



JAIME ALEXANDER CASTELLANOS TRUJILLO

**O QUE MOTIVA ALUNOS ADULTOS A APRENDER
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO Q**

CAMPINAS,

2014



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

JAIME ALEXANDER CASTELLANOS TRUJILLO

**O QUE MOTIVA ALUNOS ADULTOS A APRENDER INGLÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO Q**

**Dissertação de mestrado apresentada
ao Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada na área de Linguagem e Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Linda Gentry El Dash

CAMPINAS,

2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

C276q Castellanos Trujillo, Jaime Alexander, 1988-
O que motiva alunos adultos a aprender inglês como língua estrangeira : um estudo Q / Jaime Alexander Castellanos Trujillo. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Linda Gentry El-Dash.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 2. Aprendizagem de adultos - Campinas (SP). 3. Metodologia Q. 4. Motivação na educação. 5. Ansiedade. 6. Atitudes. I. El-Dash, Linda Gentry, 1946-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: What motivates adult students to learn English as a foreign language : a Q study

Palavras-chave em inglês:

English language - Study and teaching - Foreign speakers

Adult learning - Campinas (SP)

Q methodology

Motivation in education

Anxiety

Atitudes

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Linda Gentry El-Dash [Orientador]

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

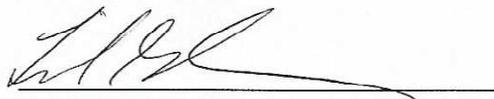
Maria de Fátima Silva Amarante

Data de defesa: 26-08-2014

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

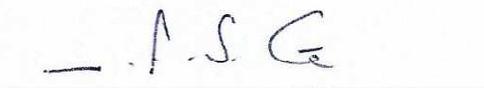
Linda Gentry El Dash



Matilde Virginia Ricardi Scaramucci



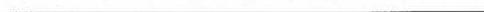
Maria de Fátima Silva Amarante



Marcelo El Khouri Buzato



Ana Maria Falcão de Aragão



IEL/UNICAMP
2014

RESUMO

Este trabalho apresenta uma investigação acerca das opiniões de alunos brasileiros, adultos, profissionais, que fazem aula particular de inglês sobre o que os motiva a aprender a língua inglesa como LE. Apresentamos inicialmente a trajetória da pesquisa, seguida de uma revisão teórico-metodológica. Valemos-nos da Metodologia “Q”, que usa instrumentos de pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, realizando três grupos focais e seis entrevistas individuais, com alunos adultos profissionais que fazem aula particular de inglês na cidade de Campinas, SP. Da discussão de tais grupos focais e da literatura relacionados a esta área de pesquisa obtivemos 183 opiniões (assertivas), das quais selecionamos 52, que conformaram a nossa Amostra “Q”. Posteriormente, 29 alunos participaram da Distribuição “Q”, comunicando seu grau de concordância e/ou discordância com as assertivas, através da hierarquização das mesmas no programa *FLASHQ Offline* v.1.1.0. Uma vez feito isto, fizemos uma análise estatística e fatorial, usando o *software PQ Method* v.2.3.1, que gerou quatro perfis altamente correlacionados; no entanto, cada um deles com um foco diferente e, em consequência, motivado por diferentes aspectos. Os resultados mostram que os doze alunos do perfil 1, *focados no conteúdo linguístico*, valorizam o conteúdo das aulas, a leitura e a reescrita, mas especialmente a precisão. Sentem-se motivados para continuar com o seu aprendizado uma vez que conseguem se expressar apropriadamente. Os cinco alunos do perfil 2, *focados nas dificuldades do aprendizado*, reconhecem a importância de produzir e usar a LE corretamente, mas percebem muitos problemas para fazê-lo e, com frequência, sentem-se frustrados porque usualmente não o conseguem, mostrando-se inseguros para produzir na LE. Os quatro alunos do perfil 3, *focados no uso da LE*, veem-na como uma ferramenta que deve ser usada, seja para a obtenção de um emprego melhor ou para comunicação de ideias no mundo real; porém, não se preocupam com a precisão. Finalmente, os quatro alunos do perfil 4, *focados nas condições de aprendizado*, centralizam sua atenção em um

ambiente agradável, livre de pressões, que ofereça atividades e dinâmicas relevantes para a sua vida.

Palavras-chave: Aprendizagem de LE; Metodologia “Q”; Motivação; Ansiedade; Atitudes.

ABSTRACT

This study, situated within the field of applied linguistics, presents our investigation of some professional, adult, Brazilian learners' who study English, about what motivates them to learn English as a foreign language. We present first the development of our research, followed by a theoretical and methodological review. We use Q methodology, which uses both qualitative and quantitative research tools. We conducted three focus groups and six individual interviews with professional adult learners who have private English lessons in Campinas, SP. We gathered a total of 183 statements (opinions) out of such focus groups as well as the literature, from which we selected 52 to form the Q Sample. Then, 29 students were invited to take part of the Q distribution, by showing their level of agreement and/or disagreement to the statements using the software *FLASHQ Offline v.1.0*. After that, the results were submitted to factor analysis through the software *PQ Method v.2.3.1*, which generated 4 different factors highly correlated, each one of them with a different focus, though, and, consequently, driven by different aspects. We found that the twelve learners who belong to factor 1, *focused on linguistic content*, value greatly the grammar contents, as well as reading and rewriting, but above all accuracy. They feel motivated to continue to learn the language once they can convey appropriately. We also noticed that although the five learners who belong to factor 2, *focused on learning difficulties*, recognize the importance of producing and using the L2 adequately, they perceive many problems to do so and, frequently, feel frustrated since they usually can't do it, showing themselves quite self-doubting to produce the L2. On the other hand, the four learners who belong to factor 3, *focused on L2 use*, see the language as a tool that must be used, either to obtain a better job or to communicate their ideas in their real world; they don't seem to care about accuracy, however. Finally the four learners who belong to factor 4, *focused on learning conditions*, value a pleasant environment, with no pressure that offers tasks which are relevant for their lives.

Key words: L2 Learning; Q Methodology; Motivation; Anxiety; Attitudes.

SUMÁRIO

1 Trajetória da pesquisa.....	1
1.1 Objetivos da Pesquisa	5
1.2 Justificativa	6
2 Fundamentação Teórica	11
2.1 A teoria sobre a motivação	11
2.1.1 Período sócio-psicológico	12
2.1.1.1 A motivação para Gardner	12
2.1.2 Período cognitivo.....	17
2.1.2.1 A motivação para Crookes e Schmidt	18
2.1.2.2 A motivação para Oxford	21
2.1.2.3 A motivação para Dörnyei	23
2.1.3 Período de estudos orientados ao processo.....	28
2.1.4 Definições de outros conceitos	32
3 Metodologia	35
3.1 Entendendo a metodologia	35
3.1.1 Por que o cunho qualitativo?	35
3.1.2 Por que o cunho quantitativo?	36
3.1.3 As etapas do estudo Q	38
3.1.3.1 O preparo	38
3.1.3.1.1 Universo de Ideias.....	38
3.1.3.1.2 Amostra Q (“Q-Sample”)	39

3.1.3.1.3 O Tabuleiro	40
3.1.3.1.4 Programa FlashQ Offline.....	41
3.1.3.1.5 Algumas diferenças	42
3.1.3.1.6 O programa PQMethod	42
3.1.3.2 A aplicação/ordenação	43
3.1.3.3 A análise de dados	45
3.2 Seleção dos participantes	46
4 Resultados e discussão	47
4.1 A Análise dos Pontos de Vista.....	49
4.1.1 Fatores de Consenso	50
4.1.2 Ponto de Vista 1: Focados no conteúdo linguístico	52
4.1.3 Ponto de Vista 2: Focados nas dificuldades de aprendizado	54
4.1.4 Ponto de Vista 3: Focados no uso instrumental da LE	57
4.1.5 Ponto de Vista 4: Focados nas condições de aprendizado	59
4.2 Comparação dos perfis	62
4.3 Os perfis e a teoria sobre motivação	66
4.4 A aplicação	70
5 Conclusão.....	73
Referencias bibliográficas	75
Anexos	83

Dedico este trabalho à minha esposa Alicia e à nossa filha Valentina, pela infinita paciência, pelo apoio incondicional e pela força que me deram em cada uma das etapas para conseguir terminá-lo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha esposa Alicia que sempre acreditou em mim e me apoiou incondicionalmente.

A mis padres Danilo e Carmen que me incentivaron a siempre buscar nuevos objetivos y realizarlos de la mejor forma posible.

A mis Hermanos que siempre me han dado consejos y me han apoyado para llegar aquí.

À professora Dr^a. Linda Gentry El Dash que me aceitou como orientando, mesmo sabendo da dificuldade de comunicação que tínhamos. Obrigado pela infinita paciência!

Às professoras Dr^a. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci e Dr^a Maria de Fátima Silva Amarante pela disponibilidade, gentileza, além dos importantíssimos comentários para a versão final da minha dissertação. Agradeço pela paciência para corrigir meus erros de português!

À professora Dr^a. Cláudia Hisldorf Rocha, pelas suas observações esclarecedoras na minha qualificação.

À Profa. Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo pelos comentários pontuais para a construção do meu capítulo de metodologia.

Agradeço a todos os funcionários da secretaria de pós-graduação do IEL, pelo bom trato e pela prontidão para me ajudar ao longo desse processo.

Aos colegas do IEL, com os quais aprendi muito quando trocávamos ideias dentro e fora da sala.

À CAPES, pela bolsa que financiou esta pesquisa.

E agradeço especialmente aos meus alunos que participaram desta pesquisa direta ou indiretamente, pois é por eles e graças a eles que posso melhorar constantemente na minha profissão.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo psicológico-social de aprendizado de L2 proposto por Gardner revisado	14
Figura 2: Construto do Motivo Integrativo de Gardner	16
Figura 3: Representação esquemática do construto conceituado de motivação no aprendizado de LE	24
Figura 4: Componentes da Motivação no aprendizado de LE	25
Figura 5: Lista de estratégias para o aprendizado de LE	27
Figura 6: Modelo de motivação de três estágios	28
Figura 7: Modelo de motivação em L2	30
Figura 8: Correlações entre fatores	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Afirmações de consenso	50
Tabela 2: Itens mais relevantes para os participantes do Ponto de Vista 1	52
Tabela 3: Itens mais relevantes para os participantes do Ponto de Vista 2	54
Tabela 4: Itens mais relevantes para os participantes do Ponto de Vista 3	57
Tabela 5: Itens mais relevantes para os participantes do Ponto de Vista 4	59

1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O presente estudo procura identificar e caracterizar o que motiva o processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira¹, (doravante LE) do ponto de vista de alunos adultos, brasileiros e profissionais que a estudam no Brasil em um contexto de educação de aulas particulares.

O novo mundo que nos cerca está imerso numa revolução tecnológica, ideológica e, em consequência, também educativa. É preciso entender tal revolução a partir de um processo/trabalho didático que procura conhecimento e compreensão dos eventos ao nosso redor. De fato, se nos limitarmos ao ensino/aprendizado de línguas, poderíamos afirmar que essa revolução no campo educativo implica estudar e pesquisar as várias alternativas que possam ajudar os aprendizes a encontrarem na língua alvo não apenas uma quantidade enorme de regras gramaticais e novas palavras, mas também estratégias que possam ajudá-los a ter sucesso no aprendizado de uma LE.

Aprender uma língua é uma tarefa complexa, que envolve diferentes tipos de habilidades e atividades, que podem ou não favorecer e facilitar o processo de aprendizagem. Por tal razão, pesquisadores como Gardner e vários outros pesquisadores cujos trabalhos foram desencadeados a partir do seu, consideram que a motivação possui um papel determinante em tal processo, posto que, através dela, o aprendiz pode regular e manter o rendimento e disposição, o que resultaria no sucesso de aprendizagem².

¹ Devem-se diferenciar os conceitos “segunda língua” e “língua estrangeira”, posto que o primeiro refere-se à aprendizagem da língua dentro de um entorno não acadêmico, no qual a mesma é usada, e fundamental, na comunicação do dia-a-dia. Já a língua estrangeira, segundo Dörnyei (1994a), se aprende num ambiente institucional acadêmico sem interagir regularmente com a comunidade linguística alvo. Usaremos esses termos indiferentemente para evitar a repetição da mesma palavra, mas considerando que a nossa pesquisa se refere ao aprendizado de língua estrangeira.

² Cf. GARDNER, 1980, 1985, 1988; GARDNER et al 1979; CROOKES; SCHMIDT, 1991; DÖRNYEI, 1990, 1994a, 1994 b, 1996, 2001, 2003, 2005; OXFORD, 1989, 1994a, 1994c, 1996.

A motivação dos aprendizes de línguas, desta forma, torna-se uma peça fundamental no processo de aprendizagem. Mas a mesma pode variar devido a diferenças individuais, metas particulares, necessidades e objetivos diferentes, contextos diferenciados, uso de estratégias, autoconfiança, fatores externos tais como o relacionamento com o grupo e o professor, entre outros (DÖRNYEI, 1994). É por isso, que as diferenças entre indivíduos e os diversos contextos nos quais se adquire uma língua estrangeira facilitam ou tornam mais complexo tal processo; ainda mais quando simplesmente se aprendem diferentes regras gramaticais e há um afastamento do uso real (sociocultural) da língua.

No entanto, o grande problema que percebemos na prática de ensino de línguas é que, por um lado, muitos professores desconhecem quais são as motivações de seus aprendizes para aprender a LE (inclusive muitas vezes os próprios alunos as desconhecem); e, pelo outro, os livros didáticos e as atividades por esses sugeridas (criadas por editoras/autores específicos, ou como parte do currículo particular de uma escola) procuram funcionar de forma universal com todos e cada um dos alunos, sem levar em conta que, em cada sala de aula, há indivíduos com diversas necessidades, estilos de aprendizagem e motivações³.

Consideramos que o aprendizado de uma LE requer uma participação ativa por parte de quem a aprende e a ensina; isto é, tanto o aprendiz como o professor devem assumir um papel ativo. No entanto, muitos alunos preferem que seja o professor quem crie estratégias que ajudem não só a acender a sua motivação, mas também a mantê-la ao longo do intrincado processo de aprendizagem de uma LE.

Pressupomos, baseados em construtos teóricos já estabelecidos, que a motivação é um elemento fundamental no processo de aprendizagem de língua estrangeira; mas como professores internacionais de LE inseridos no contexto brasileiro, desconhecemos o que pode motivar os alunos brasileiros para aprender inglês como LE e compreendemos a importância que tem a opinião do próprio

³ Cf. ERHMAN; OXFORD, 1990.

aluno sobre esse assunto particular, o qual nos levou inicialmente a desenvolver esta pesquisa.

Temos trabalhado no ensino de inglês como LE no sudeste do país, na cidade de Campinas, SP. Por esta razão, torna-se necessário entendermos o que motiva especificamente nossos alunos particulares, de modo que possamos ajuda-los a obter melhores resultados no aprendizado da LE.

A motivação também tem sido assunto de interesse no Brasil. Na UNICAMP são muitos os trabalhos de conclusão de curso (TCC), e muitas dissertações e teses que têm tentado estudar a motivação a partir da perspectiva de diferentes áreas de conhecimento, envolvendo aquelas como a educação física e sua relação com a motivação⁴, e em especial, a de educação e pedagogia, e sua relação com a motivação do aluno e do docente. Cabe assinalar, que nesta última, a maior parte dos trabalhos focaliza a população de alunos do ensino médio.

Na Faculdade de Educação da UNICAMP, Boruchovitch tem trabalhado muito na área a respeito de motivação para o aprendizado, especialmente com alunos do ensino fundamental, tendo organizado alguns livros e orientado várias teses sobre esse assunto⁵. Neves e Boruchovitch (2007) desenvolveram um instrumento utilizado para a coleta de dados denominado Escala da Motivação para Aprender de alunos do Ensino Médio, a qual teve como objetivo investigar a percepção deste tipo de estudante acerca de sua motivação para aprender.

Mercuri (1984), também da FE, realizou um estudo de caráter analítico-descritivo de alguns aspectos de trabalhos sobre motivação humana desenvolvidos no Brasil e publicados até 1979, direcionando sua investigação às publicações relativas à área de formação de professores.

Já mais relacionados à área de Linguística Aplicada (doravante LA), observamos um grande interesse em motivação especialmente dirigido ao

⁴ Cf. KOBAL, 1996; VENDITTI JÚNIOR, 2010.

⁵ Cf. BORUCHOVITCH, 2001; BORUCHOVITCH, 2010; NEVES, 2002; NEVES & BORUCHOVITCH, 2007; PERASSINOTO, 2010; PANAZZOLO, 2011; TANIKAWA, 2012.

processo ensino-aprendizado de LE⁶. No seu artigo, Cantos Gómez (1999), seguindo as tradições do período cognitivo, desvincula-se da tradição da escola psicológico-social e conclui que a definição de motivação de Gardner e Lambert não é a mais adequada para o pesquisador que procura compreender como esta se aplica ao contexto de LE, pois a motivação por eles estudada apregoava os aspectos motivacionais de aprendizado de L2 em um contexto natural e não acadêmico, como aquele proposto no período cognitivo.

Michelon (2003), em seu papel de professora de Língua Inglesa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, objetivou um aprofundamento teórico do assunto. Mostrando que o estudo da motivação para a aprendizagem da LE pressupunha várias dificuldades, como “a falta de bibliografia específica na área, a abundância de teorias e pressupostos teóricos, e a falta de taxonomia adequada para descrevê-la”, a pesquisadora sugere a necessidade de continuar a pesquisar a motivação em situações concretas de aprendizagem na sala de aula, de modo que se possam “identificar pontos relevantes que influenciam a motivação e que possam ser generalizados”.

Frank (2008) realizou uma pesquisa que procurava investigar e analisar desafios e motivações de adultos aprendendo inglês em contextos público e particular. Apresentou que em alguns casos, os adultos possuem certas dificuldades para aprender um novo idioma e incentivou professores que lidam com alunos adultos a refletirem junto com os próprios aprendizes sobre seu exercício de aprender e o que seria motivante para tal fim.

Deparamos no início da nossa pesquisa, então, que a motivação tinha sido explorada, primeiramente para tentar caracterizá-la e também para ver sua função em diversas áreas, pois esta é entendida como um fator fundamental para explicar o sucesso ou fracasso de muitas atividades humanas. No entanto, percebemos que não há estudos que mostrem, a partir do olhar dos próprios alunos, o que os

⁶ Cf. BAGHIN, 1993; RIBEIRO, 2006; EL-DASH, 2012

motiva a aprender inglês como LE, de modo que possamos descobrir que tipo de atividades podem ser mais ou menos motivantes para os aprendizes.

Considerando isso, cabe a nós, professores e pesquisadores de LA, entender como funciona a motivação, não só dentro do campo teórico, mas também perceber o que motiva e/ou desmotiva diferentes aprendizes do seu próprio ponto de vista, mostrando-lhes, desta forma, que sua própria motivação tem um papel importante no aprendizado da LE e na criação de materiais e estratégias, que devem ser compatíveis com as suas necessidades, engajando-os, desta forma, em um tipo de aprendizagem mais ativa e participativa.

Desta forma, o que nos ocupa neste trabalho é encontrar e analisar os pontos de vista e/ou perfis de alunos diferentes ou semelhantes dentro de uma mesma sala, a respeito do que os motiva a aprender a língua que estudam.

1.1 Objetivos da pesquisa

Estabelecemos alguns objetivos para analisar as opiniões de um grupo de alunos, adultos brasileiros e profissionais da cidade de Campinas, sobre o que os motiva a aprender a língua inglesa como LE e identificar quais são os fatores que ativam a sua motivação no processo de aprendizagem.

1.1.1 Objetivo geral

O presente estudo tem como objetivo geral identificar e caracterizar o que motiva o processo de aprendizagem do inglês como LE do ponto de vista dos alunos (adultos) que a estudam no formato de aulas particulares no contexto brasileiro.

1.1.2 Objetivos específicos

- Fazer um levantamento do ponto de vista que os participantes do contexto pesquisado têm, sobre o que os motiva a aprender o inglês como língua adicional.

- Identificar pontos de vista compartilhados entre grupos desses participantes (perfis) em relação ao que os motiva para a aprendizagem do inglês como LE e como esses se relacionam com a teoria.

1.2 Justificativa

A LA, após ter conseguido se desfazer de sua “essência aplicacionista”, é hoje, consensualmente, concebida como uma área de investigação centrada especificamente na solução de problemas encontrados no uso da linguagem. Nas palavras de Moita Lopes (1996, p.22-23)

a LA é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista.

A LA procura entender, explicar e solucionar problemas sociais existentes que se envolvem com o seu centro de interesse primário: a comunicação verbal, entendida de forma abrangente como um evento sociocultural. Situando nossa pesquisa nesses parâmetros, como não poderíamos entender a motivação de ser capaz de comunicar como algo relevante para a LA?

Considerando que esta pesquisa é relevante no campo da LA, devemos também pensar no porquê ela é importante para nós como professores de LE. Ao longo da história do ensino de línguas, têm sido desenvolvidas diferentes teorias com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem das mesmas. Encontramo-nos em um momento histórico no qual a comunicação é a base central de todo progresso nas diferentes áreas do saber. Por tal razão, resulta relevante, para os professores de LEs, entender porquê e como os alunos podem se sentir mais motivados e, talvez, obter melhores resultados no aprendizado de L2.

Deve-se compreender que o processo de aprender uma língua estrangeira é complexo e que este pode ser até traumático, em alguns casos pela falta de preparação de alguns docentes que desconhecem o que motivaria e engajaria seus alunos no intrincado processo de aprendizado, assim como pela falta de necessidade real de usar tal língua (no contexto brasileiro), posto que os aprendizes não se veem obrigados a usá-la com fins comunicativos dentro da sua comunidade, mas apenas dentro de um espaço/tempo limitados, geralmente, a sala de aula.

Se os professores entendessem o papel da motivação do aluno como uma peça fundamental para conseguir uma capacidade comunicativa condizente com as necessidades particulares dos mesmos, talvez pudessem criar mecanismos que facilitassem o aprendizado de outras línguas adicionais (além da nativa) de uma maneira integral, que não se fundamentasse, somente, no ensino de uma gramática rígida, mas que permitisse que o estudante se visse a si mesmo como um participante ativo do processo.

A pesquisa que vem sendo desenvolvida a partir do trabalho inicial de Gardner e Lambert (1959) tem procurado dar resposta ao que é motivação e como esta afeta o aprendizado de uma língua adicional; porém, a perspectiva dos próprios aprendizes sobre o que os motiva tem sido ainda pouco explorada⁷ no contexto brasileiro. Se considerarmos a sua opinião sobre o seu próprio aprendizado, surgem perguntas sobre o que os motiva a aprender outras línguas, sobre o que faz com que certos alunos se sintam mais ou menos motivados do que outros para aprender uma língua estrangeira.

Assim, (nós, professores de LE) devemos entender as aulas de inglês como um espaço de pesquisa para melhorar e facilitar o processo de aprendizado, ajudando, desta maneira, nossos alunos a alcançarem o desenvolvimento das habilidades comunicativas da língua para responderem apropriadamente aos seus

⁷ Encontramos várias pesquisas elaboradas e orientadas por EL-DASH. Cf. MAGNUS, 2005; CUNHA, 2005; RIBEIRO, 2006; CARVALHO, 2008; EL-DASH, 2012; ROSA, 2012; AZZARI, 2013

próprios interesses e objetivos pré-estabelecidos, de modo que possam satisfazer suas necessidades e motivações para aprender a língua inglesa.

Se entendermos o que pode motivar ou não cada aprendiz dependendo das suas necessidades e particularidades, talvez seja possível orientar melhor o currículo e as atividades desenhadas nos materiais de aula, que são hoje desenvolvidos para funcionar “universalmente” com todos os alunos, sem levar em conta as suas características e opiniões particulares, e muito menos ter a intenção de favorecer a motivação dos mesmos e, em consequência, sem a possibilidade de ajudar a aprender a língua de uma forma eficiente.

Procurando atingir o objetivo da nossa pesquisa, devemos destacar que precisamos de uma metodologia que permita aos participantes expressarem seus pontos de vista sobre o que os motiva aprender uma língua adicional. Por tal razão, decidimos usar a metodologia Q, a qual é uma abordagem de pesquisa que possibilita estudar a subjetividade humana⁸, entendida, segundo McKeown e Thomas (1988), como a forma pela qual uma pessoa comunica seu ponto de vista e/ou perspectivas em relação a algum assunto particular. Desta forma, entendemos que esta metodologia dá voz aos participantes e pode nos permitir ver semelhanças e/ou diferenças entre suas percepções sobre algum assunto específico (no nosso caso, a motivação para o aprendizado de inglês como LE).

A Metodologia Q, criada em 1935 pelo físico e psicólogo inglês William Stephenson, tem se mostrado de muita utilidade em pesquisas nas quais a subjetividade desempenha um papel predominante, e vem sendo usada amplamente em outras áreas como Marketing, Medicina e Psicologia.

Embora seja ainda recente no Brasil, na área de LA alguns pesquisadores, que também analisaram a subjetividade dos seus participantes, já adotaram esta metodologia em suas pesquisas (MAGNUS, 2005; CUNHA, 2005; RIBEIRO,

⁸ Cf. WATTS; STENNER 2012; EL-DASH et al, 2003.

2006; CARVALHO, 2008; ROSA, 2012; AZZARI, 2013), o que nos permite inferir que esta possa ser eficiente para o que pesquisamos.

Como já discutido por outros pesquisadores que usaram este tipo de metodologia em seus estudos, a Metodologia Q pode “tornar mais concreto o subjetivo de cada pessoa, [uma vez que nos permite identificar diferentes pontos de vista e] investigá-los mais profundamente.” (MAGNUS, 2005, p.23). Por tal razão, acreditamos que, através dela, poderemos coletar informações mais precisas para entendermos o que diferencia e/ou assemelha os pontos de vista dos participantes.

Esta metodologia fornece e combina dados quantitativos e qualitativos e, através de uma ordenação hierárquica das opiniões, permite caracterizar a subjetividade dos indivíduos. Assim, com esta metodologia, busca-se revelar pontos de vista compartilhados entre pessoas que se assemelham em relação a suas crenças, atitudes e opiniões a respeito de algum tópico específico.

Por outro lado, para estudar o que esta pesquisa objetiva: o que motiva a aprender o inglês como uma LE? - devemos nos posicionar na natureza interdisciplinar da LA, que Moita Lopes (1998) enfatiza, e a qual nos permite valermos de conceitos que provém de diversas áreas como Pedagogia, Psicologia, Estatística e a própria Linguística.

Deve-se, então, notar que o aprendizado de línguas traz consigo uma série de predisposições e uma carga motivacional que facilita ou dificulta a possibilidade de se aprender uma língua estrangeira, uma vez que a motivação é considerada como um fator determinante no sucesso do aprendizado de LE, pois permite entender quanto o aprendiz se envolve no processo de aprendizado. Neste sentido, compreender o que é motivação, e determinar o que motiva a aprender uma LE resulta fundamental para melhorar a forma como os nossos alunos aprendem.

Estruturamos a nossa pesquisa em três capítulos. No primeiro mostramos a trajetória da nossa pesquisa; no segundo explicamos e discutimos as bases teóricas e metodológicas que norteiam esta dissertação. Já no último, descrevemos e analisamos os perfis resultantes do estudo “Q” e tentamos responder as perguntas da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O complexo conceito de motivação tem gerado debate e contraposições entre múltiplos autores ao longo de vários anos. Mencionaremos as propostas e modelos internacionais canônicos sobre motivação, destacando o trabalho do pesquisador Dörnyei, a quem usaremos como base fundamental para a nossa pesquisa, já que ele retoma e adota em grande medida vários conceitos gerados por outros pesquisadores, acrescentando e modificando conceitos, oferecendo-nos assim uma nova forma de olhar a motivação para aprender LEs.

2.1 A teoria sobre motivação

Devemos compreender que a motivação tem sido tratada como um fator fundamental para o aprendizado de línguas, e por tal razão, ao longo da história tem assumido diversas definições providas de diferentes perspectivas. Para organizar de uma forma mais clara o que tem sido a pesquisa sobre este assunto, decidimos adotar a divisão histórica feita por Dörnyei (2005). De acordo com esse pesquisador, a pesquisa em Motivação pode ser dividida em três grandes fases, sendo a primeira delas **O Período Sócio-Psicológico** (1959-1990); a segunda denominada **O Período Cognitivo** (durante os anos 90); e a última conhecida como **O Período de Estudos Orientados ao Processo** (a partir de 2000).

É claro que antes do período sócio-psicológico, houve outras abordagens que tentaram explicar a motivação para aprender em geral, mas as mesmas se fundamentavam em necessidades biológicas. Por muitos anos estas teorias de “pulsão” (*drive*) dominaram o campo de pesquisa sobre motivação; porém elas não são relevantes para nossa pesquisa; razão pela qual, as deixaremos de lado e passaremos a rever os períodos acima mencionados.

2.1.1 Período sócio- psicológico

Os estudos iniciais dessa perspectiva foram de caráter empírico. A pesquisa liderada por Gardner e Lambert abordava o desenvolvimento do bilinguismo, dele surge a dicotomia integrativo-instrumental⁹, propondo que a aquisição de uma língua traz consigo uma serie de barreiras que devem ser superadas, tais como vocabulário (sendo a mais fácil) e a barreira cultural (sendo a mais difícil), antes de um falante melhorar sua proficiência na LE.

É importante lembrar que, para os simpatizantes desta perspectiva, o aprendizado da língua significa a “aquisição de uma facilidade quase nativa com conteúdos e estruturas da língua e uma quase automaticidade, no uso tanto conceitual quanto comportamental (da mesma)”¹⁰ (KAPLAN, 2002, p. 206); demonstrando, desta forma, que a motivação para aprender uma LE é um “compromisso a longo prazo (associado a esforço, desejo e satisfação afetiva)”¹¹ (Ibid, p.163)

2.1.1.1 A motivação para Gardner

Lambert e Gardner publicaram os resultados de mais de 10 anos de pesquisa, os quais permitiram conceber alguns termos-chave sobre a predisposição afetiva dos aprendizes em relação ao grupo linguístico-cultural, e dos quais resultou o que se denominou o Modelo Sócio-Educacional para o Aprendizado de Segundas Línguas, no qual está presente a influência

⁹ A motivação integrativa se caracteriza pelas atitudes positivas em relação a língua alvo, pelo interesse dos aprendizes em interagir com falantes nativos. Já a motivação instrumental se associa a interesses de tipo pragmático, geralmente, relacionados ao mundo do trabalho, reconhecimento social e/ou vantagens econômicas

¹⁰ “...the acquisition of near-native facility with the content and structure of the language and near-automaticity in its use both conceptually and behaviorally”. Tradução nossa.

¹¹ “... long term commitment to the task (with the associated effort, desire, and affective satisfaction)”. Tradução nossa.

sociocultural e a de algumas variáveis individuais para aprender uma L2¹², tais como *inteligência, aptidão linguística, ansiedade e motivação*¹³.

Posteriormente, Gardner (1985), usando como base a definição de motivação mais tradicional de Hilgart e Atkinson (1979), propõe que ela envolve fatores que energizam o comportamento e o direcionam, os quais, junto com outros dois componentes, desejo de aprender (querer) e atitudes favoráveis para o aprendizado, conformarão elementos suficientes para formalizar seu conceito de motivação, concebendo-a com três componentes que, segundo acredita o autor, são adequados para descrevê-la: *esforço, desejo e sentimentos positivos para alcançar o objetivo*¹⁴.

Poderíamos dizer, então, que, para o autor, a motivação se refere ao quanto uma pessoa se esforça para aprender a L2 devido ao desejo de atingir um objetivo, mais a satisfação resultante da atividade, sendo “um complexo de 3 características que podem ou não estar relacionadas com uma orientação particular”¹⁵ (GARDNER, op. Cit. p. 54).

Surge desta forma, então, o que Gardner (1988) define como uma variável hipotética, chamada *Motivo Integrativo*, doravante MI. Para o autor, o que se espera é que os indivíduos motivados integrativamente sejam provavelmente mais motivados para o aprendizado de L2, tenham atitudes mais positivas em relação à comunidade linguística e à situação de aprendizado, e procurem oportunidades de praticar a L2. Conclui o autor que indivíduos com esse tipo de motivação poderiam provavelmente ter mais sucesso do que aqueles menos motivados. No entanto,

¹² Cf. GARDNER; SMYTHE (1979).

¹³ A inteligência entendida como as *habilidades* gerais com as quais o aprendiz compreende a natureza da atividade que deve ser aprendida. A aptidão linguística se refere à capacidade de aprender línguas. A ansiedade faz referência às reações que surgem em situações específicas que envolvem a segunda língua. Finalmente, a motivação é vista como as características afetivas que orientam o aprendiz a tentar adquirir elementos da LE.

¹⁴ Para Gardner, esforço se refere à tentativa persistente e consistente de aprender o material novo, por exemplo, através de fazer exercícios extras. Já o desejo se refere à vontade de ter sucesso no aprendizado da L2.

¹⁵ Entendendo a orientação particular como “o tipo de razões para aprender a língua” (Ibid, p. 54).

esta definição será questionada posteriormente por outros pesquisadores que a consideraram simplista e incapaz de dar conta de como a motivação afeta o aprendizado de LE.

O MI, fundamental para entender a teoria do Gardner, está dividido em três grandes componentes: Motivação, Integratividade, e atitudes em relação à situação de aprendizado¹⁶, e subdividido em subcomponentes, como se pode observar na figura a seguir.

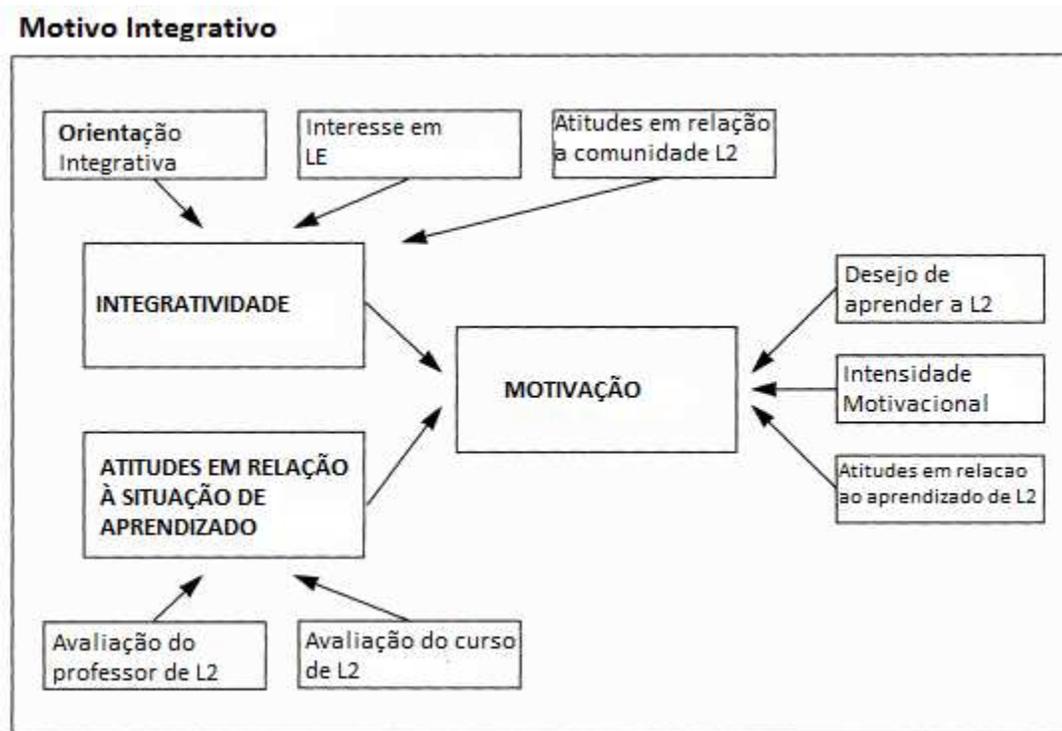


Figura 2: Construto do Motivo Integrativo de Gardner.

Fonte: Dörnyei, 1994b. Tradução nossa.

Esse construto apresentou uma série de dificuldades para ser compreendido por razões tanto terminológicas como conceituais. Por um lado, há, como aponta Dörnyei (1994b), três componentes em três níveis diferentes do modelo sob o termo “integrativo” (motivação integrativa/integratividade

¹⁶ Cf. GARDNER, 1991.

/orientações integrativas), o qual se torna confuso para os pesquisadores da área e resulta, igualmente, confuso entender porquê a motivação é um subcomponente do constructo MI.

Além disso, os pesquisadores tendem a confundir os conceitos de motivação e orientação que, segundo Dörnyei, não são claramente apresentados, pois, na linguagem do dia-a-dia a motivação se entende como as “razões para fazer algo” (1994, p.518), o que é descrito por Gardner (1985) como a orientação da motivação, que pode ser integrativa ou instrumental.

No seu texto, Gardner (1988), respondendo às críticas evidenciadas por Au¹⁷, reavaliou o seu modelo e informou que o mesmo possuía quatro componentes diferentes, baseando-se em aspectos que a psicologia social considerava estarem envolvidos na seleção, aprendizado e uso da segunda língua: 1) as influências externas, 2) as variáveis individuais mencionadas acima, 3) o contexto de aquisição da língua, e 4) os resultados (*outcomes*) linguísticos e não linguísticos¹⁸. Este modelo, segundo o autor, procurava mostrar como características individuais poderiam provocar reações perante o contexto de aprendizado, e como elas poderiam, em retorno, afetar as variáveis individuais (mencionadas acima) e seu papel no processo de aprendizado de línguas.

¹⁷ Cf. AU, 1988.

¹⁸ Entendendo os resultados linguísticos como os aspectos estruturais da LE e os não linguísticos como aqueles aspectos relacionados à cultura da LE.

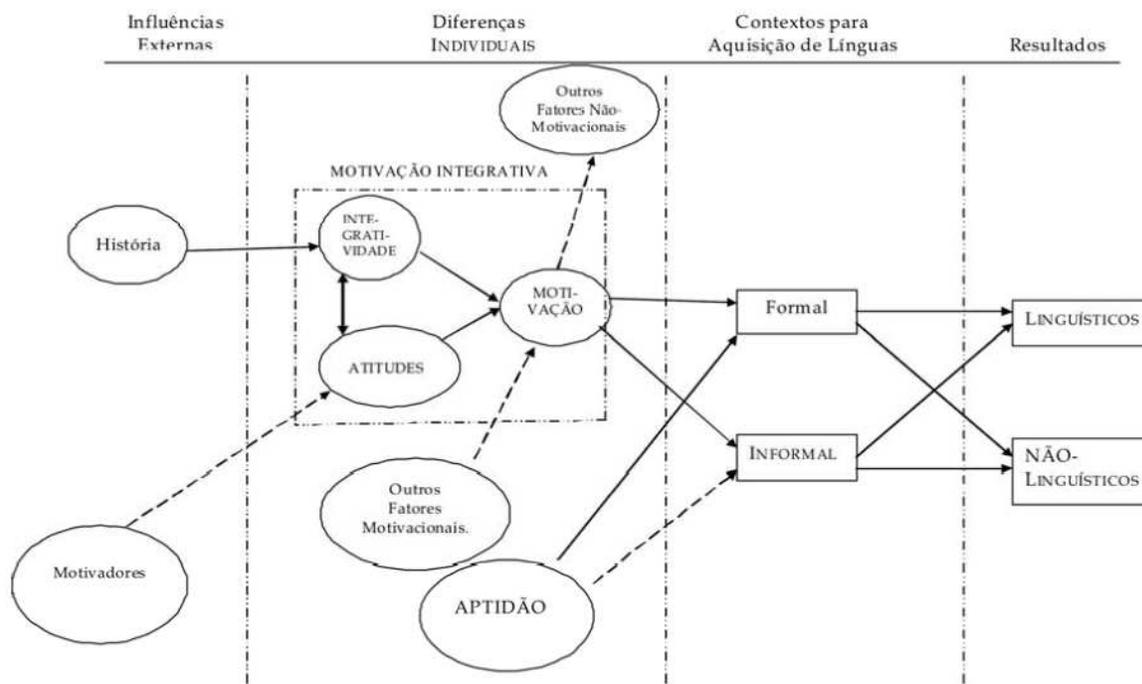


Figura 1: Modelo psicológico-social de aprendizado de L2 proposto por Gardner revisado.

Fonte: Dornyei, 1994b. Tradução nossa.

No modelo o pesquisador propõe, então, que a aquisição de uma L2 deve ser considerada dentro de um meio social que traz consigo crenças culturais, o que faz com que a motivação seja influenciada, desta forma, por uma afeição positiva em relação à comunidade linguística, assim como à situação de aprendizado (motivação integrativa). Propõe, além disso, que duas variáveis individuais, motivação e aptidão linguística, promovem a proficiência na L2 em contextos de aprendizado formais e informais (sendo a primeira delas mais dominante do que a segunda para o aprendizado de LE em contexto informal), trazendo assim resultados linguísticos (aspectos estruturais da LE) ou não linguísticos (aspectos relacionados à cultura da LE).

A pesquisa inicial de Gardner e Lambert (1959) e o seu desenvolvimento colocaram a motivação no mapa de pesquisa do aprendizado de L2, elaborando alguns conceitos teóricos, que se tornaram base para um conjunto de pesquisas

posteriores sobre motivação, as quais têm debatido e expandido o conceito de motivação para o aprendizado de língua proveniente da psicologia social.

2.1.2 Período cognitivo

A década de 90 dirigiu novos olhares à motivação para o aprendizado de LE. Trouxe consigo uma nova agenda de pesquisa que motivou autores a reverem os conceitos existentes e a refletirem sobre possíveis alternativas que lidassem com o conceito de motivação como tal, e não só com seus componentes, como foi efetuado no período precedente. É desta forma que entramos no que Dörnyei (2005) denominou o período cognitivo.

Neste período houve debates sobre alguns problemas que foram evidenciados pela pesquisa inicial de Gardner. Por um lado, questionou-se a perspectiva sócio-psicológica e o seu conceito de motivação, assim como o tipo de orientação com a qual os aprendizes poderiam ter mais sucesso. Por outro lado, iniciou-se uma distinção entre contextos diferentes de aprendizado, ambientes de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). Ribeiro (2006) menciona que os autores deste período:

“...concordavam que os aspectos relativamente estanques da dimensão social, principal ponto explorado por Gardner, não constituíam o quadro completo da motivação. Os autores passaram a defender a inclusão de outros fatores, mais situacionais, relacionados à motivação como, por exemplo, os elementos da sala de aula, por serem estes mais imediatos aos alunos do que os aspectos sócio-culturais, nas situações de aprendizagem de não-contato.”
(p. 29)

Passaremos, desta forma, a observar em detalhe o que alguns autores do período cognitivo, como Crookes e Schmidt, Oxford e Dörnyei, propuseram.

2.1.2.1 A motivação para Crookes e Schmidt

Crookes e Schmidt (1991), representando um ponto de quebra entre a perspectiva sócio-psicológica e o período cognitivo, produziram seu artigo sobre motivação na Universidade de Havaí e, claramente, convidaram a uma reflexão e revisão da literatura, argumentando que o dominante contraste entre motivação integrativa-instrumental junto com a existência de medidas padronizadas não permitiam estudar a motivação a partir de outro olhar.

Apesar de darem valor ao modelo proposto por Gardner, Crookes e Schmidt (1991, *passim*) tentaram explicar que a teoria existente vinda da psicologia social não era aplicável em todas as áreas do processo de aprendizado da L2, em especial, no que eles chamam de “o mundo real da sala de aula de L2”¹⁹ (Ibid., p. 470).

Para estes autores, como apresentam no seu artigo, a motivação para o aprendizado de línguas havia sido limitada por duas razões. Em primeiro lugar, por ter sido considerada dentro de uma abordagem exclusivamente psicológico-social, a qual enfatizava a associação com as atitudes em relação à comunidade falante, o interesse de interagir com tais falantes e o grau de autoidentificação com tal comunidade, e não o conceito de motivação como tal; e, em segundo lugar, pelo fracasso em diferenciar os conceitos de atitude e motivação, usando desta forma o último como um termo geral que incluía um número de conceitos diferentes, com diferentes origens, efeitos e tratamentos.

Consideravam que a questão de atitudes, orientações e motivações integrativas e instrumentais haviam produzido resultados difíceis de serem interpretados, destacando que o melhor que pode ser extraído da abordagem psicológico-social é que diferentes atitudes e orientações podem “ser importantes, mas em formas que mudam de situação para situação” (Ibid., p. 478), incluindo,

¹⁹ “in the real world domain of the SL classroom”. Tradução nossa..

desta maneira, outros fatores, além dos sócio-culturais, tais como aqueles situacionais relacionados à motivação, por exemplo, os elementos da sala de aula.

Por outro lado, afirmavam que o aprendizado de LEs está “sujeito a uma escolha ativa”, na qual o aprendiz deve estar envolvido “no nível metacognitivo (e.g. estratégias de planejamento, atenção e estratégias cognitivas)” (Ibid., p. 480), o que nos permite ver as diferenças em relação ao período anterior, posto que neste se apresentam aspectos mais imediatos aos alunos do que aqueles da perspectiva sócio-psicológica, demonstrando que, para caracterizar a motivação, é necessário mais do que só atitudes positivas em relação à comunidade linguística.

Propuseram, desta forma, uma revisão da literatura existente e uma mudança de perspectiva das futuras pesquisas relacionadas à motivação, as quais deveriam incluir itens considerados relevantes no que eles denominaram os níveis micro, de sala de aula, de currículo e informal; isto é, dever-se-ia fazer um *link* entre a motivação e os mecanismos cognitivos do indivíduo, a sala de aula, a preparação de currículos, e o aprendizado informal.

Quanto ao nível micro em que se lida com os efeitos motivacionais no processo cognitivo do estímulo apresentado (Id. 1991). Schmidt (1990) advertiu que a atenção prestada ao insumo (*input*) recebido seria uma condição necessária para o aprendizado de línguas. Desta forma, este nível lida com a relação entre atenção, que pode ser “dirigida ou seletiva”²⁰ (O’MALLEY et al, 1985), e motivação (orientação, expectativa e componentes afetivos).

Já no nível de sala de aula se lida com técnicas e habilidades em termos motivacionais (op. Cit., 1991). Para Crookes e Schmidt há vários aspectos que devem ser considerados e que podem afetar a motivação. Por um lado, mencionam a importância do aspecto preliminar, entendido como o que fazer para motivar no início da aula; e do preparo das atividades, que não pode se limitar só

²⁰ Atenção dirigida se refere à decisão de atender as atividades de aprendizado e ignorar qualquer distração; enquanto a atenção seletiva atende a aspectos específicos do insumo linguístico. (O’MALLEY, 1985)

a atender necessidades instrumentais, mas também às aquelas pessoais, como “necessidade de poder, de afiliação e sucesso”²¹ (passim, 1991); isto é, as atividades devem ser relevantes para o aprendiz.

Por outro lado, os pesquisadores afirmam que outro aspecto que pode afetar a motivação é o *feedback* dado pelo professor, o qual deve ser informativo, dando relevância àquilo que os aprendizes fizeram e resultou em sucesso. Apontam assim a necessidade de diferenciar o que pode ser aceito culturalmente como “elogios ou críticas”²².

Mencionam também a importância motivacional que pode ter a auto percepção positiva, pois através dela, os alunos podem considerar que “a situação está sob controle, e que o esforço os levará a ter sucesso acadêmico”²³ (Ibid., p. 490); enquanto uma negativa pode levá-los a atribuírem as falhas à sua própria falta de habilidade, e a ter “uma baixa estimativa de futuro sucesso no aprendizado de L2s”²⁴ (CROOKES; SCHMIDT, 1991, Loc. cit.)

Já no nível de currículo se lida com as decisões de conteúdos que devem ser incorporados, o que também afeta a motivação. Dessa forma, os cursos que levam em consideração as necessidades próprias dos aprendizes podem ser “mais motivantes, mais eficientes e, em consequência, [podem] ter mais sucesso”²⁵ (Ibid., p. 492).

Finalmente, discutem que a motivação pode ser vista no nível informal, o qual se refere ao aprendizado da língua fora da sala de aula e aos fatores que podem estimulá-lo a longo prazo, como o uso de estratégias para entrar em contato e manter essa interação com a LE.

Os pesquisadores procuraram, desta forma, encorajar um novo modo de olhar para a pesquisa sobre motivação, propondo a necessidade de uma mudança

²¹ “need of power, affiliation, and achievement”. Tradução nossa.

²² “praise or criticism”. Tradução nossa.

²³ “events are under control, and effort will lead to academic success”. Tradução nossa.

²⁴ “a low estimate of their future success in SL learning”. Tradução nossa.

²⁵ “will be more motivating, more efficient, and thus more successful” Tradução nossa.

de rumo e a abertura de novas possibilidades, de modo que a teoria referente ao papel que exerce a motivação no aprendizado de LE possa ser “geral e não restrito a contextos ou grupos particulares [e] congruente com o conceito de motivação que os professores consideram crítico para o sucesso do aprendizado de SL”²⁶ (Ibid., p. 502). Para fazer isto, propuseram um método de pesquisa de três passos: 1) descrição, 2) medição e análise, e 3) teorização.

A partir de uma visão mais educativa, os autores questionaram a falta de validade de alguns conceitos existentes, que não se encaixavam com o que acontece dentro da sala de aula, e convidaram à *reabertura de uma nova agenda* de investigação que desse conta dos vazios incompreendidos sobre motivação, onde se pudesse, por um lado, ver a conexão entre estudos prévios e a motivação discutida em outras áreas, e, por outro, fazer um *link* entre motivação e os mecanismos cognitivos do indivíduo, a sala de aula, a preparação de currículos, e o aprendizado informal, percebendo assim as implicações que isto traria para a pedagogia do ensino de línguas.

2.1.2.2 A motivação para Oxford

Oxford, influenciada pelos trabalhos anteriores e, especialmente, pelo artigo revolucionário de Crookes e Schmidt, interessa-se pelo estudo da motivação e outros fatores afins que poderiam influenciá-la²⁷. A pesquisadora juntamente com Shearin (1994a) consideram que a teoria proveniente de outras áreas pode e deve ser incorporada na teoria de motivação, de modo que possa se criar uma visão ampliada (*extended*), que inclua contribuições de diversos campos da psicologia (geral, industrial, educacional, e do desenvolvimento cognitivo), para, através de tais contribuições, tentar entender o que a motivação realmente é.

As autoras consideram que há quatro razões que impedem uma melhor compreensão do conceito de motivação. Em primeiro lugar, consideram que não

²⁶ “... general and not restricted to particular contexts or groups... and be congruent with the concept of motivation that teachers are convinced is critical for SL success”. Tradução nossa

²⁷ Cf. OXFORD; CROOKALL 1989; OXFORD; NYIKOS 1994b; OXFORD, 1996.

há um consenso na definição de motivação. Em segundo lugar, afirmam que há confusão em relação ao que é motivação nos contextos de L2 e LE. Em terceiro lugar, discutem a omissão de teorias-chave provenientes de várias áreas da psicologia para a compreensão da motivação. Finalmente, consideram que os professores não possuem um conhecimento das razões reais pelas quais os seus alunos estudam a LE (Id. 1994a).

As autoras fornecem, desta maneira, algumas sugestões da visão ampliada para os professores de LEs. Em primeiro lugar, os professores poderiam identificar as razões pelas quais os aprendizes estudam a LE, entendendo que estas podem ser variadas e modificadas ao longo do tempo, e que dependem também do ambiente de aprendizado (L2-LE), identificando, assim, que partes do aprendizado são mais e/ou menos valorizadas pelos aprendizes, podendo, desta forma, incluir atividades motivantes para eles (Id., 1994a).

Em segundo lugar, consideram que, com essa visão ampliada, os professores podem modificar a autopercepção dos aprendizes em relação ao seu sucesso e/ou fracasso, incentivando o esforço e o planejamento de objetivos realistas que podem ser apoiados por um *feedback* positivo. Posto que os objetivos de cada aprendiz são diferentes, assim como os mecanismos para atingi-los, o professor deve fornecer uma grande variedade de conteúdos e materiais (Id., 1994a, *passim*).

Em terceiro lugar, os professores, sugerem Oxford e Sherain (1994, *passim*), podem ajudar os aprendizes a aumentarem sua motivação, encorajando-os a perceber o processo de aprendizado de LE como algo positivo, que vale a pena, e estimulando uma visão da LE como um desafio mental, uma oportunidade laboral e um veículo cultural, mostrando-lhes que a língua pode ser usada para a comunicação.

Em quarto lugar, as pesquisadoras afirmam que os professores podem fazer da sala de aula um lugar positivo, livre de ansiedade, no qual se possam

recriar situações realistas de uso da LE, indo além de simples representações de como sobreviver.

Finalmente, as autoras entendem que, se as recompensas externas fazem parte da sala de aula de LE, os professores devem estimular o desenvolvimento de premiação (*reward*) intrínseca, favorecendo a autoeficácia e permitindo que seus alunos percebam que seus resultados dependem do seu próprio esforço, de modo que a motivação para aprender a LE permaneça além da sala de aula.

2.1.2.3 A motivação para Dörnyei

Esse pesquisador, assim como os anteriores, foca sua atenção no que pode ser caracterizado como motivação para o aprendizado de línguas, delimitando sua pesquisa aos componentes da motivação em aprendizado de língua estrangeira (LE); isto é, “aquela que envolve o aprendizado da língua alvo em um ambiente acadêmico/institucional, sem interagir regularmente com a comunidade linguística alvo” (1990, p. 45). Isto faz da sua teoria a mais adequada para ser a base para analisar os nossos resultados.

A partir da sua pesquisa, Dörnyei (1990) explicita algumas ideias gerais que servem de base para o seu estudo posterior. Por um lado, percebe o integrativo e instrumental como grandes tendências ou subsistemas, e não como universais, como foi proposto pela perspectiva sócio-psicológica, ressaltando que os componentes do seu modelo tem um caráter diferente, referindo-os como subsistemas motivacionais, processos ou condições ao invés de motivações (Dörnyei, 1994b); igualmente, pressupõe que a motivação para aprender uma LE envolve outros dois componentes “a necessidade de sucesso e a atribuição a experiências passadas fracassadas”²⁸, como se vê na figura abaixo.

²⁸ “need of achievement and attribution to past failures” Tradução nossa.

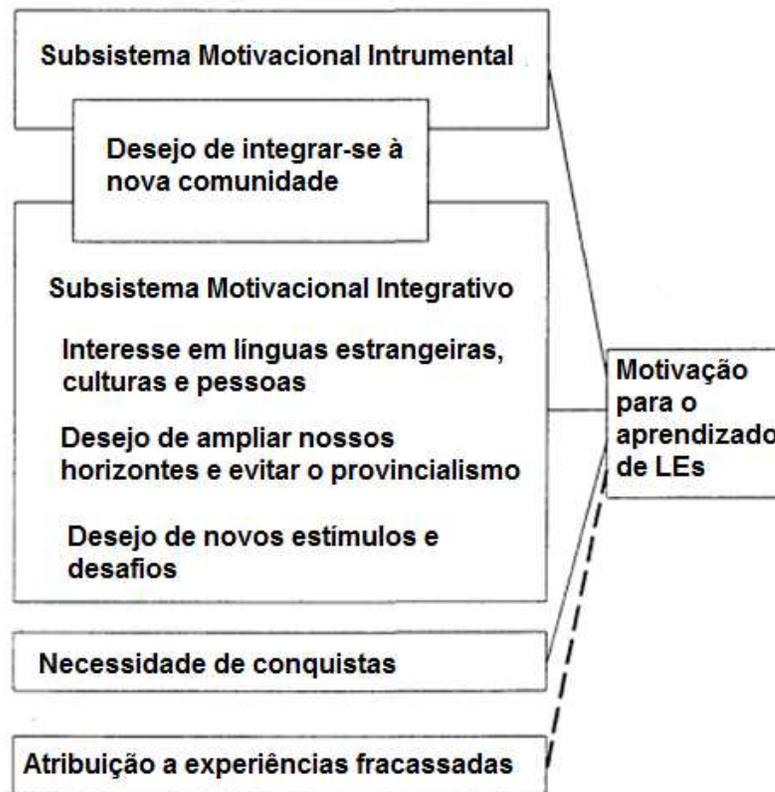


Figura 3: Representação esquemática do construto de motivação no aprendizado de LE.

Fonte: Dörnyei, 1990. Tradução nossa.

Dörnyei (1994a) tenta fazer um modelo mais relevante para a sala de aula de L2. Baseando-se na teoria prévia, e na sugestão proposta por Crookes e Schmidt (1991), junto com resultados provindos da psicologia geral, social e educacional, como proposto por Oxford e Sherain (1994), o pesquisador apresenta um modelo dividido em três níveis: 1) nível da língua; 2) nível do aprendiz; e 3) nível da situação de aprendizado, os quais refletem três aspectos diferentes da aprendizagem da língua (as dimensões social, pessoal, e educacional).

Nível da Língua	Subsistema Motivacional Integrativo Subsistema Motivacional Instrumental
Nível do Aprendiz	Necessidade de conquistas Autoconfiança *Ansiedade para usar a Língua *Competência percebida para L2 *Atribuições causais *Autoeficácia
Nível da Situação de Aprendizado	
Componentes motivacionais específicos do curso	Interesse Relevância Expectativa Satisfação
Componentes motivacionais específicos do professor	Afinidade Tipo de Autoridade Socialização direta da Motivação *Modelamento *Apresentação de atividades *Feedback
Componentes motivacionais específicos do grupo	Orientação Sistema de Normas e Premiação Coesão de Grupo Estruturação de Objetivos da Sala de aula

Figura 4: Componentes da Motivação no aprendizado de LE.

Fonte: Dörnyei, 1994a. Tradução nossa.

O primeiro nível, considerado pelo autor como o mais geral, é o da língua, que se foca nas “orientações e motivações relacionadas a vários aspectos da L2 tais como a *cultura* que traz consigo, a *comunidade* na qual é falada, e a *utilidade* potencial da proficiência na mesma”²⁹ (Id.,1994a, p. 279). Para o pesquisador esses motivos gerais determinam os objetivos básicos do aprendiz, assim como as razões para a escolha da LE. Continua afirmando que

²⁹ “orientations and motives related to various aspects of the L2, such as the culture it conveys, the community in which it is spoken, and the potential usefulness of proficiency in it” Tradução e grifos nossos.

“assim como o modelo Gardeniano, esta dimensão motivacional pode ser descrita por dois grandes subsistemas motivacionais, um integrativo e um instrumental. O subsistema motivacional integrativo está centrado nas predisposições afetivas do indivíduo, incluindo componentes sociais, culturais e etnolinguísticos, assim como o seu interesse no estrangeiro e nas LEs. O subsistema motivacional instrumental consiste de motivos extrínsecos internalizados, centrados na futura carreira do indivíduo”³⁰ (Dörnyei, 1994a, loc.cit.)

Já o segundo nível do constructo motivacional da LE envolve um complexo afetivo-cognitivo. Podem ser identificados neles dois componentes que subjazem, segundo o pesquisador, os processos motivacionais do nível do aprendiz: a necessidade de sucesso e a autoconfiança³¹ (incluindo neste último vários aspectos tais como ansiedade, atribuição pessoal de competência, experiências passadas e autoeficácia).

Por sua parte, o nível da situação (ambiente) está dividido em três componentes motivacionais específicos: 1) o curso, que se refere aos conteúdos do currículo, aos materiais de ensino, a metodologia, e as atividades; 2) o professor, que considera a sua personalidade, estilo de ensino, *feedback* e relação com os aprendizes; e 3) o grupo, que se relaciona com a dinâmica de aprendizado do grupo.

Como resultado da sua própria experiência e dos resultados provenientes da psicologia educacional, Dörnyei (1994a) oferece uma lista de estratégias que

³⁰ “In accordance with the Gardnerian approach, this general motivational dimension can be described by two broad motivational subsystems, an integrative and an instrumental motivational subsystem, which, as has been argued before, consist of loosely related, context-dependent motives. The integrative motivational subsystem is centered around the individual's L2-related affective predispositions, including social, cultural, and ethnolinguistic components, as well as a general interest in foreignness and foreign languages. The instrumental motivational subsystem consists of well-internalized extrinsic motives centered around the individual's future career endeavours”. Tradução nossa.

³¹ Entendida como a crença de que as pessoas têm a habilidade de produzir resultados, alcançar objetivos e realizar tarefas com competência

podem motivar os aprendizes de línguas, categorizadas dentro dos níveis acima mencionados.

Nível da Língua	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir um componente sociocultural no currículo de L2 • Desenvolver sistematicamente uma consciência cultural • Promover contato com falantes da L2 • Desenvolver a motivação instrumental dos aprendizes
Nível do aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autoconfiança do aprendiz • Promover a autoeficácia do aprendiz, em relação aos seus objetivos de aprendizado. • Promover autopercepções favoráveis. • Diminuir a ansiedade • Promover o link entre esforço e resultado • Encorajar os aprendizes a estabelecer objetivos
Nível da situação Componentes motivacionais específicos do curso	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver um currículo relevante. • Usar materiais atrativos • Discutir sobre material usado • Criar e manter a curiosidade e a atenção • Aumentar o interesse e envolvimento nas atividades • Dar atividades com nível de dificuldade compatível às habilidades dos aprendizes • Aumentar a expectativa do esperado da atividade • Facilitar a satisfação do aprendiz
Componentes motivacionais específicos do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Ser empático, congruente. • Adotar um papel de facilitador • Promover autonomia • Modelar o interesse do aprendiz no aprendizado de L2 • Apresentar atividades de modo que estimule a motivação intrínseca e internalize a motivação extrínseca. • Usar <i>feedback</i> motivante.
Componentes motivacionais específicos do grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a fixação de objetivos do grupo • Promover a internalização de normas da sala de aula • Minimizar o efeito negativo da avaliação na motivação intrínseca • Promover o desenvolvimento de coesão de grupo e facilitar as relações interpessoais. • Usar técnicas cooperativas de aprendizado.

Figura 5: Lista de estratégias para o aprendizado de LE.

Fonte: Dörnyei, 1994a. Tradução nossa.

Dörnyei (1994b) destacou que há muitas razões para as pessoas escolherem aprender uma LE, e que muitas delas não se encaixam diretamente

com aquilo que constitui as motivações integrativa e instrumental apresentadas no modelo proposto pela perspectiva sócio-psicológica. Desta forma, o pesquisador considera que a divisão nos três níveis propostos, junto com os componentes adicionais de motivação para aprendizado de LE como motivação intrínseca/extrínseca; fixação de objetivos; componentes cognitivos; autoconfiança; necessidade de conquista; elementos motivacionais do curso; componentes motivacionais do professor; e aspectos motivacionais do grupo podem ser uma concepção de motivação “útil e válida com uma base empírica” (p. 521), que pode ajudar a consolidar e integrar uma definição de motivação.

2.1.3 Período de estudos orientados ao processo

O interessante desse período é a procura pelo que pareciam ser aspectos esquecidos pelos pesquisadores nos períodos anteriores; isto é, o caráter dinâmico da motivação e a sua variação temporal.

Inicialmente Williams e Burden (1997) propõem uma definição de motivação construída como “um estado de excitação cognitiva e emocional, que leva a uma decisão consciente de atuar e dá passo a um período de esforço físico e/ou intelectual prolongado, de modo que possam ser alcançados objetivos previamente estabelecidos”³² (p. 120); surgindo assim um modelo linear que começa a envolver o fator *tempo* na pesquisa de motivação.

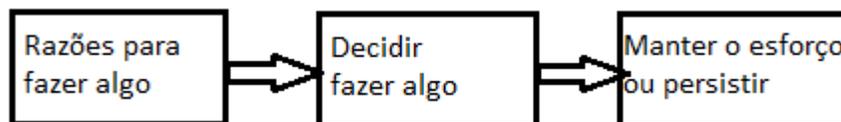


Figura 6: Modelo de motivação de três estágios.

Fonte: Williams e Burden, 1997

³² “a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal”. Tradução nossa.

Posteriormente, Dörnyei, juntamente com Ottó, define a motivação como “um estímulo cumulativo e dinâmico em uma pessoa que inicia, direciona, coordena, amplifica, finaliza e avalia os processos motores e cognitivos enquanto desejos e vontades são selecionados, priorizados, operacionalizados e produzidos (com ou sem sucesso)” (2001, p. 9); introduzindo, desta forma, uma abordagem orientada ao processo, a qual se foca nas mudanças motivacionais com o passar do tempo. (Id., 2005)

Para o pesquisador, a motivação para o aprendizado de uma LE deve ser vista como um complexo psicológico que envolve não só fatores sociais, mas também não sociais, já que considera que a motivação é tão importante que sem ela, mesmo indivíduos com um alto nível de aptidão podem não aprender.

“Sem motivação suficiente, mesmo os indivíduos com o mais alto nível de habilidade, não conseguem alcançar metas em longo prazo, e nem um currículo apropriado e um bom ensino sozinhos podem assegurar o sucesso do aluno.” (Ibid., 2005, p. 65)

Dörnyei (2001) elaborou um novo Modelo para a sala de aula³³ que procurava demonstrar como a motivação para o aprendizado de LE é dinâmica e pode mudar ao longo do tempo. Nesse modelo, o pesquisador define três fases da motivação: fase da pré-ação (“*preactional stage*”), na qual se percebe a razão de escolha; isto é, podem se notar as orientações que precedem a motivação. Em segundo lugar, vem a fase da ação (“*action stage*”), a qual se refere à execução da motivação, ou seja, à quantidade de esforço que o aprendiz deseja colocar no seu processo de aprendizagem, de modo que possa alcançar seus objetivos. Finalmente, a fase da pós-ação (“*postactional stage*”) que é o momento no qual o aprendiz deve avaliar seu processo de aprendizado, o qual influencia sua decisão para continuar aprendendo a LE.

³³ Cf. DÖRNYEI, 2001. “*Process Model of L2 Motivation*”

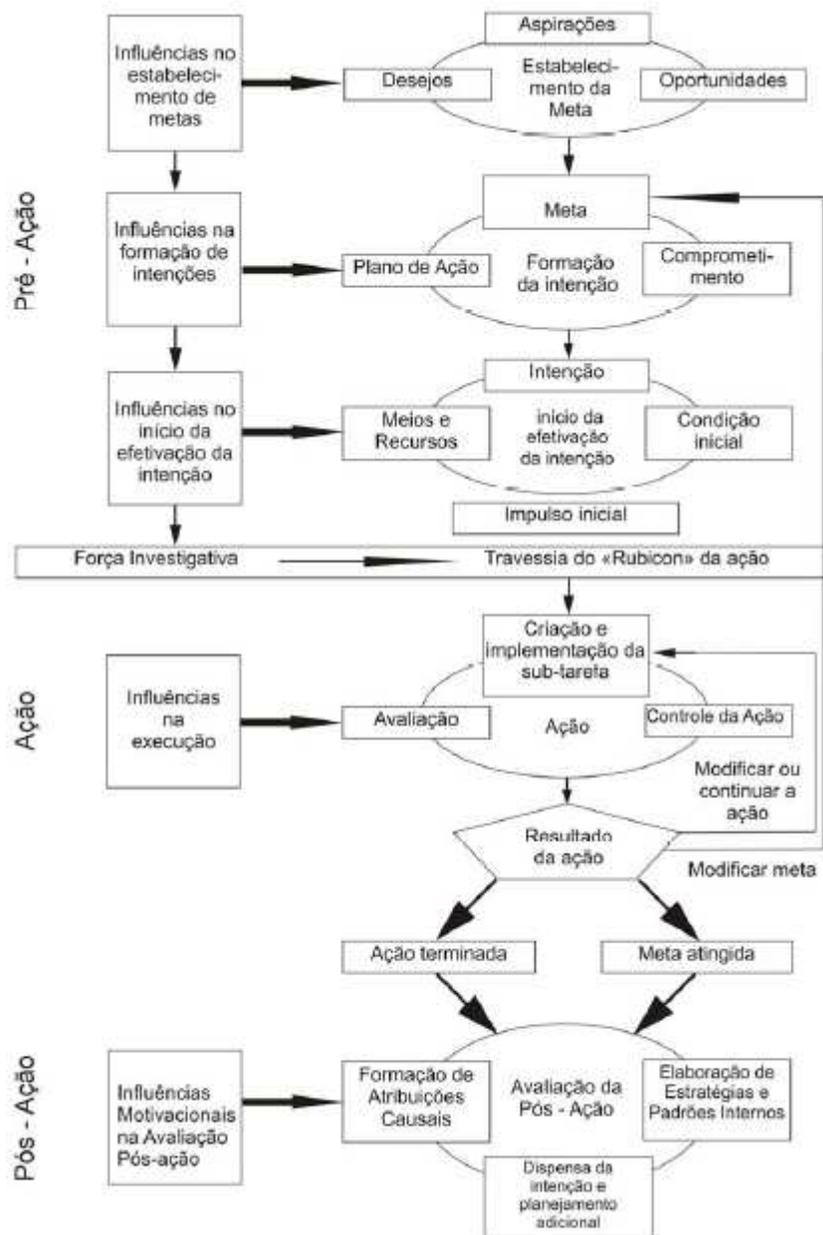


Figura 7: Modelo de motivação em L2.
 Fonte: Dörnyei, 2005. Tradução nossa

Dörnyei (2001) pressupõe que na pré-ação se dá lugar à geração da motivação. É o momento no qual os aprendizes escolhem as metas a serem atingidas. Há três processos que acontecem quase simultaneamente. 1) o estabelecimento de metas, que se fundamentam nos desejos, nas aspirações e nas oportunidades do indivíduo; 2) a formação de intenções, que acontece quando se dá início a um plano de ação e, em consequência, desenvolve-se uma carga de compromisso com a meta e, se houver meios, recursos suficientes e uma condição inicial 3) o início da efetivação da intenção, que será o impulso inicial da ação.

A travessia do “Rubicon”³⁴, como se refere Dörnyei ao passo da pré-ação para a ação, dá-se quando os aprendizes deliberadamente passam a uma fase de execução, a qual envolve também três processos. 1) a criação e implementação da sub-tarefa, onde se criam submetas para alcançar as metas já estabelecidas; 2) a avaliação contínua que permite verificar seu progresso para atingir alguma meta; e 3) o controle de ação que se refere à autoregulação do indivíduo (Id., 2001).

O anterior nos dará o resultado da ação, que poderá ser positiva (meta atingida) ou negativa (meta suspensa), levando-nos, desta forma, a uma possível reformulação da meta inicial.

A pós-ação procura avaliar os resultados alcançados e está influenciada por três processos. 1) a formação de atribuições causais, o qual se refere à comparação das expectativas iniciais com os resultados reais; 2) a elaboração de estratégias e padrões internos, onde através da reflexão o aprendiz reconfigura suas metas e estratégias de ação futuras; e 3) dispensa da intenção e planejamento adicional, onde se finaliza o processo dando lugar a novas intenções e metas de modo que o processo recomeça (Id., 2001).

³⁴ Essa metáfora se utiliza para expressar a continuação deliberada além do ponto sem volta. A origem dela acontece durante a usurpação do poder na República Romana de 49 A.C. por Julio Cesar, quando ele dirigiu seu exercito através do rio Rubicon, atravessando da província de Gali à Itália.

Veremos a seguir alguns outros termos relacionados ao conceito de motivação e que resultam importantes para a nossa pesquisa.

2.1.2.4 Outros conceitos utilizados nesta pesquisa

Em primeiro lugar falaremos da ansiedade, a qual surge fortemente relacionada à pesquisa em motivação da perspectiva sócio-psicológica. Segundo Gardner (2001), a ansiedade é uma das variáveis individuais que podem afetar negativamente a motivação para o aprendizado de línguas. MacIntyre e Gardner (1988) consideram que a ansiedade poderia ser um fator que ocasionaria bastantes problemas aos aprendizes, pois interferiria com seu processo de aquisição, retenção, e produção da LE.

Se considerarmos que a ansiedade pode afetar o aprendizado da LE, esta também pode interferir negativamente na motivação dos aprendizes, seja isto na pré-ação, ação e pós-ação exploradas por Dörnyei (2005). Desta forma, a ansiedade deveria ser vista como uma variável importante para verificar o sucesso ou fracasso de um aprendiz de línguas. Brown (*apud* MACINTYRE; GARDNER, 1988) afirmava que “o autoconhecimento, a autoestima e a autoconfiança de um aprendiz de línguas poderia estar completamente relacionado com o aprendizado de uma língua”³⁵ (p. 86), isto é, a ansiedade poderia inclusive provocar a desistência do aprendizado da L2, pois na fase de pós-ação poderia gerar intenções negativas na avaliação de metas atingidas e na modificação de metas não alcançadas.

MacIntyre e Gardner (1988, *passim*) retomam três perspectivas sobre ansiedade na sua pesquisa. A primeira delas considera que ansiedade é “uma característica geral da personalidade”³⁶ (*Ibid*, p. 87), o qual permitiria afirmar que o sujeito pode se sentir ansioso em qualquer situação (*trait anxiety*). A segunda vê a

³⁵ “the selfknowledge, selfsteem, and self-confidence of the language learner could have everything to do with success in learning a language” Tradução nossa.

³⁶ “a general personatity trait” Tradução nossa.

ansiedade como “uma apreensão em um momento específico”³⁷ (SPIELBERGER, *apud* MACINTYRE; GARDNER, 1988, p. 90); isto é, como um estado emocional que pode se modificar em um momento determinado (*state anxiety*). Já a última delas, estabelece que “há formas específicas de ansiedade que acontecem consistentemente ao longo do tempo em uma situação específica (*Situation specific anxieties*).”³⁸ (MACINTYRE; GARDNER, 1988, loc. cit.).

O seguinte conceito que usaremos na nossa pesquisa também tem sido relacionado à motivação a partir da teoria Gardneriana: as atitudes. Desde a sua pesquisa de 1972, Gardner e Lambert suspeitaram que a habilidade para aprender uma LE não estava influenciada somente por uma competência mental ou habilidade linguística, mas também pelas atitudes e percepções que os aprendizes têm da LE, posto que tais atitudes positivas em relação à língua e à comunidade linguística poderiam criar uma motivação alta e, em consequência, melhores resultados na aquisição da L2.

Posteriormente, Gardner (1985) afirmou que as “atitudes estão relacionadas com os valores e crenças de uma pessoa, [isto é] promovem ou limitam as escolhas feitas, sejam estas acadêmicas ou informais”³⁹, o qual permitiria que os aprendizes continuassem automotivados com o aprendizado de LEs e alcançassem a proficiência que a perspectiva sócio-psicológica procurava.

Isto levou a Wenden (1991) à criação de uma definição mais compreensiva do conceito de atitude, classificando-a em três componentes inter-relacionados: cognitivo, afetivo e comportamental. O primeiro deles envolvendo as crenças, pensamentos ou pontos de vista sobre o objeto em questão; o segundo componente referindo-se aos sentimentos e emoções do indivíduo em relação a tal objeto; e o terceiro sendo a tendência de adotar comportamentos particulares. Desta forma, vemos que as atitudes podem ser inferidas do comportamento

³⁷ “aprehension experienced in a particular moment in time” Tradução nossa.

³⁸ “specific forms of anxiety that occur consistently over time within a given situation” Tradução nossa.

³⁹ “Attitude is thus linked to a person’s values and beliefs and promotes or discourages the choices made in all realms of activity, whether academic or informal.” Tradução nossa.

externo e internalizadas pelos aprendizes, assinando-lhes um grau alto de importância para o processo de aprendizado de uma LE.

Baker (1992) propõe no seu modelo teórico que as atitudes se referem a um “construto hipotético usado para explicar a direção e persistência do comportamento humano” (ibid., p. 10); o qual nos permite deduzir que refletem, junto com a motivação, o grau de envolvimento ativo por parte do aprendiz.

Já os estudos mais recentes de Gardner (2001a, 2001b) se fundamentam em e distinguem dois tipos de atitudes. Por um lado, afirmam que há aquelas de relevância social as quais se relacionam aos elementos da comunidade linguística alvo; e por outro lado, discutem sobre aquelas atitudes de relevância educacional, as quais estão direcionadas à situação de aprendizado da língua.

Devido ao fato da nossa pesquisa estar localizada no âmbito educacional, decidimos usar o conceito de atitudes de relevância educacional (Situação de Aprendizagem), as quais Gardner (2001b) define como referentes à reação do aluno a qualquer aspecto da situação na qual a língua é ensinada. Isto é, essas atitudes poderiam exercer um efeito positivo ou negativo no contexto escolar ao serem direcionadas ao professor, ao curso em geral, aos colegas de sala, aos materiais do curso, às atividades extracurriculares associadas com o curso, entre outros. No contexto brasileiro também foram conduzidas algumas pesquisas de tipo empírico, sobre as atitudes de adolescentes e adultos em relação a língua inglesa.⁴⁰

Esta revisão da literatura nos mostra como a motivação tem sido explorada a partir do trabalho inicial de Gardner e Lambert. Podemos ver a complexidade do conceito e a dificuldade que houve até agora para defini-lo consensualmente. No entanto, optamos por usar a definição de motivação do pesquisador Dörnyei (1994a, 1994b, 2001, 2005), pois consideramos que a mesma seja a mais bem estruturada ao adotar termos gerados por outros pesquisadores, o que tornou seu

⁴⁰ Cf. CUNHA, 2005; MAGNUS, 2005; RIBEIRO, 2006; PERASSINOTO, 2010; MICHELON, 2014.

conceito de motivação bastante abrangente para o que a nossa pesquisa procura, e, ao mesmo tempo, inclui dentro da sua estruturação, os conceitos de ansiedade e atitudes.

Uma vez entendidos todos os conceitos chave para a nossa pesquisa, passaremos ao tipo de metodologia escolhida e suas características.

3 METODOLOGIA

Como a nossa pesquisa procura entender o que motiva para aprender inglês como uma LE dando voz aos participantes, permitindo-lhes expressar sua subjetividade, optamos por usar a metodologia Q.

3.1 Entendendo a metodologia Q

Esta metodologia combina instrumentos de pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, os quais explicaremos antes de descrever as etapas do estudo Q.

3.1.1 Por que o cunho qualitativo?

Esta metodologia se vale de várias ferramentas de tipo qualitativo, entre as quais encontramos grupos focais, entrevistas e a análise de dados.

Morgan (1996) considera que “atualmente, os dois meios mais importantes para coletar dados nas ciências sociais são observação participante, a qual acontece em grupo, e entrevistas abertas, as quais acontecem individualmente⁴¹” (1996, p. 7). As entrevistas abertas e as discussões em grupo são técnicas de observação direta e, em consequência, têm caráter qualitativo.

A discussão de grupo usada pela Metodologia Q é a técnica conhecida como grupo focal. Morgan (1996) afirma que os grupos focais funcionam como “uma técnica de pesquisa que procura coletar informação através da interação do

⁴¹ At present, the two principal means of collecting qualitative data in the social sciences are participant observation, which typically occurs in groups, and open-ended interviews, which typically occur with individuals. Tradução nossa.

grupo sobre qualquer tópico predeterminado pelo pesquisador⁴²”(p. 6); isto é, o foco da pesquisa provém do pesquisador, mas são os participantes que nos fornecem dados (*insights*) a partir de suas opiniões e experiências coletadas na interação do grupo⁴³.

A metodologia também pode se valer de entrevistas individuais, de preferência semiestruturadas, as quais, segundo Vega⁴⁴ (2009), são um ponto intermediário entre entrevistas abertas e as estruturadas, pois compartilham com as últimas uma série de perguntas e assuntos predeterminados e ordenados, mas pressupõem a possibilidade de modificar o desenvolvimento da entrevista e aceitar questões e informações não previstas pelo pesquisador que podem dar novos horizontes relevantes ao tema estudado.

A metodologia Q identifica, por comparação quantitativa, a subjetividade dos participantes do estudo. Porém, a análise do que subjaz nesses dados gerados por um programa estatístico é feita qualitativamente pelos pesquisadores que devem atribuir valores de sentido às informações quantitativas.

Estas ferramentas são usadas na metodologia Q no processo de coleta e geração de dados⁴⁵. A seguir explicaremos as ferramentas de cunho quantitativo que a Metodologia Q usa.

3.1.2 Por que o cunho quantitativo?

Esta metodologia se vale, também, de ferramentas de tipo quantitativo por exigir uma hierarquização de ideias, assim como a análise estatística⁴⁶.

⁴² (Focus groups as)... a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher. Tradução nossa.

⁴³ Para conseguir os dados no grupo focal é necessário, como proposto por Krueger (2008) desenhar e conduzir as entrevistas apropriadamente, que incluam participantes, moderadores e assistentes, ambiente e análise.

⁴⁴ Uma visão maior sobre os diferentes tipos de entrevistas pode ser obtida na seguinte página eletrônica:

[http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimpistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/c-La%20entrevista%20como%20fuente%20de%20informaci\)%F3n.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimpistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/c-La%20entrevista%20como%20fuente%20de%20informaci)%F3n.pdf) Acesso em: 20/11/2013

⁴⁵ Veja o numeral 3.2.1 do preparo (do instrumento).

O primeiro momento no qual se usam técnicas quantitativas nesta metodologia é quando os participantes hierarquizam suas ideias numa escala de mais positivo a mais negativo, passando por um ponto neutro ou irrelevante (e.g. +5 Concordo; 0 Neutro; -5 Discordo). Os dados desta hierarquização são registrados no programa PQMETHOD e, posteriormente, sujeitos a uma análise estatística⁴⁷.

O tratamento dos dados na metodologia Q “envolve a aplicação sequencial de três procedimentos estatísticos: correlação, análise fatorial e a normalização de escores fatoriais” (McKEOWN; THOMAS, 1988, p. 46).

A correlação é a forma numérica pela qual a estatística avalia a relação entre duas ou mais variáveis. Para Watts e Stenner (2012, p.8) as “correlações estatísticas são usadas para medir o grau de concordância entre grupos de escores”. Para que o procedimento funcione, aquela variável deve ser correlacionada com todas as outras (+1.00 correlação perfeita positiva; -1.00 correlação perfeita negativa; 0 não há associação entre as variáveis) [num número total de correlações, equivalente à equação $(m)(m-1)/2$ (WATTS; STENNER, 2012, loc. Cit.)].

No próximo passo, faz-se a análise fatorial, que é o procedimento estatístico pelo qual os participantes são agrupados; isto é, procura-se revelar padrões de associação entre todas as variáveis de uma matriz de dados, o qual é feito via a correlação estatística. Cabe ressaltar que na metodologia Q, a análise fatorial procura correlações entre pessoas (suas percepções e pontos de vista), e não entre as variáveis.

Porém, para que as correlações sejam comparáveis é necessário normalizar os dados da matriz, o qual é feito pelo cálculo da “distância entre um

⁴⁶ Cf. SOMECK; LEWIN, 2005, Capítulo 26.

⁴⁷ O PQMethod é um programa estatístico desenhado para satisfazer os requerimentos de estudo Q. Para maior informação sobre o programa veja o numeral 3.4.1 Entrada de Dados/Análise Quantitativa

escore absoluto e o escore médio da amostra” (Watts; Stenner 2012, p.9). Esta distancia é uma reflexão que nos permite comparar unidades de medida diferentes.

Para que a análise estatística? O resultado da análise fatorial é a revelação de grupos de pessoas que compartilham percepções, pontos de vista semelhantes sobre o tópico, os quais denominamos *perfis*. Carvalho explica que

Cada item da amostra Q recebe um escore para cada um dos fatores ou pontos de vista revelados. A análise dos escores permite identificar a importância atribuída [aos itens] da amostra por cada grupo e assim traçar uma descrição detalhada do que é importante, rejeitado ou irrelevante para os sujeitos agrupados em cada ponto de vista. (2008, p. 67).

Desta forma, podemos afirmar que a análise fatorial procura organizar a subjetividade que os indivíduos expressam através das suas escolhas, o que nos permite **descrever**⁴⁸, **comparar** e **analisar** os perfis resultantes posteriormente.

Levando em conta o caráter qualitativo-quantitativo da metodologia Q, veremos a seguir as etapas da mesma.

3.1.3 As etapas do estudo Q

Para facilitar a compreensão dos procedimentos, decidimos categorizá-los em três grandes etapas: 1. Preparo, 2. Aplicação, 3. Análise.

3.1.3.1 O preparo

Nesta grande etapa se organizam todos os materiais que serão utilizados posteriormente na aplicação. Explicaremos a seguir tudo o que é feito nesse momento da pesquisa

⁴⁸ Esta metodologia de coleta de dados é descritiva, e a sua interpretação é feita pelo pesquisador, a partir de tais dados.

3.1.3.1.1 Universo de ideias

O primeiro passo é o levantamento de um universo de ideias (composto por todas as ideias expressas sobre o tópico) que Brown (1993) descreve como “o fluxo de comunicação sobre algum assunto nas conversas do dia-a-dia⁴⁹”. Deve conter todas as diferentes ideias que as pessoas podem ter ou dizer sobre o tópico estudado. As afirmações do universo de ideias podem ser levantadas (coletadas) a partir de vários instrumentos, entre eles: entrevistas individuais, grupos focais, ou a própria literatura; isto é, elas podem ser “naturais (*naturalistic*) ou pré-elaboradas (*ready-made*)”⁵⁰ (MCKEOWN; THOMAS, 1988, p.24).

Deve-se assinalar, como observado por Magnus (2005), que as afirmações que surgem são de caráter subjetivo e, em consequência, podem representar ideias positivas e/ou negativas sobre o assunto da pesquisa. Além disso, quando tais ideias são levantadas num ambiente de entrevista e/ou grupo focal, são expressas em uma linguagem informal, a qual pode ser, posteriormente, modificada pelos pesquisadores; mas comumente é mantida, conservando, desta forma, as estruturas e a riqueza da subjetividade expressa nas mesmas. Pode-se usar também a técnica que Morgan (1996) chamou de “*Follow-up individual interviews*”, a qual nos oferece “maior profundidade e detalhes sobre os assuntos que foram debatidos nos grupos de discussão” (p.23).

Uma vez terminada a fase de coleta de informações, na qual os participantes discutem e dão sua opinião sobre o tópico, dá-se passo ao procedimento de seleção de amostragem.

3.1.3.1.2 Amostra Q (“*Q-Sample*”)

A “Amostra Q” ou “*Q-Sample*” é resultado de um processo de filtragem que retoma as ideias originadas no universo de ideias e seleciona as opiniões que

⁴⁹ The flow of communicability surrounding any topic...[in]... the discourse of everyday life.

⁵⁰ As afirmações coletadas de forma natural se originam na comunicação e interação dos participantes; enquanto aquelas preparadas provem de fontes estruturadas (e.g. livros e revistas especializadas).

representam o maior número possível dessas ideias diferentes sobre o tema escolhido, o que deve possibilitar que o participante expresse suas ideias. Isto é, como exposto por McKeown e Thomas (1998) faz-se necessário abranger uma ampla possibilidade de opiniões que estejam relacionadas com o domínio de subjetividade que interessa ao pesquisador.

O processo deve, então, manter as informações mais relevantes para o estudo e excluir o excesso (ROSA, 2012), mantendo o número de itens sugeridos (de 40 a 60). A amostra pode ser selecionada de modo estruturado ou não estruturado. No primeiro caso, a seleção se realiza sistemática e controladamente; enquanto no segundo há uma livre escolha do pesquisador que julga a relevância das afirmações para satisfazer os objetivos da sua pesquisa⁵¹ (CUNHA, 2005).

As afirmações selecionadas são usadas para, através da hierarquização das mesmas, obter informações sobre o ponto de vista dos participantes sobre o tópico pesquisado. Por tal razão, ao terminar com a seleção da amostra Q, faz-se o planejamento do tabuleiro (o instrumento que serve para hierarquizar as afirmações), como se explica a seguir.

3.1.3.1.3 O tabuleiro

O tabuleiro é o instrumento no qual os participantes hierarquizam as afirmações da amostra Q segundo uma escala de valores⁵², revelando, assim, os seus pontos de vista.

Brown (1980) sugere que os tabuleiros para pesquisas que contem 40 ou menos frases devem ter 9 colunas (-4 a +4 ou 1 a 9); porém aquelas com itens entre 40-60 devem ter 11 (-5 a +5 ou 1 a 11), e aquelas com mais de 60 itens devem ter 13 (-6 a +6 ou 1 a 13).

⁵¹ Isto pode deixar espaço a um conjunto de ideias desequilibradas, enfatizando uns aspectos a custa de outros.

⁵² McKeown e Thomas (1988) afirmam que a escala de valores geralmente se vale dos valores (-5, Discordo; 0, Neutro; +5, Concordo); porém, devido a discussões mais recentes sobre a polêmica do ponto neutro, hoje pode se usar também a escala de valores de (1-11)

Este tabuleiro serve, então, para que o participante assinale um número específico de itens (afirmações) em colunas de concordância ou discordância (geralmente de + a – passando por um ponto neutro; ou em uma escala linear de 1 até n), colocando nos extremos aquelas afirmações mais relevantes na sua opinião, o que nos permitirá fazer a análise estatística posterior, e em consequência, a agrupação dos perfis.

Atualmente, o instrumento pode ser aplicado em meio físico ou no computador, através de um software chamado FlashQ. Em essência, ambos têm as mesmas etapas de aplicação; porém, há algumas pequenas diferenças.

3.1.3.1.4 Programa FlashQ

Este programa é uma aplicação “amigável” que pode ser editada para as necessidades específicas de cada pesquisa com qualquer editor de texto (e.g. notepad) e nos permite fazer todo o processo de distribuição e hierarquização das afirmações de forma computada⁵³.

A configuração do FlashQ não requer nenhum conhecimento prévio sobre programação, já que uma vez que o programa esteja instalado no PC, o pesquisador pode modificar e/ou editar⁵⁴ a pasta de configurações (*settings*) que contém os itens abaixo, da forma que mais se ajuste a sua pesquisa:

- ✓ **Config.xml:** Nesta pasta se encontram as configurações gerais.
- ✓ **Statements.xml:** Nesta pasta o pesquisador redige as suas afirmações, as quais aparecerão aleatoriamente para posterior distribuição.

⁵³ Esta ferramenta já desenvolvida faz alguns anos no contexto americano, foi trazida a UNICAMP pela pesquisadora Eliane Azzari em 2010, já que até então a pesquisa era feita fisicamente com cartões que continham as afirmações e eram distribuídos em um tabuleiro. Isto requeria muito espaço disponível. Esta ferramenta pode ser adquirida sem nenhum custo no seguinte endereço eletrônico: <http://www.hackert.biz/flashq/downloads/>.

⁵⁴ Para uma maior compreensão do procedimento de edição do programa FlashQ visite o endereço eletrônico <http://www.hackert.biz/flashq/faq/>. Acesso em 24/11/2013.

- ✓ **Map.xml:** Nesta pasta se modifica o desenho do tabuleiro, indicando o número de colunas e itens por coluna, estabelecendo a configuração da escala de valores.
- ✓ **Language.xml:** Nesta pasta o pesquisador redige os comandos e condições de instrução, da forma mais clara possível.

Uma vez configurado, o FlashQ é uma ferramenta que diminui o tempo de elaboração do material e motiva os participantes, pois facilita a aplicação do instrumento, tornando-a bastante dinâmica.

3.1.3.1.5 Algumas diferenças entre o FlashQ e a forma física

Na forma física os participantes devem hierarquizar as afirmações em cartões grandes o suficiente para organizarem as mesmas, o qual demanda a disponibilidade de um grande espaço físico.

Por outro lado, na forma física, os participantes devem escrever os seus resultados num gabarito, o que pode levar a alguns erros no momento de copiar suas respostas no mesmo.

O programa FlashQ Off-line nos permite diminuir o espaço requerido e evita a possibilidade de erros de escritura por parte dos participantes. Além disso, fornece- nos imediatamente um documento, em formato PDF, contendo todas as informações coletadas que logo serão inseridas no programa PQMETHOD.

3.1.3.1.6 O programa PQMethod

O PQMethod é um programa estatístico desenhado especialmente para satisfazer os requerimentos de um estudo Q, pois computa as Inter-correlações entre as respostas dos diversos participantes. Este programa é alimentado, inserindo nele não somente as respostas, mas também as afirmações e o tabuleiro usados na pesquisa. Depois, segundo Peter Schmolck, autor do programa, as afirmações hierarquizadas “são analisadas fatorialmente (podendo ser usado o método Centroides ou, alternativamente, o método PCA). Os fatores

resultantes (perfis) podem ser rotados analiticamente (Rotação Varimax) ou criticamente valendo-se de *plots* bidimensionais.”⁵⁵ Mas são os pesquisadores que escolhem o tipo de análise fatorial, assim como o número de perfis.

Após a análise fatorial, o programa gera um extenso relatório com uma variedade de tabelas que mostram desde a matriz das correlações (*Correlation Matrix*), passando pelos escores de cada frase para cada fator (*Rank Statement Totals with Each Factor*), as correlações entre escores fatoriais (*Correlations Between Factor Scores*), os escores fatoriais normalizados de cada fator (*Normalized Factor Scores -- For Factor 1,2,3...N*), as diferenças entre pares de fatores –cada um com todos os outros- (*Descending Array of Differences Between Factors*), os valores “típicos” que os participantes de cada fator deram a cada afirmação (*Factor Q-Sort Values for Each Statement*), as afirmações que diferenciam entre fatores (*Distinguishing Statements for Factor 1,2,3...N*), e as afirmações consensuais que não diferenciam nenhum fator (*Consensus Statements*).

Estas tabelas são usadas para interpretar os resultados, uma vez que permitem analisar de forma qualitativa cada um dos fatores e compará-los com os outros em detalhe. A seguir, veremos o processo de aplicação da metodologia.

3.1.3.2 A aplicação/Ordenação (“Q Sorting”)

Na ordenação, os participantes revelam suas ideias através da hierarquização das mesmas. Explicaremos o procedimento, valendo-nos de imagens que exemplificam os passos da aplicação na plataforma do programa FlashQ Offline.

Em primeiro lugar, os sujeitos devem classificar todas as frases, de acordo com a sua opinião referente às mesmas, em três pilhas/categorias separadas

⁵⁵ “It computes intercorrelations among Q-Sorts, which are then factor-analyzed with the Centroid or, alternatively, PCA method. Resulting factors can be rotated either analytically (Varimax), or judgmentally with the help of two-dimensional plots. Texto disponível em: <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/#PQMethod>. Acesso em 24/11/2013. Tradução nossa.

(concordo-neutro-discordo). Uma vez separadas as pilhas passa-se à ordenação (distribuição) das afirmações no tabuleiro. Nessa fase os participantes hierarquizam as ideias, segundo o grau de concordância ou rejeição das afirmações. Os participantes são instruídos a iniciar localizando, no lado direito, aquelas frases com as quais mais fortemente concordam e, posteriormente, no lado esquerdo, aquelas das quais mais fortemente discordam; e devem continuar repetindo o processo alternando entre o que concordam e discordam até, desta forma, chegar ao centro, localizando as frases menos evocativas.

Uma vez terminada a distribuição, os participantes são encorajados a reverem, refletirem e, talvez, modificarem suas escolhas iniciais, de modo que eles tenham certeza da hierarquia; pede-se, também, que expliquem e sustentem, por escrito, porque escolheram as frases localizadas nos extremos.

Após terminarem a hierarquização e argumentação das suas escolhas, os participantes preenchem um questionário com dados demográficos⁵⁶ (informações sobre os participantes que talvez sejam relevantes para entender suas opiniões, tais como: idade, sexo, profissão, experiências relevantes ao tópico, etc.) e o software FlashQ Offline gera um documento em formato PDF, contendo o tabuleiro com a hierarquização feita pelos participantes e as respostas a todas as perguntas do questionário.

3.1.3.3 A análise de dados

Essas respostas, provenientes da hierarquização, são inseridas no programa estatístico do PQMethod, o qual fará a análise estatística e identificará correlações e grupos de pessoas que tem percepções similares sobre o tópico pesquisado, como explicaremos a seguir.

⁵⁶ Veja o modelo usado no Anexo 3

3.1.3.3.1 Entrada de dados/Análise quantitativa

Inserem-se os dados coletados num programa especial (os mais comuns são PQMethod 2.31 ou PCQ) que sistematiza tal informação e, com isso, revela os perfis e/ou pontos de vista encontrados.

O programa gera um extenso relatório com varias tabelas, que se valem de números e comparações estatísticas que são usadas para interpretar os resultados, e permitem analisar quantitativa e qualitativamente cada um dos fatores (perfis).

3.1.3.3.2 Análise qualitativa e interpretação dos resultados

Em primeiro lugar, devemos lembrar que a metodologia Q identifica os diferentes pontos de vista expressos pelos participantes; isto pressupõe que apesar do programa calcular estatisticamente e gerar os perfis, cabe ao pesquisador fazer a análise dos mesmos. Ele deve interpretar aquilo que subjaz às diferentes combinações de afirmações que, embora constem nas hierarquizações de outros participantes, talvez não tenham a mesma importância nem necessariamente o mesmo sentido.

Nesta etapa se analisa a hierarquização das afirmações que caracterizam cada um dos perfis⁵⁷, o que nos permite ver o que subjaz a cada hierarquização no tabuleiro. Desta forma, tem-se uma ideia inicial de algumas semelhanças dentro dos perfis, que posteriormente serão comparadas com cada um dos outros perfis, para assim avaliar semelhanças e diferenças entre todos eles.

Como El- Dash (2010) propõe no seu texto, é função do pesquisador interpretar os pontos de vista considerando os itens que os compõem (ou não), que são ou não importantes e/ou irrelevantes. Assim podemos conhecer mais profundamente a subjetividade dos participantes, como veremos no capítulo seguinte.

⁵⁷ Usando a tabela Factor Q-Sort Values for Each Statement

3.2 Seleção dos participantes (*P-Set*)

Uma vez explicados os procedimentos de pesquisa utilizando a metodologia Q, devemos também mencionar como é a escolha do grupo participante. Watts e Stenner (2012) afirmam que a amostra deve ser recrutada “estrategicamente”; isto é, o pesquisador pode selecionar legitimamente o grupo participante, baseado numa escolha racional e coerente, que possa responder à pergunta de pesquisa.

O número total de participantes para satisfazer as exigências da metodologia deve ser “suficiente... para estabelecer a existência de um fator, de modo que possa ser comparado com outro” (Brown, 1980, p.192); isto é, a metodologia Q não procura resultados que possam ser generalizados a uma população maior.

Não existe nenhum número mágico, mas Watts e Stenner (2012) sugerem que o número de participantes poderia ser a metade do número de afirmações (e.g. 50 afirmações para 25 participantes); porém concordam com “Stephenson (1953) que bons estudos e análises [Q] podem ser desenvolvidos com um número consideravelmente inferior [de participantes]⁵⁸”.

No nosso estudo Q, durante a fase de preparação, valemo-nos da coleção de dados de forma híbrida⁵⁹ para conseguir o universo de ideias para nossa pesquisa. A nossa **coleta natural** proveio de discussões entre 3 grupos focais, compostos de 5 a 7 participantes heterogêneos em relação a gênero, profissão, idade e nível de proficiência, e posteriormente, seis entrevistas individuais⁶⁰; já a nossa **coleta pré-elaborada** foi composta pelas ideias que retiramos da literatura (e.g. livros e periódicos especializados).

⁵⁸ “Agree with Stephenson (1953) that good studies and analyses might easily be carried out with considerably less”. Tradução e clarificação nossas.

⁵⁹ Segundo McKeown & Thomas, as amostras híbridas combinam itens coletados de amostras naturais e pré-elaboradas. (1988, p.27)

⁶⁰ Cabe assinalar que todas as entrevistas foram gravadas, e que parte das afirmações, por eles discutidas, tornaram-se base da formação do universo de ideias.

Uma vez terminada a fase de coleta de informações, na qual os participantes nos deram sua opinião sobre o que os motiva a aprender a língua inglesa, o nosso universo resultante foi composto por 183 ideias em total, das quais, após o processo de filtragem, resultaram 52 afirmações⁶¹.

Posto que para a nossa pesquisa optamos por usar o programa computacional *FlashQ Offline*, já que requeria menos espaço físico e tinha uma menor possibilidade de erros de digitação. Após ter selecionado a Amostra Q, prosseguimos à configuração do programa (inserindo todas as afirmativas, instruções de uso, condição de instrução, dados demográficos) e à elaboração do tabuleiro⁶², o qual continha 11 colunas⁶³, com uma distribuição de +5 (concordo) a -5 (discordo), passando por um ponto de frases menos evocativas (0).

Para a escolha do P-set do nosso Estudo “Q”, o grupo participante se constituiu de 29 participantes adultos de ambos os sexos (15 homens e 14 mulheres), representantes das áreas de Administração e afins, Medicina, Direito, engenharia e Informática, sendo 24 profissionais e 5 estudantes universitários (um representante de cada área), que fazem aulas particulares de inglês na cidade de Campinas-SP, e possuem níveis diferentes de proficiência (de A1 até C1, segundo o CEF).

A aplicação do programa Flash Q foi feita de duas maneiras. A primeira teve lugar numa escola de línguas da cidade de Campinas, na qual se formaram 3 grupos de sete pessoas, que trabalharam simultaneamente em computadores que a escola forneceu. Já a segunda, teve lugar na casa dos outros oito participantes que hierarquizaram suas ideias com um computador fornecido pelo pesquisador.

Os participantes hierarquizaram suas ideias, guiados pela instrução oral *o que te motiva para aprender inglês*. A duração média da aplicação foi de 45 minutos, mas em dois casos específicos levou um pouco mais 60 minutos.

⁶¹ Veja no Anexo 1, todas as frases geradas nesta etapa que, posteriormente, foram hierarquizadas pelos alunos no tabuleiro.

⁶² Veja, no Anexo 2, o modelo de tabuleiro usado na pesquisa.

⁶³ Para uma maior compreensão, veja item 3.2.3.1.3

Uma vez terminada a aplicação, o programa FlashQ offline gerou um documento no formato PDF contendo a hierarquização dos 29 participantes. Os dados foram inseridos no programa PQMethod 2.31 e correlacionados numa análise fatorial com o método PCA. Uma solução de 4 perfis foi escolhida e rotada ortogonal e analiticamente (Rotação Varimax).

Foram incluídos no nosso estudo 25 dos 29 participantes, com quatro deles não tendo uma correlação exclusiva com um dos fatores (perfis), mas compartilhando aspectos de dois ou nenhum perfil; isto é, esses quatro participantes não possuíam uma correlação alta o suficiente com um só fator, mostrando-se atípicos.

Para compreender os resultados da nossa pesquisa nos valem da relação entre variáveis, visando buscar a intensidade da influência de uma em outra, através de um modelo estatístico chamado *Correlação*, a qual mede a força ou grau de relacionamento entre elas⁶⁴.

A correlação entre quase todos os perfis resultantes é “positiva alta” (oscilando entre valores [0,50 ; 0,70]), mostrando que compartilham opiniões bastante semelhantes em relação ao que os motiva a aprender inglês como LE. No entanto, a correlação entre os perfis 2 e 3 é considerada “positiva baixa” [0,20 ; 0,40], o que mostra que há menos ideias compartilhadas entre os mesmos, e devem ter diferentes opiniões sobre o que os motiva a aprender a língua.

Para iniciarmos com a análise do que motiva cada um desses perfis a aprender a língua inglesa como LE, e considerando a sua alta correlação, decidimos discutir primeiro aquilo que todos compartilham, isto é, o que os faz semelhantes, para depois passar àquilo que diferencia cada um deles em relação aos outros.

4.1.1 Fatores de consenso

Tabela 1: Afirmações de consenso. Itens que não distinguem nenhum par de perfis (insignificante no nível de $P>0.01$; e aqueles * insignificantes no nível de $P>0.05$)

	F1	F2	F3	F4
5. * GOSTARIA DE FAZER AMIZADE COM NATIVOS PARA CONVERSAR E APRENDER DELES.	+3	+1	+3	+2
9. FIXO METAS DO QUE QUERO APRENDER DA LÍNGUA E QUANTO TEMPO LEVARÁ.	0	-1	-1	-1
14. SE O PROFESSOR ME INTERROMPER E CORRIGIR MUITO, ESQUEÇO O QUE QUIS DIZER E PERCO INTERESSE.	-2	-4	-4	-2
20. SE EU NÃO FALAR (MESMO ERRADO) NÃO VOU APRENDER.	+4	+3	+1	+4
21. GOSTO QUANDO O PROFESSOR QUESTIONA O QUE FALO, PORQUE ME FAZ REFORMULAR.	+2	+3	+3	+5

⁶⁴ Para maior informação ao respeito veja item 3.2.2.

25. ADORO FAZER ATIVIDADES QUE ENVOLVEM MÚSICA, APRENDO A GRAMÁTICA E PRONUNCIA CERTINHA.	+2	+4	+1	+3
30. *QUANDO O PROFESSOR ME CORRIGE FICO TÃO ENVERGONHADO QUE NÃO FALO MAIS.	-5	-5	-4	-5
35. SE A TAREFA FOR MUITO DIFÍCIL PERCO INTERESSE.	-2	-1	-3	-2
38.* PREFIRO QUE O PROFESSOR FIQUE FALANDO COM OUTROS ALUNOS, E EU FICAR SÓ ESCUTANDO.	-4	-5	-4	-5
40.* O PROFESSOR SEMPRE DEVE ME DAR RETORNO SOBRE A MINHA PRODUÇÃO.	+1	+2	+2	+1
44. *ODEIO AS AULAS QUE O PROFESSOR FICA ME PERGUNTANDO A MINHA OPINIÃO. PREFIRO QUANDO ELE SÓ EXPLICA.	-4	-3	-5	-5
47.* ACHO LEGAL QUE O PROFESSOR EXPLIQUE E DÊ EXEMPLOS QUANDO ESTOU ERRANDO.	+5	+5	+5	+4
48.* GOSTO QUANDO O PROFESSOR ME FAZ REPETIR ATÉ FALAR CERTINHO.	+3	+2	+4	+3
50. ACHO AS OUTRAS LÍNGUAS MUITO LINDAS.	+1	0	0	0

Chama a atenção que todos consideram importante falar (20), que o professor pergunte sobre as suas opiniões e questione o que dizem (44; 21), mostrando certa atração pela língua e a cultura estrangeira (5) , o que nos permite dizer que apreciam participar de atividades que envolvem conversação.

Todos os perfis também consideram a correção por parte do professor e a repetição como necessária e importante para obter habilidades visando uma comunicação mais eficaz (14, 21, 30, 47, 48).

Apesar de dar importância às correções por parte do professor, é curioso que não encontrem tão relevante receber um retorno constante da sua produção por parte do mesmo (40); também não planejam metas e/ou objetivos que lhes possam ajudar no aprendizado da LE (9).

Estas características e crenças compartilhadas por todos os perfis dão origem à correlação alta entre os mesmos. Ao analisar os itens da Tabela 1,

inferimos que para todos eles a prática oral é importante⁶⁵. Veremos a seguir, entretanto, que a maneira de visualizar esta importância depende do foco de cada um dos perfis.

4.1.2 Ponto de vista 1: Focados no conteúdo linguístico

Este ponto de vista é representado por doze (12) pessoas, e os itens mais relevantes para este ponto de vista podem ser observados na tabela 2.

Tabela 2: Itens mais relevantes para os participantes do Ponto de Vista 1, com aqueles que os distinguem dos demais pontos de vista (*significante no nível de $P < 0,05$; **significante no nível de $P < 0,01$)

	F1	F2	F3	F4
12.** QUERO SABER COMO FALAR PARA FACILITAR VIAJAR.	+5	+3	-1	+1
47. ACHO LEGAL QUE O PROFESSOR EXPLIQUE E DÊ EXEMPLOS QUANDO ESTOU ERRANDO.	+5	+5	+5	+4
51.* ME SINTO BEM QUANDO CONSIGO EXPRESSAR A MINHA IDEIA, FICO MOTIVADO PARA CONTINUAR TRABALHANDO.	+5	+3	+1	+2
1.** NÃO CONSIGO ENTENDER PORQUE TEM QUE APRENDER TANTA REGRINHA; NÃO SEI NADA DISSO NEM EM PORTUGUES.	-5	-2	-1	-3
7. SINTO QUE O PROFESSOR FICA CRITICANDO TUDO O QUE FALO.	-5	-5	0	-4
30. QUANDO O PROFESSOR ME CORRIGE FICO TÃO ENVERGONHADO QUE NÃO FALO MAIS.	-5	-5	-4	-5
8.* É BOM QUANDO O PROFESSOR FICA EXPLICANDO AS REGRAS, ASSIM FALO E ESCREVO MELHOR.	+4	0	+2	0
15. É BOM REESCREVER, AJUDA A FIXAR O VOCABULÁRIO E A GRAMÁTICA.	+4	+5	+3	+1
20. SE EU NÃO FALAR (MESMO ERRADO) NÃO VOU APRENDER.	+4	+3	+1	+4
41. É LEGAL CONSEGUIR LER SOBRE ASSUNTOS QUE ME INTERESSAM.	+4	+1	+5	+2

⁶⁵ Na fase de levantamento do universo de ideias, percebemos que, em todos os grupos focais, prevaleceu a discussão da importância que os aprendizes deram à prática oral, o qual demonstra uma característica deste tipo de aluno que faz aulas particulares. Os pesquisadores não acrescentaram afirmativas sobre outras habilidades (*skills*), valendo-se da coleta pré-elaborada, já que elas pareciam não ser importantes para este grupo de aprendizes particular, ou pelo menos isto não foi mostrado nos grupos focais.

28.** NÃO PRECISO FALAR CERTINHO PARA ME COMUNICAR.	-4	+1	+4	0
38. PREFIRO QUE O PROFESSOR FIQUE FALANDO COM OUTROS ALUNOS, E EU FICAR SÓ ESCUTANDO.	-4	-5	-4	-5
42. SÓ ME CONCENTRO NA AULA QUANDO O ASSUNTO É RELEVANTE PARA MIM.	-4	-4	0	+1
44. ODEIO AS AULAS QUE O PROFESSOR FICA ME PERGUNTANDO A MINHA OPINIÃO. PREFIRO QUANDO ELE SÓ EXPLICA.	-4	-3	-5	-5
5. GOSTARIA DE FAZER AMIZADE COM NATIVOS PARA CONVERSAR E APRENDER DELES.	+3	+1	+3	+2
22. SINTO A NECESSIDADE DE ENTENDER EXATAMENTE O QUE ESTÁ SENDO DITO.	+3	0	-2	+1
23**. FICO TESTANDO ESTRATÉGIAS QUE POSSAM FACILITAR O APRENDIZADO DA LÍNGUA.	+3	-2	0	-2
48. GOSTO QUANDO O PROFESSOR ME FAZ REPETIR ATÉ FALAR CERTINHO.	+3	+2	+4	+3
2. SE SOUBER SÓ O VOCABULÁRIO BÁSICO DO ASSUNTO DÁ PARA ME VIRAR MUITO BEM.	-3	-4	-2	-4
3. FICO CALADO NA SALA PORQUE ACHO QUE TODO MUNDO SABE MAIS DO QUE EU.	-3	0	-4	-3
4. OS LIVROS DA AULA NÃO TEM MUITA RELAÇÃO COM MINHA VIDA E EXPERIÊNCIAS	-3	-1	-3	-2
24. FICO COM TANTO MEDO QUE ESQUEÇO COISAS QUE SEI.	-3	+2	+5	-4

Outros itens que apoiam a análise mesmo que sejam relativamente irrelevantes para os participantes.

	F1	F2	F3	F4
17.* QUANDO FALAM COMIGO ATÉ QUE ENTENDO BASTANTE, MAS ENTRO EM PÂNICO SE TIVER QUE FALAR.	-1	+4	-5	0
35. SE A TAREFA FOR MUITO DIFÍCIL PERCO INTERESSE.	-2	-1	-3	-2

Os participantes deste perfil se sentem motivados ao conseguir expressar-se adequadamente. Também apreciam a prática oral, a qual veem como um ponto central para o aprendizado do inglês como LE (51, +5; 20, +4; 3, -3), mas demonstram ter um interesse especial pela precisão; mostrando assim seu interesse no conteúdo linguístico do aprendizado.

Para eles, as suas ideias devem ser transmitidas da forma mais precisa possível (28, -4; 22, +3). O interesse em serem precisos os leva a discordar da ideia de que vocabulário e estruturas básicas da LE lhes permitiriam expressar-se apropriadamente (1, -5; 2, -3) e, em consequência, consideram necessária e importante a correção de erros por parte do professor (7, -5; 47, +5; 30, -5; 38,-4; 8, +4; 44, -4; 48, +3), que os ajuda a obter uma comunicação mais ajustada.

Por causa dessa preocupação com a adequação e precisão, as pessoas deste perfil mostram-se interessadas em fixar o vocabulário e estruturas novos (15, +4; 41: +4); também são levadas a refletirem sobre alternativas (23, +3) para atingir tal precisão.

Para eles é importante dominar o conteúdo linguístico adequado para o uso em situações reais, como viajar e interagir com estrangeiros (12, +5; 5, +3). Aceitam o livro didático como sendo relevante (4, -3), e a sua motivação (interna) é suficiente para mantê-los concentrados no conteúdo da aula, mesmo quando este não é especialmente interessante (42, -4; 35, -2).

Como visto, as pessoas deste perfil valorizam o conteúdo das aulas, a leitura e a reescrita, mas especialmente a precisão. Veem no professor uma fonte que lhes ajuda a atingir uma exatidão maior e, em consequência, uma melhor produção, o que talvez os faça se sentirem confiantes para usar a língua (24, -3). Sentem-se motivados para continuar com o seu aprendizado uma vez que consigam se expressar apropriadamente (51, +5). Isto nos levou a nomear este grupo como **Focados no conteúdo linguístico**.

4.1.3 Ponto de vista 2: Focados nas dificuldade do aprendizado

Este ponto de vista é representado por cinco (5) pessoas, e os itens mais relevantes para este ponto de vista podem ser observados na tabela 2.

Tabela 3: Itens mais relevantes para os participantes do Ponto de Vista 2, com aqueles que os distinguem dos demais pontos de vista (*significante no nível de $P<0,05$; **significante no nível de $P<0.01$)

	F1	F2	F3	F4
15.* É BOM REESCREVER, AJUDA A FIXAR O VOCABULÁRIO E A GRAMÁTICA.	+4	+5	+3	+1
19.** ME INTERESSO POR CULTURAS DIFERENTES.	+2	+5	0	+1
47. ACHO LEGAL QUE O PROFESSOR EXPLIQUE E DÊ EXEMPLOS QUANDO ESTOU ERRANDO.	+5	+5	+5	+4
7. SINTO QUE O PROFESSOR FICA CRITICANDO TUDO O QUE FALO.	-5	-5	0	-4
30. QUANDO O PROFESSOR ME CORRIGE FICO TÃO ENVERGONHADO QUE NÃO FALO MAIS.	-5	-5	-4	-5
38. PREFIRO QUE O PROFESSOR FIQUE FALANDO COM OUTROS ALUNOS, E EU FICAR SÓ ESCUTANDO.	-4	-5	-4	-5
6.** QUANDO ALGUÉM NÃO ENTENDE O QUE FALO, FICO FRUSTRADO.	-1	+4	-1	-2
17.** QUANDO FALAM COMIGO ATÉ QUE ENTENDO BASTANTE, MAS ENTRO EM PÂNICO SE TIVER QUE FALAR.	-1	+4	-5	0
25. ADORO FAZER ATIVIDADES QUE ENVOLVEM MÚSICA, APRENDO A GRAMÁTICA E PRONUNCIA CERTINHA.	+2	+4	+1	+3
49.* O PROFESSOR DEVE FALAR SÓMENTE A LÍNGUA ESTRANGEIRA NA AULA.	0	+4	-5	+1
2. SE SOUBER SÓ O VOCABULÁRIO BÁSICO DO ASSUNTO DÁ PARA ME VIRAR MUITO BEM.	-3	-4	-2	-4
10. SINTO MENOS INIBIÇÃO QUANDO É UM COLEGA QUE CORRIGE A MINHA PRODUÇÃO.	-2	-4	+2	-3
14. SE O PROFESSOR ME INTERROMPER E CORRIGIR MUITO, ESQUEÇO O QUE QUIS DIZER E PERCO INTERESSE.	-2	-4	-4	-2
42. SÓ ME CONCENTRO NA AULA QUANDO O ASSUNTO É RELEVANTE PARA MIM.	-4	-4	0	+1
12. QUERO SABER COMO FALAR PARA FACILITAR VIAJAR.	+5	+3	-1	+1
20. SE EU NÃO FALAR (MESMO ERRADO) NÃO VOU APRENDER.	+4	+3	+1	+4
21. GOSTO QUANDO O PROFESSOR QUESTIONA O QUE FALO, PORQUE ME FAZ REFORMULAR.	+2	+3	+3	+5
51. ME SINTO BEM QUANDO CONSIGO EXPRESSAR A MINHA IDEIA, FICO MOTIVADO PARA CONTINUAR TRABALHANDO.	+5	+3	+1	+2
27.* QUERO EXPRESSAR MINHA OPINIÃO MESMO QUE FALE TUDO ERRADO.	+1	-3	+4	+2
34. É LEGAL FALAR RAPIDO! GERALMENTE ME PREOCUPO MAIS COM ISSO DO QUE COM A GRAMÁTICA.	-2	-3	-2	+5
44. ODEIO AS AULAS QUE O PROFESSOR FICA ME PERGUNTANDO A MINHA OPINIÃO.PREFIRO QUANDO ELE SÓ EXPLICA.	-4	-3	-4	-5

46. SE RECEBESSE MAIS INCENTIVOS TALVEZ ME ESFORÇARIA MAIS EM APRENDER.	-1	-3	-3	0
---	----	----	----	---

Outros itens que apoiam a análise mesmo que sejam relativamente irrelevantes para os participantes.

	F1	F2	F3	F4
24.** FICO COM TANTO MEDO QUE ESQUEÇO COISAS QUE SEI.	-3	+2	-5	-4
48. GOSTO QUANDO O PROFESSOR ME FAZ REPETIR ATÉ FALAR CERTINHO.	+2	+2	+3	+5
3.** FICO CALADO NA SALA PORQUE ACHO QUE TODO MUNDO SABE MAIS DO QUE EU.	-3	0	-4	-3
31.* FAZER COMPETIÇÕES ANIMA A AULA.	0	-2	+2	0
26.** ADORO O DESAFIO DE APRENDER LÍNGUAS.	+2	-2	+3	+3

As dificuldades do aprendizado da LE são o foco de atenção das reações mostradas pelos participantes deste perfil. Entendem a importância da prática oral (30, -5; 38, -5; 20, +3; 44, -3), e também de conseguir expressar sua opinião com precisão (27, -3; 2,-4; 34,-3), mas destacam as dificuldades para fazê-lo como desejariam e reconhecem que sua comunicação se vê afetada pelo seu medo e ansiedade em relação à produção da/na língua alvo (17,+4; 10, -4; 24, +2).

Em consequência, resulta-lhes frustrante ter que usar a LE (6,+4), preferindo trabalhar com músicas (talvez porque com estas se expõem menos) e focando-se em conhecer a cultura do outro (25, +4; 19, +5); isto é, tentam fugir da sua dificuldade de comunicação concentrando-se em atividades que os afastam de produzir na LE.

Apesar de sua dificuldade para produzir a língua, reconhecem a importância do uso real da língua e apreciariam visitar outros países (12, +3). Talvez seja isto que motive o alto grau de importância que assinalam ao uso constante da LE na sala (49, +4) e à valorização das explicações, exemplificações e correções dadas pelo professor (47, +5; 7, -5; 30, -5; 14, -4; 21, +3; 48, +2). Mantém sua concentração para tentar enfrentar melhor as dificuldades percebidas, mesmo

quando os assuntos da matéria não lhes parecem interessantes e/ou relevantes (42, -4). Empenham-se e se esforçam no aprendizado da língua sem necessidade de incentivos externos (46,-3).

Embora as pessoas deste perfil reconheçam a importância de produzir e usar a LE corretamente, e se sintam motivadas quando expressam adequadamente suas ideias (51, +3); percebem muitas dificuldades e, com frequência, sentem-se frustrados porque usualmente não o conseguem. Talvez essa frustração contribua para o seu medo de produzir. Isto nos levou a nomeá-los **Focados nas dificuldades do aprendizado.**

4.1.4 Ponto de vista 3: Focados no uso instrumental da LE.

Este ponto de vista é representado por quatro (4) pessoas, e os itens mais relevantes para este ponto de vista podem ser observados na tabela 3.

Tabela 4: Itens mais relevantes para os participantes do Ponto de Vista 3, com aqueles que os distinguem dos demais pontos de vista (*significante no nível de $P<0,05$; **significante no nível de $P<0,01$).

	F1	F2	F3	F4
41. É LEGAL CONSEGUIR LER SOBRE ASSUNTOS QUE ME INTERESSAM.	+4	+1	+5	+2
47. ACHO LEGAL QUE O PROFESSOR EXPLIQUE E DÊ EXEMPLOS QUANDO ESTOU ERRANDO.	+5	+5	+5	+4
49.* O PROFESSOR DEVE FALAR SÓMENTE A LÍNGUA ESTRANGEIRA NA AULA.	0	+4	+5	-1
17.** QUANDO FALAM COMIGO ATÉ QUE ENTENDO BASTANTE, MAS ENTRO EM PÂNICO SE TIVER QUE FALAR.	-1	+4	-5	0
24.* FICO COM TANTO MEDO QUE ESQUEÇO COISAS QUE SEI.	-3	+2	-5	-4
44. ODEIO AS AULAS QUE O PROFESSOR FICA ME PERGUNTANDO A MINHA OPINIÃO.PREFIRO QUANDO ELE SÓ EXPLICA.	-4	-3	-5	-5
27. QUERO EXPRESSAR MINHA OPINIÃO MESMO QUE FALE TUDO ERRADO.	+1	-3	+4	+2
28.* NÃO PRECISO FALAR CERTINHO PARA ME COMUNICAR.	-4	+1	+4	0
48. GOSTO QUANDO O PROFESSOR ME FAZ REPETIR	+3	+2	+4	+3

ATÉ FALAR CERTINHO.				
52.** APRENDO OUTRA LÍNGUA PORQUE AS EMPRESAS O EXIGEM.	-1	+1	+4	-3
3. FICO CALADO NA SALA PORQUE ACHO QUE TODO MUNDO SABE MAIS DO QUE EU.	-3	0	-4	-3
14. SE O PROFESSOR ME INTERROMPER E CORRIGIR MUITO, ESQUEÇO O QUE QUIS DIZER E PERCO INTERESSE.	-2	-4	-4	-2
30. QUANDO O PROFESSOR ME CORRIGE FICO TÃO ENVERGONHADO QUE NÃO FALO MAIS.	-5	-5	-4	-5
38. PREFIRO QUE O PROFESSOR FIQUE FALANDO COM OUTROS ALUNOS, E EU FICAR SÓ ESCUTANDO.	-4	-5	-4	-5
5. GOSTARIA DE FAZER AMIZADE COM NATIVOS PARA CONVERSAR E APRENDER DELES.	+3	+1	+3	+2
15. É BOM REESCREVER, AJUDA A FIXAR O VOCABULÁRIO E A GRAMÁTICA.	+4	+5	+3	+1
21. GOSTO QUANDO O PROFESSOR QUESTIONA O QUE FALO, PORQUE ME FAZ REFORMULAR.	+2	+3	+3	+5
26. ADORO O DESAFIO DE APRENDER LÍNGUAS.	+2	+3	+3	+3
4. OS LIVROS DA AULA NÃO TEM MUITA RELAÇÃO COM MINHA VIDA E EXPERIÊNCIAS	-3	-1	-3	-2
16. PREFIRO PODER ESCOLHER COMO E QUANDO ESTUDAR.	+1	+1	-3	-1
35. SE A TAREFA FOR MUITO DIFÍCIL PERCO INTERESSE.	-2	-1	-3	-2
46. SE RECEBESSE MAIS INCENTIVOS TALVEZ ME ESFORÇARIA MAIS EM APRENDER.	-1	-3	-3	0

Outros itens que apoiam a análise mesmo que sejam relativamente irrelevantes para os participantes.

	F1	F2	F3	F4
32.** QUEM SABE OUTRAS LÍNGUAS É MAIS RESPEITADO DENTRO DA SOCIEDADE.	-1	0	+2	-1
22. SINTO A NECESSIDADE DE ENTENDER EXATAMENTE O QUE ESTÁ SENDO DITO.	+3	0	-2	+1

Os membros deste perfil demonstram ter uma orientação instrumental ao mostrar uma preocupação com o uso da LE no mercado de trabalho (52, +4), como também com seu networking profissional (5, +3), a qual pode lhes dar também um status maior na sociedade (32,+2). Igualmente mostram um interesse pela leitura de textos, sejam estes de tipo profissional ou de lazer (41, +5).

Os participantes deste perfil parecem demonstrar certa dependência em fontes externas para o seu aprendizado. Valorizam a contribuição do professor, como fonte de insumo (*input*) (49, +5), e como guia da sua produção (*output*), através de explicações, exemplificações, reformulações e exercícios (47,+5; 48, +4; 14, -4; 30, -4; 38, -4; 21, +3), mostrando-se pouco autônomos no processo de aprendizado (16, -3)

Consideram que o livro empregado na sala visa usos apropriados para os seus interesses (4, -3) e parecem despreocupados em relação à dificuldade e quantidade de atividades (35, -3), sempre que estas lhes permitam atingir seus objetivos de uso real da LE. Gostam do desafio de aprender línguas (26, +3), e consideram que o incentivo de usar a língua futuramente já é suficiente por si só, e não precisam de outros externos (46, -3); isto é, precisam de fontes externas, mas não de incentivos externos.

Não se preocupam com a precisão (27,+4; 28,+4; 22, -2), o que os deixa sem medo de produzir (17, -5; 24, -5) e sem inibição perante os seus colegas (3, -4). O que importa para eles é expressar suas ideias, mesmo que isto seja feito sem exatidão (44, -5; 38, -4), embora aceitem atividades de fixação (15, +3).

Por um lado, este perfil vê a LE como algo a ser usado, seja para a obtenção de um emprego melhor ou a comunicação de ideias no mundo real; também valoriza a leitura. Pelo outro, não se preocupa com a precisão. Desta forma, decidimos chamá-los **Focados no uso instrumental da LE**

4.1.5 Ponto de vista 4: Focados nas condições de aprendizado

Este ponto de vista é representado por quatro (4) pessoas, e os itens mais relevantes para este ponto de vista podem ser observados na tabela 4.

Tabela 5: Itens mais relevantes para os participantes do Ponto de Vista 4, com aqueles que os distinguem dos demais pontos de vista (*significante no nível de $P<0,05$; **significante no nível de $P<0.01$)

	F1	F2	F3	F4
21. GOSTO QUANDO O PROFESSOR QUESTIONA O QUE FALO, PORQUE ME FAZ REFORMULAR.	+2	+3	+3	+5
**34. É LEGAL FALAR RAPIDO! GERALMENTE ME PREOCUPO MAIS COM ISSO DO QUE COM A GRAMÁTICA.	-2	-3	-2	+5
*37. PRECISO DE MUITOS EXERCICIOS PARA FIXAR O NOVO.	+1	+2	0	+5
30. QUANDO O PROFESSOR ME CORRIGE FICO TÃO ENVERGONHADO QUE NÃO FALO MAIS.	-5	-5	-4	-5
38. PREFIRO QUE O PROFESSOR FIQUE FALANDO COM OUTROS ALUNOS, E EU FICAR SÓ ESCUTANDO.	-4	-5	-4	-5
44. ODEIO AS AULAS QUE O PROFESSOR FICA ME PERGUNTANDO A MINHA OPINIÃO.PREFIRO QUANDO ELE SÓ EXPLICA.	-4	-3	-5	-5
**11. GOSTO QUE O PROFESSOR ME DÊ UM TEMPO PARA ORGANIZAR MINHAS IDEIAS.	0	0	0	+4
20. SE EU NÃO FALAR (MESMO ERRADO) NÃO VOU APRENDER.	+4	+3	+1	+4
**45. O PROFESSOR É QUEM DEVE DAR ATIVIDADES QUE DESPERTEM A MINHA CURIOSIDADE.	0	-1	+1	+4
47. ACHO LEGAL QUE O PROFESSOR EXPLIQUE E DÊ EXEMPLOS QUANDO ESTOU ERRANDO.	+5	+5	+5	+4
2. SE SOUBER SÓ O VOCABULÁRIO BÁSICO DO ASSUNTO DÁ PARA ME VIRAR MUITO BEM.	-3	-4	-2	-4
7. SINTO QUE O PROFESSOR FICA CRITICANDO TUDO O QUE FALO.	-5	-5	0	-4
24. FICO COM TANTO MEDO QUE ESQUEÇO COISAS QUE SEI.	-3	+2	-5	-4
*33. FICO IRRITADO QUANDO TEM COLEGAS QUE QUEREM ME CORRIGIR!.	-2	-1	-2	-4
25. ADORO FAZER ATIVIDADES QUE ENVOLVEM MÚSICA, APRENDO A GRAMÁTICA E PRONUNCIA CERTINHA.	+2	+4	+2	+3
26. ADORO O DESAFIO DE APRENDER LÍNGUAS.	+2	-2	+3	+3
*43. SE NÃO ME SENTIR À VONTADE NA AULA, NÃO CONSIGO APRENDER.	0	0	-2	+3
48. GOSTO QUANDO O PROFESSOR ME FAZ REPETIR ATÉ FALAR CERTINHO.	+3	+2	+4	+3
1. NÃO CONSIGO ENTENDER PORQUE TEM QUE APRENDER TANTA REGRINHA; NÃO SEI NADA DISSO NEM EM PORTUGUES.	-5	-2	-1	-3
3. FICO CALADO NA SALA PORQUE ACHO QUE TODO MUNDO SABE MAIS DO QUE EU.	-3	0	-4	-3
10. SINTO MENOS INIBIÇÃO QUANDO É UM COLEGA QUE CORRIGE A MINHA PRODUÇÃO.	-2	-4	+2	-3
**52. APRENDO OUTRA LÍNGUA PORQUE AS EMPRESAS	-1	+1	+4	-3

O EXIGEM.				
-----------	--	--	--	--

Outros itens que apoiam a análise mesmo que sejam relativamente irrelevantes para os participantes.

	F1	F2	F3	F4
18. GOSTO QUE O PROFESSOR USE TECNOLOGIA NA SALA, É MAIS DINÂMICO E APRENDO MAIS.	0	+1	+1	+2
49. O PROFESSOR DEVE FALAR SÓMENTE A LÍNGUA ESTRANGEIRA NA AULA.	+4	+3	+1	-1

Este perfil parece não se focar só no conteúdo da aula, mas também em todas as condições de aprendizado dentro da sala: o ambiente, o tempo, o professor, os colegas e as atividades, as quais podem afetar sua motivação para o aprendizado da LE.

Os membros deste perfil gostam do desafio que implica aprender uma LE (26, +3; 52, -3), mas precisam de um **ambiente** interessante, participativo e agradável (43, +3; 18, +2), onde não haja temor de se expressar (24, -4; 3, -3; 10, -3), ou ser corrigido (33, -4).

Consideram que o **tempo** é um aspecto importante para o aprendizado, seja para organizar e planejar as suas ideias (11, +4) ou para falar rápido (34, +5). Para eles existe uma ligação entre velocidade e tempo.

Reconhecem o **professor** como um componente essencial do ambiente, responsável por gerenciá-lo (45, +4), já que deve tornar o aprendizado personalizado e participativo (21, +5; 30, -5; 38, -5; 44, -5; 11, -4; 47, +4) assim como livre de pressões (7, -4; 49, -1).

As **atividades** também fazem parte do ambiente de aprendizado e precisam de muitas para fixar conteúdos novos (37, +5; 48, +3), como vocabulário e estruturas gramaticais (2, -4; 1, -3), o que pode ser feito através do uso da música (25, +3). As atividades de oralidade devem ser focadas por aquilo que lhes interessa (38, -5; 44, -5; 20, -4)

Os participantes deste perfil se focam em algumas condições de aprendizado, valorizando um ambiente agradável, livre de pressões, que ofereça atividades e dinâmicas relevantes para a sua vida, o qual deve ser criado e gerenciado pelo professor. Levando isto em conta decidimos nomear este perfil como **Focados nas condições de aprendizado**.

4.2 Comparação dos perfis

Nesta seção far-se-á uma comparação dos perfis, enfatizando o que os diferencia entre si. Discutiremos primeiro as características diferenciadoras das pessoas do perfil 1, comparando-as com as dos participantes dos outros perfis, valendo-nos da descrição anterior e, também, dos valores de diferença entre *z-scores*⁶⁶ dos itens; posteriormente, faremos o mesmo procedimento com cada um dos outros perfis.

Podemos ver que a questão da precisão é de extrema relevância para os participantes do perfil 1 (28), enquanto para os dos perfis 2 e 4, a mesma é relativamente irrelevante (diferença entre *z-scores* para o 2 de -2.062 e para o 4 de -1.474). A negação da importância de precisão é um dos aspectos que mais destaca os participantes do perfil 3 dos outros, já que se preocupam conscientemente em afirmar que produzir de forma precisa não é necessário (diferença entre *z-scores* de -2.770).

Embora todos os participantes reconheçam a importância do aprendizado de regras gramaticais (1), isto é mais destacado pelas pessoas do perfil 1, talvez porque considerem que isto lhes permita atingir a precisão que prezam. Para os participantes do perfil 3 tais regras são relativamente irrelevantes (diferença entre *z-scores* de -1.411). Esta importância mostrada pelos participantes do perfil 1 também é refletida na sua reação altamente positiva da satisfação obtida ao conseguirem se comunicar apropriadamente (51), o que contrasta com as ideias do perfil 3 (diferença entre *z-score* + 1.431), preocupados com o uso da LE,

⁶⁶ Veja, tabela completa de diferença entre *z-scores*, no Anexo 4

mesmo que sua produção não seja feita de forma tão precisa. Isto nos permite inferir que a comunicação adequada (51) resulta ser um ponto motivante para o perfil 1, e pouco relevante para o perfil 3.

A comunicação oral é importante para todos os perfis, mas está, especialmente, relacionada a uma finalidade de viagem para os participantes do perfil 1 (12). Isto é, a facilidade trazida pela habilidade de usar a LE apropriadamente durante alguma viagem é muito importante para os participantes deste perfil. Podemos observar que, para os perfis 3 e 4, aprender a LE não tem uma intenção de viagem, razão pela qual isto é irrelevante para eles (diferença entre *z-scores* para 3 de +2.173 e para 4 de +1.513, respectivamente). O perfil 2 também mostra certo interesse em viajar, mas parece estar mais interessado na cultura alvo do que na viagem em si, talvez devido ao seu medo de comunicar-se (diferença entre *z-score* +0.940).

O uso de algum tipo de estratégia que possa ajudar no aprendizado da LE, só é relativamente importante para os membros do perfil 1 (23), que, talvez, devido a sua vontade de expressar-se de forma precisa, procuram alternativas para desenvolver melhor sua comunicação oral, e fixar regras e léxico da L2, o que resulta irrelevante para os perfis 2 e 4 que, talvez, não considerem que o uso daquelas faça melhorar sua proficiência na LE (diferença entre *z-scores* para o perfil 2 de +1.677 e para o perfil 4 de +1.518), e que estão mais interessados em outros aspectos como a cultura e o ambiente da sala.

O medo é um dos sub-aspectos da motivação na aprendizagem de LEs que é extremamente importante para os participantes do perfil 2, o que gera insegurança e os faz colocarem suas dificuldades de aprendizagem em primeiro lugar, afetando desta forma sua motivação para aprender a LE. Tal insegurança é claramente um aspecto que destaca os membros deste perfil, que expressam medo de produzir na LE (17) e de errar nela (27, 10). Preocupam-se tanto com isto que terminam até esquecendo o que sabem na L2 (24).

É isto que diferencia as ideias dos participantes do perfil 2, especialmente, em relação aos membros do perfil 3 que parecem ser autoconfiantes para produzir na LE, talvez por terem uma certa necessidade instrumental e não se sentirem na obrigação de falar adequadamente, mostrando-se menos preocupados em errar (6), negando conscientemente que o medo afete a sua produção na LE (24;17), (diferença entre z-scores para o item 17 +3.600, e para o item 24 +2.695). Tal medo não é evocativo para os perfis 1 e 4, que não o consideram como um fato relevante que possa afetar a sua produção. Isto lhes permite comunicar suas ideias sem receio de errar, podendo, desta forma, participar de atividades competitivas que consideram interessantes para aprender outra língua (31).

Pode ser que o foco que dão às suas dificuldades de aprendizagem da LE, e à atitude negativa em relação a sua segurança, levem aos membros do perfil 2 a não gostar de estudar LE e a pensar que aprender línguas não seja por si só interessante (26). É possível, também, que a rejeição a ter que aprender a LE faça com que não se empenhem nas tarefas, mostrando certa falta de motivação. Porém estudam inglês porque no fundo sabem da importância de aprender uma segunda língua e desejariam poder usá-la.

O temor de se envolver em atividades de conversação pode ser uma das razões que os leva a focar sua atenção na cultura do outro, sendo isto um modo mais passivo de aproximar-se do uso da LE. Tal passividade pode, também, ser observada na sua alta valorização do uso da LE por parte do professor, o que é irrelevante para os perfis 2 e 4 e até rejeitado pelo perfil 3, que, contrariamente, deseja usar por si próprio a língua de forma constante.

O uso da LE para fins de trabalho é o que parece interessar mais os membros do perfil 3 (52). Este item é menos evocativo para os perfis 1 e 2, que veem o aspecto laboral como algo relativamente irrelevante no seu processo de aprendizado da LE; mas este item é bastante diferenciador do perfil 4, o qual nega conscientemente que o aprendizado da LE tenha muita importância na sua vida profissional (diferença entre z-scores de +2.109).

As correções e críticas dentro da sala parecem ser bem aceitas pelos participantes do perfil 3. Talvez por não se preocuparem com precisão, terminam se sentindo menos inibidos por serem corrigidos pelos seus colegas (10). A diferença dos perfis 2 e 4 está no fato de que negam se sentirem a vontade com as correções vindas de colegas; isto talvez aconteça com o perfil 2 devido a sua insegurança e com o perfil 4, amplamente influenciado pelo dia-a-dia da sala de aula, porque provavelmente não as considerem uma boa correção (diferença entre *z-score* para o perfil 2 de -1.920 e para o perfil 4 de +1.655).

Igualmente, os perfis 1, 2 e 4 negam se sentirem criticados por parte do professor (7); porém, se isto acontece ou não dentro da sala de aula, é irrelevante para os participantes do perfil 3 que estão interessados em comunicar suas ideias, mesmo que seja feito de forma imprecisa; isto é, sua motivação não se vê afetada nessas situações de correção.

A grande importância dada às condições de aprendizado é o que destaca os participantes do perfil 4 de todos os outros perfis. Em primeiro lugar, a criação de um ambiente agradável para o aprendizado da LE é muito valorizada por eles (43), o que os diferencia dos participantes dos perfis 1 e 2, para os quais isto resulta ser irrelevante, ou seja, o meio no qual se aprende a LE não é importante, mas sim o conhecimento adquirido da LE dentro no mesmo. Já para o perfil 3 tal ambiente é relativamente irrelevante (diferença entre *z-scores* de -1.540), pois, como visto acima, seu interesse é o uso da língua no mercado de trabalho (52), e a sala de aula é nada mais do que o espaço de prática da LE.

O tempo, visto como um momento chave de organização e planejamento para os membros deste perfil (11), é irrelevante para os participantes dos outros três perfis. Podemos observar, também, que os participantes deste perfil relacionam o aspecto tempo com a velocidade de fala que tanto prezam (34); eles são os únicos especialmente interessados na aquisição de fluência na LE, diferenciando-se dos outros três perfis para os quais este é um aspecto pouco

relevante (diferença entre *z-scores* para o perfil 1 de -2.583; para o perfil 2 de -2.952; e para o perfil 3 de -2.165).

O professor é visto como um guia para o aprendizado da LE por todos os perfis, no entanto, diferentemente dos participantes dos outros perfis, os membros do perfil 4, sendo bastante passivos no seu processo de aprendizado da LE, parecem colocar a responsabilidade de tal aprendizado nas mãos do professor, deixando a ele a responsabilidade de manter sua atenção no aprendizado da L2 (45;37), através de atividades motivantes que consigam cativá-los.

4.3 Os perfis e a teoria sobre motivação

Para ver a relação da teoria com os nossos 4 perfis resultantes, tomaremos como base os componentes da motivação de Dörnyei (1994), subdividida nos três níveis: língua, aprendiz e situação, relacionando-os com as afirmativas que foram hierarquizadas pelos participantes da nossa pesquisa. Observamos que os nossos perfis estão influenciados por aspectos dos três níveis da motivação.

Considerando que os perfis 1-2 parecem influenciados e preocupados com viagens e a cultura, poderíamos afirmar que, segundo o autor, são, aparentemente, mais motivados por aspectos integrativos. Percebemos que neste nível, os participantes destes perfis dão maior ênfase aos itens relacionados com o subsistema motivacional integrativo, dando importância viagem e cultura (12; 19; 5), incorporando vários componentes relativos aos aspectos da LE, tais como cultura, assim como, valores intelectuais associados à mesma.

As vantagens e ganhos advindos do conhecimento da LE são aspectos presentes no subsistema motivacional instrumental e parecem influenciar os participantes do nosso perfil 3, que se sentem motivados em aprender a LE para usá-la em seu ambiente profissional, talvez como uma forma de crescimento dentro da sua empresa (52), e para ser mais competitivo e mostrar seu status dentro da mesma (32; 31). Por outro lado, os participantes do perfil 4 parecem não

estar influenciados por aspectos de nenhum dos subsistemas, mas sim pelo nível da situação como veremos posteriormente.

A necessidade de sucesso e a autoconfiança são os subcomponentes do segundo nível proposto por Dörnyei. Ao analisar o primeiro deles usando os itens (2; 9; 20; 22; 25; 34; 37), percebemos que todos os perfis são influenciados por uma necessidade de conquista alta em relação ao seu objetivo que é atingir uma comunicação oral bem sucedida; porém para cada um deles há um foco diferente.

A autoconfiança é um aspecto fundamental da motivação, segundo Dörnyei, e, observamos que esta influencia negativamente os participantes do perfil 2 que, à diferença de todos os outros, mostram um alto nível de ansiedade e, em consequência, tentam fugir da produção na LE, focando seu aprendizado em outras fontes que não impliquem a necessidade de expressão oral (17; 24; 27). Encontramos, também, que a motivação dos participantes dos perfis 1, 3 e 4, aparentemente, não é influenciada de forma negativa. De fato os perfis 1 e 4 hierarquizaram com certa indiferença as afirmativas relacionadas a como a ansiedade afeta sua produção na LE, enquanto o perfil 3 as hierarquiza negando fortemente sentir-se ansioso para usar e produzir na mesma; desta forma, concluímos que, em contraste com os participantes do perfil 2, os membros destes perfis têm níveis de ansiedade relativamente baixos para usar a LE.

O segundo item do subcomponente da ansiedade do aprendiz de Dörnyei é a competência percebida para LE. Para analisar isto, valemo-nos da afirmativa (6). Observamos que os perfis 1-3-4 rejeitam levemente a ideia de se sentirem frustrados ao usar a LE, o que demonstraria que se autoassinalam um nível de competência bom em relação a sua produção na LE. O perfil 2, por sua parte, considera-se frustrado por não conseguir se expressar como desejaria, o que nos leva a sugerir que se auto percebem com um baixo nível de competência na LE.

A afirmativa (3) também nos permite ver como os perfis 1-3-4 se autopercebem com um nível bom de competência na LE, dentro das atividades da sala de aula, já que não sentem que seu nível de domínio da LE seja inferior

àquele apresentado pelos seus colegas. Este mesmo item é irrelevante para o perfil 2, mas, ao ser menos evocativo, podemos inferir que os participantes deste perfil tem um nível de insegurança alto por si só, e que não é o contato com seus companheiros de sala que o gera. Concluimos, assim, que os membros dos perfis 1-3-4 parecem ser relativamente autoconfiantes, enquanto os do perfil 2 se diferenciam, justamente, por ter um nível de autoconfiança bastante baixo, o qual influencia negativamente sua produção.

Entendemos que a ansiedade pode afetar o aprendizado da LE, e interferir negativamente na motivação dos aprendizes, seja isto na pré-ação, ação e pós-ação exploradas por Dörnyei. Portanto, a autoestima e a autoconfiança de um aprendiz de línguas deve ser alta, para a obtenção de bons resultados na LE.

Vemos que os participantes do perfil 2 manifestam formas específicas de ansiedade que MacIntyre e Gardner (1988) mencionam, pois estas acontecem consistentemente ao longo do tempo em uma situação específica, que no caso é a produção oral na LE.

Os participantes do perfil 3, aparentemente, estão mais influenciados pela necessidade de ter uma fonte externa que os ajude a manter-se envolvidos no aprendizado da LE. Porém, vemos que para nenhum dos perfis é relevante escolher como ou quando estudar (16; 29), o que mostra um baixo conceito de autoeficácia e falta de autoregulação para estudar em todos eles. A procura de estratégias para facilitar o aprendizado da LE é interessante só para os participantes do perfil 1, talvez porque devido a sua preocupação por expressar-se apropriadamente vejam uma necessidade diferente de buscar novos caminhos que possam favorecer a comunicação precisa.

A situação de aprendizado, ou nível da situação segundo Dörnyei, é a que influencia a motivação dos participantes do perfil 4. Relembremos que segundo o autor, este nível está subdividido em 3 subcomponentes: o curso, o professor e o grupo, os quais influenciam os membros de todos os perfis positiva ou negativamente.

Podemos ver que, para todos os perfis, os componentes específicos do curso são importantes; mas, devido a sua necessidade de sucesso, os alunos de cada perfil procuram atingir seu objetivo com um foco diferente em tais componentes. Na tentativa de conseguir um nível de interesse, relevância, expectativa e satisfação altos por parte dos participantes, far-se-ia necessário a inclusão de materiais, atividades e métodos destinados aos interesses particulares de cada perfil. Isto é, o currículo do curso deveria incluir conteúdo linguístico (perfil 1), cultura e música (perfil 2), leitura para fins específicos (perfil 3) e focar na velocidade de fala (perfil 4).

Por outro lado, os componentes específicos do professor são um fator de consenso em todos os perfis. Todos consideram que o professor deve modelar e corrigir no aprendizado da LE (14; 21; 38; 40; 44; 47; 48). No entanto, há alguns itens que diferenciam os perfis, posto que cada um atribui características específicas do que procuram no seu professor.

Os participantes do perfil 1, por exemplo, consideram que a importância da participação do professor se fundamenta no fato de ajudá-lo na obtenção da precisão procurada (8). Os membros dos perfis 2-3 consideram que o professor deve falar somente a LE (49), porém focam isto de forma diferente, o primeiro deles para aliviar sua ansiedade de produzir na LE, e o segundo para satisfazer sua necessidade de sucesso e subsistema motivacional. Já os do perfil 4 esperam que o professor apresente atividades de uma maneira dinâmica, que lhes permita manter-se atentos e envolvidos no aprendizado da LE (18; 45).

O trabalho em grupo é entendido por todos os alunos como um fator de consenso com pouca relevância (36). Parecem estar mais concentrados nas suas necessidades particulares do que nas do grupo. De fato, os perfis 1-2-4 mostram certa inibição quando são corrigidos pelos seus pares, mas isto não interfere ou afeta na socialização do grupo (33).

4.4 Contribuições

Com esta pesquisa conseguimos identificar o que motiva, particularmente, o nosso grupo de alunos na sala, assim como, as necessidades específicas percebidas de cada um dos perfis. Após termos os resultados desta pesquisa, encontramos que estes alunos de aulas particulares focam especialmente a oralidade como o principal fator motivante, a qual deve ser guiada e modelada pelo professor. Os alunos sentem que atividades que destaquem a prática oral são mais interessantes, em geral, do que outras; isto é, seu curso de LE poderia influenciá-los positivamente muito mais, se se enfatizarem atividades que possibilitem oportunidades de conversação. No entanto, como visto acima, há particularidades em como cada um dos perfis vê a importância de tal prática oral.

Uma vez que se revelaram aspectos motivacionais semelhantes àqueles propostos pelo próprio Dörnyei nos seus 3 níveis, consideramos que podem-se explorar algumas estratégias para influenciar positivamente a motivação. Em primeiro lugar, consideramos que todos os alunos devem reconhecer certas deficiências na sua autoeficácia e trabalhar na mesma estabelecendo e avaliando constantemente seus objetivos de aprendizado da LE, isto é, cultivando estratégias que possam facilitar tal aprendizado. Por tal razão, devemos encorajar os aprendizes a ter um melhor autoconhecimento de como aprendem e a estabelecer objetivos que possam fornecer melhores resultados para, desta forma, em consequência, obter uma produção mais efetiva que é, essencialmente, o que todos os nossos alunos procuram.

Consideramos que uma autopercepção positiva pode ajudar a ter sucesso acadêmico; e que uma negativa pode levá-los a ter uma baixa estimativa de futuro sucesso no aprendizado da LE. Desta forma, devem-se realizar atividades e criar estratégias que ajudem a melhorar sua autoconfiança e autoconceito, especialmente para os participantes do perfil 2, de modo que foquem sua atenção no aprendizado da LE e não nas suas dificuldades. Deve-se, então, promover uma

autopercepção favorável, de modo que a ansiedade de produzir na LE possa ser diminuída, para assim atingir uma melhor produção oral.

Seria interessante despertar o interesse no conteúdo gramatical dos alunos participantes do perfil 3, motivados mais instrumentalmente. Deveriam se criar atividades que incentivassem estes alunos a dar um pouco mais de atenção ao valor das regras gramaticais que possam afetar a compreensão de seus interlocutores para, desta forma, melhorar sua produção oral, que assim como todos os outros perfis, é o que procuram.

Os aspectos motivacionais que influenciam mais os participantes do perfil 4 são aqueles relacionados com o nível da situação. Faz-se, então, necessário realizar atividades que incentivem os alunos a desenvolver habilidades de subcomponentes do nível do aprendiz, que permitam que estes alunos comecem a ter um papel mais ativo no aprendizado da LE, aceitando que o aprendizado da LE depende deles mesmos e não de fontes externas (neste caso o professor), de modo que possam ter melhores resultados na produção fluente que tanto buscam.

Para conseguir isto, os professores podem promover mecanismos que melhorem a autopercepção dos aprendizes em relação ao seu sucesso e/ou fracasso, incentivando, desta forma, o planejamento de objetivos realistas que podem ser apoiados por um *feedback* positivo nas fases de pré-ação e pós-ação, e estimulando um maior esforço constante na fase de ação. Assim, os alunos perceberão que seus resultados dependem do seu próprio esforço, e talvez a motivação para aprender a LE permaneça além da sala de aula.

O perfil 4 enfatiza um item que ele considera importante e diferente do resto: o gerenciamento do tempo, que não aparece explicitamente na teoria de Dörnyei, o qual nos questiona sobre que outros possíveis itens devem entrar como componentes da motivação.

A hierarquização das afirmativas por parte dos participantes também mostra o papel importante que estes assinalam ao professor, considerado como aquele

que deve adotar um papel de facilitador e guia no aprendizado da LE. Consideramos que o professor deve tentar promover autonomia nos aprendizes de forma mais eficiente (especialmente nos participantes do perfil 4), mostrando-lhes assim que o papel deles é o mais importante no processo de aprendizagem de qualquer LE.

O material didático utilizado deve ser relevante e atrativo para que satisfaça as necessidades percebidas por cada perfil e reconhecer que há diferentes focos de atenção que podem ser enfatizados. Posto que os objetivos de cada aprendiz são diferentes, assim como os mecanismos para atingi-los, o professor deve fornecer uma grande variedade de conteúdos e materiais, que não se limitem só com necessidades instrumentais, mas também com aquelas pessoais, como necessidade de poder, de afiliação e sucesso, pois desta forma, talvez seja possível aumentar o interesse e envolvimento por parte dos aprendizes.

5 CONCLUSÃO

A metodologia Q se mostrou efetiva para evidenciar o que motiva e orienta a aprendizagem de inglês deste grupo de alunos brasileiros adultos em aulas particulares. Respondendo a nossa primeira pergunta de pesquisa, encontramos que esses alunos compartilham vários aspectos nos seus pontos de vista, especialmente, a importância da oralidade e atividades que envolvam esta habilidade. Porém, cada perfil dá um foco diferente sobre o que o motiva a atingir tal oralidade, em consequência, percebemos que cada subgrupo (perfil) requereria um acompanhamento diferenciado para que a percepção do processo de aprendizado de LE e o que o motiva (antes, durante e depois) influencie os aprendizes positivamente.

Já em relação a nossa segunda pergunta, identificamos o papel de alguns dos subcomponentes da motivação discutidos por Dörnyei em cada um dos perfis da nossa pesquisa. Isto nos revelou alternativas recomendáveis para ajudar e acompanhar cada perfil dentro do processo de aprendizado da LE, o que é a maior contribuição da pesquisa, pois através dela o professor poderá concentrar sua atenção em problemas específicos de cada um de tais perfis e implementar estratégias que possam ser benéficas a cada um deles. Consideramos que isto pode ser efetivamente feito já que temos aulas individuais ou de grupos pequenos, o que nos permitiria fazer um acompanhamento particular a cada perfil.

Observamos, também, que, para todos os perfis, o professor é uma peça fundamental no aprendizado da LE e que se sentem especialmente motivados ao ter um professor disposto a corrigir e modelar seus erros de produção.

Esta pesquisa nos permitiu identificar cada um dos diferentes aspectos que cada perfil foca e que podem afetar positiva ou negativamente sua motivação, possibilitando, assim, um melhor acompanhamento aos alunos pertencentes a cada um dos perfis. Ofereceu-nos, desta forma, uma noção de como incentivá-los positivamente em cada uma das etapas que Dörnyei denominou Pré-ação, Ação e

Pós-ação, o que talvez pode nos permitir acender e manter a motivação dos alunos ao longo do processo de aprendizado da LE.

Observamos que os nossos alunos adultos são o produto de um ensino de LE no contexto brasileiro. Nesse sentido, as suas ideias sobre o que os motiva para aprender a LE e as suas necessidades são altamente compartilhadas, o que nos permitiria dizer que os nossos perfis talvez possam representar em maior ou menos escala a população de adultos que aprendem a língua inglesa como LE no país inteiro, fazendo desta pesquisa uma informação interessante para entender melhor semelhanças e diferenças desse tipo de alunos dentro da sala de aula de LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AU, Shun Y. A critical appraisal of Gardner's social psychological theory of second language (L2) learning. **Language Learning**, Michigan, v.38, n.1, p.75-94. Mar. 1988.

AZZARI, A. B. de. **O desafio de progredir na aprendizagem da língua inglesa na escola pública: Dando Voz aos Alunos do Ensino Fundamental II**. 2013. 151 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BAGHIN, D. C. M. **A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar**. 215 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BAKER, C. **Attitudes and Language**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1992. 163 p.

BORUCHOVICH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno : contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001. 181 p.

BORUCHOVICH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES S. E. R. **Motivação para aprender : aplicações no contexto educativo** . Petrópolis, RJ : Vozes, 2010. 254 p.

BROWN, S. R. **Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science**. Yale University Press. 1980

BROWN, S. R. **A primer on Q methodology**. Operant Subjectivity 1993;16(3/4): 91-138.

CARVALHO, A. B. de. **Vocabulário e Leitura.: pontos de vista de professores e estudantes revelados pela metodologia Q**. 2008. 119 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CUNHA, M. C. K. **Ambiente de aprendizagem em aulas de língua estrangeira: percepções de aprendizes reveladas pela metodologia Q.** 2005. 229 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing motivation in foreign-Language learning. **Language Learning**, Michigan, v.40, n.1, p.45-78. Mar. 1990.

DÖRNYEI, Z. Motivation and Motivating in the foreign Language Classroom. **The Modern Language Journal**, Wisconsin, v 78, n. 3, p.273-284, Sep. 1994a.

DÖRNYEI, Z. Understanding L2 motivation: On with the challenge. **The Modern Language Journal**, Wisconsin, v 78, n. 4, p.515-523, Dec. 1994b.

DÖRNYEI, Z. **Moving Language Learning Motivation to a Larger Platform for Theory and Practice.** In: Rebecca Oxford (Ed), **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century.** (Technical Report #11). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1996. p. 71-80.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and Researching Motivation.** Longman. 2001.

DÖRNYEI, Z. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications. IN: _____, **Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications.** Oxford: Blackwell, 2003. p. 3-32

DÖRNYEI, Z. **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in SLA.** Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum, 2005. 270 p.

EL-DASH, L. G.; CUNHA, M C K; MAGNUS, S. de P. F. **Objetivação da Subjetividade: Estudos em Linguística Aplicada Realizados Através da Metodologia “Q”.** 2003 (texto inédito)

EL-DASH, L. G. **Estudo “Q”**, 2010. 25 p. (texto inédito)

EL-DASH, L. G. Persistência no estudo de inglês na faculdade: um estudo usando metodologia Q. **The ESPECIALIST**, Campinas, v. 33, n. 2, p.135-152. 2012. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/17948/13319>>. Acesso em 20 Fev. 2013.

EHRMAN, M.; OXFORD, R. Adult language learning styles and strategies in an intensive setting. **The Modern Language Journal**, Wisconsin, v.74, n.3, p.311-325, Sep. 1990.

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

GARDNER, R. & LAMBERT, W. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GARDNER, R. C., CLÉMENT, R., SMYTHE, P. C., & SMYTHE, C. L. **The Attitude / Motivation Test Battery-revised manual** (Research Bulletin No.15). London, Ontario: University of Western Ontario, Language Research Group. 1979.

GARDNER, R. C. On the validity of affective variables in second language acquisition: Conceptual, contextual, and statistical considerations. **Language Learning**, Michigan, v.30, n.2, p.255-270. June 1980.

GARDNER, R. C.; LALONDE, R. N; PIERSON R. The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modeling. **Journal of Language and Social Psychology**, v.2. n.1, p. 1-15. Mar. 1983

GARDNER, R. C. **Social Psychology and Language Learning: The role of Attitudes and Motivation**. London, Ontario: Edward Arnold, 1985. 208 p.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues. **Language Learning**, Michigan, v.38, n.1, p.101-126. Mar. 1988.

GARDNER, R. C. On Bilingualism, Multiculturalism and second language learning. Chap III "Attitudes and motivation in second language learning" Pg 43-61. 1991.

GARDNER, R. C.; TREMBLAY, P. F. On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. **The Modern Language Journal**, Wisconsin, v 78,

n.3, p.359-367, Dec. 1994.

GARDNER, R. C. Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In DÖRNYEI Z.; SCHMIDT R. (Eds.), **Motivation and Second Language Acquisition**. Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, p. 1-19, 2001a.

GARDNER, R. C. Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher. **Texas Papers in Foreign Language Education**, v. 6, p. 1-18, 2001b.

GOMÉZ, C. P. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 34, p. 53-77. Campinas, 1999. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2410/1863>>. Acesso em 15 jun. 2014.

HILGART, E. R.; ATKINSON, R.C. **Introdução a psicologia**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo, SP : Comp. Ed. Nacional,1979. 680p

KAPLAN, R. B. **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. New York: Oxford University Press Inc. 2010. 754 p.

KOBAL, M. C. **Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física**. 179 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

KRUEGER, R; CASEY, M. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research**. Newbury Park: Sage Publications, Inc.,2008. 240 p.

MAGNUS, S. de P. F. **Estratégias de Aprendizagem em Língua estrangeira – um estudo “Q”**. 2005. 171 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MacINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. **Language Learning**, Michigan, v.41, n.1, p.85-117. Mar. 1988.

McKEOWN, B; THOMAS, D. **Q Methodology**. Newbury Park: Sage Publications, 1988. 82 p.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. **Revista Língua e Literatura**, v. 5, n. 8 e 9, p. 53-77. URI, RS, 2003. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/33/64>>. Acesso em 10 jan. 2014.

MOITA LOPES, L. P. (1996) Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 17-26

MOITA LOPES, L. P. (1998) A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-50.

MORGAN, D. (1996). **Focus Groups as Qualitative Research**. Newbury Park: SAGE Publications, Inc., 1996. 88 p

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de avaliação da Motivação para aprender de alunos do ensino fundamental. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica** V. 20, n. 3 dez, p 406-413. Unicamp, Campinas, 2007.

NEVES, E. R. C. **As orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental**. 164 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

OLIVEIRA FRANK, H. de Crenças relacionadas à motivação de aprender LE (Inglês) no curso de letras de uma universidade pública. **Revista Desempenho** V. 9, n. 2 dez, 2008. Disponível em: <http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/200802-volume9-numero2/03_desempenho-200802-volume9-numero2_HelvioFrank.pdf>. Acesso em 10 jan. 2014.

O'MALLEY, J.M; CHAMOT, A.U.; STEWNER, G.; RUSSO, R.; KUPPER, L. Learning strategy applications with students of English as second language. *TESOL Quarterly*, 19, 557-584. 1985

OXFORD, R.; CROOKALL, D. Research on language learning strategies: Methods, findings and instructional issues. **The Modern Language Journal**, Wisconsin, v 73, n. 4, p.404-428, Dec. 1989.

OXFORD, R.; SHEARIN, J. Language learning motivation: Expanding the Theoretical Framework **The Modern Language Journal**, Wisconsin, v 78, n. 1, p.12-26, Mar. 1994a.

OXFORD, R.; NYIKOS, M. Variables affecting choice of language learning strategies by university students **The Modern Language Journal**, Wisconsin, v 73, n. 3, p.512-514, Sep- 1994b.

OXFORD, R. Where are we regarding language learning motivation?. **The Modern Language Journal**, Wisconsin, v 78, n. 4, p.512-514, Dec. 1994c.

OXFORD, R. **Language Learning Motivation: Pathways to the new Century**. Honolulu: University of Hawai, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1996. 176 p.

PERASSINOTO M. G. M. **Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental : relações com regulação emocional, motivação e rendimento escolar**. 125 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RIBEIRO, M.M.S. **Atitudes e Motivação: Fatores intrínsecos da interação Professor/Aluno**. 178 p. Dissertação (Mestre). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006

ROSA, A. A. C. da. **As Diretrizes Curriculares Estaduais e a sala de aula de língua inglesa** : uma investigação acerca das percepções de professores do estado do Paraná. 136 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA MERCURI, E. N. G. da **Motivação : tendências, características e propostas relativas a formação de professores na literatura brasileira**. 207 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

SOMEKH, B; LEWIN, C. **Research Methods in the Social Sciences**. London: SAGE Publication Ltd, 2005. 368 p.

VEGA. La entrevista como fuente de información “orientaciones para su utilización” en ALONSO L.; FALCHINI A, (eds.), **Memoria e Historia del Pasado Reciente. Problemas didácticos y disciplinares**, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2009. Disponível em: http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimpohistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/c-La%20entrevista%20como%20fuente%20de%20informaci%F3n.pdf. Acesso em 10 jun. 2013.

VENDITTI JÚNIOR, R. **Auto-eficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada**. 315 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

WATTS, S.; STENNER, P. **Doing Q Methodological Research: Theory, Method and Interpretation**. London: SAGE Publications, 2012. 248 p.

WENDEN, A. **Learner Strategies in Language Learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1991. 181 p.

WENDEN, A. **Learner Strategies for Learner Autonomy**. London: Prentice Hall. 1991. 181 p.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ANEXOS

Anexo 1: Afirmações

1. Não consigo entender porque tem que aprender tanta regrinha; não sei nada disso nem em português.
2. Se souber só vocabulário básico do assunto dá para me virar muito bem.
3. Fico calado na sala porque acho que todo mundo sabe mais do que eu.
4. Os livros da aula não tem muita relação com a minha vida e experiências.
5. Gostaria de fazer amizade com nativos para conversar e aprender deles.
6. Quando alguém não entende o que falo, fico frustrado.
7. Sinto que o professor fica criticando tudo o que falo.
8. É bom quando o professor fica explicando as regras, assim falo e escrevo melhor.
9. Fixo metas do que quero aprender da língua e quanto tempo levará.
10. Sinto menos inibição quando é um colega que corrige a minha produção.
11. Gosto que o professor me dê um tempo para organizar minhas ideias.
12. Quero saber como falar para facilitar viajar.
13. É bom ficar repetindo tudo para aprender como falar, mesmo que às vezes não entenda exatamente o que significa.
14. Se o professor me interromper e corrigir muito, esqueço o que quis dizer e perco interesse.
15. É bom reescrever, ajuda a fixar o vocabulário e a gramática.
16. Prefiro poder escolher como e quando estudar.
17. Quando falam comigo até que entendo bastante, mas entro em pânico se tiver que falar.
18. Gosto que o professor use tecnologia (computadores, *lpad*, etc) na sala, é mais dinâmico e aprendo mais.
19. Me interesso por culturas diferentes.
20. Se eu não falar (mesmo errado) não vou aprender.
21. Gosto quando o professor questiona o que falo, porque me faz reformular.
22. Sinto a necessidade de entender exatamente o que está sendo dito.
23. Fico testando estratégias que possam facilitar o aprendizado da língua.
24. Fico com tanto medo que esqueço coisas que sei.
25. Adoro fazer atividades que envolvem música, aprendo a gramática e

pronuncia certinha.

26. Adoro o desafio de aprender línguas.
27. Quero expressar minha opinião mesmo que fale tudo errado.
28. Não preciso falar certinho para me comunicar.
29. Sempre reviso o material que estudei, e tento verificar se aprendi mesmo.
30. Quando o professor me corrige fico tão envergonhado que não falo mais.
31. Fazer competições anima a aula.
32. Quem sabe outras línguas é mais respeitado dentro da sociedade.
33. Fico irritado quando tem colegas que querem me corrigir!.
34. É legal falar rápido! Geralmente me preocupo mais com isso do que com a gramática.
35. Se a tarefa for muito difícil perco interesse.
36. Me sinto mais motivado e seguro quando o professor permite trabalhar em grupos.
37. Preciso de muitos exercícios para fixar o novo.
38. Prefiro que o professor fique falando com outros alunos, e eu ficar só escutando.
39. Me sinto motivado quando o professor elogia o meu progresso.
40. O professor sempre deve me dar retorno sobre a minha produção.
41. É legal conseguir ler sobre assuntos que me interessam.
42. Só me concentro na aula quando o assunto é relevante para mim.
43. Se não me sentir à vontade na aula, não consigo aprender.
44. Odeio as aulas que o professor fica me perguntando a minha opinião, prefiro quando ele só explica.
45. O professor é quem deve dar atividades que despertem a minha curiosidade.
46. Se recebesse mais incentivos talvez me esforçaria mais em aprender.
47. Acho legal que o professor explique e dê exemplos quando estou errando.
48. Gosto quando o professor me faz repetir até falar certinho.
49. O professor deve falar sómente à língua estrangeira na aula.
50. Acho as outras línguas muito lindas.
51. Me sinto bem quando consigo expressar a minha ideia, fico motivado para continuar trabalhando.
52. Aprendo outra língua porque as empresas o exigem.

Anexo 3: Dados dos participantes

Nome (opcional)	
Idade* Por favor, digite seu ano de nascimento: (YYYY, ex. 1980)	
Profissão*	
Sexo*	
Como classifica seu nível de conhecimento da língua*	<p>Básico</p> <p>Pré-intermediário</p> <p>Intermediário</p> <p>Avançado</p> <p>Proficiente</p>
Como usa a língua no seu dia-a-dia*	<p>Assisto T.V/filmes</p> <p>Recebo/envio e-mails</p> <p>Ouço música</p> <p>Jogo videogames</p> <p>Leio artigos/jornal/livros</p> <p>Converso com estrangeiros</p> <p>Pesquiso informações</p> <p>Outros</p>
As suas aulas se focam em*	<p>Leitura</p> <p>Conversação</p> <p>Pronuncia</p> <p>Escrita</p> <p>Gramática</p> <p>Treinamento auditivo</p> <p>Outros</p>
Porque estuda a língua*	<p>Porque faz parte do currículo escolar</p> <p>Para conseguir um bom emprego</p> <p>Para poder viajar</p> <p>Para treinar a mente</p> <p>Porque gosto muito</p> <p>Outro</p>

Anexo 4

Diferença entre Fatores 1 e 2

No. Afirmativa	No.	Tipo 1	Tipo 2	Diferença
26 Adoro o desafio de aprender línguas.	26	0.716	-0.985	1.701
23 Fico testando estratégias que possam [...]	23	0.891	-0.787	1.677
8 É bom quando o professor fica expl. [...]	8	1.439	-0.212	1.651
27 Quero expressar minha opinião mesmo [...]	27	0.437	-1.036	1.473
22 Sinto a necessidade de entender exat. [...]	22	0.911	-0.116	1.027
12 Quero saber como falar para facilitar [...]	12	1.964	1.024	0.940
46 Se recebesse mais incentivos talvez me [...]	46	-0.247	-1.065	0.817
41 É legal conseguir ler sobre assuntos que [...]	41	1.423	0.621	0.801
29 Sempre reviso o material que estudei [...]	29	0.205	-0.585	0.789
31 Fazer competições anima a aula.	31	0.064	-0.715	0.779
36 Me sinto mais motivado e seguro quan. [...]	36	-0.081	-0.760	0.679
10 Sinto menos inibição quando é um col. [...]	10	-0.729	-1.407	0.678
9 Fixo metas do que que quero aprender [...]	9	0.047	-0.566	0.612
51 Me sinto bem quando consigo expressar [...]	51	1.599	1.006	0.593
14 Se o professor me interromper e corrigir [...]	14	-1.034	-1.501	0.467
13 É bom ficar repetindo tudo para aprend. [...]	13	0.559	0.107	0.452
2 Se souber o vocabulário básico do [...]	2	-1.101	-1.523	0.422
34 É legal falar rápido! Geralmente me [...]	34	-0.852	-1.220	0.369
48 Gosto quando o professor me faz repetir [...]	48	1.074	0.752	0.321
45 O professor e quem deve dar atividades [...]	45	0.001	-0.287	0.288
20 Se eu não falar, mesmo errado, não [...]	20	1.105	0.962	0.143
50 Acho as outras línguas muito lindas.	50	0.338	0.207	0.130
38 Prefiro que o professor fique falando [...]	38	-1.537	-1.656	0.119
42 Só me concentro na aula quando o assunto	42	-1.367	-1.432	0.065
7 Sinto que o professor fica criticando tudo [...]	7	-1.557	-1.587	0.030
39 Me sinto motivado quando o professor [...]	39	0.753	0.726	0.028
16 Prefiro poder escolher como e quando [...]	16	0.541	0.516	0.025
21 Gosto quando o professor questiona o [...]	21	0.830	0.850	-0.019

11	Gosto que o professor me de um tempo [...]	11	0.295	0.334	-0.039
43	Se não me sentir a vontade na aula, não [...]	43	0.118	0.241	-0.122
32	Quem sabe outras línguas e mais resp. [...]	32	-0.371	-0.227	-0.144
44	Odeio as aulas que o professor fica me [...]	44	-1.440	-1.296	-0.145
40	O professor sempre deve me dar retorno [...]	40	0.577	0.767	-0.190
47	Acho legal que o professor explique e de [...]	47	1.463	1.692	-0.229
30	Quando o professor me corrige fico tão [...]	30	-1.817	-1.567	-0.250
18	Gosto que o professor use tecnologia na[...]	18	0.286	0.564	-0.278
33	Fico irritado quando tem colegas que [...]	33	-0.755	-0.395	-0.360
25	Adoro fazer atividades que envolvem [...]	25	0.777	1.149	-0.372
37	Preciso de muitos exercícios para fixar [...]	37	0.379	0.838	-0.459
52	Aprendo outra língua porque as empre. [...]	52	-0.110	0.361	-0.472
35	Se a tarefa for muito difícil perco [...]	35	-1.079	-0.501	-0.578
15	É bom reescrever, ajuda a fixar o [...]	15	1.157	1.799	-0.642
19	Me interesse por culturas diferentes.	19	0.823	1.580	-0.756
4	Os livros da aula não tem muita relação [...]	4	-1.295	-0.514	-0.781
1	Não consigo entender porque tem que [...]	1	-1.597	-0.694	-0.903
49	O professor deve falar somente a língua [...]	49	0.049	1.286	-1.237
6	Quando alguém não entende o que falo, [...]	6	-0.234	1.372	-1.607
3	Fico calado na sala porque acho que todo [...]	3	-1.347	0.327	-1.674
24	Fico com tanto medo que esqueço coisas[...]	24	-1.178	0.737	-1.916
28	Não preciso falar certinho para me [...]	28	-1.400	0.662	-2.062
17	Quando falam comigo ate que entendo [...]	17	-0.663	1.496	-2.159

Diferença entre Fatores 1 e 3

No. Afirmativa	No.	Tipo 1	Tipo 3	Diferença
12 Quero saber como falar para facilitar viajar.	12	1.964	-0.209	2.173
16 Prefiro poder escolher como e quando [...]	16	0.541	-1.000	1.540
17 Quando falam comigo ate que entendo [...]	17	-0.663	-2.104	1.441
51 Me sinto bem quando consigo expressar [...]	51	1.599	0.168	1.431

22	Sinto a necessidade de entender [...]	22	0.911	-0.492	1.403
39	Me sinto motivado quando o professor [...]	39	0.753	-0.392]	1.146
23	Fico testando estratégias que possam [...]	23	0.891	-0.015	0.906
24	Fico com tanto medo que esqueço coisa [...]	24	-1.178	-1.957	0.779
19	Me interesse por culturas diferentes.	19	0.823	0.067	0.756
8	É bom quando o professor fica explica. [...]	8	1.439	0.730	0.709
43	Se não me sentir a vontade na aula, não [...]	43	0.118	-0.567	0.685
20	Se eu não falar, mesmo errado, não [...]	20	1.105	0.468	0.637
46	Se recebesse mais incentivos talvez me [...]	46	-0.247	-0.853	0.606
37	Preciso de muitos exercícios para fixar [...]	37	0.379	-0.175	0.554
18	Gosto que o professor use tecnologia na[...]	18	0.286	-0.252	0.539
44	Odeio as aulas que o professor fica me [...]	44	-1.440	-1.887	0.446
9	Fixo metas do que quero aprender da [...]	9	0.047	-0.388	0.435
50	Acho as outras línguas muito lindas.	50	0.338	-0.086	0.424
25	Adoro fazer atividades que envolvem [...]	25	0.777	0.397	0.381
11	Gosto que o professor me de um tempo [...]	11	0.295	-0.077	0.372
38	Prefiro que o professor fique falando [...]	38	-1.537	-1.886	0.349
13	É bom ficar repetindo tudo para aprend. [...]	13	0.559	0.235	0.323
36	Me sinto mais motivado e seguro quando[...]	36	-0.081	-0.404	0.323
15	É bom reescrever, ajuda a fixar o [...]	15	1.157	0.896	0.262
29	Sempre reviso o material que estudei [...]	29	0.205	-0.056	0.261
5	Gostaria de fazer amizade com nativos [...]	5	0.969	0.943	0.026
14	Se o professor me interromper e corrigir [...]	14	-1.034	-1.055	0.021
3	Fico calado na sala porque acho que [...]	3	-1.347	-1.327	-0.020
33	Fico irritado quando tem colegas que [...]	33	-0.755	-0.716	-0.039
45	O professor e quem deve dar atividades [...]	45	0.001	0.151	-0.149
48	Gosto quando o professor me faz repetir [...]	48	1.074	1.224	-0.150
40	O professor sempre deve me dar retorno [...]	40	0.577	0.749	-0.171
47	Acho legal que o professor explique e de [...]	47	1.463	1.673	-0.210
30	Quando o professor me corrige fico tão [...]	30	-1.817	-1.606	-0.211
41	É legal conseguir ler sobre assuntos me[...]	41	1.423	1.649	-0.227
26	Adoro o desafio de aprender línguas.	26	0.716	0.978	-0.261
35	Se a tarefa for muito difícil perco [...]	35	-1.079	-0.816	-0.263

21	Gosto quando o professor questiona o [...]	21	0.830	1.149	-0.318
4	Os livros da aula não tem muita relação [...]	4	-1.295	-0.930	-0.365
34	É legal falar rápido! Geralmente me [...]	34	-0.852	-0.434	-0.418
2	Se souber o vocabulário básico do [...]	2	-1.101	-0.567	-0.534
6	Quando alguém não entende o que falo, [...]	6	-0.234	0.511	-0.745
31	Fazer competições anima a aula.	31	0.064	0.891	-0.827
32	Quem sabe outras línguas e mais resp. [...]	32	-0.371	0.741	-1.112
27	Quero expressar minha opinião mesmo [...]	27	0.437	1.597	-1.159
10	Sinto menos inibição quando e um [...]	10	-0.729	0.513	-1.242
42	Só me concentro na aula quando o assunto	42	-1.367	-0.085	-1.282
52	Aprendo outra língua porque as empre. [...]	52	-0.110	1.265	-1.375
1	Não consigo entender porque tem que [...]	1	-1.597	-0.186	-1.411
7	Sinto que o professor fica criticando tudo [...]	7	-1.557	0.110	-1.667
49	O professor deve falar somente a língua [...]	49	0.049	2.048	-2.000
28	Não preciso falar certinho para me [...]	28	-1.400	1.370	-2.770

Diferença entre Fatores 1 e 4

No.	Afirmativa	No.	Tipo 1	Tipo 4	Diferença
23	Fico testando estratégias que possam [...]	23	0.891	-0.627	1.518
12	Quero saber como falar para facilitar [...]	12	1.964	0.452	1.513
8	É bom quando o professor fica explicand. [...]	8	1.439	0.128	1.311
16	Prefiro poder escolher como e quando [...]	16	0.541	-0.492	1.033
51	Me sinto bem quando consigo expressar [...]	51	1.599	0.680	0.919
15	É bom reescrever, ajuda a fixar [...]	15	1.157	0.285	0.873
13	É bom ficar repetindo tudo para [...]	13	0.559	-0.289	0.848
41	É legal conseguir ler sobre assuntos que [...]	41	1.423	0.678	0.744
52	Aprendo outra língua porque as empres. [...]	52	-0.110	-0.844	0.734
33	Fico irritado quando tem colegas que [...]	33	-0.755	-1.419	0.664
6	Quando alguém não entende o que falo, [...]	6	-0.234	-0.775	0.540
39	Me sinto motivado quando o professor [...]	39	0.753	0.232	0.521
9	Fixo metas do que quero aprender da [...]	9	0.047	-0.458	0.505

22	Sinto a necessidade de entender [...]	22	0.911	0.429	0.482
50	Acho as outras línguas muito lindas.	50	0.338	-0.118	0.456
38	Prefiro que o professor fique falando [...]	38	-1.537	-1.972	0.435
44	Odeio as aulas que o professor fica [...]	44	-1.440	-1.872	0.431
49	O professor deve falar somente a [...]	49	0.049	-0.364	0.413
10	Sinto menos inibição quando e um cole [...]	10	-0.729	-1.142	0.413
36	Me sinto mais motivado e seguro [...]	36	-0.081	-0.488	0.407
19	Me interesse por culturas diferentes.	19	0.823	0.467	0.356
7	Sinto que o professor fica criticando tudo [...]	7	-1.557	-1.758	0.201
30	Quando o professor me corrige fico tão [...]	30	-1.817	-1.956	0.139
24	Fico com tanto medo que esqueço [...]	24	-1.178	-1.281	0.103
31	Fazer competições anima a aula.	31	0.064	-0.013	0.077
2	Se souber o vocabulário básico do [...]	2	-1.101	-1.173	0.073
40	O professor sempre deve me dar retorno [...]	40	0.577	0.516	0.061
29	Sempre reviso o material que estudei, [...]	29	0.205	0.158	0.047
47	Acho legal que o professor explique e [...]	47	1.463	1.424	0.039
5	Gostaria de fazer amizade com nativos [...]	5	0.969	0.958	0.011
48	Gosto quando o professor me faz repetir [...]	48	1.074	1.151	-0.077
32	Quem sabe outras línguas e mais [...]	32	-0.371	-0.170	-0.201
25	Adoro fazer atividades que envolvem [...]	25	0.777	0.987	-0.210
20	Se eu não falar, mesmo errado, não vou [...]	20	1.105	1.320	-0.215
14	Se o professor me interromper e corrigir [...]	14	-1.034	-0.792	-0.241
35	Se a tarefa for muito difícil perco interesse.	35	-1.079	-0.807	-0.272
3	Fico calado na sala porque acho que [...]	3	-1.347	-1.069	-0.278
46	Se recebesse mais incentivos talvez me [...]	46	-0.247	0.060	-0.308
26	Adoro o desafio de aprender línguas.	26	0.716	1.059	-0.343
18	Gosto que o professor use tecnologia na [...]	18	0.286	0.805	-0.519
4	Os livros da aula não tem muita relação [...]	4	-1.295	-0.763	-0.532
27	Quero expressar minha opinião mesmo [...]	27	0.437	0.971	-0.534
17	Quando falam comigo ate que entendo[...]	17	-0.663	-0.071	-0.592
1	Não consigo entender porque tem que [...]	1	-1.597	-0.948	-0.649
21	Gosto quando o professor questiona o que	21	0.830	1.495	-0.665
43	Se não me sentir a vontade na aula, [...]	43	0.118	0.973	-0.855

11	Gosto que o professor me de um tempo [...]	11	0.295	1.313	-1.017
45	O professor e quem deve dar atividades [...]	45	0.001	1.168	-1.167
37	Preciso de muitos exercícios para fixar [...]	37	0.379	1.591	-1.213
28	Não preciso falar certinho para me [...]	28	-1.400	0.074	-1.474
42	Só me concentro na aula quando o [...]	42	-1.367	0.554	-1.921
34	É legal falar rápido! Geralmente me [...]	34	-0.852	1.732	-2.583

Diferença entre Fatores 2 e 3

No. Afirmativa	No.	Tipo 2	Tipo 3	Diferença
17 Quando falam comigo ate que entendo [...]	17	1.496	-2.104	3.600
24 Fico com tanto medo que esqueço coisas[...]	24	0.737	-1.957	2.695
4 Fico calado na sala porque acho que [...]	3	0.327	-1.327	1.654
16 Prefiro poder escolher como e quando [...]	16	0.516	-1.000	1.515
19 Me interesso por culturas diferentes.	19	1.580	0.067	1.512
12 Quero saber como falar para facilitar [...]	12	1.024	-0.209	1.233
39 Me sinto motivado quando o professor [...]	39	0.726	-0.392	1.118
37 Preciso de muitos exercícios para fixar o [...]	37	0.838	-0.175	1.013
15 É bom reescrever, ajuda a fixar o [...]	15	1.799	0.896	0.903
6 Quando alguém não entende o que falo, [...]	6	1.372	0.511	0.861
51 Me sinto bem quando consigo expressar [...]	51	1.006	0.168	0.837
18 Gosto que o professor use tecnologia na [...]	18	0.564	-0.252	0.816
43 Se não me sentir a vontade na aula, [...]	43	0.241	-0.567	0.808
25 Adoro fazer atividades que envolvem [...]	25	1.149	0.397	0.752
44 Odeio as aulas que o professor fica me [...]	44	-1.296	-1.887	0.591
20 Se eu não falar, mesmo errado, não vou [...]	20	0.962	0.468	0.494
4 Os livros da aula não tem muita relação [...]	4	-0.514	-0.930	0.416
11 Gosto que o professor me de um tempo [...]	11	0.334	-0.077	0.411
22 Sinto a necessidade de entender [...]	22	-0.116	-0.492	0.376
33 Fico irritado quando tem colegas que [...]	33	-0.395	-0.716	0.321
35 Se a tarefa for muito difícil perco [...].	35	-0.501	-0.816	0.315
50 Acho as outras línguas muito lindas.	50	0.207	-0.086	0.294
38 Prefiro que o professor fique falando [...]	38	-1.656	-1.886	0.230

30	Quando o professor me corrige fico tão[...]	30	-1.567	-1.606	0.039
47	Acho legal que o professor explique e [...]	47	1.692	1.673	0.020
40	O professor sempre deve me dar retorno[...]	40	0.767	0.749	0.018
13	É bom ficar repetindo tudo para aprender[...]	13	0.107	0.235	-0.128
9	Fixo metas do que quero aprender da [...]	9	-0.566	-0.388	-0.178
46	Se recebesse mais incentivos talvez [...]	46	-1.065	-0.853	-0.211
5	Gostaria de fazer amizade com nativos [...]	5	0.656	0.943	-0.287
21	Gosto quando o professor questiona o [...]	21	0.850	1.149	-0.299
36	Me sinto mais motivado e seguro [...]	36	-0.760	-0.404	-0.356
45	O professor e quem deve dar atividades [...]	45	-0.287	0.151	-0.437
14	Se o professor me interromper e corrigir [...]	14	-1.501	-1.055	-0.446
48	Gosto quando o professor me faz repetir [...]	48	0.752	1.224	-0.472
1	Não consigo entender porque tem que [...]	1	-0.694	-0.186	-0.508
29	Sempre reviso o material que estudei, [...]	29	-0.585	-0.056	-0.528
28	Não preciso falar certinho para me [...]	28	0.662	1.370	-0.708
49	O professor deve falar somente a língua [...]	49	1.286	2.048	-0.763
23	Fico testando estratégias que possam [...]	23	-0.787	-0.015	-0.772
34	É legal falar rápido! Geralmente me [...]	34	-1.220	-0.434	-0.787
52	Aprendo outra língua porque as empre. [...]	52	0.361	1.265	-0.904
8	É bom quando o professor fica [...]	8	-0.212	0.730	-0.942
3	Se souber o vocabulário básico do [...]	2	-1.523	-0.567	-0.956
32	Quem sabe outras línguas e mais [...]	32	-0.227	0.741	-0.967
41	É legal conseguir ler sobre assuntos que [...]	41	0.621	1.649	-1.028
42	Só me concentro na aula quando o [...]	42	-1.432	-0.085	-1.347
31	Fazer competições anima a aula.	31	-0.715	0.891	-1.606
7	Sinto que o professor fica criticando tudo [...]	7	-1.587	0.110	-1.697
10	Sinto menos inibição quando é um [...]	10	-1.407	0.513	-1.920
26	Adoro o desafio de aprender línguas.	26	-0.985	0.978	-1.962
27	Quero expressar minha opinião mesmo [...]	27	-1.036	1.597	-2.632

Diferença entre Fatores 2 e 4

No. Afirmativa	No.	Tipo 2	Tipo 4	Diferença
6 Quando alguém não entende o que falo, [...]	6	1.372	-0.775	2.147
24 Fico com tanto medo que esqueço [...]	24	0.737	-1.281	2.019
49 O professor deve falar somente a língua [...]	49	1.286	-0.364	1.650
17 Quando falam comigo ate que entendo [...]	17	1.496	-0.071	1.567
15 É bom reescrever, ajuda a fixar o [...]	15	1.799	0.285	1.514
3 Fico calado na sala porque acho que [...]	3	0.327	-1.069	1.396
52 Aprendo outra língua porque as empres[...]	52	0.361	-0.844	1.205
19 Me interesse por culturas diferentes.	19	1.580	0.467	1.113
33 Fico irritado quando tem colegas que [...]	33	-0.395	-1.419	1.025
16 Prefiro poder escolher como e quando [...]	16	0.516	-0.492	1.008
28 Não preciso falar certinho para me [...]	28	0.662	0.074	0.588
44 Odeio as aulas que o professor fica me [...]	44	-1.296	-1.872	0.576
12 Quero saber como falar para facilitar [...]	12	1.024	0.452	0.573
39 Me sinto motivado quando o professor [...]	39	0.726	0.232	0.493
13 É bom ficar repetindo tudo para aprender[...]	13	0.107	-0.289	0.396
30 Quando o professor me corrige fico tão[...]	30	-1.567	-1.956	0.389
51 Me sinto bem quando consigo expressar [...]	51	1.006	0.680	0.326
50 Acho as outras línguas muito lindas.	50	0.207	-0.118	0.326
38 Prefiro que o professor fique falando [...]	38	-1.656	-1.972	0.316
35 Se a tarefa for muito difícil perco [...]	35	-0.501	-0.807	0.306
47 Acho legal que o professor explique e [...]	47	1.692	1.424	0.268
1 Não consigo entender porque tem que [...]	1	-0.694	-0.948	0.254
40 O professor sempre deve me dar retorno [...]	40	0.767	0.516	0.251
4 Os livros da aula não tem muita relação [...]	4	-0.514	-0.763	0.249
7 Sinto que o professor fica criticando tudo [...]	7	-1.587	-1.758	0.171
25 Adoro fazer atividades que envolvem [...]	25	1.149	0.987	0.161
32 Quem sabe outras línguas e mais [...]	32	-0.227	-0.170	-0.057
41 É legal conseguir ler sobre assuntos que [...]	41	0.621 -	0.678	-0.057
9 Fixo metas do que quero aprender da [...]	9	0.566	-0.458	-0.108
23 Fico testando estratégias que possam [...]	23	-0.787	-0.627	-0.160

18	Gosto que o professor use tecnologia [...]	18	0.564	0.805	-0.241
10	Sinto menos inibição quando e um [...]	10	-1.407	-1.142	-0.265
36	Me sinto mais motivado e seguro [...]	36	-0.760	-0.488	-0.272
5	Gostaria de fazer amizade com nativos [...]	5	0.656	0.958	-0.302
8	É bom quando o professor fica explicand [...]	8	-0.212	0.128	-0.340
2	Se souber o vocabulário básico do [...]	2	-1.523	-1.173	-0.350
20	Se eu não falar, mesmo errado, não vou [...]	20	0.962	1.320	-0.358
48	Gosto quando o professor me faz repetir [...]	48	0.752	1.151	-0.399
22	Sinto a necessidade de entender [...]	22	-0.116	0.429	-0.545
21	Gosto quando o professor questiona o [...]	21	0.850	1.495	-0.646
31	Fazer competições anima a aula.	31	-0.715	-0.013	-0.702
14	Se o professor me interromper e corrigir [...]	14	-1.501	-0.792	-0.709
43	Se não me sentir a vontade na aula, não [...]	43	0.241	0.973	-0.733
29	Sempre reviso o material que estudei, [...]	29	-0.585	0.158	-0.742
37	Preciso de muitos exercícios para fixar [...]	37	0.838	1.591	-0.754
11	Gosto que o professor me de um tempo [...]	11	0.334	1.313	-0.979
46	Se recebesse mais incentivos talvez [...]	46	-1.065	0.060	-1.125
45	O professor e quem deve dar atividades [...]	45	-0.287	1.168	-1.455
42	Só me concentro na aula quando o [...]	42	-1.432	0.554	-1.986
27	Quero expressar minha opinião mesmo [...]	27	-1.036	0.971	-2.007
26	Adoro o desafio de aprender línguas.	26	-0.985	1.059	-2.044
34	É legal falar rápido! Geralmente me	34	-1.220	1.732	-2.952

Diferença entre Fatores 3 e 4

No. Afirmativa	No.	Tipo 3	Tipo 4	Diferença
49 O professor deve falar somente a [...]	49	2.048	-0.364	2.413
52 Aprendo outra língua porque as empres [...]	52	1.265	-0.844	2.109
7 Sinto que o professor fica criticando tudo [...]	7	0.110	-1.758	1.867
10 Sinto menos inibição quando e um [...]	10	0.513	-1.142	1.655
28 Não preciso falar certinho para me [...]	28	1.370	0.074	1.296
6 Quando alguém não entende o que falo, [...]	6	0.511	-0.775	1.286
41 É legal conseguir ler sobre assuntos que [...]	41	1.649	0.678	0.971
32 Quem sabe outras línguas e mais [...]	32	0.741	-0.170	0.910
31 Fazer competições anima a aula.	31	0.891	-0.013	0.904
1 Não consigo entender porque tem que [...]	1	-0.186	-0.948	0.762
33 Fico irritado quando tem colegas que [...]	33	-0.716	-1.419	0.703
27 Quero expressar minha opinião mesmo [...]	27	1.597	0.971	0.626
23 Fico testando estratégias que possam [...]	23	-0.015	-0.627	0.612
15 É bom reescrever, ajuda a fixar o [...]	15	0.896	0.285	0.611
2 Se souber o vocabulário básico do [...]	2	-0.567	-1.173	0.607
8 É bom quando o professor fica explicand [...]	8	0.730	0.128	0.602
13 É bom ficar repetindo tudo para aprender [...]	13	0.235	-0.289	0.524
30 Quando o professor me corrige fico tão [...]	30	-1.606	-1.956	0.350
47 Acho legal que o professor explique e [...]	47	1.673	1.424	0.248
40 O professor sempre deve me dar retorno [...]	40	0.749	0.516	0.233
38 Prefiro que o professor fique falando [...]	38	-1.886	-1.972	0.086
36 Me sinto mais motivado e seguro [...]	36	-0.404	-0.488	0.084
48 Gosto quando o professor me faz repetir [...]	48	1.224	1.151	0.073
9 Fixo metas do que quero aprender da [...]	9	-0.388	-0.458	0.070
50 Acho as outras línguas muito lindas.	50	-0.086	-0.118	0.032
35 Se a tarefa for muito difícil perco [...]	35	-0.816	-0.807	-0.008
44 Odeio as aulas que o professor fica me [...]	44	-1.887	-1.872	-0.015
5 Gostaria de fazer amizade com nativos [...]	5	0.943	0.958	-0.015
26 Adoro o desafio de aprender línguas.	26	0.978	1.059	-0.082
4 Os livros da aula não tem muita relação [...]	4	-0.930	-0.763	-0.166

29 Sempre reviso o material que estudei, [...]	29	-0.056	0.158	-0.214
3 Fico calado na sala porque acho que [...]	3	-1.327	-1.069	-0.258
14 Se o professor me interromper e corrigir [...]	14	-1.055	-0.792	-0.263
21 Gosto quando o professor questiona o [...]	21	1.149	1.495	-0.347
19 Me interesso por culturas diferentes.	19	0.067	0.467	-0.400
16 Prefiro poder escolher como e quando [...]	16	-1.000	-0.492	-0.507
51 Me sinto bem quando consigo expressar [...]	51	0.168	0.680	-0.512
25 Adoro fazer atividades que envolvem [...]	25	0.397	0.987	-0.591
39 Me sinto motivado quando o professor [...]	39	-0.392	0.232	-0.625
42 Só me concentro na aula quando o [...]	42	-0.085	0.554	-0.638
12 Quero saber como falar para facilitar [...]	12	-0.209	0.452	-0.661
24 Fico com tanto medo que esqueço [...]	24	-1.957	-1.281	-0.676
20 Se eu não falar, mesmo errado, não [...]	20	0.468	1.320	-0.852
46 Se recebesse mais incentivos talvez me [...]	46	-0.853	0.060	-0.914
22 Sinto a necessidade de entender [...]	22	-0.492	0.429	-0.921
45 O professor e quem deve dar atividades [...]	45	0.151	1.168	-1.018
18 Gosto que o professor use tecnologia na [...]	18	-0.252	0.805	-1.057
11 Gosto que o professor me de um tempo [...]	11	-0.077	1.313	-1.390
43 Se não me sentir a vontade na aula, [...]	43	-0.567	0.973	-1.540
37 Preciso de muitos exercícios para fixar o [...]	37	-0.175	1.591	-1.767
17 Quando falam comigo ate que entendo [...]	17	-2.104	-0.071	-2.033
34 É legal falar rápido! Geralmente me [...]	34	-0.434	1.732	-2.165