligação familiar com a língua e outros razões para terem alto desempenho nessa língua. Os resultados ainda indicaram que a crença de que o fracasso ocorre devido a fatores que estão dentro do controle dos estudantes podem ajudá-los a construir crenças sobre competência na aprendizagem de LE. Os estudantes desse estudo mostraram crenças positivas sobre suas capacidades fazendo atribuições que têm sido nomeadas saudáveis. Quando os estudantes atribuem o baixo desempenho nos testes ao baixo esforço, mantêm as crenças positivas sobre suas capacidades de aprender LE. Quando os estudantes relatam possuir baixa autoeficácia, ajudá-los a ver o sucesso e o fracasso como um resultado controlável pode incrementar sua expectativa para o sucesso e levá-los a experiências atuais de sucesso.

Os autores Lau, Yeung, Jin e Low (1999) realizaram uma pesquisa com o objetivo de avaliar o autoconceito em inglês, que figura entre os constructos associados com motivação do aluno. Autoconceito é uma forma de autopercepção quanto a algum aspecto de si próprio que pode ser a ideia de quão bem sucedido o aluno está sendo numa dada aprendizagem escolar (MARSH, 1992). Os participantes da pesquisa foram 306 universitários de Hong Kong aprendizes de inglês como L2. Os estudantes foram avaliados por um questionário tipo Likert quanto ao autoconceito, especificadamente, nas quatro habilidades lingüísticas de ouvir, falar, ler e escrever e, adicionalmente, quanto ao autoconceito global para aprender inglês. As análises fatoriais comprovaram que o autoconceito de fato varia conforme as habilidades exigidas na aprendizagem, ou seja, autoconceito na aprendizagem de inglês é um constructo multidimensional. Isto significa que os alunos são capazes de distinguir essas quatro habilidades na aprendizagem dessa língua. Porém, a partir dessas quatro habilidades surgiu, por inferência, um único fator de ordem superior, com o qual cada habilidade apareceu altamente correlacionada. Da mesma forma, encontrou-se alta correlação positiva entre autoconceito global para aprender inglês e cada uma das quatro habilidades. Entre o autoconceito de ordem superior, extraído a partir dos quatro escores específicos e o autoconceito global, a correlação chegou muito perto do valor máximo ($r = 0.97$), o que sugere existir de fato um autoconceito amplo, relacionado com essa área de aprendizagem. Os autores do estudo foram prudentes em afirmar que esses

resultados não oferecem claras indicações para a prática do ensino de inglês, sendo necessárias para tanto pesquisas mais específicas. Entretanto, de um ponto de vista motivacional, pode-se concluir que, com base nessa forma de autopercepção de capacidade, a motivação para se aprender inglês como segunda língua pode ser específica para cada habilidade desenvolvida.

As emoções acadêmicas foram avaliadas por Goetz, Pekrun, Hall e Hagg (2006). Os autores propuseram que as experiências emocionais dos estudantes estão diretamente relacionadas ao seu bem-estar e ao impacto emocional causado na sua qualidade de aprendizagem. A amostra foi composta por 200 estudantes da Alemanha com média de idade de 14 anos avaliando a disciplina de Latim. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário de autorrelato em escala Likert. Os resultados mostraram que um alto desempenho relacionado ao valor do latim incrementou a experiência de prazer e reduziu o sentimento de ansiedade. Os mecanismos cognitivos serviram para influenciar outros ambientes sociais envolvendo amigos e comportamento instrucional dos professores. Por último, a influência positiva de pais e professores nas emoções dos alunos foi tanto de forma direta como de forma indireta. De forma direta ocorreu por contágio emocional ou experiências vicárias. Já de forma indireta ocorreu nas percepções dos alunos de controle e valor no que concerne às experiências em sala de aula, nutrindo as necessidades de competência, autonomia, relacionamento, bem como as expectativas de realização, estruturas de metas e desempenho de *feedback*.

Bonney, Cortina, Smith-Darden e Fiori (2008) examinaram a relação entre a estrutura motivacional e o uso de estratégias de aprendizagem em estudantes de LE. Para isso, a amostra contou com 694 alunos americanos do Ensino Médio com idade em torno de 15 anos que estudavam francês (N=301), espanhol (N=300), alemão (N=39) e latim (N=54). Os instrumentos utilizados foram questionários de autorrelato em escala Likert avaliando a relação das estratégias de aprendizagem com a motivação intrínseca e a motivação integrativa. Os resultados mostraram que a motivação integrativa foi positivamente relatada aos estudantes com uso de atividades de aprendizagem extracurriculares, estratégias de aprendizagem cognitivas e analíticas, estratégias compensatórias contextuais, bem como estratégias de aprendizagem colaborativas. Por outro lado, a motivação intrínseca somente estava relacionada entre os estudantes com uso de atividades

de aprendizagem extracurriculares, estratégias de aprendizagem cognitivas e analíticas. Os autores concluíram que os estudantes com motivação integrativa são de fato mais propensos a relatarem o uso de estratégias compensatórias enquanto aprendizagem, como falar uma LE. Já a motivação intrínseca para aprender uma LE prediz a construção de estratégias de aprendizagem extracurriculares, pois parece focar na expansão das capacidades e exploração de novos desafios em caminhos similares ao de estudantes com uma forte motivação integrativa.

Adotando uma combinação das teorias expectativa-valor e metas de realização, Liem, Lau e Nie (2008) realizaram um estudo examinando o papel da autoeficácia, do valor da tarefa, e das metas de realização nas estratégias de aprendizagem dos estudantes, no desengajamento da tarefa, no relacionamento com os colegas e nos resultados de realização em inglês. Para isso, a amostra foi constituída por 1475 estudantes de Cingapura da 8ª série com idade de 15 anos. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário de autorrelato em escala Likert avaliando o valor da tarefa, autoeficácia, metas de realização, engajamento cognitivo de superfície e profundidade, desengajamento da tarefa e percepção do relacionamento com os colegas. Os resultados da pesquisa mostraram que o valor da tarefa prediz somente metas aprender, e já a autoeficácia prediz três tipos de metas (*aprender*, *performance-aproximação* e *performance-evitação*). As metas *aprender* e *performance-aproximação* foram positivamente associadas com estratégias de aprendizagem de profundidade e relacionamento com colegas, mas somente a meta *aprender* foi negativamente associada com desengajamento na tarefa. Por outro lado, a meta *performance-evitação* teve associação positiva com as estratégias de aprendizagem de superfície e desengajamento na tarefa, mas negativa com relacionamento entre os colegas. Os autores explicitam que em Cingapura o inglês não é somente um meio oficial de instrução escolar, mas é também uma linguagem oficial de trabalho. Por essa razão, desde cedo é inculcada nas crianças de Cingapura a crença de que a Língua Inglesa é importante e instrumental, especialmente para o propósito de conseguir ser admitido mais adiante em uma educação adicional como uma escola politécnica ou uma faculdade (que seria uma meta futura de curto prazo) ou para conseguir um emprego bem como para sua vida em sociedade (que seria uma meta futura de longo prazo).

Dessa forma, pode-se concluir que as pesquisas sobre motivação para aprender línguas tiveram um grande avanço no exterior quando os pesquisadores levaram em consideração, além dos aspectos estudados pela área da Linguística Aplicada, os constructos desenvolvidos pela área da Psicologia da Educação, o que gerou muitos resultados importantes. Dentre eles, destacam-se que as tarefas consideradas interessantes foram associadas com autonomia enquanto as tarefas desinteressantes com controle de comportamento, e a utilização de tarefas desafiadoras contribuiu para desenvolver a percepção de competência dos estudantes. A valorização da tarefa pelos alunos influencia o desenvolvimento da meta aprender e as estratégias de aprendizagem de profundidade e bom relacionamento com colegas também são características de alunos voltados a essa meta. A motivação intrínseca é associada com o estilo motivacional do professor como promotor de autonomia, e o envolvimento dos estudantes e a autoconfiança podem ser promovidos por um clima positivo na sala de aula.

Assim, as pesquisas apresentadas aqui compõem uma parte do panorama de estudos em motivação para aprendizagem de línguas. Não é possível abordar todas as pesquisas existentes no contexto internacional relacionadas a essa temática. Porém, pode-se ressaltar que essas pesquisas abrangem muitos enfoques teóricos diferentes, constituindo-se pesquisas esparsas em várias partes do mundo. Nesse sentido, há necessidade de mais estudos desenvolvidos no Brasil a partir das teorias motivacionais, enfocando aspectos relacionados à motivação de estudantes adolescentes e os ambientes de sala de aula, pois são assuntos ainda pouco explorados. Por fim, também serão descritas no próximo tópico as pesquisas nacionais sobre motivação para aprender LE.

2.2.2 Pesquisas Nacionais

No Brasil já se iniciaram as pesquisas científicas divulgadas na área de motivação para aprender Língua Estrangeira. Os estudos brasileiros conhecidos até o momento são exploratórios representando uma contribuição apreciável para a área e serão relatados a seguir.

A variável motivação foi examinada por Viana (1990) para verificar como ela se apresenta ao longo do processo de aprendizagem de russo e quais os fatores que a influenciam positiva ou negativamente. A amostra foi constituída por oito alunos universitários (um deles era o próprio autor do estudo). A pesquisa qualitativa utilizou técnicas de introspecção, no caso, um diário de estudos, em que cada participante descrevia como estava se sentindo durante as aulas do curso de russo. O autor alegou que não utilizou referencial teórico para o desenvolvimento da pesquisa por não ter encontrado nenhuma bibliografia na área capaz de levantar e sistematizar os fatores influenciadores da motivação. Por isso, propôs uma categorização a partir de fatores linguísticos, metodológicos, físico-humanos, físico-ambientais, socioambientais e externos.

Entre seus resultados, Viana (1990) relatou que o fator externo influenciou a motivação dos alunos em relação ao povo e ao país da língua-alvo. Dentre os fatores externos negativos, os registros dos diários indicaram certo desânimo dos alunos face às informações da professora (que era russa, mas falava português) sobre os problemas econômicos enfrentados pela sociedade soviética, por verem suas expectativas de viajarem ao país para estudar um tanto frustradas. Dentre os positivos, foi relatada a visita de um professor russo que não falava português. Os fatores linguísticos e metodológicos foram os que mais influenciaram a motivação dos alunos para a aula. Eles apontaram que alguns conteúdos estudados foram apresentados de forma descontextualizada (como os elementos gramaticais), de nível acima de sua compreensão e proficiência e com excesso de conteúdos numa mesma apresentação, o que provocava angústia e desânimo. Porém, outros conteúdos trabalhados a partir de textos narrativos, músicas, histórias em quadrinhos, diálogos e discussões, foram vistos como compreensíveis, relevantes, contextualizados, interessantes e vinculados à realidade. O fator físico-humano foi relatado por um aluno que trabalha muito e, portanto, o cansaço interferia na sua motivação para a aula. O fator físico-ambiental foi apontado quando uma aula ocorreu em uma sala muito grande e, por isso, a professora teve que aumentar a voz, o que produziu eco dificultando a compreensão. Como fator socioambiental positivo foi apontado o clima da sala de aula como descontraído, agradável e de amizade entre os alunos.

Com uma pesquisa etnográfica de intervenção, Baghin (1993) analisou a motivação de 28 alunos da 5ª série de uma escola pública para aprender

inglês em um contexto interdisciplinar, ou seja, abordou conteúdos de outras disciplinas para ensinar inglês. Para isso, a autora lecionou inglês durante o ano nessa turma e coletou dados das aulas realizadas a partir de um diário com notas de campo das aulas, notas de campo de duas pesquisadoras que frequentaram algumas aulas durante o ano, diários dialogados entre a autora e os alunos, gravação em áudio de dez aulas e uma gravada em vídeo, fotos, entrevista gravada em áudio com os alunos no final do curso, três questionários semiestruturados de motivação empregados aos alunos no começo, no meio e no final do curso. A autora utilizou as categorias criadas por Viana (1990) a partir de fatores linguísticos, metodológicos, socioambientais, físico-ambientais, físico-humanos e externos, para descobrir quais seriam influenciadores da motivação. Os resultados mostraram que os fatores linguísticos e metodológicos revelam-se como os mais apontados pelos alunos como influenciadores de sua motivação para a aula, pois revelaram que alguns assuntos estudados eram chatos e repetitivos, percebidos como não relevantes. Outros fatores também contribuíram como influenciadores da motivação. O fator físico-humano devido à reclamação de dor de cabeça e cansaço de alguns alunos que alegaram que seu estado físico atrapalhou a disposição para aprender. O fator físico-ambiental foi apontado devido ao calor na sala de aula e ao mau-cheiro proveniente do banheiro localizado ao lado da sala da turma. Quanto ao fator socioambiental, alguns alunos apontaram a bagunça dos colegas como negativo à sua aprendizagem e o fator externo foi relacionado à opinião dos pais sobre o curso de inglês.

O primeiro questionário de motivação aplicado por Baghin (1993) procurou apenas levantar o perfil dos alunos. O segundo questionário buscou levantar aspectos que detectassem fatores influenciadores da motivação para aprendizagem de LE. Dessa forma, pelas respostas a esses questionários, 22 dos 28 alunos demonstraram satisfação com o curso revelando algum progresso na aprendizagem de inglês; 13 revelaram que estudavam em casa, enquanto os demais disseram que não se sentiam motivados para isso. Por fim, 20 declararam que os pais se preocupavam com a sua aprendizagem e, em casa, faziam perguntas sobre o curso. No terceiro questionário, que buscou avaliar a opinião dos alunos quanto ao atendimento de suas expectativas, 18 deles afirmaram ter tido uma boa experiência de aprendizado de LE com outras disciplinas dizendo que o curso correspondeu às suas expectativas. Apesar da autora apontar a proposta de ensino interdisciplinar

como válida, concluiu que somente a utilização de um ensino interdisciplinar não é suficiente para promover a motivação dos estudantes.

Outra pesquisa etnográfica, porém com alunos do Ensino Médio, foi desenvolvida por Jacob (2002) com a finalidade de verificar a motivação no curso de espanhol de três contextos distintos: de um Centro de Estudos de Línguas (CEL), de uma escola pública e uma particular. Além disso, a autora buscou mapear a influência dos professores e das atividades desenvolvidas na motivação dos adolescentes. Para isso, foram adotados os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca. Os instrumentos para a coleta de dados foram questionários abertos sobre motivação para os alunos, observação de aulas e entrevista com os professores das salas observadas.

Os resultados da pesquisa de Jacob (2002) mostraram que, no contexto do CEL, a motivação extrínseca era predominante, pois os alunos revelaram que o principal motivo que os levaram a estudar a Língua Espanhola era a exigência do mercado de trabalho. No segundo contexto, a escola pública, houve um equilíbrio entre motivação intrínseca e extrínseca nas respostas dadas ao questionário. Porém, a pesquisadora relata que a observação das aulas revelou uma realidade diferente, pois foram encontrados alunos totalmente desmotivados para o aprendizado, o que coincidia com a queixa da professora de não ter retorno por parte dos alunos. No terceiro contexto, a escola particular, os alunos revelaram no questionário que não estão motivados para aprender espanhol. Nas observações da aula foi detectada a motivação extrínseca, pois havia uma forte influência das notas na motivação dos alunos, que só realizam as atividades a partir de recompensas externas e eram muito competitivos na busca de serem os melhores e com notas mais altas. A partir das observações de aula, a autora notou que a atuação dos professores exerceu uma grande influência na motivação dos alunos. Essa influência se deu por meio de suas abordagens de ensinar, suas expectativas perante o contexto, suas formas de organizar a interação e corrigir os erros, suas relações e afetividade com os estudantes. As atividades desenvolvidas também influenciaram os aprendizes dos contextos investigados, principalmente o da escola pública, pois não havia diversificação das aulas, o que fez com que os alunos fossem se desmotivando ao longo do processo de aprendizagem. Outro ponto que a autora ressalta levantado por meio dos questionários é que as atividades

consideradas como as mais motivadoras pelos alunos eram as menos trabalhadas pelos professores, fato que provocou o descontentamento de muitos aprendizes.

A percepção de alunos e professores de espanhol quanto à importância da motivação na aprendizagem foi estudada por Callegari (2004). Participaram da pesquisa 244 alunos entre 14 e 18 anos e três professores de espanhol do Ensino Médio de três escolas particulares da cidade de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram dois questionários abertos – um para os alunos e outro para os professores a fim de conhecer as visões de ambos os grupos sobre a motivação. Os resultados obtidos mostraram que os alunos acreditam que para aprender bem uma LE é necessário fazer um curso de língua fora da escola e consideram que o professor e os métodos de ensino são fortes influenciadores em sua motivação, como aulas monótonas e não interessantes. Já os professores relataram que os alunos motivados são os que têm notas altas, não faltam na escola e que o comportamento pode revelar se o aluno está ou não motivado. Além disso, tanto os alunos quanto os professores consideraram a motivação fator fundamental na aprendizagem de LE e concordaram que as atividades mais motivadoras são músicas, jogos, brincadeiras, debates, aulas de conversação e as menos motivadoras são prova oral, redação, prova escrita e exercícios escritos.

Para verificar a relação da motivação e da aprendizagem de inglês, Brock (2006) investigou alunos do Ensino Médio em seus ambientes escolar, familiar e social. Os participantes do estudo foram 35 alunos do 1º ano do Ensino Médio e posteriormente quatro alunos dessa turma quando já estavam na 2ª série do Ensino Médio (para um estudo de caso) de uma escola particular do Rio Grande do Sul. Ainda, participaram da pesquisa o professor de inglês da turma, os professores das disciplinas com maior carga horária na turma e os pais dos quatro estudantes. Os instrumentos utilizados foram um questionário de autorrelato em escala Likert aplicado aos 35 alunos baseado em Schmidt, Boraie e Kassabgy (1996) e Dörnyei (1990), em que a autora traduziu e alterou alguns itens; entrevistas com o professor de inglês, com professores de outras disciplinas, com os quatro alunos selecionados para o estudo de caso e seus pais; observações e gravações das aulas e diários de campo a partir das aulas observadas. O questionário do estudo não foi validado e sua análise consistiu apenas de porcentagens chegando ao resultado de que todos os alunos estavam motivados. A pesquisa não utilizou referencial teórico definido, apesar de usar os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca.

Dentre os resultados do estudo, Brock (2006) ressalta que foi possível evidenciar a relevância dos fatores intrínsecos e extrínsecos para os alunos e seus familiares. As evidências aparecem nas ações e falas dos alunos e seus pais quanto à sua identificação em relação a aspectos e situações que se relacionam com o inglês. Tanto os alunos quanto os seus familiares afirmam a necessidade de fazer um curso de inglês fora da escola para conseguir aprender a língua. Os professores demonstraram entender a motivação segundo um padrão escolar, no qual o estudante faz ou não tudo o que é esperado dele em sala de aula. A aula de inglês pareceu não levar em consideração a maioria dos fatores motivacionais intrínsecos ou extrínsecos para sua organização, pois o único objetivo é cumprir com o conteúdo para que os alunos estejam preparados para passar no vestibular. No questionário aplicado todos os alunos da classe apareciam como motivados. No entanto, as declarações dos estudantes evidenciaram a sua desmotivação, falta de envolvimento nas aulas, embora, nas situações filmadas e observadas no ambiente em questão, as meninas atenderam ao comportamento de aluno motivado e os meninos mostraram, em suas atitudes, um comportamento que revelou a intenção de não se envolver. A autora concluiu que o constructo motivação não se mostrou relevante no contexto de aprendizagem escolar de inglês pesquisado.

O uso do computador como recurso motivador para contribuir com o ensino e a aprendizagem de inglês foi explorado por Costa (2006). Como amostra, a autora utilizou uma turma de 7^a série do Ensino Fundamental com 31 alunos entre 13 e 15 anos de uma escola pública estadual do interior paulista. A pesquisa ocorreu em duas fases: a fase de diagnóstico na sala de aula convencional e a fase de intervenção no laboratório de informática. Os instrumentos utilizados foram observações de aula, realização de diários pela pesquisadora, questionários, entrevistas semiestruturadas (com a professora e alunos), observação da interação *online* de dois alunos, gravações em áudio e vídeo. Os resultados, na fase de diagnóstico, apontaram a baixa motivação da professora participante e também dos alunos observados ocorrida, segundo a autora, devido ao predomínio de procedimentos metodológicos tradicionais e ao tipo de atividades propostas. Na fase de intervenção pedagógica foi verificada uma alta motivação na maioria dos alunos devido às atividades desenvolvidas pela professora pesquisadora, que enfatizavam a Língua Inglesa em uso para propósitos comunicativos. Nesse momento da pesquisa foi realizado um estudo panorâmico da motivação dos alunos e os dados

coletados foram pouco representativos, o que levou a opção de realizar um estudo de caso com dois alunos. Os resultados das interações revelaram momentos de alta e baixa motivação. Momentos de alta motivação ocorreram quando os alunos participantes conseguiram interagir bem na Língua Inglesa e encontraram condições favoráveis da Internet. Momentos de baixa motivação ocorreram quando os alunos encontraram dificuldades de compreensão da mensagem enviada na Língua Inglesa e condições desfavoráveis da Internet.

Ribeiro (2006) realizou uma pesquisa com o objetivo de explorar as atitudes diante da aprendizagem da Língua Inglesa, do povo americano e da cultura americana juntamente com a motivação. Para isso, contou com a participação de 20 alunos universitários de um curso de inglês de São Paulo. Essa pesquisa, classificada como estudo de caso, utilizou dois questionários, observações de sete aulas completas e gravações de aulas. O primeiro questionário tinha como finalidade verificar a opinião dos alunos em relação ao povo americano, à sua cultura e à Língua Inglesa, com três perguntas abertas. O segundo questionário era semiestruturado com 35 perguntas que visavam analisar experiências prévias, avaliação do curso e da professora, orientações para o estudo, autoavaliação da motivação para aprender, satisfação com o curso, êxito, esforço individual e atitudes.

Os resultados dessa investigação apontaram para uma grande rejeição ao povo americano e à sua cultura, o que, entretanto, mostrou-se irrelevante para afetar o desempenho dos alunos. De um modo geral, os dados apontam para índices de motivação refletidos de diversas formas. Muitos alunos dizem fazer as tarefas e estudar um pouco além do que é esperado pela professora. A maioria acredita estar motivada para aprender, tem interesse em praticar a língua se esforçando para fazer atividades, são confiantes e os que dizem ser muito motivados são os que têm as notas mais altas. Os fatores que se mostraram especialmente significativos para influenciar o desempenho desse grupo, contrariando as expectativas da autora, foram as atitudes em relação à situação de aprendizagem da língua. Os alunos relataram gostar muito da dinâmica e da participação de todos nas aulas, da forma como as aulas são dadas, da maneira de ensinar da professora. Dessa forma, a abordagem comunicativa da professora e sua atitude em sala de aula, favorecendo a interação entre os alunos e estabelecendo um ambiente descontraído de ensino, foram elementos decisivos para promover motivação e, conseqüentemente, um melhor desempenho no curso.

A leitura em língua estrangeira foi considerada no estudo de Hagemeyer (2008) com o objetivo de relacionar a motivação dos alunos para a leitura com a prática do professor de LE. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa com 30 alunos adolescentes do Ensino Médio estudantes de inglês de duas escolas particulares e seus respectivos professores. Para isso, foram aplicados um questionário aos professores com 11 perguntas sendo 10 abertas e uma de múltipla escolha e um questionário aos alunos com 10 perguntas escalonadas além de gravações de 15 aulas em vídeo. Os resultados apontaram que a motivação dos alunos adolescentes para a leitura é multifacetada, sendo influenciada por uma série de fatores internos e externos. Em relação aos fatores internos, questões como autoproteção, autoestima e autoeficácia contribuíram para a motivação/desmotivação dos alunos. Quanto aos fatores externos, a autora afirma que os que mais influenciaram a participação dos alunos foram os procedimentos pedagógicos adotados pelos professores. O declínio motivacional dos alunos de uma das escolas pesquisadas sugere que os procedimentos utilizados pela professora puderam gerar motivação, mas não sustentá-la. A pesquisa revelou que o envolvimento dos alunos foi maior em atividades que incorporaram características da motivação intrínseca como curiosidade, interesse e desafio. Finalmente, o uso de questionamentos antes da leitura do texto e de estratégias de leitura foram importantes na manutenção do nível de motivação dos alunos. Estes procedimentos auxiliam no desenvolvimento das atividades, levando à compreensão do texto, que por sua vez influencia a autoeficácia dos alunos.

As pesquisas brasileiras relatadas trazem contribuições para a área de motivação em LE. Os resultados dessas pesquisas, em resumo, mostraram que os alunos se encontram motivados para as aulas de LE quando a professora trabalha atividades relevantes, interessantes e desafiadoras, despertando a curiosidade e o interesse, favorece um clima de interação e cooperação entre os alunos e utiliza uma abordagem de ensino comunicativa. Algumas atividades vistas como motivadoras são a utilização de jogos, músicas, brincadeiras, estórias, quadrinhos, conversação e uso do computador. Por outro lado, os alunos menos motivados estão inseridos em um ensino visto como tradicional, em que se enfatiza a competição e altas notas com a utilização de incentivos externos. Também o tipo de atividades contribuiu para a desmotivação dos estudantes como as atividades

escritas, sem relevância pessoal, descontextualizadas e vistas como sendo acima de suas capacidades.

Por fim, é necessária a ampliação do quadro de estudos brasileiros sobre motivação para aprender LE a partir de teorias motivacionais desenvolvidas na área da Psicologia da Educação, como aconteceu com as pesquisas internacionais. Dessa forma, os estudos poderão trazer maiores contribuições para a compreensão da complexidade da motivação para aprendizagem de LE em sala de aula. No próximo capítulo, será abordada uma dessas teorias motivacionais, a moderna teoria de Metas de Realização, que tem se mostrado bastante promissora para o desenvolvimento de estudos sobre a motivação de adolescentes.

3 TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO

3.1 COMPREENDENDO AS METAS DE REALIZAÇÃO

De acordo com Ames (1992), Bzuneck (2009b) e Urdan (1997), a teoria de metas de realização é uma teoria moderna que representa uma continuidade, no enfoque cognitivista, à tradicional teoria da motivação à realização de Lewin, Murray, McClelland e Atkinson, que culminou na teoria da necessidade de realização de Atkinson, alcançando seu apogeu nos anos 60 e parte dos anos 70. A moderna teoria de metas introduziu o termo meta, em lugar de motivo ou necessidade da versão tradicional, surgindo no final dos anos 1970. O seu referencial teórico é sociocognitivista, por acolher tanto elementos originários do cognitivismo como por considerar relevantes as influências de natureza socioambiental em seu desenvolvimento, manutenção ou mudança (DUDA; NICHOLLS, 1992; DWECK, LEGGETT, 1988; ELLIOT, 1997; 1999; ELLIOT; HARACKIEWICZ, 1996).

Segundo essa teoria, a motivação do aluno no contexto escolar é positivamente associada a um tipo de meta de realização que corresponde a um conjunto de cognições ou esquemas mentais envolvendo propósitos, crenças, atribuições e percepções que levam a decisões comportamentais e a reações afetivas. Cada meta representa um propósito definido ou razão peculiar para o aluno aplicar esforço numa determinada tarefa, influenciando a maneira como ele se envolve nas atividades escolares. Portanto, dois alunos podem estar igualmente motivados a completar uma tarefa, mas podem ter razões diferentes para fazê-lo. A meta de realização que um aluno tenha em mente lhe daria a resposta a uma pergunta que ele pode levantar para si mesmo: por que eu preciso estudar isso? Por fim, as metas de realização podem ser alteradas em função das condições do ambiente de sala de aula (AMES, 1992; BZUNECK, 1999; 2009b; URDAN, 1997) e serão explicitadas a seguir.

3.2 AS PRINCIPAIS METAS DE REALIZAÇÃO

Até aproximadamente a metade dos anos 90, como relata Urdan (1997), três metas de realização eram consideradas nas pesquisas: meta aprender (ou meta tarefa ou domínio), meta *performance* (ou meta ego ou capacidade relativa), e a meta evitação do trabalho (ou alienação acadêmica). As denominações diferentes são por conta de diversos autores, com histórias diferentes de origem e evolução intelectual, porém referem-se ao mesmo constructo.

A meta aprender reflete o foco do aluno no desenvolvimento do conhecimento, de habilidades e competência relativa à sua própria *performance* e é assim autorreferencial. Essa meta está associada com resultados positivos tais como autoeficácia, preferência por atividades desafiadoras, persistência frente a dificuldades, interesse e atitude positiva e afetiva em relação a si mesmo, ao contexto e à tarefa (AMES, 1992; BZUNECK, 1999; 2009b; KAPLAN; MAHER, 2002; URDAN, 1997; ZUSHO; PINTRICH, 2001).

De acordo com esses autores, alunos orientados à meta aprender entendem que sucesso nas realizações escolares consiste em progredir e dominar sempre mais os conteúdos com inovação e criatividade. Além disso, têm a convicção ou crença de que os resultados positivos nas tarefas derivam do esforço, que é um fator interno e sob seu controle e enfrentam os desafios acadêmicos por entender que podem fazê-los crescer intelectualmente. Utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem e o êxito constatado após esforço dá origem a sentimentos de orgulho e realização. Por outro lado, erros e fracassos eventuais são considerados informativos e inerentes ao processo de aprendizagem, propiciando a adoção de novas estratégias com as quais se possa dar conta dos desafios.

Já o foco do aluno voltado à meta *performance* é na demonstração de competência diante da comparação com os outros. Ele mede as chances de comprovar que é inteligente ao enfrentar os desafios e atribui o fracasso à falta de capacidade (BZUNECK, 2009b; KAPLAN; MAHER, 2002; PINTRICH, 2000; URDAN, 1997). Os autores ainda ressaltam que essa meta está associada a resultados como evitar tarefas desafiadoras, ansiedade, emoções negativas de vergonha e raiva diante do fracasso, evitar procurar ajuda e uso ineficiente de estratégias de aprendizagem.

Entretanto, resultados de pesquisas (ELLIOT, 1999; ELLIOT; CHURCH, 1997; ELLIOT; HARACKIEWICZ, 1996; ELLIOT; SHELDON, 1998; ELLIOT; MCGREGOR; GABLE, 1999) puseram em questão esse quadro negativista da meta *performance*. Algumas pesquisas descobriram efeitos prejudiciais dessa meta, enquanto outras, efeitos positivos particularmente quando acompanhava a orientação à meta aprender. A explicação para esses resultados contraditórios relaciona-se com os métodos de mensuração, pois as medidas dessa meta tinham sido excessivamente genéricas e carregadas de ambiguidades. Dessa forma, os autores propuseram uma distinção entre dois tipos de metas *performance*: a meta *performance*-aproximação em que a pessoa é orientada diante do desejo de demonstrar alta capacidade ao se engajar na tarefa e a meta *performance*-evitação em que a pessoa é orientada diante do desejo de não se demonstrar como incapaz ao se engajar na tarefa.

Além das metas aprender e *performance*, Archer (1994) se baseando em estudos anteriores, procedeu à avaliação de outra meta de realização. Essa meta é chamada evitação do trabalho ou alienação acadêmica e representa um tipo de orientação em que os estudantes deliberadamente evitam se engajar nas atividades ou tentam minimizar o esforço requerido para completar as tarefas acadêmicas. Essa orientação, embora distinta das orientações aprender e *performance*, pode combinar com elas ao afetar o engajamento cognitivo dos estudantes e a realização acadêmica. Portanto, um aluno voltado à meta evitação não tem por objetivo nem aumentar sua competência nem demonstrar capacidade, mas sim executar as tarefas escolares com o mínimo de esforço, sem interesse, garantindo sua autoestima em áreas ou atividades fora da sala de aula ou da escola (BZUNECK, 1999; 2009b; DOWSON; MCINERNEY, 2001; URDAN, 1997; WOLTERS, 2003).

Os resultados do estudo de Archer (1994) mostraram algumas características dos alunos orientados à meta evitação do trabalho. Dentre essas características estão os alunos que faziam pouco uso de estratégias eficazes de aprendizagem, não mostravam atitude positiva para com a aprendizagem e preferiam tarefas fáceis a tarefas mais difíceis. Dessa forma, as pesquisas têm relacionado a forte orientação para essa meta com baixos resultados acadêmicos. Porém, ainda são poucos os estudos realizados a partir da meta evitação do trabalho, apesar desse tipo de meta ser adotada por alguns estudantes. No entanto,

sempre existe a possibilidade das metas de realização serem mudadas nos alunos, um assunto que será abordado no próximo tópico.

3.3 POSSIBILIDADE DE MUDANÇAS DAS METAS DE REALIZAÇÃO NOS ALUNOS

Um aspecto crucial da teoria de metas de realização para os educadores, argumentado por Bzuneck (2009b), diz respeito à sua origem e formação e como decorrência à possibilidade de que elas sejam mudadas nos alunos mediante algum procedimento de intervenção. Assim, uma importante vantagem prática dessa teoria consiste no fato de que a meta aprender, educacionalmente a mais desejável, pode ser desenvolvida no aluno a partir de determinados processos de socialização.

Como explicitam Shim, Ryan e Anderson (2008) as metas de realização podem mudar conforme a maturação dos estudantes e a transição através do sistema educacional, que representa uma mudança no contexto. Uma situação muito comum na transição para a 7^a série é o declínio da meta aprender e o aumento da meta *performance*-aproximação que pode ocorrer devido a vários fatores da sala de aula, como as práticas de ensino dos professores, que podem influenciar o nível motivacional dos estudantes. Essas práticas consistem nos modos como o professor estrutura as tarefas, como procede nas avaliações e no *feedback*, e como distribui a autoridade, fazendo os alunos participarem de decisões em classe (AMES, 1992; GUIMARÃES, 2009; PINTRICH; SCHUNK, 1996; URDAN, 1997).

Segundo esses autores, para favorecer o desenvolvimento da orientação à meta aprender deve-se dar tarefas de curto prazo, bem especificadas e em nível adequado de desafio, de tal modo que o aluno aprenda que é apenas com esforço sustentado que poderá ter sucesso; além de outras variedades de procedimentos como o emprego de embelezamentos motivacionais (atividades que podem despertar o interesse). Isso sugere evitar em classe agrupamento de alunos por capacidade e qualquer outra forma de trabalho ou de *feedback* que induza os alunos a fazerem comparações entre si, como no caso de competições em sala de aula (BZUNECK; GUIMARÃES, 2004). Práticas como essas últimas levam os alunos

a se preocuparem com sua própria capacidade, o que abre caminho para adoção da meta *performance*, inclusive com estratégias de evitação.

Todo esse conjunto de ações pedagógicas, complementa Bzuneck (1999), consiste de pistas, orientações e verbalizações diversas que formam uma espécie de currículo oculto com efeitos socializadores ou com o objetivo de criar na mente dos alunos a orientação para a meta aprender ou para a meta *performance*. A literatura contemporânea mostra que os níveis finais de aprendizagem dos alunos dependem das metas de realização que eles adotam num determinado ambiente escolar e que essa adoção de meta reflete um processamento ativo que eles fazem dos objetivos enfatizados nesse ambiente. Ou seja, reflete as percepções do que lhes é passado como sendo qualitativamente mais importante.

Por último, é importante explicitar que vários pesquisadores (por ex., BARRON; HARACKIEWICZ, 2001; BZUNECK, 1999; URDAN, 1997) têm ressaltado que pode haver simultaneidade de metas em um mesmo indivíduo. Nesse sentido, sugerem que o melhor padrão regulador nas aprendizagens é o de alunos que simultaneamente adotem as metas aprender e *performance*-aproximação. A meta aprender é benéfica para o desempenho somente nos contextos em que seja valorizado o conhecimento em si. Já nos contextos em que se valorize o desempenho medido a partir de notas, parece desejável que os alunos desenvolvam também a meta *performance*-aproximação, em composição com a meta aprender, desde que depurada de qualquer contaminação com medo de fracasso. Como complementa Bzuneck (2009b), é preciso ter consciência que em sistemas educacionais como o brasileiro, as notas são os maiores indicadores de *performance* e o sucesso é definido em termos dessa *performance*.

3.4 PESQUISAS COM ADOLESCENTES À LUZ DA TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO

Grande número de pesquisas utilizando como referencial teórico a teoria de metas de realização tem sido realizado mundo afora, com alunos de todos os graus de escolaridade. É importante relatar as pesquisas existentes para traçar um panorama do que já foi pesquisado e quais foram os resultados encontrados a fim de evoluir nesse campo de estudo trazendo novas contribuições para a área.

Assim, em seguida, será apresentada uma amostra de estudos internacionais e nacionais (agrupados em ordem cronológica) da última década exclusivamente com adolescentes, pois a presente pesquisa contemplará alunos dessa faixa etária.

3.4.1 Pesquisas Internacionais

Pesquisas internacionais têm sido realizadas buscando aprofundar o conhecimento sobre a teoria de metas de realização com alunos adolescentes, estabelecendo relações com a percepção que têm do ambiente de sala de aula e o envolvimento acadêmico. Nesse sentido, encontram-se entre as pesquisas mais recentes a de Seifert e O'Keefe (2001), Dowson e McInerney (2001), Ryan e Patrick (2001), Urdan e Midgley (2003), Ben-Ari e Eliassy (2003), Wolters (2004), Levy-Tossman, Kaplan e Assor (2007), Gonida, Voulala e Kiosseoglou (2009), que serão apresentadas a seguir.

Com o intuito de investigar a relação entre as emoções e a adoção das metas aprender e evitação do trabalho, Seifert e O'Keefe (2001) partiram do princípio de que estudantes com baixo senso de competência e controle têm maior probabilidade de adotar a meta evitação do trabalho. Esse estudo teve a participação de 512 estudantes canadenses com média de idade de 18 anos, que foram submetidos a um questionário com 27 itens em escala Likert, com questões sobre afetos, atribuições e adoção de metas. Os resultados apontaram que os alunos com senso de competência e controle apareceram positivamente relacionados à meta aprender, enquanto estudantes que apresentavam sentimentos de inadequação, falta de controle e que não atribuíam significado às atividades escolares apareceram relacionados à meta evitação do trabalho. Os autores sugerem que ambientes acadêmicos nos quais se promova sentimentos de autoconfiança podem conduzir os alunos à adoção da meta aprender. Por outro lado, aprendizes que se sentem pouco competentes e desanimados frente às atividades acadêmicas têm maiores chances de desenvolver a meta evitação do trabalho.

A identificação de adolescentes orientados à meta evitação do trabalho e sua caracterização do comportamento acadêmico, cognitivo e afetivo foi

realizada por Dowson e McInerney (2001). A amostra constitui-se de 86 estudantes entre 12 e 15 anos de seis escolas, em Sidney, Austrália. A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo utilizando entrevistas (estruturadas e semiestruturadas) e observações em sala. Dentre os principais resultados apontados, destacam-se o comportamento dos estudantes orientados à meta evitação do trabalho. Os pesquisadores identificaram várias estratégias adotadas pelos alunos, que tinham como propósito diminuir o esforço na realização das atividades tais como cópia, pedir ajuda ao professor em tarefas de fácil execução, envolver-se pouco nas atividades, ocupando o tempo em conversas com os amigos ou na organização de materiais, tentativas de negociar alternativas mais fáceis de avaliação ou de atividades e até mesmo fingir incompetência e falta de compreensão. Em relação aos aspectos afetivos, observaram-se sentimentos de preguiça, inércia, tédio e até mesmo raiva em relação às tarefas consideradas mais difíceis ou que exigissem bastante empenho, e também sentimentos negativos pelo professor mais exigente. Considerando os componentes cognitivos, estes estudantes revelaram não usar estratégias de aprendizagem eficazes ou de profundidade, procuravam minimizar o esforço, tentavam encontrar formas de outros colegas fazerem a tarefa para eles, evitavam planejar e organizar o trabalho, preferiam atividades fáceis e não persistiam diante das dificuldades.

Ryan e Patrick (2001) propuseram-se analisar a percepção de adolescentes de contextos sociais de sala de aula da disciplina de Matemática e sua relação com a motivação e o engajamento. Para isso, foi utilizado um questionário em escala Likert, considerando quatro dimensões do ambiente social de sala de aula: o apoio do professor, as interações sociais, o respeito mútuo e a orientação à meta *performance*. Também foram considerados os resultados acadêmicos e sociais, tais como aprendizagem autorregulada, autoeficácia e comportamentos disruptivos em sala de aula. A amostra constitui-se de 233 alunos da 7^a e 8^a série totalizando 30 salas de aula e 15 professores de Matemática. Os resultados comprovaram uma relação positiva entre percepções do professor que oferece apoio, encoraja as interações sociais e o respeito mútuo em sala com a motivação e o engajamento acadêmico. Por outro lado, ambientes percebidos como orientados à meta *performance* foram negativamente relacionados com a motivação e o engajamento. Dessa forma, um senso de relacionamento e pertencimento, aprendizagem cooperativa e interação social entre os estudantes são associados

positivamente com expectativas de sucesso, valor intrínseco, eficácia, orientação à meta aprender, uso de estratégias cognitivas e engajamento. Por último, o relacionamento de sucesso com os colegas é importante para o ajustamento na escola, e a realização acadêmica e a promoção de respeito mútuo entre o professor e os estudantes desenvolve suporte de aprendizagem autorregulada e eficácia acadêmica.

Na mesma linha, Urdan e Midgley (2003) examinaram a relação entre o ambiente de aprendizagem, o desenvolvimento acadêmico de adolescentes e emoções de bem-estar. Para isso, realizaram uma pesquisa com 555 estudantes que estavam fazendo a transição entre a 5ª, a 6ª e a 7ª série do Ensino Fundamental. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário em escala Likert destinado a avaliar as percepções dos estudantes da estrutura de metas aprender e *performance* da sala de aula, metas pessoais de realização (aprender e *performance*) e afeto positivo e negativo na escola. Os resultados desse estudo sugeriram que o esforço incrementa a ênfase na meta aprender na sala de aula e faz a ênfase na meta *performance* decrescer. A tentativa dos professores de se defenderem contra o declínio na percepção da estrutura da meta aprender pelos alunos de um ano escolar ao outro pode ser suficiente para compensar a tendência decrescente da motivação, do afeto e da realização escolar dos estudantes. Dessa forma, os autores concluíram que é necessário incrementar a percepção dos estudantes da estrutura de sala de aula voltada à meta aprender nos diferentes níveis escolares durante os anos de transição.

Uma proposta de análise da relação entre o estilo de ensino e a orientação a metas foi explorada por Ben-Ari e Eliassy (2003). Participaram da pesquisa 267 alunos do Ensino Fundamental, divididos em 10 classes, sendo metade caracterizada pelo estilo tradicional de ensino e metade orientada à cooperação entre os alunos. Os instrumentos utilizados foram 3 questionários em escala Likert com o objetivo de verificar a percepção dos alunos da estrutura de metas em classe, suas próprias metas de realização e seus padrões motivacionais. Os resultados mostraram que nas classes caracterizadas pela cooperação, os estudantes estavam mais orientados à meta aprender e revelaram perceber o ambiente também como voltado a essa meta. Já os alunos expostos a ambientes de ensino tradicional apresentaram altos escores da meta *performance*, em suas duas variações. Portanto, concluíram os autores que a percepção dos alunos acerca da

estrutura de sala de aula influencia a adoção de metas de realização e comportamentos.

Wolters (2004) investigou como diferentes componentes da teoria de metas de realização estavam relacionados com a motivação dos estudantes, engajamento cognitivo e realização em Matemática. A amostra constituiu-se de 525 estudantes da 7ª e 8ª séries com média de idade de 13 anos. Foram utilizados questionários de autorrelato em escala Likert destinados a avaliar a percepção da estrutura da sala de aula, orientações a metas pessoais, e resultados incluindo persistência, procrastinação, escolha e uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. Os resultados indicaram que adolescentes voltados à meta aprender apresentavam menos frequência na procrastinação dos trabalhos de Matemática e poderiam voluntariamente frequentar cursos adicionais dessa disciplina no futuro. Os estudantes que expressaram um forte foco em procurar evitar aparecer como incompetentes não se engajaram em tarefas acadêmicas desafiadoras, demorando para começar o trabalho de Matemática, principalmente quando o trabalho era difícil, tinham menos interesse em frequentar cursos dessa disciplina no futuro e não faziam uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas.

As orientações motivacionais acadêmicas de adolescentes e seus relacionamentos sociais em classe foram estudados por Levy-Tossman, Kaplan e Assor (2007). A amostra foi constituída de 203 estudantes adolescentes de Israel da 7ª série do Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados foram questionários de autorrelato em escala Likert destinados a avaliar as metas de realização pessoais, a autoeficácia e os relacionamentos sociais. Os resultados da pesquisa sugeriram que a meta aprender foi positivamente associada com compartilhamento mútuo de dificuldades, confiança e resolução de problemas sociais entre os amigos, enquanto a meta *performance*-aproximação foi associada de forma negativa com relacionamento social. Além disso, ambas as metas *performance*-aproximação e *performance*-evitação foram associadas com desconfiança, falta de consideração e tensão entre os amigos. Como a aprendizagem escolar é sempre imbuída de relacionamentos sociais e de motivação acadêmica, os autores concluíram que o tipo de orientação acadêmica pode ser relatado a partir da qualidade de relacionamento social dos estudantes.

Gonida, Voulala e Kiosseoglou (2009) examinaram o papel da percepção das estruturas de metas de realização na escola e na família dos

adolescentes e seu engajamento comportamental e emocional na sala de aula. A amostra consistiu em 271 estudantes adolescentes da Grécia da 6^a e 8^a séries do Ensino Fundamental com idades de 12 a 14 anos. Os instrumentos utilizados foram questionários de autorrelato em escala Likert avaliando as percepções das estruturas de metas na escola e na família e percepção do engajamento na sala de aula. Os resultados desse estudo indicaram que as metas pessoais que os alunos adotam são influenciadas pelas percepções do estudante do ambiente da escola e da família, que fazem certas metas se salientarem. Porém, as metas que os estudantes percebem na escola e na família contribuem de forma diferente para que suas metas pessoais se exponham, principalmente no que se refere às metas *performance*. Dessa forma, a percepção de estruturas de meta aprender na escola e na família influencia uma orientação à meta aprender no estudante. No entanto, uma orientação à meta *performance*-aproximação no estudante só foi influenciada pelo contexto familiar, enquanto uma orientação à meta *performance*-evitação foi influenciada tanto pelo contexto escolar quanto pelo familiar. Ainda, a percepção de estruturas de meta aprender na escola e na família contribui para o engajamento comportamental na sala de aula, ou seja, emoções positivas na sala de aula, tais como satisfação, curiosidade, ausência de enfado e baixa ansiedade, podem ser experimentadas apenas no caso de uma orientação pessoal diante do aprender. Os autores concluíram que, apesar da alta importância de relacionamento com colegas e adultos que não sejam os pais durante o desenvolvimento no período da adolescência, o contexto familiar permanece muito importante para os resultados educacionais dos adolescentes.

Em síntese, os resultados das pesquisas relatadas confirmam a teoria quanto à influência da estrutura de sala de aula percebida pelos estudantes na adoção de metas e conseqüentemente no engajamento acadêmico. Os estudos apontam tanto os efeitos positivos da orientação de alunos à meta aprender como os comportamentos pouco adaptadores daqueles que adotam a meta evitação do trabalho. Sendo a percepção do estudante do ambiente de sala de aula um dos elementos-chave na adoção de metas, não é demasiado ressaltar a importância fundamental da atuação do professor na promoção de um ambiente encorajador que fomente em seus alunos uma motivação positiva para aprender.

3.4.2 Pesquisas Nacionais

De acordo com a revisão de Bzuneck e Boruchovitch (2003) e Boruchovitch, Bzuneck e Fonseca (2009), no Brasil tem havido poucas pesquisas focalizando componentes de motivação de adolescentes. Os estudos sobre essa temática, muitas vezes, não possuem fundamentação teórica, o que sugere que sejam realizadas pesquisas em um caminho mais sistemático. O número de estudos sobre adolescentes fundamentados pela teoria de metas de realização é ainda menor. Porém, serão mencionadas as pesquisas existentes até o momento.

Para traçar o perfil da motivação de alunos adolescentes tendo como foco a disciplina de Matemática, Ramos (2003) examinou uma amostra de 121 adolescentes matriculados na 8ª série do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio. O instrumento utilizado foi um questionário em escala Likert para avaliar as metas de realização, valorização da disciplina pelo aluno e a percepção de valor atribuído por pais e amigos, autopercepção de capacidade e gerenciamento de recursos. Os resultados mostraram que os adolescentes apresentaram ter perfil motivacional positivo, no qual a maioria dos alunos manifestou valorizar a disciplina de Matemática e estar orientado à meta aprender. Meninos e meninas percebem-se como pouco capazes para o aprendizado dos conteúdos dessa disciplina, sendo que as meninas sentem-se menos confiantes em sua capacidade e acreditam que os meninos são mais competentes para o aprendizado de Matemática. O investimento do esforço foi apontado, pela maioria dos jovens, como fator significativo para a aprendizagem dos conteúdos. Um outro resultado que merece ser mencionado é a queda da valorização da disciplina por parte de alguns alunos do 1º ano do Ensino Médio. A autora conclui que a valorização da disciplina pelos pais e amigos pode contribuir para orientar o adolescente na adoção da meta aprender.

Com objetivo similar, Barbosa (2006) identificou aspectos relacionados à motivação acadêmica de 320 alunos da 7ª série, na disciplina de Ciências e suas percepções acerca do ambiente social de sala de aula. Essa pesquisa teve como referencial teórico, além da teoria de metas de realização, o socioconstrutivismo de Vygotsky e utilizou um questionário de autorrelato em escala Likert. Os resultados revelaram que os adolescentes, em sua maioria, percebem o professor como um facilitador no processo de aprendizagem e o fator acolhimento

dos colegas apresentou a segunda maior média, sugerindo que, de modo geral, os alunos se sentem aceitos por seus companheiros de sala. Com relação à meta evitação do trabalho, observou-se que as médias não apresentaram diferenças significativas em função dos contextos das diferentes regiões (urbana ou da periferia ou rural) em que situavam as escolas. Em contrapartida, a meta aprender apresentou diferenças entre as médias dos alunos de regiões diferentes, ou seja, os da zona rural estão mais orientados à meta aprender do que estudantes de escolas localizadas no centro da cidade.

Machado (2005) não se referiu explicitamente à teoria de metas ao se propor identificar as percepções de adolescentes sobre o contexto escolar, considerando a motivação, o relacionamento entre professores e alunos, o sistema de avaliação, o valor da instrumentalidade das aprendizagens e o perfil da escola ideal delineado pela perspectiva do jovem. A pesquisa, com 30 estudantes do Ensino Médio de uma escola pública, adotou o método de entrevista com um questionário semiestruturado, em que as questões se referiam à motivação intrínseca e extrínseca, às metas de realização e fatores socioambientais. Entre os resultados, o autor constatou que a maioria dos adolescentes percebe a escola como não preocupada com suas necessidades físicas, sociais e emocionais, considera grande parte das disciplinas como pouco úteis para a vida e sem ligação com o futuro, aponta os professores como pouco motivadores, valoriza a relação professor e aluno, mas alega que, em sua maioria, os docentes estabelecem com seus alunos um relacionamento mais impessoal. Esses adolescentes consideraram como ideal a escola que proporciona contextos com matérias e atividades mais interessantes que fomentem a autonomia, o afeto e a socialização. Porém, não se pode dizer que essa pesquisa foi baseada em uma teoria específica, pois não foram explorados nas análises dos dados os componentes fundamentais próprios de uma teoria em particular.

A partir das pesquisas brasileiras apresentadas, pode-se perceber que os resultados apontaram tanto para aspectos positivos da motivação quanto para aspectos negativos. Dentre os positivos, estão os alunos adolescentes como tendo um perfil motivacional orientado à meta aprender, valorizando a disciplina de Matemática, sentindo-se aceitos pelos colegas e considerando o professor como facilitador da aprendizagem. Enquanto que os negativos apontaram que os adolescentes não consideram as disciplinas estudadas como úteis, portanto não há

valorização; reclamam dos relacionamentos impessoais entre eles e os professores e se queixam que a escola não se preocupa com as suas necessidades e interesses. Dessa forma, são necessárias mais pesquisas nessa área para constituir um quadro completo sobre a motivação de adolescentes no Brasil. Principalmente, que estejam baseadas nas teorias motivacionais estudadas até o momento, levando em consideração as percepções do ambiente de aprendizagem que será o assunto abordado no próximo capítulo.

4 PERCEPÇÕES DO CONTEXTO SOCIAL DE APRENDIZAGEM

4.1 INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM NA MOTIVAÇÃO

Segundo Ames (1992), Eccles e Wigfield (2002), Pintrich, Conley e Kempler (2003) e Stipek (1998), o papel do contexto de aprendizagem vem se tornando importante para as teorias motivacionais. Recentes trabalhos com base na teoria de metas de realização enfocam os tipos de contexto de sala de aula que são uma grande influência à motivação e à realização dos estudantes (por exemplo, um contexto que promova a autonomia e a valorização da aprendizagem). Dessa forma, essa teoria é muito útil para compreender a motivação dos estudantes e os contextos nos quais estão inseridos.

Nesse sentido, pesquisas sobre as metas de realização (AMES, 1992; MAEHR; MIDGLEY, 1991; WOLTERS, 2004) indicam que a qualidade da motivação dos estudantes na sala de aula depende de como eles definem sucesso nessa situação. Além disso, as mensagens que recebem fazem os critérios para o sucesso influenciando as metas que eles adotam. De acordo com Urdan e Schoenfelder (2006) essas pesquisas têm incluído as metas pessoais que o aluno se empenha para atingir nos contextos de realização e as mensagens no ambiente de aprendizagem que fazem certas metas se salientarem. Assim, tais pesquisas têm encontrado uma correlação positiva entre metas estruturadas nesse ambiente e suas respectivas metas pessoais, e talvez uma possível relação causal, em que o ambiente influencia as metas pessoais como, por exemplo, um ambiente de sala de aula estruturado à meta aprender (com tarefas desafiadoras e interessantes, por exemplo) facilita a adoção da meta pessoal aprender.

Com o intuito de desenvolver uma motivação positiva para aprender, os educadores poderão atender a fatores controláveis do processo de ensino/aprendizagem como o estilo de ensino, o currículo e as políticas da escola. Nessa direção, também podem ajudar os estudantes a se sentirem competentes, a verem a aprendizagem mais como um processo e com menor ênfase nos resultados, além de satisfazerem suas necessidades de relação social (URDAN; SCHOENFELDER,

2006). Por fim, ainda há outros aspectos da situação escolar que podem ser estruturados para promover a orientação à meta aprender e serão explicitados no próximo tópico.

4.2 A ESTRUTURA DA SALA DE AULA QUE PROMOVE A META APRENDER

A preocupação com o contexto de aprendizagem em sala de aula é compartilhada por diversos autores (por ex., AMES, 1992; KAPLAN; MAEHR, 2002; RYAN; PATRICK, 2001; URDAN; SCHOENFELDER, 2006). As pesquisas desenvolvidas descobriram as variáveis desse contexto que devem ser trabalhadas para que os alunos gastem tempo e energia em tarefas que objetivem uma aprendizagem significativa. Portanto, o ensino deve selecionar estratégias que possam socializar os alunos a desenvolverem propósitos, metas, expectativas, crenças e emoções que resultem na orientação à meta aprender.

Nesse sentido, Ames (1992), Maehr e Midgley (1991) e Pintrich e Schunk (1996), utilizando o anagrama TARGET criado por Epstein, destacaram seis aspectos da situação escolar que podem influenciar a motivação dos alunos: Tarefas (*Tasks*), Autoridade (*Authority*), Reconhecimento (*Recognition*), Agrupamento (*Grouping*), Avaliação (*Evaluation*) e Tempo (*Time*). As variáveis do TARGET serão explicitadas a seguir, de forma resumida, de acordo com Ames (1992) e Guimarães (2009).

As tarefas podem ter algumas características que estimulam os estudantes a tornarem-se ativamente envolvidos no processo de aprender. Dessa forma, devem ser definidas em termos de metas de curto prazo, cuja conclusão seja próxima, pois tarefas muito longas não favorecem o envolvimento. Também devem representar desafios adequados aos alunos, ou seja, com um grau intermediário de dificuldade, nem fáceis e nem difíceis demais, mas que possam ser superadas mediante o esforço. Ainda, as tarefas devem conter aspectos significativos como valor, importância, utilidade e relevância pessoal. Por último, devem envolver novidade, variedade e diversidade, caracterizadas como embelezamentos que podem promover o interesse na aprendizagem.

Em sala de aula, o professor pode optar por conduzir as atividades de diferentes formas, que revelam sua concepção ou estilo de lidar com a autoridade. Se o professor é promotor de autonomia, em vez de controlador, depende de ele dar opções aos estudantes, oferecendo escolhas (RYAN; DECI, 2000). Em relação ao reconhecimento, as interações entre professores e alunos tornam claras algumas regras de convivência como as características de comportamento individual ou de grupo que serão valorizados ou recompensados naquele contexto. Para propiciar condições favoráveis à adoção da meta aprender, o professor e a escola devem enfatizar que valorizam o esforço, aliado ao emprego de estratégias adequadas de aprendizagem. E, ao propor uma atividade em grupo, o professor já pode deparar-se com certa organização da sala. Para eliminar os vícios de grupos pré-formados é necessário propor um movimento na sala que leve à formação de grupos com alunos que ainda não trabalharam juntos.

As formas pelas quais os alunos são avaliados representam um dos fatores mais fundamentais de sala de aula que podem afetar a motivação do aluno. A avaliação deve focar na melhoria individual, no progresso e no aprender, reconhecendo o esforço dos alunos e o processo de aprendizagem, promovendo oportunidades de melhoria, encorajando a visão de que errar é normal e faz parte da aprendizagem desenvolvendo a tolerância pelo fracasso e lembrando que a avaliação deve ser sempre feita em particular e não em público. Por fim, a organização do tempo deve respeitar as necessidades inerentes às atividades de aprendizagem planejadas e as reais necessidades dos alunos, especialmente seus diferentes ritmos. A escassez do tempo pode assinalar um clima de competição entre os alunos e um período muito longo pode demonstrar aos alunos que pouco está sendo cobrado deles.

Os elementos contidos no anagrama TARGET são úteis como norteadores para o planejamento educacional objetivando incrementar a motivação dos alunos para aprender. Dentre esses elementos, a presente pesquisa optou por explorar duas características cruciais das tarefas de aprendizagem. Primeiro, que sejam vistas pelos alunos como importantes e de valor e, segundo, sejam interessantes acompanhadas de embelezamentos motivacionais. A seleção desses dois aspectos das tarefas de aprendizagem em LE tem respaldo na literatura sobre motivação de adolescentes na escola (DURIK; VIDA; ECCLES, 2006; LEGAULT; GREEN-DEMERS; PELLETIER, 2006; LIEM; LAU; NIE, 2008; TSAI; KUNTER;

LUDTKE; TRAUTWEIN; RYAN, 2008; WIGFIELD; TONKS, 2002). Essa categoria de alunos tem reclamado que as aprendizagens escolares são complexas, desinteressantes, sem relevância pessoal, difíceis e muito longas. A falha na valorização das tarefas escolares leva a uma diminuição do grau de motivação dos estudantes, os quais exercem pouco esforço, baixa concentração e se sentem indiferentes frente às atividades. Algumas das pesquisas brasileiras sobre motivação em LE relatadas no capítulo 2 (CALLEGARI, 2004; COSTA, 2006; JACOB, 2002; VIANA, 1990) mostraram que os alunos preferem alguns tipos de atividades, desenvolvidas a partir do uso de embelezamentos motivacionais (apesar dessas pesquisas não terem usado esse termo específico), para tornar a aula mais interessante. Por outro lado, Jang (2008) sugere que, nos casos em que a atividade for importante, mas vista como desinteressante pelos estudantes, os professores devem mostrá-lhes o valor de tal atividade para incrementar a motivação. Portanto, devido à importância da valorização da aprendizagem na motivação dos adolescentes, esse assunto será exposto a seguir.

4.3 A VALORIZAÇÃO DAS TAREFAS DE APRENDIZAGEM

Uma primeira condição para o aluno abraçar uma atividade de aprendizagem com aplicação de esforço é que ele a valorize, ou seja, que veja importância ou significado pessoal na sua execução, pois uma tarefa vista como irrelevante não tem o poder de despertar motivação e sim de provocar tédio ou indiferença. Por essa razão, antes de tudo os alunos devem considerar as atividades escolares significativas e merecedoras de envolvimento para se obter os benefícios da aprendizagem, mesmo que não considerem tais atividades interessantes ou prazerosas (AMES, 1992; BROPHY, 1999b).

Nesse sentido, uma teoria que vem estudando o constructo de valor é a teoria da expectativa-valor desenvolvida por Wigfield e Eccles (2000). Apesar da importância desse constructo, os autores pontuam que até recentemente muitas teorias usando esse modelo teórico têm se focado apenas no componente de expectativa dando pouca atenção ao componente de valor.

A teoria da expectativa-valor (ECCLES; WIGFIELD, 2002; WIGFIELD; ECCLES, 2000) é baseada no modelo de expectativa-valor de Atkinson. Porém, difere dela em alguns caminhos, pois os componentes de expectativa e valor agora são mais elaborados e ligados a vastos determinantes psicológicos e socioculturais. O modelo de expectativa-valor de realização tem sido elaborado e testado por esses autores relatando escolhas. Dessa maneira, escolhas são assumidas como sendo influenciadas por características negativas e positivas das tarefas, e todas as escolhas são assumidas tendo custos associados a elas porque uma escolha frequentemente elimina outras opções. Consequentemente, o relativo valor e probabilidade de sucesso de várias opções são determinantes-chave da escolha. Portanto, o valor particular da tarefa é subjetivo, situacional e poderoso no impacto dos tipos de escolhas acadêmicas que os estudantes fazem. Assim, Wigfield e Eccles (2000) desenvolveram um modelo abrangente do valor da tarefa que engloba quatro componentes: valor de importância, valor intrínseco, valor de utilidade e valor de custo.

O valor de importância se refere à importância pessoal de fazer bem a tarefa, ou seja, é relevante para a pessoa se engajar na tarefa para confirmar ou não aspectos salientes de seu autoconceito. Em outras palavras, as tarefas providenciam a oportunidade de demonstrar aspectos de seu atual ou ideal autoconceito como a competência em vários assuntos e terão alto valor na extensão que permitem a confirmação individual desses aspectos.

O valor intrínseco é a satisfação ou prazer individual em conseguir desempenho na atividade ou interesse subjetivo do indivíduo pelo assunto. Esse componente de valor é similar ao constructo de motivação intrínseca definido por Deci e Ryan (1985) porque também se refere à realização de uma tarefa com interesse e satisfação.

O valor de utilidade ou instrumentalidade é determinado pela maneira como uma tarefa se relaciona com metas futuras, como, por exemplo, com a carreira que pretende seguir. Uma tarefa pode ter valor positivo para uma pessoa porque facilita metas futuras importantes, até mesmo se ela não está interessada na tarefa por conta própria. Por exemplo, estudantes frequentemente têm aulas que eles particularmente não se sentem envolvidos, mas que eles necessitam para perseguir seus interesses, como estudar Língua Estrangeira porque quer viajar, ou por pressão dos pais, ou para estar com seus amigos. Dessa forma, esse

componente captura razões extrínsecas para engajamento na tarefa (DECI; RYAN, 1985), embora se trate de metas individuais de curto ou longo prazo.

Porém, Husman, Derryberry, Crowson e Lomax (2004) e Husman e Lens (1999) explicitam que apesar do valor de utilidade ter sido argumentado como inerentemente extrínseco, a percepção de utilidade também pode ser intrínseca, e isso depende do tipo de instrumentalidade que está sendo investigada. A instrumentalidade pode ser intrínseca ou endógena quando, por exemplo, uma aula de Língua Estrangeira tem alto valor de utilidade para um estudante que quer ser um linguista, um diplomata, uma secretária executiva, trabalhar na área do comércio exterior, do turismo, e necessita aplicar a LE profissionalmente. Nesse caso, a meta futura é relacionada à natureza da competência da tarefa. Assim, a motivação intrínseca pode ser fortalecida pela compreensão dos estudantes que a tarefa é autenticamente conectada ao valor da meta futura. No entanto, a instrumentalidade pode ser extrínseca ou exógena quando, por exemplo, um estudante considera a Língua Estrangeira com alto valor de utilidade porque, sem altas notas em inglês ou espanhol, ele poderia não passar no vestibular. Esse estudante pode perceber a LE não relacionada com ser um bom profissional, mas a percebe como útil para ingressar na Universidade. Nesse caso, o valor de utilidade relacionado à tarefa é útil para saltar uma barreira, mas não necessariamente útil para realizar uma meta de longo prazo.

Finalmente, o custo foi identificado como um componente crítico de valor. O valor de custo é conceituado em termos de aspectos negativos de engajamento na tarefa tal como desempenho, ansiedade e medo do fracasso ou sucesso, bem como a quantia de esforço necessária para o sucesso e a perda de oportunidades que resultam de fazer uma escolha antes que outra.

Uma questão essencial para os pesquisadores interessados em expectativas e valores de adolescentes é quanto essas crenças relatam as decisões dos estudantes fazerem a escolha de ficar na escola ou desistir dela. Pode-se argumentar que a valorização da realização pelos estudantes provavelmente tem uma importante influência nessa decisão. Os estudantes que começam a ter dificuldade de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem inicialmente vir a desvalorizar disciplinas individuais escolares e depois podem começar a desvalorizar a escola em geral, o que poderia conduzir à desistência, quando essa opção torna-se disponível a eles (WIGFIELD; TONKS, 2002).

Dessa forma, um caminho para o professor alcançar a motivação dos estudantes durante as atividades de aprendizagem é promovendo o valor da tarefa no sentido de identificar o valor oculto da tarefa, ajudar os estudantes a compreenderem o porquê da tarefa custar esse esforço, comunicar a razão da tarefa ser útil para eles, ajudá-los a ver ou descobrir um significado pessoal pela tarefa e perceberem alta autonomia enquanto trabalham na tarefa. Essa estratégia instrucional pode ajudar a criar nos estudantes a percepção e a aceitação pessoal do valor da atividade de aprendizagem (JANG, 2008). Por fim, além dos estudantes verem a importância e utilidade pessoal dentro da tarefa, o professor pode desenvolver o seu interesse com o uso de embelezamentos motivacionais, que será o tópico abordado em seguida.

4.4 DESENVOLVENDO O INTERESSE COM O USO DE EMBELEZAMENTOS MOTIVACIONAIS

O interesse nas atividades de aprendizagem tem sido considerado um componente central da motivação e um caminho para desenvolver esse interesse é encontrar significado e valor nessas atividades (DECI; RYAN, 1985). Dessa forma, Hidi e Harackiewicz (2000) ressaltam que as metas de realização e o interesse inicial podem predispor os indivíduos para encontrar valor nas atividades educacionais, o qual então promove o desenvolvimento de interesse subsequente e aprendizagem.

Nesse sentido, o interesse é definido por Hidi (2001) como um estado psicológico caracterizado por alto nível de atenção, esforço intenso e engajamento prolongado em uma atividade, acompanhado por sentimentos de prazer e senso de realização. Na pesquisa em educação, o interesse tem sido conceituado de duas formas: individual que se refere à disposição psicológica do indivíduo associada com suas preferências por atividades e ações; e situacional que se refere ao efeito atraente de características de uma atividade ou objeto que ativa a resposta individual no momento da interação da pessoa com a atividade.

Em outras palavras, o desenvolvimento de interesse requer consideração dos interesses e experiências que os estudantes trazem para classe, como também os tipos de interesse que podem ser desenvolvidos nela. Alguns

estudantes podem entrar em um curso com um nível alto de interesse no tópico porque eles tiveram experiência anterior e o acharam interessante. Outros estudantes podem começar um curso com conhecimento limitado e pouco interesse inicial no tópico, mas podem desenvolver interesse durante o curso dependendo de suas características como o professor, materiais ou atividades que estimulam atenção e envolvimento. Assim, o estado psicológico de estar interessado tem papel fundamental na motivação dos estudantes e, por consequência, na sua aprendizagem (HARACKIEWICZ; DURIK; BARRON; LINNENBRINK-GARCIA; TAUER, 2008; HULLEMAN; DURIK; SCHWEIGERT; HARACKIEWICZ, 2008; TSAI; KUNTER; LUDTKE; TRAUTWEIN; RYAN, 2008).

Dessa forma, os embelezamentos motivacionais são estratégias de ensino que contribuem para um melhor envolvimento nas atividades de aprendizagem. Eles são indicados para provocar o interesse pelas atividades, a fim de torná-las atraentes e estimulantes, saindo da mesmice e combatendo o tédio. Portanto, quando as tarefas são enriquecidas ou envolvem embelezamentos motivacionais, são mais prováveis de propiciar um propósito de aprendizagem intrínseca (AMES, 1992; PARKER; LEPPER, 1992).

Vários tipos de embelezamentos motivacionais usados nas aulas de Língua Estrangeira podem ser citados de acordo com alguns autores (ALONSO, 1994; BELLO ESTÉVEZ, 1990) e com algumas pesquisas brasileiras sobre motivação em LE citadas no capítulo 2 (CALLEGARI, 2004; COSTA, 2006; JACOB, 2002; VIANA, 1990). Dentre eles estão os jogos (se forem jogos competitivos, todos os alunos devem ter reais chances de ganhar), as dramatizações a partir de situações da vida real, músicas, apresentação de estórias ilustrativas, quadrinhos, uso do computador, utilização de elementos culturais do país da língua-alvo (vestimentas, pratos típicos, objetos), confecção de materiais (maquetes, cartazes, desenhos, cartas para jogos).

A estratégia de trabalhar conteúdos educacionais a partir de embelezamentos motivacionais pode ter um efeito positivo na aprendizagem, como argumentam Parker e Lepper (1992) e Cordova e Lepper (1996), pois o aumento de interesse em uma atividade educacional pode conduzir a um aumento da aprendizagem para aquela atividade. Porém, apesar dos efeitos benéficos dos embelezamentos motivacionais, os autores ressaltam algumas limitações quanto ao seu uso. Os embelezamentos podem provocar interesse, mas podem não conseguir

manter esse interesse, também podem não ser bem acolhidos por alunos mais maduros e já motivados pelos conteúdos em si e, por fim, podem não garantir um trabalho mental de profundidade e uma aprendizagem de qualidade.

Por essa razão, como conclui Bzuneck (2010), os embelezamentos enquanto recursos motivacionais devem ser considerados apenas como importantes aditivos que complementam, mas não dispensam outras estratégias motivacionais, como mostrar valor e apresentar desafios. Em outras palavras, os embelezamentos serão benéficos apenas na medida em que derem apoio e reforçarem os objetivos de aprendizagem que são atingíveis apenas se houver atividade mental. Por fim, diante da revisão de literatura exposta são sugeridos a seguir os objetivos da pesquisa.

5 OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir dos estudos abordados no referencial teórico, propôs-se na presente pesquisa expandir o conhecimento acerca da motivação para língua estrangeira em nosso meio, à luz da teoria de Metas de Realização. Dessa forma, o objetivo geral desse estudo é investigar as orientações motivacionais de alunos adolescentes e suas percepções do contexto social em sala de aula na disciplina de Língua Estrangeira.

Mais especificamente, com a presente pesquisa busca-se:

- Identificar a motivação de alunos adolescentes em relação à aprendizagem de Língua Estrangeira e em que medida se orientam à meta de realização aprender e evitação do trabalho.
- Levantar as percepções dos alunos sobre o interesse situacional em classe em função da utilização de embelezamentos motivacionais pelo professor.
- Avaliar se e em que grau os alunos enxergam utilidade na Língua Estrangeira estudada na escola.
- Verificar se existem diferenças significativas no perfil motivacional e nas percepções do contexto social de sala de aula entre os alunos que estudam inglês de forma obrigatória no ensino regular dos que estudam espanhol por escolha própria no CELEM.
- Relacionar as percepções do contexto social em classe com a orientação à meta aprender e evitação do trabalho.

6 METODOLOGIA

6.1 PARTICIPANTES

A amostra da presente pesquisa foi constituída por 396 adolescentes com idades variando entre 12 e 17 anos, matriculados nas 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e nas 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio de escolas estaduais localizadas no norte do Paraná de dois contextos de aprendizagem diferentes. O primeiro contexto é de alunos que estudam inglês em escolas estaduais no ensino regular, que se constitui em um contexto de aprendizagem obrigatório. O segundo é de alunos que estudam espanhol também em escolas estaduais, porém no CELEM que se refere a um contexto de aprendizagem por escolha própria. O CELEM, como já foi explicitado no capítulo 1, é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas estaduais do Paraná. Dessa forma, o total da amostra ficou dividido em dois idiomas, cuja distribuição por gênero, idade e série dos participantes pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos alunos conforme gênero, idade, série e idioma. (N=396)

	ESPANHOL (N=152)	INGLÊS (N=244)	TOTAL DO GRUPO
1. Gênero			
Feminino	98	129	227
Masculino	54	115	169
Total	152	244	396
2. Faixa Etária			
12 a 13 anos	28	95	123
14 a 15 anos	82	132	214
16 a 17 anos	42	17	59
Total	152	244	396
3. Série			
7ª série Ensino Fundamental	33	134	167
8ª série Ensino Fundamental	39	110	149
1ª série Ensino Médio	44	0	44
2ª série Ensino Médio	27	0	27
3ª série Ensino Médio	9	0	9
TOTAL	152	244	396

Na tabela 1 observa-se que 61,62% (244) do total dos participantes (N=396) estão inseridos no contexto de aprendizagem obrigatório de inglês, enquanto 38,38% (152) estão inseridos no contexto de aprendizagem por escolha própria de espanhol. Outro dado importante demonstrado na tabela é que 57,32% (227) dos alunos são do gênero feminino e 42,68% (169) do gênero masculino.

Também merece destaque a informação de que a maioria dos alunos 54,04% (214) pertence à faixa etária de 14 a 15 anos. Ainda, pode-se notar na tabela 1 que no idioma inglês há apenas alunos de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental enquanto no espanhol há também alunos matriculados no Ensino Médio. Isso se deve ao fato de que as turmas do espanhol (CELEM) sejam misturadas com alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Porém, mesmo havendo alunos de séries diferentes nos contextos pesquisados não houve problema para o desenvolvimento do estudo, pois este contou com

participantes de idades compatíveis já que havia alunos com idade acima da esperada nas salas de inglês.

Por fim, cabe ressaltar que apenas três estudantes do contexto obrigatório de inglês optaram por não participar da pesquisa. Ainda, que não houve perda de questionários respondidos, pois a pesquisadora conferiu os questionários quando foram entregues pelos alunos no momento da pesquisa. Em seguida, serão relatados os procedimentos utilizados para a coleta de dados desse estudo.

6.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para fazer a adequação do instrumento de coleta de dados da pesquisa à população alvo realizou-se um estudo piloto. Com esse estudo teve-se como intuito testar a redação dos itens construídos, a fim de garantir a sua compreensão, evitar ambiguidades e formulações pouco apropriadas. Para a realização do estudo piloto, contou-se com a autorização do diretor e da coordenadora da escola, e os alunos participaram por vontade própria.

O questionário do estudo piloto com 56 questões foi aplicado a 6 alunos da 6ª série, 6 alunos da 7ª série e 6 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, matriculados em uma escola estadual do norte do Paraná. Optou-se por selecionar 6 alunos de cada série para poder verificar o nível de entendimento das turmas e se o questionário estava adaptado à idade dos alunos.

Dessa forma, foram explicados aos estudantes os objetivos da pesquisa e fornecidas instruções para o preenchimento do instrumento a partir de questões do tipo Likert escritas no quadro. Também foi solicitado aos alunos que conforme fossem respondendo o questionário apontassem as questões que não estavam claras ou aquelas que consideravam difíceis de entender. As questões destacadas por eles foram posteriormente reformuladas e algumas excluídas tanto pela falta de entendimento como para eliminar as questões parecidas e reduzir o número de itens do questionário, já que o estudo revelou ser muito extenso para as idades pesquisadas, resultando na versão final com 36 questões (Apêndice A). O estudo demonstrou ainda que os alunos da 6ª série não possuíam nível de entendimento adequado para participarem da pesquisa. Por isso, na coleta de

dados, só participaram alunos a partir da 7ª série do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio com idade mínima de 12 anos e máxima de 17 anos, pois o público alvo da pesquisa é de alunos adolescentes.

Por fim, é importante destacar que essa pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina por ser realizada com seres humanos e menores de idade. Dessa forma, para a coleta de dados solicitou-se autorização escrita da direção e supervisão das escolas selecionadas para realizar a pesquisa e os alunos levaram autorizações para obter permissão dos pais para participarem da pesquisa, além de sua própria vontade em colaborar com o estudo. A seguir, será explicitado o questionário utilizado como instrumento para a coleta de dados da pesquisa.

6.3 INSTRUMENTO

A presente pesquisa é de natureza descritiva, exploratória e correlacional e o instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário de autorrelato em escala Likert de 1 a 5 pontos, em que 1 significa que o aluno discorda totalmente da afirmativa e 5 representa concordância total. Além disso, algumas questões tiveram escala temporal em que 1 significa nunca e 5 sempre. O questionário foi o mesmo para os dois contextos de ensino e só foi alterado o nome da Língua Estrangeira nos questionários, utilizando “inglês” para o contexto obrigatório (Apêndice A) e “espanhol” para o contexto por escolha própria do CELEM (Apêndice B).

Os itens do questionário foram construídos baseados na literatura internacional, pretendendo-se com isso elaborar um questionário adaptado às condições brasileiras. O instrumento foi composto por três escalas divididas em duas subescalas cada uma, focalizando a disciplina de Língua Estrangeira. A primeira escala se refere às metas de realização dividida em meta aprender e meta evitação do trabalho, a segunda escala engloba a percepção de interesse dividida nas subescalas de interesse e percepção de embelezamentos, e a terceira escala é a de percepção do valor de utilidade que se divide em percepção de inutilidade e percepção de utilidade.

O primeiro conjunto de itens que compõe o instrumento se refere às metas de realização e possui 16 afirmativas a fim de verificar a orientação motivacional do adolescente em termos da meta aprender e da meta evitação do trabalho. Para a escolha dos itens, tomou-se como base os instrumentos de Accorsi (2005), Barbosa (2006), Dowson e McInerney (2004) e Seifert e O'Keefe (2001) adaptados para o ensino de Língua Estrangeira. Os itens que focalizam a meta aprender estão representados nas afirmativas 1, 5, 8, 11, 14, 22, 24 e 35 (ver Apêndice A ou B). Como exemplo de afirmativa que corresponde a essa meta, pode-se citar “Eu faço os trabalhos de inglês/espanhol para poder aprender mais essa língua”. Foram também relacionados itens referentes à meta evitação do trabalho (3, 6, 13, 17, 20, 26, 29 e 33), cujo exemplo pode ser “Eu tento fazer os exercícios de inglês/espanhol, mas se for difícil desisto logo”.

O segundo conjunto de itens refere-se à percepção de interesse e embelezamentos que o professor proporciona ao aluno em sala de aula, contendo 10 itens inspirados nos trabalhos de Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia e Tauer (2008) e Tsai, Kunter, Ludtke, Trautwein e Ryan (2008). Os itens que focalizam o interesse foram descritos em 4, 9, 16, 18, 25 e 27, sendo um exemplo de afirmativa que focaliza essa variável “A professora de inglês/espanhol não dá atividades interessantes”. Já os itens que focalizam a percepção de embelezamentos são 30, 32, 34 e 36 e como exemplo pode ser citado “A professora de inglês/espanhol usa músicas para aprendermos a falar e entender novas palavras”. Dentre esses itens, cinco estão em forma negativa e, por isso, foram pontuados de forma invertida (4, 9, 18, 25 e 27), o que permitiu atribuir um mesmo sentido para todos os itens.

O terceiro conjunto de itens objetiva identificar se os alunos possuem percepção de utilidade ou de inutilidade da LE estudada na escola, contendo 10 itens baseados em Husman, Derryberry, Crowson e Lomax (2004), Legault, Green-Demers e Pelletier (2006) e Wigfield e Eccles (2000). A percepção de utilidade foi avaliada nos itens 2, 12, 19, 23 e 31 e a percepção de inutilidade corresponde aos itens 7, 10, 15, 21 e 28. São exemplos dessas afirmativas respectivamente “O inglês/espanhol pode ser útil para eu dar continuidade aos meus estudos” e “Estudar inglês/espanhol na escola não tem nenhum sentido para a minha vida”. Por fim, logo em seguida, os itens que compõem o instrumento serão analisados estatisticamente.

6.3.1 Análises dos Itens que Formam o Instrumento

Os dados do presente estudo foram submetidos a análises estatísticas realizadas por meio do programa STATISTICA 7. Inicialmente os escores individuais das respostas aos questionários foram transportados para um banco de dados desse programa para os devidos tratamentos. A partir disso, todos os itens do instrumento foram submetidos a uma análise fatorial exploratória para extração dos fatores principais.

Nesse sentido, os fatores extraídos a partir da análise fatorial exploratória foram submetidos à rotação Varimax que permite obter fatores com maior potencial de interpretabilidade, como também verificar a validade e confiabilidade dos itens que compuseram o instrumento. Como parâmetro foram utilizadas as cargas fatoriais com valor acima de 0,30, pois segundo Kline (1994) esse é o valor mínimo de corte aceitável para um item carregar em um fator.

Vale ressaltar que como todos os itens do instrumento apresentaram carga fatorial superior a 0,30 não foi necessário excluir nenhum dos 36 itens do questionário. Sendo assim, os resultados relativos às cargas fatoriais, comunalidades, valores próprios, variância e alfa de Cronbach (acerca dos conceitos estatísticos ver HAIR; ANDERSON; TATHAM; BLACK, 1998; KLINE, 1994) referentes ao primeiro conjunto com 16 itens que correspondem às metas de realização podem ser observados na tabela 2.

Tabela 2 – Cargas fatoriais, comunalidades (h^2), porcentual de variância, alfa de Cronbach e valor próprio dos itens relativos às metas de realização. (N=396)

Itens do instrumento	Fator 1 Meta Aprender	Fator 2 Meta Evitação do Trabalho	h^2
1. Gosto de fazer os exercícios de espanhol/inglês mesmo quando eles me dão trabalho.	0,75		0,56
5. Eu me esforço para fazer os exercícios de espanhol/inglês mesmo que eu cometa alguns erros.	0,71		0,50
8. Nas aulas de espanhol/inglês prefiro resolver desafios mesmo que isso me custe.	0,69		0,48
11. Gosto mais dos exercícios de espanhol/inglês quando eles me fazem pensar.	0,61		0,42
14. Eu faço os trabalhos de espanhol/inglês para poder aprender mais essa língua.	0,74		0,55
22. Eu estudo bastante espanhol/inglês porque eu quero praticar mais essa língua.	0,70		0,50
24. Eu me esforço para aprender muito mais do que é exigido nas aulas de espanhol/inglês.	0,66		0,42
35. Eu presto atenção nas aulas de espanhol/inglês.	0,69		0,56
3. Prefiro os exercícios de espanhol/inglês que são fáceis de fazer		0,57	0,36
6. Gosto quando consigo fazer um exercício de espanhol/inglês sem ter tido que me esforçar.		0,66	0,43
13. Quando levo tarefas de espanhol/inglês para casa, eu <u>não</u> faço.		0,49	0,43
17. Acho que <u>não</u> vale a pena estudar o que <u>não</u> vai cair na prova de espanhol/inglês.		0,50	0,40
20. Eu tento fazer os exercícios de espanhol/inglês, mas se for difícil desisto logo.		0,47	0,49
26. Eu quero me dar bem nas provas de espanhol/inglês, mas <u>não</u> quero estudar muito.		0,50	0,42
29. Nas aulas de espanhol/inglês só faço o que é exigido porque acho que <u>não</u> preciso fazer nada extra.		0,48	0,34
33. Eu costumo copiar os trabalhos de espanhol/inglês de um colega.		0,36	0,33
Alfa de Cronbach	0,86	0,73	
Valor próprio (<i>eigenvalue</i>)	5,88	1,42	
Variância (%)	36,80	8,90	
Variância Acumulada (%)	36,80	45,70	

A análise fatorial do conjunto de itens relativos às metas de realização indicou a presença de dois fatores, sendo o fator 1 referente à meta aprender e o fator 2 à meta evitação do trabalho. Esses fatores possuem comunalidades variando de 0,33 a 0,56. Como é possível observar na tabela 2, todos os itens apresentaram cargas fatoriais satisfatórias com índices acima de 0,30 sendo o valor menor de 0,36 (item 33) e o valor maior de 0,75 (item 1).

Conforme pode ainda ser visualizado na tabela 2, a análise fatorial efetuada nos oito itens que representam a meta aprender apresenta um único fator com valor próprio igual a 5,88 explicando 36,80% da variância do constructo medido com um índice de confiabilidade alfa de Cronbach igual a 0,86. Em relação à análise fatorial efetuada nos oito itens relativos à meta evitação do trabalho observa-se a presença de um único fator com valor próprio igual a 1,42 explicando 8,90% da variância do constructo medido e índice de confiabilidade de alfa de Cronbach igual a 0,73. Ambos os constructos apresentaram um coeficiente de Cronbach aceitável indicando boa consistência interna e comprovando a confiabilidade de seus itens, já que o ideal é que os itens tenham alfa igual ou superior a 0,70. Conjuntamente, os dois fatores explicaram 45,70% da variância total.

O segundo conjunto de itens que engloba dez afirmativas se refere à percepção do estudante quanto ao interesse provocado pelo professor em sala de aula. Assim, os resultados contendo as cargas fatoriais, as comunalidades, os valores próprios, a variância e o alfa de Cronbach relativos à percepção de interesse podem ser observados na tabela 3.

Os resultados da análise fatorial aplicada nos itens relativos à percepção de interesse apresentados na tabela 3 indicaram a presença de dois fatores. O fator 1 se refere ao interesse e o fator 2 à percepção de embelezamentos, com comunalidades variando de 0,44 a 0,69. As cargas fatoriais dos itens foram superiores a 0,30 sendo que a maior carga foi de 0,79 (item 27) e a menor de 0,56 (item 34). Dessa forma, os seis itens relativos ao interesse tiveram valor próprio igual a 4,70, que explica 47,00% de variância total e um índice de confiabilidade alfa de Cronbach igual a 0,86. Já a análise fatorial efetuada nos quatro itens relativos à percepção de embelezamentos obteve valor próprio igual a 1,26 explicando 12,66% de variância total do constructo medido e índice de confiabilidade alfa de Cronbach igual a 0,72. Os dois fatores explicam conjuntamente 59,66% da variância.

Tabela 3 – Cargas fatoriais, communalidades (h^2), percentual de variância, alfa de Cronbach e valor próprio dos itens relativos à percepção de interesse. (N=396)

Itens do instrumento	Fator 1 Interesse	Fator 2 Percepção de embelezamentos	h^2
4. <u>Não</u> gosto das aulas de espanhol/inglês porque a professora só dá exercícios escritos.	0,75		0,57
9. A professora de espanhol/inglês <u>não</u> dá atividades interessantes.	0,77		0,60
16. Eu adoro as aulas da minha professora de espanhol/inglês.	0,74		0,61
18. Eu <u>não</u> me sinto entusiasmado nas aulas de espanhol/inglês porque a professora <u>não</u> leva em conta os nossos interesses.	0,76		0,61
25. A professora de espanhol/inglês <u>não</u> leva materiais variados para diversificar a aula.	0,67		0,57
27. <u>Não</u> gosto das aulas de espanhol/inglês porque são sempre iguais.	0,79		0,65
30. A professora de espanhol/inglês dá exercícios que simulam situações da vida real.		0,61	0,44
32. A professora de espanhol/inglês dá alguns jogos sobre a matéria que estamos estudando.		0,83	0,69
34. A professora de espanhol/inglês desperta o nosso interesse utilizando tarefas variadas.		0,56	0,57
36. A professora de espanhol/inglês usa músicas para aprendermos a falar e entender novas palavras.		0,75	0,61
Alfa de Cronbach	0,86	0,72	
Valor próprio (<i>eigenvalue</i>)	4,70	1,26	
Variância (%)	47,00	12,66	
Variância Acumulada (%)	47,00	59,66	

Por fim, o último conjunto de itens com dez afirmativas diz respeito à percepção do valor de utilidade da LE estudada na escola. Na tabela 4, que será exposta a seguir, podem ser visualizadas as cargas fatoriais, as communalidades, os

valores próprios, a variância e o alfa de Cronbach relativos à percepção do valor de utilidade.

Tabela 4 – Cargas fatoriais, comunalidades (h^2), percentual de variância, alfa de Cronbach e valor próprio dos itens relativos à percepção do valor de utilidade. (N=396)

Itens do instrumento	Fator 1 Percepção de Inutilidade	Fator 2 Percepção de Utilidade	h^2
7. Eu <u>não</u> entendo o motivo de estar estudando espanhol/inglês se eu nem penso em viajar para nenhum país que fala essa língua.	0,67		0,46
10. <u>Não</u> sei para que serve estudar espanhol/inglês se eu <u>não</u> sei bem nem português.	0,76		0,58
15. As aulas de espanhol/inglês <u>não</u> são tão importantes quanto às de outras disciplinas.	0,66		0,44
21. <u>Não</u> sei porquê tenho que perder tempo estudando espanhol/inglês na escola.	0,82		0,69
28. Estudar espanhol/inglês na escola <u>não</u> tem nenhum sentido para minha vida.	0,70		0,49
2. Aprender espanhol/inglês é muito importante atualmente para desenvolver várias profissões.		0,67	0,47
12. O espanhol/inglês pode ser útil para eu dar continuidade aos meus estudos.		0,72	0,54
19. O espanhol/inglês é importante para que eu possa viajar para outros países.		0,64	0,42
23. Os conteúdos de espanhol/inglês que estou estudando agora são importantes para a série seguinte.		0,60	0,56
31. Eu uso o espanhol/inglês que aprendo na escola para ouvir músicas ou jogar vídeo-game.		0,32	0,13
Alfa de Cronbach	0,77	0,53	
Valor próprio (<i>eigenvalue</i>)	3,08	1,48	
Variância (%)	30,76	14,84	
Variância Acumulada (%)	30,76	45,60	

A análise fatorial do conjunto de itens relativos à percepção do valor de utilidade indicou a presença de dois fatores sendo o fator 1 referente à percepção de inutilidade e o fator 2 à percepção de utilidade. As comunalidades relativas a esses itens variaram de 0,13 a 0,69 e todos os itens apresentaram cargas fatoriais satisfatórias, sendo o menor de 0,32 (item 31) e o maior valor 0,82 (item 21).

Ainda se observa na tabela 4 que a análise fatorial efetuada nos cinco itens referentes à percepção de inutilidade apresenta um único fator com valor próprio igual a 3,08, explicando 30,76% da variância do constructo medido e índice de confiabilidade alfa de Cronbach igual a 0,77. Já em relação à análise fatorial efetuada nos cinco itens relativos à percepção de utilidade observa-se a presença de um único fator com valor próprio igual a 1,48, explicando 14,84% da variância do constructo medido, com um índice de confiabilidade de alfa de Cronbach igual a 0,53. Em conjunto, os dois fatores explicaram 45,60% da variância total.

Em suma, das seis subescalas de percepções dos alunos utilizadas nessa pesquisa, cinco (meta aprender, meta evitação do trabalho, interesse, percepção de embelezamentos e percepção de inutilidade) revelaram índices adequados de confiabilidade com o alfa de Cronbach oscilando entre 0,72 e 0,86. No entanto, a subescala que corresponde à percepção de utilidade da LE estudada na escola apresentou uma confiabilidade baixa com o alfa de Cronbach igual a 0,53, merecendo ser reavaliada em outros estudos. A seguir serão apresentados os resultados em termos de análises estatísticas descritivas e inferenciais.

7 RESULTADOS

Inicialmente, para cumprir os três primeiros objetivos específicos dessa pesquisa, serão apresentadas as médias, as medianas e os desvios padrão referentes às metas de realização e às percepções de interesse e do valor de utilidade do total da amostra (N=396). Como já foi mencionado no capítulo anterior, as análises estatísticas foram realizadas por meio do programa STATISTICA 7. Os dados das seis subescalas que compõem esse estudo podem ser observados na tabela 5.

Tabela 5 – Escores médios, mediana e desvio padrão correspondentes às metas de realização, percepções de interesse e do valor de utilidade do total da amostra. (N=396)

Variável	Média	Mediana	Desvio Padrão (DP)
1. Metas de Realização			
Meta aprender	3,43	3,63	0,92
Meta evitação	2,65	2,50	0,79
2. Percepção de Interesse			
Interesse	3,76	4,00	1,02
Percepção de embelezamentos	2,57	2,50	1,01
3. Percepção do Valor de Utilidade			
Percepção de Inutilidade	1,75	1,40	0,86
Percepção de Utilidade	3,95	4,00	0,69

Pode-se observar na tabela 5 que a subescala que apresenta a média mais elevada corresponde à variável percepção de utilidade (média=3,95 e DP=0,69), seguida das variáveis interesse (média=3,86 e DP=1,02) e meta aprender (média=3,43 e DP=0,92). O escore mais baixo está concentrado na variável percepção de inutilidade (média=1,75 e DP=0,86), seguida da percepção de embelezamentos (média=2,57 e DP=1,01) e da meta evitação do trabalho (média=2,75 e DP=0,79). Já a mediana é uma medida de tendência central que mostra quantos indivíduos estão abaixo ou acima dessa medida. Por exemplo, a

mediana da meta aprender é de 3,63 o que significa que metade dos alunos estão acima desse valor e a outra metade está abaixo.

Devido ao quarto objetivo desse estudo ser o de verificar se existem diferenças significativas entre os alunos do contexto de aprendizagem obrigatória de inglês e do contexto por escolha própria de espanhol, foi aplicado um teste de variância chamado teste *t* de *Student* em todas as variáveis, mas considerando separadamente os dois grupos que compõem a amostra. Os resultados referentes a essas análises serão apresentados na tabela 6.

Tabela 6 – Média, desvio padrão, teste *t* das orientações às metas de realização, percepções de interesse e do valor de utilidade nos diferentes contextos de aprendizagem. (N=396)

Variáveis	Inglês		Espanhol		t	p
	Média	DP	Média	DP		
Meta aprender	3,23	0,97	3,75	0,71	5,72	0,000
Meta evitação	2,79	0,84	2,44	0,65	4,39	0,001
Interesse	3,46	1,06	4,23	0,74	7,85	0,000
Percepção de embelezamentos	2,10	0,76	3,32	0,89	14,56	0,027
Percepção de Inutilidade	1,91	0,95	1,50	0,62	4,74	0,000
Percepção de Utilidade	3,96	0,71	3,93	0,65	0,32	0,200

Primeiramente no que diz respeito às metas de realização, na tabela 6 se observa que a média da meta aprender dos alunos inseridos no contexto obrigatório de inglês é de 3,23 e a média dos alunos inseridos no contexto por escolha própria de espanhol é de 3,75. O teste *t* apontou diferenças significativas entre os dois grupos sendo que o índice de variância *t* foi de 5,72 e o índice de significância $p=0,000$. Esse teste indicou que os alunos inseridos no contexto de aprendizagem por escolha própria de espanhol estão mais orientados à meta aprender do que os estudantes do contexto obrigatório de inglês. Quanto à meta evitação do trabalho, as médias oscilaram entre 2,79 para a língua inglesa e 2,44 para a língua espanhola e também foram constatadas diferenças significativas entre esses grupos em que $t=4,39$ e o índice de significância é $p=0,001$. Dessa forma,

pode-se perceber que os estudantes do inglês estão mais orientados à meta evitação do trabalho do que os alunos do espanhol.

Já em relação ao interesse pode ser visto na tabela 6 que a média dos alunos do contexto obrigatório de aprendizagem de inglês ficou em 3,46, enquanto os estudantes do contexto por escolha própria do espanhol tiveram média igual a 4,23. Nesse sentido, foram encontradas diferenças significativas entre esses grupos com $t=7,85$ e $p=0,000$, pois os alunos que estudam espanhol possuem mais interesse que os que estudam inglês. Em se tratando da percepção de embelezamentos as médias foram de 2,10 para o inglês e 3,32 para o espanhol. O teste t realizado também apontou diferenças significativas entre os diferentes contextos no que se refere à variável de percepção de embelezamentos, sendo que o grupo de alunos do espanhol percebe mais a utilização de embelezamentos pelos professores do que o grupo de estudantes do inglês. Nesse caso, o t foi igual a 14,56 e o índice de significância foi $p=0,027$.

Por fim, pode ser visualizado na tabela 6 que na variável percepção de utilidade os alunos do contexto obrigatório de inglês tiveram média de 3,96 e os alunos do contexto por escolha própria de espanhol média de 3,93. O teste t apontou um índice de variância de 0,32 e um p igual a 0,200, ou seja, não foram encontradas diferenças significativas entre esses dois grupos nessa variável. Dessa forma, pode-se dizer que ambos os grupos veem a LE estudada na escola como útil para sua vida. Porém, houve diferenças significativas em relação à percepção de inutilidade, em que a média dos alunos que estudam inglês foi maior. As médias dos grupos nessa variável foram 1,91 para o inglês e 1,50 para o espanhol sendo que o teste de variância apontou um $t=4,74$ e índice de significância $p=0,000$.

Como o quinto objetivo desse estudo é relacionar as percepções do contexto social em sala de aula das variáveis independentes (interesse, embelezamentos, utilidade e inutilidade) com as variáveis dependentes (metas de realização aprender e evitação do trabalho) foi realizada a análise de correlação de *Person*, utilizando os coeficientes de correlação (r) com seus respectivos níveis de significância (p). Para avaliar as relações entre as variáveis dependentes e independentes foram consideradas as correlações por volta de 0,30 como discretas, até 0,50 de magnitude moderada e acima deste valor como indicando relações relativamente fortes entre as duas variáveis. Os resultados das correlações podem ser observados na tabela 7.

Tabela 7 – Matriz de correlação das metas de realização e das percepções de interesse e valor de utilidade. (N=396)

	Meta aprender	Meta evitação	Interesse	Embelezamentos	Inutilidade	Utilidade
Meta aprender	1,0000 p=-----	-0,6022 p=0,00	0,6713 p=0,00	0,4667 p=0,00	-0,5251 p=0,00	0,4363 p=0,00
Meta evitação		1,0000 p=---	-0,5559 p=0,00	-0,3185 p=0,00	0,5389 p=0,00	-0,2240 p=0,00
Interesse			1,0000 p=---	0,5854 p=0,00	-0,6214 p=0,00	0,2576 p=0,00
Embelezamentos				1,0000 p=---	-0,2975 p=0,00	0,2234 p=0,00
Inutilidade					1,0000 p=---	-0,3090 p=0,00
Utilidade						1,0000 p=---

Pode ser verificado na tabela 7 que a meta aprender apresentou uma forte correlação positiva ($r=0,6713$) e significativa ($p=0,00$) com a variável interesse. Em relação às variáveis embelezamentos ($r=0,4667$ e $p=0,00$) e utilidade ($r=0,4363$ e $p=0,00$) apresentou uma correlação positiva moderada e significativa. Com relação à inutilidade ($r= -0,5251$ e $p=0,00$) apresentou uma correlação negativa forte e significativa. Já a meta evitação do trabalho correlacionou-se negativamente com quase todas as variáveis, com exceção da inutilidade que apresentou uma forte correlação positiva e significativa ($r= 0,5389$ e $p=0,00$). A meta evitação apresentou forte correlação negativa e significativa com a variável interesse ($r= -0,5559$ e $p=0,00$), correlação negativa moderada e significativa com a percepção de embelezamentos ($r= -0,3185$ e $p=0,00$) e correlação negativa discreta com a variável utilidade ($r= -0,2240$ e $p=0,00$).

Para identificar o valor preditivo das variáveis independentes (interesse, embelezamentos e percepções de inutilidade e utilidade) sobre as variáveis dependentes (meta aprender e meta evitação do trabalho) aplicou-se a análise de regressão. Os resultados dessa análise referentes à meta aprender podem ser visualizados na tabela 8 e referentes à meta evitação do trabalho na tabela 9.

Tabela 8 – Regressão das variáveis independentes sobre a variável dependente meta aprender. (N=396)

Variáveis Independentes	Beta (β)	B	Erro padrão de B	t	p
Interesse	0,471	0,424	0,051	9,082	0,000
Embelezamentos	0,096	0,087	0,042	2,250	0,024
Inutilidade	-0,124	-0,132	0,045	-2,762	0,006
Utilidade	0,254	0,339	0,046	6,975	0,000

O primeiro conjunto de regressões envolveu as quatro variáveis relativas às percepções do contexto de sala de aula sobre a variável dependente meta aprender. A variável interesse ($\beta = 0,471$) revelou ser preditora positiva da meta aprender com alto grau de significância ($p=0,000$). A relação positiva entre o interesse e a meta aprender indica que 47% da variância total dos resultados obtidos por meio do questionário são decorrentes da relação entre as duas variáveis e não se deve a outros fatores. A variável utilidade revelou predição positiva, porém com valor beta mais baixo ($\beta = 0,254$) e alto grau de significância ($p=0,000$). As demais variáveis apresentaram índices muito baixos de predição, mas bons índices de significância.

Tabela 9 – Regressão das variáveis independentes sobre a variável dependente meta evitação do trabalho. (N=396)

Variáveis Independentes	Beta (β)	B	Erro padrão de B	t	p
Interesse	-0,345	-0,266	0,060	-5,700	0,000
Embelezamentos	-0,016	-0,012	0,050	-0,328	0,742
Inutilidade	0,308	0,282	0,052	5,857	0,000
Utilidade	-0,036	-0,041	0,042	-0,848	0,396

A tabela 9 apresenta a relação das variáveis independentes com a meta evitação do trabalho. Os resultados demonstraram que as variáveis interesse, embelezamentos e utilidade contribuem negativamente para a predição da meta evitação do trabalho. O interesse foi a variável que apresentou o maior índice de

predição negativa, pelo valor beta ($\beta = -0,345$) com alto grau de significância ($p=0,000$). Já a variável inutilidade ($\beta = 0,308$) foi a única preditora positiva da meta evitação sendo que a adoção dessa meta explica 30% da variabilidade total dos resultados relativos à percepção de inutilidade. Finalizando, no próximo capítulo será apresentada a discussão dos resultados encontrados nessa pesquisa bem como algumas limitações do estudo e suas implicações para a prática educacional.

8 DISCUSSÃO

Com a presente pesquisa objetivou-se investigar as orientações motivacionais de adolescentes e como percebem o contexto social de aprendizagem na disciplina de Língua Estrangeira com o intuito de conhecer a relação do contexto social de sala de aula em que os adolescentes estão inseridos com a motivação acadêmica. Nesse sentido, o estudo analisou a motivação de adolescentes a partir dos pressupostos teóricos da teoria de Metas de Realização e dos constructos de valor de utilidade, interesse e embelezamentos motivacionais. A seguir, serão comentados os resultados da pesquisa procurando relacioná-los com as teorias motivacionais abordadas e com os resultados de outros trabalhos já existentes.

O primeiro objetivo delineado nesse trabalho indaga se os alunos adolescentes estão motivados em relação à aprendizagem de Língua Estrangeira, ou seja, em que medida se orientam à meta de realização aprender e à meta evitação do trabalho. Os dados obtidos a partir das médias das metas de realização de toda a amostra indicaram maior média da meta aprender do que da meta evitação do trabalho, o que significa que os estudantes de uma maneira geral estão mais orientados à meta aprender. Esse dado é positivo, pois alunos com essa orientação buscam sempre melhorar seus conhecimentos e habilidades e não se deixam abater pelos insucessos, procurando dominar mais conhecimento com empenho e esforço (AMES, 1992; BZUNECK, 2009a). Esse é o aluno que se quer no ensino por mostrar um padrão motivacional que conduz a um maior envolvimento e conseqüentemente a uma melhor aprendizagem. Porém, é importante ressaltar que a orientação à meta aprender deve ser incrementada constantemente, pois pode sofrer declínio ao longo da escolaridade.

A segunda questão abordada nessa pesquisa refere-se às percepções de interesse e embelezamentos dos alunos, mais especificamente, se os alunos percebem interesse situacional em classe a partir do uso de embelezamentos motivacionais pelo professor. O fator interesse apresentou a segunda maior média, sugerindo que, de modo geral, os alunos percebem que as aulas são interessantes. Vários estudiosos como Hidi (2001), Hidi e Harackiewicz (2000), Tsai, Kunter, Ludtke, Trautwein, Ryan (2008) ressaltam que o interesse tem

origem na disposição psicológica do indivíduo ou em resposta a certas atividades propostas ou a características atraentes de uma atividade. A atratividade das atividades ocorre, sobretudo, em função de embelezamentos motivacionais que, segundo Ames (1992) e Parker e Lepper (1992), são indicadas para provocar o interesse. Nesse sentido, observando a média geral referente à percepção de embelezamentos pode-se dizer que essa variável obteve média significativa e que tanto a meta aprender como o interesse apareceram significativamente relacionados com a percepção de uso de embelezamentos.

A terceira questão dessa investigação envolve a possibilidade dos alunos perceberem a utilidade da Língua Estrangeira estudada na escola. Os dados obtidos indicaram que todos os alunos da amostra tendem a valorizar essa aprendizagem, inclusive com a média mais alta entre as variáveis avaliadas. Autores que pesquisaram o valor de utilidade, como Eccles e Wigfield (2002), ressaltam que haverá motivação se o estudante perceber que a disciplina for útil para atingir objetivos desejáveis em sua vida. Em nosso meio, relativamente à matemática, Ramos (2003) também descobriu que a valorização dessa disciplina por parte de adolescentes apareceu associada a escores mais altos na orientação à meta aprender.

O quarto objetivo desse estudo questiona se há diferenças motivacionais significativas entre os diferentes contextos de aprendizagem, ou seja, o contexto do ensino regular obrigatório de inglês e o contexto do ensino por escolha própria de espanhol do CELEM. Cabe ressaltar que este é um diferencial do presente estudo e, como dados dessa natureza não foram encontrados na literatura em nosso meio, não foi possível fazer comparações. Assim, no que se refere às metas de realização, concluiu-se, através do teste *t*, por uma diferença significativa entre os escores dos alunos do espanhol e os do inglês na meta aprender. Uma explicação para a superioridade, nessa medida, dos alunos de espanhol pode estar na condição de que, nas escolas em que se estudou essa língua, aos alunos era facultada escolha, ao contrário dos cursos de inglês em que a língua era obrigatória. Isso também explicaria porque os adolescentes que estudam inglês estão mais orientados à meta evitação do trabalho do que os que estudam espanhol. De resto, não se deve esquecer a diferença de dificuldade entre essas duas línguas, além do espanhol ser uma língua falada em países bem próximos de nós.

Na mesma linha, merece destaque o dado de que o grupo de alunos do contexto de espanhol por escolha própria apresentou igualmente escores mais altos na percepção de interesse situacional do que os alunos do contexto de inglês. Esse dado confirma a teoria de metas de realização segundo a qual a meta aprender está associada a variáveis motivacionais como o interesse que o aluno apresenta frente às aprendizagens escolares e, ao contrário, a meta evitação do trabalho está associada à falta ou ao pouco interesse com que o estudante encara as atividades evitando o envolvimento com elas (BZUNECK, 2009a; DOWSON; MCINERNEY, 2001; URDAN, 1997; WOLTERS, 2003).

Uma variável considerada nesse estudo que, de acordo com a literatura (AMES, 1992; CORDOVA; LEPPER, 1996) pode contribuir para aumentar o interesse dos alunos é a percepção de embelezamentos. Dessa forma, descobriu-se diferença estatisticamente significativa nessa variável com média mais alta obtida pela amostra de alunos de espanhol. Isso significa que esses alunos percebem que os professores utilizam mais embelezamentos para motivar do que os alunos do inglês. Nesse caso, a explicação provavelmente não tem ligação com a possibilidade de escolha da língua, mas se trata de uma condição do ensino da língua e pode-se concluir que nem todos os professores têm explorado como poderiam esse recurso motivacional.

A compreensão da motivação de alunos que estudam Língua Estrangeira baseia-se na avaliação de quanto eles veem utilidade nessa aprendizagem. O presente estudo buscou identificar em todos os participantes sua percepção de utilidade ou inutilidade da Língua Estrangeira estudada na escola. Em relação à percepção de utilidade tanto os alunos inseridos no contexto de aprendizagem obrigatória de inglês quanto os inseridos no contexto por escolha própria de espanhol obtiveram altas médias, sem diferença significativa, ou seja, ambos os grupos enxergam a língua estudada como útil. A percepção de inutilidade demonstrou uma pequena diferença entre os grupos sendo que os alunos do espanhol percebem a LE como menos inútil. Pesquisadores como Deci e Ryan (1985) e Hidi e Harackiewicz (2000) argumentam que encontrar significado e valor nas atividades de aprendizagem é um caminho para desenvolver o interesse. Todo aluno que tem interesse por uma aprendizagem é porque a valoriza.

Pode-se razoavelmente especular que, apesar dos resultados apontarem para a valorização da utilidade da LE pelos alunos de ambas as línguas,

o significado dessa valorização seria de natureza diferente. No caso do inglês, os estudantes podem saber que a língua é importante e útil, pois o inglês é o idioma universal, utilizado no comércio e na vida por meio de expressões, sendo uma língua que proporciona *status* quando utilizada e dominada. Talvez, por isso, o valor que os alunos estão dando à língua inglesa resulta do valor atribuído pela sociedade, ou seja, é um valor aprendido. No caso dessa hipótese estar correta, é necessário que o valor da aprendizagem do inglês e da sua utilidade na vida do estudante seja enfatizado também dentro da sala de aula para que ele possa fazer a relação entre o inglês aprendido na escola com a sua vida. Já o espanhol é considerado um idioma mais fácil de ser aprendido por causa da sua semelhança com o português. E, ainda, devido ao fato do contexto de aprendizagem do espanhol no CELEM ser por escolha própria, os alunos devem ter procurado estudar o idioma por alguma razão específica (como passar no vestibular, ser hispano-descendente, estudar uma LE diferente do inglês ou por considerar mais fácil que o inglês, simplesmente por gostar da língua, entre outras) e essa razão já pode revelar o quão útil a língua pode ser na vida do estudante. De qualquer forma, esse resultado é importante, pois se os alunos de ambos os grupos possuem uma alta percepção de utilidade já é um grande passo em direção à motivação, sendo necessário incrementá-la em outros aspectos, como por exemplo, com atividades desafiadoras, interessantes e promovendo a autonomia.

Os resultados obtidos nessa pesquisa demonstraram diferenças significativas nas orientações motivacionais entre o contexto obrigatório de aprendizagem de inglês e o contexto de aprendizagem de espanhol por escolha própria. Essa diferença entre os alunos inseridos na aprendizagem de inglês e de espanhol sugere que possam existir elementos influenciando tais resultados. Nesse sentido, é importante considerar algumas peculiaridades dos dois contextos pesquisados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontaram que a Língua Estrangeira (inglês) tem enfrentado sérios problemas no ensino regular da escola pública devido às condições da sala de aula. Essas condições englobam a carga horária reduzida da disciplina, classes superlotadas, material didático reduzido a giz e livro didático. Já o ensino de espanhol no CELEM possui um contexto de aprendizagem diferente com mais horas semanais de estudo da LE, salas com um número reduzido de alunos e materiais didáticos diferenciados. Talvez, em virtude dessas características, a meta aprender e as percepções de interesse e

embelezamentos tenham se apresentado de forma mais acentuada nos adolescentes que estudam espanhol no CELEM. Embora tais características sejam bastante positivas, não significa que as interações entre professor e alunos não possam ser melhoradas visando otimizar a motivação e o desempenho acadêmico desses jovens. Além disso, existe a questão da comparação feita entre idiomas diferentes nos contextos pesquisados. No momento de realização da pesquisa, o inglês não era uma língua ofertada pelo CELEM e o espanhol não era ofertado no ensino regular, o que impossibilitou a comparação entre idiomas iguais. Como cada língua possui um nível de dificuldade e especificidade própria, talvez, se fossem comparados idiomas iguais nesses dois contextos, os resultados poderiam ser outros.

O último objetivo proposto foi conhecer as relações existentes entre as percepções de interesse, embelezamentos, utilidade e inutilidade com as metas de realização aprender e evitação do trabalho. A meta aprender apresentou alta correlação positiva e significativa com a variável interesse, favorecendo a interpretação de que quanto maior a percepção de interesse do aluno, maior a orientação à meta aprender. Em relação às variáveis de embelezamentos e utilidade, as correlações foram moderadas e altamente significativas, sugerindo que essas variáveis também contribuem para a adoção da meta aprender. Com a variável inutilidade a meta aprender teve uma correlação negativa forte e significativa o que sugere que quanto mais inútil os alunos percebam a língua, menor a orientação à meta aprender. É importante ressaltar que a variável interesse teve forte correlação positiva e significativa com a percepção de embelezamentos, o que pode significar que os embelezamentos motivacionais contribuem para aumentar o interesse nas aulas. Ainda, o interesse teve uma forte correlação negativa e significativa com a percepção de inutilidade, sugerindo que quanto mais o aluno perceba a aprendizagem da LE como inútil menos será o seu interesse por essa aprendizagem.

As correlações entre a meta evitação do trabalho e as variáveis interesse, embelezamentos e utilidade foram negativas. O interesse apresentou o maior escore, sugerindo que quanto maior o interesse do aluno em classe, menor será sua orientação à meta evitação do trabalho. A percepção de embelezamentos apresentou correlação moderada, o que significa que uma maior utilização de embelezamentos pode diminuir a orientação à meta evitação. Já a correlação da

meta evitação com a utilidade foi significativa e discreta, sugerindo certa relação entre as variáveis, mas sendo necessários outros estudos capazes de esclarecer esses dados. Por fim, a meta evitação apresentou alta correlação positiva significativa apenas com a variável percepção de inutilidade, o que sugere que quanto maior for a percepção de inutilidade da língua para os alunos, maior será a orientação à meta evitação do trabalho.

Desse modo, os dados apresentados confirmam a literatura que considera o interesse, os embelezamentos e o valor de utilidade como fatores que influenciam a motivação dos aprendizes e, conseqüentemente, o envolvimento acadêmico (DURIK; VIDA; ECCLES, 2006; CORDOVA; LEPPER, 1996; ECCLES; WIGFIELD, 2002; HIDI, 2000; entre outros). É importante mencionar que dados de correlação não permitem inferir causalidade. Mas pode-se razoavelmente concluir, com apoio da literatura (AMES, 1992), que há dependência entre as estruturas do ambiente social de aprendizagem e as orientações motivacionais. As análises de regressão, apresentadas a seguir, dão apoio a essa conclusão.

A análise de regressão mostrou que a variável interesse foi a que obteve maior índice de predição positiva com a meta aprender. Isso quer dizer que o interesse é um fator importante para que o aluno adote a meta aprender. Por outro lado, o interesse foi a variável com maior índice de predição negativa com a meta evitação do trabalho, ou seja, um ambiente em que o aluno não perceba como interessante é mais propício à adoção da meta evitação, mas não é o único fator responsável para que isso ocorra. Já a variável utilidade revelou um índice mais baixo de predição positiva com a meta aprender, o que sugere que perceber a LE como útil ajuda o aluno a adotar essa meta, mas deve estar associado ao fator interesse. A variável inutilidade obteve também um índice mais baixo de predição positiva com a meta evitação do trabalho, que pode indicar que ver a LE como inútil contribui para a adoção da meta evitação.

Em conjunto, os resultados encontrados alinham-se com estudos anteriores e endossam a relevância de considerar os aspectos do ambiente de sala de aula, indicando que estes influenciam a orientação motivacional dos aprendizes. Não é demasiado lembrar que, de acordo com a literatura, a percepção dos alunos acerca do contexto social de sala de aula tem implicações para sua motivação e engajamento acadêmico (AMES, 1992; ECCLES; WIGFIELD, 2002; PINTRICH; CONLEY; KEMPLER, 2003; STIPEK, 1998; URDAN; SCHOENFELDER, 2006). Para

esses autores, os aspectos do ambiente de sala fornecem informações que influenciam o comportamento do aprendiz, podendo levá-los a se envolverem, com qualidade ou não, nas tarefas escolares. Nessa pesquisa, alguns aspectos considerados foram o interesse e o valor de utilidade percebido pelo adolescente, que tem respaldo na literatura pesquisada. Como aponta Brophy (1999b) a atuação do professor não deve favorecer uma aprendizagem que seja significativa apenas no aspecto cognitivo, mas também no sentido motivacional, fazendo com que o estudante, além de compreender e aprender o conteúdo chegue a valorizá-lo e perceber seu potencial de aplicação na sua vida prática. O autor ainda conclui que, para que isto aconteça, o professor deverá criar um ambiente acolhedor, incentivar o diálogo e a participação de todos os alunos, proporcionar atividades desafiadoras, significativas e relevantes, estabelecer relações entre os conhecimentos prévios dos alunos e o novo conteúdo.

Finalizando, cabe ressaltar que o presente estudo deve ser visto como uma abordagem exploratória inicial da temática da motivação de adolescentes para aprender Língua Estrangeira que abordou as percepções do contexto de sala de aula utilizando como principal referencial teórico a teoria de Metas de Realização. Nesse sentido, serão necessárias outras investigações com a finalidade de compreender melhor esse fenômeno e superar as limitações dessa pesquisa, que serão apresentadas a seguir.

Limitações desse Estudo

Algumas limitações em relação a essa pesquisa merecem ser focalizadas e, por isso, servir de sugestão para estudos futuros. Questões relativas ao instrumento e ao tratamento dos dados devem encabeçar as considerações. A primeira limitação está ligada aos tratamentos estatísticos, que são de natureza correlacional e que, portanto, não definem influência, mas apenas relações entre variáveis. Assim, não se pode dizer que aquelas variáveis consideradas como independentes realmente produziram os efeitos de motivação e interesse.

Em segundo lugar, deve ser ressaltado o teor das perguntas que compõem o instrumento. Apesar da pesquisadora ter realizado um estudo piloto, existe a possibilidade de que os adolescentes não tenham compreendido

adequadamente o sentido de algumas frases, principalmente as negativas. Ou alguns itens não conseguiram avaliar exatamente o que era necessário por terem sido elaborados de maneira genérica. Trata-se de um instrumento novo e talvez ainda seja preciso fazer algumas adaptações nas questões para torná-las mais adequadas ao público adolescente.

Outro ponto que merece ser reavaliado refere-se à variável de percepção de utilidade que apresentou baixo alfa de Cronbach e baixo índice de predição. Isso pode estar relacionado ao fato de que alguns itens dessa variável foram muito genéricos correspondendo à utilidade da LE em um futuro distante, mas muitos adolescentes não estão decididos quanto ao seu futuro. Dessa forma, é necessário abordar questões relativas à utilidade da LE para o momento atual da sala de aula.

O tamanho do questionário é outro item que merece atenção. Alguns adolescentes reclamaram do número de questões do questionário aplicado e outros responderam de forma muito rápida, o que pode ter comprometido a objetividade das marcações. Dessa forma, como alternativa, pode-se diminuir o número de itens do questionário ou dividir a aplicação do instrumento em dois momentos. Já em relação às metas de realização, nota-se que as metas *performance*-aproximação e *performance*-evitação não foram incluídas na escala motivacional dessa pesquisa. Assim, incluí-las em investigações futuras pode contribuir para novas informações acerca desse objeto de estudo.

Uma outra limitação encontra-se relacionada ao tamanho da amostra, com 396 adolescentes, sendo necessária cautela quanto a generalizações a respeito dos resultados dessa pesquisa. A pesquisa foi composta por 244 alunos de inglês e 152 de espanhol, porém de regiões geográficas diferentes. Peculiaridades adicionais desses dois contextos poderiam estar associadas a alguns destes resultados. Além disso, seria desejável que os dois grupos fossem numericamente equiparados. Mas isso não foi possível no presente estudo devido a vários fatores. Um deles foi a gripe H1N1 que se espalhou pelo Brasil no segundo semestre de 2009 (época em que foi realizada a coleta de dados) e, por isso, muitas escolas ficaram sem aula. Ainda, o tempo chuvoso e frio nesse período prejudicou, mesmo depois de terem voltado às aulas, pois os alunos continuaram faltando com medo de contrair a gripe. Tudo isso atrasou muito a coleta de dados e não foi possível coletar mais questionários. Outro agravante foi o fato das salas do CELEM

terem poucos alunos, sendo necessárias muitas turmas para chegar a um número alto de questionários. Ainda, por causa das aulas do CELEM serem distribuídas por toda a semana e com professores diferentes se fez necessário muitos dias de deslocamento para coletar os dados. Ao contrário disso, as salas de inglês tinham muitos alunos, o que facilitou chegar a um número mais alto de questionários coletados e, como as aulas eram todas seguidas, pode-se coletar todos os questionários em um tempo bem menor.

Por último, a comparação feita entre línguas diferentes trouxe muitos resultados significativos, mas também pode ser considerada uma limitação do estudo. Como já foi mencionado anteriormente, no momento de realização da pesquisa não havia aulas de espanhol no ensino regular obrigatório e nem aulas de inglês oferecidas pelo CELEM como opção de escolha. Dessa forma, optou-se por comparar o contexto de aprendizagem obrigatório e o contexto por vontade própria de alunos que estudavam idiomas diferentes. Estudos futuros poderiam ser desenvolvidos comparando as mesmas línguas estrangeiras na busca de outros resultados que complementem a presente pesquisa.

Em resumo, é evidente a necessidade de mais pesquisas sobre essa temática. É válido, também, reforçar a importância da complementação de outras metodologias (como a observação de aulas e entrevistas) que permitam melhorar a compreensão do fenômeno estudado no sentido de permitir diferentes aproximações em relação ao objeto de estudo. Em seguida, serão mencionadas as implicações da pesquisa para a sala de aula.

Implicações Educacionais

Muitos pesquisadores como Ryan e Patrick (2001), Stipek (1998), Urdan e Pajares (2001) e Zusho e Pintrich (2001) concordam que na adolescência pode ocorrer um declínio na motivação acadêmica. O desinteresse dos alunos tem sido objeto de preocupação de muitos professores. A presente pesquisa traz algumas contribuições para docentes e demais profissionais da educação que lidam com adolescentes.

A falta de interesse pelas aprendizagens escolares pode ocorrer por uma série de fatores, mas a literatura tem apontado o ambiente de sala de aula

como um fator bastante influente (GUIMARÃES, 2009; KAPLAN; MAEHR, 2002; URDAN; SCHOENFELDER, 2006). Os resultados desse estudo, aliados a algumas pesquisas já mencionadas, reforçam a importância de se considerar o contexto social da sala de aula quando se deseja motivar os alunos para o aprendizado. Entre os resultados mais relevantes dessa investigação está a relação do interesse e do valor de utilidade com a motivação acadêmica dos adolescentes.

Primeiramente, em relação ao interesse pode-se dizer que há claros indicativos de que alunos academicamente interessados se envolvem com mais qualidade nas atividades escolares. Logo, uma indicação educacional é que professores devem proporcionar de modo mais efetivo um ambiente de aprendizagem mais interessante. É importante lembrar que o interesse envolve diferentes dimensões da prática docente. Dentre elas a organização das aulas e dos materiais didáticos, oferecer *feedback*, proporcionar atividades diferentes, interessantes, desafiadoras e ligadas com a vida real, proporcionar ambientes cooperativos, conhecer as necessidades dos estudantes como seus temas de preferência e fazer uso de embelezamentos motivacionais (AMES, 1992; MAEHR; MIDGLEY, 1991; PINTRICH; SCHUNK, 1996; JANG, 2008).

Em segundo lugar, no que se refere à valorização das aprendizagens escolares pode-se ressaltar que essa é uma condição importante para que o aluno se esforce e tenha vontade de se engajar nas atividades. Dessa forma, é certo dizer que os alunos que valorizam, vendo importância, significado pessoal e utilidade nas tarefas escolares possuem uma motivação acadêmica mais positiva. Ames (1992), Brophy (1999b), Eccles e Wigfield (2002) e Jang (2008) explicitam que para o aluno acreditar na importância, no valor e na utilidade da tarefa, o professor deve contar com diversas estratégias de ensino a fim de conseguir tornar significativas as tarefas de aprendizagem. Uma delas seria capitalizar interesses pessoais e valores dos próprios alunos, relacionando as tarefas com sua vida, seu mundo, suas preocupações e interesses. Essa estratégia pode ser facilitada se o próprio professor acreditar no valor e importância da sua disciplina com comportamentos de dedicação, pontualidade, entusiasmo e trabalho sério na preparação das atividades. Ainda, por meio de verbalizações, pode-se mostrar que o domínio de certo conteúdo pelos alunos é meio para sucesso no exercício da profissão pretendida, que só será eficaz aos alunos que estiverem definidos quanto a seu futuro. Outra argumentação é demonstrar que os

conhecimentos que agora devem ser dominados são pré-requisitos para outros que virão mais adiante e que o aluno espera com interesse.

Nesse sentido, o objetivo motivacional que os professores devem buscar diariamente na sala de aula, como ressalta Brophy (1999a), é o desenvolvimento e a manutenção da motivação para aprender com as atividades acadêmicas, fazendo com que os alunos considerem tais atividades significativas e merecedoras de envolvimento. Em outras palavras, trabalhar em prol da motivação para aprender consiste em fazer com que os alunos possam se engajar nas atividades escolares, mesmo que eles não considerem tais atividades prazerosas, mas que possam abraçá-las com seriedade, esforçando-se para alcançar os benefícios que a aprendizagem proporciona. Diferentemente disso, é tentar fazer um controle do comportamento dos alunos, enfatizando a frequência obrigatória, as notas, tarefas, ignorando o processo e valorizando apenas o produto.

Por essa razão, Bzuneck (2001) lembra da necessidade de que os alunos sejam socializados a desenvolverem uma ligação muito clara entre esforço e bons resultados, ou seja, precisam acreditar que tais resultados não ocorrerão sem seu comprometimento efetivo em termos de esforço sustentado. Além disso, entre certos educadores deve ser superado aquele mal-entendido de que as atividades em sala de aula devem ser todas agradáveis e prazerosas, a serem exercidas com tarefas sempre atraentes e divertidas. Para um esforço eficaz, apenas a motivação não é suficiente, mas deve ser complementada com o conhecimento e uso de estratégias adequadas de aprendizagem ou métodos eficazes de estudo, que por sua vez supõem uma motivação específica para se desenvolverem.

Portanto, uma motivação positiva para o aprendizado só será promovida se houver mudanças no ambiente de sala de aula no qual o aluno está inserido (ANDERMAN; MAHER, 1994). Dessa forma, a escola e os professores devem adequar os contextos de sala de aula às necessidades de desenvolvimento dos adolescentes, pois diferentes fases de desenvolvimento exigem diferentes contextos de aprendizagem. Autores como Boekaerts (2003), Pajares e Urdan (2001) e Wigfield e Tonks (2001) argumentam que como os adolescentes passam por uma série de mudanças, essas transições precisam ser consideradas pela escola. Além disso, a escola não tem se adequadado às transformações que a sociedade tem passado e isso pode estar contribuindo para o desinteresse dos jovens pelas atividades escolares. Completando essa ideia, Ryan e Patrick (2001)

relatam que os ambientes educacionais que são sensíveis a essas mudanças têm sido associados a bons resultados acadêmicos.

Por fim, cabe ao educador a função de criar condições para que o estudante desinteressado se torne motivado e de proporcionar um ambiente que sustente e otimize a motivação dos aprendizes perante as atividades escolares para que eles as valorizem e desejem nelas se engajar. A motivação para aprender deve ser estimulada pela intervenção permanente do professor mediante estratégias de ensino adequadas e isso exige que o professor ultrapasse o senso comum. Ou melhor, é preciso buscar informações e alternativas por meio da literatura, pesquisas científicas, cursos de capacitação, entre outros. Dessa forma, torna-se importante que estas novas informações sejam objetos de reflexão não somente do professor, mas também da direção da escola e de toda equipe pedagógica, para que atuem em um único sentido fazendo adequações, quando necessário, no contexto escolar em busca de novas alternativas (BROPHY, 1999a; BZUNECK, 2009a; 2010). E, como complementa Tollefson (2000), para ocorrer mudança nos comportamentos dos alunos, muitas vezes, é necessário que o professor mude a sua forma de ensinar. Isso pode implicar que a estrutura da escola também seja alterada no sentido de encorajar e facilitar o desenvolvimento profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, D. M. P. **Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ALMEIDA FILHO, J. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

ALONSO, E. **¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?** Madrid: Edelsa, 1994.

AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v.84, n.3, p.261-271, 1992.

ANDERMAN, E. M.; MAEHR, M. L. Motivation and schooling in the middle grades. **Review of Educational Research**, n.64, p.287-309, 1994.

_____.; ECCLES, J. S., YOON, K. S., ROESER, R. W., WIGFIELD, A., BLUMENFELD, P. C. Learning to value math and reading: Individual differences and classroom effects. **Contemporary Educational Psychology**, n.26, p.76-95, 2001.

ARCHER, J. Achievement goals as a measure of motivation in university students. **Contemporary Educational Psychology**, n.19, p.430-446, 1994.

BAGHIN, D. C. M. **A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar**. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

BARBOSA, A. H. **A motivação do adolescente e as percepções do contexto social em sala de aula**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BARRON, K.; HARACKIEWICZ, J. Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goals models. **Journal of Personality and Social Psychology**, n.80, p.706-722, 2001.

BELLO ESTÉVEZ, P. Los juegos: planteamiento y clasificaciones. In: BELLO ESTÉVEZ, P. et al. **Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos**. Madrid: Santillana, 1990. p.136-157.

BEN-ARI, R.; ELIASSY, L. The differential effects of the learning environment on student achievement motivation: a comparison between and complex instruction strategies. **Social Behavior and Personality**, n.3, p.143-166, 2003.

BOEKAERTS, M. Adolescence in dutch culture: a self regulative perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Adolescence and education: international perspectives**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2003, p.99-122.

BONNEY, C.R.; CORTINA, K.S.; SMITH-DARDEN, J.P.; FIORI, K.L.; Understanding strategies in foreign language learning: are integrative and intrinsic motives distinct predictors? **Learning and Individual Differences**, n.18, p.1-10, 2008.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.12, n.2, p.361-367, 1999.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; FONSECA, M. S. Educating young adolescents in Brazil. In: MERTENS, S. B.; ANFARA JR, V. A.; RONEY, K. (Eds.). **The handbook of research in middle level education: inspiring student writers, strategies and examples for teachers**. v.7.Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2009. p.315-346.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. **SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.saeb.inep.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2008.

_____. **Dia-a-dia educação: portal educacional do estado do Paraná – CELEM**. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/celem/>. Acesso em: 4 jun. 2009a.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 10 jul. 2009b.

BROCK, M. P. S. **Motivação para aprender uma língua estrangeira e as contradições da aprendizagem de inglês de uma escola privada brasileira.** 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

BROPHY, J. Research on motivation in education: past, present, and future. In: URDAN, T.; MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (Eds.). **Advances in motivation and achievement**, v. 11. Achievement Contexts, 1999a. p.1-44.

_____. Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. **Educational Psychologist**, v.34, n.2, p.75-85, 1999b.

BZUNECK, J. A. Uma abordagem sociocognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. **PSICO-USF**, v.4, n.2, p.51-66, 1999.

_____. O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. **Revista Educação e Ensino - USF**, n.6, p.7-18, 2001.

_____. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a. p. 9-36.

_____. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.(Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b. p. 58-77.

_____. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.13-42.

_____.; BORUCHOVITCH, E. Adolescence and education: contemporary trends in Brazilian research. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Adolescence and education: international perspectives.** Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2003. p.215-236.

_____.; GUIMARÃES, S. É. R. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.251-277.

CALLEGARI, M. O. V. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores de espanhol do ensino médio**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.123-140, jan./jun. 2001.

CLÉMENT, R.; DÖRNYEI, Z.; NOELS, K. A. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. **Language Learning**, v.44, n.3, p.417-448, set, 1994.

_____.; KRUIDENIER, B. Orientations on second language acquisition: the effects of ethnicity, milieu and their target language on their emergence. **Language Learning**, n.33, p.273-291, 1983.

CORDOVA, D. I.; LEPPER, M. R. Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. **Journal of Educational Psychology**, v.88, n.4, p.715-730, 1996.

COSTA, C. R. M. **Motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira mediada pelo uso da internet**. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

CROOKES, G.; SCHMIDT, R. W. Motivation: reopening the research agenda. **Language Learning**, v.4, n.4, p.469-512, dec.1991.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

_____.; RYAN, R. M. **Handbook of self-determination research**. New York: The Rochester Press, 2004.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing motivation in foreign language learning. **Language Learning**, n.40, p.45-78, 1990.

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

_____. **Teaching and researching motivation**. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2001.

_____. **Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications**. University of Michigan: Blackwell Publishing, 2003.

DOWSON, M.; MCINERNEY, D. M. Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: a qualitative investigation. **Journal of Educational Psychology**, v.93, n.1, p.35-42, 2001.

DUDA, J. L.; NICHOLLS, J. G. Dimensions of achievement motivation in school work and sport. **Journal of Educational Psychology**, v.84, n.3, p.290-299, 1992.

DURIK, A. M.; VIDA, M.; ECCLES, J. S. Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: a developmental analysis. **Journal of Educational Psychology**, v.98, n.2, p.382-393, 2006.

DWECK, C.; LEGGETT, E. L. A social-cognitive approach to motivation to motivation and personality. **Psychological Review**, n.95, p.256-273, 1988.

ECCLES, J. S.; MIDGLEY, C. Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In: AMES, C.; AMES, R. (Eds.). **Research on motivation in education**. San Diego, California: Academic Press, 1989. p.139-186.

_____; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual Review of Psychology**, n.53, p.109-132, 2002.

ELLIOT, A. J. Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model approach and avoidance achievement motivation. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Eds.). **Advances in motivation and achievement**. v. 10. Greenwich, CT: JAI Press, 1997. p.143-179.

_____. Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, v.34, n.3, p.169-189, 1999.

_____.; CHURCH, M. A. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.7, n.1, p.218-232, 1997.

_____.; HARACKIEWICZ, J. M. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.70, n.3, p. 461-475, 1996.

_____.; MCGREGOR, H. A.; GABLE, S. Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. **Journal of Educational Psychology**, v.91, n.3, p.549-563, 1999.

_____.; SHELDON, K. M. Avoidance achievement motivation: a personal goals analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.73, n.1, p.171-186, 1998.

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

_____. The social-educational model of second-language learning: assumptions, findings, and issues. **Language Learning**, n.38, p.101-126, 1988.

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

_____.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Massachusetts, Newbury House Publishers, 1972.

GOETZ, T.; PEKRUN, R.; HALL, N.; HAAG, L. Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. **British Journal of Educational Psychology**, n.76, p. 289-308, 2006.

GONIDA, E. N.; VOULALA, K.; KIOSSEOGLU, G. Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. **Learning and individual differences**, n.19, p. 53-60, 2009.

GUIMARÃES, S. É. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A Motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.78-95.

_____.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.17, n.2, p.143-150, 2004.

HAGEMeyer, C. A. P. A motivação de alunos adolescentes na aula de leitura de LE. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p.143-166.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Multivariate data analysis**. 4 ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

HARACKIEWICZ, J. M.; DURIK, A. M.; BARRON, K. E.; LINNENBRINK-GARCIA, L.; TAUER, J. M. The role of achievement goals in the development of interest: reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. **Journal of Educational Psychology**, v.100, n.1, p.105-122, 2008.

HIDI, S. Interest, reading, and learning: theoretical and practical considerations. **Educational Psychology Review**, v.13, n.3, p.191-209, 2001.

HIDI, S.; HARACKIEWICZ, J. M. Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century. **Review of Educational Research**, v.70, n.2, p.151-179, 2000.

HOY, A. W.; DEMERATH, P.; PAPE, S. Teaching adolescents: engaging developing selves. In: URDAN, T.; PAJARES, F. **Adolescence and education**: general issues in the education of adolescents. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2001. p.119-161.

HSIEH, P.H.P.; SCHALLERT, D. L. Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. **Contemporary Educational Psychology**, n.33, p.513-532, 2008.

HULLEMAN, C. S.; DURIK, A. M.; SCHWEIGERT, S. A.; HARACKIEWICZ, J. M. Task values, achievement goals, and interest: an integrative analysis. **Journal of Educational Psychology**, v.100, n.2, p.398-416, 2008.

HUSMAN, J.; DERRYBERRY, W. P.; CROWSON, H. M.; LOMAX, R. Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. **Contemporary Educational Psychology**, n.29, p.63-76, 2004.

_____.; LENS, W. The role of the future in student motivation. **Educational Psychologist**, n.34, p.113-125, 1999.

JACOB, L. K. **Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. 2002. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

JANG, H. Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. **Journal of Educational Psychology**, v.100, n.4, p.798-811, 2008.

KAPLAN, A.; MAEHR, M. L. Adolescents' achievement goals: situating motivation in sociocultural contexts. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Academic motivation of adolescents**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2002. p.125-167.

KLINE, P. **An easy guide to factor analysis**. New York: Routledge, 1994.

LA GUARDIA, J. G.; RYAN, R. M. What adolescents need: A self-determination theory perspective on development within families, school and society. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Academic motivation of adolescents**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2002. p.193-219.

LAU, I. C.; YEUNG, A. S.; JIN, P.; LOW, R. Toward a hierarchical, multidimensional English self-concept. **Journal of Educational Psychology**, v.91, n.4, p.747-755, 1999.

LEGAULT, L.; GREEN-DEMERS, I.; PELLETIER, L. Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. **Journal of Educational Psychology**, v.98, n.3, p.567-582, 2006.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fonte de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n.1, p.17-20, jan./abr. 2008

LEVY-TOSSMAN, I.; KAPLAN, A.; ASSOR, A. Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. **Contemporary Educational Psychology**, n.32, p.231-252, 2007.

LIEM, A. D.; LAU, S.; NIE, Y. The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. **Contemporary Educational Psychology**, n.33, p.486-512, 2008.

MACHADO, N. M. L. **A escola ideal**: como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MAEHR, M. L.; MIDGLEY, C. Enhancing student motivation: A school-wide approach. **Educational Psychologist**, n.26, p.399-427, 1991.

MARSH, H. W. Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. **Journal of Educational Psychology**, n.84, p.35-42, 1992.

NOELS, K. A. Learning Spanish as a second language: learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. **Language Learning**, n.51, v.1, p.107-144, mar. 2001.

_____; PELLETIER, L. G.; CLÉMENT, R. Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. **The Modern Language Journal**, v.83, n.1, p.23-34, 1999.

_____; PELLETIER, L. G.; CLÉMENT, R.; VALLERAND, R. J. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. **Language Learning**, v.50, n.1, p.57-85, feb. 2000.

OXFORD, R.; SHEARIN, J. Language Learning Motivation: expanding the theoretical framework. **The Modern Language Journal**, v. 78, n.1, p.12-28, 1994.

PAJARES, F. **The elements of a proposal**. Atlanta: Emory University, 2007.

_____; MILLER, M. D. Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. **Journal of Counseling Psychology**, v.42, n.2, p.190-198, 1995.

_____.; URDAN, T. Foreword. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Adolescence and education: general issues in the education of Adolescents**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2001. p.xi-xiii.

PARKER, L. E.; LEPPER, M. R. Effects of fantasy contexts on children's learning and motivation: making learning more fun. **Journal of Personality and Social Psychology**, n.62, p.625-633, 1992.

PINTRICH, P. R. Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v.92, n.3, p.544-555, 2000.

_____. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, n.95, p.667-686, 2003.

_____.; CONLEY, A. M.; KEMPLER, T.M. Current issues in achievement goal theory and research. **International Journal of Educational Research**, v.39, p.319-337, 2003.

_____.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education: theory, research, and applications**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, 1996.

RAMOS, G. G. **A motivação do adolescente para a Matemática: uma contribuição para a formação de professores no ensino superior**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RIBEIRO, M. M. S. **Atitudes e motivação: fatores intrínsecos da interação professor/aluno**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROESER, W. R.; GALLOWAY, M. K. Studying motivation to learn during early adolescence: a holistic perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Academic motivation of adolescents**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2002. p.331-372.

RYAN, R. M; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v.55, n.1, p.68-78, 2000.

_____.; PATRICK, H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. **American Educational Research Journal**, v.38, n.2, p.437-460, 2001.

SAKIZ, G. An interview with Dale Schunk. **Educational Psychology Review**, v.20, p.485-491, 2008.

SCHMIDT, R., BORAIE, D.; KASSABGY, O. Foreign language motivation: internal structure and external connections. In: OXFORD, R. (Org.). **Language learning motivation: pathways to the new century**. Honolulu: University of Hawaii, 1996.

SEIFERT, T.L.; O'KEEFE, B. A. The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. **British Journal of Educational Psychology**, v.71, p.81-92, 2001.

SHIM, S. S.; RYAN, A. M.; ANDERSON, C. J. Achievement goals and achievement during early adolescence: examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. **Journal of Educational Psychology**, v.100, n.3, p.655-671, 2008.

STIPEK, D. **Motivation to learn: from theory to practice**. 3.ed. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall , 1998.

TOLLEFSON, N. Classroom applications of cognitive theories of motivation. **Educational Psychology Review**, v.12, n.1, p.63-83, 2000.

TSAI, Y. M.; KUNTER, M.; LUDTKE, O.; TRAUTWEIN, U.; RYAN, R. M. What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. **Contemporary Educational Psychology**, v.100, n.2, p. 460-472, 2008.

URDAN, T. C. Achievement goal theory: past results, future directions. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Eds.). **Advances in motivation and achievement**. v. 10. Greenwich, CT: JAI Press, 1997. p.99-141.

_____.; MIDGLEY, C. Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. **Contemporary Educational Psychology**, v.28, p.524-551, 2003.

_____.; SCHOENFELDER, E. Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. **Journal of School Psychology**, n.44, p.331-349, 2006.

VALLERAND, R. J.; FORTIER, M.; GUAY, F. Self-determination and persistence in a real-life setting toward a motivational model of high school dropout. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 72, v.5, p.1161-1176, 1997.

_____.; PELLETIER, L. G.; BLAIS, M. R.; BRIÈRE, N. M., SENÉCAL, C. B.; VALLIÈRES, E. F. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. **Educational and Psychological Measurement**, n.52, p.1003-1017, 1992.

_____.; PELLETIER, L. G.; BLAIS, M. R.; BRIÈRE, N. M., SENÉCAL, C. B.; VALLIÈRES, E. F. On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. **Educational and Psychological Measurement**, n.53, p.159-172, 1993.

VIANA, N. **A variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula**. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

WEINER, B. **An attribution theory of motivation and emotion**. New York: Springer-Verlag, 1986.

WIGFIELD, A; ECCLES, J. S. Expectancy-value theory of achievement motivation. **Contemporary Educational Psychology**, n. 25, p. 68-81, 2000.

WIGFIELD, A.; TONKS, S. Adolescents' expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Academic motivation of adolescents**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2002. p.53-82.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L.; AL-BAHARNA, S. Making sense of success and failure: the role of the individual in motivation theory. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds.). **Motivation and second language acquisition**. Honolulu: University of Hawaii, 2002. p.171-184.

WOLTERS, C. A. Understanding procrastination from self-regulated learning perspective. **Journal of Educational Psychology**, v.95, n.1, p.179-187, mar. 2003.

_____. Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v.96, n.2, p.236-250, jun. 2004.

WU, X. Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment. **SYSTEM**, n.31, p.501-517, 2003.

ZUSHO, A.; PINTRICH, P. R. Motivation in the second decade of life: the role of multiple developmental trajectories. In: URDAN, T.; PAJARES, F. (Eds.). **Adolescence and Education: general issues in the education of adolescents**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2001. p.163-200.

APÊNDICES

APÊNDICE A –

QUESTIONÁRIO (LE: Inglês)

Este questionário faz parte de uma pesquisa. Não há respostas certas e erradas e você não deve se identificar. Leia as questões com atenção e responda com sinceridade. Por favor, circule a opção que representa melhor sua ideia sobre aprender inglês. Obrigada pela colaboração!

Data: ___/___/2009.

Série: _____ Idade _____ anos Gênero: () Feminino () Masculino

A – Use a escala abaixo para avaliar cada afirmação da maneira que melhor represente a sua ideia de aprender inglês.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

1. Gosto de fazer os exercícios de inglês mesmo quando eles me dão trabalho.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

2. Aprender inglês é muito importante atualmente para desenvolver várias profissões.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

3. Prefiro os exercícios de inglês que são fáceis de fazer.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

4. Não gosto das aulas de inglês porque a professora só dá exercícios escritos.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

5. Eu me esforço para fazer os exercícios de inglês mesmo que eu cometa alguns erros.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

6. Gosto quando consigo fazer um exercício de inglês sem ter tido que me esforçar.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

7. Eu não entendo o motivo de estar estudando inglês se eu nem penso em viajar para nenhum país que fala essa língua.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

8. Nas aulas de inglês prefiro resolver desafios mesmo que isso me custe.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

9. A professora de inglês não dá atividades interessantes.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

10. Não sei para que serve estudar inglês se eu não sei bem nem português.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

11. Gosto mais dos exercícios de inglês quando eles me fazem pensar.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

12. O inglês pode ser útil para eu dar continuidade aos meus estudos.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

13. Quando levo tarefas de inglês para casa, eu não faço.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

14. Eu faço os trabalhos de inglês para poder aprender mais essa língua.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

15. As aulas de inglês não são tão importantes quanto às de outras disciplinas.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

16. Eu adoro as aulas da minha professora de inglês.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

17. Acho que não vale a pena estudar o que não vai cair na prova de inglês.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

18. Eu não me sinto entusiasmado nas aulas de inglês porque a professora não leva em conta os nossos interesses.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

19. O inglês é importante para que eu possa viajar para outros países.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

20. Eu tento fazer os exercícios de inglês, mas se for difícil desisto logo.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

21. Não sei porquê tenho que perder tempo estudando inglês na escola.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

22. Eu estudo bastante inglês porque eu quero praticar mais essa língua.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

23. Os conteúdos de inglês que estou estudando agora são importantes para a série seguinte.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

24. Eu me esforço para aprender muito mais do que é exigido nas aulas de inglês.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

25. A professora de inglês não leva materiais variados para diversificar a aula.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

26. Eu quero me dar bem nas provas de inglês, mas não quero estudar muito.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

27. Não gosto das aulas de inglês porque são sempre iguais.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

28. Estudar inglês na escola não tem nenhum sentido para minha vida.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

29. Nas aulas de inglês só faço o que é exigido porque acho que não preciso fazer nada extra.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

B – Agora Atenção! Ainda pensando na sua ideia de aprender inglês, use a nova escala abaixo para avaliar com que frequência ocorre cada afirmação.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	poucas vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

30. A professora de inglês dá exercícios que simulam situações da vida real.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	poucas vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

31. Eu uso o inglês que aprendo na escola para ouvir músicas ou jogar vídeo-game.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	poucas vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

32. A professora de inglês dá alguns jogos sobre a matéria que estamos estudando.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	poucas vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

33. Eu costumo copiar os trabalhos de inglês de um colega.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	poucas vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

34. A professora de inglês desperta o nosso interesse utilizando tarefas variadas.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	poucas vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

35. Eu presto atenção nas aulas de inglês.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	poucas vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

36. A professora de inglês usa músicas para aprendermos a falar e entender novas palavras.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	poucas vezes	metade das vezes	muitas vezes	sempre

APÊNDICE B –

QUESTIONÁRIO (LE: Espanhol)

Este questionário faz parte de uma pesquisa. Não há respostas certas e erradas e você não deve se identificar. Leia as questões com atenção e responda com sinceridade. Por favor, circule a opção que representa melhor sua ideia sobre aprender espanhol. Obrigada pela colaboração!

Data: ___/___/2009.

Série: _____ Idade _____ anos Gênero: () Feminino () Masculino

A – Use a escala abaixo para avaliar cada afirmação da maneira que melhor represente a sua ideia de aprender espanhol.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

1. Gosto de fazer os exercícios de espanhol mesmo quando eles me dão trabalho.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

2. Aprender espanhol é muito importante atualmente para desenvolver várias profissões.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

3. Prefiro os exercícios de espanhol que são fáceis de fazer.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

4. Não gosto das aulas de espanhol porque a professora só dá exercícios escritos.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

5. Eu me esforço para fazer os exercícios de espanhol mesmo que eu cometa alguns erros.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

6. Gosto quando consigo fazer um exercício de espanhol sem ter tido que me esforçar.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

7. Eu não entendo o motivo de estar estudando espanhol se eu nem penso em viajar para nenhum país que fala essa língua.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

8. Nas aulas de espanhol prefiro resolver desafios mesmo que isso me custe.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

9. A professora de espanhol não dá atividades interessantes.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

10. Não sei para que serve estudar espanhol se eu não sei bem nem português.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

11. Gosto mais dos exercícios de espanhol quando eles me fazem pensar.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

12. O espanhol pode ser útil para eu dar continuidade aos meus estudos.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

13. Quando levo tarefas de espanhol para casa, eu não faço.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

14. Eu faço os trabalhos de espanhol para poder aprender mais essa língua.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

15. As aulas de espanhol não são tão importantes quanto às de outras disciplinas.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

16. Eu adoro as aulas da minha professora de espanhol.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

17. Acho que não vale a pena estudar o que não vai cair na prova de espanhol.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

18. Eu não me sinto entusiasmado nas aulas de espanhol porque a professora não leva em conta os nossos interesses.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

19. O espanhol é importante para que eu possa viajar para outros países.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

20. Eu tento fazer os exercícios de espanhol, mas se for difícil desisto logo.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

21. Não sei porquê tenho que perder tempo estudando espanhol na escola.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

22. Eu estudo bastante espanhol porque eu quero praticar mais essa língua.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

23. Os conteúdos de espanhol que estou estudando agora são importantes para a série seguinte.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

24. Eu me esforço para aprender muito mais do que é exigido nas aulas de espanhol.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

25. A professora de espanhol não leva materiais variados para diversificar a aula.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

26. Eu quero me dar bem nas provas de espanhol, mas não quero estudar muito.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

27. Não gosto das aulas de espanhol porque são sempre iguais.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nada verdadeiro	um pouco verdadeiro	meio verdadeiro	bastante verdadeiro	totalmente verdadeiro

28. Estudar espanhol na escola não tem nenhum sentido para minha vida.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

29. Nas aulas de espanhol só faço o que é exigido porque acho que não preciso fazer nada extra.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nada verdadeiro um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

B – Agora Atenção! Ainda pensando na sua ideia de aprender espanhol, use a nova escala abaixo para avaliar com que frequência ocorre cada afirmação.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nunca poucas vezes metade das vezes muitas vezes sempre

30. A professora de espanhol dá exercícios que simulam situações da vida real.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nunca poucas vezes metade das vezes muitas vezes sempre

31. Eu uso o espanhol que aprendo na escola para ouvir músicas ou jogar vídeo-game.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nunca poucas vezes metade das vezes muitas vezes sempre

32. A professora de espanhol dá alguns jogos sobre a matéria que estamos estudando.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nunca poucas vezes metade das vezes muitas vezes sempre

33. Eu costumo copiar os trabalhos de espanhol de um colega.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nunca poucas vezes metade das vezes muitas vezes sempre

34. A professora de espanhol desperta o nosso interesse utilizando tarefas variadas.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nunca poucas vezes metade das vezes muitas vezes sempre

35. Eu presto atenção nas aulas de espanhol.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nunca poucas vezes metade das vezes muitas vezes sempre

36. A professora de espanhol usa músicas para aprendermos a falar e entender novas palavras.

(1) (2) (3) (4) (5)
 nunca poucas vezes metade das vezes muitas vezes sempre