
Revisão

Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar

A self-determined perspective of the motivation for foreign language learning in the school context

Ana Raquel Abelha Cavenaghi

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil

Resumo

O presente artigo aborda a motivação para aprendizagem de língua estrangeira no contexto escolar. O envolvimento dos alunos em cada disciplina do currículo varia muito em função de diversos fatores individuais e de contexto, ligados à motivação. Um problema educacional que se tem detectado consiste na desmotivação algo generalizada por aprender língua estrangeira, exigida a partir da 5ª série. Trata-se, portanto, de uma área promissora para pesquisas em nosso meio, mas ainda pouco explorada. Dessa forma, o objetivo desse estudo é explorar o assunto da motivação para aprender língua estrangeira usando como referencial teórico a teoria da autodeterminação. Para isso, foi baseado em pesquisadores internacionais por não haver pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre essa temática. Com a utilização da teoria da autodeterminação busca-se compreender os determinantes motivacionais e descobrir contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação. Considera-se que algumas alternativas para alcançar o envolvimento dos estudantes são representadas pela motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca. © Cien. Cogn. 2009; Vol. 14 (2): 248-261.

Palavras-chave: motivação; língua estrangeira; teoria da autodeterminação.

Abstract

The present article approaches the motivation for learning of foreign language in the school context. The involvement of learners in each discipline of curriculum varies much in function of several individual and contextual factors, linked to the motivation. An educational problem that has been detected consists in the desmotivation generalized to learn foreign language, required since the fifth series. It's, therefore, a promising area for researches in our field, but still less explored. Thus, the objective of this study is to explore the subject of motivation to learn foreign language using as theoretical referential the self-determination theory. For this, it was based on international researchers due to there are not researches developed in Brazil on this thematic. With the use of the self-determination theory it attempts to understand the motivational determinants and to discover contexts promoters of ways of motivation self-determined. It considers that some alternatives to reach the students' involvement are represented by the intrinsic motivation and the auto-regulated forms of extrinsic motivation. © Cien. Cogn. 2009; Vol. 14 (2): 248-261.

Keywords: motivation; foreign language; self-determination theory.

1. Introdução

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 limitando suas oportunidades futuras (Bzuneck, 2004). 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 (Guimarães e Boruchovitch, 2004).

Por essa razão, 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 através de mudanças nos mesmos, mas também através da mudança no seu ambiente de aprendizagem escolar (Lens *et al.*, 2008).

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. Na escola fundamental e média, 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).

Nesse sentido, 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). 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 (Bzuneck, 2001).

Esse declínio motivacional ao longo da escolaridade pode ser parcialmente explicado pelo ambiente escolar de sala de aula ser muito diferente dos outros contextos sociais a que as pessoas estão acostumadas. Refere-se a um contexto em que a frequência é obrigatória, os conteúdos ensinados são previamente selecionados e nem sempre correspondem às necessidades dos alunos, 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, tarefas e trabalhos escolares ocorre mais para cumprir as exigências impostas pela escola do que para usufruir das aprendizagens que ela pode proporcionar (Brophy, 1999).

Com isso, uma formulação que tem recebido atenção de diversos pesquisadores é a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. Deci e Ryan (2000) postulam que tradicionalmente a motivação era um constructo unitário variando apenas em sua quantidade. Tentando investigar sobre a qualidade da motivação, os autores destacam a diferença entre a motivação intrínseca que se refere a um comportamento motivado pela atividade em si, pela satisfação em realizar tal atividade e a motivação extrínseca que se refere a um comportamento que busca fins instrumentais como alcançar recompensas ou evitar punições.

Algumas alternativas promissoras para alcançar o envolvimento dos estudantes com a escola são representadas pela teoria da autodeterminação. Essa teoria tem realizado

descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca (Deci *et al.*, 1991). Com isso, o paradigma da autodeterminação é muito útil para compreender a motivação em Língua Estrangeira (LE) porque sugere um processo no qual as orientações motivacionais dos estudantes podem mudar ao longo do *continuum* e o professor pode desempenhar um papel para facilitar tais mudanças.

2. Definindo o termo motivação

Para compreender a palavra motivação é necessário reportar-se a 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 (Bzuneck, 2004). A definição do termo motivação tem sido elaborada por vários pesquisadores da área (Pintrich e Schunk, 1996; Stipek, 1998; Bzuneck, 2004; Dörnyei, 2001) que concordam tratar-se de um constructo complexo e multifacetado. As definições compartilham de certa semelhança e, portanto, optou-se por apresentar a de Pintrich e Schunk (1996).

A motivação é definida 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, 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.

Em relação à aprendizagem de línguas, uma definição de motivação que tem sido muito utilizada em pesquisas nessa área (Noels, 2001; Oxford e Shearin, 1994) é a do pesquisador Gardner (1985) que define motivação como a combinação do esforço aliada ao desejo de alcançar a meta de aprendizagem de língua, somando-se atitudes favoráveis diante da aprendizagem de língua. Crookes e Schmidt (1991), entretanto, argumentam que a motivação para aprender uma língua não deve estar apenas ligada a atitudes diante dessa língua, ressaltando que o conceito de motivação tem sido utilizado de forma muito limitada pela área de linguística aplicada e, por isso, alguns teóricos têm recorrido à área da educação para a utilização desse conceito.

3. Motivação na disciplina de língua estrangeira

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, 2004).

O professor deve levar em consideração que o aluno pode se comportar de maneira diferente nas diversas disciplinas estudadas na escola. Quando o aluno faz a transição para a 5ª série, em que passa a ter um professor para cada disciplina do currículo, ele pode se encontrar motivado para uma disciplina e não para a outra. Isso ocorre porque cada disciplina de 5ª a 8ª séries (e também do ensino médio) possui certas especificidades e particularidades

próprias como o 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 quem, para qual disciplina ou área de conhecimento (Ryan e Patrick, 2001; Pajares e Miller, 1995; Anderman *et al.*, 2001).

Ryan e Patrick (2001) realizaram um estudo sobre motivação de adolescentes de 7^a e 8^a séries com enfoque na percepção do ambiente social em classe se restringindo apenas à disciplina de matemática. Os autores argumentam que cada disciplina tem suas especificidades e uma das justificativas para a escolha da matemática é que muitos alunos acreditam que essa matéria depende mais da inteligência inata do que de esforço.

Essa questão apontada pelos autores assemelha-se ao problema de aprendizagem em Língua Estrangeira. Alguns alunos acreditam que não possuem capacidade suficiente para aprender uma nova língua. 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 de aprender uma LE. 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.

Além disso, como referenciam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) de Língua Estrangeira, ao longo dos anos, o ensino dessa disciplina na escola regular tem enfrentado sérios problemas. As condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras como carga horária reduzida, 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 (compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral). Assim, o principal objetivo é o estudo da gramática através da modalidade escrita da língua, deixando de lado o desenvolvimento das habilidades orais. Por essa razão, a falta de desenvolvimento da comunicação oral nos alunos pelas escolas públicas de ensino regular, faz com que muitos procurem institutos de idioma para aprenderem essa habilidade que tem sido deixada de lado pela escola.

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.

Por fim, diante da realidade do ensino/aprendizagem de LE apontada pelos PCN é preciso buscar a compreensão da situação motivacional encontrada nas aulas dessa disciplina. 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 *et al.*, 1999).

4. A teoria da autodeterminação

A teoria da autodeterminação é uma abordagem da motivação humana que enfatiza as fontes motivacionais naturais das pessoas ao explicar o desenvolvimento da personalidade saudável e a autorregulação autônoma. Procura descobrir como as tendências naturais para o

crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições sociais que nutrem ou frustram essas fontes naturais, resultando em níveis variados de funcionamento efetivo e de bem-estar. A teoria, porém, reconhece que alguns estudantes algumas vezes rejeitam oportunidades de crescimento, encontram-se desmotivados agindo de maneira irresponsável. Com o intuito de resolver essa questão, a teoria focaliza as influências socioculturais na busca da identificação das condições que apoiam ou que prejudicam os recursos motivacionais dos estudantes (Reeve *et al.*, 2004).

A teoria da autodeterminação tem como teóricos principais Deci e Ryan (1985) que iniciaram os estudos dessa teoria motivacional. A teoria da autodeterminação é uma macroteoria da motivação que oferece uma abordagem para compreender e aumentar a motivação dos estudantes e é composta por quatro subteorias: a teoria da avaliação cognitiva, a teoria da integração organísmica, a teoria das necessidades básicas e a teoria das orientações de causalidade.

4.1. A teoria da avaliação cognitiva

A primeira subteoria da teoria da autodeterminação é a teoria da avaliação cognitiva que explica como eventos externos, como as recompensas e o *feedback*, algumas vezes apoiam, mas outras atrapalham, a motivação intrínseca dos estudantes. Todo evento que facilitar a percepção do *locus* interno de causalidade tende a incrementar a motivação intrínseca para a atividade, pois os comportamentos que são motivados intrinsecamente são iniciados e sustentados pela satisfação espontânea dos estudantes. Porém, os eventos externos que facilitem o *locus* externo de causalidade tende a diminuir a motivação intrínseca, pois afetam a percepção de autonomia ou de competência (Ryan *et al.*, 1985).

A teoria de avaliação cognitiva foi apresentada por Deci e Ryan (1985) para especificar os fatores em contextos sociais que produzem variabilidade da motivação intrínseca. Essa teoria discute quais eventos e estruturas interpessoais (por exemplo, recompensas, *feedback*, avaliação) conduzem para sentimentos de competência durante a ação e podem aumentar a motivação intrínseca para aquela ação, porque permitem satisfação da necessidade psicológica básica para competência.

Essa teoria especifica que sentimentos de competência não aumentarão a motivação intrínseca a menos que eles sejam acompanhados por um senso de autonomia, ou seja, por um *locus* interno de causalidade. Assim, para um nível alto de motivação intrínseca, as pessoas têm que experimentar não só a percepção de competência, mas também a percepção de autonomia.

Para compreender melhor a motivação intrínseca, Deci e Ryan (1991) consideram quatro abordagens que provêm uma caracterização dos comportamentos intrinsecamente motivados. A primeira abordagem corresponde aos comportamentos intrinsecamente motivados que ocorrem em ausência a recompensas externas, predominando a liberdade de escolha ao invés do controle. A segunda abordagem focaliza a relação dos comportamentos intrinsecamente motivados ao interesse das pessoas, em que estas agem de acordo com aquilo que lhes interessa. A terceira abordagem foca a ideia de que atividades intrinsecamente interessantes possuem desafios ótimos. O último componente de caracterização da motivação intrínseca é baseado nas necessidades inatas básicas de competência, autonomia e pertencer (estabelecer vínculos). Essas necessidades básicas devem ser supridas no ambiente em que a pessoa está inserida para que o comportamento intrinsecamente motivado possa acontecer. As três necessidades serão explicadas na subteoria da teoria da autodeterminação chamada teoria das necessidades básicas.

Em síntese, a teoria da avaliação cognitiva sugere que a sala de aula pode facilitar ou pode evitar a motivação intrínseca apoiando ou contrariando as necessidades por autonomia e competência. Porém, é crítico se lembrar que a motivação intrínseca só acontecerá com atividades que contenham interesse intrínseco para um indivíduo (aquelas que lhe atraem novidade, desafio ou valor estético). Para atividades que não tenham tal atração, como apontam Deci e Ryan (2000), os princípios de teoria da avaliação cognitiva não se aplicam. Para entender a motivação para atividades que não são experimentadas com um interesse inerente, é necessário compreender a natureza e dinâmica da motivação extrínseca.

4.2. A teoria da integração organísmica

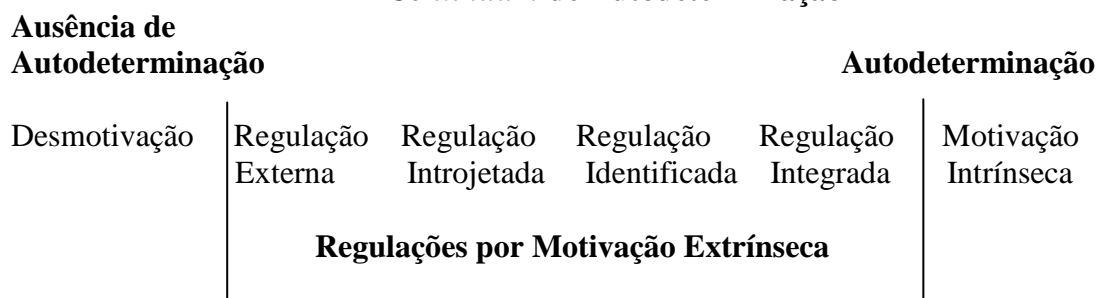
Dentro da teoria da autodeterminação uma segunda subteoria, chamada teoria da integração organísmica, foi introduzida para detalhar as formas diferentes de motivação extrínseca e os fatores contextuais que promovem ou impedem a internalização e a integração da regulação para estes comportamentos. Embora a motivação intrínseca seja um tipo importante de motivação, Ryan e Deci (2000) argumentam que a maioria das atividades que as pessoas fazem não é por motivação intrínseca. Ela é reduzida por demandas sociais e papéis que exigem que os indivíduos assumam responsabilidade por tarefas não intrinsecamente interessantes. Em escolas, por exemplo, se aparece a motivação intrínseca ela fica cada vez mais fraca conforme se avança na série.

Dessa forma, a motivação extrínseca é um constructo em que uma atividade é terminada para atingir algum resultado separável e contrasta com motivação intrínseca, que recorre a fazer uma atividade simplesmente pelo prazer que lhe é inerente em lugar de seu valor instrumental. Porém, a teoria da autodeterminação propõe que a motivação extrínseca pode variar no grau para o qual é autônoma.

Dado que muitas das atividades educacionais não são projetadas para serem intrinsecamente interessantes, uma das preocupações centrais de como motivar os estudantes para valorizar e autorregular tais atividades, e sem pressão externa, continua fora do propósito escolar. Esse problema é descrito dentro da teoria da autodeterminação em termos de nutrir a internalização e integração de valores e regular o comportamento. A internalização é um processo de tomar um valor ou regulação e a integração é o processo pelo qual os indivíduos mais totalmente transformam uma regulação em sua de tal forma que emanará de seu próprio ego (Deci e Ryan, 2000; 1985).

A teoria da integração organísmica focaliza os processos motivacionais extrínsecos sobre o desenvolvimento de motivações internalizadas. Propõe a existência de um *continuum* de autodeterminação (Deci e Ryan, 2000) que é organizado por diferentes tipos de motivação, começando pela desmotivação, passando por quatro tipos de motivação extrínseca e chegando à motivação intrínseca.

Continuum de Autodeterminação



Esquema 1 - *Continuum* de Autodeterminação.

A desmotivação é um estado no qual falta ao estudante a intenção para agir. Resulta da desvalorização da atividade, do sentimento de falta de competência para realizá-la ou porque não acredita que a atividade trará os resultados desejados.

A regulação externa é o tipo menos autodeterminado de motivação extrínseca, em que o comportamento é controlado por contingências externas específicas. É o tipo de motivação no qual o aluno se envolve em atividades de sala de aula para obter uma recompensa ou para evitar uma punição, como por exemplo, só faz a atividade se valer nota ou mesmo para evitar ficar sem nota.

A regulação introjetada é um tipo de motivação extrínseca que envolve a ação por uma regulação internalizada, mas não pessoalmente aceita. Os estudantes são internamente controlados para fazer aquilo que deveria ser feito, para manter a autoestima (afirmar seu autovalor) ou para amenizar uma ameaça a ela (evitar se sentir culpado). Dessa forma, o aluno pode realizar a tarefa de casa apenas para não se sentir culpado por não fazê-la ou para mostrar aos outros que é capaz.

A regulação identificada é um tipo de motivação extrínseca autodeterminada, na qual os estudantes veem valor e importância na regulação externa e, de modo inconsciente, transformam-na em uma regulação interna pessoalmente aceita. Com isso, o estudante realiza a atividade porque ele sabe que é importante para que possa aprender.

A regulação integrada é o tipo mais autodeterminado de motivação extrínseca. Ocorre quando a pessoa não somente envolve a identificação com a importância do comportamento, mas também a integração de tal identificação com outros aspectos do *self*. Quando as regulações são integradas, a pessoa as terá aceitado totalmente, de modo coerente e harmonioso com outros aspectos de sua identidade e valores. Assim, além do estudante ver a atividade como importante para a sua aprendizagem, ele a integrou dentro de si, a valoriza e a aceita como sua.

A motivação intrínseca é a motivação inata. Origina-se de modo espontâneo das necessidades psicológicas e se manifesta no interesse na atividade em si, seja pela satisfação, realização ou pelo prazer em realizar tal atividade.

4.3. A teoria das necessidades básicas

A terceira subteoria proposta pela teoria da autodeterminação é a teoria das necessidades básicas que aponta três necessidades psicológicas básicas como subjacentes à tendência natural dos estudantes para buscar novidades e desafios ótimos, para exercitar e ampliar suas capacidades, para explorar e para aprender. As necessidades psicológicas são voltadas para a experiência de autonomia, competência e pertencer.

A autonomia é uma necessidade psicológica para experimentar o próprio comportamento como sendo originado por si mesmo, e não por eventos externos. Assim, Reeve e colaboradores (2004) explicitam que o comportamento é acompanhado por um *locus* de causalidade interno, por vontade própria e por percepção de escolha. O comportamento é autônomo ou autodeterminado quando os próprios interesses e valores guiam e permanecem alinhados com o comportamento.

Relativamente recente muitos são os pesquisadores que consideram a importância da autonomia e da motivação intrínseca para a aprendizagem de línguas (Crookes e Schmidt, 1991; Dickinson, 1995; Dörnyei, 1994; Oxford e Shearin, 1994), ressaltando que a autonomia pode ser um benefício para aprendizagem e ajuda a incrementar a motivação intrínseca. Os aprendizes autônomos tornam-se altamente motivados e a autonomia conduz a uma melhoria e efetividade da aprendizagem, pois o aprendiz pode ter um controle pessoal diante da aprendizagem se responsabilizando por ela. Dessa forma, a motivação para a autonomia se

refere às escolhas que as pessoas fazem em relação a quais experiências ou metas elas irão se aproximar ou evitar, e o grau de esforço que exercerão a esse respeito (Dickinson, 1995).

A competência é a necessidade de ser eficaz nas interações com o ambiente, refletindo o desejo natural de exercitar as próprias capacidades na busca de vencer desafios. Isso ocorre quando os alunos buscam e persistem em desafios, interessam-se por atividades que desenvolvem ajudando a ampliar suas capacidades (Reeve *et al.*, 2004). A adoção de uma meta extrínseca requer que a pessoa se sinta eficaz a respeito dela. Os estudantes adotarão e interiorizarão uma meta se eles a entenderem e tiverem habilidades pertinentes para ter sucesso em realizá-la. Assim, o suporte de competência (exemplo, oferecer ótimos desafios e relevante e efetivo *feedback*) facilita a internalização.

O pertencer é a necessidade de estabelecer vínculos com os outros, refletindo o desejo de estar vinculado e envolvido de forma emocional e interpessoal em relacionamentos atenciosos e respeitosos. Dessa forma, essa necessidade vai permitir ao indivíduo ter motivação para um relacionamento autêntico com outras pessoas. Clément e colaboradores (1994) em pesquisa realizada na Hungria mostram que o ambiente da sala de aula revela que boas atmosferas da classe estimulam o envolvimento dos estudantes, moderam a ansiedade e promovem autoconfiança, ou seja, quanto mais o clima da sala de aula é positivo com respeito quanto aos erros do outro, mais os estudantes estão envolvidos na aprendizagem com confiança em suas habilidades em LE.

Os comportamentos motivados extrinsecamente não são inerentemente interessantes e assim devem ser incitados externamente. As pessoas em geral são avaliadas através de familiares a quem eles sentem (ou gostariam de se sentir) conectados, por uma família, um grupo, ou uma sociedade. Isto sugere que a base para facilitar a internalização é o que a teoria da autodeterminação chama de vínculo. Desse modo, no contexto escolar é necessário que os estudantes se sintam respeitados e percebam que há preocupação do professor para que possam aceitar os valores oferecidos pela sala de aula (Deci e Ryan, 2000).

De acordo com a da teoria da autodeterminação, uma regulação que foi interiorizada pode ser só introjetada, e aquele tipo de regulação poderia deixar as pessoas se sentindo bem em relação à satisfação das necessidades por competência e vínculo. Porém, para uma regulação somente introjetada, as pessoas se sentiriam controladas impedindo que se sentissem autodeterminadas. Então, o apoio da autonomia também é necessário para facilitar a internalização; na realidade, é o elemento crítico para uma regulação integrada em lugar de uma só introjetada. Contextos controladores podem render regulação introjetada se eles apoiam competência e vínculo, mas só contextos encorajadores de autonomia renderão autorregulação integrada. Para interiorizarem uma regulação completamente, e assim tornarem-se autônomas, as pessoas têm que agarrar seu significado e valor intimamente.

Assim, Ryan e Deci (2000) sugerem que o apoio para o vínculo e a competência facilitam a internalização e o apoio adicionalmente para autonomia facilita a integração da regulação do comportamento. Quando isso acontece, as pessoas não só se sentem competentes e vinculadas, mas também autodeterminadas, sustentando a valorização extrínseca das atividades.

4.4. A teoria das orientações de causalidade

A quarta subteoria da teoria da autodeterminação é a teoria das orientações de causalidade, que descreve as diferenças individuais nas orientações pessoais sobre quais são as forças motivacionais que causam seu comportamento. Com isso, como explicitam Reeve e colaboradores (2004), o indivíduo pode ter uma orientação de causalidade para a autonomia sendo motivado principalmente por motivação intrínseca e pelos tipos autônomos de

motivação extrínseca; ou o indivíduo pode ter uma orientação de causalidade para o controle sendo motivado principalmente por regulação externa e introjetada, com foco principal nas recompensas e pressões do ambiente.

A significação de autonomia *versus* controle para a manutenção da motivação intrínseca, de acordo com Deci e Ryan (2000), focaliza que com suporte de autonomia os professores catalisam nos estudantes maior motivação intrínseca, curiosidade e o desejo para desafio. Já estudantes que são controlados demais não somente perdem a iniciativa, mas também aprendem bem menos, especialmente quando aprender é complexo ou requer processo conceitual e criativo.

Dessa forma, as interações em sala de aula podem caminhar de maneira satisfatória quando o ambiente escolar funciona apoiando os alunos para satisfazerem suas necessidades, explorarem seus interesses e internalizarem valores demonstrando forte motivação, envolvimento e aprendizagem significativa. Mas quando essas interações não caminham bem, o ambiente escolar faz com que os alunos deixem de lado suas preferências pessoais e sigam as exigências da sala de aula, refletindo condições controladoras que promovem a motivação baseada em recompensas externas, ameaças, com baixo envolvimento nas tarefas e aprendizagem superficial (Reeve *et al.*, 2004).

5. Contextualização das pesquisas sobre motivação em língua estrangeira

No Brasil, pesquisas sobre a temática de motivação para aprendizagem de línguas são escassas, pois a maioria dos poucos estudos brasileiros existentes na área não se embasa em nenhuma teoria motivacional para o seu desenvolvimento. Porém, esse campo de pesquisa vem mostrando crescimento na literatura internacional. A teoria motivacional mais influente na área, o modelo socioeducacional, foi a inicialmente proposta por Gardner e Lambert (1959) que juntamente com seus associados no Canadá, abriram esse campo de pesquisa e muitos estudos posteriores derivaram da teoria desenvolvida por esse teórico.

Gardner e Lambert (1959) propuseram que o sucesso na aprendizagem de uma Segunda Língua (L2) era influenciado não somente pela aptidão linguística, mas também por outros fatores tais como a motivação que, desde então, tornou-se um componente central de diversas teorias de aquisição de língua. O modelo socioeducacional (Gardner e Lambert, 1972; Gardner, 1985) propõem duas orientações ou razões 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, implicando em respeito a outros grupos culturais e estilos de vida, podendo envolver uma total identificação com a comunidade-alvo; e a instrumental que visa benefícios práticos ou utilitários para aprender a língua, tal como um bom emprego, salário maior, ou uma meta acadêmica, sem se referir a nenhum interesse em se aproximar da comunidade-alvo.

Somente a partir da década de 1990, vários pesquisadores começaram a questionar as limitações da teoria de Gardner (1985, 1988) e a necessidade de uma expansão do paradigma por concordarem que essa teoria não constituía um quadro completo da motivação (Crookes e Schimdt, 1991; Dörnyei, 1994; Oxford e Shearin, 1994). Os autores passaram a defender a inclusão de fatores situacionais relacionados à motivação como os elementos da sala de aula, por serem mais imediatos aos alunos em situações de aprendizagem de não-contato. Com isso, a orientação integrativa perde sua importância para os alunos que estão aprendendo uma língua estrangeira na escola por terem pouco ou mesmo nenhum contato com falantes nativos da língua-alvo.

Porém, apesar do crescimento das pesquisas em motivação para aprendizagem de línguas nos últimos anos, tais pesquisas foram até agora muito restritas e prestando pouca

atenção a questões importantes de aprendizagem no contexto de sala de aula. Talvez essa restrição se deva ao fato de que muitas das 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 (2004), 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), Bolívia (espanhol/quéchua), Espanha (espanhol/catalão – galego etc.), 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.

5.1. Pesquisas internacionais sobre motivação para aprender LE ou L2 baseadas na teoria da autodeterminação

A teoria da autodeterminação vem sendo utilizada nos últimos anos para a realização de estudos sobre a motivação para aprender L2 e LE. Alguns estudos que se destacam nessa área são os dos pesquisadores Noels e colaboradores (1999), Noels e colaboradores (2000), Noels (2001) e Wu (2003).

Noels e colaboradores (1999) investigaram a relevância da motivação intrínseca e extrínseca para a aprendizagem de língua e avaliaram se o estilo comunicativo do professor está ligado à motivação intrínseca e à extrínseca. 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. Quando os estudantes têm liberdade de escolha para aprender a língua, eles se esforçam mais e se sentem mais competentes e menos ansiosos. A motivação intrínseca é associada com o estilo motivacional do professor como promotor de autonomia e de *feedback* positivo e, ao contrário, o professor controlador acarreta 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 e colaboradores (2000). Para isso, além da teoria da autodeterminação, os autores utilizaram também a taxionomia dos tipos de motivação intrínseca: conhecimento, realização e estímulo de Vallerand e colaboradores (1992; 1993) e quatro variáveis: instrumentalidade, conhecimento, viagem e amizade dos estudos de Clément e Kruidenier (1983). A amostra foi composta por 159 estudantes universitários falantes de inglês que estudavam francês como L2 com idades entre 18 a 50 anos. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário em escala *Likert* de sete pontos. Os resultados mostraram que, 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. 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 falantes de inglês

aprendizes de espanhol na Califórnia com idades de 17 a 54 anos. O instrumento utilizado foi um questionário em escala *Likert* de sete pontos. 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 ressalta 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 língua estrangeira em um contexto predominantemente monolíngue. Para isso, utilizou como referencial teórico a motivação intrínseca, percepção de competência e autonomia da teoria da autodeterminação e a taxionomia dos tipos de motivação intrínseca: conhecimento, realização e estímulo (Vallerand *et al.*, 1992, 1993). A amostra foi composta por 72 estudantes de inglês na China com 4 a 6 anos de estudo da língua. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário com escala *Likert*. Os resultados mostraram que um ambiente de aprendizado com tarefas de desafio moderadas necessitam 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-lhes liberdade 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. Ambos os quais, como resultado, extraem significativamente alta motivação intrínseca em LE.

Apesar das pesquisas apresentadas serem de grande importância para o campo de estudo sobre motivação para aprender línguas, nota-se que elas não estão direcionadas ao ensino de LE na educação básica. Essas pesquisas utilizam amostras de alunos universitários e não consideram os problemas enfrentados quanto ao ensino de LE para adolescentes na escola. Assim, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas brasileiras utilizando a teoria da autodeterminação que estejam voltadas à realidade de estudo da LE na escola.

6. Considerações finais

Uma questão muito perguntada aos psicólogos em escolas, como relataram Reeve e colaboradores (2004), é a seguinte: como posso motivar o meu aluno? Porém, os autores argumentam que as respostas a esse tipo de questão levariam a ações de controle (por exemplo, recompense-os, ofereça um incentivo, eleve-os, etc.). Essa mesma questão poderia ser perguntada de uma forma diferente: como posso criar condições sob as quais os alunos sejam capazes de motivar-se? As respostas a essa última questão poderiam refletir um suporte de autonomia reconhecendo que as regulações externas podem ser internalizadas de forma saudável ao seu desenvolvimento.

Alguns estudos apontam que os resultados positivos encontrados com relação à aprendizagem dos alunos são decorrentes da orientação motivacional intrínseca. Porém, para promover a motivação intrínseca, de acordo com a teoria da autodeterminação, é necessária a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencer. Com isso, o estilo motivacional do professor torna-se essencial para o desenvolvimento motivacional dos estudantes, mas essa não é uma tarefa fácil. No entanto, muitas alternativas podem ser delineadas na busca do esforço em criar interações promotoras de autonomia e menos controladoras, de competência com desafios adequados e de vínculo emocional dos

alunos e professores para que eles possam sentir-se aceitos e seguros em busca do aprender (Guimarães e Boruchovitch, 2004).

A literatura sobre a motivação para aprendizagem de língua estrangeira baseada na teoria da autodeterminação, apesar de apoiada em alguns resultados de estudos (Noels, 2001; Noels *et al.*, 1999, 2000; Wu, 2003), é considerada uma proposta recente e ainda há muito para ser descoberto e aprofundado, principalmente no que se refere à realidade educacional brasileira. Além disso, a motivação é considerada de muita importância por diversos autores para a aprendizagem com sucesso de uma língua estrangeira (Dörnyei, 2001; Noels *et al.*, 1999; Oxford e Shearin, 1994), mas pouco se tem pesquisado sobre esse assunto no Brasil e os estudos ainda são muito iniciais, sendo necessárias mais pesquisas realizadas na área da motivação.


7. Referências bibliográficas

- Almeida Filho, J.P. (1998). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- Anderman, E.M.; Eccles, J.S.; Yoon, K.S.; Roeser, R.W.; Wigfield, A. e Blumenfeld, P.C. (2001). Learning to value math and reading: Individual differences and classroom effects. *Contemporary Educational Psychol.*, 26, 76-95.
- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2 (2), 361-367.
- Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- Brophy, J. (1999). Research on Motivation in Education: Past, Present, and Future. Em: Urdan, T.C; Maehr, M. e Pintrich, P.R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement* (Vol. 11, pp. 1-44). Greenwich: Jai Press.
- Bzuneck, J.A. (2001). O Esforço nas Aprendizagens Escolares: Mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – USF*, 6, 7-18.
- Bzuneck, J.A. (2004). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em: Boruchovitch, E. e Bzuneck, J.A. (orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36) 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Clément, R.; Dörnyei, Z. e Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44 (3), 417 – 448.
- Clément, R. e Kruidenier, B. (1983). Orientations on second language acquisition: the effects of ethnicity, milieu and their target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273-291.
- Crookes, G. e Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41 (4), 469-512.
- Deci, E.L. e Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L.; Ryan, R.M.; Pelletier, L.G. e Vallerand, R.J. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Deci, E.L. e Ryan, R.M. (1991) A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. *Nebraska Symposium on Motivation 1990: Perspectives in Motivation* (Vol. 38, pp. 237-288) Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. e Ryan, R.M. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychol.*, 25, 54-67.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23 (2), 165-174.

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language J.*, 78 (3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2003) *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications*. University of Michigan: Blackwell Publishing.
- Gardner, R.C. e Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian J. Psychol.*, 13, 266-272.
- Gardner, R.C. e Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (1988). The Social-Educational Model of Second Language Learning: Assumptions, Findings, and Issues. *Language Learning*, 38, 101-126.
- Guimarães, S.É.R. e Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Lens, W.; Matos, L. e Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fonte de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31 (1), 17-20.
- Noels, K.A. (2001). Learning Spanish as a second language: learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51 (1), 107-144.
- Noels, K.A.; Pelletier, L.G.; Clément, R. e Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50 (1), 57-85.
- Noels, K.A.; Pelletier, L.G. e Clément, R. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language J.*, 83 (1), 23-34.
- Oxford, R. e Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: expanding the theoretical framework. *Modern Language J.*, 78 (1), 12-28.
- Pajares, F. e Miller, M.D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *J. Counseling Psychol.*, 42 (2), 190-198.
- Pintrich, P.R. e Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Reeve, J; Deci, E.L. e Ryan, R.M. (2004). Self-Determination Theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. Em: McInerney, D. M. e Etten, S.V. (Eds.) *Big Theories Revisited* (pp. 31-58). Connecticut: Age Publishing.
- Ryan, R.M.; Connell, J.P. e Deci, E.L. (1985). A Motivational Analysis of Self-Determination and Self-Regulation in Education. Em: Ames, C e Ames, R. (Eds). *Research on Motivation in Education* (Vol. 2, pp. 16-31). New York: Academic Press.
- Ryan, R.M. e Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychol.*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, A.M. e Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *Am. Educational Res. J.*, 38 (2), 437-460.
- Stipek, D.J. (1998). *Motivation to Learn: from theory to practice*. 3.ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Vallerand, R.J.; Pelletier, L.G.; Blais, M.R.; Brière, N.M., Senécal, C.B. e Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational Psychological Measurement*, 53, 159-172.

Vallerand, R.J.; Pelletier, L.G.; Blais, M.R.; Brière, N.M., Senécal, C.B. e Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment. *SYSTEM*, 31, 501-517.

 - **A.R.A. Cavenague** é Graduado em Letras Hispano-Portuguesas, Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras e Mestranda em Educação (UEL). Possui experiência como professora de língua espanhola e de língua portuguesa do ensino fundamental e médio. *E-mail* para correspondência: prof.anaraquel@otmail.com.