



UMA NOVA COMPREENSÃO DE ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS

UNE NOUVELLE COMPREHENSION DES STRATEGIES DE MOTIVATION

Maria Clara Matos
matos_mariaclara@yahoo.com.br
Eder Barbosa Cruz
ebarbosacruz@hotmail.com
Walkyria Magno e Silva
walkyriamagno@gmail.com

Resumo: Desde o início deste século, o Paradigma da Complexidade tem sido uma das influências para o surgimento de uma nova fase no estudo da motivação, denominada de sociodinâmica (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Nesse contexto, emerge a necessidade de se refletir sobre as estratégias motivacionais voltadas para a aprendizagem de línguas adicionais, propostas por Dörnyei (2001). Este artigo tem como objetivo examiná-las, em consonância com os pressupostos teóricos que caracterizam a motivação dinâmica e complexa. Para tanto, exploramos noções de motivação, revisitamos algumas estratégias e tecemos reflexões acerca da sua operacionalidade em face de um entendimento mais recente do construto. Entre outros achados, nosso estudo indica que essas estratégias alcançam uma interligação maior com a realidade do estudante, quando acrescidas de reflexões pautadas no pensamento complexo.

Palavras-chave: Motivação; Fase Sociodinâmica; Estratégias Motivacionais; Língua Adicional.

Résumé: Depuis le début de ce siècle le Paradigme de la Complexité permet l'émergence d'une nouvelle phase dans l'étude de la motivation, appelée socio-dynamique (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Dans ce contexte, il émerge le besoin de réfléchir sur les stratégies de motivation pour l'apprentissage des langues additionnelles proposées par Dörnyei (2001). Cet article a le but d'examiner ces stratégies en ligne avec les hypothèses théoriques qui caractérisent la motivation dynamique et complexe. De cette façon, nous explorons les notions de motivation, reviendrons sur certaines stratégies et nous y réfléchissons à propos de leur fonctionnement d'après une compréhension plus récente de ce construct. Parmi d'autres résultats, notre étude indique que ces stratégies permettent une plus grande interconnexion avec la réalité de l'élève lorsque des réflexions supplémentaires sont basées sur la pensée complexe.

Mots-clés: Motivation Socio-dynamique; Stratégies de Motivation; Langue Additionnelle.

1 Introdução

De modo geral, entende-se que a motivação é imprescindível para energizar qualquer tentativa de se alcançar algo, de forma bem sucedida (USHIODA, 1996; DÖRNYEI, 2000; TAIPA; FITA, 2003; PINK, 2010). Assim, faz-se crucial também à área de Letras, voltada à formação de professores e estudantes de línguas adicionais, avançar no seu conhecimento para que um ambiente de ensino e de aprendizagem motivador seja favorecido com mais eficiência. Na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará, esse tema é um dos componentes do programa da disciplina “Aprender a aprender uma língua estrangeira” ofertada no primeiro

semestre, bem como desde 2008 tem sido investigado em projetos de pesquisa²⁷, em dissertações de Mestrado (DANTAS, 2008; MATOS, 2011) e em tese de doutorado (MATOS, 2019). O estudo que aqui expomos é um dos frutos dessa trajetória.

Nela, apreendemos que a discussão em torno da motivação voltada para a aprendizagem de línguas adicionais ganha novo fôlego a partir do ano 2000, por meio de duas fases de estudos: a processual e a sociodinâmica (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). A primeira inova ao ressaltar a dimensão temporal da motivação. Isso implica considerar que o comportamento motivacional não é um produto estável, e sim um processo dinâmico, flutuante e mutável (DÖRNYEI, 2000). Entra em cena o Modelo Processual de Motivação para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (MPM) (DÖRNYEI, 2000). Logo depois, com base nesse modelo, Dörnyei (2001) elabora estratégias motivacionais para que o professor possa lidar com a motivação nas suas diferentes fases: pré-acional, acional e pós-acional. A segunda, a sociodinâmica, é mais recente e desenvolve-se na medida em que são mais valorizados os impactos da dimensão social²⁸ na motivação do estudante de Língua adicional (LAd) e são percebidas incompletudes no quadro teórico-metodológico para interpretá-los (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). É então que se recorre a outros arcaísmos teóricos em uma tentativa de melhor compreender a influência desses aspectos, analisando-os de forma integrada a situações reais de aprendizagem. Nessa fase de estudo, o processo motivacional é concebido como dinâmico e complexo (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; PAIVA, 2011; BAMBIRRA, 2017; MATOS, 2019; MORHY, 2017; CASTRO, 2018, 2019).

Tendo em vista esse novo enfoque, defendemos a ideia de que as estratégias motivacionais, ainda organizadas em consonância com o modelo processual, precisam ser examinadas, para que possam acompanhar a evolução dos estudos da motivação.

Diante desse panorama, o objetivo deste artigo é revisitar as estratégias motivacionais pensadas por Dörnyei (2001) e refletir de que maneira elas seriam colocadas em ação no âmbito da fase sociodinâmica.

Para tanto, primeiramente, tratamos do entendimento do processo que levou à compreensão

²⁷ “Caminhos da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras: o papel da motivação” (2008-2011); “Aconselhamento linguageiro visando à motivação e à autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras” (2011-2013); “Aprendizagem de línguas estrangeiras como um sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro” (2013-2015); “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade” (2015- 2016); “Paradigma da complexidade na aprendizagem de línguas adicionais em espaços ampliados: autonomia, motivação e aconselhamento” (2017 -). Todas estas pesquisas foram coordenadas pela professora Dra. Walkyria Magno e Silva.

²⁸ Compreendida como os múltiplos agentes, contextos e fenômenos, bem como as múltiplas identidades que interagem em um sistema, os quais retomaremos posteriormente neste texto.

da motivação como um construto dinâmico e complexo. Em seguida, expomos algumas estratégias motivacionais (DÖRNYEI, 2001) descritas no MPM (DÖRNYEI, 2000). Logo depois, baseando-nos no arcabouço teórico que apresentamos, discutimos como estratégias motivacionais podem ser operacionalizadas, com uma compreensão da complexidade. Por fim, tecemos alguns comentários finais a respeito dessas questões.

2 Rumo à Motivação Sociodinâmica

Nos anos 2000, Dörnyei (2000) propõe o MPM, ressaltando a influência da qualidade dinâmica e temporal no processo motivacional de aprendizagem de LAd, posto que, em sendo uma atividade de longo prazo, sabe-se facilmente que a motivação flutua e passa por fases bastante diversificadas. Nesse modelo, baseando-se em estudos anteriores de Heckhausen e Kuhl (*apud* HECKHAUSEN; DWECK, 1998), o autor corrobora o pressuposto de que, durante a aprendizagem, há motivação em construção e modificação, do mesmo modo que prioriza o perfil mutável do fenômeno ao enquadrá-lo em três fases: a pré-acional, a acional e a pós-acional²⁹.

O MPM expande os estudos da motivação não só pelo diálogo de diversas teorias entre si, tais como a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1996) e a Teoria da Atribuição de Weiner (*apud* WILLIAMS; BURDEN, 1999), mas também porque esclarece as diferentes forças motivacionais características de cada uma das fases e, ao mesmo tempo, destaca que, uma vez ativada, a motivação não está garantida para energizar um processo de longo prazo como a aprendizagem de LAd.

No entanto, apesar de reconhecer que o MPM representou um avanço nos estudos motivacionais, Dörnyei e Ushioda (2011, p.7) assumem que “os seres humanos são sociais e que suas ações estão sempre incorporadas em diversos contextos físicos, culturais e psicológicos que afetam, de forma considerável, as realizações, a cognição e o comportamento de uma pessoa³⁰”. Dessa forma, vários processos motivacionais podem ocorrer de forma simultânea. Assim, no início do século XXI, Dörnyei (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 70) assume as lacunas no MPM, ao afirmar que:

foi realmente uma questão de tempo até que eu percebesse que a colcha de retalhos de relações de causa-efeito intertecidas realmente não fazia justiça à complexidade do sistema

²⁹ Para uma compreensão mais detalhada, ver Dörnyei (2000; 2011).

³⁰ “Humans are social beings and human action is always embedded in a number of physical, cultural and psychological contexts, which considerably affect a person’s cognition, behaviour and achievement.”

motivacional e, assim, uma reformulação mais radical fazia-se necessária.³¹

Com essa constatação, o autor ressalta que, apesar de ser concebido dentro de um paradigma orientado para o processo, o modelo ainda é caracterizado por relações lineares de causa e efeito que não refletem o caráter mutável e imprevisível da motivação.

Outra reflexão, relacionada à admissão dessas lacunas, reside no fato de que nesse mesmo modelo é possível delimitar cada fase da motivação, sem a interferência de outras fases ou processos com os quais o estudante possa estar engajado. Sob o novo olhar do autor, isso só seria real, por exemplo, em uma experiência de laboratório. Porém, em uma sala de aula é impossível delimitar quando o processo de aprendizagem tem início ou chega ao seu termo e quando vários processos podem estar ocorrendo simultaneamente, sobrepostos uns aos outros ou interagindo uns com os outros.

Essas inquietações fomentaram a busca por uma abordagem que contemplasse “o desenvolvimento orgânico da motivação, em interação dinâmica com uma multiplicidade de fatores internos, sociais e contextuais”³² (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p.72), que culmina com a emergência da fase de investigações que tem sido denominada de sociodinâmica. Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), ela foi desencadeada pela evidência das incompletudes no MPM, salientadas pelo próprio Dörnyei, e por três novas abordagens conceituais: (1) a visão relacional da pessoa em contexto; (2) a proposta do Sistema Motivacional Auto Identitário de Língua Estrangeira; e (3) a compreensão da motivação enquanto um sistema dinâmico complexo (SDC).

Em (1), Ushioda (apud DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p.78) enfatiza a importância de se considerar a complexa individualidade inerente aos seres humanos e entender que ser um estudante de LAd é apenas uma parte da identidade de uma determinada pessoa e que suas outras identidades podem desempenhar um papel fundamental no seu processo motivacional. Essa autora afirma que “[...] onde a motivação no desenvolvimento de uma língua está em ação, nós precisamos entender os estudantes como pessoas reais, as quais estão, necessariamente, situadas em contextos culturais e históricos específicos e são moldadas por estes contextos³³”.

Em relação à (2), Dörnyei (2005) explora as projeções da imagem futura de um estudante

³¹ “[...] it was really a matter of time before I realized that such a patchwork of interwoven cause-effect relationships would not do the complexity of the motivation system justice and therefore a more radical reformulation was needed”.

³² “[...] its organic development in dynamic interaction with a multiplicity of internal, social and contextual factors [...]”

³³ “[...] where L2 motivation is concerned we need to understand second language learners as real people who are necessarily located in particular cultural and are shaped by these contexts”.

para energizar ações geradoras e protetoras da motivação no presente. Tendo isso em vista, são estabelecidas distinções entre a concepção do falante de LAd que ele deseja se tornar e a concepção do estudante que ele precisa ser para alcançar tal objetivo. A primeira concepção conta com a descrição dos atributos que ele deseja possuir na LAd estudada, e a segunda abrange a descrição dos atributos que ele precisa desenvolver para alcançar suas expectativas e afastar os caminhos que levem a resultados negativos.

No que concerne à (3), sob o Paradigma da Complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), Dörnyei e Ushioda (2011) identificam no processo motivacional características de um Sistema Dinâmico Complexo (SDC), a saber: **(a) a não linearidade**, ou seja, não há relação direta entre causa e efeito. Assim, um dado estímulo pode tanto causar um grande efeito ou nenhum; **(b) a dinamicidade**, porque a motivação muda com o tempo, apresenta um comportamento que emerge da interação dos vários elementos que compõem o sistema; **(c) a sensibilidade às condições iniciais** do sistema, porque qualquer alteração nelas pode desencadear diferentes acontecimentos; **(d) a abertura**, havendo constante troca de energia nas suas fronteiras e **(e) a adaptabilidade**, devido à sua capacidade de auto-organização, ou seja, após uma perturbação, os agentes se rearranjam, formando uma nova ordem, diferente da anterior, podendo, em algum momento, como resultado, estabelecer-se em um padrão de comportamento preferido, chamado de **atrator**, para onde o sistema tende a se mover.

A fase sociodinâmica, é marcada, principalmente, por uma visão da motivação que envolve a interligação entre o seu aspecto dinâmico e a sua dimensão social, do eu e do contexto, sendo que este último deixa de ser visto em termos estáticos, como mero pano de fundo, e passa a ser concebido como um processo em desenvolvimento, no qual os indivíduos estão envolvidos e são moldados pelo meio ao mesmo tempo que exercem influência sobre ele. Nela, o ser humano é visto, ele mesmo, como um SDC e, portanto, as diferenças individuais são intrinsecamente ligadas à noção de que os atributos humanos são resultado da relação entre uma série de elementos de naturezas diversas. Em se tratando de diferenças individuais, é importante frisar que esse ponto de vista complementa uma orientação já presente no MPM: a ênfase no respeito pelas diferenças individuais dos estudantes como parâmetro que justifica a alteridade das trajetórias na aprendizagem da língua-alvo presente no MPM (DÖRNYEI E USHIODA, 2011).

A partir de então, o foco está nas relações entre os componentes de sistemas, como os seus agentes, fenômenos e processos. Nessa perspectiva, tais relações se apresentam complexas, ou seja, imprevisíveis, não lineares e únicas, posto que cada ser humano e cada contexto são também únicos.

Assim, a complexidade da motivação começa a ser, de fato, considerada.

É o conjunto dessas reflexões que lança possibilidades inovadoras para se compreender o desenvolvimento da aprendizagem de uma LAd, ficando claro que “[...] nenhum fenômeno comportamental tem uma única explicação³⁴” (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p.99), mas importa em uma confluência de fatores que devem ser levados em conta quando o objetivo é compreender a motivação que desencadeia tanto a escolha e a execução de determinada ação, quanto o engajamento e a persistência nela investidos.

3 As Estratégias Motivacionais baseadas no Modelo Processual

Com o intuito de conferir um caráter prático a seu MPM e orientar o professor a lidar com a motivação, Dörnyei (2001) elabora estratégias motivacionais. Nesta seção apresentamos algumas delas.

Para Dörnyei (2001), estratégias motivacionais são ações que podem transformar os padrões motivacionais de modo a beneficiar a aprendizagem de LAd. As estratégias elaboradas por ele coadunam-se com aquelas pensadas por outros autores, tais como, Burden (2000) e Pink (2010), na medida em que para eles, o estudante que não está suficientemente motivado, não está suficientemente envolvido e, mesmo apresentando habilidades notáveis, talvez não consiga atingir seus objetivos. No entanto, as sugestões elaboradas por Dörnyei diferenciam-se do que propõem os outros autores, porque elas atentam para as três fases do processo motivacional previstas no seu modelo (DÖRNYEI, 2000), servindo tanto para o despertar da motivação dos estudantes quanto para a sua proteção e manutenção.

Para gerar a motivação inicial, o professor poderá tentar as seguintes estratégias: **(a)** falar do seu percurso para aprender uma LAd, dos benefícios e das consequências dessa aprendizagem, bem como das repercussões para a sua situação cotidiana mais imediata, como no uso da *internet* ou na leitura de textos em LAd, para a sua situação financeira, repercussões em sua carreira ou status social, mas, sobretudo, no que concerne ao seu posicionamento em um mundo altamente competitivo e globalizado; permitir que os estudantes façam o mesmo e que tenham oportunidades de ouvir aqueles mais experientes falarem da sua trajetória de aprendizagem; **(b)** saber como o estudante se imagina enquanto um falante de LAd proficiente; quais os atributos, deveres e obrigações esperados de alguém

³⁴ “[...] no behavioral phenomenon has a single explanation”.

que tenha essa aspiração e, discutindo em sala essas concepções por meio da comunicação persuasiva, fornecer ao estudante direcionamento acerca do que é realmente necessário fazer para ser um falante de LAd competente, e **(c)** criar agendas paralelas de estudo, a serem trabalhadas concomitantemente às metas coletivas, nas quais cada estudante elege metas individuais que visam ao aprimoramento da aprendizagem, o que também é sugerido por Benson (2001).

Na fase acional o professor poderá: **(a)** permitir gradualmente que a organização espacial da sala de aula vá adquirindo identidade com a colaboração dos estudantes e negociar procedimentos para tal; **(b)** dar retornos regulares aos aprendizes sobre as atividades e sobre seu desempenho, reforçando o entendimento do propósito e da utilidade das tarefas, para que seja possível percebê-las como uma oportunidade que se encaixa com seus objetivos de curto e longo prazo e **(c)** investigar quais estratégias (de estudo e de motivação) já são usadas pelos estudantes, saber quais foram bem sucedidas e apresentar a eles novas sugestões a esse respeito, incentivando-os a adotá-las. Nessas discussões, incluir temas de interesse comum, incentivando-os, por exemplo, a compartilhar estratégias de que lançam mão para conseguir cumprir tarefas de estudo em casa.

Nos momentos de pós-avaliação ou da conclusão de qualquer atividade, é proposto ao professor: **(a)** concentrar as atenções no progresso alcançado, no esforço e na persistência do estudante, para que ele perceba melhor sua trajetória de aprendizagem e entenda suas dificuldades para depois buscar caminhos a fim de saná-las; **(b)** orientar o estudante, para que ele seja capaz de realizar autoavaliação, demonstrando formas de executá-la e ao mesmo tempo conscientizando o estudante de sua importância, para que, posteriormente, procedimento semelhante seja autonomamente adotado e **(c)** esclarecer os pontos fortes e fracos do estudante, ajudando-o a perceber em que parte ele está em relação às suas metas, reforçando sua capacidade de alcançá-las, dando demonstrações de que está monitorando seus progressos e suas atitudes.

Ao final dessas sugestões, Dörnyei (2001) afirma que elas só são validadas quando exercidas com o engajamento de professores e de estudantes. Isso inclui, principalmente, o respeito pelas diferenças individuais e o incentivo à aprendizagem autônoma³⁵ – aspectos ainda raramente presentes ou valorizados nas metodologias mais tradicionais.

4 Discussão

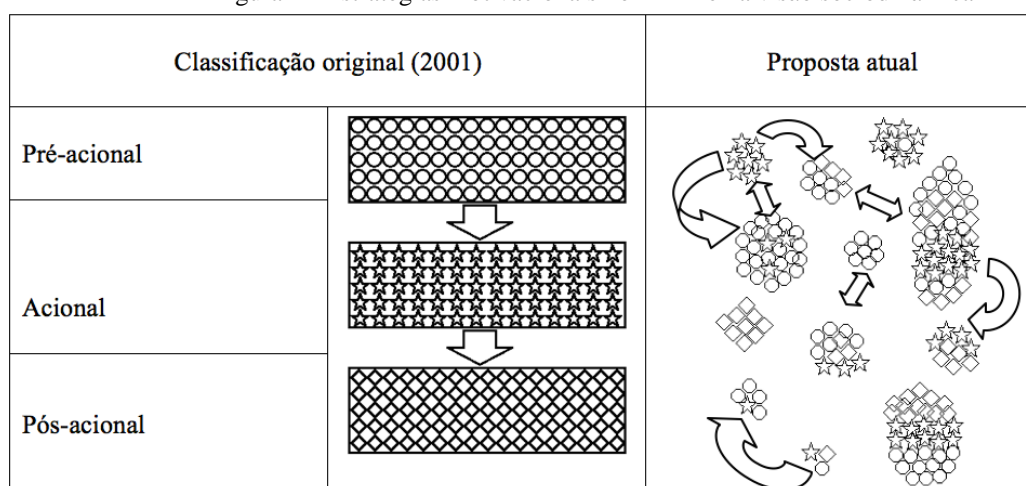
³⁵ Para uma compreensão mais detalhada, ver Benson (2001).

Nesta seção, refletimos sobre as estratégias motivacionais propostas por Dörnyei (2001) à luz da motivação sociodinâmica.

Ao retomar as estratégias apresentadas na *seção 3*, logo verificamos o fato de elas se encontrarem agrupadas, condicionadas e delimitadas a determinadas fases do MPM (DÖRNYEI, 2000). Relembrando, essas fases levam à geração da motivação inicial (fase pré-acional), à sua manutenção e proteção (fase acional), e ao encorajamento da autoavaliação retrospectiva positiva para a realização de novos planos (fase pós-acional).

Ao entender a motivação como um SDC, vemos como problemático esse arranjo, uma vez que ele assume um caráter ordenado e estanque que, conforme abordamos na *seção 2*, pouco contempla a realidade complexa da motivação. Atentos a esse aspecto, pensamos na implementação de estratégias que, segundo o MPM, deveriam ser apenas utilizadas para gerar motivação inicial, tornarem-se eficazmente empregadas, por exemplo, para mantê-la. Com isso, as sugestões de Dörnyei (2001) para a fase pré-acional, vistas na *seção 3*, poderiam continuar sendo empregadas na fase acional para manter e proteger a motivação. Por sua vez, as previstas para a fase acional, poderiam servir para consolidar reflexões acerca do desfecho de uma etapa de aprendizagem, bem como para fomentar novos planos. Disso resulta o nosso pensamento de que as estratégias motivacionais poderiam estar em fluxo dinâmico durante todo o processo motivacional na aprendizagem de uma língua e que não há configuração de fases lineares, mas de estados atratores compatíveis com as diferenças individuais, nos quais algumas dessas estratégias se tornam intercambiáveis, ou seja, podem ser empregadas em diversos níveis, conforme apresentamos na figura abaixo.

Figura 1 - Estratégias motivacionais no MPM e na visão sociodinâmica



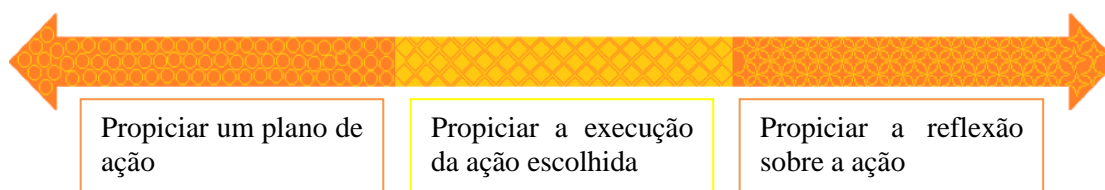
Outra inquietação nossa, advém do fato de não estar explicitado nas estratégias que

mencionamos algum cuidado mais específico para não generalizá-las. Isto é, para não aplicá-las em sala, a todos os estudantes, sem contemplar a interação constante e dinâmica com uma série de subsistemas de cada estudante, interligando diferentes agentes e fenômenos à sua situação de aprendizagem.

Partindo dessas duas observações, vemos que embora sob o olhar sociodinâmico do autor (DÖRNYEI, 2001) o emprego de estratégias motivacionais dependam do engajamento de professor e de cada estudante, elas também dependem de energia advinda de uma rede de relações muito mais ampla que deve ser considerada para lidar realisticamente com os padrões motivacionais que emergem no processo de aprendizagem de LAd.

Com essas ideias em mente veremos, agora, na figura abaixo, os temas centrais nos quais se encontram inseridas as estratégias que mencionamos na *seção 3*, pensando-os não como situados em um sistema classificatório e, portanto, operatório fixo, mas em um *continuum* no qual podem oscilar entre um ponto central e dois pontos periféricos:

Figura 2 - *Continuum* comportamental para as estratégias motivacionais na visão sociodinâmica



Nesse caso, a posição que uma determinada estratégia pode ocupar nesse *continuum* está em função das diferenças individuais do estudante situado em um processo motivacional específico. Portanto, as estratégias motivacionais que se inserem nesses temas, não podem ser isoladas em um ponto fixo do *continuum*, já que elas têm a propriedade de oscilar, de acordo com o contexto e com as múltiplas influências que interagem com o estudante, justamente, o que o torna único.

Sob esse entendimento, pensamos em um repertório de estratégias flutuantes, orientadas pelas concepções que fundamentam a motivação na fase sociodinâmica apresentadas na *seção 2*. Com esse repertório, almejamos também contemplar a não linearidade das trajetórias de nossos estudantes, abrangendo o conhecimento cada vez maior da realidade complexa de cada um, das suas múltiplas identidades, dos seus afazeres presentes, bem como dos seus desejos para o futuro, de modo que possam coexistir e beneficiar-se mutuamente. Esperamos, assim, que tal esforço instigue a reflexão acerca das atitudes voltadas à agenda de trabalho e a sua relação com a motivação em ação para

aprender uma LAd.

Baseando-nos nessas premissas, repensamos as estratégias de Dörnyei (2001), compreendendo-as como estratégias de natureza pessoal, social e técnica que, de modo interligado, contribuam para lidar com a motivação enquanto um fenômeno dinâmico e complexo.

As estratégias pessoais são aquelas construídas a partir das diferenças individuais dos estudantes visando a personalizar a abordagem à motivação. As **estratégias sociais** são aquelas que se servem da rede de relações de sistemas interligados ao ambiente de aprendizagem para fomentar e proteger a motivação. Já **as estratégias técnicas** são construídas a partir do quadro teórico da motivação que oferece um leque de sugestões para lidar com o processo motivacional em geral. São exemplos dessas estratégias, as reflexões acerca dos sucessos e dos fracassos pessoais de experiências de aprendizagem e suas atribuições, compreendidas como pré-determinantes na motivação de ações atuais e futuras (WEINER apud WILLIAMS; BURDEN, 1999); o cuidado com as crenças e com as atitudes voltadas à automotivação (USHIODA, 1996), bem como a possibilidade de se explorar o Sistema Motivacional Autoidentitário para aprendizagem de Língua Estrangeira (DÖRNYEI, 2005), vendo possíveis mudanças efetuadas nas projeções e nas tarefas relacionadas à identidade futura do estudante, enquanto falante de LAd para então ajudá-lo a fazer novos planos, já visando às próximas metas de aprendizagem.

Com isso, o foco continua sendo aquele lançado por Dörnyei (2001), ou seja, lidar com diversos fatores que influenciam o processo motivacional. Todavia, a novidade é que as estratégias não mais se dirigem a uma fase específica do processo, podendo ser utilizadas ao longo do seu desenvolvimento, observando os diversos acontecimentos ocorrendo concomitantemente e as múltiplas perspectivas dos contextos relacionados à sala de aula, dinamizando a motivação dos estudantes.

Nessa proposta, atenta à complexidade da motivação, pode haver estratégias híbridas, que mobilizam, a um só tempo, componentes **pessoais, sociais e técnicos**. Por exemplo:

Pedir aos estudantes que investiguem o percurso de aprendizagem de LAd não só de colegas mais experientes, mas também de outras pessoas próximas, da escola ou da comunidade (componente social). Levar esses relatos para a sala de aula desde o início de um ciclo de aprendizagem na forma de entrevistas, narrativas escritas, gravadas ou filmadas, ou ainda com a participação do próprio entrevistado, em um momento da aula, previamente agendado, o que poderá favorecer a percepção da diversidade de caminhos para se aprender uma LAd e seus possíveis percalços, bem como dos passos imprescindíveis e comuns a todos eles. Com isso, os estudantes também terão um panorama

mais realista das atitudes que poderão adotar na construção de tarefas para a sua agenda pessoal (componente pessoal).

Aproveitar essas primeiras conversas para iniciar o processo de conhecimento das condições iniciais (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) de cada estudante da turma, no ciclo de aprendizagem atual. Isso pressupõe tomar conhecimento dos diferentes subsistemas e de seus componentes interligados à situação de aprendizagem, que participam de alguma forma da tomada de decisão de aprender uma LAd. Essa sondagem acerca da “bagagem” que os estudantes trazem à sala de aula pode ajudar o professor a entender a motivação inicial que eles manifestam (componentes pessoais e sociais), configurando-se, também, como ponto de partida para que se possa mapear posteriormente a sua flutuação e considerá-la no plano de ação para lidar com a motivação (componente técnico).

Ajudar o estudante a elaborar sua agenda com planos de estudos que contemplem as suas múltiplas identidades, em vez de tratar apenas da organização de tempo para atividades exclusivamente escolares (componentes sociais e pessoais). Essa abordagem, mais holística, poderá contribuir para tranquilizar o estudante em relação ao fato de que ele não precisará isolar a aprendizagem de LAd de outros momentos de sua vida. É uma atitude agregadora, ressaltada por Dörnyei e Ushioda (2011) como imprescindível para tornar a aprendizagem mais significativa e, portanto, mais motivada. É nesse momento, também, que podemos tomar a iniciativa para ajudar o nosso estudante a construir e/ou consolidar a sua identidade futura enquanto falante de LAd, lançando mão do Modelo Motivacional Autoidentitário de Dörnyei (2005), com olhares para as múltiplas direções, para os múltiplos fazeres e agentes que atuam tanto para beneficiar, quanto para delimitar ou impedir a realização de sonhos (componente técnico). As informações acerca dessas atividades ficam disponíveis na agenda do estudante que pode ser revisitada a qualquer momento, inclusive para fazer os ajustes necessários ocasionados por movimentações inesperadas no sistema de cada um (componente pessoal).

Continuar com atividades que permitam estudantes e professores se conhecerem melhor, mantendo contato com outros agentes dentro e fora da sala de aula, fomentando a expansão de suas redes de interações, diversificando as oportunidades de experiências de aprendizagem positivas, contribuindo para a manutenção e proteção da motivação (componentes sociais e técnicos).

Ver possíveis mudanças efetuadas nas projeções e nas tarefas relacionadas à identidade futura do estudante enquanto falante de LAd para então ajudá-lo a fazer novos planos, já visando às próximas metas de aprendizagem (componentes técnicos e pessoais).

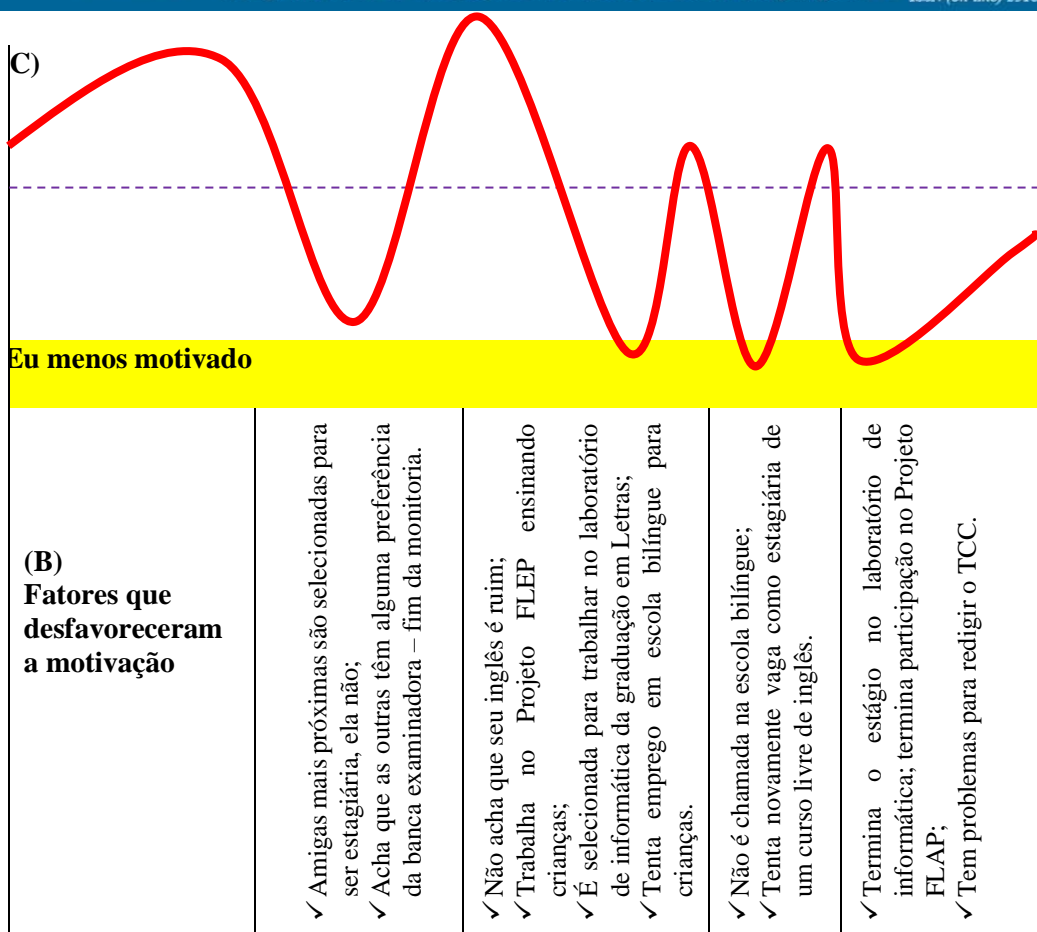
É importante destacar que os três componentes propostos servem, na verdade, para orientar os professores quanto à qualidade das estratégias que se deseja contemplar e quanto à articulação do seu funcionamento para lidar com o processo motivacional. A partir desse quadro, o professor pode selecionar as que se mostrem mais adequadas às necessidades de seus estudantes, com a percepção de que uma mesma estratégia, construída a partir de diferenças individuais, relações sociais e técnicas, pode servir a múltiplos estados motivacionais, sem fronteiras fixas e ao mesmo tempo, com propriedades compartilhadas.

Outra possibilidade, de natureza híbrida, que sugerimos para lidar com a motivação sociodinâmica, é criar mapas motivacionais ao longo das aulas. Esse recurso é construído por meio de notas, desenhos ou outro instrumento ilustrativo, chamando atenção para a flutuação da motivação interligada ao processo de aprendizagem, à abertura do sistema e à constante troca de energia que resulta em influências e comportamentos inesperados. A figura abaixo expõe um modelo para tal, ilustrado com dados de um aconselhado, um estudante de LAd com dificuldades no processo de aprendizagem³⁶.

Figura 3 – Exemplo de Mapa Motivacional

MAPA MOTIVACIONAL					
(A) Fatores que favoreceram a motivação	✓ Busca o aconselhamento para melhorar pronúncia;		✓ Escutar músicas;	✓ Falamos em inglês no aconselhamento;	✓ Praticamos entrevistas
	✓ Torna-se monitora em um curso livre de inglês; deseja ser selecionada como estagiária.		✓ Praticar shadowing em diálogos.	✓ preparamos juntas as tarefas da graduação.	✓ Buscamos modelos de entrevistas.
Eu mais motivado					

³⁶ Incluído no projeto de pesquisa “Aprendizagem de língua estrangeira como um sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro”, coordenado pela professora Doutora Walkyria Magno e Silva no período de 2013 a 2014.



A partir do preenchimento do mapa e da análise do seu conteúdo, propomos que sejam exploradas estratégias (de estudo e de motivação), construindo-as em parceria com o estudante no desenvolvimento das atividades, aproveitando as condições propícias para isso que vão emergindo a cada momento, atentando para as suas variações temporais e contextuais. Assim, pode ser que o estudante descubra quais são as mais adequadas aos diferentes momentos de aprendizagem, sem interpretá-las como únicas ou definitivas, mas sim como flutuantes e abertas à energia propiciada pelo contexto.

Por meio da evolução do uso desse instrumento, voltamos a atenção do estudante ao fluxo motivacional mapeado, desenvolvido com informações desde as condições iniciais. Assim, vamos realizando um balanço geral, agora sob um olhar retrospectivo, interpretando de que modo a motivação foi beneficiada ao se prestar mais atenção às influências contextuais. Nesses momentos de retorno das atividades, aproveitamos para também usufruir dos mapas motivacionais que vão sendo elaborados, para que o estudante perceba melhor os momentos de coadaptação entre os elementos de seu sistema, bem como os de formação de atratores (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) nem

sempre favoráveis à motivação para a aprendizagem de LAd. Também nos servimos deles para incentivar momentos de autoavaliação sobre a eficácia ou não das atitudes tomadas, para identificar e mitigar a ocorrência de coadaptações e da formação de atratores desfavoráveis ocorridas na trajetória dos estudantes durante uma certa fase da aprendizagem. Almejamos, com estratégias desse tipo, ajudar o estudante a identificar conglomerados de fatores internos e externos influenciando os altos e baixos de sua motivação, em vez de atribuir essa oscilação a um único fator. Assim, é possível que ele esteja mais atento à rede de interligações que pode ou não beneficiar a aprendizagem desejada. Outro desdobramento disso é ajudá-lo a lidar com a interferência de fatores imprevisíveis, para não paralisar a trajetória de aprendizagem.

Com essa atividade, que chamamos de mapa motivacional³⁷, pretendemos exercitar em parceria com professores que decidem lidar com a motivação, a capacidade de perceber essa realidade que chamamos de complexa, como fonte geradora de oportunidades para agir em prol da aprendizagem e, concomitantemente, ‘perturbar’ comportamentos preferidos dos sistemas dos estudantes. Afinal, diante da interpretação sociodinâmica da motivação tudo está interligado.

Por meio do conjunto de atividades sugeridas, buscamos mais integração entre contextos e agentes, tornando a aprendizagem multidimensional, pois ela se estende para fora das páginas de livros e se distancia de situações abstratas, passando a conviver com o mundo do estudante, com sua identidade presente e futura também. O foco não é atuar em uma fase de motivação pré-concebida, como sugerem as estratégias de Dörnyei baseadas no MPM, e sim, no estado motivacional em que o estudante realmente se encontra na sua trajetória. Isso porque não é o fato de já estar em sala de aula estudando, que o estudante já tem metas claras ou que já possui condições de iniciá-las depois de planejá-las.

5 Considerações finais

Este artigo discutiu subsídios para a compreensão da motivação enquanto um SDC voltado para a aprendizagem de LAd e posteriormente analisou estratégias motivacionais implicadas no MPM à luz desse novo paradigma.

A exposição e a discussão a respeito dos preceitos da motivação sociodinâmica (DÖRNYEI; USHIODA, 2011) nos permitem concluir que se desejamos estratégias motivacionais alinhadas com

³⁷ No anexo apresentamos o modelo do mapa motivacional que elaboramos e um guia para o seu preenchimento.



o entendimento da motivação na fase sociodinâmica, espera-se que as sugestões apresentadas abarquem ações que considerem como inseparáveis as relações entre os indivíduos envolvidos na aprendizagem de LAd e a dimensão social de seus sistemas. Sob essa perspectiva, defendemos que o estudante poderá perceber-se, cada vez mais, como integrante de um sistema em interação constante com outros sistemas, bem como participante de um processo integrado a outros processos que se influenciam mutuamente. Essa percepção holística pode ajudá-lo a tomar decisões para lidar com a sua motivação com maiores probabilidades de sucesso.

Sob este ponto de vista, torna-se incoerente a classificação de estratégias em fases, uma vez que cada estudante impõe uma identidade própria ao seu sistema e incita a não linearidade do seu desenvolvimento. Assim, reconhecemos que as estratégias motivacionais requerem mobilidade para acompanhar a mutação da motivação. Corroborando essa noção, podemos pensar que há o começo de processos e há a sua evolução que, na perspectiva desta proposta, é imprevisível. Portanto, lidar com estratégias motivacionais exigirá estar atento a tal realidade.



Referências

- BAMBIRRA, R. Motivation to learn English as a foreign language in Brazil. *Linguagem em (dis)curso*. v. 17, p. 215-236, 2017.
- BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson, 2001.
- BROWN, J. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2nd edition. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 1997.
- BURDEN, P. R. *Powerful classroom management strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2000.
- CASTRO, E. *Complex adaptive systems, language advising, and motivation: A longitudinal case study with a Brazilian student of English*. In: *System*, v.74, jun 2018, p. 138-148. Disponível em <https://System Volume 74, June 2018, p. 138-148>. Acesso em: 5 jan. 2019.
- _____. *Motivational dynamics in language advising sessions: A case study*. *Studies*. In: *Self-Access Learning Journal*, 10(1), mar. 2019. p. 5-20. Disponível em: <http://sisaljournal.org/archives/mar19/castro>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- DANTAS, L. *Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia*. 2008. Belém. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2008.
- DECI, E.; RYAN, R. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*. New York, v. 8, n. 3, p.165-184, 1996. Disponível em: www.updatednet.net/.../1/.../selbestimmung. Acesso em: 10 de jan. 2011.
- DÖRNYEI, Z. (2000) Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: Barcelos, A.M.F. (Org.). *Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 199-236.
- _____. Motivation in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, London, v.70, p. 519-538, 2000.
- _____. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- _____. *The psychology of the language learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.
- _____; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2011.
- GARDNER, R. Integrative motivation and second language acquisition. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001. p. 1-20.
- HECKHAUSEN, J.; DWECK, C.S. *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge: Cambridge Press, 1998. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>. Acesso em: 5 maio 2010.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2008.
- MATOS, M. *Contribuições do paradigma da complexidade no desenvolvimento de estratégias motivacionais empregadas no aconselhamento linguageiro*. Tese de Doutorado em Linguística - Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2019.
- _____; MORHY, S. Estados Atratores em trajetórias de Aconselhamento Linguageiro na aprendizagem de línguas Estrangeiras. In: *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016, p. 199-222.
- _____. *O professor e o processo motivacional na aprendizagem de língua estrangeira*. 2011. Belém. Dissertação de Mestrado em Linguística - Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2011.
- PAIVA, V. M. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E.F.; STORTO, L.J. *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 71-86.
- PINK, D. *Motivação 3.0*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- WILLIAMS, M; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.



APÊNDICE A

GUIA PARA MAPA MOTIVACIONAL

A respeito do período de, preencha a figura abaixo. No **espaço A**, escreva quais fatores favoreceram sua motivação para a aprendizagem. No **espaço B**, escreva aqueles que desfavoreceram-na. Depois, no **espaço C**, considerando o que você colocou nos espaços A e B, desenhe como você vê a flutuação da sua motivação quando esteve mais e menos motivado.

Agora, reflita acerca das atitudes tomadas nos diferentes estados da sua motivação.

MAPA MOTIVACIONAL						
(A) Fatores que favoreceram a motivação						
Eu mais motivado						
(C)						
Eu menos motivado						
(B) Fatores que desfavoreceram a motivação						

[RECEBIDO: agosto de 2018]

[ACEITO: maio de 2019]