

MOTIVAÇÃO E COMPLEXIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: O ADVENTO DA ABORDAGEM SOCIO-DINÂMICA

Marcus Alexandre Carvalho de SOUZA

Universidade Federal do Pará

alexandre0202@yahoo.com.br

Resumo: A motivação é considerada, em qualquer área da vida humana, algo que impulsiona um indivíduo a iniciar ou dar continuidade a uma ação ou comportamento. Os estudos do construto surgiram na área da psicologia, sendo posteriormente estudada na área da aprendizagem de línguas estrangeiras, seguindo perspectivas diferentes da primeira. Nesta área, os estudos da motivação foram divididos em três fases: socio-psicológica, cognitiva e orientada para o processo. Estudos mais recentes, porém, apresentam o advento de uma nova fase: a fase socio-dinâmica. Uma das principais características desta fase é o estudo do construto segundo a perspectiva dos sistemas adaptativos complexos. Esta fase surge como resposta às abordagens anteriores, nas quais a motivação era vista de forma linear, sem levar em consideração que outros sistemas, que ocorrem ao mesmo tempo na vida do indivíduo, concorrem e influenciam na motivação para a aprendizagem da língua alvo. O objetivo desse trabalho é apresentar um panorama dos estudos da motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras desde seu início até o surgimento da fase socio-dinâmica.

Palavras-chave: Motivação; Abordagem Socio-dinâmica; Complexidade; Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

1. Introdução

A motivação, cuja origem vem do verbo latino *movere*, que significa mover, é considerada como algo que “move uma pessoa a fazer certas escolhas, a se engajar em uma ação e a persistir em uma ação” (USHIODA, 2008, p. 21)^{1 2}. O construto foi estudado primeiramente na área da psicologia, cujas teorias focam em uma quantidade variada de componentes que têm a finalidade de estudar o comportamento humano diante de vários estímulos motivacionais.

Na aprendizagem de línguas estrangeiras ela toma rumo e abordagens diferentes daquelas da psicologia. Nessa área, Dörnyei e Ushioda (2011) sugerem uma divisão didática

¹ As traduções, cujo original em inglês estão em nota de rodapé, são de responsabilidade do autor.

² [...] moves a person to make certain choices, to engage in action, and to persist in action.

dos estudos em períodos, a fim de que compreendêssemos melhor cada uma das abordagens. Eles apresentam os três primeiros períodos, a saber, o socio-psicológico, o cognitivo e o orientado para o processo, e apontam o surgimento de um novo período de estudos, o período socio-dinâmico.

O objetivo deste trabalho é apresentar um panorama dos estudos motivacionais, que conduziram ao surgimento da abordagem socio-dinâmica. Para tanto, apresento primeiramente o construto motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seguida, faço um panorama das três primeiras abordagens de estudos para, assim, me deter ao nascente período socio-dinâmico, explicando o contexto do surgimento e os focos sugeridos para os estudos nessa abordagem.

2. Motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras

Os rumos e tomados pelos estudos motivacionais na área da aprendizagem de línguas estrangeiras é diferente dos tomados pela psicologia. Isso se dá pelo fato de que a aprendizagem de línguas estrangeiras é diferente de outros tipos de aprendizagem e mesmo de outras ações humanas, pois “a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve mais que meras habilidades de aprendizagem, ou um sistema de regras, ou a gramática; ela envolve uma modificação na autoimagem, a adoção de novos comportamentos sociais e culturais e modos de ser” (WILLIAMS, 1994 *apud* DÖRNYEI, 2005, p. 68)³.

Outra razão para essa diferença de rumos é que, devido ao fato do domínio de uma língua estrangeira ser uma atividade de longo prazo, a “motivação não permanece constante durante o curso de meses ou anos” (DÖRNYEI, 2001, p. 16)⁴. Atividades que podem ser realizadas em curto prazo não requerem que a motivação seja mantida por muito tempo, o que não ocorre com a aprendizagem de língua estrangeira.

É consenso entre pesquisadores do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras que a motivação gera aprendentes com maiores chances de sucesso na aprendizagem (DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI, 2005; USHIODA, 2008). Um dos grandes interesses nos estudos sobre motivação é o fato de ser um construto que lida com diferenças individuais e tentam explica-las. Pode-se observar, por exemplo, como os fatores motivacionais atuam nas

³ The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being.

⁴ Motivation does not remains constant during the course of months and years.

pessoas, haja vista que essa atuação ocorre de forma diferente em indivíduos diferentes, ou até no mesmo indivíduo em momentos diferentes.

Dörnyei e Ushioda (2011) sugerem uma divisão dos estudos motivacionais em quatro períodos: socio-psicológico, cognitivo, orientado para o processo e socio-dinâmico. Explico melhor cada um dos períodos nas seções seguintes.

3. Primeiras abordagens nos estudos motivacionais

Segundo Dörnyei (2005), os estudos motivacionais podem ser divididos em três fases: a primeira, que inicia no final da década de 1950, quando Gardner, Lambert e seus colegas estudaram a motivação por meio de uma abordagem socio-psicológica, estendendo-se até a década de 1990; a segunda, que tem seus estudos realizados durante a década de 1990, no qual a motivação é caracterizada por meio das teorias cognitivas da psicologia educacional; e a terceira, que acontece nos anos 2000, no qual Dörnyei, Ushioda e outros pesquisadores estudam as mudanças motivacionais, o que caracteriza a motivação como um processo. Mais recentemente, Dörnyei e Ushioda (2011) identificaram, além das três fases já mencionadas, o surgimento de uma nova fase: a fase socio-dinâmica, cujos estudos são baseados na teoria da complexidade.

Os períodos de tempo para cada fase, entretanto, não são exatos. Há pesquisas seguindo abordagens socio-psicológicas ainda nos anos 2000 e da abordagem cognitiva, como a teoria da atribuição, já na década de 1980, por exemplo. Essa divisão em fases, de caráter mais didático, proposta por Dörnyei (2005) e retomada por Dörnyei e Ushioda (2011) é útil para que se possa ter uma visão geral e uma melhor compreensão da trajetória dos estudos na área. Nas próximas subseções, veremos um panorama das três primeiras abordagens para, em seguida, nos determos ao período socio-dinâmico.

3.1. Abordagem socio-psicológica.

Segundo Dörnyei (2001; 2005), o primeiro impulso para os estudos da motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras partiu dos psicólogos sociais Robert Gardner, Wallace Lambert e seus colegas. Eles foram pioneiros em afirmar que existia uma diferença entre a motivação para a aprendizagem de línguas e a motivação para aprender outras disciplinas escolares.

De acordo com Gardner (1985), esta motivação é direcionada para uma meta e esta, por sua vez, é caracterizada pelas razões para aprender a língua estrangeira. Ele usa o termo orientação como sinônimo de meta, ou seja, as orientações são as categorias de razões pelas quais o aprendente busca esse tipo de aprendizagem. Em sua pesquisa (cf. GARDNER; LAMBERT, 1959), Gardner e Lambert estabelecem a distinção entre dois tipos de orientação: a integrativa e a instrumental.

Essa pesquisa foi desenvolvida no contexto do Canadá, que é um país com duas comunidades languageiras: a anglófona e a francófona. Para os dois pesquisadores, o desejo de aprender a língua vinha principalmente do desejo de integração com a cultura do falante da língua alvo. Segundo Gardner, “as atitudes dos estudantes para com o grupo languageiro específico provavelmente influenciam o quão bem sucedidos eles serão em incorporar aspectos daquela língua” (GARDNER, 1985, p. 6)⁵. Eles apresentaram aos sujeitos pesquisados, que faziam parte da comunidade anglófona, um instrumento de pesquisa denominado índice de orientação, que consistia em quatro razões para estudar francês: duas delas mais voltadas para a integração social e as demais mais direcionadas à utilidade da língua alvo. Os sujeitos deveriam classificá-las, de acordo com a importância que davam para cada uma dessas razões. Dessa forma, eles eram considerados integrativamente ou instrumentalmente orientados.

Os aprendentes eram considerados integrativamente orientados quando “ênfatizavam uma das duas razões que ressaltavam tanto encontros e conversas com uma maior variedade de pessoas quanto um melhor entendimento do povo franco-canadense e seu modo de vida” (GARDNER, 1985, p. 11)⁶. O desejo de interação com a outra comunidade vinha, portanto, de razões socio-emocionais. Nesse sentido, a orientação integrativa reflete “um interesse sincero e pessoal pelo povo e pela cultura representados pelo outro grupo” (LAMBERT, 1974 *apud* GARDNER, 1985, p. 133)⁷. O conceito de orientação integrativa também é aplicado em pesquisas sobre a motivação na aprendizagem de língua estrangeira no contexto europeu (cf. WILLIAMS, 1994), devido às características geográficas desse continente, que ressaltam a proximidade entre as comunidades com línguas diferentes.

⁵ Students' attitudes toward the specific language group are bound to influence how successful they will be in incorporating aspects of that language.

⁶ They emphasized one of two reasons which stressed either meeting and conversing with more and varied people, or a means of better understand French Canadian people and their way of life.

⁷ [...] sincere and personal interest in the people and culture represented by the other group.

Por outro lado, os sujeitos pesquisados eram considerados instrumentalmente orientados quando “ênfatizavam que eles estavam aprendendo francês porque a língua pode ser útil para conseguir um emprego ou torná-los melhor instruídos” (GARDNER, 1985, p. 11)⁸, ou seja, o aprendente tinha razões utilitárias para esta aprendizagem. A orientação instrumental, portanto, denota “o valor prático e as vantagens de se aprender uma nova língua” (LAMBERT, 1974 *apud* GARDNER, 1985, p. 133)⁹.

Ainda durante o período socio-psicológico, outra pesquisa emerge: o psicólogo canadense Richard Clément e seus colegas começam a estudar o fator da autoconfiança, que trata da “crença de que uma pessoa tem habilidade de produzir resultados, realizar metas e executar tarefas competentemente” (DÖRNYEI, 2005, p. 73)¹⁰. Segundo Clément, Dörnyei e Noels (1994) a autoconfiança pode ser desenvolvida em indivíduos que vivem em contextos multiétnicos à medida em que o contato com a segunda língua é frequente e prazeroso.

3.2. Abordagem cognitiva

Segundo Dörnyei (2005), apesar do período cognitivo ter surgido oficialmente na década de 1990, desde a década de 1980 já havia uma necessidade de mudança expressa por meio das publicações da época. O nivelamento dos estudos motivacionais às pesquisas de cunho mais cognitivo já empreendidas pela psicologia foi um dos motivos que conduziram a essa mudança de abordagem. Outro motivo foi o desejo de estreitar a macroperspectiva de estudos que, na abordagem anterior, focava em comunidades languageiras inteiras, para uma microperspectiva que atuasse em situações reais de aprendizagem, como em uma sala de aula, por exemplo. Nesse período surgem duas novas teorias voltadas ao estudo da motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras: da autodeterminação e da atribuição.

A **teoria da autodeterminação**, elaborada pelos psicólogos americanos Edward Deci e Richard Ryan, é uma das mais mencionadas quando se trata de motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. O cerne da teoria reside na divisão dos motivos em intrínsecos e extrínsecos.

Quando a motivação é intrínseca, “os comportamentos são executados por interesse e, conseqüentemente, não requerem ‘recompensas’ outras a não ser a experiência espontânea de

⁸ They emphasized that they were learning French because it would be useful in obtaining a job or if it made them better educated.

⁹ [...] the practical value and advantages of learning a new language.

¹⁰ Belief that a person has the ability to produce results, accomplish goals, or perform tasks competently.

interesse e prazer que os acompanham” (RIGBY *et al.*, 1992, p. 167)¹¹. Sendo assim, o aprendiz realiza atividades de aprendizagem pelo prazer em aprender a língua. Já na motivação extrínseca, “os comportamentos são instrumentais, executados pelas recompensas ou consequências que advêm de sua execução” (RIGBY *et al.*, 1992, p. 167)¹². O aprendiz tem, portanto, um motivo externo, como passar em um exame ou conseguir um melhor emprego.

Deci e Ryan (2000) afirmam que a motivação intrínseca advém da relação entre indivíduos e atividades e que a recompensa desta é a própria atividade. Nesse sentido, a motivação intrínseca é considerada “o protótipo da atividade autodeterminada ou autônoma” (RIGBY *et al.*, 1992, p. 167)¹³, ou seja, a base da teoria da autodeterminação. Já a motivação extrínseca, por vezes rejeitada como algo prejudicial à motivação intrínseca (RIGBY *et al.*, 1992; DECI; RYAN, 2000), é apresentada por Deci e Ryan (2000) como um construto com tipos variados. Alguns deles podem ser considerados formas mais fracas de motivação, atuando como fatores prejudiciais à autodeterminação; outros, porém, apresentam formas mais ativas de motivação, que conduzem à autodeterminação.

Já a **teoria da atribuição**, surgida na década de 1980, a teoria da atribuição trabalha com o processamento de experiências passadas de sucesso ou fracasso, ligando-as aos esforços empreendidos para realizações futuras, formando assim atribuições causais (DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI, 2005). O principal proponente desta teoria foi o psicólogo americano Bernard Weiner. É importante ressaltar que a teoria da atribuição surge na psicologia, aplicada principalmente à aprendizagem em geral. Posteriormente ela é aplicada à área do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

O ponto principal da teoria de Weiner é que as razões às quais atribuímos nossos sucessos ou fracassos passados moldam nossa motivação para ações futuras (DÖRNYEI, 2005). Para ele, “a expectativa de sucesso, junto com emoções como orgulho, culpa ou vergonha, determinam o comportamento subsequente. Ou seja, o comportamento depende de pensamentos, bem como de sentimentos” (WEINER, 2000, p. 5)¹⁴.

¹¹ Behaviors are performed out of interest and thus require no “reward” other than the spontaneous experience of interest and enjoyment that accompanies them.

¹² Behaviors are instrumental, performed for the external rewards or consequences that accrue from their performance.

¹³ [...] the prototype of self-determined or autonomous activity.

¹⁴ Expectancy of success, along with emotions such as pride, guilt, and shame, together determine subsequent behavior. That is, behavior depends on thoughts as well as feelings.

O processo se inicia após algum tipo de resultado. Os resultados, em especial quando negativos ou inesperados, geram uma série de questionamentos, que evocam processos de atribuição. O indivíduo atribui seu resultado a alguma razão. Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), as falhas passadas, quando atribuídas a fatores estáveis e não controláveis, como baixa habilidade (por exemplo, o indivíduo que se acha “burro” demais para realizar uma tarefa), atrapalham futuras conquistas; por outro lado, se as falhas forem atribuídas a fatores não estáveis e controláveis, como esforço (por exemplo, o indivíduo que acredita que falhou por não ter se preparado suficientemente para a realização da tarefa), o sujeito tem mais chances de sucesso no futuro.

Algo importante que podemos notar é que esse sistema de atribuições não surge espontaneamente e parece precisar ser desenvolvido e fomentado no indivíduo. Dörnyei (1994), ao tentar responder à pergunta “Como motivar aprendentes de L2?”, apresenta trinta estratégias para tal, sendo uma delas *promover atribuições que aumentem a motivação*¹⁵, na qual ele sugere que o professor deve “ajudar o aluno a reconhecer ligações entre esforço e resultados; e atribuir falhas passadas a fatores controláveis” (DÖRNYEI, 1994, p. 281)¹⁶.

3.3. Abordagem orientada para o processo

A motivação não é um construto estático, mas dinâmico e sofre mudanças no decorrer do tempo. Essas mudanças percebidas na motivação, outrora negligenciadas, começaram a chamar atenção de pesquisadores como Marion Williams, Robert Burden, Ema Ushioda e Zóltan Dörnyei ainda na década de 1990. Foi com base nessas reflexões que Dörnyei e Ottó (1998) elaboraram o modelo processual de motivação. Ele apresenta uma divisão da motivação em segmentos temporais, que são organizados em três fases, a saber: a fase pré-acional, a fase acional e a fase pós-acional.

A **fase pré-acional** “diz respeito ao processo de escolha de um rumo de ação a ser realizada” (DÖRNYEI, 2001, p. 87)¹⁷. Por esse motivo, chama-se de *motivação de escolha* à dimensão motivacional que se relaciona a essa fase. Esta fase é dividida em três subfases: estabelecimento de objetivos, formação da intenção e início do desenvolvimento da intenção.

¹⁵ Promote motivation-enhancing attributions.

¹⁶ [...] by helping students recognize links between effort and outcome; and attribute past failures to controllable factors.

¹⁷ [...] concerns the process of choosing a course of action to be carried out.

Os elementos que precedem o estabelecimento de objetivos são as vontades, as esperanças, os desejos e as oportunidades. Devido ao fato de indivíduos não levarem adiante todas as suas vontades, esperanças, desejos e oportunidades, o processo motivacional só é considerado iniciado quando se estabelece um objetivo concreto (DÖRNYEI, 2011).

A partir do estabelecimento do objetivo, forma-se a intenção, que é uma espécie de comprometimento na realização do objetivo (DÖRNYEI, 2011) e que pode ser conceituada como o processo de “pensar o quão viável e desejável são as opções disponíveis, bem como visualizar as possíveis consequências da ação potencial do indivíduo” (DÖRNYEI, 2001, p. 94)¹⁸. Apesar de o comprometimento ser um passo importante para que a ação se realize, é necessário que se desenvolva “um *plano de ação* gerenciável que contenha os detalhes técnicos necessários em relação à ação planejada” (DÖRNYEI, 2011, p. 212), a saber, o esquema de ação a ser realizado e o enquadre temporal para sua realização.

Dörnyei afirma que “uma intenção é o antecedente imediato de uma ação” (DÖRNYEI, 2000/2011, p. 213), mas para que a ação seja executada a intenção sozinha não é suficiente. É necessário desenvolvê-la, angariando meios e recursos necessários para a realização da ação e criando as condições para que esta ocorra. A subfase de início do desenvolvimento da intenção é, segundo Dörnyei (2001), a fase que realmente mostrará se a ação será implementada ou não, pois muitas intenções não chegam a alcançar a fase acional. Por essa razão, pode haver, em alguns casos, uma demora entre a formação da intenção e o momento em que a ação realmente se inicia.

A **fase acional** é a fase em que a motivação precisa ser mantida e protegida. Sua ênfase é na implementação e continuidade da ação, motivo pelo qual essa dimensão motivacional é chamada de *motivação executiva*, que “energiza a ação enquanto ela está sendo realizada” (DÖRNYEI, 2001, p. 85)¹⁹. Dörnyei (2000/2011; 2001) apresenta aqui três subfases: 1) a geração e implementação de subtarefas que facilitem o desenrolar da ação, especialmente por se tratar de uma atividade de longo prazo; 2) um processo contínuo de avaliação; e 3) a aplicação de mecanismos cognitivos ou não para controlar a ação de forma autorregulada e autônoma.

Ao final da realização de uma ação, temos um resultado: o aprendente pode alcançar o seu objetivo, bem como pode interromper a ação. No caso de interrupção da ação, caso as

¹⁸ [...] weighing the feasibility and desirability of the available options, and visualizing the possible consequences of one's potential actions.

¹⁹ [...] energizes action while it is being carried out.

vontades e desejos sejam fortes ainda, o aprendente pode revisar seus objetivos e planos de ação, baixando o nível de expectativa, e engajar-se em uma nova ação, modificando suas subtarefas e estratégias. Essa interrupção pode ainda ser temporária e o aprendente pode retomar a mesma ação num momento posterior (DÖRNYEI, 2000/2011).

Em ambos os casos – sucesso na realização da tarefa e alcance de objetivos ou interrupção da ação –, o processo motivacional é conduzido à **fase pós-acional**, que “envolve uma retrospectiva crítica depois que a ação tenha sido concluída ou cessada” (DÖRNYEI, 2001, p. 85)²⁰. Essa fase tem por dimensão a *retrospecção motivacional* e envolve uma comparação das expectativas iniciais com o plano de ação e os resultados a fim de formar atribuições causais a respeito do alcance ou não do objetivo, elaborar estratégias para as ações vindouras e descartar a ação em curso para dar lugar à outra, recomeçando o ciclo motivacional (DÖRNYEI, 2000/2011).

Um aspecto a ser ressaltado nessa fase é que, segundo Dörnyei (2000/2011), esta avaliação é diferente da que acontece na fase acional porque o indivíduo não está mais engajado na ação, o que lhe permite ter uma visão mais ampla em relação ao processo motivacional como um todo. Outro ponto importante na retrospectiva motivacional é que ela traz à tona aspectos da teoria da atribuição no processo de avaliação retrospectiva para determinar o senso de sucesso, realização e satisfação do indivíduo, o que influencia seu comportamento em relação a atividades posteriores (DÖRNYEI, 2001).

4. Abordagem socio-dinâmica

É o próprio Dörnyei (2011; 2005) quem reconhece as limitações do seu modelo processual de motivação. Ele diz que o modelo apresenta divisões bem definidas e é explicitado de forma isolada, sem atentar para os fatores externos que concorrem com a ação em curso e sem precisar qual momento ocorre cada uma das fases. Além disso, os aprendentes geralmente estão engajados em uma quantidade de atividades diferentes, muitas delas não ligadas à aprendizagem da língua estrangeira, o que nos leva a refletir que vários processos motivacionais acontecem concomitantemente.

As críticas focam no tratamento da motivação como um fenômeno isolado e linear. Por se tratar de motivação humana, devem ser levados em consideração os demais aspectos da vida humana. Um processo motivacional acontece de forma concomitante a outros processos

²⁰ Involving critical retrospection after action has been complete or terminated.

motivacionais e outras situações pelas quais passa o indivíduo. Mesmo a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ocorrer ao mesmo tempo em que outros tipos de aprendizagem, ou mesmo aprendizagem de outras línguas. Com base nesses aspectos, ele diz: “foi realmente uma questão de tempo para que eu percebesse que uma colcha de retalhos feita com relações de causa e efeito entrelaçadas não faria justiça à complexidade do sistema motivacional e, portanto era necessária uma reformulação mais radical” (DÖRNYEI, 2009b *apud* DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 70)²¹. Tal reformulação da teoria leva em conta três aspectos: a visão relacional do indivíduo em contexto, o Sistema Motivacional Auto Identitário da Língua Estrangeira e os Sistemas Adaptativos complexos.

Um dos pontos importantes nessa abordagem é a diferença entre visões lineares e relacionais, já que esta última, ao invés de procurar variáveis ou relações de causa e efeito, foca sua atenção no desenvolvimento e dinamicidade das relações entre características, fenômenos e processos. Já que se fala em relações entre indivíduo e contexto, e cada um deles é único, temos que essas relações são também únicas, bem como complexas, imprevisíveis e não lineares (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

O indivíduo sujeito de estudo é o aprendente de língua estrangeira. Em abordagens lineares, não eram levadas em consideração os demais aspectos do indivíduo (por exemplo, nacionalidade, estado civil, profissão, gostos, habilidades, pertencimento a determinados grupos etc.) nem do contexto (local de moradia, contexto histórico, cultural, social etc.). A abordagem relacional, por outro lado, considera todos esses aspectos. Ushioda (2011) ressalta que, como professores,

devemos engajar as suas próprias identidades [dos aprendentes] nas nossas aulas e promover um senso de continuidade entre o que eles aprendem e fazem na sala de aula e quem eles são e o que eles estão interessados em fazer nas suas vidas fora da sala de aula, agora e no futuro. Desta maneira, como Little (2004) coloca, “o que eles aprendem se torna parte do que eles são” (USHIODA, 2011, p. 204)²².

²¹ 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.

²² We need to engage their own identities and interests in our lessons and promote a sense of continuity between what they learn and do in the classroom, and who they are and what they are interested in doing in their lives outside the classroom, now and in the future. In this manner, as Little (2004) puts it, ‘what they learn becomes part of what they are’.

Como pesquisadores, ao investigar indivíduos, torna-se cada vez mais impossível simplesmente dissociar os demais aspectos da vida humana e o contexto no qual se encontram do aprendente de língua estrangeira.

Outro ponto importante foi a elaboração do Sistema Motivacional Auto Identitário da Língua Estrangeira. Ele foi proposto por Dörnyei (2005) a partir das teorias psicológicas do eu agregadas ao campo da aprendizagem de língua estrangeira, partindo do princípio de que a língua não é um mero código de comunicação, mas parte da identidade do indivíduo (DÖRNYEI, 2009), não é “algo adicionado ao nosso repertório de habilidades, mas uma ferramenta personalizada que nos permite expandir e expressar nossa identidade ou senso do eu” (USHIODA, 2011, p. 204)²³. Segundo Dörnyei (2005) e Dörnyei e Ushioda (2011), esse sistema é constituído por três dimensões: o eu ideal, o eu que deveria ser e as experiências de aprendizagem da língua estrangeira.

- O **eu ideal** é o que o indivíduo deseja se tornar. Quando um indivíduo se identifica com um eu ideal, ele tem o desejo de diminuir a discrepância entre seu eu atual e o ideal. Se o eu ideal fala uma língua estrangeira, esse desejo pode ser traduzido em motivação para aprender aquela língua.
- O **eu que deveria ser** está relacionado aos atributos que a pessoa acredita que deveria possuir a fim de alcançar suas próprias expectativas e evitar resultados negativos.
- As **experiências de aprendizagem da língua estrangeira** dizem respeito aos motivos executivos relacionados ao ambiente imediato de aprendizagem e às experiências passadas.

O terceiro aspecto da abordagem em desenvolvimento é o fato de ser fundamentada na teoria do caos ou da complexidade. Segundo essa teoria, “pequenas mudanças podem resultar em grandes diferenças” (PAIVA, 2005) e essas mudanças ocorrem em sistemas adaptativos complexos. Um sistema pode ser considerado complexo se for composto por dois ou mais elementos interligados entre si e que mudem no decorrer do tempo (DÖRNYEI; USHIODA, 2011) e pode ser considerado adaptativo complexo se, além das duas características anteriores, forem imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, sujeitos a atratores e tenham capacidade de auto-organização (PAIVA, 2005).

Paiva (2005) considera a aprendizagem de uma língua estrangeira um sistema adaptativo complexo, pois mudanças nas condições iniciais podem gerar resultados diferentes

²³ [...] something to add to our repertoire of skills, but a personalized tool that enables us to expand and express our identity or sense of self

e imprevisíveis. Além disso, a aprendizagem é formada por uma série de outros sistemas que, interligados entre si, formam uma cadeia complexa de sistemas. Entre eles, encontra-se a motivação, que deixa de ser vista apenas numa perspectiva de diferenças individuais estáveis e monolíticas, mas é vista por meio de diferenças individuais alocadas num contexto e num período de tempo. As próprias diferenças individuais são geralmente multicompostas, feitas por interações dinâmicas e complexas entre muitos componentes (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Na realidade, Dörnyei e Ushioda (2011) afirmam que a abordagem dinâmica, até o momento atual, só permitiu a distinção de três aspectos concernentes às diferenças individuais: motivação, cognição e afeto, e que os diferentes conglomerados de diferenças individuais são formados a partir deste tripé.

5. Considerações finais

McIntyre *et al.* (2001, p. 462) afirmam que “a motivação representa uma das variáveis mais atraentes, embora complexa, usadas para explicar as diferenças individuais na aprendizagem de línguas”²⁴. Era necessário que houvesse um tipo de reformulação dos estudos motivacionais no sentido realmente focar nas diferenças individuais, tratando-as em contexto e não como um fenômeno isolado, pois pessoas não são isoladas.

Dörnyei e Ushioda (2011) sugerem que, na abordagem socio-dinâmica, nenhum fenômeno comportamental tem uma única explicação. No caso da motivação, um resultado pode possuir inúmeros motivos e entre eles, quem sabe, um motivo gerador dos demais. Isso só poderá ser analisado por meio de uma profunda investigação e, para tanto, “tudo o que precisamos é fazer as perguntas certas” (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 99)²⁵ e abrir caminhos de pesquisa nessa área de estudos promissora.

6. Referências

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

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, Rochester, v. 25, p. 54-67, 2000.

²⁴ Motivation represents one of the most appealing, yet complex, variables used to explain individual differences in language learning.

²⁵ [...] all we need to do is ask the right questions.

DÖRNYEI, Z. 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.

_____. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

_____. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2001.

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

DÖRNYEI, Z; OTTÓ, I. Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working papers in Applied Linguistics*. London: Thames Valley University, p. 43-69, 1998.

DÖRNYEI, Z; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. 2 ed. Harlow: Longman, 2011.

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

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

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. 3 ed. London: Pearson Education, 2001.

MACINTYRE, P. D.; MACMASTER, K.; BAKER, S. C. The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey. In Z. DORNYEI; R. SCHMIDT (org.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001. p. 461-492.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (org.) *Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

RIGBY, C. S.; DECI, E. L.; PATRICK, B. C.; RYAN, R. M. Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, v. 16, n. 3, p. 165-185, 1992.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

USHIODA, E. Motivation and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (org.) *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 19-34.

_____. Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, v. 24, n. 3, p. 199-210, 2011.

WEINER, B. Intrapersonal e interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, v. 12, n. 1, p. 1-14, 2000.

WILLIAMS, M. Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, n. 11, p. 77-84, 1994.