

## O PAPEL DAS RECOMPENSAS COMO ESTRATÉGIA MOTIVACIONAL EM SALA DE AULA DE INGLÊS

### THE ROLE OF REWARDS AS A MOTIVATIONAL STRATEGY IN THE ENGLISH CLASSROOM

Tânitha Gléria de Medeiros<sup>1</sup>

Carla Janaína Figueredo<sup>2</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa apresenta como objetivo geral identificar se as recompensas representam um recurso positivo ou negativo para serem usadas em sala de aula, com cinco pré-adolescentes aprendizes de Língua Inglesa. Como objetivo específico, esperamos compreender a influência das recompensas, como estratégia motivacional, no processo de aquisição de L2. À luz da literatura da área, esta pesquisa se concentra, em sua maior parte, nos estudos de Gardner (1985, 1988, 1999). Sob o ponto de vista metodológico, este estudo apóia-se na investigação qualitativa para a coleta e análise dos dados, e tem como instrumento de análise o questionário. Os resultados nos revelam que os sujeitos se mostram indiferentes às recompensas, uma vez que a participação dos sujeitos nas atividades propostas é espontânea, demonstrando, assim, uma motivação intrínseca, em sua maioria. Contudo, o papel das recompensas não é negativo, pois não apresenta danos ou prejuízos na sua ausência.

**Palavras-chave:** Motivação. Estratégias motivacionais. Recompensas. Suborno.

**Abstract:** The general objective of this research is to identify if the rewards represent a positive or a negative resource to be used in the classroom, with five pre-adolescents learners of English Language (L2). As a specific objective, we hope to understand the influence of rewards as motivational strategy in the process of acquisition of L2. Great part of this study is based on the approach proposed by Gardner (1985, 1988, 1999). This study has also adopted the proposals of the qualitative investigation to collect and analyze the data and it has as its instrument the questionnaire. The results point out that these specific learners are indifferent before rewards since their participation in the requested activities is spontaneous, which reveals that their motivation is intrinsic. Besides that, the role of rewards is not negative because it did not present damages in its absence.

**Keywords:** Motivation. Motivational strategies. Rewards. Bribery.

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Professora de Língua Inglesa do Serviço Social do Comércio, Goiânia-GO. E-mail: [tanithagm@yahoo.com.br](mailto:tanithagm@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutra em Letras pela UFG. Professora efetiva da Área de Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. E-mail: [cjfigueredo2@hotmail.com](mailto:cjfigueredo2@hotmail.com).

## 1 Introdução

Falar sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE)<sup>3</sup> em centros de idiomas não é algo tão recente e há muitos trabalhos que abordam diferentes aspectos como, por exemplo, o ensino de vocabulário, as crenças dos professores, o planejamento, a formação docente, correção de erros, dentre outros (Consolo e Vieira-Abrahão, 2004; Figueiredo, 2006; Rottawa e Santos, 2006). Nesse contexto, a motivação é, provavelmente, um dos conceitos mais comentados quando se tenta explicar o fracasso ou sucesso de diversas atividades humanas, neste caso, o aprendizado de uma língua estrangeira, o inglês. Nas últimas décadas vários autores passaram a dedicar-se intensamente ao estudo dos aspectos afetivos (estados emocionais e motivacionais do aprendiz como, por exemplo, ansiedade, autonomia, autoconfiança lingüística, auto-estima, motivação) relacionados à aprendizagem de línguas estrangeiras (Gardner e Lambert, 1972; Krashen, 1982; Gardner, 1985; Dörnyei, 1994 apud Williams e Burden, 1997; Williams e Burden, 1997).

Existe, porém, um consenso generalizado entre os autores quanto à importância da motivação em qualquer atividade humana. O conceito de motivação surge, primeiramente, do campo da psicologia social (Bzuneck, 2001; Guimarães, 2001; Newby, 1991 apud Guimarães, 2001, entre outros) e, posteriormente, é estudada pelos estudiosos de línguas (Gardner e Lambert, 1972; Gardner 1985, 1988, 1999; Dörnyei, 1994 apud Williams e Burden, 1997). É o trabalho de Gardner (1972) que introduz os conceitos de motivação instrumental e integrativa no campo do ensino de línguas. O primeiro refere-se ao desejo e a satisfação que o aprendiz tem em aprender uma segunda língua para objetivos utilitários como conseguir um emprego e, o segundo, refere-se em aprender a língua para integrar-se à comunidade falante desta. Nesse artigo ambos os conceitos (psicologia social e línguas) serão expostos por considerar que uma oriente e/ou complementa o outro, dando-se maior ênfase ao segundo por ser este o escopo orientador desse trabalho.

Segundo a autora Norton (2000, p. 10), os autores como Gardner (1972, 1985, 1988, 1999) e Dörnyei (1994 apud Williams e Burden, 1997) não mencionam a complexa relação

---

<sup>3</sup> Não se está fazendo aqui diferença entre segunda língua e língua estrangeira no que se refere ao contexto de aprendizagem/aquisição. L2 refere-se a qualquer língua que é aprendida subsequente à língua materna (L1). Esse termo não se restringe apenas ao estudo das línguas estrangeiras aprendidas em consequência de uma vivência no exterior, ou seja, no país onde aquela língua é L1; L2 remete genericamente a qualquer língua estrangeira, mesmo as que aprendemos por meio de educação formal em sala de aula. Pode-se definir *aquisição de L2* como a forma pela qual as pessoas aprendem outras línguas que não a sua L1, dentro ou fora de sala de aula. Sendo assim, a LE ou língua estrangeira é a língua aprendida ou adquirida fora do ambiente onde ela é falada como nativa. Neste estudo a língua inglesa será nossa LE (Figueiredo, 2006).

poder, identidade e a aprendizagem de línguas, como a relação de poder, as rivalidades dentro da sala. Em outras palavras, Norton (2000) afirma que antes de dizer se um indivíduo é motivado ou não, precisa-se observar que as relações dos aprendizes são socialmente e historicamente construídas.

A motivação leva a uma escolha, faz iniciar um comportamento direcionado a um objetivo, como o de prestar atenção ou o de fazer dever de casa. Buscando lidar com o problema do pouco envolvimento de alguns alunos em sala de aula, os professores usam recompensas externas com o objetivo de motivá-los ou atraí-los para desempenhar as atividades solicitadas. Diante do exposto, o presente artigo visa refletir e discutir se é positivo ou negativo o uso de recompensas e/ou premiações<sup>4</sup> para motivar o aprendiz de Língua Inglesa (L2).

Chiavenato (1985, p. 270) nos diz que a motivação é “tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma, ou pelo menos, que dá origem a uma propensão, a um comportamento específico”. Nesse sentido, muitos professores de L2 queixam-se que seus alunos não se mostram, às vezes, motivados a participar. Quando isto ocorre, a pergunta que formulamos é o que fazer para motivá-los. Assim, a solução aparente usada por alguns professores é motivar seu aluno por meio de recompensas (notas, prêmios, balinhas, adesivos, entre outros). Satisfeitos com os resultados que muitas vezes se mostram imediatos, os professores não se atentam em descobrir se estas recompensas são efetivamente positivas ou negativas para motivar seus alunos. Esta é, então, o questionamento dessa pesquisa, a saber, investigar se as recompensas são eficazes ou não. A segunda problematização é saber se tais premiações podem ser caracterizadas como algum tipo de suborno.

Como objetivo geral, procuraremos identificar se as recompensas representam um recurso positivo ou negativo para serem usadas e empregadas em sala de aula, de forma a motivar os alunos a empenharem-se no processo de aprendizagem de L2. E, ainda, se o uso das mesmas não seria um tipo de suborno.

Como objetivos específicos, esperamos compreender a influência das recompensas na motivação para aquisição<sup>5</sup> do inglês em um centro de idiomas localizada na cidade de Goiânia / Goiás. A partir deste foco, analisaremos seus efeitos para motivar (positivo ou negativo; suborno ou não). Objetivamos também, contribuir com importantes informações

<sup>4</sup> A palavra “premiação” será usada como sinônimo de “recompensa”.

<sup>5</sup> Os termos “aquisição” e “aprendizagem” usados nesse trabalho têm como base a definição de Krashen (1982). O primeiro é um processo que se desenvolve pela necessidade de comunicação, algo que se assemelha ao que ocorre com a língua materna. Já o segundo é um processo que resulta de um conhecimento formal sobre a língua.

quanto a este uso, as quais possam oferecer aos professores de língua estrangeira uma nova visão acerca deste assunto.

Faremos esta investigação a partir dos estudos de Gardner (1985, 1988, 1999) que afirma que o aprendiz motivado de forma integrativa tem maior sucesso no aprendizado de uma segunda língua porque ele se empenha mais. Da mesma forma, Berlyne (1960) e Hunt (1965), citado em Williams e Burden (1997) afirmam que somos motivados pela curiosidade e novidade e não por premiações. No entanto, Skinner (1971) acredita que as premiações, como reforço positivo, é um dos meios mais poderosos e úteis para alterar o comportamento, ou seja, induzir a motivação no aluno. Investigaremos a partir destas afirmações se nossos dados se associam ou não a uma destas perspectivas.

## **2 Desenvolvimento**

Uma vez que o objetivo do nosso estudo é analisar a efetividade do uso das recompensas em uma sala de aula de língua inglesa de um curso livre, um caminho teórico foi traçado para facilitar o contexto no qual faço a pesquisa. Sendo assim, apresentarei algumas considerações acerca dos conceitos de motivação bem como a diferença entre os termos motivação intrínseca e extrínseca. Mais adiante, apresento algumas considerações sobre o uso das recompensas e explico algumas diferenças entre premiar esforço e premiar inteligência. Em seguida exponho as colocações de Kohn (1993) que questiona se premiar não seria o mesmo que subornar. Soma-se a esta revisão teórica uma breve explanação do método utilizado na pesquisa bem como quem são os participantes da mesma.

### **2.1 O que é motivação?**

Para o aprendiz de língua estrangeira e também para os seus professores, falar de motivação é relevante, por ser esta uma das razões vitais que estabelece o sucesso na aquisição de uma Língua Estrangeira, ou no mínimo, que facilita este processo. Não é fácil definir este conceito e perceber exatamente o que significa “estar motivado”. Considerando os aspectos previamente alencados, esta questão tem sido alvo de estudos e pesquisas, sobretudo daqueles que estudam o comportamento (Bergamini, 1982; Gardner, 1985; Williams e Burden, 1997).

A aprendizagem é facilitada quando nós queremos aprender, ou seja, quando estamos motivados (Williams e Burden, 1997; Bzuneck, 2001). No contexto do ensino e aprendizagem de línguas, Gardner (1985) – um dos maiores teóricos sobre a motivação no ensino de L2 – considera que o indivíduo motivado é aquele que quer realizar um objetivo em particular, esforça-se para alcançá-la e demonstra satisfação nas atividades propostas para a realização de tal meta. Desse modo Gardner e Lambert (1972) criaram o modelo sócio-educacional na tentativa de explicar e compreender as diferenças individuais que comprometem a aquisição de L2, entre elas a inteligência, a aptidão, a ansiedade e a motivação. Esta última destaca-se como sendo o fator principal destas diferenças. Assim, Gardner (1985) a define como sendo “a combinação de esforço somado ao desejo de alcançar o objetivo de aprender um idioma com as atitudes favoráveis que levam à aquisição de uma língua”.

Dörnyei (1994 apud Williams e Burden, 1997), outro estudiosos da motivação nesse contexto, afirma que quando uma pessoa decide fazer algo, a motivação é responsável por essa atitude por ser um estado inicial que direciona, coordena, amplia os processos cognitivos e motores. Para esse autor um dos maiores questionamentos dos professores é saber como eles podem intervir e/ou o que podem fazer para motivar seus alunos e esclarece que a motivação do professor para ensinar também afeta a motivação do aluno para aprender

A motivação não impulsiona ninguém na aquisição de um conhecimento, mas é um dos fatores principais capaz de inferir para com o sucesso de um aluno no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. (Harmer, 1991). Para Harmer (1991), o professor é o melhor mediador para afetar a motivação de seu aluno. No entanto, segundo Bzuneck (2001), o professor não é o único responsável por esta condição, ou seja, fazer com que o aluno motive-se, mas ambos, professor e aluno, têm papéis específicos nesta conquista.

Outro ponto que precisa ser ponderado nesse estudo é o fator idade. A motivação para a aprendizagem de línguas depende também desse assunto. O fato de que as crianças comecem naturalmente a adquirir sua língua materna desde muito cedo sugere que também seja possível tirar proveito desta facilidade para adquirir outra língua. A importância fundamental da "motivação" das crianças no aprendizado efetivo da língua não é uma descoberta recente. É bom, no entanto, assegurar que o interesse que as crianças tenham no aprendizado que recebem não seja somente, ou principalmente, relacionado ao intrínseco interesse do aprendizado por si só.

Na prática, é preciso motivar o aluno de acordo com sua idade. A sala de aula é um lugar para a comunicação, portanto, é vista como um local para preparar o aluno para a utilização da língua no mundo real. Como fator motivador, as atividades nessa abordagem

trabalham sempre em torno do real, conduzindo o aluno ao uso da língua autêntica, sendo sempre interativas, promovendo trabalhos em grupos ou duplas, incluindo conversações, sessões de discussão, diálogos, encenações, simulações e debates. A criança que possui a oportunidade de adquirir uma segunda língua de maneira natural não sofrerá as "sanções" que o posterior aprendizado lhe trará. Isto porque o adolescente começa a elaborar sobre as regras que já possui e a ver suas próprias construções mentais como objeto de reflexão. Nasce daí a autocrítica, o medo de errar e, conseqüentemente, as "barreiras".

## **2.2 Motivação intrínseca e motivação extrínseca**

Ao longo de vários anos observando, estudando, passamos a acreditar que quando uma pessoa se põe a caminho de um objetivo, ela não necessariamente está motivada a atingir este objetivo. Os fatores que a levam a caminhar naquela direção podem-lhe ser intrínsecos ou extrínsecos (Dal Piero, 2001; Bergamini, 1990; Chiavenato, 1985).

A motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal comprometimento é considerado espontâneo, parte do interesse individual, desse modo, a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas. O indivíduo intrinsecamente motivado procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio (Gardner, 1985; Bzuneck, 2001; Dal Piero, 2001). Segundo Gardner (1985) envolver-se em uma atividade por razões intrínsecas gera maior satisfação e há indicadores que esta facilita a aprendizagem e o desempenho.

Os alunos quando motivados de forma intrínseca empenham-se e esforçam-se gradativamente mais e isto faz com que eles absorvam o conteúdo mais profundamente. Quando estes mesmos alunos se deparam com uma atividade complexa e desafiadora, empregam um raciocínio lógico apoiando-se em estratégias para concluir este desafio, ao passo que, os alunos extrinsecamente motivados tendem a não usar estes mecanismos e empregam um esforço mínimo para conseguir a premiação (Deci e Ryan, 1985; Lepper, 1978, apud Williams e Burden, 1997 e Guimarães, 2001; Gardner, 1985, 1988).

Segundo Csikszentmihalyi e Nakamura (1989) citado em Williams e Burden (1997), o envolvimento e desempenho de um aluno intrinsecamente motivado pode apresentar as seguintes características: alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os

problemas cotidianos ou outros eventos não comprometem o seu interesse naquilo que está desenvolvendo; não há ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir em seu desempenho; a repercussão do resultado do trabalho perante outras pessoas não é o centro de preocupações, ainda que o orgulho e a satisfação provenientes do reconhecimento de seu empenho e dos resultados do trabalho estejam presentes; buscam-se novos desafios após atingir determinados níveis de habilidade e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando.

Já a motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade (notas, prêmios, atenção do professor, elogios, passar de ano), ou seja, para a obtenção de recompensas materiais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades (Guimarães, 2001). Como a maior parte das atividades desenvolvidas pelos indivíduos em sociedade são movidas preferencialmente por razões externas, para reconhecer essas situações, a melhor forma é questionar se a pessoa exerceria a mesma atividade se esta não fosse seguida de recompensas. Caso a resposta a essa questão fosse positiva, teríamos um caso de motivação intrínseca, no qual a pessoa faz algo por se sentir recompensada diretamente pela realização da tarefa (Guimarães, 2001; Gardner, 1985; Bzuneck, 2001; Dal Piero, 2001).

A partir destas colocações pode-se, então, entender a motivação como uma energia, uma tensão, uma força, ou ainda, um impulso interno nos indivíduos. Sobretudo, o que é relevante considerar é que a motivação é interior a cada indivíduo e leva-o a agir espontaneamente para alcançar determinado objetivo. Cada um busca o sucesso, o conhecimento, um objetivo ou qualquer outra necessidade de formas diferentes, com uma motivação diferente dependendo do interesse particular. Aqueles que têm a iniciativa e vão em busca de uma meta qualquer, não precisam tanto de motivação ou influências externas quanto aqueles que esperam pelo estímulo (Dörney, 1994 apud Williams e Burden, 1997; Williams e Burden, 1997; Chiavenato, 1985; Gardner, 1999; Lepper e Greene, 1978, mencionado em Williams e Burden, 1997; Bergamini, 1982; Murray, 1986).

Em sala de aula, há várias técnicas que podem ser usadas pelo professor para aumentar a motivação dos alunos: jogos, músicas, filmes, competições, recompensas (Harmer, 1991; Stipeck, 1993). No entanto, como a motivação possui várias “faces” e varia de pessoa para pessoa atingindo cada uma de forma diferente, estes meios que parecem ser mais motivadores, nem sempre serão eficazes (Dörnyei, 1994, citado em Williams e Burden, 1997). De qualquer forma, é essencial salientar que a motivação é muito mais complexa do que

simplesmente oferecer atividades interessantes que facilitam o processo de aprendizagem ou fazer com que esta seja divertida. O autor (*op. cit.*) afirma que não importa o tipo de motivação, mas sim a intensidade que garante o sucesso na aquisição de uma segunda língua. Todavia, Csikszentmihalyi (1990), citado em Williams e Burden (1997), contradiz esta afirmação alegando que tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca são necessários para este sucesso.

### 2.3 O uso das recompensas

Segundo o novo dicionário da língua portuguesa (1986) podemos definir a ação de recompensar como “reconhecer os serviços de alguém dando-lhe recompensa; pagar, compensar”. O termo “recompensa” tem inúmeras designações, mas neste estudo, refere-se às balas, bombons, canetas, adesivos, entre outros. É importante destacar que as recompensas monetárias não serão tratadas neste estudo por enquadrar-se em outra abordagem diferente desta.

Alguns professores acreditam que para motivar seus alunos bastam algumas atitudes pontuais, como o oferecimento de prêmios ao final de uma determinada atividade. Significa dizer que, em sala de aula, muitos professores usam o sistema de recompensas na tentativa de condicionar o comportamento dos alunos, dando-lhes uma bala após a execução de um jogo, uma atividade ou uma resposta correta e/ou bem pronunciada. A bala é usada para reforçar alguns de seus comportamentos em sala. Um reforço é qualquer estímulo que aumenta a probabilidade de uma resposta. Como já mencionado a bala representa um tipo de reforço. Geralmente, ela é oferecida somente depois que um determinado comportamento se completa com sucesso (Fadiman e Frager, 1976).

A opção pelas recompensas em sala de aula poderia ser explicada por sua natureza concreta, no entanto, não seria o mais indicado para as estratégias promotoras de motivação intrínseca, como por exemplo, chamar a atenção para o conteúdo em si, destacar sua importância para a vida do aluno, despertar curiosidade, apresentar níveis adequados de desafios (Newby, 1991 apud Guimarães, 2001).

Para Lepper e Greene (1978), apud Guimarães (2001), Deci e Ryan (1985), Kohn (1993), Cameron e Pierce (1994), as premiações podem ter efeitos surpresos, ocultos e inesperados; e todos sugerem cautela quanto ao seu uso. Em contrapartida, para Wheldall e Merret (1984) citado em Williams e Burden (1997) as recompensas ou reforços externos são

considerados meios eficazes para motivar os alunos. Para Skinner (1971) quando um dado comportamento é seguido por uma dada consequência apresenta maior probabilidade de repetir-se. Deci e Ryan (1985), Lepper e Greene (1978), apud Williams e Burden (1997), sugerem ainda que o uso de recompensas passe uma mensagem de que a atividade é impertinente ou “chata” e que requer algo extra como, por exemplo, premiações em geral.

Skinner (1974) afirma que recompensar respostas corretas melhora a aprendizagem. É mais eficaz que o controle aversivo, isto é, a punição, uma vez que recompensas dirigem comportamentos para um objetivo. A teoria de Skinner teve pronta aceitação porque, na prática, o reforço é dado justamente pela ação do indivíduo. O pai só elogia o filho quando este dá a resposta esperada; o filho, fazendo o desejado pelo pai recebe o prêmio, a recompensa, o reforço positivo, da mesma forma em sala de aula, ou seja, entre professor e aluno.

Cameron e Pierce (1994) nos fornecem notáveis contribuições quanto aos efeitos positivos e negativos de uso premiações como forma de estimular a motivação intrínseca dos alunos. No primeiro caso podemos citar: as recompensas são uma fonte de motivação; os alunos sentem-se motivados com a presença da premiação; as recompensas podem ser usadas para manter ou aumentar o interesse intrínseco; as recompensas são um reforço para alterar um comportamento até que este se torne um hábito, isto é, o uso de recompensas encoraja um comportamento desejado para ocorrer agora e no futuro. Quanto ao segundo caso, verifica-se que as recompensas têm um efeito negativo quando os professores as oferecem sem considerar o nível de desempenho do aluno.

Estudos de Harter (1978), citado em Williams e Burden (1997) e Khon (1993) sugerem que as recompensas têm um resultado negativo quando o aluno já tem o interesse de empenhar-se em alguma atividade, ou seja, quando o aluno apresenta motivação intrínseca. Segundo Lipe e Jung (1971), apud Deci e Ryan (1985), o uso de recompensas interrompe a concentração e redireciona a concentração do aluno da atividade proposta para a premiação, além de prejudicar o seu rendimento.

Semelhantemente, Brophy (1983), apud Guimarães (2001), Kohn (1993), Lepper e Hodell (1989) citado em Williams e Burden (1997), Cameron e Pierce (1994) afirmam que o uso de recompensas, submetido ao desempenho satisfatório em tarefas de aprendizagem, pode motivar os aluno a executarem o solicitado somente para garantir a obtenção de tais recompensas, não desenvolvendo a almejada motivação para aprender. Brophy (1983), apud Guimarães (2001) argumenta então que, no sentido de evitar tais resultados, a liberação das recompensas deveria ser associada à qualidade do trabalho, mais do que a simples

participação ou quantidade, deixando evidente aos alunos que o importante é a tarefa em si e não a premiação.

O oferecimento de recompensas, objetivando manter ou aumentar comportamentos desejados ou esperados, tem suporte teórico nas abordagens originárias das descobertas de Thorndike (1927), mencionado em Guimarães (2001), as quais apontavam para o aumento automático da probabilidade de apresentação da resposta anterior a uma consequência reforçadora. Desse modo, em situação similar haveria um acréscimo na motivação do sujeito para se comportar da mesma maneira (Guimarães, 2001). Kohn (1993) manifesta sua oposição à recompensa alegando que esta não é a solução para motivar alunos desmotivados, mas que uma vez usado serão sempre necessários.

#### **2.4 Premiar o esforço *versus* premiar a inteligência**

Dweck (2000) relata sua experiência e os respectivos resultados obtidos quando os alunos foram premiados pelo esforço e pela inteligência respectivamente. A mesma autora esclarece que se o professor premiar o aluno por sua inteligência, este aluno ficará preocupado se não receber a recompensa e questionará quanto à sua própria capacidade. Dweck (2000) descreve em seus estudos que se o professor premiar os alunos apenas pela sua participação, enquanto outros são premiados pelo seu rendimento, os alunos podem ter ressentimentos contra aqueles alunos e até mesmo com os professores. É essencial alertar o professor para não premiar o aluno com base numa competição. Isto faz com que eles venham a competir uns com os outros pela recompensa, além de se concentrarem em quem vai ganhar ou perder e não com o conteúdo que eles estão aprendendo.

Dweck (2000) alega em seus estudos que a recompensa é necessária desde que usada de forma correta, ou seja, dever-se-ia premiar o processo (o esforço, as estratégias, as idéias) e não a pessoa.

#### **2.5 Premiar *versus* subornar**

Conforme o novo dicionário da língua portuguesa (1986, p. 1621) o termo subornar é compreendido como “induzir, (...), persuadir, levar, instigar, provocar, suscitar, inspirar, deduzir, concluir, inferir. Kohn (1993) questiona se a premiação usada em sala de aula, não seria uma forma de suborno, visto que, muitas vezes é usada em troca de um comportamento

desejado e temporário. Segundo esse autor, alguns tipos de recompensas são usados como suborno. Quando é oferecida uma recompensa a uma criança para que esta faça alguma leitura, por exemplo, ela tenderá a escolher um livro, mas fácil e mais curto, e não o mais interessante e provocativo. Nota-se que a criança está fazendo um “bom negócio”, isto é, ganhando o prêmio com o mínimo de esforço. (Kohn, 1993; Cameron e Pierce, 1994).

Conforme mencionado, Cameron e Pierce (1994) e Kohn (1996) afirmam que o uso de recompensas prejudica a motivação intrínseca em situações específicas, como por exemplo, quando a oferece, aguardada pelo sujeito, sem estar relacionada ao nível do desempenho, apenas como participação na atividade, neste caso a recompensa pode ser percebida como um suborno.

O grande problema de subornar as pessoas com recompensas é que os custos encarecerão, uma vez que quanto maior a idade, mais cara a recompensa. Harter (1978), apud Williams e Burden (1997), afirma que a recompensa é suborno quando é usada para fazer com que os alunos façam algo, independentemente de quão bom eles façam.

## 2.6 Metodologia

Optamos por recorrer aos métodos qualitativos de análise. O termo “pesquisa qualitativa” é usado como um termo do tipo guarda-chuva para se referir as várias estratégias que têm as seguintes características: coleta de dados, perguntas de pesquisa, pesquisadores, coleta de dados feita por meio de contato com os sujeitos, nos lugares onde eles normalmente passam seu tempo, tais como a sala de aula. Devido ao pequeno número de participantes, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso (Bogdan e Biklen, 1994).

Os sujeitos deste estudo são formados por cinco alunos na faixa etária entre dez e onze anos. Os mesmos estudam na Escola de Idiomas Instituto Chicago, uma instituição privada voltada para o uso e prática da Língua Inglesa há mais de 30 anos. A pesquisa aconteceu na unidade localizada na Cidade Empresarial em Aparecida de Goiânia. Foi-lhes comunicado que as informações fornecidas seriam utilizadas somente para fins desta pesquisa e que seria mantido o sigilo em relação à identidade dos participantes. Para resguardar sua identificação, serão utilizados pseudônimos determinados pelos próprios informantes, segundo orientação de Bogdan e Biklen (1998). A eles foi pedido o consentimento para a realização desta pesquisa. Fazem parte deste grupo: Yasmim, Cejana e Luís Apolo (11 anos, 5ª série); Fernanda (11 anos, 4ª série); Marta (10 anos, 4ª série).

## 2.7 Discussão dos dados

### 2.7.1 Motivação

Os resultados encontrados quanto ao aspecto motivacional sugerem que os participantes envolvidos, em sua maioria, são alunos motivados intrinsecamente, uma vez que, quando indagados se gostam de estudar a Língua Inglesa, apenas um respondeu negativamente. Semelhantemente, estes mesmos alunos, intrinsecamente motivados, são os que apresentam maior desempenho e participação. Estes resultados vêm confirmar o que Gardner (1985) afirma quanto aos alunos intrinsecamente motivados, os quais demonstram maior sucesso e se empenham mais na realização das atividades.

*Você gosta de estudar inglês?*

*Marta: Sim. Eu adoro e quero aprender.*

*Fernanda: Sim.*

*Luís Apolo: Sim. Adoro.*

*Yasmim: Sim.*

A motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação (Gardner, 1985; Bzuneck, 2001). Os dados sugerem tal afirmação, conforme apresentados em Yasmim, Marta, Fernanda e Luís Apolo.

*Você participa das atividades por que:*

*Yasmim: Gosto.*

*Marta: Gosto. Adoro.*

*Luís Apolo: Gosto e porque preciso.*

*Fernanda: Gosto.*

Tal comprometimento é considerado espontâneo, parte do interesse individual, desse modo, a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas (Gardner, 1985; Buzneck, 2001; Dal Piero, 2001).

*O seu interesse é:*

*Yasmim: Participar das atividades para aprender inglês.*

*Luís Apolo: Participar das atividades porque enfim sou aluno e tenho que fazê-lo.*

*Fernanda: Participar das atividades porque gosto de competir.*

*Marta: Participar das atividades para aprender inglês e para ganhar um bombom.*

Um aspecto destacado por Gardner (1985), Buzunec (2001), e Dal Piero (2001) é de que não são necessários pressões externas. Mas os dados revelam que sua presença é bem vinda, os alunos gostam de recebê-la, conforme respondido por Marta, Fernanda e Yasmim.

*Você gosta quando o professor oferece balinhas (ou outros tipos de premiações) por você ter acertado uma pronúncia, ter participado de uma atividade, ter ganhado um jogo ou ter feito a tarefa:*

*Marta: Sim. Também eu quero aprender.*

*Fernanda: Sim.*

*Yasmim: Sim.*

Cejana assim respondeu às seguintes perguntas:

*Você gosta de estudar inglês?*

*Cejana: Não.*

*Você está aqui:*

*Cejana: Porque preciso melhorar a nota de inglês da escola.*

Diante dessas respostas, esta aluna parece ser extrinsecamente motivada, pois, segundo Guimarães (2001), a motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo. No caso da Cejana, sua motivação tem por objetivo principal melhorar as notas de inglês da escola. Esta aluna tende a agir levada por um estímulo externo (passar de ano), e sua participação em sala de aula, é direcionada porque o professor pede e não porque gosta.

*Você participa das atividades por que:*

*Cejana: O professor pede ou direciona você a fazer.*

Tal resultado confirma os estudos de Dörnyei (1994), apud Williams e Burden (1997), Williams e Burden (1997), Chiavenato (1985), Gardner (1999), Lepper e Greene (1978), citados em Williams e Burden (1997), Bergamini (1982), Murray (1986), em que aquele que tem iniciativa e busca uma meta qualquer não precisa tanto de motivação ou influências externas que é o caso de Marta, Fernanda, Luís Apolo e Yasmim apresentados anteriormente. Já a aluna Cejana precisa deste estímulo externo, o qual é melhorar a nota de inglês na escola, ou seja, a aluna é motivada por uma influência externa.

## 2.7.2 Recompensas

Quanto à recompensa, os resultados indicaram que elas assumem um caráter neutro e não prejudicam o interesse pela atividade, podendo mesmo até aumentá-lo, pois a recompensa asseguraria ao aluno informações sobre seu desenvolvimento naquela habilidade ou conteúdo, o que contraria os estudos de Lipe e Jung (1971), apud Deci e Ryan (1985), que afirmam que o uso de recompensas interrompe a concentração e redireciona a concentração do aluno da atividade proposta para a premiação, além de prejudicar o seu rendimento.

Harter (1978), apud Williams e Burden (1997), e Kohn (1993) afirmam que quando o aluno já apresenta uma motivação intrínseca, ou seja, quando tem o interesse de empenhar-se em alguma atividade e a este é oferecido recompensas, o resultado desta ação é negativo. No entanto, os dados não revelaram isso em sua totalidade, uma vez que os alunos demonstraram indiferença diante da recompensa. Em outras palavras, as recompensas são agradáveis conforme afirmação de Marta de que “criança gosta de bala”, mas esta não gera motivação conforme apontado nos dados de Luís Apolo, Marta, Fernanda, Yasmim e Cejana:

*Você gosta quando o professor oferece balinhas (ou outros tipos de premiações) por você ter acertado uma pronúncia, ter participado de uma atividade, ter ganhado um jogo ou ter feito a tarefa:*

*Luís Apolo: Bom, gostar eu gosto, mas o importante não é isso, o importante é aprender.*

*Marta: Sim, também eu quero aprender.*

*Fernanda: Sim.*

*Yasmim: Sim.*

*Cejana: Tanto faz, pois tenho que fazer tudo isso de qualquer jeito mesmo.*

Cameron e Piere (1994) citam que os alunos sentem-se motivados com a presença da premiação. Entretanto, os dados mostram mais uma vez que os alunos são indiferentes.

*Como você se sente quando ganha uma premiação (balinha, bombom, caneta, adesivo) por ter se destacado ou ganhado um jogo:*

*Luís Apolo: Eu me sinto motivado não por ganhar premiação, mas sim por competir.*

*Marta: Feliz, indiferente e tanto faz.*

*Fernanda: Feliz, indiferente e tanto faz.*

*Yasmim: Tanto faz.*

*Cejana: Nada. Tanto faz.*

Os dados mostram que o importante para estes sujeitos é aprender e não receber. Desta forma, as atividades solicitadas são feitas independentemente da presença ou ausência das recompensas. É notório mencionar que a aluna Cejana, a qual apresenta motivação

extrínseca por interessar-se em melhorar as notas de inglês da escola, também se mostrou indiferente diante das premiações. Sendo assim, Cejana participa da aula e das atividades independente de recompensas, mas o faz porque o professor pede ou direciona, conforme indicado pelos dados já transcritos anteriormente.

Neste sentido, podemos constatar que o uso de premiações representa para Luís Apolo, Marta, Fernanda, Yasmim e Cejana um material extra utilizado pelo professor e, deixar de oferecê-los, não altera a motivação intrínseca, que pode estar sendo mantida por outras ações, como por exemplo, os jogos, as competições, as histórias, o professor (Gardner, 1999; Stipeck, 1993; Guimarães, 2001; Harmer, 1991), conforme proposto pelo questionário:

*O que mais te motiva e te alegra em sala de aula?*

*Luís Apolo: Competições: é muito legal competir.*

*Marta: Jogos, histórias, professor, balinhas, bombons, adesivos, competições, o jeito de aprender.*

*Fernanda: Jogos, músicas, competições, adesivos.*

*Yasmim: Jogos, competições, professor.*

*Cejana: Jogos, competições.*

Mais uma vez, os alunos se mostram indiferentes diante das premiações e, contrariamente à Lipe e Jung (1971, apud Deci e Ryan, 1985), as mesmas não interrompem a concentração e não prejudicam o rendimento, já que, conforme sugerido pelos dados, outras ações são destacadas como mais importantes. Até mesmo Cejana, que não gosta de estudar inglês e o faz para melhorar a nota de inglês da escola, assim respondeu:

*O que te deixa mais feliz?*

*Cejana: Aprender pronúncia, ganhar adesivos no caderno, balinhas, bombons.*

*Você gosta quando o professor oferece balinhas (ou outros tipos de premiações) por você ter acertado uma pronúncia, ter participado de uma atividade, ter ganhado um jogo ou ter feito a tarefa:*

*Cejana: Tanto faz, pois tenho que fazer tudo isto de qualquer jeito mesmo.*

Conforme sugerido por Csikszentmihalyi (1990), apud Williams e Burden (1997), tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca são necessárias para a aquisição de uma segunda língua. Marta, quando indagada sobre qual seria o seu interesse em participar das atividades, respondeu:

*Marta: Participar das atividades para aprender inglês e para ganhar um bombom.*

Deci e Ryan (1985) e Lepper e Greene (1978), apud Williams e Burden (1997), declararam que a recompensa sugere ao aluno que a atividade não é interessante e que esta precisa de um reforço externo (premiações). Os dados não propõem isto conforme a resposta abaixo:

*Você participa das atividades por que:*

*Yasmim: Gosto.*

*Marta: Gosto. Adoro.*

*Luís Apolo: Gosto e porque preciso.*

*Fernanda: Gosto.*

*Você classifica a sua participação como sendo:*

*Yasmim: Espontânea.*

*Marta: Espontânea.*

*Luís Apolo: Espontânea.*

*Fernanda: Espontânea.*

Um resultado peculiar ao grupo de alunos foi que todos responderam que se motivam mais quando há competições e apenas uma aluna, a Marta, destacou que além de se sentir motivada nas competições, motiva-se também com balinhas, bombons e adesivos. Esta mesma aluna ressalta que gosta de receber premiação, mas que também quer aprender. Estes dados afirmam mais uma vez os estudos de Csikszentmihalyi (1990), apud Williams e Burden (1997).

*Você gosta quando o professor oferece balinhas (ou outros tipos de premiações) por você ter acertado uma pronúncia, ter participado de uma atividade, ter ganhado um jogo ou ter feito a tarefa:*

*Marta: Sim. Também eu quero aprender.*

Dweck (2000) salientou que é essencial alertar o professor para não premiar os alunos com base numa competição. Isto faz com que eles venham a competir uns com os outros pela recompensa, além de se concentrarem em quem vai ganhar ou perder e não com o conteúdo que eles estão aprendendo (Dweck, 2000). No entanto, os dados acima não se associam a tal afirmação, uma vez que os alunos gostam de competir, mas que não o faz para ganhar as recompensas. Para reforçar este dado, Marta respondeu:

*Quando tem uma atividade ou um jogo, você prefere participar:*

*Marta: Para aprender, para competir e para aprender para não esquecer.*

Segundo Bergamini (1990), Chiavenato (1985), Murray (1986), Dal Piero (2001), a força que conduz o comportamento motivado está fora da pessoa e nasce de fatores

extrínsecos. Neste sentido, a única que se adequa a esta tendência é Cejana, pois para ela a força que a motiva é melhorar a nota de inglês na escola, o que afirma as tendências behavioristas. Contudo para Marta, Fernanda, Yasmim e Luís Apolo, a motivação nasce de fatores internos, uma vez que a força que os conduz é o simples gosto pela Língua Inglesa e o desejo de aprendê-la.

### **3 Considerações finais**

A motivação é um conceito que não é fácil de definir. Sendo assim, este estudo teórico dos aspectos envolvidos não tem a pretensão de se apresentar um manual que esgotasse o tema, mas com uma síntese de algumas teorias que se mostraram mais adequada aos esclarecimentos devidos. Para este estudo adotou-se o método qualitativo, pois parte das perspectivas dos participantes para examinar os propósitos, os significados e as interpretações no que tange a esta pesquisa. A pergunta principal que foi a base para esta pesquisa é:

- As recompensas representam algo positivo ou negativo na construção da motivação do aprendiz de Língua Inglesa?

Para responder este questionamento, abordaremos algumas perguntas discutidas na introdução, o qual está à luz desta principal, sendo que ao final retornaremos a ela.

#### **O uso de recompensas é negativo ou positivo?**

À luz da literatura e conforme os dados apresentados, entendemos que o uso de recompensas em sala de aula de Inglês não é necessariamente um fator positivo, visto que, uma vez dada a atividade, os sujeitos são espontâneos e as fazem sem a presença de recompensas. Conforme os participantes desta pesquisa, o importante não é receber, e sim aprender. As recompensas representam uma estratégia motivacional, mas os dados revelam que os alunos já apresentam a motivação intrínseca, sendo, portanto, indiferentes diante das recompensas. Quando o professor-pesquisador apresentou atividades com a presença da premiação e, posteriormente, com a ausência desta, os sujeitos mostraram-se interessados e ativos em ambos os casos. Por isso, explica-se a indiferença e a espontaneidade dos informantes em participar das atividades. Conclui-se, portanto, que as recompensas possuem um caráter neutro, visto que os alunos já apresentam motivação intrínseca<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> O mesmo resultado foi apresentado pela única aluna extrinsecamente motivada, a Cejana, ou seja, indiferença com e sem a premiação.

Diante do exposto, entendemos que o uso de recompensas não representa, também, um recurso negativo na construção da motivação, visto que os dados revelaram que os informantes gostam de receber as recompensas, mas na ausência dela, não ocorreu nenhum dano ou prejuízo. Lipe e Jung (1971), apud Deci e Ryan (1985), Lepper e Greene (1978), apud Williams e Burden (1997), Kohn (1993), Cameron e Pierce (1994), destacaram alguns efeitos negativos das recompensas, tais como: concentração da atividade é desviada para a recompensa; as recompensas prejudicam o rendimento em uma atividade solicitada; as recompensas passam uma mensagem de que a atividade é impertinente ou “chata”.

Como nenhuma destas proposições ocorreram com a presença da premiação, conforme exposto pelos dados, sugerimos que neste caso, em particular, conclui-se que o uso de recompensas em sala de aula de inglês como estratégia motivacional não é negativa.

### **Os professores podem usar as recompensas como estratégia motivacional?**

Quando alguns alunos não se mostram, às vezes, motivados a participar, rapidamente os professores lançam mão de recompensas com o objetivo de motivar ou atrair seus alunos para desempenhar as atividades solicitadas. Diante desta situação e, de acordo com os dados obtidos, as premiações usadas por aquele professor, como estratégia motivacional, não apresentaria efeitos negativos. É fundamental mencionar que as recompensas representam um recurso usado por muitos professores como também são usadas as músicas, jogos, competições, histórias. Além disso, a motivação é composta por imensuráveis fatores, tais como interesse, curiosidade, desejo de conquista (Williams e Burden, 1997). Os dados mostram que os professores podem usar as recompensas como estratégia motivacional, mas, principalmente, planejar a situação de aprendizagem levando-se em consideração aqueles elementos já reconhecidos como promotores de motivação: apresentar desafios, promover curiosidade, diversificar planejamentos de atividades, propor competições. Lembramos também, que segundo Bzuneck (2001), o professor não é o único responsável para fazer com que o aluno se motive, mas os alunos também são responsáveis por esta condição.

### **Qual o papel das recompensas, afinal?**

Os sujeitos desta pesquisa, em sua maioria, agradam-se com a presença de premiações, conforme apontado por um dos participantes: “criança gosta de bala”. Desta

forma, concluímos as recompensas não representam uma única fonte de estratégia motivacional, pois a motivação também pode ser mantida por outras ações, como por exemplo, os jogos, as competições e as histórias.

Autores como Lepper e Greene (1978), apud Guimarães (2001), Deci e Ryan (1985), Kohn (1993), Cameron e Pierce (1994), sugerem que os estímulos externos são perigosos, surpresos, ineficazes e que devem ser abolidos, considerando-se seus efeitos negativos. Contudo, as recompensas têm a sua importância, já que conforme os dados, os sujeitos sentem-se felizes ao recebê-las, sua presença é agradável, mas esta não é uma fonte exclusiva de estratégia motivacional.

Os dados se associam às afirmações de Gardner (1985, 1988). Os indivíduos com motivação intrínseca são os que apresentam maior desempenho e participação. Os alunos participam das atividades porque gostam, ou seja, a participação é espontânea, não sendo necessárias recompensas, já que a motivação intrínseca é o fator principal para o sucesso na aquisição de uma segunda língua. Este resultado já foi estudado e analisado por Gardner (1985), o qual chegou às mesmas conclusões.

Apresentados estes resultados, parece serem necessárias mais pesquisas que investiguem melhor o papel das recompensas, em outras situações e em outras escolas. Se Gardner (1999) e os autores mencionados definem alunos motivados como aqueles que participam, que se esforçam e os alunos desmotivados o oposto disso, considero essa posição uma pouco limitada, uma vez que desconsidera uma abordagem mais crítica no contexto de ensino e aprendizagem de LE. Quando digo crítica refiro-me em deixar de ver a sala de aula como um lugar neutro (Pennycook, 2001) e observá-la como um lugar de assimetrias, onde há relações de poder, de rivalidades, de disputa em torno do falar, da valorização do saber. Como posso afirmar que meu aluno que não participa é desmotivado? Será que ele não está sendo calado por essas relações? Embora não foi o escopo desse estudo, sugiro que, olhemos a sala de aula numa dimensão política, ou seja, entender os sentimentos dos alunos, a forma como eles relatam se sentir durante o processo de aquisição da língua-alvo. Para pesquisas futuras, convém rediscutir o conceito de motivação e recompensas a partir de um tratamento do contexto da sala de aula enquanto “estrutura” e “agência” (Canagarajah, 1999). Pennycook (2001) nos chama atenção para considerarmos a sala de aula a partir de uma perspectiva social e política. E, para isso, é necessário abraçarmos questões do contexto social no qual a aprendizagem acontece, os papéis e relações dentro e fora da sala.

## Referências

BERGAMINI, C.W. **Psicologia Aplicada à Administração de Empresas**: psicologia do comportamento organizacional. São Paulo, Atlas, 3º ed., 1982.

\_\_\_\_\_. **Motivação**: Mitos Crenças e Mal Entendidos. São Paulo, Revista RAE, 1990.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BZUNECK, J.A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **A Motivação do Aluno**: contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

CAMERON, J.; PIERCE, W.D., Reinforcement, reward and intrinsic motivation: a meta analysis. **Review of Educational Research**, v. 64, n.3, 1994

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: OUP, 1999, p. 9-37.

CHIAVENATO, IDALBERTO. **Administração**: teoria, processo e prática. Mcgraw do Brasil, São Paulo, 1985.

CONSOLO, D. A.; VEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Pesquisas em lingüística aplicada**: ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

DAL PIERO, F. **O que é motivação?** Revista Acadêmica, 2001. Disponível em:  
<<http://www.terravista.pt/enseada/5831/trabalho/t2001.208.html>>

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

DWECK, S.C. How can teachers develop students' motivation and success? In **Educational World**: An education world e-interview with Carol Dweck, 2000. Disponível em:  
<[http://www.education-world.com/a\\_curr/curr197.shtml](http://www.education-world.com/a_curr/curr197.shtml)>

FADIMAN, J. FRAGER, R., **Teorias da Personalidade**. São Paulo, Harbra, 1986.

FIGUEIREDO, F. J. Q de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006.

GARDNER R. C. LAMBERT, W. E. (1972) **Attitudes and Motivation in second language learning**. Rowley, Massachusetts: Newbury.

\_\_\_\_\_. **Social psychology and second language learning**: The role of attitudes and motivation. London, 1985.

\_\_\_\_\_. The socio-educational Model of Second-Language Learning: Assumptions, Findings and Issues. **Language Learning**, v.38, 1988

GARDNER, R.C. **O verdadeiro, o belo e o bom**: os princípios básicos para uma nova educação. Objetiva, 1999.

GUIMARÃES, S.E.R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **A Motivação do Aluno**: contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

HARMER, J. **The practice of English Language Teaching**. Longman, 1991.

KOHN, A., **The risks of Rewards**. 1993. Disponível em:  
<<http://www.ascd.org/readingroom/edlead/9509/kohn.html>>

\_\_\_\_\_. **Carrots or Sticks**: Alfie Kohn on Rewards and Punishments. Educational World, 1996. Disponível em: <[http://www.educationalworld.com/a\\_curr/curr299.shtml](http://www.educationalworld.com/a_curr/curr299.shtml)>

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982

MURRAY, E.J. **Motivação e Emoção**. Rio de Janeiro, Guanabara, 5º ed., 1986.

NORTON, B. **Fact and fiction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

ROTTAVA, L; SANTOS, S. S. **Ensino e aprendizagem de línguas**: língua estrangeira. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SKINNER, B.F. **About Behaviorism**. New York, 1974.

\_\_\_\_\_. **O Mito da Liberdade**. Rio de Janeiro, Edições Bloch, 3º ed., 1971.

STIPECK, D.J. **Motivation to Learn**: From Theory to Practice. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1993.

WILLIAMS, M., BURDEN, R.L. **Psychology for Language Teachers**: a social Constructive Approach. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

**Texto recebido em 31/05/09**

**Aprovado em 26/09/09**