



UNIVERSIDADE DE AVEIRO
SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO

**Mafalda Maria de
Carvalho Sampaio
Ferrari de Almeida**

**A Aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira no 1º
Ciclo do Ensino Básico: Factores de Motivação**

UA-SD



235831



**Mafalda Maria de
Carvalho Sampaio
Ferrari de Almeida**

A Aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico: Factores de Motivação

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas, especialidade Inglês, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro. (Orientadora)

Professora Doutora Maria Nazareth Barrancos Barradas de Sousa Trindade
Professora Auxiliar da Universidade de Évora

Professora Doutora Maria José Cardoso Monteiro de Sá Correia
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças à ajuda de algumas pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a sua concretização. Assim, desejo agradecer:

- À Professora Doutora Ana Isabel Andrade pelo incentivo e apoio disponibilizados;
- Ao professor Armando Costa e à professora Ana Rodrigues pela constante disponibilidade em facilitar a realização deste trabalho no Agrupamento de Escolas a que presidiram;
- À Isabel pelo “team spirit” e apoio moral;
- À Bi pelo exemplo diário de determinação, força de vontade e espírito de sacrifício;
- Aos meus filhos António Maria, Manuel Maria e Miguel Maria por acreditarem que algum dia este trabalho estaria concluído;
- Ao Tó, por resistir.

Obrigada.

resumo

Este estudo partiu do pressuposto de que a Motivação é fundamental para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Tem como principais objectivos a identificação das atitudes dos alunos do 1º ciclo perante o primeiro contacto com as aulas de Inglês, bem como a identificação de factores determinantes na motivação para essa aprendizagem, uma vez que estes alunos são, geralmente, considerados aprendentes particularmente motivados. Assim, a identificação desses factores pode contribuir para a descoberta de novos caminhos conducentes a uma melhor compreensão da relação afectiva que os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico estabelecem com a aprendizagem da Língua Estrangeira.

Utilizaram-se dois métodos de recolha de dados: o inquérito por questionário e a observação directa das aulas de Inglês, esta última focalizada nos comportamentos explícitos e aspectos não-verbais, indicadores de emoções e sentimentos.

Procedeu-se, então, a uma análise qualitativa dos dados recolhidos, com realce especial para a expressão dos factores de motivação identificados, análise essa que permitiu um melhor entendimento dos processos motivacionais e afectivos dos alunos no que respeita à aprendizagem da Língua Estrangeira.

abstract

This study was built upon the premise that Motivation is an essential issue in what concerns foreign language learning. Its main objectives were to identify the attitudes 1st cycle students bring to their first foreign language classes and to identify some determinant motivational factors, since primary students are generally considered a particularly enthusiastic group of learners. Hence the identification of such factors can contribute to the discovery of new paths leading to a better understanding of the affective relation student/language learning, knowing that each student is motivated differently.

To collect the data two methods were used: the application of questionnaires and direct observation of the English lessons, the later focusing on the students' open behaviours and on non-verbal aspects of the emotional communication.

The analysis of data collected was qualitative, enhancing the students' perceptions of the motivational factors identified in order to clarify some aspects of the affective and motivational processes of foreign language learning.

Índice

Índice.....	I
Índice de figuras.....	IV
Índice de quadros.....	V
Índice de gráficos.....	VI
Índice de anexos	VII
Lista de abreviaturas.....	IX
Introdução.....	1
Capítulo I – As Teorias da Motivação e a Aprendizagem.....	7
1. As teorias do condicionamento.....	10
2. As teorias homeostáticas.....	12
3. As teorias da psicologia motivacional.....	14
3.1. As teorias expectativa – valor.....	15
3.2. A teoria da atribuição	17
3.3. A teoria da eficácia pessoal.....	19
4. A teoria da auto-determinação.....	22
5. A teoria da motivação social.....	25
6. A teoria do comportamento planeado.....	27

Capítulo II – A Motivação para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.....	31
1. A perspectiva socio-construtivista.....	36
2. O modelo socio-psicológico de Gardner.....	39
3. A abordagem de Dörnyei.....	43
4. A síntese de Williams & Burden.....	45
5. As emoções e a motivação – uma relação de proximidade.....	50
Capítulo III - A Motivação para a Aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira – um estudo no 1º ciclo do Ensino Básico.....	53
1. Uma investigação qualitativa.....	55
2. O investigador – observador.....	59
3. A recolha dos dados e os factores de motivação.....	60
3.1. Os questionários.....	61
3.2. A observação das aulas.....	68
Capítulo IV - A Análise dos Dados e os Factores de Motivação.....	75
1. Os questionários e as atitudes perante a aprendizagem da Língua Estrangeira.....	78
2. As aulas de Língua Estrangeira – percepções e comportamentos....	82
3. A identificação dos factores de motivação.....	107
3.1. Atitudes para com a aprendizagem de Língua Estrangeira.....	108
3.2. Percepção do valor das actividades.....	112

3.3. A atribuição do sucesso das actividades.....	120
3.4. A Percepção da eficácia pessoal.....	125
3.5. Outros estados emocionais.....	128
3.6. Os outros significativos.....	131
Conclusão.....	141
Bibliografia.....	147
Anexos	

Índice de Figuras

Figura 1 – Teoria da auto-determinação.....	23
Figura 2 – Modelo de Ajzen.....	27
Figura 3 – Um modelo interactivo de motivação.....	37
Figura 4 – Conceptualização do motivo integrativo de Gardner.....	41
Figura 5 – Componentes da motivação para a aprendizagem de Língua Estrangeira.....	43
Figura 6 – Factores internos de motivação.....	46
Figura 7 – Factores externos de motivação.....	49
Figura 8 – Imagens representativas de emoções.....	100
Figura 9 – Desenhos dos alunos.....	103
Figura 10 – Imagens escolhidas.....	104
Figura 11 – Representação do sentimento de Felicidade.....	129
Figura 12 – Representação do sentimento de Tristeza.....	130

Índice de Quadros

Quadro 1- Cronologia do estudo.....	72
Quadro 2 – Valor da aprendizagem da Língua Estrangeira.....	81
Quadro 3 – Factores de motivação intrínseca – Questionário 2	84
Quadro 4 – Atribuição da realização – Questionário 3.....	87
Quadro 5 – Razões para gostar das actividades – Questionário 3.....	88
Quadro 6– Atribuição da realização – Questionário 4.....	90
Quadro 7 – Actividades menos apreciadas – Questionário 5.....	93
Quadro 8 – Atribuição da realização – Questionário 6.....	97
Quadro 9 – Razões do esforço – Questionário 6.....	98
Quadro 10 – Factores inibidores –Questionário 6.....	99
Quadro 11 – Importância do Inglês – Questionário 6.....	100
Quadro 12 – Atribuição da realização – Questionário 7.....	102
Quadro 13 – Atribuição da realização – todos os questionários.....	121

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Valor da aprendizagem de Língua Estrangeira.....	110
Gráfico 2 – Utilidade da aprendizagem de Língua Estrangeira.....	111
Gráfico 3 – Valor da realização.....	114
Gráfico 4 – Valor das actividades.....	118
Gráfico 5 – Atribuição da realização.....	123
Gráfico 6 – Percepção da competência.....	126
Gráfico 7 – Percepção do esforço.....	127

Índice de Anexos

Anexo I – Os Questionários.....	3
Anexo I– A – O Primeiro Questionário.....	5
Anexo I – B – O Segundo Questionário.....	9
Anexo I – C – O Terceiro Questionário	13
Anexo I - D – O Quarto Questionário.....	17
Anexo I – E – O Quinto Questionário.....	21
Anexo I – F – O Sexto Questionário.....	25
Anexo I – G – O Sétimo Questionário.....	31
Anexo I – H – O Oitavo Questionário.....	37
Anexo II – Tabela das convenções utilizadas nas transcrições.....	41
Anexo III – Transcrição das aulas.....	45
Anexo IV – Quadros Síntese dos resultados Obtidos nos Questionários.....	85
Anexo IV – A – Resultados do primeiro questionário (QA1).....	87
Anexo IV – B – Resultados do segundo questionário (Q2).....	91
Anexo IV – C – Resultados do terceiro questionário (Q3).....	97
Anexo IV – D – Resultados do quarto questionário (Q4).....	101
Anexo IV – E – Resultados do quinto questionário (Q5).....	105
Anexo IV – F – Resultados do sexto questionário (Q6).....	111

Anexo IV – G – Resultados do sétimo questionário (Q7).....	119
Anexo IV – H - Resultados do oitavo questionário (Q8).....	125

Lista de abreviaturas

LE – Língua Estrangeira

SL – Segunda Língua

Introdução

Um pouco por toda a Europa, a iniciação à Língua Estrangeira (LE) tem vindo a ser implementada nos primeiros anos de escolaridade, nalguns casos até ao nível da escolaridade pré-primária.

Em Portugal essa iniciação passa a ser possível a partir de 1989 (cf. Dec.-Lei 268/89 de 29/8) e, no ano lectivo de 2000/2001, pelo menos 9137 alunos, tiveram aulas de LE no 1º Ciclo do Ensino Básico (cf. DEB, 2001). No entanto, apesar destas experiências serem uma realidade, a investigação nesta área é praticamente inexistente (cf. Ferrão Tavares, 1993: 6; Rixon, 1999: viii).

A constatação da quase inexistência de estudos que se debrucem sobre a introdução da LE neste ciclo de ensino, aliada a uma certa indecisão política quanto à implementação destas aulas, contribuem para uma crescente necessidade de construir algum conhecimento sobre as potencialidades educativas da inserção de uma LE no currículo do 1º ciclo.

É perante este cenário que queremos afirmar aquilo que nos move: a convicção de que todos os alunos de LE podem vir a ser iguais, iguais no que se refere à Motivação para aprender uma LE, ideia esta claríssima, nas palavras de Covington, “everyone can be equal – equal in terms of motivation” (1998: 19).

Desta ideia de possível igualdade ocorre-nos uma outra reflexão: se a motivação é determinante no envolvimento do aluno na aprendizagem, como nos dizem Oxford e Erhman, “Motivation determines the extent of active, personal engagement in learning”(1993: 190), então todos os alunos, porque podem atingir o mesmo nível de motivação, podem atingir o mesmo nível de empenho pessoal na aprendizagem. E, na nossa opinião, este constitui um grande passo no percurso do sucesso.

Realçar o lado afectivo da aprendizagem da LE é facilitar o seu lado cognitivo, uma vez que não é possível separá-los, isto é, as emoções têm de ser consideradas uma parte da aprendizagem. E a motivação constitui-se como uma variável afectiva implicada no sucesso da aprendizagem

das línguas (cf. Ushioda: 1996: 3; Arnold 1998: 8; Williams & Burden, 1997: 28).

Estas reflexões conduzem-nos à essência da nossa problemática: a *motivação para a aprendizagem da LE*, cujo estudo se torna, em nossa opinião, de grande importância no âmbito da Didáctica das Línguas, já que poderá permitir um melhor entendimento dos comportamentos dos alunos enquanto aprendentes de línguas estrangeiras.

Este trabalho parte, ainda, da vivência de uma experiência específica, a implementação de um projecto de iniciação à LE no 1º ciclo, no decorrer da qual se constatou tratar-se de alunos visivelmente motivados para esta aprendizagem. Esta ideia é corroborada por McKenny que se refere a uma experiência realizada em Viseu, do seguinte modo:

“Not a few Primary School Teachers mentioned the fact that the English classes, because they were seen to be new, fun and low risk, often encouraged pupils with learning and behavioural problems to try again. Often these pupils would become very involved and motivated by the English lessons and perform at a very high level” (1997: 192).

Por conseguinte, parece-nos que vale a pena tentar perceber que factores motivam estes alunos, na convicção de que disponibilizar esse conhecimento àqueles que se interessam pelo ensino/aprendizagem da LE poderá contribuir para um abrir de novos caminhos no percurso afectivo do aluno de línguas, permitindo-nos, então, perspectivar o primeiro objectivo deste estudo:

- Identificar factores que contribuem para a motivação na aprendizagem de LE no 1ºCiclo do Ensino Básico.

O nosso primeiro grande objectivo define-se a partir da convicção de que os alunos do 1º ciclo se apresentam como aprendentes de línguas particularmente motivados.

Sabemos que a motivação não é algo constante, nem estável, tal como nos diz Dörnyei, “motivation is not a relatively constant state but rather a more dynamic entity that changes over time, with the level of effort invested”(2001b: 41), e que, portanto, é preciso alimentá-la. Se percebermos que factores influenciam a motivação destes alunos, ao iniciarem a aprendizagem de LE, parece-nos que poderemos também encontrar algumas pistas que indiquem de que forma se pode contribuir para a manutenção dessa motivação, uma vez que a aprendizagem de uma LE é, afinal, um processo que acompanhará os alunos no decorrer da sua vida escolar.

Aprender uma LE é, assim, um processo demorado, no decurso do qual a motivação dos alunos dificilmente se manterá constante. Deste pressuposto nasce, então, o segundo objectivo deste trabalho:

- Identificar indicadores que apontem para a manutenção dessa motivação na aprendizagem futura de línguas.

Não nos interessa, pois, o estudo da motivação enquanto reacção de maior entusiasmo perante uma actividade mais interessante ou como resultado de uma experiência de aprendizagem mais ou menos positiva. Interessa-nos, sim, o processo que sustenta o envolvimento do aluno na aprendizagem de LE, ou seja, procuramos aqueles factores capazes de levarem os alunos a esforçar-se, a investir o seu tempo e energia na procura de determinado objectivo.

Desta forma, uma vez estabelecidos os objectivos que pretendemos alcançar, passamos a explicar a estrutura do nosso trabalho, que organizámos de acordo com o nosso percurso investigativo.

Começamos então por apresentar, no Capítulo I, alguns conceitos que se escondem por detrás da palavra *motivação*, percorrendo para isso, algumas das principais teorias apontadas pela literatura, essencialmente

no âmbito da Psicologia Educacional, uma vez que nos interessa a motivação para a aprendizagem.

No entanto, porque na nossa opinião a aprendizagem de uma LE se reveste de características especiais, que a diferenciam das outras aprendizagens escolares, dedicamos o Capítulo II aos modelos de motivação que se relacionam com a aprendizagem de LE, modelos esses que nos permitem fundamentar o conceito de motivação que nos serve de referência.

No Capítulo III apresentamos a nossa investigação, começando por descrever o contexto que a envolveu, as metodologias adoptadas, bem como os procedimentos utilizados na recolha dos dados. E é a partir deste enquadramento metodológico e contextual que partimos para a análise dos dados recolhidos. Assim, o Capítulo IV é dedicado à apresentação dos dados recolhidos e à sua análise, a partir da qual se identificam os factores percebidos pelos alunos enquanto determinantes da sua motivação para a aprendizagem da LE.

Por fim apresentamos as nossas conclusões, conclusões essas emergentes da reflexão focalizada no caminho percorrido e nos resultados obtidos, perspectivando alternativas de futuro no campo da investigação da Didáctica das Línguas, tentando, desta forma, contribuir para uma reconstrução da prática lectiva capaz de otimizar o processo do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.

Capítulo I
As Teorias da Motivação e a Aprendizagem

Num estudo sobre *motivação e aprendizagem de LE* importa esclarecer os diferentes significados que são atribuídos à palavra *motivação*, que conceitos lhe estão subjacentes, já que esta é uma das palavras frequentemente presente no discurso dos que se preocupam com o processo de ensino/aprendizagem. Sabendo que não se trata de um conceito de definição consensual, é, no entanto, algo que assume uma influência significativa na vida das pessoas, abrangendo todos os contextos das suas existências, seja ela escolar, familiar, profissional ou política (cf. Dörnyei, 2001b: 7). Assim, quando falamos de *motivação* estamos a referir-nos a um conceito abstracto e complexo, pela diversidade de significados que lhe são atribuídos na explicação das razões do comportamento humano.

Tentar explicar por que razões os indivíduos se comportam de determinada maneira tem sido tentado desde a Antiguidade Clássica, nem sempre com grande sucesso, uma vez que o comportamento humano é influenciado por um grande número de factores, que vão desde as necessidades físicas básicas, como sejam a fome e a sede, a necessidade de bem-estar e segurança financeira, até a um nível mais elevado e complexo de valores e crenças. Acresce ainda o facto de que o conceito de *motivação* ser um conceito hipotético, ou seja, não é possível observar a *motivação* de alguém. Apenas é possível observar o comportamento de um indivíduo e o meio em que age, ou as circunstâncias que poderão determinar o seu comportamento. Então, a *motivação* pode apenas ser inferida, constituindo-se como algo que está dentro do sujeito, que interage com o ambiente e que supostamente desencadeia, dirige e sustenta o comportamento (cf. Ball, 1977: 2).

Pelo exposto, parece-nos necessário limitar desde já o âmbito deste capítulo, remetendo-o para a *Motivação* que se relaciona com o contexto escolar, levando-nos a tentar perceber o que motiva os alunos a aprender.

Mas a concretização deste estudo necessita o esclarecimento da seguinte questão: porque razão existem, afinal, diferentes abordagens para um único conceito? Pensamos que a resposta reside na complexidade do comportamento humano que o conceito de *motivação* tenta explicar. Por outras palavras, a

motivação tenta explicar por que razão o sujeito decide fazer algo, o esforço que está disposto a exercer na realização desse acto e o tempo que está disposto a gastar na sua concretização (cf. Encyclopaedia Britannica, s.d.).

Diferentes escolas da Psicologia oferecem diferentes explicações para estas questões e, por isso, aparecem ao longo do tempo diferenças no entendimento da motivação e na importância atribuída a determinados aspectos, diferenças essas que se reflectem nas orientações da Psicologia Educacional (Williams & Burden, 1997: 7).

Começaremos então por abordar as teorias do condicionamento, baseadas na Psicologia Behaviorista, que explicam o comportamento como resultado do condicionamento estímulo-resposta, fazendo ainda uma abordagem às teorias homeostáticas, que introduzem o conceito de necessidade, mas que insistem, ainda, numa ligação entre o comportamento e a resposta a um estímulo. De seguida, iremos explicar por que razão pensamos que estas teorias não são suficientes para a consecução dos nossos objectivos, pelo que passamos a descrever algumas teorias da Psicologia Motivacional, que nos permitam perceber que factores internos estão na origem do comportamento motivado. Finalmente, e porque a aprendizagem não acontece no vazio, mas num contexto de permanente interacção com os outros e com o meio, abordaremos ainda duas teorias da Psicologia Social, a teoria da motivação social e a teoria do comportamento planeado.

1. As teorias do condicionamento

Como já referimos, as diferentes escolas da Psicologia, correspondem diferentes abordagens à explicação do comportamento humano.

Para os behavioristas os comportamentos explicam-se por associação de respostas, cuja unidade é o condicionamento. Tudo é condicionado e o conjunto de mecanismos mentais representa, portanto, um grande conjunto de associações estímulos-respostas, mais ou menos complexos (cf. Lieny & Fenouillet, 2000: 17).

O behaviorismo constitui, então, uma abordagem da Psicologia, com raízes na escola positivista, que tenta explicar a aprendizagem em termos de condicionamento, concentrando-se quase em exclusivo na natureza do estímulo recebido, estímulo esse que irá desencadear determinada resposta, uma vez que este se estabelece no sistema nervoso como associação dos comportamentos às situações (cf. Geen, 1995 : 15).

Numa tentativa de explicar o funcionamento deste processo estímulo-resposta, condicionador do comportamento, surge a teoria do condicionamento construída, essencialmente, a partir de experiências realizadas com animais em laboratório, experiências essas que ocorrem em situações previamente manipuladas.

O condicionamento clássico é descrito como um tipo de aprendizagem que ocorre, quando um estímulo inicialmente neutro, que não desencadeia qualquer resposta relevante, é repetidamente colocado em associação com outro estímulo. Desta forma, o estímulo neutro anterior desencadeia uma resposta semelhante à desencadeada pelo estímulo condicionado (cf. Feldman, 2001: 19), o que significa que a aprendizagem se processa através da manipulação e repetição de determinados estímulos.

A esta perspectiva de condicionamento vem juntar-se o condicionamento operante, que sugere que a aprendizagem é condicionada pelo fortalecimento ou enfraquecimento de uma resposta voluntária, consoante as suas consequências sejam positivas ou negativas. Por outras palavras:

• “Quando o comportamento tem o tipo de consequência chamado reforço, há maior probabilidade de ele ocorrer novamente. Um reforçador positivo fortalece qualquer comportamento que o produza (...) Um reforçador negativo revigora qualquer comportamento que reduza ou o faça cessar” (Skinner, 1974: 43).

De acordo com esta perspectiva, uma resposta reforçada num determinado momento, tem, então, uma maior probabilidade de ocorrer em ocasiões semelhantes.

Concluindo, o reforço operante torna o comportamento controlável por tipos particulares de privação e de estimulação adversativa: em termos tradicionais,

necessidades ou sentimentos são satisfeitos ou expressos através da acção sobre o ambiente externo (cf. Skinner, 1974: 194).

Por conseguinte, numa visão behaviorista, a aprendizagem é vista como um comportamento que se aprende. Neste quadro, em termos educativos, o professor apresenta um estímulo, o aluno responde e segue-se o reforço por parte daquele. Desta forma tudo se concentra nos comportamentos observáveis, negando a importância da individualidade dos alunos e dos processos cognitivos e mentais que cada um traz para dentro da sala de aula (cf. Williams & Burden, 1997). Ou seja, espera-se dos alunos determinados comportamentos, perante certas condições, com a mesma previsibilidade com que se determinam os comportamentos animais.

As teorias homeostáticas, que a seguir apresentamos, representam uma tentativa de imprimir à motivação características específicas ao ser humano.

2. As teorias homeostáticas

As teorias homeostáticas são, segundo Fontaine (1990: 98) as primeiras teorias da Motivação Humana que tentam libertar-se dos pressupostos orientadores dos estudos centrados no comportamento animal. Assim, para explicar o comportamento humano a noção de *instinto* é substituída pela de *necessidade*, ou seja, a determinadas condições de privação segue-se um estado de desequilíbrio levando à criação de necessidades, necessidades essas que conduzem à acção na busca de novo equilíbrio. Nesta linha, todo o comportamento motivado é fruto da procura de um estado de harmonia.

Ainda de acordo com Fontaine, existem dois tipos de necessidades: as necessidades primárias ou fisiológicas e as necessidades secundárias ou sociais, dispostas hierarquicamente. Desta forma, se as necessidades mais básicas do sujeito não forem satisfeitas, ele não tentará realizar as seguintes. A não satisfação das necessidades provoca então um desequilíbrio, activando comportamentos orientados para a redução da tensão, comportamentos esses que dependem de respostas anteriores, podendo considerar-se como simples respostas condicionadas. Por outras palavras, a partir das experiências prévias, o

sujeito opta por determinados comportamentos, estando implícita uma ligação estímulo-resposta (cf.1990: 98).

A motivação é, assim, definida como a vontade de aliviar a tensão, tensão essa suscitada pelo desequilíbrio na satisfação das necessidades (cf. Williams & Burden, 1997: 113).

Estas teorias homeostáticas podem, ainda, ser consideradas como essencialmente mecanicistas, uma vez que consideram que o sujeito é levado a agir por uma sucessão de relações estímulo-resposta, não pressupondo qualquer tipo de funcionamento cognitivo e encontrando-se, portanto, muito próximas das teorias utilizadas para compreender o comportamento animal (cf. Fontaine 1990: 99).

Parece-nos, pois, que nenhum dos dois modelos aqui apresentados é capaz de concorrer para a consecução dos objectivos do nosso estudo, centrado na sala de aula e que pretende uma identificação dos factores que motivam os alunos para a aprendizagem de LE uma vez que, tal como afirma Weiner:

“The two most historically influential motivational theories, with their building blocks of internal equilibrium maintenance (homeostasis) and its hedonic consequences, do not provide the needed conceptual tools to explain classroom motivation” (1984: 15).

Pensamos que, para compreendermos as motivações do processo ensino/aprendizagem, é necessário ir mais longe, isto é, torna-se necessário aceder aos factores cognitivos, aos processos mentais, às intenções, às expectativas, à interpretação individual das situações (cf. Chambers, 1999:15).

Nesta linha, a abordagem da Psicologia da Motivação ganha uma nova orientação teórica, cognitivista, focalizando-se na forma como os as atitudes conscientes do sujeito, os seus pensamentos, as suas crenças, e a interpretação que os sujeitos fazem dos acontecimentos influenciam o seu comportamento. São estas teorias que passamos a descrever.

3. As teorias da psicologia motivacional

As teorias da psicologia motivacional são, segundo Dörnyei, caracterizadas pela busca do motor do comportamento humano no próprio indivíduo, centrando-se, por isso, nos factores internos que conduzem à acção (cf. 2001: 19). Nesta perspectiva, o sujeito é encarado como um actor direccionado para determinados comportamentos, encontrando-se constantemente a exercer um acto mental capaz de equilibrar e coordenar um leque de desejos pessoais e de objectivos, à luz das suas capacidades percebidas, isto é, a partir da percepção que possui das suas competências para realizar determinadas actividades (cf. Dörnyei 2001a: 8).

Perante a quantidade de estudos realizados neste âmbito, poderíamos esperar encontrar alguns modelos bem estabelecidos, ou mesmo algumas recomendações educacionais sólidas e teoricamente fundamentadas. Porém, não é este o caso. As palavras de Dörnyei ilustram bem o estado em que se encontra a investigação nesta área:

“Contemporary motivational psychology is characterised by a confusing plethora of competing theories, with little consensus and much disagreement among researchers. In fact, we can say without much risk of exaggeration that motivation is one of the most elusive concepts in the whole domain of social sciences “ (2001b: 2).

Por outras palavras, inseridas numa visão da motivação de orientação cognitivista, podemos encontrar um grande número de sub-teorias alternativas, ou até mesmo concorrentes, o que se deve à grande variedade de motivos que podem influenciar o comportamento humano. Verifica-se, então, que diferentes autores atribuem importâncias diferentes, a diferentes aspectos, o que vai dar origem a diferentes teorias.

Passamos então a descrever algumas dessas teorias, justificando a nossa escolha tendo em vista os nossos objectivos, já que consideramos que estas teorias podem contribuir para a identificação dos factores de motivação na aprendizagem de LE, uma vez que se referem aos processos internos que determinam determinados comportamentos. No final da descrição de cada uma das teorias que seleccionámos, apresentaremos algumas das suas implicações

para o contexto educativo, uma vez que é nosso objectivo, neste capítulo, o estudo da motivação em contexto escolar. Começamos, então, pelas teorias expectativa-valor, cujo enfoque principal reside na expectativa de sucesso e valorização do resultado como principais motores da motivação.

3.1. As teorias expectativa – valor

As teorias expectativa-valor pressupõem a crença de que os indivíduos são aprendentes inatos, dotados de um sentimento de curiosidade, de vontade de conhecerem o seu meio envolvente e de enfrentarem desafios. Assim, estabelece-se como princípio teórico que a motivação para realizar diferentes tarefas é produto de dois factores: a expectativa de sucesso que o indivíduo tem perante determinada actividade e o valor que atribui a esse sucesso.

Deste modo, considera-se o grau de motivação como sendo directamente influenciado pela percepção do sucesso e pela sua valorização, implicando que é menos provável que o indivíduo invista algum esforço numa tarefa que acredita não conseguir realizar, por muito que tente, ou se considerar que essa tarefa não merece esse esforço (cf. Dörnyei, 2001b: 20).

Nesta perspectiva, a percepção que o sujeito tem da sua capacidade em realizar a tarefa que lhe é proposta e o valor que atribui a essa mesma realização, influenciam a sua decisão em a executar.

Baseado neste pressuposto, Atkinson (descrito em Fontaine, 1990: 103) apresenta um modelo teórico, a *teoria da motivação para a realização*, teoria esta formulada num enquadramento de expectativa-valor, uma vez que os comportamentos para a realização são vistos como determinados pela expectativa do sucesso e pelo valor do incentivo. É a estes dois pressupostos, que Atkinson acrescenta duas novas componentes:

- a *necessidade de realização*, significando que os sujeitos com uma elevada necessidade de realização perseguem a excelência por si mesma e não as recompensas externas que poderão vir a obter,

tendendo, por isso, a iniciar as actividades, a envolverem-se no seu trabalho e a persistir perante as dificuldades;

- *o medo de falhar*, correspondendo ao oposto da necessidade de realização, uma vez que o impulso principal para fazer bem é originado pela tentativa de evitar um resultado negativo. Nesta linha, a motivação é determinada pelo conflito entre a tendência para a aproximação ou afastamento, consoante é mais forte a influência positiva exercida pela expectativa de sucesso ou prevalece a influência negativa representada pelo medo de falhar.

De acordo com este modelo, torna-se implícito que a decisão do sujeito em realizar determinada actividade resulta da forma como resolve internamente este conflito de forças. Por outras palavras, pressupõe-se que a motivação para a realização resulte da própria necessidade de realização, adicionada à probabilidade de sucesso e ao incentivo da realização bem sucedida de uma tarefa, menos a soma do medo de falhar, o incentivo de evitar o fracasso e a probabilidade de esse fracasso acontecer.

Em suma, no contexto educativo, o comportamento orientado para a realização é o resultado de um conflito entre as tendências de aproximação e afastamento, consoante a expectativa que o aluno tem de ser bem sucedido. Dito de outra forma, a motivação para a realização terá um efeito positivo sobre o nível de realização do aluno, desde que este seja confrontado com tarefas de dificuldade média que aliam a mais alta expectativa de sucesso possível com o mais alto nível de satisfação suscitado por esse mesmo sucesso (cf. Fontaine, 1990: 104).

A avaliação da dificuldade da tarefa varia de aluno para aluno e no caso destes serem mais ansiosos os resultados poderão ser melhores, quando confrontados com tarefas fáceis, uma vez que as baixas expectativas de fracasso, poderão reduzir a ansiedade. Ao mesmo tempo estes mesmos alunos poderão obter melhor resultados em tarefas de dificuldade superior, visto que o fracasso esperado poderá igualmente contribuir para reduzir a ansiedade (cf. Fontaine 1990: 104).

Podemos então concluir que a expectativa de sucesso é um factor determinante na motivação do aluno e esta consideração conduz-nos a outra questão: afinal, o que determina essa expectativa de sucesso? Um dos factores mais apontados é o processamento que o indivíduo faz das suas experiências passadas e esse factor inclui-se na teoria da atribuição que passamos a descrever.

3.2. A teoria da atribuição

A teoria da atribuição assume que a forma como os indivíduos respondem à pergunta “Porquê?” constitui a chave de grande parte da motivação humana, isto é, a variedade de causas que utilizamos para explicar os nossos sucessos ou fracassos, em contextos relacionados com a realização, condicionam o nosso comportamento. E esta atribuição resulta da capacidade que o sujeito possui de reflectir acerca dos acontecimentos, ou seja, de tratar cognitivamente a informação de que dispõe.

Weiner identifica como causas mais utilizadas para explicar os resultados obtidos: a capacidade e o esforço, a dificuldade da tarefa, a sorte, a disposição e a ajuda de outros, inserindo estas causas em três dimensões:

1. *Locus de causalidade* (interno por oposição a externo), distinguindo as causas ligadas às características do próprio sujeito, daquelas que não o são. Assim, a capacidade, o esforço, a atenção, a memória, a ansiedade serão causas internas, por serem inerentes ao sujeito, enquanto que as atitudes e comportamentos dos outros, não dependentes do sujeito, serão causas externas;
2. *A estabilidade* (estável por oposição a instável) distingue as causas que não são susceptíveis de mudar, como sejam as capacidades do sujeito ou a dificuldade da tarefa, daquelas que poderão sofrer alterações, tais como a sorte ou a fadiga;
3. *Controlabilidade* (controlável por oposição a incontrolável) que é fruto da percepção que o sujeito tem da sua capacidade em modificar ou não

determinadas causas. Assim, o esforço é percebido como algo controlável, enquanto que a ansiedade pode ser vista como algo impossível de controlar (1989: 404-405).

De acordo com esta teoria a cada uma destas dimensões estão associadas conseqüências cognitivas e afectivas que vão influenciar o comportamento dos sujeitos. Assim, ao locus de causalidade ligam-se sentimentos de competência, de valor pessoal, de vergonha, culpa, falta de confiança. Se as atribuições são internas, referentes às características pessoais, podem reforçar a auto-estima em caso de sucesso, mas abalá-la irremediavelmente caso o sujeito não seja bem sucedido. Por seu lado as atribuições externas, ainda que protegendo o sujeito de ser afectado no seu sentido de competência, não permitem que assuma um papel determinante nos acontecimentos. Portanto, se um sujeito atribui a realização de uma actividade à sorte, não sentirá orgulho pelo seu sucesso, da mesma forma que se considerar que o seu insucesso se deveu à excessiva dificuldade da tarefa não sentirá a sua auto-estima ameaçada.

A estabilidade, por sua vez, encontra-se relacionada com a formação de expectativas. Um aluno que atribui o seu insucesso à falta de capacidades criará menos expectativas, quanto a realizações futuras, do que se o atribuir à falta de esforço, uma vez que se sentirá incapaz de modificar os acontecimentos.

Por fim, a controlabilidade encontra-se relacionada com a responsabilidade, na medida em que se o sujeito se sente capaz de controlar o seu desempenho sentirá orgulho no sucesso, enquanto que o insucesso lhe poderá trazer um sentimento de culpa. Conforme fica evidente a controlabilidade será determinante na forma como os alunos reagem, dentro da sala de aula, aspectos que têm origem na atribuição que fazem dos seus sucessos e fracassos, tal como constata Weiner:

"There are students who appear to lack interest, whereas others are totally immersed in their work; disrupting students elicit anger, but equally maladjusted others who are isolated and sitting alone evoke sympathy; one find some boys and girls reacting to failure with shame and withdrawal, while others give evidence of anger and yet others display renewed efforts toward success One also might observe pride in accomplishment and expressions of resignation" (1988: 21).

Constata-se, pois, a existência de comportamentos contrastantes, que podem ser exibidos por alunos diferentes ou pelo mesmo aluno em diferentes ocasiões. E cada um destes comportamentos é passível de ser percebido à luz da teoria da atribuição, uma vez que esta relaciona muitas das emoções sentidas na sala de aula, ligando-as com os aspectos cognitivos associados ao sucesso e ao fracasso. Mais uma vez, nas palavras de Weiner:

“A number of research investigations have rather definitively documented that, in achievement related contexts there are multiple sources of affect following success and failure” (1988: 28).

Um dos factores que influencia a atribuição causal que acabámos de descrever, é, como vimos, a crença na eficácia pessoal, uma vez que é de acordo com o sentimento de competência possuído, que o indivíduo determina as razões do seu sucesso. Para compreendermos melhor de que forma estes dois factores estão relacionados, vejamos em que consiste a teoria da eficácia pessoal.

3.3. A teoria da eficácia pessoal

A teoria da eficácia pessoal refere-se à crença que o indivíduo tem nas suas capacidades em executar as acções necessárias à resolução de uma determinada situação, tal como Bandura a define:

“Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations. Efficacy beliefs influence how people think, feel, motivate themselves and act” (1995: 2).

Ora, é de acordo com estas crenças, ou seja, com o sentimento de competência que possui, que o indivíduo definirá o seu grau de aspiração, a quantidade de esforço que está disposto a exercer e o seu nível de persistência para atingir determinado objectivo ou executar determinado comportamento (cf. Bandura, 1995: 4; Schunk 1989: 4).

O sujeito opta por realizar determinada tarefa, decide evitá-la, empenhar-se ou desistir, de acordo com o seu sentimento de *eficácia pessoal*, isto é, de acordo com a crença que possui relativamente às suas capacidades para o fazer. As crenças na eficácia pessoal desempenham, assim, um papel chave na auto-regulação da motivação: a motivação humana é, principalmente, gerada cognitivamente, pelo que o indivíduo antecipa a sua motivação e prevê a realização das suas acções através de um exercício de antecipação; projecta resultados prováveis das suas acções; estabelece objectivos e planifica cursos de acção, de forma a concretizar planos futuros; mobiliza os recursos que possui e o nível de esforço necessário ao sucesso (cf. Bandura, 1995: 6).

Mas de que depende, afinal, o sentimento de eficácia pessoal? De que forma é ele construído e que factores o influenciam?

Bandura sugere que este sentimento é determinado por quatro grandes factores:

- o desempenho anterior, na medida em que este oferece pistas bastantes seguras no que respeita à avaliação que o indivíduo faz da sua eficácia, sabendo que em geral o sucesso aumenta o sentimento de eficácia pessoal, enquanto que o fracasso, se não for ocasional, tende a diminuí-lo;
- a aprendizagem vicarial, ou seja a aprendizagem feita através da observação dos outros, já que, ao observar os seus pares na execução de uma tarefa, o indivíduo poderá obter informação acerca da sua própria capacidade para a executar;
- a persuasão social, isto é, o encorajamento que cada um recebe dos outros através da exortação das capacidades necessárias à realização da tarefa;
- os estados fisiológicos individuais, como por exemplo o batimento cardíaco ou outros sintomas físicos indicadores de sentimentos tais como a ansiedade, que levam o indivíduo a perceber algum receio ou dificuldade relativamente à tarefa que se espera que ele realize (1995: 3-4).

Aplicado ao contexto escolar, o conceito de eficácia pessoal diz respeito às crenças dos alunos nas suas capacidades em aplicar efectivamente o conhecimento e as competências já adquiridas e, a partir daí, aprender outras novas (cf. Schunk, 1989: 4). Estas crenças vão, deste modo, ter implicações no desempenho dos alunos, uma vez que, por um lado, um aluno com um baixo sentimento de eficácia pessoal encara as tarefas difíceis como uma ameaça pessoal, concentrando-se mais nas suas deficiências pessoais e nos obstáculos com que se depara, do que na forma de executar a tarefa com sucesso. Em consequência, facilmente perde a confiança nas suas capacidades e o mais provável é que desista. Por outro lado, um elevado sentimento de eficácia pessoal evidencia um comportamento de realização, ajudando o aluno a abordar situações mais ameaçadoras com confiança, insistindo na execução da tarefa, promovendo e sustentando o esforço face ao fracasso (cf. Schunk, 1989: 14).

Em função do exposto, podemos dizer que promover o esforço pode resultar num acréscimo do sentimento de eficácia pessoal, uma vez que “to be told that one can achieve results through hard work can motivate one to do so because such information conveys that one possesses the necessary capability to perform well” (Schunk, 1984: 19), sentimento este que poderá tomar maiores proporções à medida que o aluno experimenta realmente o sucesso.

Verificamos, então, o quanto são importantes as crenças dos alunos acerca das suas capacidades para realizar com sucesso as tarefas que lhe são propostas. O que nos leva, no entanto, a colocar a seguinte questão: será que a crença nas próprias capacidades é suficiente para levar o sujeito a agir? Será que o facto de o sujeito pensar que tem capacidades para ser bem sucedido é suficiente para o levar a dedicar-se a uma dada actividade?

Parece-nos que é igualmente necessário que o sujeito tenha motivos para o fazer. São, então, os motivos que podem contribuir para que o aluno decida realizar, ou não, determinada tarefa, que passamos a apresentar.

3.4.A teoria da auto-determinação

É frequente, quando se fala de motivação, distinguir a motivação intrínseca da motivação extrínseca, no que se refere aos motivos que levam os indivíduos a agir de determinada maneira.

Desta forma, considera-se que o comportamento de um indivíduo intrinsecamente motivado é regulado internamente, ou seja, não é influenciado por pessoas ou acontecimentos externos. O indivíduo intrinsecamente motivado realiza as tarefas que julga interessantes e pessoalmente satisfatórias, não precisando, portanto, de ser pressionado externamente para as realizar. Do mesmo modo, um sujeito extrinsecamente motivado tem um comportamento regulado por forças externas, o que implica que as outras pessoas e os acontecimentos externos determinam as suas decisões e os seus comportamentos (cf. Spaulding, 1992: 161; Lieny & Fenouillet, 2000: 17).

Mas afinal o que leva uma pessoa a concentrar-se em determinado motivo? Csikszentmihalyi & Nakamura explicam da seguinte forma:

“ The best way to recognize extrinsic motivation is to ask: Would a person do this even if no reward or punishment followed from the activity? If the answer is, No, he or she would not! it makes sense to assume that the motivation was extrinsic.

On the other hand if the answer was, Yes, it makes sense to talk of intrinsic motivation” (1984: 51-52).

Concluimos, então, que a motivação intrínseca tem origem no prazer e na satisfação pessoal que a própria execução proporciona, enquanto que a motivação extrínseca envolve o comportamento enquanto meio para atingir um fim, isto é, como forma de obter uma recompensa externa ou de evitar um castigo.

Aplicando estas duas orientações da motivação à sala de aula, Spaulding sugere que um aluno extrinsecamente motivado, em vez de se concentrar na actividade que tem de realizar ou de procurar a satisfação inerente à sua realização, concentra-se mais no que o professor poderá pensar do seu desempenho, em como obter ajuda do colega do lado, no tipo de recompensa que poderá obter se fizer um bom trabalho ou no tipo de castigo que poderá ser aplicado se não realizar a tarefa. Dito de outra forma, a sua atenção e energia são

desviados para o contexto social da sala de aula. De igual forma, o aluno intrinsecamente motivado concentra-se na realização das tarefas que considera interessantes e capazes de lhe trazer satisfação pessoal (cf. Spaulding, 1992: 16).

No entanto, os alunos não são sempre intrinsecamente motivados ou sempre extrinsecamente motivados e, por isso, Deci & Ryan (1985) sugerem que a dicotomia intrínseco/extrínseco pode ser substituída por um modelo teórico mais elaborado, a que os autores chamam de teoria da auto-determinação. De acordo com esta teoria:

“there are two types of motivation, one based on intrinsic interest in the activity per se and the other based on rewards extrinsic to the activity itself. These types of motivation are not categorically different, however, but rather lie along a continuum of self-determination” (Noels et al, 2000: 60).

Assim, a motivação extrínseca e intrínseca deixam de ser vistas como antagónicas e passam a formar um contínuo, dividido em quatro tipos que vão desde a motivação auto-determinada (intrínseca) até à motivação controlada (extrínseca). Decy & Ryan incluem ainda uma terceira categoria, a ausência de motivação ou desmotivação, que situam no extremo oposto ao da motivação intrínseca (cf. 1985: Cap.2).

Estes conceitos são representados na figura que a seguir se apresenta:

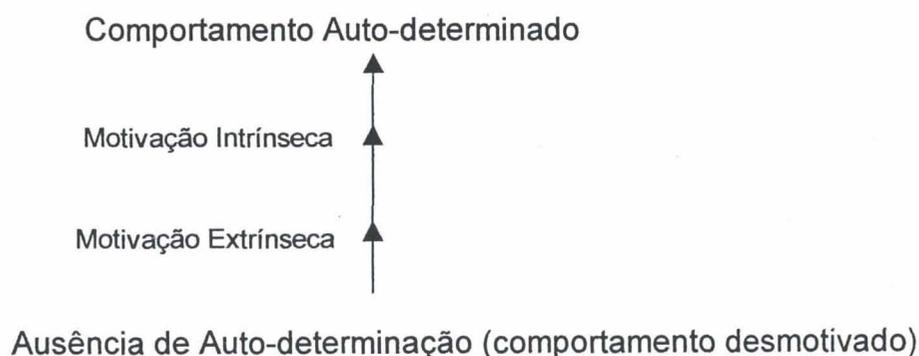


Fig. 1 – Teoria da Auto-determinação
(Lieury & Fenouillet, 2000: 66)

Como se pode verificar pela figura a motivação intrínseca resulta num comportamento auto-determinado, situando-se no extremo oposto o comportamento desmotivado associado a um sentimento de nulidade. Entre estes dois níveis existe uma gama extensa de acções, ligadas a coacções externas, tais como a preocupação em ganhar dinheiro, ser valorizado com prémios e agradar aos outros.

Esta carácter contínuo da motivação permite encarar a motivação extrínseca como um caminho a percorrer contrariando um pouco a ideia de que esta pode ser considerada como algo prejudicial à motivação intrínseca, uma vez que alguns estudos apontam para o facto de os alunos poderem perder o interesse intrínseco, natural na realização de uma tarefa, se esta lhes for imposta isto é, se for fruto de uma obrigação externa (cf. Dörnyei, 2001b: 28).

Pensamos que, dada a importância relativa que estes dois tipos de motivação representam na aprendizagem, é provável que um tipo de motivação influencie a outra, sendo deste modo importante incentivar a motivação intrínseca dos alunos, propondo-lhes tarefas que tenham em conta o interesse, a curiosidade, o desafio e o desenvolvimento de autonomia (cf. Williams & Burden, 1997: 124).

Tal como referimos no início deste capítulo, apresentámos as teorias da motivação que considerámos necessárias à fundamentação teórica do nosso estudo, uma vez que pretendemos identificar factores de motivação para a aprendizagem de LE no 1º ciclo e que muitos desses factores resultam dos processos cognitivos e emocionais dos alunos. As teorias até agora apresentadas têm em comum o facto de relacionarem o comportamento com os processos mentais, como podemos verificar pela síntese que a seguir se apresenta:

- A teoria expectativa-valor, que considera que a motivação para realizar uma tarefa é produto de dois factores-chave, a expectativa de sucesso do indivíduo e o valor que atribui a esse mesmo sucesso;

- A teoria da motivação para a realização que, aos dois factores anteriores, acrescenta a necessidade de realização e o medo de falhar, explicando o comportamento como resultado de um conflito entre a tendência de aproximação e a tendência de afastamento;
- A teoria da atribuição que sugere que as atribuições causais dos sucessos e fracassos têm influência na motivação do indivíduo e são origem de determinadas emoções;
- A teoria da eficácia pessoal que se refere à influência que as crenças nas próprias capacidades exercem na decisão do sujeito em realizar uma actividade e na quantidade de esforço que está disposto a exercer;
- A teoria da auto-determinação que coloca os motivos humanos num eixo contínuo entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

Tratando-se de um estudo realizado num contexto formal de ensino/aprendizagem, contexto esse que Dörnyei descreve como “a particularly fertile ground for analysing social motivation” (2001b: 33), não podemos deixar de incluir alguns factores sociais capazes de influenciarem a motivação dos alunos, uma vez que as dimensões ambientais exercem a sua influência no comportamento, nas cognições e na realização dos alunos. São pois esses factores que passamos a descrever através da teoria da motivação social.

4. A teoria da motivação social

Weiner (1994) define a motivação social como aquela que se refere a um conjunto de motivos directamente ligados ao meio social do indivíduo, realçando a natureza interpessoal deste tipo de motivação. Desta forma a motivação social difere da motivação pessoal, uma vez que esta última pode ser analisada na ausência de outros significativos, como explica o autor:

“social motivation requires the psychological presence of another and determines reactions to that person, dyad or group...personal motivation, by contrast, can be studied in the absence of significant others” (1994: 557).

A motivação social tem, nesta perspectiva, origem na presença de outros e nas relações interpessoais que o indivíduo estabelece com o meio, o que, por vezes, lhe imprime uma característica imediatista. Por outras palavras, algumas situações interpessoais são tão imediatas que as forças motivacionais que agem sobre o indivíduo surgem de um momento para o outro. E é este imediatismo que pode originar desconforto, mal-estar e ter efeitos no comportamento, dando origem a um sentimento de ansiedade social capaz de alterar o comportamento do sujeito (cf. Geen, 1995: 243). Ora, este contexto social ganha múltiplas perspectivas na sala de aula, uma vez que são diversos os factores que interagem com a motivação dos alunos. Destacamos três, que consideramos os mais importantes, quando se trata de alunos tão jovens - os pais, os professores e o grupo:

- os pais, que embora não se encontrem directamente envolvidos na situação de aprendizagem, mantêm uma influência indirecta sobre tudo o que se passa dentro da sala de aula, influência essa tanto maior quanto menor for a idade dos alunos (cf. Chambers, 2000: 45);
- os professores, que se constituem como figura-chave, na medida em que exercem uma influência directa no processo de aprendizagem, o que os torna poderosos ‘socializadores motivacionais’, já que representam a identidade do grupo, dando-lhes unidade e servindo-lhes de modelo (cf. Dörnyei, 2001b: 35);
- o grupo, pela ênfase na importância socio-normativa da pressão que exerce e que pode ser perspectivada ao nível de três factores principais, a estrutura do grupo; o seu nível de desenvolvimento e o estilo de liderança assumido pelo professor. De notar que estes factores interagem a diversos níveis influenciando sobremaneira os

resultados do processo de aprendizagem (cf. Dörnyei e Malderez, 1999: 155).

Concluindo, pensamos que não é possível isolar os alunos e as suas características individuais do meio social que os rodeia, uma vez que as suas cognições e emoções pessoais são construídas em estreita interacção com tudo aquilo que os envolve.

E, tão importante como a influência do meio social na motivação, são as atitudes que o sujeito possui relativamente a determinado assunto. Por outras palavras, pensamos que o conjunto de valores e crenças, socialmente construídas, que os indivíduos transportam dentro de si, influenciam igualmente a sua motivação. A forma como essas atitudes influenciam o comportamento motivado é explicado pela teoria do comportamento planeado, que apresentamos de seguida.

5. A teoria do comportamento planeado

A teoria do comportamento planeado de Ajzen sugere que a acção é essencialmente determinada pela intenção do indivíduo em a executar. Esta teoria apresenta um modelo que visa explicar o comportamento consciente e motivado, modelo esse representado pela figura que a seguir se apresenta:

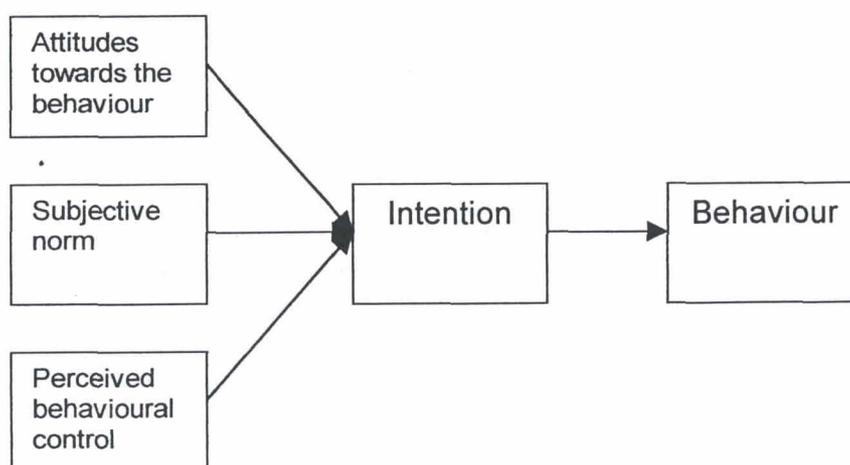


Fig. 2. Modelo de Ajzen
(in Chambers, 1999: 22)

Este modelo é composto por três elementos que, conjugados, determinam a intenção em executar o comportamento. O primeiro elemento, *a atitude perante o comportamento*, tem origem na avaliação pessoal, positiva ou negativa, que o indivíduo faz do comportamento e, conseqüentemente, a sua execução dependerá dessa mesma avaliação. Pressupõe-se, por exemplo, que é mais provável que o indivíduo execute um determinado comportamento se o encarar positivamente.

O segundo elemento, *a norma subjectiva*, representa as influências sociais, isto é, representa a percepção que o indivíduo tem da pressão que sobre ele é exercida pelos outros, no sentido de o levarem a executar o comportamento pretendido. Portanto, o sujeito não só é influenciado pelas suas atitudes como o é igualmente pela percepção que tem das atitudes dos outros.

Finalmente, o terceiro elemento, *a percepção do controlo do comportamento*, refere-se à percepção que o indivíduo tem da facilidade ou dificuldade em executar esse mesmo comportamento, reflectindo a avaliação de experiências anteriores bem como a antecipação de impedimentos e obstáculos (cf. Chambers, 1999: 22-23).

Aplicando este modelo à sala de aula poderemos concluir que a motivação dos alunos para aprender, ou seja, que a formação da intenção de executar comportamentos conducentes à aprendizagem, é influenciada por três grandes factores:

- pelas atitudes que o aluno tem perante a aprendizagem em causa;
- pelas pressões que sente que os outros exercem para que aprenda;
- pela percepção da sua capacidade em aprender e do controlo que tem sobre os comportamento exigidos pela actividade de aprender.

Estes três elementos combinam-se, dando lugar à intenção que por sua vez conduzirá à acção. Verifica-se, assim, que este modelo integra conceitos cognitivos, uma vez que tem em conta as percepções dos indivíduos, num modelo

social, ao ter em conta as pressões e influências do meio (cf. Dörnyei, 1998: 119).

Feita a apresentação das Teorias de Motivação que seleccionámos para este estudo, pensamos que as teorias descritas permitem abranger um leque variado de factores capazes de influenciar a motivação dos alunos para a aprendizagem de LE, tanto ao nível dos processos cognitivos individuais, como ao nível dos factores sociais que com eles interagem. E é porque estamos a falar da aprendizagem de uma LE que, no próximo capítulo, tentaremos demonstrar que se trata de uma aprendizagem que se reveste de características especiais, diferente, portanto, da aprendizagem das outras matérias escolares e, conseqüentemente, envolvendo factores de motivação específicos e únicos.

Capítulo II

A Motivação para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Apresentámos alguns modelos teóricos que tentam explicar determinados aspectos do comportamento motivado no quadro escolar do processo ensino/aprendizagem. Contudo, as teorias apresentadas não se referem particularmente à aprendizagem de LE, o que nos faz questionar a aplicabilidade geral destas teorias. Dito de outra forma, será que aprender uma LE envolve os mesmos factores de motivação do que a aprendizagem de uma qualquer outra disciplina escolar?

Pensamos que não e por isso, apresentaremos argumentos que, em nossa opinião, nos permitem fundamentar a convicção de que a aprendizagem de uma LE se reveste de características específicas, as quais suscitaram a construção de explicações teóricas próprias sobre os fenómenos da motivação. E as particularidades de que se reveste esta aprendizagem são de tal forma complexas, que, mais uma vez, nos vemos confrontados com uma variedade considerável de teorias relativas ao estudo dos factores determinantes na motivação para a aprendizagem de uma LE.

Pelo exposto, não poderíamos deixar de, no início deste capítulo, realçar alguns aspectos que tornam específica a aprendizagem de LE. De seguida, passamos à descrição de uma perspectiva socio-construtivista da motivação, uma vez que consideramos os seus princípios orientadores, bem como a definição de motivação que lhe está subjacente adequados ao nosso trabalho. E, será com base nessa linha conceptual, que passamos então a apresentar três modelos descritivos das componentes da motivação para a aprendizagem da LE, modelos esses que nos parecem complementares e, dada sua abrangência, servirão de ponto de partida para o nosso estudo. Por fim, tentaremos ainda perceber de que forma as emoções são, também factor para a motivação, em aula de LE.

Conforme afirmámos anteriormente, a aprendizagem de uma LE não pode ser encarada como uma mera aprendizagem académica: se por um lado se constitui como uma disciplina de aprendizagem escolar, uma vez que o sistema da língua pode ser ensinado de uma forma explícita, por outro lado a língua é social e culturalmente construída, constituindo a organização social de qualquer

comunidade. Isto significa que aprender uma língua não é uma simples questão académica, mas sim um acontecimento cultural, tal como afirma Dörnyei:

“Language is at the same time: (a) a *communication coding system* that can be taught as a school subject; (b) an *integral part of the individual's identity* involved in almost mental activities; and also (c) the most important *channel of social organization* embedded in the culture of the community where it is used” (1998: 118).

Por outras palavras, a aprendizagem de uma LE pressupõe a aprendizagem de um código linguístico diferente do da língua materna e esse mesmo código constitui parte integrante da individualidade de cada um, representando um importante canal de organização social e cultural da comunidade de falantes.

Estes dois elementos – língua e cultura – são, portanto, inseparáveis, uma vez que a língua faz parte da cultura e a cultura faz parte da língua, encontrando-se de tal forma interligadas que a sua separação faz com que uma delas perca o seu significado (cf. Brown, 1980: 124). A partir desta ideia de “interdependência” língua/cultura, surge o conceito de competência comunicativa intercultural, conceito este que constitui para alguns autores o objectivo principal do ensino de LE (cf. Dörnyei, 2001a: 54). Mas afinal que significados estão implícitos neste conceito? Doyé explica-o da seguinte forma:

“Primarily it integrates the so far disparate cognitive, pragmatic and attitudinal domains of foreign language learning and treats them as components of one comprehensive whole. The knowledge of other languages and cultures ... the competence to perform speech acts as in traditional pragmatics, and the attitudes of open mindedness and tolerance as political education are no longer regarded as separate personal qualities that can be shaped independently of each other. They are integral parts of a superordinate faculty that would be incomplete if one of the components were missing” (1999: 3).

Segundo nos diz o autor a aprendizagem de LE deverá ser vista como um todo que engloba os domínios cognitivo, pragmático e atitudinal e o conhecimento das outras línguas e culturas. O objectivo será, portanto o desenvolvimento da

competência para comunicar, fazendo uso, recorrendo a elementos de outras línguas e culturas.

Relembramos agora que o nosso trabalho se focaliza no 1º ciclo, contemplando, portanto, os primeiros anos de escolaridade, pelo que importa talvez perceber se este grande objectivo da aprendizagem de LE é aplicável a este nível de ensino.

Mais uma vez é nas palavras de Doyé que encontramos a resposta a esta questão.

“If intercultural communicative competence is accepted as the general goal of foreign language education today and if primary school teaching is to lay foundations for this goal then such constitutive elements as knowledge and attitudes cannot be left aside” (1999: 7).

Por outras palavras, se este nível de escolaridade é caracterizado pela intenção de estabelecer os alicerces das aprendizagens subsequentes e se a competência comunicativa intercultural é aceite como objectivo principal da educação em LE, então esta aprendizagem no 1º ciclo não pode ignorar elementos tão importantes como o *saber* (knowledge) e o *saber ser* (attitudes).

Assim, a aprendizagem de LE deve ter em conta o sistema de referências culturais que estruturam o conhecimento explícito e implícito adquirido no processo de aprendizagem linguística e cultural, tendo em atenção as necessidades específicas dos aprendentes, nas suas interacções com os falantes de LE (saber) e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de competências que, ainda que adquiridas no contexto de uma determinada língua, se pressupõem como “transferíveis” para outros sistemas culturais (saber ser).

Procurando uma resposta para o que é afinal aprender uma LE, pensamos conseguir uma síntese nas palavras de Alarcão:

“Ensinar línguas não é só desenvolver as competências linguístico-comunicativas(...) É educar cidadãos, agora europeus (e globalizados), capazes de revelarem a sua competência para desempenharem tarefas linguístico-comunicativas em ambientes multilinguísticos e multiculturais, mobilizando, para o efeito, as competências gerais individuais (saber ser, saber, saber fazer e saber aprender, saber abordar o outro) e as competências sociolinguística, linguística e pragmática” (2002: 67-68).

Parece-nos, pois, que aprender uma LE não é apenas uma questão instruccional, comparável ao domínio de outras matérias escolares, uma vez que abrange diversas dimensões, incluindo as sociais e culturais. Do aprendente de LE espera-se que seja um actor social, porque o uso da língua é uma acção em contexto social específico.

Pelo exposto, pensamos que a complexidade e a especificidade de que se reveste o processo de ensino/aprendizagem de uma LE têm, conseqüentemente, implicações no que se refere aos factores determinantes na motivação dos alunos de LE. Assim, importa agora clarificar a que aspectos nos referimos quando falamos de motivação para a aprendizagem de LE.

1. A perspectiva socio-construtivista

Parece-nos importante lembrar que um dos aspectos que considerámos importantes nas teorias da motivação, apresentadas no capítulo anterior, se refere ao facto de estas atribuírem ao indivíduo a capacidade de escolha nas suas acções, isto é, de fundamentar o comportamento humano na decisão interna que o indivíduo faz antes de agir. Nesta perspectiva, a motivação diz respeito às razões que levam o sujeito a agir de determinada maneira e aos factores que influenciam a sua decisão (cf. Williams & Burden, 1997: 119).

Julgamos, contudo, que esta perspectiva deve ser complementada, dada a existência de outros factores igualmente importantes e que não são da responsabilidade do sujeito. Nesta linha, pensamos que não é possível ignorar a influência de factores afectivos e emocionais, nem a maneira como os contextos sociais e contextuais interagem com o indivíduo. Todos os indivíduos são diferentes e a forma como pensam e agem é construída individualmente, de acordo com a percepção de si e do seu mundo (cf. Nunan, 1992b: 2). Cada indivíduo é motivado de forma diferente, e, transpondo este princípio para o contexto escolar, cada aluno é motivado de maneira diferente, tal como escrevem Williams & Burden:

“People will make their own sense of the various external influences that surround them in ways that are personal to them, and they will act on their internal disposition and use their personal attributes in unique ways. Therefore, what motivates one person to learn a foreign language and keeps that person going until he or she has achieved a level of proficiency with which he or she is satisfied will differ from individual to individual” (1997: 120).

Desta forma, partimos do pressuposto que o que motiva cada aluno a aprender uma LE e o que o leva a tentar, a persistir, a exercer determinado esforço, varia de sujeito para sujeito em termos de importância, de acordo com a sua própria construção do mundo e ainda de acordo com as relações que for capaz de estabelecer com o ambiente.

Dado o exposto, julgamos que a motivação para a aprendizagem de LE envolve uma mistura de influências internas e externas, individualmente construídas e de importância relativa, que levarão o aluno a decidir realizar determinada acção, baseado em razões e motivos pessoais suficientemente fortes para o levar a agir e, conseqüentemente, a exercer o esforço necessário e a persistir até alcançar a meta pretendida

Desta forma, adoptámos o modelo de motivação interactivo, baseado em três etapas, relacionadas entre si, individualmente percebidas e sujeitas a influências contextuais e sociais, modelo este que Williams & Burden representam da seguinte forma:

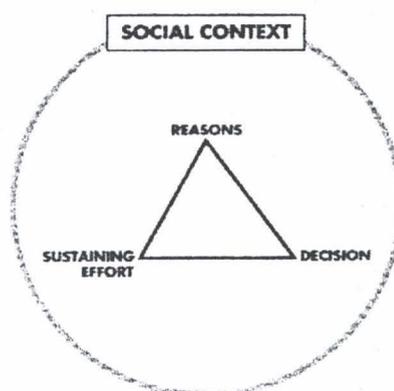


Fig. 3. Um modelo interactivo de motivação
(Williams & Burden 1997: 122)

Este modelo coloca em primeiro lugar as razões que levam o aluno a executar determinada actividade, razões essas que poderão representar uma mistura de influências internas e externas, que cada um percebe de forma diferente, de acordo com a sua personalidade e com o meio envolvente. Segue-se a tomada de decisão, uma vez que, apesar de existirem razões fortes para que o aluno execute determinado comportamento, ele poderá decidir não o fazer. Por fim, é necessário que o aluno mantenha o esforço necessário à realização da tarefa. Ou seja, nas palavras de Williams & Burden:

“Thus, from a cognitive perspective, motivation is concerned with such issues as why people decide to act in certain ways and what factors influence the choices they make. It also involves decisions as to the amount of effort people are prepared to expend in attempting to achieve their goals” (1997: 119).

Do ponto de vista cognitivista, trata-se, então, de realçar os processos de motivação cognitivos dos alunos. No entanto, esses processos são construídos individualmente, ou seja, cada indivíduo é motivado de forma diferente, já que cada um interpreta as influências externas de forma única de acordo com as percepções que tem de si e do mundo que o rodeia. Consequentemente, o que motiva um aluno a aprender uma LE e a manter o seu esforço varia de aluno para aluno, o que nos conduz a uma visão construtivista da motivação. E é claro que todo este processo de motivação se desenrola num determinado contexto social e cultural, contexto este igualmente susceptível de influenciar a decisão necessária em cada uma das etapas descritas, pelo que podemos considerar que se trata de um processo socialmente contextualizado. Por fim, todos estes elementos são dinamicamente interactivos, uma vez que estabelecem relações de reciprocidade entre si.

Concluimos, então, que falar de motivação em aula de línguas é muito mais do que falar da apresentação de tarefas interessantes ou divertidas. Motivar os alunos envolve muito mais do que despertar-lhes o interesse para uma actividade, uma vez que se trata de um processo, que inclui várias etapas. Assim, parece que o conceito de motivação que serve melhor é:

“Motivation may be construed as a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a 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 (or goals) (Williams & Burden 1997: 120).

De acordo com esta definição, a motivação é, então, considerada como a activação de um estado cognitivo e emocional, influenciado pelas construções individuais acerca do mundo, dependente dos atributos internos que o aluno traz para a situação de aprendizagem e do impacto que as influências externas exercem sobre ele. A forma como todos estes factores interagem entre si e a importância relativa que o aluno atribui a cada um deles determinará o nível de motivação para persistir na realização da actividade.

Uma vez definido o conceito de motivação no qual é dado especial ênfase à acção, interessa agora perceber que factores determinam essa acção. Para tal, começamos por tentar determinar que características inerentes à aprendizagem de LE, poderão contribuir para que os alunos decidam iniciar e manter determinados comportamentos.

2. O modelo socio-psicológico de Gardner

Gardner & Lambert, baseados em estudos realizados no Canadá, situam a aprendizagem de uma segunda língua (SL) como um dos factores mediadores entre diferentes comunidades etnolinguísticas e, conseqüentemente, consideram que a motivação para aprender a língua de outra comunidade constitui uma das principais forças impulsionadoras da comunicação intercultural. Um dos pressupostos desta abordagem é a afirmação de que as atitudes individuais, para com a língua e para com a comunidade que a fala, influenciam directamente a aprendizagem:

“We reasoned that some process like identification, extended to a whole ethno linguistic community and coupled with an inquisitiveness and sincere interest in the other group, must underlie the long-term motivation needed to master a second language” (1972: 12).

Baseado neste pressuposto, Gardner (1985) sugere a existência de uma relação entre motivação e orientação, dividindo esta última em duas categorias:

- *orientação integrativa*, que reflecte uma disposição positiva perante a comunidade da língua alvo, conduzindo ao desejo de contactar ou até mesmo de integrar essa mesma comunidade;
- *orientação instrumental*, na qual a aprendizagem da língua é antes de tudo associada a potenciais recompensas tais como sejam arranjar um emprego melhor ou conseguir um aumento de ordenado.

Definindo motivação como “the extent to which an individual works or strives to learn the language because of the desire to do so and satisfaction experienced in this activity” (1985:10), este autor afirma que a motivação inclui três componentes: intensidade motivacional, o desejo de aprender a língua e as atitudes perante a aprendizagem da língua. Por conseguinte, de acordo com este autor, a motivação refere-se a uma espécie de motor mental central, ou ‘centro de energia’, que integra o esforço/vontade, enquanto factor cognitivo, e o prazer da execução da tarefa, enquanto aspecto afectivo. Gardner argumenta ainda que estes três elementos se complementam, porque no indivíduo verdadeiramente motivado, eles coexistem “My feeling is that such a mixture is necessary to adequately capture what is meant by motivation” (1985: 169).

Parece-nos, assim, que a inclusão das atitudes perante a aprendizagem da língua, na abordagem de Gardner, enquanto factor de motivação, reflecte uma visão socio-psicológica deste modelo, retomando a perspectiva de Ajzen, descrita no capítulo anterior e que defende que as atitudes têm uma forte correlação com o comportamento.

Ainda no que respeita às atitudes, um dos aspectos mais elaborados do modelo de Gardner refere-se ao conceito de motivo integrativo, que o autor define como a motivação para aprender uma SL originada nos sentimentos positivos

para com a comunidade que fala essa língua (cf. 1985: 82-3), conceito esse representado pela figura seguinte:

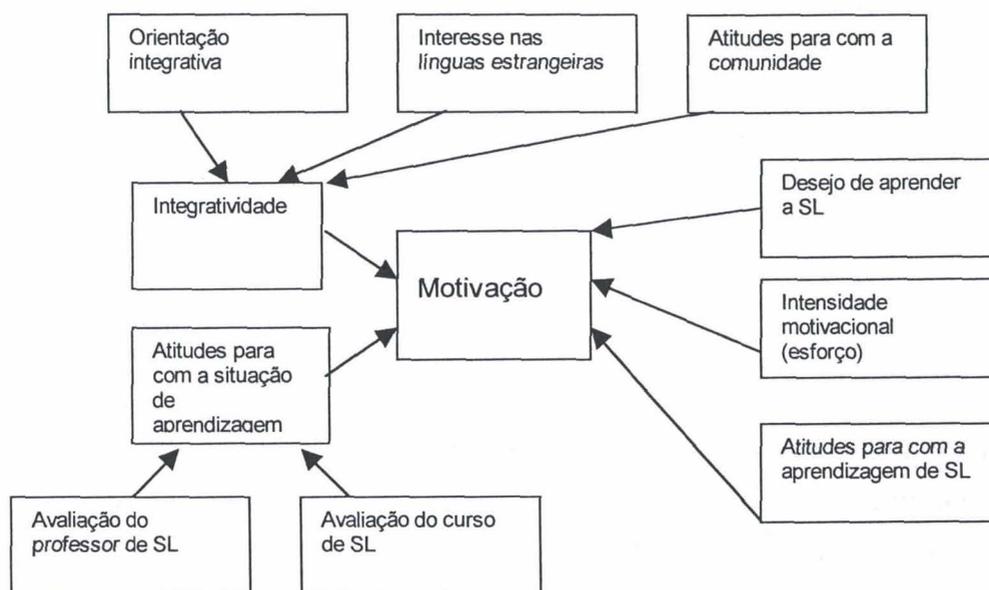


Fig. 4. Conceptualização do motivo integrativo de Gardner.

De acordo com este modelo, a motivação integrativa é constituída por três componentes principais que a determinam. Assim, a Integratividade é determinada pela orientação integrativa, pelo interesse pelas LE e pelas atitudes para com a comunidade. Por seu lado as atitudes para com a situação de aprendizagem são influenciadas pela avaliação que é feita do professor e do próprio curso. Finalmente, concorrem para a motivação o desejo de aprender a língua, a intensidade motivacional que se reflecte no esforço exercido e as atitudes para com a própria aprendizagem.

Este modelo tem influenciado muitos estudos sobre a motivação na aprendizagem de LE. No entanto, alguns autores argumentam que, por se centrar tanto na dimensão social, este modelo negligencia outros aspectos de natureza cognitiva e relevantes para a compreensão da motivação na aprendizagem de línguas. É nesta sequência que muitos propõem alargar esta perspectiva teórica a uma abordagem mais cognitivista, defendendo a adaptação de modelos da

motivação desenvolvidos pela psicologia educacional e social, não directamente relacionados com a aprendizagem de uma segunda língua. É o caso de Crookes & Schmidt, que afirmam:

“Our claim is that this particular approach has been so dominant that alternative concepts have not been seriously considered. The failure to distinguish social attitude and motivation has made it difficult (1) to see the connection between motivation as defined in previous SL studies and motivation as discussed in other fields, (2) to make direct links from motivation to psychological mechanisms of SL learning, and (3) to see clear implications for language pedagogy from such previous SL research (1991: 502).

Esta perspectiva defende, assim, que os estudos sobre motivação e aprendizagem da LE devem igualmente ter em conta os factores cognitivos, descritos pela psicologia da motivação, acrescentando a necessidade de encorajar programas de investigação desenvolvidos a partir da sala de aula e baseados nas convicções dos professores de línguas (cf. Crookes & Schmidt 1991: 502). Já, anteriormente Skehan tinha avançado a ideia de que este modelo dificilmente poderia ser generalizado a outras situações, afirmando a este propósito “at present motivational theories seem rather fragile, and, like some wine, do not travel well” (1989: 70).

Perante este cenário de alguma contestação, Noels et al reafirmam que a investigação deve explorar modelos de motivação, desenvolvidos pela Psicologia social e educacional, de forma a complementarem os modelos já existentes aplicados à aprendizagem de LE (cf. 2000: 58).

Por conseguinte, estes autores têm vindo a sugerir uma linha de investigação, mais centrada na sala de aula e por isso contextualizada, tendo em conta não só os factores sociais e culturais específicos da aprendizagem de LE, mas também factores de motivação de natureza cognitiva.

Nesta linha Dörnyei propõe um modelo explicativo das componentes da motivação para a aprendizagem da LE, modelo esse que passamos a apresentar.

3. A abordagem de Dörnyei

Tendo como ponto de partida um estudo realizado por Clément et al (1994), realizado com alunos húngaros, em contexto escolar de aprendizagem de LE e sem qualquer contacto com os membros da comunidade da língua alvo, Dörnyei sugere a existência de um modelo de motivação, oferecendo uma lista de componentes motivacionais, categorizadas em três dimensões: o nível da língua, o nível do aluno e o nível da situação de aprendizagem. Ou seja, os factores determinantes na motivação da aprendizagem de uma LE relacionam-se com a língua – *language level*, com o aluno – *learner level* e com a situação de aprendizagem – *learning situation level*. Por sua vez, cada um destes níveis é influenciado por outros factores, como podemos verificar no quadro que se segue:

Language Level	Integrative motivational subsystem Instrumental motivational subsystem
Learner Level	Need for achievement Self-confidence <ul style="list-style-type: none"> • Language use anxiety • Perceived L2 Competence • Causal attributions • Self-efficacy
Learning Situation level	Course-specific motivational components
	Teacher-specific motivational components
	Group Specific motivational components

Fig. 5 - Componentes da motivação para a aprendizagem de LE
(Dörnyei, 1998: 125)

De acordo com este modelo, existem três grandes dimensões que constituem a motivação: o nível da língua, que comporta dois subsistemas; o

subsistema da motivação integrativa, relacionado com a cultura e a comunidade e o subsistema instrumental direccionado para os valores intelectuais e pragmáticos da aprendizagem da língua. Quanto a esta dimensão Dörnyei afirma:

“The emergence of the first two components was not unexpected and confirmed the validity of earlier research findings also in foreign language context” (1998: 125).

Este estudo realça, assim, a presença de orientações integrativas e instrumentais em contextos de aprendizagem da LE, nos quais os alunos não mantêm contactos regulares com a comunidade.

Ao nível do aluno são apresentados elementos de carácter motivacional cognitivo, como sejam a necessidade de realização e a auto-confiança, que por sua vez incluem factores como a ansiedade ligada ao uso da língua; a percepção da competência, as atribuições causais e o sentido de eficácia-pessoal. Ou seja, este modelo integra ao nível do aluno conceitos tratados pelas teorias motivacionais, que não específicas da aprendizagem da LE (veja-se o que dissemos no Capítulo 1).

O terceiro nível apresentado, o nível da situação de aprendizagem, talvez o mais detalhado deste modelo, está associado aos motivos específicos da situação de aprendizagem de LE, no contexto da sala de aula. Refere as componentes motivacionais específicas do curso, relacionadas com o programa, com os materiais de aprendizagem, com o método de ensino e com as actividades didácticas, as componentes motivacionais específicas do professor que dizem respeito ao comportamento do professor, à sua personalidade e método de ensino e, finalmente, considera as componentes motivacionais específicas do grupo que se encontram relacionadas com a dinâmica do grupo, com a sua estrutura e com o tipo de relações existentes (cf. Dörnyei, 1998: 125).

Em síntese, podemos dizer que se trata de um modelo que atribui à motivação para a aprendizagem da LE um carácter multifacetado, numa tentativa de abranger factores de vária ordem. No entanto, o autor não estabelece relações entre as diversos componentes, nem explica de que forma estas se relacionam. Isto é, estas dimensões são propostas de uma forma compartimentada, não apresentando qualquer área de intersecção entre os elementos que as

constituem. Julgamos que este facto contraria um pouco o carácter dinâmico sugerido no modelo de motivação de Williams & Burden que apresentámos no início deste capítulo.

Assim, sentimos necessidade de complementar este modelo, pelo que apresentamos, de seguida, uma outra proposta de sintetizar as componentes da motivação numa perspectiva dinâmica, isto é, tendo em atenção as relações que se estabelecem entre cada uma, bem como as relações que estabelecem com o próprio indivíduo.

4. A síntese de Williams e Burden

A proposta de Williams & Burden confere aos elementos determinantes da motivação um carácter dinâmico, "These factors will be interacting in a dynamic manner right from the start of involvement in any activity and will certainly not be operating in a simple linear sequence" (1977: 137). Por outras palavras, é suposto que os diferentes factores de motivação se relacionem e influenciem entre si, porque a importância dada a cada elemento que contribui para a motivação é diferente de sujeito para sujeito e, por isso, os factores que contribuem para o comportamento motivado relacionam-se de maneira diferente, de acordo com a individualidade de cada aluno.

Os autores propõem ainda a divisão dos factores de motivação na aprendizagem de LE em dois grandes grupos: factores internos e factores externos.

Começamos por apresentar os factores internos, que são considerados responsáveis pela decisão do aluno em agir, constituindo atributos próprios e individuais, que levam o aluno a decidir executar determinado comportamento e que os autores consideram como "the most significant factors identified in the research literature, but no order or priority is intended" (1997: 137). Assim, a ordem pela qual estes factores internos de motivação são apresentados não é significativa.

Factores Internos
1. Interesse intrínseco da actividade
2. Percepção do valor da actividade
3. Sentido de influência
4. Domínio
5. Auto-conceito
6. Atitudes
7. Outros estados afectivos
8. Estádio de desenvolvimento e idade
9. Género

Fig. 6 - Factores internos de motivação
(adaptado de Williams & Burden, 1997: 138)

Podemos verificar que os cinco primeiros factores de motivação aqui enunciados têm origem nas Teorias Motivacionais, já anteriormente descritas.

O primeiro factor mencionado – *o interesse intrínseco da actividade* – refere-se ao despertar do interesse e da curiosidade, através de uma actividade proposta e que leva o aluno a decidir executá-la. Por outras palavras, este factor relaciona-se com o princípio da motivação intrínseca, tal como Deci & Ryan a descrevem “Intrinsic motivation is in evidence whenever students’ natural curiosity and interest energize their learning” (1985: 245).

O segundo factor enunciado – *percepção do valor da actividade* – refere-se à importância pessoal que é atribuída à tarefa, à antecipação do resultado e ao valor intrínseco, situando-se, portanto, no âmbito das teorias expectativa-valor, cujo princípio relembramos:

”Motivation to perform various tasks is the product of two key factors: the individual’s expectancy of success in a given task and the value the individual attaches to success on that task” (Dörnyei, 2001b: 10).

O terceiro factor – *sentido de influência* – relaciona-se com a teoria da atribuição, uma vez que diz respeito ao locus de causalidade e ao locus de controle. Por outras palavras, propõe-se que a percepção que o aluno tem da

origem e do controlo que exerce sobre as suas acções é uma determinante importante da motivação. Estes factores constituem o que é denominado como sentido de influência, significando a percepção que o aluno tem da influência que ele próprio exerce sobre o seu comportamento (cf. Williams & Burden, 1997: 127).

Segue-se o *domínio*, o quarto factor apresentado, referindo-se à capacidade em executar, à qual estão associados conceitos tais como o sentimento de competência e o sentido de eficácia-pessoal, conceitos estes tratados pela teoria da eficácia pessoal, que, mais uma vez relembramos, tem como um dos seus princípios que o sentido de eficácia pessoal influencia a escolha das actividades, a persistência, o esforço e a realização das actividades (cf. Schunk, 1989: 21).

O quinto factor enunciado – o *auto-conceito* – está intimamente ligado ao factor anterior, ou seja ao sentimento de competência e ao sentido de eficácia pessoal, tal como os autores explicam:

“The multifaceted nature of the self-concept has led many researchers to focus on specific aspects of it such as self-image (the particular view that we have of ourselves), self-esteem (the evaluative feelings associated with our self-image) and self-efficacy (our beliefs about our capabilities in certain areas or related to certain tasks) (Williams & Burden, 1997: 92).

Como podemos verificar a definição destes cinco factores internos tem origem na Psicologia Motivacional e são aplicados à aprendizagem da LE, implicando portanto que a forma como a curiosidade e o interesse dos alunos são despertados, a relevância que eles atribuem às actividades e ao sucesso que podem obter, as atribuições que os alunos fazem dos seus sucessos ou fracassos e as crenças nas suas capacidades, constituem-se como variáveis determinantes na motivação do aluno.

A estes factores juntam-se igualmente outros, também considerados internos, mas que emergem de uma perspectiva mais social da motivação. É o caso do sexto factor apresentado – *as atitudes dos alunos perante a aprendizagem em geral, a aprendizagem da LE em particular e comunidade da língua alvo*. Trata-se então de um factor, ao qual é dada especial relevância no modelo social de Gardner, já descrito neste capítulo e que mais uma vez é

afirmado como importante, na determinação da motivação de um aluno, tal como explicam Oxford e Ehrman:

“If the student has a negative attitude toward the target culture or toward the value of learning the L2, his or her L2 learning motivation is likely to be lowered” (1993: 185).

Para além das atitudes, incluem-se também neste quadro a presença de outros factores afectivos, que Williams & Burden associam à ansiedade, ao medo e à confiança. Ou seja, existem, na perspectiva destes autores, outros aspectos afectivos e emocionais ligados à motivação na aprendizagem de LE que assumem particular relevância, uma vez que podem determinar os comportamentos dos alunos.

Passamos a referir os últimos factores internos propostos na Fig. 6 e que dizem respeito à *idade*, ao *estádio de desenvolvimento* e ao *género*, enquanto factores de motivação internos. A verdade é que a idade enquanto factor determinante no sucesso da aprendizagem de uma LE tem mantido um debate que, de certa forma, divide as opiniões dos diferentes autores, sem no entanto adiantar grandes conclusões definitivas, quanto às vantagens e desvantagens afirmadas por ambas as partes (cf. Oxford e Ehrman 1993). Pois bem, no que se refere à idade, enquanto determinante da motivação para a aprendizagem da LE a situação é semelhante. Se há quem defenda que os alunos mais jovens são aprendentes entusiastas e motivados (cf. Dunn, 1983:1), outros argumentam não existirem evidências concretas que permitam afirmar essa diferença (cf. Harley, 1986: 32). Quanto ao facto do género poder influir na motivação para a aprendizagem da LE, a escassez de estudos nesta área não permite tirar grandes conclusões, já que, segundo Oxford e Ehrman os estudos nesta área se concentram na utilização de estratégias de aprendizagem da LE (cf. 1993:199).

Os factores internos apresentados resultam de conceitos extraídos de diferentes teorias motivacionais, socio-motivacionais e incluem algumas diferenças individuais. Relembramos ainda que é suposto que todos eles sejam encarados numa perspectiva dinâmica e em permanente interacção e não como elementos isolados. E esta relação de influência recíproca não se reduz as estes

elementos isolados. E esta relação de influência recíproca não se reduz a estes elementos, uma vez que, para além de se influenciarem uns aos outros, estes factores encontram-se sujeitos à influência de factores externos, também eles percebidos de forma diferente por cada um, assumindo por isso uma importância relativa, factores estes que passamos a enumerar.

Factores Externos
Outros Significativos
A natureza das interacções com os outros significativos
O ambiente de aprendizagem
O contexto mais alargado

Fig. 7 - Factores externos de motivação
(adaptado de Williams & Burden, 1997: 139 -140)

O primeiro factor externo considerado – os outros significativos – representa a influência daqueles cuja proximidade é mais imediata no contexto da sala de aula: pais, professores e colegas. Segue-se a natureza das interacções com esses interlocutores imediatos, ou seja, a forma como as experiências de aprendizagem são mediadas, as recompensas e elogios recebidos, os castigos e punições que condicionam o comportamento e influenciam as escolhas dos alunos. O ambiente de aprendizagem é também considerado como capaz de influenciar a motivação do aluno, uma vez que aspectos como o conforto, os recursos disponíveis, a hora do dia, o tamanho da sala e da turma afectam o modo como o aluno encara a aprendizagem. Finalmente a um nível mais alargado, temos de reconhecer que as características do macro sistema educativo, a forma como o seu funcionamento está estabelecido, condicionam os comportamentos dos alunos, enquanto elementos integrantes do próprio sistema.

Na sequência do exposto parece-nos que esta proposta de identificação dos factores de motivação determinantes no processo de aprendizagem de LE, de Williams & Burden, consegue dar conta da complexidade dos elementos que influenciam o comportamento motivado dos aprendentes de línguas,

complexidade essa que se afirma ainda mais, dado o carácter dinâmico e multidimensional de todos estes elementos, que em cada aluno assumem importâncias relativas à sua individualidade, às suas características cognitivas, afectivas e emocionais. São estas características individuais relacionadas com as emoções e sentimentos dos alunos de LE, que nos conduzem a uma nova questão. Que relações se estabelecem entre os afectos, as emoções e a motivação dos alunos?

5. As emoções e a motivação – uma relação de proximidade

Tentar identificar as relações que se estabelecem, no decorrer da aula de LE, entre as emoções experimentadas pelos alunos e a motivação para a aprendizagem é, sem dúvida, uma tarefa de grande complexidade, na medida em que, mais uma vez, lidamos com fenómenos não observáveis e de natureza interna.

No presente contexto, consideramos que a palavra *emoções* significa, essencialmente os outros aspectos afectivos, os sentimentos, resultantes ou originados por situações positivas ou negativas, que condicionam o comportamento e que mantêm uma relação estreita com a motivação. Ou seja, nas palavras de Weiner “emotion and motivation are intimately related regardless of what theoretical approach to emotion we may favor” (1989: 358).

Trata-se de uma relação de reciprocidade: se as emoções e os sentimentos experimentados no decurso da aula de LE são determinantes para a motivação, são, igualmente, muitas vezes por ela determinados. Por outras palavras, as emoções são determinantes na medida em que um aluno que se sente confiante, sente-se motivado para realizar uma actividade, determinadas porque esse sentimento de confiança pode ser resultado de uma realização bem sucedida.

Um dos sentimentos mais frequentemente associados à aula de LE é a ansiedade e está associado a emoções negativas, tais como a falta de confiança, a frustração e a tensão, justificando-se este facto pela vulnerabilidade sentida pelo aluno ao tentar exprimir-se diante dos outros numa língua que não é a sua

(cf. Arnold & Brown, 1999: 8). Ora, a presença destes sentimentos manifestamente negativos pode contribuir para comprometer todo o potencial de aprendizagem dos alunos, uma vez que existe um reconhecimento crescente e fundamentado de que, até ao nível neurológico, as emoções afectam a aprendizagem, tal como expressam Jacobs & Schumann:

“The emotional systems in the brain affect what the learners attends to, what he or she remembers, and then, through feedback mechanisms to the sensory processing areas, emotion also affects what the learner perceives (Jacobs and Schumann, 1992: 294).

Parece-nos, no entanto, que se o aspecto negativo das emoções pode comprometer irremediavelmente a aprendizagem, o seu lado positivo pode contribuir para facilitar esse processo.

“ negative emotions typically lead to defensive reactions, which include the passive (falling asleep daydreaming, mental sluggishness – familiar in classrooms) as well as the aggressive. Positive emotions have the opposite effect, opening the mind – to learning among other things” (Hansen, 1999: 211).

As emoções negativas conduzem os alunos a uma atitude defensiva, seja ela passiva ou mais agressiva, enquanto que as emoções positivas provocam uma maior receptividade para a aprendizagem. Desta forma, pensamos que tão necessário como identificar os sentimentos que afectam de uma forma negativa a motivação do aluno para a aprendizagem da LE, será identificar aqueles que poderão incentivá-la, tentando que a sala de aula seja vista como um espaço de crescimento e desenvolvimento e não como o palco de frequentes humilhações (cf. De Andrés, 1999: 88).

Iniciámos este capítulo tentando fundamentar a ideia de que a aprendizagem de uma LE é uma aprendizagem dotada de características especiais, características estas que determinam a existência de factores de motivação específicos para esta aprendizagem. De seguida descrevemos uma abordagem socio-construtivista da motivação, que nos leva a encarar o aluno

como indivíduo que constrói os seus significados em interação com os outros e com o meio, concluindo que o que motiva um aluno não é necessariamente aquilo que motiva um outro.

Destas duas ideias, a especificidade da aprendizagem da LE e o aluno enquanto indivíduo, partimos para a apresentação de diferentes perspectivas que se constituem como possíveis explicações teóricas dos motivos que poderão influenciar o comportamento dos alunos enquanto aprendentes de LE.

Relembramos, agora, que pretendemos com este estudo identificar factores de motivação para a aprendizagem da LE, no 1º ciclo, uma vez que, tal como referimos na nossa Introdução, estes alunos são considerados como aprendentes de línguas particularmente motivados. Pensamos que, se conseguirmos um melhor entendimento do que leva estes alunos a agirem de determinada maneira perante as tarefas de aprendizagem, podemos contribuir para um maior conhecimento das implicações didácticas resultantes da introdução de uma LE neste ciclo de ensino e, ao mesmo tempo, perceber de que forma se pode contribuir para a manutenção dessa motivação no percurso escolar futuro dos alunos.

Estabelecemos, desta forma, que a nossa investigação seria realizada com alunos do 1º ciclo, sujeitos a um programa de aprendizagem de Inglês, LE, cujas aulas serviram de campo para a recolha de dados. Assim, dedicaremos o próximo capítulo a descrever as opções metodológicas que fizemos, tendo em vista a consecução dos objectivos enunciados, bem como os procedimentos que utilizámos na recolha e análise dos dados.

Capítulo III

A Motivação para a Aprendizagem do Inglês

Língua Estrangeira - um estudo no 1º ciclo do Ensino Básico

Retomamos agora a ideia, que tentámos transmitir nos capítulos anteriores, de que o conceito de motivação, longe de ser linear, possui uma natureza complexa, multidimensional e dinâmica, já que diz respeito ao comportamento humano e, na nossa opinião, não existem verdades absolutas que justifiquem os motivos que levam os indivíduos a decidirem agir de determinada maneira. Por conseguinte, propomo-nos tentar compreender melhor as relações que se estabelecem em dado contexto e as percepções dos intervenientes relativamente aos aspectos determinantes da motivação, tentando captar os comportamentos no momento em que eles se produzem.

Dedicamos este capítulo à apresentação do estudo realizado, começando por explicar de que forma as nossas convicções epistemológicas condicionam a metodologia adoptada. Por outras palavras, concebemos o conhecimento sobre a condição humana como resultante de um processo de mediação entre a construção individual dos significados e a percepção que se tem do mundo, nunca absoluto, nem definitivo, o que nos conduz a uma investigação qualitativa. De seguida, apresentamos as nossas opções metodológicas, fundamentadas na natureza do presente estudo, bem como os instrumentos de recolha de dados que utilizámos, tendo em vista a identificação de factores de motivação presentes na aprendizagem de uma LE em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e que se constitui como a essência da nossa problemática. A parte final do presente capítulo é dedicada ao programa de aprendizagem de Inglês, implementado com estes alunos e que se constituiu como parte de um estudo paralelo realizado pela professora que leccionou as aulas.

1. Uma investigação qualitativa

Enquanto investigadoras somos levados a fazer opções, opções essas determinadas não só pelas nossas crenças e construções do mundo, mas também pela especificidade da nossa problemática. Pretendemos identificar factores de motivação para a aprendizagem de LE no 1º ciclo, visando conseguir através desta identificação compreender que motivos são percebidos pelos alunos enquanto determinantes da sua motivação, no contexto da aula de Inglês.

Parece-nos, pois, que a definição de investigador qualitativo proposta por Bogdan & Bliklen, expressa bem o papel que pretendemos assumir nesta investigação:

“O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem os significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas de comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (1994: 70).

Por conseguinte, enquanto investigadoras interessa-nos tentar compreender que processos estão subjacentes a determinados comportamentos e que relações se estabelecem com os contextos nos quais estes são produzidos. Nesta perspectiva, é necessário que o investigador se assuma como o instrumento principal na recolha dos dados, constituindo-se um dos elementos participantes do campo de estudo, uma vez que só recorrendo ao contexto natural poderá ter acesso à situação concreta que envolve o comportamento.

Por tudo isto, parece-nos que os princípios propostos pela investigação qualitativa são os mais adequados à consecução dos nossos objectivos, dadas as características que passamos a referir:

- Os dados são recolhidos no seu contexto natural, constituindo-se o investigador como o instrumento principal da sua recolha;
- A investigação qualitativa tem um carácter descritivo;
- Os processos são tão importantes como os produtos;
- O investigador qualitativo representa um dos elementos participantes (cf. Bogdan e Biklen, 1994: 47).

Aplicando estas características ao nosso trabalho verificamos que elas se adequam aos nossos objectivos, isto é, são condição para a construção de uma resposta às nossas questões de partida. Na verdade, pretendemos recolher os dados no contexto natural, a aula de Inglês, e no momento em que se produzem os comportamentos dos alunos. Trata-se de um estudo descritivo/interpretativo, porquanto nos propomos descrever e interpretar a percepção dos alunos

relativamente aos factores que afectam a sua motivação, tentando assim aceder aos processos subjacentes à decisão de agir, assumindo-nos como elemento participante, integrado na dinâmica do contexto.

Parece-nos que, dado o enfoque deste estudo, encontramos os princípios metodológicos que precisávamos para melhor compreender o funcionamento dos processos/factores motivacionais implicados na aprendizagem de uma LE, na busca de indícios que permitam apontar para a manutenção da motivação dos alunos. Dörnyei, referindo-se ao estado actual da investigação da motivação no processo de aprendizagem de línguas, afirma a necessidade de se adoptarem os métodos qualitativos:

“Because of the strong initial influences of quantitative social psychology on L2 motivation research, qualitative studies have traditionally not been part of the research repertoire in the field.

In the present state of L2 motivation research, which is characterised by searches for a new understanding of the intricate and multilevel construct of motivation, the adoption of qualitative research methods would seem to be very timely” (2001b: 238).

A busca de um melhor entendimento do carácter complexo e multidimensional do conceito de motivação leva a contrariar, de certa forma, as influências quantitativas da investigação que surgem na área da psicologia social e que, em nossa opinião, não permitem encarar o sujeito como indivíduo único e singular. Esta ideia de que a adopção de uma metodologia de investigação qualitativa poderá permitir encontrar novos caminhos nas respostas a velhas questões é corroborada por Crookes & Schmidt, quando afirmam “we need quite simply, descriptive studies of motivation”(1991: 498).

Aos argumentos adiantados por estes autores, importa acrescentar que julgamos ter encontrado uma abordagem que resulta num estímulo para o investigador, dado o seu carácter exploratório e dada a possibilidade de poder encontrar diversas perspectivas no decorrer de todo o processo investigativo, prestando justiça à variedade individual dos intervenientes e permitindo que o ponto de chegada se transforme num novo ponto de partida.

Tendo optado por uma investigação qualitativa definimos o nosso plano de investigação, situando o nosso trabalho no estudo de caso, tal como Stake propõe:

“Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances” (1995: 1).

Reportando-nos ao nosso trabalho, vamos estudar as particularidades dos factores/processos motivacionais dos alunos de inglês, LE, do 1º ciclo do Ensino Básico. Por outras palavras, o nosso caso é constituído por uma turma do 4º ano de escolaridade, sujeita a um programa de aprendizagem de Inglês, LE, cujas aulas servirão como campo de observação, tendo em vista a identificação de factores percebidos como determinantes da motivação para essa mesma aprendizagem.

Vamos, então, estudar um determinado fenómeno que ocorre num contexto específico, assumindo que o investigador de um estudo de caso observa as características de uma unidade individual com o objectivo de analisar as várias dimensões que a envolvem (cf. Nunan, 1992a: 77), neste caso uma turma determinada de uma dada escola.

Através de uma recolha de dados rigorosa e o mais completa possível, que tem origem no seu contexto natural e na qual o investigador está inserido, pretendemos então, desenvolver um processo de construção do conhecimento, que assumimos como relativo apenas porque nenhum conhecimento é absoluto. Por outras palavras, não pretendemos obter verdades inabaláveis, procuramos obter interpretações significativas, capazes de contribuir para uma melhor compreensão da temática em estudo e, ao mesmo tempo, descobrir pistas que permitam perspectivar o futuro, na medida em que pretendemos contribuir para uma melhor compreensão da importância da motivação na aprendizagem de uma LE, no 1º ciclo do Ensino Básico, no nosso caso o Inglês.

Retomamos, agora, a ideia anteriormente expressa, de que o investigador qualitativo recorre à observação empírica, uma vez que só em função de contextos concretos, poderá reflectir sobre os processos subjacentes ao comportamento humano. É, então, nesta perspectiva que atribuímos ao

investigador o papel de observador, papel esse que assumimos na realização deste trabalho e que importa agora definir.

2. O investigador – observador

De acordo com Quivy & Campenhoudt para levar a bom termo um trabalho de observação é preciso responder a três perguntas:” Observar o quê? Em quem? Como?” (1992: 157).

É as estas três perguntas que tentaremos responder, neste caso, de forma a clarificar os procedimentos que adoptámos tendo em vista a recolha dos nossos dados.

De forma a responder à primeira questão é necessário definir que dados são pertinentes para o nosso estudo, uma vez que limitámos a nossa problemática aos factores de motivação. Acontece, porém, que uma das características da motivação, realçada nos capítulos anteriores, é o facto de se referir a um conceito que não é directamente observável uma vez que diz respeito a vários processos internos, que se relacionam entre si, em diversas dimensões e de uma forma dinâmica. Ou seja, o carácter abstracto, multidimensional e dinâmico do termo motivação condiciona o trabalho do investigador, uma vez que, como não é observável, tem de ser inferida, como não é linear, tem de ter em conta diferentes dimensões e, como não é estável, não permite constatações definitivas.

Pelo exposto, consideramos para o nosso estudo como dados pertinentes aqueles que se constituem como indicadores indirectos de motivação para a aprendizagem da LE e que permitem inferir a presença de factores que influenciam e determinam o comportamento motivado destes alunos.

Mas não basta definir o tipo de dados, pelo que passamos a circunscrever o campo da nossa análise, dando resposta à segunda questão formulada: Em quem? Como já anteriormente referimos o nosso estudo tem como campo de análise os alunos de uma turma do 4º ano de escolaridade, sujeita a um programa de aprendizagem de Inglês, tendo em vista contribuir para uma melhor compreensão do papel que a introdução de uma LE, no 1º ciclo do Ensino Básico

poderá desempenhar, no que se refere à manutenção da motivação para a aprendizagem futura de LE e às implicações didácticas sugeridas por esse conhecimento.

Resta-nos agora definir de que forma vamos observar, ou seja, quais os métodos que vamos utilizar na recolha dos dados. Considerámos para este estudo a observação directa e a observação indirecta, por considerarmos que a combinação destes dois métodos permite oferecer mais do que uma perspectiva dos dados obtidos. Encontramos nas palavras de Nunan a nossa fundamentação metodológica:

“methodologically the case study is a ‘hibrid in that it generally utilises a range of methods for collecting and analysing data, rather than being restrict to a single procedure” (1992a: 74).

Importa agora definir de que forma estes métodos são aplicados ao nosso trabalho. Assim, e com base em Quivy & Champenhoudt, definimos observação directa como sendo aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, não interpellando directamente os sujeitos, apelando ao seu sentido de observação, observação esta focalizada nos indicadores pertinentes definidos para o seu estudo. Por sua vez, consideramos que a observação indirecta implica uma resposta do sujeito para a informação procurada, havendo uma participação do sujeito objecto do estudo, sabendo que a obtenção desta informação requer a elaboração de um instrumento de observação (cf. 1992: 163).

Tendo estabelecido a observação directa e a observação indirecta enquanto métodos para obter os dados pertinentes para o nosso estudo, passamos agora a explicar quais os procedimentos utilizados na sua aplicação.

3. A recolha dos dados e os factores de motivação

O princípio de que o recurso a diferentes métodos de recolha de dados, serviria para enriquecer a nossa investigação, uma vez que nos permitiria diversificar as perspectivas de análise, levou-nos a utilizar duas metodologias diferentes: a observação indirecta através do inquérito por questionário e a

observação directa. É, pois, a aplicação destes dois métodos que passamos a descrever.

3.1. Os questionários

Um dos métodos utilizados foi, como já explicámos, a observação indirecta utilizando o questionário como instrumento de recolha de dados. E este método torna-se ainda mais pertinente se tivermos em conta que o objecto deste estudo, os factores de motivação para a aprendizagem de LE, se reveste de um carácter não directamente observável, sendo a única forma de aceder aos processos internos dos alunos o auto-relato. Como nos explicam Tarone & Yule:

“It would seem that the most obvious way to discover the learners’ point of view is simply to ask them. One way to ask learners is to use questionnaires” (1989: 134).

Tendo então estabelecido o inquérito por questionário como meio de recolha de dados considerámos, na sua elaboração, alguns critérios que, segundo Dörnyei (2001b:202), se constituem como indispensáveis para assegurar uma certa validade aos itens neles constantes:

- dividir o termo motivação num número de subcomponentes e utilizá-los em diversos itens (para este estudo consideramos os factores de motivação como subcomponentes);
- utilizar vários itens focando o mesmo objectivo (o mesmo objectivo repete-se em diferentes questionários);
- testar os itens antes de os aplicar no estudo (nas aulas consideradas, pela professora de LE, como preparatórias, os alunos preencheram questionários contendo alguns dos itens que depois foram usados nos questionários finais).

Foram, igualmente, consideradas várias recomendações expressas pela literatura no sentido de proceder a uma definição clara do tópico abordado, evitando a inclusão de afirmações subjectivas ou de dupla interpretação, propondo frases negativas e afirmativas, numa linguagem clara, simples, directa e

adequada à idade dos respondentes (cf. Chiglione e Matalon, 2001: 110; Foddy, 1999: 27, Dörnyei, 2001b: 204).

Optou-se pela inclusão de dois formatos de resposta, a resposta fechada e a resposta aberta, uma vez que ambas podem desempenhar um papel importante na interpretação das respostas (cf. Foddy, 1999: 169). Esta opção deveu-se à impossibilidade de recorrer à entrevista como instrumento de recolha de dados, visto que, de acordo com o horário em vigor, não se tornou exequível estabelecer qualquer contacto com os alunos fora da sala de aula e a professora titular da turma não permitiu fazê-lo durante o tempo lectivo, alegando a necessidade de cumprimento dos conteúdos programáticos.

A aplicação dos questionários foi feita no final de cada aula de LE, em contacto directo com os alunos. Tentou-se incrementar uma atitude positiva perante os questionários através da introdução de uma personagem, o cão *Tobby* presente desde o início das aulas e apresentado como “*o amigo confidente que quer saber dos vossos sentimentos*”. Tentámos, desta forma, motivar os alunos para as respostas solicitadas, uma vez que pensamos ser importante cativar os alunos para a sua participação, tal como Dörnyei sugere : “the arousal of suitable motivation for students to participate should be a key concern for the researcher” (2001b: 20).

Foram aplicados um total de oito questionários: o primeiro foi aplicado antes das aulas de LE se iniciarem e teve como principal objectivo conhecer as atitudes dos alunos perante a aprendizagem da língua que iam iniciar, seguiu-se a aplicação de um questionário no final de cada aula objecto deste estudo, num total de seis, e, um último aplicado na última aula de LE, pretendendo fazer um balanço final das aulas de LE.

O primeiro questionário (QA1) foi aplicado antes de se iniciarem as aulas de LE, uma vez que interessava perceber e identificar as atitudes dos alunos perante a aprendizagem das línguas estrangeiras em geral, do Inglês em particular e da cultura. Ou seja, pretendia-se saber que atitudes traziam os alunos para a primeira aula de LE.

O QA1 encontra-se dividido em duas partes e foi adaptado de um modelo de Moon (2000). A primeira parte apresenta dezasseis itens semanticamente opostos não dando lugar a itens intermédios, opção que se baseou na idade dos respondentes (Sa'di, 2001: 67).

Foi solicitado aos alunos que manifestassem a sua concordância com os diferentes itens sinalizando-os com um \surd . O questionário incluiu ainda a possibilidade dos alunos manifestarem falta de compreensão por um determinado item. Na segunda parte pediu-se aos alunos que completassem uma frase relativamente à sua opinião acerca do Inglês e outra acerca das outras línguas (ver Anexo I – A).

O segundo questionário (Q2) foi aplicado no final da primeira aula que serviu de objecto a este estudo e dividiu-se em três partes:

- I. Na primeira pretendeu-se que os alunos assinalassem com um \surd os itens com os quais estavam de acordo. Esses itens correspondiam a frases semanticamente opostas e que pretenderam identificar aspectos relacionados com a percepção do valor da actividade enquanto factor de motivação;
- II. Na segunda parte do questionário apresentaram-se quatro itens respeitantes à influência dos outros significativos (pais, colegas, professora) na participação do aluno;
- III. Na terceira parte, pediu-se aos alunos que nomeassem a actividade mais apreciada, apresentando a respectiva justificação, pretendendo identificar que factores eram apontados pelos alunos como determinantes das suas preferências (ver Anexo I-B).

O terceiro questionário (Q3) foi aplicado no final da segunda aula e incluiu três partes elaboradas com objectivos diferentes:

- I. Na primeira parte os alunos foram solicitados a graduar alguns aspectos da sua participação, nomeadamente o trabalho desenvolvido, o esforço despendido, a percepção do tempo gasto e o seu desempenho, de modo a podermos obter indicadores que permitissem avaliar a importância pessoal, o custo e o valor que as actividades desenvolvidas tiveram para cada um;
- II. A segunda parte apresentou um conjunto de itens, constituindo causas atribuídas (duas internas e duas externas) ao sucesso/insucesso dos alunos, visando assim identificar factores de locus de causalidade e de controlo;
- III. O terceiro grupo pretendeu identificar as preferências dos alunos no que diz respeito às actividades, bem como perceber, através das respectivas justificações, que factores determinaram essa preferência (ver Anexo I-C).

O Quarto Questionário (Q4) foi aplicado no final da terceira aula e dividiu-se em duas partes:

- I. A primeira parte teve como objectivo identificar a que factores os alunos atribuem o sucesso/insucesso da realização nas actividades, tendo-se acrescentado dois factores internos aos constantes nos questionários anteriores;
- II. A segunda parte do questionário pretendeu que os alunos nomeassem as actividades que mais gostaram de realizar, bem como as que foram menos do seu agrado, justificando a sua opção e permitindo assim perceber as razões das suas escolhas (ver Anexo I-D).

O Quinto Questionário (Q5) foi aplicado no final da quarta aula e dividiu-se em duas partes:

- I. A primeira parte teve como objectivo identificar a que causas atribuem os alunos as suas preferências no que diz respeito às actividades, ou seja, tentou-se perceber a influência que o locus de causalidade e de controle exercem, enquanto factores de motivação, no valor atribuído às actividades realizadas;
- II. Na segunda parte do questionário foram fornecidas aos alunos quatro frases para completar, frases essas inspiradas no Jogo dos Afectos (cf. Gonçalves, 1997). A primeira frase relacionou-se com o sentimento de Felicidade, a segunda frase teve como objectivo saber que percepção têm os alunos da opinião que os pais têm deles enquanto alunos, a terceira frase relacionou-se com o sentimento de Tristeza e a quarta frase pedia aos alunos que mencionassem circunstâncias capazes de os levar a desistir (ver Anexo I-E).

O Sexto Questionário (Q6) foi aplicado no final da quinta aula e dividiu-se em três partes:

- I. A primeira parte destinou-se mais uma vez a identificar as atribuições do sucesso/insucesso na realização das actividades da aula, apresentando os mesmos itens do questionário anterior;
- II. Na segunda parte, os alunos foram solicitados a completar quatro frases. A primeira pretendendo identificar factores capazes de influenciar o esforço exercido, a segunda solicitando a expressão de desejos relacionados com a aula de LE, a terceira relacionando-se com o sentimento de Vergonha e, finalmente, a quarta frase tentando identificar a percepção da importância da aprendizagem da língua;
- III. Na terceira parte do questionário apresentaram-se seis imagens, que se pretendiam representativas de três

sentimentos - *Felicidade* - *Tristeza* - *Cólera*. Pediu-se aos alunos que escolhessem as que melhor traduzissem os seus sentimentos no decurso da aula de Inglês e que apresentassem a respectiva justificação (ver Anexo I-F).

O sétimo questionário (Q7) foi aplicado no final da última aula leccionada totalmente preenchida com a realização de uma ficha de avaliação. Divide-se em três partes:

- I. A primeira parte pretendeu saber a que factores os alunos atribuíram o sucesso/insucesso na realização das actividades, tendo sido apresentados os mesmos itens do questionário anterior;
- II. O segundo grupo forneceu aos alunos um espaço em branco, no qual se pedia que escrevessem o que lhes apetecesse acerca das aulas de Inglês, dando-lhes igualmente a sugestão de ilustrarem o texto;
- III. O terceiro grupo apresentou as imagens do questionário anterior, solicitando-se uma nova escolha e a respectiva justificação, reportando-se agora à aula em que haviam realizado a ficha de avaliação (ver Anexo I-G).

O oitavo questionário a que atribuímos a denominação de QA2, uma vez que à semelhança do QA1, se trata de um questionário cujo principal objectivo foi o de identificar as atitudes dos alunos perante a aprendizagem das línguas estrangeiras em geral do Inglês em particular. Considerou-se relevante aplicar novo questionário terminadas as aulas, no sentido de verificar que balanço fazem os alunos das aulas de LE. Optou-se ainda por um novo desenho neste questionário e, ainda que mantendo os itens semanticamente opostos, incluiu-se a possibilidade de os alunos manifestarem a sua indecisão ou desconhecimento (ver Anexo I- H).

Feita a apresentação individual dos questionários passamos agora a fazer uma síntese dos principais factores de motivação que pretendemos observar nas respostas dos alunos. Verifica-se, uma maior incidência na eliciação de factores de motivação internos, uma vez que se pressupõe que estes têm grande influência na motivação para a aprendizagem da LE, já que quanto mais interna for a razão para aprender a LE, mais confortáveis e perseverantes os alunos se consideram (cf. Noels et al, 2000: 76). Destes questionários, sobressai, ainda, um factor externo - a influência de outros significativos, que pensamos ser o mais relevante para esta faixa etária (cf. Dörnyei, 2001a: 39; Cameron, 2001: 1). Passamos, então, a enumerar os factores de motivação presentes nos questionários aplicados:

1. *A percepção do valor da actividade*, factor este que se relaciona com a importância que as actividades têm para o aluno, bem como com o valor que este atribui à sua realização, uma vez que essa percepção é considerada determinante na motivação (cf. Maehr, 1984 :123);
2. *O sentido de influência*, significando as atribuições que o aluno faz perante os seus sucessos e fracassos, bem como a forma como percebe o controlo que tem sobre os acontecimentos, já que essas atribuições determinam o grau de esforço que o aluno está disposto a exercer (cf. Williams & Burden, 1997: 128);
3. *O sentimento de competência*, que engloba o sentido de eficácia-pessoal, ou seja, a crença que o aluno tem na sua capacidade de ser capaz de realizar dada tarefa, já que esse sentimento é determinante na escolha das actividades e na persistência do aluno (cf. Bandura, 1995: 3);
4. *As atitudes*, ou seja o conjunto de crenças e valores que os alunos trazem para a aula de LE, relativamente à aprendizagem do Inglês LE, e das línguas estrangeiras em geral, uma vez que essas atitudes influenciam a sua

motivação, relacionando-se com o esforço e com o comportamento perante a aprendizagem (cf. Oxford e Erhman, 1993: 185);

5. *Outros estados emocionais*, uma vez que se relacionam intimamente quer com a motivação para aprender, quer com o próprio processo de aprendizagem, relação esta comprovado pelas actuais perspectivas neuropsicológicas (cf. Fernandes, 2002: 155);
6. *Os outros significativos*, nomeadamente, *os pais*, que embora não se constituam como elementos directamente ligados ao meio de aprendizagem, exercem uma influência clara em todo o processo, como atestam as palavras de Dunn “Parents’ enthusiasm can motivate; their disappointment can reflect on their children, causing them to lose interest” (1983: 2) e o *professor*, este sim directamente envolvido em todo o processo, cuja influência se reflecte a diversos níveis, como explica Chambers, “the teacher has a key role to play in shaping pupils’ perceptions of the ease or difficulty of performing a given task, in fostering positive attitudes and stimulating pupils’ desire to learn” (1999: 49).

Relembramos agora que a observação indirecta, cujos instrumentos acabámos de descrever, nos serviu de método de recolha de dados, já que com a aplicação dos questionários pretendemos obter a participação dos sujeitos objecto deste estudo na produção de informações sobre si próprios. No entanto, foi ainda utilizada a observação directa, pelo que passamos a descrever de que forma este método nos serviu para a recolha de dados.

3.2. A observação das aulas

Como já anteriormente foi referido este trabalho pretende estudar factores que não são observáveis e, por isso, se tornam muito difíceis de identificar. Consideramos que esta constatação não invalida a necessidade de recorrer à

observação directa como instrumento de recolha de dados. Partimos do pressuposto que “a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial” Bogdan & Bilken (1994: 49), significando, neste caso, que a observação directa e a integração no mundo da sala de aula se constituem como fonte directa da recolha de dados. Veja-se o que explicam Quivy & Campenhoudt:

“ A observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação. Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada. Esta é manifesta e recolhida directamente neles pelo observador” (1992: 165).

Nesta perspectiva, as aulas a que este estudo se reporta foram video-gravadas e, posteriormente transcritas, (ver Anexoll), servindo-nos este método de instrumento de observação, isto porque os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem (cf. Quivy & Champnhoudt, 1999 : 19).

Incluíram-se nessas transcrições não só os momentos de interacção verbal considerados significativos, mas também a descrição de momentos não verbais considerados importantes, uma vez que “a importância informativa da comunicação não-verbal é demasiado grande para que esta possa ser considerada um mero complemento da linguagem verbal” (Fernandes, 2002: 31). Se consideramos que a comunicação não verbal pode assumir um papel informativo importante nos comportamentos observados, importa definir que aplicamos este termo para significar os indícios que têm valor de comunicação uma vez que através deles é veiculada informação. Corraze, citado por Ferrão Tavares, define comunicação não verbal da seguinte forma:

“on applique le terme de communication non verbale à des gestes, à des postures, à des orientations du corps, à des singularités somatiques, naturelles ou artificielles, voire à des organisations d'objets, à des rapports de distance entre les individus, grâce auxquels une information est émise” (s.d. : 94).

Esta ideia de que se trata de uma forma de comunicar, que ocupa um lugar próprio, no todo que é a comunicação, é reforçada se tivermos em conta o postulado dos investigadores de Palo Alto de que todo o comportamento é comunicação e que esta é um processo total ou multicanal (cf. Ferrão Tavares, s.d.: 93).

Focalizámos, então, a nossa observação nos aspectos não verbais que acompanharam as interações realizadas no decurso das aulas de LE, registando os indicadores que considerámos pertinentes, uma vez que se consideraram capazes de transmitir informação acerca dos estados afectivo/emocionais dos alunos, recorrendo, para isso, à descrição dos comportamentos observados no momento em que se produziram. Assim, tendo em conta que o objectivo deste estudo é a identificação de factores de motivação determinantes na aprendizagem de LE, consideraram-se como momentos não verbais significativos os comportamentos explícitos, os silêncios, os risos e os gestos, ou seja, as expressões emocionais dos alunos, que se podem constituir como indicadores importantes de motivação (cf. Stipeck, 1998: 14).

Parece-nos, pois, que tão importante como as emoções e sentimentos que se expressam por palavras são aquelas que se adivinham, que se interpretam a partir dos comportamentos e da expressão corporal dos alunos. E, não temos dúvidas de que o único instrumento capaz de recolher estes dados tão significativos é a observação directa realizada no momento em que eles ocorrem.

Tendo delimitado o nosso campo de análise relembramos que este estudo se realizou com alunos do 1º ciclo do Ensino Básico sujeitos à implementação de um programa de aprendizagem de Inglês, programa esse que nos merece algumas considerações, uma vez que foi elaborado no âmbito de uma investigação realizada por uma professora, tendo em vista a produção de uma dissertação de mestrado em Didáctica de Línguas (cf. Pereira, 2003).

Por conseguinte, as aulas de LE que serviram como campo da nossa investigação, serviram, igualmente, como fonte de recolha de dados a um estudo paralelo, o que, na nossa opinião, contribuiu para um enriquecimento da nossa

análise, já que nos permitiu partilhar experiências, promovendo o trabalho de equipa, que consideramos pessoal e profissionalmente rico.

Podemos, então, afirmar que estas aulas tiveram como principal objectivo associar o desenvolvimento de competências específicas de LE às competências das outras áreas disciplinares, tentando, ao mesmo tempo, desenvolver competências gerais e processuais de aprendizagem, encarando a LE como um espaço mobilizador na abordagem de temas do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico (cf. Pereira, 2003: 65).

As aulas de LE foram leccionadas numa perspectiva interdisciplinar e para o conseguir a professora que leccionou as aulas utilizou uma abordagem que designa como 'topic-based'. Por outras palavras, as aulas foram planificadas a partir de tópicos transversais facilitadores da integração da LE nas restantes áreas disciplinares do currículo do 1º Ciclo, tentando, assim, desenvolver as competências específicas de cada uma e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento de uma competência mais abrangente e processual (cf. Pereira, 2003: 79).

As sessões de LE foram organizadas em torno de um tópico e a professora explicita a sua planificação, dizendo:

"esteve condicionada, de acordo com a teoria socioconstrutivista de aprendizagem adoptada para este estudo, a factores de extrema relevância como sejam: a importância da linguagem e da interacção social na aprendizagem, o papel de mediador assumido pelo professor enquanto facilitador e promotor dessas interacções, o interesse e as vivências das crianças responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento e ainda o seu desenvolvimento cognitivo"(Pereira, 2003: 80).

Tratou-se, então, de um programa de ensino-aprendizagem que perspectiva a LE como meio de acesso ao conhecimento, como nos explica a autora:

" Considerámos para este estudo, que uma forma de integrar a LE no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico é abordá-la enquanto meio de acesso ao conhecimento, de modo a que concorra para a construção desse mesmo conhecimento, estimulando simultaneamente a capacidade de comunicação dos aprendentes, numa perspectiva promotora da auto-confiança relativamente às aprendizagens efectuadas" (Pereira, 2003: 4).

É, assim, no decurso da implementação deste programa de LE que tentaremos identificar factores de motivação na aprendizagem de LE e, ao mesmo tempo, tentar encontrar indicadores que apontem para a manutenção dessa motivação na aprendizagem futura de línguas. Consideramos ainda que esta contextualização da prática lectiva nos permite uma melhor compreensão das actividades realizadas pelos alunos.

Importa agora perceber em que contexto foi implementado este programa uma vez que os alunos nele inseridos constituem o nosso objecto de estudo. A professora de LE seleccionou uma turma do 4º ano, pertencente a uma escola do 1º Ciclo do concelho de Viseu, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Abraveses, que inclui 2 jardins de infância, 4 escolas do 1º Ciclo e a escola sede, a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Azeredo Perdigão, tendo esta escolha sido condicionada pela disponibilidade demonstrada pela professora titular da turma (cf. Pereira, 2003: 97). A turma era constituída por 23 alunos, frequentando as aulas no período da manhã e as aulas leccionadas e observadas ocorreram entre os dias 20 de Fevereiro e 20 de Março de 2002, num total de seis com uma duração de 60 minutos, das 9.30 às 10.30, de acordo com o plano estabelecido pela professora de LE, resultando na calendarização expressa no quadro que se segue:

Data das sessões	Tópico
20-02-2002	Animais em vias de extinção
27-02-2002	Animais em vias de extinção
06-03-2002	Animais em vias de extinção
13-03-2002	O que gosto de comer
15-03-2002	O que gosto de comer
20-03-2002	Ficha de avaliação Actividade de brainstorming

Quadro 1 – Cronologia do estudo

No entanto, a partir do dia 5 de Dezembro, iniciaram-se os contactos com a turma “com o objectivo de conhecer os alunos e o tipo de actividades que habitualmente executavam, facilitar o contacto com a LE e uma nova professora e também disponibilizar um conjunto de conhecimentos base de Inglês que possibilitassem/facilitassem a abordagem posterior” (Pereira, 2003: 97). Ou seja, existiu um contacto prévio com os alunos, semanal, que a professora de LE considerou importante estabelecer e que nós acompanhámos, já que nos oferecia a possibilidade de habituar os alunos à nossa presença, enquanto observadores, preparando o terreno para a nossa intervenção.

Uma vez apresentadas as principais linhas orientadoras do nosso estudo e a metodologia que considerámos adequada à sua realização, bem como os instrumentos que nos serviram na recolha de dados, dedicamos o próximo Capítulo à análise dos resultados obtidos, relembrando que nos propomos identificar factores de motivação na aprendizagem de LE.

Capítulo IV
A Análise dos Dados e os Factores de Motivação

Uma vez apresentadas as nossas opções metodológicas, bem como os instrumentos de recolha de dados, dedicamos este capítulo à descrição e análise dos resultados obtidos.

Assim, na primeira parte do capítulo, procedemos a uma análise cronológica dos resultados, ou seja, as respostas aos questionários são apresentados de acordo com o tempo em que foram recolhidas, sendo desde logo acompanhadas de alguns comentários considerados pertinentes e adequados aos objectivos deste estudo. A preceder a apresentação dos resultados obtidos nos questionários, elaborou-se uma síntese das actividades realizadas, uma vez que as respostas a elas se reportam, bem como a transcrição de alguns dos momentos da aula, representativos de aspectos não verbais considerados significativos, por ilustrarem a expressão de emoções e sentimentos, já que consideramos que a identificação de aspectos relacionados com a motivação leva à necessidade de examinar as expressões emocionais dos alunos.

Foram elaborados quadros-síntese, de todos os questionários aplicados, (ver Anexo IV) e para eles remetemos, sempre que considerarmos que a sua apresentação, contribui para uma clarificação da análise efectuada. Salientamos, ainda, que foram utilizadas percentagens e alguns gráficos na apresentação dos resultados com o único objectivo de indicar que valor assume determinada resposta, no conjunto dos alunos. Ou seja, não se pretende fazer uma quantificação dos resultados obtidos, mas sim facilitar a leitura desses mesmos resultados.

Na segunda parte deste capítulo, apresentamos a identificação dos factores de motivação emergentes desta análise e que serviram de fio condutor a toda a investigação de modo a tentarmos obter uma síntese que nos conduza às conclusões finais.

1. Os questionários e as atitudes perante a aprendizagem da Língua Estrangeira

A descrição dos dados obtidos nestes dois questionários organizou-se da seguinte forma: em primeiro lugar descrevemos as respostas obtidas ao primeiro Questionário sobre Atitudes (QA1) por ter sido preenchido antes de os alunos serem sujeitos ao programa de intervenção de aprendizagem do Inglês, LE. Segue-se a descrição das respostas obtidas ao segundo Questionário sobre Atitudes (QA2) aplicado na última aula de LE, uma vez que os resultados destes dois questionários se relacionam e complementam, já que pretendem fazer um diagnóstico da situação inicial e avançar com um balanço final que permita compreender melhor as percepções dos alunos.

Como já explicado no capítulo anterior, o QA1 teve como finalidade principal conhecer as atitudes dos alunos perante a aprendizagem da LE.

As respostas obtidas, (cf. Anexo III-A) denotam que nem todos os alunos têm consciência da presença da língua inglesa no seu quotidiano, uma vez que 45%, dos respondentes, afirmaram que raramente ouvem falar Inglês. Tentámos, ainda, com este questionário perceber a existência de alguma atitude menos positiva perante a comunidade e cultura da língua alvo. Os resultados indicaram que nenhum dos alunos conhece o país de origem, da língua alvo, identificado com a Inglaterra, não tendo havido, portanto, qualquer contacto com a comunidade em causa. No entanto, quase todos manifestaram desejo de o fazer, o que poderá evidenciar a não existência de atitudes negativas, ideia essa reforçada pelo facto de nenhum dos alunos ter manifestado concordância com a frase "*Não gosto dos Ingleses.*"

Relativamente às percepções dos alunos quanto à utilidade e importância da aprendizagem do Inglês, verificou-se que a totalidade dos alunos reconhece a importância desta aprendizagem, bem como a utilidade da aprendizagem das línguas em geral, uma vez que todos afirmaram que aprender Inglês é muito útil, rejeitando a ideia que aprender línguas estrangeiras não serve para nada.

Confrontados com as razões da escolha da LE, 91% dos alunos acreditam que o Inglês é a opção dos pais, ao mesmo tempo que a assinalam como sua. Os dois alunos que afirmam a sua opção por outra língua, são precisamente os mesmos que atribuíram aos pais outra opção. Por conseguinte, parece existir total concordância entre a percepção que os alunos têm da preferência dos pais e aquela que afirmam como sua.

De seguida, tentámos identificar a expectativa dos alunos face ao grau de dificuldade na aprendizagem do Inglês. Verificou-se a existência de uma expectativa positiva, uma vez que apenas 18,2% dos alunos antecipou algumas dificuldades, enquanto que 81,8% concordou que *vai ser fácil aprender Inglês*.

Na segunda parte do questionário pediu-se aos alunos que escrevessem o que pensam acerca do Inglês e das outras línguas. Verificou-se, porém, que os alunos sentiram alguma dificuldade em completar as seguintes frases que lhes foram apresentadas: *Acerca do Inglês gostava de dizer...* e *Acerca das outras línguas gostava de dizer....*, frases essas destinadas a recolher informações complementares, relativamente às ideias preconcebida dos alunos perante a língua inglesa e as outras línguas. Esta dificuldade manifestou-se no facto de alguns deles não as terem completado. Os alunos que o fizeram, no primeiro caso respeitante à língua inglesa, descrevem-na como uma língua *bonita, útil e muito importante*. No que se refere às outras línguas enumeraram as línguas que conheciam: *Português, Francês, Chinês, Alemão, Árabe e Italiano*, não fazendo qualquer comentário.

Como já anteriormente referimos, na última aula de LE foi aplicado novo questionário relativo às atitudes dos alunos perante a aprendizagem das línguas em geral e do Inglês em particular, tendo respondido ao questionário vinte e três alunos (ver Anexo III – H).

Optou-se por incluir a possibilidade dos alunos manifestarem a sua ignorância/indecisão, por se ter constatado no questionário anterior que alguns deles não assinalaram todas as opções.

Relativamente ao valor da aprendizagem do Inglês, verifica-se que nenhum aluno partilha da opinião que aprender Inglês é perder tempo, havendo no entanto

um que exprime indecisão. Quatro alunos consideraram que aprender outras línguas é perder tempo, atribuindo, assim, uma importância exclusiva à aprendizagem do Inglês.

Sobre as expectativas iniciais dos alunos quanto ao grau de dificuldade da aprendizagem e sobre a percepção da manutenção das dificuldades, verificou-se que 87% dos alunos não sentiram dificuldades em aprender, havendo apenas três alunos a assinalar que aprender Inglês não é fácil, menos um, portanto, do que no questionário inicial.

Quanto às percepções dos alunos acerca da dificuldade na aprendizagem das outras línguas podemos concluir, pelas respostas obtidas, que as opiniões se encontram divididas: 34% consideraram que aprender línguas é fácil, enquanto que 39,1% afirmaram que não, mantendo-se os restantes indecisos. Assim, parece que existem indícios de que os alunos percebem a aprendizagem do Inglês como sendo diferente da aprendizagem das outras línguas, ou seja, estes resultados deixam entrever que poderá existir a crença de que as línguas não se aprendem todas da mesma maneira, sendo a língua inglesa percebida como mais fácil do que a outras.

Por fim, tentámos perceber se os alunos se identificavam com as razões sugeridas para querer aprender a língua, apontando-se como principal razão da aprendizagem uma maior identificação com a comunidade da língua alvo, sugerindo, portanto, um possível valor integrativo na aprendizagem da língua. Verificámos que 47,8% dos alunos rejeitaram esta razão, contando-se ainda quatro indecisos, pelo que se conclui que este motivo não assume grande expressão, facto que poderá ser explicado pela ausência total de contacto directo com a comunidade da língua alvo e pelo facto de as aulas leccionadas não terem proporcionado uma aproximação explícita a estes aspectos.

No que se refere à sugestão da vontade de visitar o país, Inglaterra, como razão para aprender a língua, realçando, portanto, um certo valor turístico na aprendizagem, concluiu-se que também esta sugestão não foi maioritariamente aceite pelos alunos, uma vez que 47,8% a rejeita, contando-se ainda dois indecisos.

Pediu-se aos alunos para explicarem por palavras próprias qual a importância de aprender línguas estrangeiras e, das respostas obtidas, resultaram três categorias: uma primeira referente ao que chamamos valor *utilitário/instrumental da aprendizagem*, que inclui os motivos que se prendem com os benefícios externos obtidos; uma segunda denominada *valor intrínseco da aprendizagem* que inclui os motivos inerentes ao próprio aluno e ao prazer da aprendizagem em si; e finalmente aquela que denominaremos como *valor turístico da aprendizagem*, que diz respeito ao valor da aprendizagem da língua para fins turísticos, valor este que salienta o aspecto recreativo proporcionado pela aprendizagem. Desta análise resultou o seguinte quadro síntese:

	Nº alunos		Nº alunos
Valor utilitário/instrumental da aprendizagem	8	Para arranjar um bom emprego	3
		Para emigrar	1
		Por causa dos computadores	2
		Ajuda no 2º ciclo	2
Valor intrínseco da aprendizagem	13	É bom.	3
		É divertido	1
		Fico a saber mais.	9
Valor turístico da aprendizagem	15	Para ir ao estrangeiro.	14
		Para ir a Inglaterra.	1

Quadro 2 – Valor da aprendizagem da Língua Estrangeira

Como podemos verificar, nos textos escritos pelos alunos a aprendizagem da língua para fins turísticos é frequentemente referida. Deveremos salientar, no entanto, que não é o país de origem da língua que é mais referenciado. Os alunos mencionam o *estrangeiro*, atribuindo à língua inglesa um carácter de língua franca, ou seja, de língua capaz de permitir a comunicação independentemente do país visitado. Podemos ainda ver que o valor utilitário/instrumental atribuído à aprendizagem se prende, na maioria das respostas, com um futuro não imediato, uma vez que a possibilidade de arranjar um bom emprego ou de emigrar não serão realidades próximas na vida destes alunos tão jovens, com uma

escolaridade ainda longa pela frente, o que poderá resultar da influência do mundo de adultos que os rodeia. Quanto ao valor intrínseco da aprendizagem ele é igualmente referido com alguma frequência e, uma vez que este questionário foi aplicado na última aula de língua, será talvez relevante assinalar o facto de 30% dos alunos considerar que a aprendizagem da língua é importante por si só e pelo prazer intrínseco que essa aprendizagem proporciona.

Apresentados os resultados obtidos nestes dois questionários, relembramos que o primeiro foi aplicado antes de os alunos iniciarem as aulas de LE e que o segundo foi preenchido no final. Passamos agora aos questionários aplicados no final de cada uma das aulas, que serviram de base a este estudo. Uma vez que as repostas a estes questionários se encontram intimamente ligadas às actividades realizadas, faremos para cada um, uma síntese da aula que precedeu a sua aplicação. A complementar essa síntese propomos igualmente assinalar os momentos resultantes da observação realizada e que se referem a aspectos não verbais significativos, capazes de ilustrar emoções e sentimentos.

2. As aulas de Língua Estrangeira – percepções e comportamentos

A primeira aula constituiu a primeira de três aulas, planificadas a partir de um tópico: *Animais em Vias de Extinção*. Para esta sessão foi prevista a realização das seguintes actividades: jogar (*pelmanism*); ouvir e participar numa história; realizar uma ficha de trabalho.

Cada aluno recebeu um cartão contendo uma palavra ou uma imagem. A tarefa consistiu em emparelhar a palavra com a respectiva imagem, tendo os alunos circulado pela sala à procura do seu par.

<os alunos circulam na sala à procura do seu par. Todos participam. Todos estão de pé. Ouvem-se risos e cadeiras a arrastar. Alguns alunos procuram ajuda: uns dirigem-se à professora; outros aos colegas. Em seguida mostram à professora para verificarem se está correcto. Todos os alunos se encontram de roda da professora, falando ao mesmo tempo. Alguns alunos batem palmas>

Como se verifica pela transcrição o ambiente é de entusiasmo, expresso no facto de todos participarem, nos risos e nas palmas com que terminam a actividade.

Utilizando o vocabulário apresentado nos cartões a professora passou à narração oral de uma história, apoiada em imagens e solicitando a participação dos alunos. Desta actividade resulta uma total concentração dos alunos, como nos deixa entrever a descrição deste momento.

<o silêncio é total. Os alunos olham para a professora. Alguns repetem as palavras que a professora pede>

No final da história, foi entregue uma ficha de trabalho, que todos os alunos tentaram realizar, como se conclui da descrição que se segue:

<todos os alunos acompanham as explicações da professora em silêncio. Há seis alunos com o dedo no ar. Pedem ajuda, manifestando alguma dificuldade nos registos escritos>

Terminada a aula foi entregue o questionário Q2, ao qual responderam 23 alunos (ver Anexo III – B).

Das respostas obtidas parece-nos possível, para já, descrever um ambiente de expectativa positiva relativamente às aulas futuras e ao mesmo tempo constatar um sentimento geral de grande envolvimento na realização das actividades propostas, que os momentos anteriormente transcritos deixavam já entrever.

A quase totalidade dos alunos considerou que as tarefas foram fáceis de executar e todos indicaram uma expectativa positiva perante a aula seguinte, o que se pode verificar através do Quadro 3, elaborado a partir das respostas dos alunos.

Itens apresentados	Nº de alunos	Itens apresentados	Nº de alunos
a) Hoje trabalhei muito.	20	h) Hoje não fiz nada.	0
b) A aula demorou muito.	0	i) A aula passou num instante.	20
c) As actividades foram difíceis.	2	j) As actividades foram fáceis.	19
d) Participei em todas as actividades	20	k) Participei em poucas actividades.	1
e) Fiz esforço para participar.	20	l) Não fiz esforço nenhum.	2
f) Estou ansioso pela próxima aula.	23	m) Se pudesse faltava na próxima aula.	0
g) Estive sempre com muita atenção.	22	n) Estive distraído.	0

Quadro 3 – Factores de motivação intrínseca - Q2

O segundo grupo do questionário teve como objectivo identificar, a influência dos outros significativos, pais, colegas, professora, na percepção do valor da participação nas actividades e a importância pessoal teve essa participação. Os alunos identificaram o gosto que eles próprios têm em participar como a principal razão para o fazerem, ou seja, a maior parte reconheceu que participou nas actividades porque *gosto* e porque *quero*. A segunda razão mais apontada foi o desejo de agradar à professora, seguindo-se o desejo de agradar aos pais. Alguns assinalaram ainda como motivo da sua participação o facto de os colegas também participarem, sublinhando-se, no entanto, que este motivo foi apontado com menor frequência e nunca isoladamente, ou seja, nenhum aluno assinalou apenas este item, o que poderá indicar que a influência dos colegas não é tão significativa quanto as outras.

No terceiro grupo do questionário, pretendíamos que os alunos identificassem a sua actividade preferida, e, como tal, a que se pressupõe ter provocado um maior prazer na sua realização, pedindo-se, igualmente, uma justificação para essa escolha. Mais de metade dos alunos assinalaram a *história* como sendo a actividade de que mais gostaram, demonstrando alguma dificuldade em nomear especificamente a tarefa a que se referem. No entanto, justificam a sua escolha e é essa justificação que irá permitir tecer algumas considerações relativamente ao valor que atribuem à actividade que

lhes agradou. Assim, os alunos que preferiram a história argumentam que gostaram porque: *foi engraçada, serviu para aprender, foi divertido, foi interessante*, o que nos permite desde já reconhecer a presença de argumentos que apontam para um valor intrínseco, isto é, a actividade valeu pelo prazer que proporcionou.

No entanto, outros alunos indicaram um valor mais útil ao justificarem a sua preferência afirmando: *gostei porque serviu para aprender*, demonstrando que valorizam a actividade enquanto meio para atingir um fim, que será, neste caso, a aprendizagem bem sucedida. A segunda actividade mais escolhida foi o *jogo*, e desta vez as justificações adiantadas *foi divertido, teve movimento, foi engraçado*, prendem-se tão somente com o prazer na sua execução. As restantes respostas repetem as razões anteriormente apresentadas, com excepção de um aluno que justifica a sua preferência pela actividade *ordenar imagens* com o argumento de *ser fácil*, o que denota a importância atribuída ao sucesso na realização.

Finalmente, foi pedido aos alunos que identificassem a actividade que menos apreciaram, indicando a respectiva justificação. Só dois alunos preencheram esta parte do questionário, tendo os restantes argumentado que não o iriam fazer, uma vez que tinham gostado de realizar a totalidade das actividades, o que poderá indiciar que os alunos não se sentem tão à vontade quando se trata de assinalar aspectos menos positivos. No caso dos alunos que o fizeram verificou-se que um escolheu a *ficha*, como actividade menos apreciada, justificando a sua escolha com o facto de *ter muitas perguntas*, deixando entrever alguma dificuldade na sua realização, enquanto que o outro afirma não ter gostado de pintar, por ter sido *muito demorado*.

Para a segunda aula foram previstas as seguintes actividades: responder a questões: usando as estruturas/acerca da história; jogar (*Simon Says*); realizar uma ficha de trabalho e cantar.

Os alunos foram solicitados a realizar um jogo utilizando as cores.

<alguns alunos batem palmas, outros demonstram uma certa insegurança na sua actuação; esperam que os outros tomem a

iniciativa e só depois os imitam. Aparentemente os alunos encontram-se tão concentrados na realização do jogo como no controle da actuação dos seus colegas, pois são os primeiros a denunciar quando os outros falham e fazem-no com gritos>

Como se pode concluir da descrição desta actividade, todos os alunos se esforçam na sua realização, ainda que em alguns seja visível uma certa dificuldade em acompanhar as instruções dadas pela professora.

Finalizado o jogo, a professora distribuiu as fichas de trabalho, cuja resolução levantou algumas dificuldades em certos alunos, dificuldades essas que não impediram estes alunos de as resolver.

<todos os alunos se dedicam à actividade. Verifica-se que os alunos com mais dificuldade na resolução da ficha de trabalho procuram ajuda: uns chamam a professora; outros deitam o olho ao trabalho do colega do lado todos tentam participar na correcção>

Os alunos ouviram uma canção, mas a aula terminou sem que a professora conseguisse realizar a actividade planeada,

< alguns alunos dirigiram-se à professora e beijam-na>

Parece-nos particularmente significativo o gesto destes alunos, uma vez que na aula anterior não o fizeram. Assim, apesar de algumas das actividades terem suscitado dificuldades na realização, os alunos beijam a professora, o que representa um sinal de agrado.

Terminada a aula, foi distribuído o questionário Q3 e das respostas obtidas podemos concluir que o sentimento de realização das actividades foi geral, uma vez que vinte alunos afirmaram ter conseguido realizá-las na sua totalidade, reconhecendo o esforço e o trabalho que essa realização implicou, esforço esse já constatado nos momentos de aula transcritos (ver Anexo IV – C).

De salientar, ainda, que a percepção que os alunos tiveram do tempo utilizado nessa realização não corresponde à percepção do esforço e trabalho despendidos, ou seja, embora quase todos os alunos afirmem que se

esforçaram e que trabalharam, apenas um admite que a aula demorou muito. Assim, 73,9% dos alunos consideraram ter trabalhado muito, 21,7% afirmaram ter trabalhado pouco, mas nenhum admite não ter feito nada. Já no que se refere ao esforço despendido 82,6% consideraram ter-se esforçado muito, havendo apenas dois a afirmarem que fizeram pouco esforço, o que parece indiciar que as actividades propostas foram suficientemente significativas para levarem os alunos a esforçar-se na sua realização.

Relativamente aos factores a que o sucesso é atribuído, na realização de uma actividade, indicaram-se dois factores externos, ou seja, dois factores que não dependem do aluno e que portanto ele não pode controlar e dois factores internos que atribuem a competência, na realização das actividades, às suas características individuais. Das respostas obtidas elaborou-se o seguinte quadro:

2. Consegui fazer as actividades porque:	Nº
a) Tive sorte	10
b) Tive ajuda	8
c) Sou inteligente	14
d) Sei muito inglês	10

Quadro 4 – Atribuição da realização - Q3

Todos os alunos reconheceram terem conseguido realizar as actividades, pelo que as causas para a não realização das actividades não foram assinaladas.

Verificou-se não existir um indício claro na atribuição dos alunos a factores internos ou externos. Ainda que seja maior a incidência no reconhecimento das próprias capacidades, outros factores foram apontados como causa do sucesso na realização das tarefas, pelo que se considerou pertinente verificar se o mesmo aluno atribuiu a realização das actividades simultaneamente a factores internos e externos. Verificou-se que nove alunos assinalaram apenas factores internos, sete assinalaram apenas factores externos e os restantes sete atribuem a realização à conjugação destes dois factores, permitindo, para já, constatar que é

menor a frequência no número de alunos que atribuíram a realização da tarefa tanto a factores internos como externos, ou seja, neste questionário o número de alunos que atribuiu o sucesso da realização à conjugação de factores internos e externos é inferior aos que apontam apenas um destes tipos de factores.

Para saber as razões da preferência de determinada actividade, não foram fornecidos quaisquer itens aos alunos, pelo que o quadro que se segue resulta da procura de padrões nas respostas, dos quais resultaram as seguintes categorias:

Valor	Nº de alunos	Razões
Valor da realização	1	Consegui fazer
Valor intrínseco da actividade	18	Divertida/engraçada/gostei
Valor extrínseco da actividade	3	Gostei porque aprendi

Quadro 5 – Razões para gostar da actividade – Q3

Existe uma maior incidência em motivos relacionados com o prazer proporcionado pela actividade, ou seja, a maioria dos alunos decidiu a sua preferência com base no seu valor intrínseco. Somente um aluno referiu o sucesso na sua realização como razão da sua escolha, enquanto que três outros afirmaram que foi o facto de terem conseguido aprender o motivo pelo qual apreciaram determinada actividade, apontando para um maior valor extrínseco/utilitário.

Pretendemos, ainda, que os alunos nomeassem a actividade que menos gostaram de executar, justificando a sua escolha. Constatámos que doze alunos não responderam a esta questão, argumentando, novamente, terem gostado de todas as actividades propostas. Sete alunos afirmam ter nomeado determinada actividade porque não gostaram, o que deixa entrever que se tratou de uma actividade, à qual não foi atribuído qualquer valor intrínseco, uma vez que não originou prazer na sua realização, argumento este que é corroborado por mais dois alunos que afirmam não ter gostado porque *foi repetido/foi aborrecido*. Por fim, um dos alunos justifica a sua escolha com a frase *Não gostei, porque perdi ao jogo*, justificação esta que se prende com um sentimento de não realização.

A terceira aula constituiu a última sessão dedicada ao tópico *Animais em Vias de Extinção* e previa a realização das seguintes actividades: jogar, cantar, responder a questões.

Após terem repetido o vocabulário apresentado, a professora entregou a cada aluno um cartão contendo uma palavra (o nome de um animal ou de uma cor) e explicou a tarefa que os alunos teriam de executar.

<mal a professora acaba de explicar a actividade já há alunos de pé. Alguns alunos olham para a palavra que lhes foi distribuída. A professora tem alguma dificuldade em conseguir um certo silêncio. Todos participam>

Mais uma vez a observação da aula permite-nos verificar o empenho dos alunos na realização das actividades propostas.

A professora propõe então uma actividade de pares, distribuindo um mapa do mundo a cada aluno. Enquanto os alunos executavam esta actividade a professora circulou por entre os pares ajudando aqueles que a solicitaram, fazendo em conjunto a correcção oral sob a forma de resposta. Por fim os alunos cantaram a canção.

<algumas dificuldades na realização desta tarefa de pares, no entanto todos participam e os pares em dificuldade pedem ajuda. É interessante verificar que a tarefa poderia ter sido realizada se os alunos fizessem batota, ou seja se espreitassem a ficha do colega, o que não fizeram, mesmo tendo de esperar pela ajuda solicitada>

A observação aqui transcrita permite-nos constatar o esforço dos alunos, que tentaram realizar a actividade que lhes foi proposta, não recorrendo ao modo mais fácil de o fazer.

No final da aula aplicou-se o questionário Q4 aos vinte e três alunos presentes (ver Anexo IV – D).

Tentámos então perceber a que factores os alunos atribuem o sucesso/insucesso da realização da actividade. No entanto, acrescentaram-se, aos factores do questionário anterior, outros dois de ordem interna, relacionados

com o valor do desafio proporcionado pela actividade e com a curiosidade, enquanto factores de motivação. Segue-se uma síntese das respostas obtidas:

Consegui fazer as actividades, porque:	Nº	Não consegui fazer as actividades, porque:	Nº
a) Tive sorte	11	g) Tive azar	0
b) Tive ajuda	14	h) Ninguém me ajudou	3
c) Sou inteligente	18	i) Não sou inteligente	0
d) Sei muito inglês	10	j) Não sei nada de Inglês	0
e) Sou muito curioso/a	15	k) Não sou nada curioso/a	2
f) Gosto de desafios	18	l) Não gosto de desafios	2

Quadro 6 – Atribuição da realização – Q4

Através da análise deste quadro verificamos que existiu um sentimento geral de realização das actividades propostas e que os alunos atribuíram maioritariamente esse sucesso a factores internos, nomeadamente às suas próprias capacidades, ao gosto pelos desafios e à curiosidade, valorizando, portanto, características estáveis e internas como condicionantes do sucesso. Os poucos alunos, que assinalaram insucesso nas actividades referiram como causa um factor externo, a falta de ajuda, e dois factores internos, a ausência de curiosidade ou prazer nos desafios. Nenhum aluno atribuiu o insucesso à falta de capacidades.

Com base nestas respostas, tentámos perceber com que frequência a atribuição da realização é feita apenas a factores internos/externos. Constatou-se que 13% dos alunos indicaram apenas factores internos, nenhum dos alunos indicou factores externos e os restantes 87% consideram que a realização se deveu tanto a factores internos como externos. Verificamos assim que é quase unânime a atribuição da realização das actividades à conjugação de factores internos e externos, o que não se constatou na análise feita à questão 2 do Q2, questionário aplicado na aula anterior, o que pode indiciar que esta atribuição não é um factor estável, dependendo mais das circunstâncias (actividades, contextos...) do que das características individuais do aluno.

De seguida, tentámos perceber a razão da preferência dos alunos por determinada actividade. Não existiu unanimidade na nomeação da actividade preferida, verificando-se ainda alguma dificuldade, por parte dos alunos, em assinalar objectivamente as actividades. No entanto, catorze alunos afirmam ter preferido *o trabalho de par/fazer a ficha/falar/fazer o mapa*, 5 preferiram a *canção* e 4 o *jogo*. E todos justificam a sua resposta: a quase totalidade dos alunos, 20, refere como razão da sua preferência o prazer intrínseco proporcionado pela execução da actividade em si, afirmando que *foi fixe/ foi giro/ foi divertido/gostei*, tendo os restantes alunos justificado a sua escolha atribuindo à sua realização um valor mais útil, ou seja, afirmaram ter gostado porque aprenderam.

Do mesmo modo se pediu aos alunos que referissem a actividade que menos apreciaram e, desta vez, foi-lhes dito que não poderiam deixar nenhuma questão por preencher. Apesar desta advertência verificou-se que apenas 7 alunos obedeceram a esta recomendação, continuando a demonstrar alguma relutância em assinalar aspectos menos positivos.

Solicitados a explicar as razões pelas quais apreciaram menos determinada actividade, 5 alunos responderam: *É aborrecido/chato/não gosto*. Dois alunos apontam como principal razão, para não gostarem da actividade, a falta de compreensão, afirmando, *Não percebi*, o que pressupõe tratar-se de uma actividade não realizada. Nestes dois casos, a rejeição prende-se com a não realização da actividade. Nas restantes respostas, mais uma vez se verifica que os alunos indicam a falta de prazer intrínseco proporcionado pela actividade como causa da sua rejeição.

A aula seguinte constituiu a primeira de três planificadas sob o tópico: “*O que gosto de comer*” e foram previstas as seguintes actividades: ouvir/participar numa história, recontar/dramatizar uma história e realizar uma ficha de trabalho

A professora iniciou a aula dizendo aos alunos que lhes vai contar uma história. De seguida mostrou a capa do livro da história que vai contar e distribuiu uma ficha contendo o vocabulário mais utilizado. Passou, então à leitura da história, executando os movimentos representativos de algumas acções essenciais, incentivando os alunos a repetirem as frases enunciadas com maior

frequência e interpelando-os no sentido de os fazer predizer os acontecimentos seguintes,

<os alunos estão concentrados no desenrolar da história que lhes é contada, verificando-se que não existem interrupções a não ser para acompanhar a professora na repetição do refrão da história. Não se verificam quaisquer conversas paralelas entre os alunos>

Como podemos verificar, mais uma vez, o silêncio que se faz sentir é representativo da participação dos alunos no desenrolar desta actividade.

Terminada a história, a professora pede aos alunos que a contem, fornecendo para isso as falas das personagens que vai afixando no quadro, enquanto alguns alunos fazem uma pequena dramatização, executando as acções,

<muitos alunos oferecem-se para realizar a dramatização, mas a professora não permite que todos a realizem, o que provoca expressões desiludidas no rosto de alguns alunos>

Neste caso, a não participação leva alguns alunos a exibirem expressões de desilusão.

Finalmente, a professora distribuiu uma ficha de trabalho,

<todos os alunos realizam esta actividade e embora nem todos possuam o material necessário, a tesoura e a cola, esforçam-se por o conseguir arranjar com a maior brevidade possível, instando os companheiros a apressar-se na execução dos seus trabalhos. Nenhum aluno aproveitou o facto de não possuir o material para não realizar a actividade>

Terminada a quarta aula, distribui-se o questionário Q5, ao qual responderam vinte e dois alunos (ver Anexo IV – E).

Novamente se tentou identificar qual a actividade preferida nesta aula, pedindo-se aos alunos que justificassem essa preferência através da selecção de alguns itens apresentados. A maioria dos alunos assinalou como actividade preferida a *história*, referindo-se a *ouvir a história*, uma vez que a professora optou pelo reconto oral. Os restantes seis alunos referem a realização da ficha como a sua actividade preferida.

Como justificação da sua preferência verificou-se que quinze alunos atribuem a sua escolha ao facto de terem conseguido realizar a actividade, verificando-se, assim, que a realização bem sucedida é a razão mais apontada. Segue-se o gosto pelos desafios, assinalado por 13 alunos, e o reconhecimento das próprias capacidades afirmado por 12 dos respondentes. De salientar, ainda, que 7 alunos assinalaram a ajuda que obtiveram como razão para gostar de uma determinada actividade, optando por escolher um factor externo.

Pediou-se então aos alunos que assinalassem a actividade que menos gostaram e apontassem as razões da sua escolha. De salientar que 15 alunos preencheram esta questão, aumentando assim o número de alunos a fazê-lo, relativamente aos questionários anteriores, o que poderá indiciar um menor receio em lidar com questões menos positivas. Segue-se uma síntese das respostas obtidas, nomeando as actividades tal como os alunos a elas se referem, indicando o número de alunos e por fim as razões apresentadas:

Teatro	2	Não consegui fazer/ não sou curioso
Escrever	3	Não consegui fazer/não percebo nada
Colar/recortar	4	Não sou curioso/não consegui fazer
Ouvir a história	2	Não sou curioso/a/ ninguém me ajudou
Repetir	1	Sem justificação
Fazer a ficha	3	Ninguém me ajudou/não sou curioso/a

Quadro 7 – Actividades menos apreciadas – Q5

Como se pode constatar é frequentemente utilizado o argumento da não realização, *não consegui fazer*, para justificar a rejeição de determinada actividade. É interessante verificar ainda que o item *Não sou curioso* foi igualmente assinalado, o que pode querer indicar que as actividades não foram apreciadas porque não conseguiram atingir o nível de desafio capaz de despertar a curiosidade dos alunos.

Tentou-se, em seguida, identificar outros estados afectivos despoletados pela aula de Inglês. Optou-se por incluir este factor no terceiro questionário, por se considerar que o facto de os alunos estarem já habituados a uma rotina de

reflexão, dedicada às suas opiniões e preferências, poderia originar uma menor inibição, em falar dos seus sentimentos e emoções. Assim, apresentaram-se algumas frases, que os alunos deveriam completar de acordo com as emoções experimentadas no decorrer da aula de Inglês.

A primeira frase *Sinto-me contente....*, refere-se ao estado emocional representado pela palavra contente e tenta perceber que circunstâncias, no decorrer da aula, são capazes de o provocar.

Verificou-se que treze alunos afirmaram:

Sinto-me contente quando - consigo fazer

- *faço bem*
- *sei fazer*
- *as coisas correm bem na aula,*

demonstrando, assim, que este estado emocional se encontra relacionado com o sucesso na realização. Um dos alunos refere uma das actividades realizadas no decurso da aula, o *ouvir a história*, enquanto que outro atribuiu à atenção que a professora lhe dispensa a causa da sua alegria, afirmando *Sinto-me contente quando a professora me chama*.

Três alunos afirmam sentir-se contentes só porque estão na aula de Inglês, enquanto que os restantes dois atribuem o seu contentamento a um bem estar geral. Uma das alunas referencia um acontecimento da vida extra escolar como origem da sua alegria.

A segunda frase apresentada "*Sinto-me triste...*" enuncia um sentimento oposto ao da primeira, ou seja, tenta perceber que circunstâncias, no decurso da aula, são capazes de provocar um estado emocional de tristeza, resultando então que a maioria dos sentimentos de tristeza se encontram relacionados com a não realização, o que condiz com as respostas obtidas na frase anterior, havendo onze alunos a firmar:

Sinto-me triste - quando não consigo

- *não aprendo.*

Da mesma forma, o aluno que anteriormente afirma como razão de contentamento o facto de a professora lhe dar atenção, manifesta agora como

causa de tristeza a sua não participação. Verifica-se, ainda, uma maior diversidade nas respostas obtidas, indiciando que as emoções são sentidas de forma diferente por cada um dos alunos e têm origens igualmente diversas. De salientar igualmente a resposta dada por um aluno que refere como fonte de tristeza o facto de se encontrar na aula, indiciando a existência de algum problema a merecer algum esclarecimento. Em contrapartida quatro alunos associam a tristeza ao fim da aula afirmando *Sinto-me triste quando a aula acaba*, havendo ainda um a dizer que nunca se sente triste.

Sobre as razões que podem levar os alunos a desistir, as respostas foram ainda mais diversificadas e, numa primeira interpretação destas respostas, podemos concluir que, para seis alunos, a vontade de desistir se encontra relacionada com o sentimento de incompetência, ao afirmarem: *Quero desistir sempre que não sei fazer*.

Verifica-se, também, que há alunos que se sentem desanimados pelo tédio provocado pela aula, o que significa que a vontade de desistir, no caso destes alunos tem origem na ausência de valor intrínseco atribuído às actividades. Das restantes respostas obtidas, salienta-se o aluno que atribuiu a vontade de desistir à sua participação no trabalho de grupo, deixando entrever uma maior vulnerabilidade na relação com os seus pares.

Relativamente à percepção que os alunos têm da opinião dos pais, verificou-se que quase todos exprimem um sentimento de confiança na opinião que julgam que os pais têm relativamente às suas capacidades em geral e à aprendizagem do Inglês em particular. Assim, dez alunos escrevem que os pais *acham que eu sou bom a Inglês*, enquanto que sete acrescentam *os meus pais acham que sou inteligente/tenho capacidades*.

Nas restantes respostas os alunos referem a importância do trabalho e da concentração nas aulas, reflectindo, portanto, as preocupações transmitidas pelos pais quanto ao seu desempenho na sala de aula, não havendo a assinalar qualquer percepção negativa, relativamente à influência dos pais enquanto outros significativos.

Na quinta aula, a segunda aula dedicada ao tópico: *O que gosto de comer*, realizaram-se as seguintes actividades: agrupar recortes com alimentos; responder a questões e elaborar uma pirâmide de preferências.

A professora iniciou a aula retomando o tema tratado na aula anterior

<os alunos demonstram uma certa falta de concentração quando a professora retoma o assunto da aula anterior, o que se verifica pelas conversas com o companheiro do lado, ou com algumas brincadeiras>

Esta desatenção da parte dos alunos, verifica-se sempre que a professora repete o que já foi dito na aula anterior, deixando assim entrever algum tédio provocado pela repetição.

A professora recolhe o material que na aula anterior havia solicitado aos alunos, recortes de imagens de alimentos, e simultaneamente, vai perguntando aos alunos se gostam ou não desses alimentos,

<o entusiasmo é maior à medida que os alunos mostram os recortes que trouxeram de casa, tentando que o seu seja o escolhido pela professora>

Tendo acalmado a agitação que se seguiu a esta actividade a professora distribuiu uma ficha de trabalho, a ser realizada em pares,

<apesar da professora ter explorado oralmente alguns exemplos, há alunos com dificuldades em executar a tarefa e por isso pedem ajuda. Mais uma vez se verifica que todos tentam realizar a actividade não recorrendo à batota, que neste caso seria fazer a pergunta em português, para conseguir a sua realização>

Ao questionário aplicado no final desta aula (Q6) responderam 23 alunos (ver Anexo IV – F).

Pretendeu-se saber se os alunos consideraram ter realizado as actividades propostas e a que factores atribuíram o seu sucesso. Vinte alunos afirmaram tê-las realizado na totalidade, enquanto que os restantes dois reconheceram ter sido bem sucedidos em apenas algumas. Relativamente à atribuição da realização, foram propostos aos alunos cinco factores internos, *o esforço, as capacidades, a*

existência de conhecimentos prévios, a curiosidade e o gosto pelos desafios e dois factores externos, a sorte e a ajuda recebida, obtivemos as seguintes respostas:

Conseguí fazer as actividades todas, porque:	Nº alunos
a) esforcei-me	18
b) tive sorte	11
c) tive ajuda	12
d) sou inteligente	12
e) sou curioso/a	10
f) sei muito inglês	9
g) gosto de desafios	14

Quadro 8 – Atribuição da realização – Q6

Analisando este quadro síntese, constata-se que o esforço exercido é o factor assinalado com maior frequência, seguindo-se o reconhecimento do gosto pelos desafios, factores estes que se relacionam na medida em que o valor óptimo do desafio poderá condicionar o esforço que o aluno está disposto a exercer. De salientar ainda que se trata de um factor exclusivamente controlado pelo aluno, já que só ele pode decidir se vai ou não exercer determinado esforço, o que pode indiciar que estes alunos acreditam serem capazes de determinar o seu desempenho.

Os factores externos *sorte* e *ajuda* foram igualmente assinalados com alguma frequência. Mais uma vez se considerou pertinente verificar se o mesmo aluno atribuiu o seu sucesso apenas a factores internos ou externos, ou se optou pela conjugação destes dois tipos de factores. Constatou-se, então, que seis alunos atribuem o sucesso da realização apenas a factores internos, dois fazem-no exclusivamente a factores externos e os restantes dezasseis à conjugação destes dois factores. Verificou-se não ter sido constante a atribuição do sucesso a um determinado tipo de factores.

Foi ainda pedido aos alunos que reconheceram não terem realizado a totalidade das actividades que assinalassem as razões do seu insucesso, tendo-

se verificado que desses dois alunos, um atribuiu a não realização à sua própria falta de capacidades e o outro à falta de compreensão do discurso da professora. Assim, no primeiro caso, é adiantado um factor interno, enquanto que no outro a atribuição é externa ao aluno, tendo no entanto como ponto comum tratar-se de factores que escapam ao controle individual, já que quer as capacidades de cada um, quer a imperceptibilidade do discurso da professora não dependem da vontade do aluno.

Os alunos foram, então, solicitados a completar algumas frases, tal como já havia sido feito no questionário anterior, tendo a primeira frase *Esforço-me sempre que...* o objectivo de perceber que percepção têm os alunos das causas do seu esforço. De seguida, apresenta-se um resumo das respostas obtidas:

Esforço-me sempre que:	Nº alunos
gosto	1
quero	9
não sei fazer	1
as coisas são difíceis	9
me fazem perguntas	2
vou fazer uma actividade	2

Quadro 9 – Razões do esforço – Q6

Pela leitura deste quadro síntese, verifica-se que os alunos percebem o esforço como algo que lhes é intrínseco, já que todas as razões apresentadas têm origem no próprio indivíduo, seja essa força determinada pelo gosto, pela vontade ou pela dificuldade percebida da tarefa. Nenhum aluno aponta como origem do seu esforço factores externos como, por exemplo, a vontade de ver o seu esforço recompensado por elogios da professora.

Com a frase *Quem me dera que...* pretendeu-se identificar os anseios e desejos dos alunos sentidos no decorrer da aula de Inglês. Um dos alunos deixou a frase por completar. Das restantes respostas, verifica-se que os desejos expressos nem sempre estão relacionados com a aula de Inglês, embora a maior

parte dos alunos expresse o seu desejo na forma de sucesso na aprendizagem e na realização, afirmando:

“Quem me dera - aprender depressa

- bem

- fazer tudo”.

Salientam-se ainda as respostas que indiciam a individualidade do aluno e alguns sentimentos dignos de serem aprofundados, como é o caso dos dois alunos cujo desejo é faltarem às aulas e de outros dois que gostariam de ser astronautas, facto que pode ser interpretado como fuga à realidade escolar.

A terceira frase *“Sinto vergonha...”* destinou-se a perceber que factores são sentidos como inibidores no decorrer da aula de língua. Registaram-se as seguintes respostas:

Sinto vergonha:	Nº de alunos
quando falo em Inglês	1
quando me engano	7
quando estou nas aulas	1
quando todos sabem fazer e eu não/não sei fazer	6
quando sinto que estou a mais	1
quando estou envergonhado	2
quando me fazem perguntas	2
quando não faço os trabalhos	1

Quadro 10 – Factores inibidores – Q6

Como se pode verificar, são frequentemente assinalados factores que se prendem com o sentimento de competência. Alguns alunos deixam entrever nas suas respostas indícios de uma certa timidez, como é o caso do aluno que sente vergonha quando está na aula ou dos alunos que experimentam esse sentimento quando são questionados.

A quarta frase dirigiu-se à expressão das atitudes perante a aprendizagem da língua Inglesa e, ainda, analisa a importância da língua. Os alunos completaram a frase da seguinte maneira:

É importante aprender Inglês, porque:	Nº de alunos
é engraçada e eu gosto	6
é importante para os estudos/vida	7
posso ensinar os outros	2
para falar com os Ingleses	3
é uma língua muito falada	5

Quadro 11 – Importância do Inglês – Q6

São diversas as razões apresentadas para justificar a importância da aprendizagem da língua: alguns alunos referem o gosto pela aprendizagem em si mesma, ou seja referem o valor intrínseco da aprendizagem, outros apontam para o valor utilitário da mesma, dois alunos consideram o seu valor pedagógico, outros o valor turístico e, por fim, a universalidade da língua é também assinalada.

Para tentar identificar algumas emoções passíveis de serem sentidas no decorrer da aula foram apresentadas seis imagens. Os alunos foram convidados a escolher aquela/s que melhor traduzem as suas emoções, devendo justificar essa escolha. As imagens foram as seguintes:



Fig. 8 – Imagens representativas de emoções

Grande parte dos alunos dividiu a sua escolha entre a imagem 3, escolhida por 15 alunos e a imagem 6 escolhida igualmente por 15 alunos, aliando dois argumentos principais: o prazer e os sentimentos de realização e de competência.

Assim, à imagem 3 associaram-se as palavras *alegria; música, fácil; divertida*, enquanto que em relação à imagem 6 os alunos referiram palavras como *vitória; desafio, ganhar; saber; conseguir; aprender bem*. Um dos alunos escolheu a imagem 1 fazendo uma interpretação individual do seu significado, considerando-a representativa da criatividade. Nenhuma das imagens que poderia indiciar sentimentos menos positivos, 2, 4 ou 5, foi escolhida.

Na última aula de LE, a que se refere este estudo, os alunos realizaram uma ficha de avaliação, de cuja realização não tiveram conhecimento prévio

O teste realizado tinha como objectivo testar competências como:

- Capacidade de estabelecer a sequência dos acontecimentos numa história;
- Capacidade de contar resumidamente uma história;
- Capacidade de ler pequenos textos;
- Capacidade de reconhecer palavras;
- Capacidade de reconhecer problemas concretos do meio ambiente – animais em vias de extinção;
- Capacidade de responder adequadamente a questões acerca do vocabulário e estruturas apresentadas;
- Capacidade de responder adequadamente a perguntas acerca do vocabulário e estruturas apresentados;
- Capacidade de ler e interpretar linguagem simbólica;
- Capacidade de colocar questões.

A professora começou por explicar aos alunos que iriam realizar um teste de avaliação, tendo de seguida estabelecido as regras para a sua realização.

À medida que os alunos terminavam a ficha de avaliação, foi-lhes distribuído o questionário Q7 e a ele responderam 22 alunos (ver Anexo IV – G). Na primeira questão pediu-se aos alunos que assinalassem a realização das actividades, verificando-se que apenas um dos alunos reconheceu não ter conseguido fazer a totalidade das actividades propostas, havendo um outro que não preencheu este item. Os alunos justificam a realização bem sucedida das actividades da seguinte forma:

Consegui fazer as actividades, porque:	Nº de Alunos
a) esforcei-me	19
b) tive sorte	7
c) tive ajuda	6
d) sou inteligente	14
e) sou curioso/a	12
f) sei muito Inglês	13
g) gosto de desafios	13

Quadro 12 – Atribuição da realização – Q7

Como se vê pelo quadro, os alunos atribuem maioritariamente o seu sucesso na realização a factores internos, tendo a totalidade dos alunos assinalado o factor esforço. Realça-se também o facto de ser elevado o número de alunos que consideraram ter conseguido realizar as actividades por serem inteligentes e por saberem muito Inglês, o que demonstra um acréscimo de confiança nas próprias capacidades e no recurso às competências já adquiridas. Os factores externos também foram assinalados, ainda que com menor expressão. Assim, verifica-se que apenas sete alunos assinalam o factor sorte como causa do seu sucesso, contrariando um pouco o carácter aleatório próprio de um teste de avaliação, enquanto que seis alunos apontam o factor ajuda, ainda que não tenha existido da parte da professora qualquer apoio individual na resolução do teste. Também aqui se considerou importante analisar se a atribuição do sucesso é feita exclusivamente a factores internos/externos ou se resulta de uma conjugação de factores. Verificou-se que nove alunos atribuem a realização apenas a factores internos, uma aluna apenas atribui o seu sucesso a um factor externo, enquanto que os restantes doze optam por fazer a sua atribuição à conjugação daqueles dois factores.

No que diz respeito à atribuição da não realização os dois alunos que consideraram não ter conseguido realizar a totalidade das actividades atribuem o seu insucesso a um factor externo, nomeadamente à falta de ajuda.

Na segunda questão pediu-se aos alunos que escrevessem um texto livre, referente ao conjunto das aulas de Inglês. Da leitura desses textos concluiu-se que existiu um sentimento de satisfação generalizado:

- 1 Motivado pela percepção da aprendizagem efectuada -
 - *Durante as aulas aprendi palavras, histórias, jogos fiz fichas e teatros,*
 - *Aprendi muito,*
 - *O teste foi fácil.*
- 2 Sublinhando o prazer intrínseco originado pela aprendizagem -
 - *Estou a gostar muito das aulas,*
 - *Gosto das aulas , porque são divertidas,*
 - *Foi divertido fazer o teste.*
- 3 Demonstrando expectativas positivas quanto à aprendizagem futura -
 - *Gostava de ter mais aulas,*
 - *Vai ser uma ajuda para o ano,*
 - *Acho que vou tirar boas notas no 2º Ciclo,*
 - *Nunca vou esquecer estas aulas.*
- 4 Evidenciando algumas emoções -
 - *Ao princípio senti vergonha, porque não sabia nada,*
 - *Acho a professora simpática, inteligente e bonita.*

Foi ainda dito aos alunos que poderiam ilustrar o texto, de modo a complementá-lo. Apenas seis alunos o fizeram, da seguinte maneira:

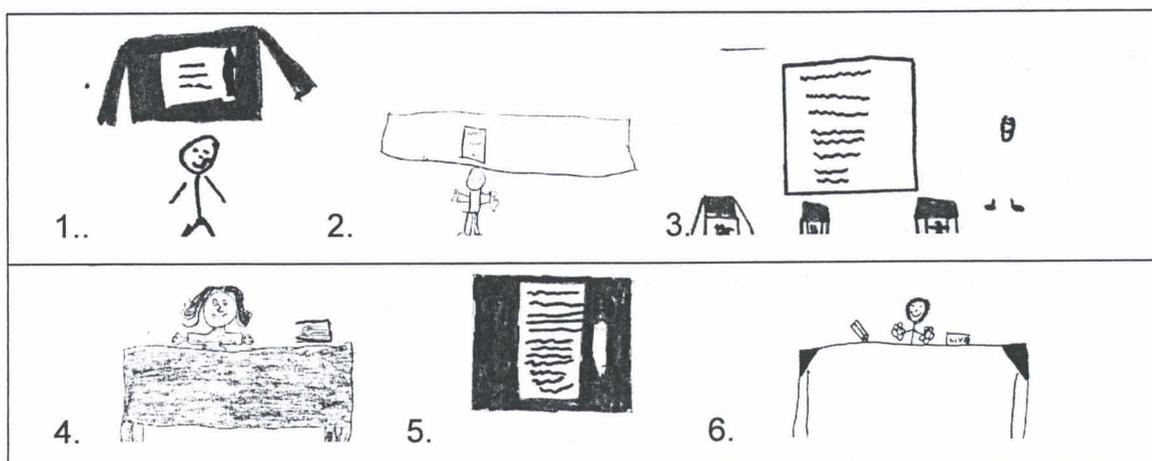


Fig. 9 – Desenhos dos alunos – Q7

Os desenhos foram acompanhados dos seguintes comentários:

1. *Este desenho representa um colega meu a fazer um teste.*
2. *Eu gosto muito das aulas de Inglês.*
3. *As aulas são muito interessantes.*
4. *A professora dá muito bem a aula.*
5. *Eu fiz o desenho do teste porque foi muito interessante de fazer.*
6. *As aulas de Inglês que eu até hoje tive foram as melhores de sempre.*

De salientar que os desenhos e os textos elaborados têm como motivos centrais a professora e o teste realizado.

Na terceira parte do questionário, os alunos deveriam escolher a(s) imagem(s) que melhor representaram o seu estado de espírito, aquando da realização do teste de avaliação, escolha essa que deveria ser justificada. Segue-se uma síntese das respostas obtidas:

	<p><i>Escolhi esta imagem, porque:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>as aulas vão acabar</i>
	<p><i>Escolhi esta imagem, porque:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>vêm aí as férias e eu vou ter saudades</i> • <i>fiquei cansada ao fazer o teste</i> • <i>sinto-me triste quando não atinjo os meus objectivos</i> • <i>sinto-me triste quando não sei</i>
	<p><i>Escolhi esta imagem, porque.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fiquei contente quando acabei o teste</i> • <i>Consegui fazer</i> • <i>O Inglês é divertido</i> • <i>Sinto-me feliz</i> • <i>Gostei de fazer o teste</i> • <i>Gosto de ouvir música em Inglês</i>
	<p><i>Escolhi esta imagem, porque:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fico contente quando acerto</i> • <i>Fico contente quando atinjo os meus objectivos</i> • <i>É assim que me sinto nas aulas de Inglês</i> • <i>Sinto-me vitoriosa por fazer todas as actividades</i> • <i>Consegui fazer o teste sem ajuda</i> • <i>Acho que sei umas coisas de Inglês</i>

Fig. 10 – Imagens escolhidas – Q7

As imagens 4. e 5. não foram escolhidas por nenhum aluno.

Nem todos os alunos se reportaram apenas às emoções experimentadas na realização do teste de avaliação. No entanto, aqueles que o fizeram, exprimem, na generalidade, um sentimento de satisfação pelo seu sucesso na realização e verifica-se, mais uma vez, a expressão do valor intrínseco desta aprendizagem. Não foram identificados sentimentos de angústia e ansiedade que a realização de uma avaliação poderia ter provocado.

Tendo terminado o preenchimento do questionário, a professora propôs à turma realizar uma área vocabular, tendo como tópico as aulas de Inglês. Iremos, agora, transcrever esse momento da aula, uma vez que irá permitir a identificação de factores relacionados com o valor das actividades, com o valor da aprendizagem da língua, bem como com algumas das emoções experimentadas.

Os alunos propõem palavras relacionadas com aquilo que aprenderam, referindo os animais, as cores, os países e que a professora vai registando. Verifica-se que, tendo esgotado os conteúdos relacionados com as aulas, os alunos começam a sugerir palavras que se relacionam com os seus sentimentos e com as actividades.

P/25 – E que mais Ânia?

A/26 – Diversão.

P/27 – Porquê?

A/28 – Porque aprender inglês é muito divertido.

A aluna refere o valor intrínseco da aprendizagem utilizando as palavras *diversão* e *divertido*.

P/30 – A Ânia disse que aprender Inglês é divertido. Aprender em Inglês é diferente de aprender em Português?

<INT>AL6/31 – É

P/32 – Quero braços no ar.

<IND>

J/33- É muito diferente porque nós já somos da nossa Língua Portuguesa.

P/34 – É a opinião do João. É diferente porque aprendemos tudo e o Português nós já conhecemos. Já aprendemos quando éramos pequeninos. Mais diferenças Sabine?

S/35 – *Se calhar o Inglês também é mais divertido do que o Português.*
 P/36 – *Por que é que é mais divertido Tita?*
 T/37 – *Porque em Português é diferente do que em Inglês. Em Inglês é novo.*

Existe uma clara identificação, por parte desta aluna, da novidade como fonte de prazer, ou seja, o prazer da aprendizagem também se baseia na diferença, no inesperado.

P738 – *É diferente porque é divertido e é novo. Mais palavras Carolina.*
 C/39 – *Alegria.*
 P/40 – *Porquê?*
 C/41 – *Porque nós gostamos.*
 P/42 – *Porquê?*
 C/43 – *Primeiro porque para nós gostarmos temos de gostar da professora e nós gostamos.*
 <INT> AL5/ – *Canções.*

Nesta sequência a aluna refere o sentimento alegria, relacionando-o com a boa relação estabelecida com a professora, confirmando a presença desta como alguém significativo.

<INT> P/44 – *Muito obrigada.*
 C/45 – *E também porque gostamos das actividades.*
 P/46 – *Então há aqui um elemento novo que são as actividades. Estefânia, de que actividade é que mais gostou?*
 E/47 – *De fazer fichas.*
 P/48 – *Diogo.*
 D/49 – *As fichas.*
 P/50 – *Francisco.*
 F/51 – *Fazer as fichas.*
 P/52 – *Também?!*
 <INT>AL6/55 – *Histórias.*
 P/56 – *As histórias.*

São agora enunciadas algumas das actividades mais apreciadas, não chegando, no entanto a haver uma justificação para esta preferência.

P/85 – *Gostariam de ter mais aulas de Inglês?*
 ALS/86 – *Sim.*
 P/87 – *Porquê? Miguel.*
 M/88 – *Sim.*
 P/89 – *Sim, porquê?*
 M/90 – *Porque eu acho que são engraçadas.*

R/91 – O Ricardo considera que estas aulas são importantes porque vocês já vão preparados para o quinto ano.

J/93 – Porque as aulas são interessantes.

P/94 – O que é que torna estas aulas de Inglês interessantes, João?

J/95 – Aprender Inglês. <IND>

E/96 – Quando formos grandes há trabalhos que precisamos de saber Inglês.

P/97- Cátia.

C/98 – Eu acho que temos que aprender inglês, porque nos computadores é tudo falado em inglês.

Mais uma vez surge o valor da aprendizagem relacionado com o seu valor extrínseco, ou seja, com os benefícios que poderão ser alcançados.

Feita a descrição das actividades que serviram de base a este estudo, bem como dos resultados que obtivemos, passaremos agora a analisá-los tendo em conta os factores de motivação que nos propusemos identificar, interpretando as respostas aos questionários e os aspectos observados a partir das transcrições.

3. A identificação dos factores de motivação

Propomo-nos realizar uma síntese interpretativa dos dados obtidos no seu conjunto, ao longo das seis sessões, tentando transmitir uma visão mais global e conclusiva dos resultados, agrupando-os de acordo com os factores de motivação, factores estes que emergiram da análise efectuada.

Importa aqui referir que embora a apresentação de cada um dos factores seja feita uma a uma, estará sempre subjacente a convicção de que estes se relacionam entre si, a diferentes níveis e em várias dimensões, pelo que esta análise tem como objectivo tentar perceber um pouco mais o que significa aquilo a que normalmente chamamos motivação. Assim, para melhor compreensão dos modos de motivação dos nossos alunos, decidimos analisá-los de acordo com os seguintes factores:

- Atitudes para com a língua, comunidade e cultura;

- Percepção do valor da actividade;
- Sentido de influência - locus de causalidade e de controle;
- Domínio: sentido de competência e eficácia-pessoal;
- Outros estados emocionais;
- Outros significativos - pais e professora.

Começaremos por analisar os factores internos, referindo-nos àqueles que têm a sua origem no próprio indivíduo, que resultam dos seus processos internos e das suas percepções ainda que co-construídas em interacção com o meio. Consideramos, que estes factores se constituem de grande importância para a aprendizagem, já que alguns estudos existentes demonstram que a aprendizagem, quando influenciada por orientações intrínsecas, significando factores internos, é mais favorável, especialmente em termos de retenção a longo prazo (cf. Ramage, 1990).

3.1. Atitudes para com a aprendizagem de Língua Estrangeira

Os alunos não chegam à aula de LE em branco, já que trazem consigo certas atitudes, fruto das conversas partilhadas com a família, os amigos, influenciadas pelos media e pela possível experiência pessoal de contacto com a comunidade da língua alvo e estas atitudes constituem-se como um elemento fundamental na motivação dos alunos (cf. Chambers 1999: 27).

A análise que se segue tem então como objectivo principal identificar que conjunto de valores a criança traz quando inicia a aprendizagem de uma LE, quer em relação a essa língua e à comunidade que a fala, quer em relação à aprendizagem das outras línguas, uma vez que concordamos com Green, quando afirma: "at present the evidence hints strongly that the school has the greatest impact on young children's attitudes" (1977: 126). Assim, parece-nos que a escola tem as suas responsabilidades no desenvolvimento de atitudes positivas perante as diferentes línguas e, conseqüentemente, perante as diferentes culturas.

Como já anteriormente referimos, aplicámos dois questionários: um primeiro antes de serem iniciadas as aulas e o segundo no final das mesmas, permitindo-nos fazer um balanço das percepções dos alunos relativamente a esta experiência de aprendizagem.

Começaremos, então, a nossa análise, tentando identificar se existiu algum indício de uma orientação mais integrativa nas atitudes dos alunos, orientação esta que identificámos com a expressão da vontade em contactar a comunidade e os falantes da língua alvo, tendo em conta que o conceito de orientação integrativa em muitos casos se refere a uma integração metafórica, reflectindo a vontade e o interesse de interagir socialmente com membros do outro grupo (cf. Gardner & MacIntyre 1993: 159).

O primeiro questionário aplicado permitiu-nos saber que nenhum destes alunos manteve qualquer contacto directo com a comunidade da língua alvo, o que significa, em nossa opinião, que as crenças construídas pelos alunos terão essencialmente origem na escola e na família, o que à partida poderá diminuir a possibilidade de existir uma forte orientação integrativa nas atitudes dos alunos, podendo realçar outros valores mais instrumentais (cf. Dörnyei 1990: 49).

Podemos verificar, que ao contrário do que poderíamos esperar, a vontade de contactar com a comunidade da língua alvo é menor no questionário aplicado no final das aulas, do que aquela inicialmente expressa pelos alunos, significando que as aulas de LE aparentemente não contribuíram para um acréscimo da vontade de contactar a outra comunidade. Constatámos ainda que, no primeiro questionário, apenas cinco alunos afirmam gostar dos ingleses, enquanto que, no segundo, o número sobe para oito, o que não nos parece significativo e não nos permite verificar a existência de uma modificação nas atitudes iniciais. Pensamos, no entanto, que estes factos poderão dever-se à abordagem utilizada na leccionação das aulas de LE, uma vez que estas foram leccionadas utilizando a língua como meio de acesso ao conhecimento (cf. Pereira, 2003).

Sabendo que o valor de uma orientação mais integrativa da aprendizagem de LE não assume, nestes alunos, grande expressão, passaremos a analisar que outras orientações se apresentam na importância dessa aprendizagem, e

consequentemente, quais as atitudes destes alunos perante a aprendizagem do Inglês em particular. Para isso definimos três categorias, baseadas em Dörnyei (2001a: 51) e nas respostas dos alunos, a saber:

- Valor extrínseco/utilitário – ou seja, os benefícios externos obtidos pela aprendizagem;
- Valor intrínseco – significando o valor da aprendizagem em si;
- Valor turístico – a língua como meio de comunicar com os outros, com um sentido recreativo.

Segue-se uma representação gráfica dos resultados obtidos:

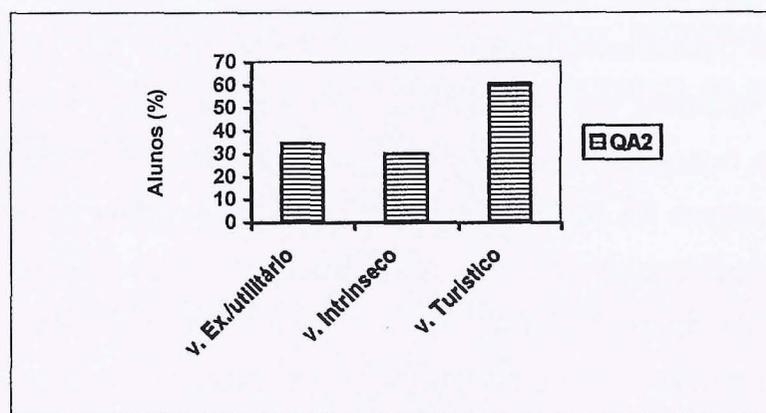


Gráfico 1 – Valor da aprendizagem da LE

Parece-nos que estes resultados deixam entrever que a maioria dos alunos elegeu a importância da aprendizagem da LE reside na possibilidade de comunicar com os outros, que também a aprenderam. Admitimos ainda, que não podemos atribuir a este valor uma orientação exclusivamente utilitária, e por essa razão optámos por a apresentar em separado.

“One of the enduring debates has centred on the relative effectiveness of instrumental versus integrative types of motivational orientation, and the difficulty of classifying language learning motives such as ‘for travel purposes’ as unequivocally integrative or instrumental” (Ushioda, 1996: 2).

Pensamos que se trata de um valor atribuído à aprendizagem da língua que, em parte, poderá dever-se ao facto do Inglês ter ganho importância em diversos campos.

“English in particular has become the major “official language” of many professions and most academic fields, as well as the main mean of communication in international tourism” (Dörnyei, 1990: 49).

Parece, assim, que estes alunos partilham desta visão do Inglês enquanto língua franca, opinião que, dada a idade dos alunos, poderá reflectir a crença dos outros que os rodeiam, ao mesmo tempo que este aspecto pode ter sido consolidado pelo facto das aulas terem privilegiado a utilização da língua como meio de acesso ao conhecimento e, portanto, como meio de comunicação, servindo de obstáculo a uma valorização mais intrínseca da aprendizagem, valorização essa, que para alguns autores é vista como promotora da continuidade no estudo da LE (Ramage, 1990: 214).

Relativamente à aprendizagem das outras línguas., salientamos que 65% dos alunos consideraram que aprender Inglês é mais fácil do que aprender outras línguas, o que, se por um lado pode indiciar uma atitude positiva face à dificuldade percebida da aprendizagem do Inglês, por outro lado pode reflectir alguma desconfiança na aprendizagem de línguas em geral, o que pode constituir-se como obstáculo à aprendizagem futura (cf. Dörnyei 2001b:67).

Quanto à percepção da utilidade desta aprendizagem verificou-se alguma diferença nas respostas aos dois questionários, como demonstra o gráfico que a seguir se apresenta:

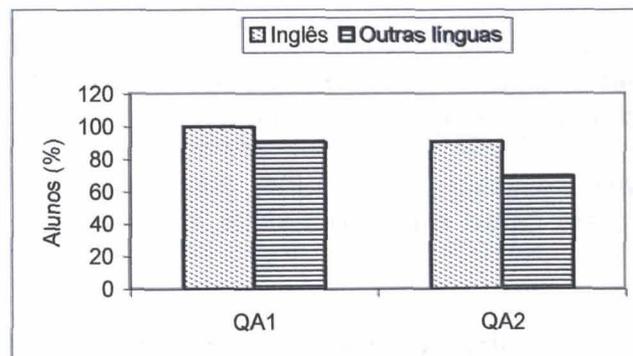


Gráfico 2 - Utilidade da aprendizagem de LE

No QA1 100% dos alunos afirmaram a utilidade da aprendizagem do Inglês, verificando-se um decréscimo nessa expressão da aprendizagem, quer do Inglês em particular, quer das outras línguas, do primeiro questionário para o último. Embora mais de metade dos alunos reconheçam a importância de aprender tanto o Inglês como as outras línguas, este número diminuiu à medida que as aulas decorreram, podendo isto dever-se ao facto destes alunos não sentirem uma aplicabilidade imediata da LE que estavam a aprender.

Em conclusão, dos resultados obtidos podemos constatar a não existência de atitudes negativas expressas por estes alunos, no que se refere à comunidade, à aprendizagem da língua e à aprendizagem das outras línguas. Pensamos ainda que as opiniões avançadas pelos alunos são um reflexo da influência de outros, nomeadamente dos pais, não tendo sofrido grandes alterações com as aulas de LE.

Tendo identificado as atitudes dos alunos e o modo como valorizaram a aprendizagem da LE, passaremos a analisar que valor atribuíram eles às actividades que lhe foram propostas no decorrer das aulas.

3.2. Percepção do valor das actividades

A percepção do valor da actividade diz respeito ao valor que a actividade tem para o indivíduo, à importância que este atribui à sua realização, situando-se no âmbito das teorias expectativa-valor,

“Of course expectancy of success is not enough in itself if it is not accompanied by positive values: we are unlikely to initiate a task, even if we expect to succeed in it, that we do not enjoy and that not leads to valued outcomes. Expectancy of success and values go hand in hand, which is why motivation theories that are based on these two key components are called expectancy-value theories” (Dörnyei, 2001a: 57).

Como nos diz o autor, depende do valor que o aluno atribui à tarefa a decisão de a iniciar e de persistir na sua realização, gastando tempo e energia, optando por realizar uma actividade em detrimento de outra.

Trata-se, pois, de um factor fundamental e decisivo na determinação do aluno em realizar as actividades que lhe são propostas, já que:

“meaning is the critical determinant of motivation. Whether or not persons will invest themselves in a particular activity depends on what the activity means to them”(Maehr, 1984: 123).

Consequentemente, quanto maior for o valor que o aluno atribui à execução de uma dada actividade, mais motivado estará para a iniciar e manter o esforço de tornar a sua realização bem sucedida (cf. Williams & Burden, 1997). Admitimos, no entanto, ser extremamente difícil, se não impossível, predizer que tipo de actividade é significativa para determinado aluno, mas consideramos igualmente que, se se identificarem as actividades que são significativas e se se perceber por que razão o são, é possível utilizar esse conhecimento e levar os alunos a valorizar outras actividades.

Na análise dos dados obtidos teremos como referência as componentes propostas por Eccles e Wigfield, citados por Dörnyei (2001b: 24), a saber:

- o valor da realização, significando a importância pessoal do sucesso;
- o valor intrínseco, ou seja, o prazer da execução em si mesma;
- o valor extrínseco/utilitário, respeitante à forma como a tarefa se relaciona com os objectivos e metas a alcançar;
- o custo, isto é, o valor negativo que engloba factores como o desperdício de esforço e de tempo, ou os custos emocionais, como o medo de falhar, por exemplo.

Baseados nestas quatro componentes formulámos algumas perguntas, a que iremos tentar responder, interpretando os dados recolhidos.

Desta forma iremos, em primeiro lugar, tentar responder à pergunta: Qual a importância pessoal do sucesso para os nossos alunos?

Verificou-se que no Q1 apenas um aluno atribuiu a sua preferência ao facto de ter sido bem sucedido na realização, ao mesmo tempo que outro deixou entrever o insucesso como causa da sua rejeição. No Q2 este aspecto é igualmente assinalado por um dos alunos, enquanto que no Q3 nenhum aluno admite o sucesso na realização como sendo importante na apreciação que faz das actividades. No entanto, neste mesmo questionário dois dos respondentes

assinalaram a não realização como o motivo pelo qual a actividade não foi apreciada.

Podemos então concluir que, nestes três primeiros questionários, não é significativa a expressão do valor pessoal do sucesso, pelo menos na apreciação das actividades. No entanto, a partir do Q4, verifica-se um aumento significativo no reconhecimento deste valor, uma vez que quinze alunos assinalaram o item – *Conseguir fazer* – como razão de preferência de uma actividade, enquanto que quatro alunos afirmaram que foi o facto de não terem conseguido fazer que os levou a não gostar. Ainda neste mesmo questionário treze alunos associam a o contentamento que sentem ao facto de conseguirem fazer, enquanto que onze deles afirmam sentir-se tristes quando não conseguem realizar uma dada actividade. Por sua vez, no Q5, sete alunos expressam como desejo conseguirem fazer tudo, havendo ainda treze que consideram a não realização como motivo de vergonha, afirmando: *Sinto vergonha quando me engano/quando todos sabem e eu não/quando tiro más notas*. Ainda no mesmo questionário, quando foi pedido aos alunos que identificassem os seus sentimentos com as imagens apresentadas verificou-se que quinze alunos escolhem a imagem nº 6 associando-lhe um sentimento de realização, ao mesmo tempo que treze alunos justificaram a sua opção por outra imagem, utilizando, contudo, os mesmos argumentos.

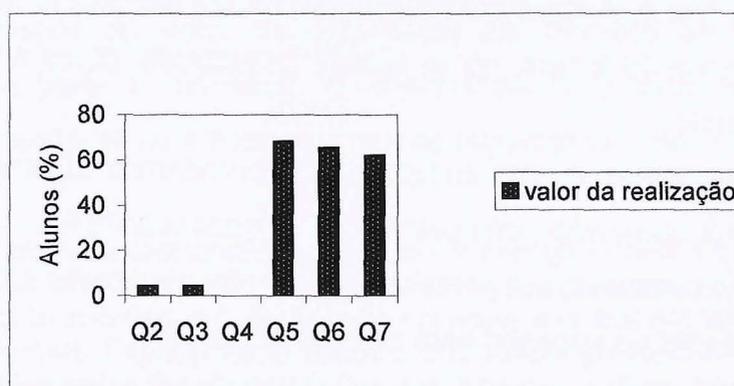


Gráfico 3 – Valor da realização

O gráfico representa a importância dada pelos alunos à realização, ao longo dos questionários. Como se pode constatar é bem visível a evolução nas respostas dos alunos, relativamente à importância que é atribuída à realização, o

que poderá ser explicado por uma crescente consciência da parte dos alunos de que o sucesso também é importante na aprendizagem ou pelo facto de a grande maioria ter considerado como realizadas a totalidade das tarefas.

Nos poucos casos em que as actividades foram consideradas como não realizadas, verificou-se, no entanto, o reconhecimento do esforço e do trabalho exercidos. Assim, no Q1, a única aluna que considerou ter participado em poucas actividades afirmou o seu trabalho, o seu esforço e a atenção que prestou à aula. Da mesma forma, no Q2, a aluna que referiu ter conseguido realizar apenas algumas das actividades afirmou igualmente o seu esforço. Por sua vez, no Q5, há dois alunos que reconheceram não terem realizado todas as actividades, mas que afirmam *Esforcei-me*, o mesmo acontecendo com o único aluno do Q6 que admitiu o insucesso na realização.

Acresce ainda que a observação efectuada deixou entrever que os alunos tentaram sempre executar as actividades propostas, como comprova a transcrição da primeira aula, onde se lê *Todos participam* e, mais à frente, *Todos os alunos acompanham as explicações da professora em silêncio*. Por sua vez na segunda aula lê-se: *“Todos os alunos se dedicam à actividade”* enquanto que na aula seguinte de novo se afirma *“Algumas dificuldades na realização desta tarefa de pares, no entanto todos participam.”* Parece-nos pois que estes momentos da aula nos deixam perceber que as actividades propostas foram suficientemente importantes e valorizadas, já que os alunos as tentaram realizar independentemente do sucesso anterior, da antecipação do resultado, ou da dificuldade percebida, realçando a participação enquanto processo e promovendo o esforço como uma constante. E este esforço mantém-se, independentemente da actividade que é proposta e do resultado obtido, levando-nos desta forma a concluir que o valor atribuído ao sucesso não condiciona a quantidade de esforço que o aluno está disposto a exercer.

Tentaremos agora perceber o que leva os alunos a esforçarem-se, uma vez que este nem sempre é condicionado pela vontade de obter bons resultados.

Analisando as respostas ao Q5, no qual os alunos são solicitados a explicar que tipo de situações são susceptíveis de os levarem a esforçarem-se, verifica-se que todas as razões apresentadas lhes são intrínsecas, isto é, o

esforço é fruto de uma vontade interior que não está sujeita a forças externas. Os argumentos adiantados prendem-se então com a vontade interior, quando os alunos afirmam “*Esforço-me quando gosto/quero*” e com o valor do desafio ao reconhecerem “*Esforço-me quando não sei fazer/as coisas são difíceis/me fazem perguntas.*” Deste modo assistimos a uma valorização intrínseca das actividades, valorização essa que iremos analisar de seguida, tentando responder à segunda questão: de que forma o valor da actividade reside no prazer da própria execução?

Pelos dados obtidos através das respostas dos alunos nos diferentes questionários, verifica-se o reconhecimento generalizado do valor da actividade enquanto fonte de prazer. No Q1 quinze alunos evocam como razões da preferência por uma das actividades, *foi engraçada; divertida; interessante; deu prazer.* No Q2 dezanove alunos afirmam, *foi divertida, engraçada; fixe; gostei.* No Q3 verificou-se que dezanove alunos preferiram determinada actividade porque, *foi divertido; giro; fixe; gostei.* Muitos alunos assinalaram ainda, com alguma frequência, factores como a curiosidade e o gosto pelos desafios, como justificação para o sucesso, demonstrando assim, que o interesse despoletado pelas actividades foi suficientemente estimulante para conduzir à sua realização.

Este valor intrínseco é, igualmente, referido por alguns alunos na sexta aula:

A/26 – Diversão.

P/27 – Porquê?

A/28 – Porque aprender Inglês é muito divertido.

C/45 – E também porque gostamos das actividades.

Num mundo ideal, todos os alunos seriam levados pela sua curiosidade inata a aprender e a explorar tudo aquilo que os rodeia, motivados pelo prazer intrínseco da aprendizagem. No entanto, a realidade nem sempre corresponde a este ideal e se fosse dada aos alunos a possibilidade de escolherem livremente as suas actividades, provavelmente a aprendizagem académica ficaria longe de ser uma prioridade. Tal como Williams & Burden sugerem o interesse, a curiosidade e o desafio são ingredientes capazes de alimentar a motivação intrínseca dos alunos, quer inicialmente, quer na sua manutenção (1999:125).

Csikszentmihalyi, (citado por Csikszentmihalyi & Nakamura, 1984: 125) propõe que, quando o valor do desafio e da curiosidade é óptimo, conduz o indivíduo a um estado óptimo de motivação, que o autor denomina de *flow experience* e que ocorre perante as seguintes condições: envolvimento completo do corpo e da mente; profunda concentração; determinação no querer fazer; consciência da realização bem sucedida; desvalorização do insucesso; inexistência de percepção do tempo; desvalorização da rotina. No nosso caso verificou-se, portanto, que algumas destas condições foram efectivamente conseguidas, uma vez que os alunos demonstraram determinação no querer realizar as actividades, concentrando-se nessa mesma realização e desvalorizando o insucesso. Note-se que a não realização das actividades não foi condição impeditiva do empenho e do esforço despendidos, e por fim verificou-se a inexistência da percepção do tempo, confirmada pelo facto de os alunos considerarem curto o tempo da aula.

Esta ideia vai de encontro aos argumentos de Schumann (1999) que afirma, referindo-se à curiosidade como geradora do iniciar de uma acção, numa tentativa de ligar a neurobiologia à psicologia, que o cérebro avalia o estímulo que recebe através dos sentidos em várias dimensões: a novidade, dimensionando o nível de padrões inesperados ou familiares existentes no estímulo; o prazer, determinando se a acção é atraente; o grau de compatibilidade com as metas, conduzindo à satisfação das necessidades; o potencial de competência, percebendo a capacidade de executar essa acção; a auto-imagem, avaliando se a acção é compatível com as normas sociais e culturais e com as expectativas dos outros significativos. Acrescenta ainda que o córtex cerebral prefere estímulos novos e que os neurões tendem a habituar-se e a não responder a estímulos repetitivos e não significativos. E, se nos reportarmos à observação efectuada, na sexta aula, verifica-se que na transcrição efectuada no decorrer do *brainstorming*, realizado pela professora, o factor novidade é referido pelos alunos, da seguinte forma:

P/36-Porque é que é mais divertido, Tita?

T/37-Porque em português é diferente do que em Inglês. Em Inglês é novo.

Em conclusão, parece que o próprio cérebro está mais disposto a reagir ao apelo da cigarra de Esopo, do que ao apelo do trabalho rotineiro da formiga.

Não é só o valor intrínseco a ser referido nos mesmos questionários, outras respostas referem outro valor, pelo que passaremos a responder à terceira pergunta: Em que medida a actividade vale como meio para atingir um fim?

No Q1 seis alunos afirmaram ter gostado da actividade porque *serviu para aprender*, no Q2 três alunos escreveram *gostei, porque aprendi* e, no Q3, dois alunos justificam igualmente a sua preferência por se tratar de uma actividade que serviu para aprender. Nenhum destes alunos apresenta em simultâneo as duas justificações, ou seja, nenhum dos alunos adianta argumentos que atribuam à actividade um valor ao mesmo tempo intrínseco e extrínseco, à excepção de uma aluna que no Q2 afirma, *Aprendi e foi divertido*. Assim, pensamos que o valor extrínseco atribuído às actividades é menos importante para a maioria destes alunos, dada a menor frequência com que foi assinalado ao longo dos questionários, ao mesmo tempo que verificamos que apenas num caso, e numa resposta, este valor coexistiu com o valor intrínseco, não sendo portanto, percebidos enquanto complementares, como comprova a representação gráfica das respostas dos alunos:

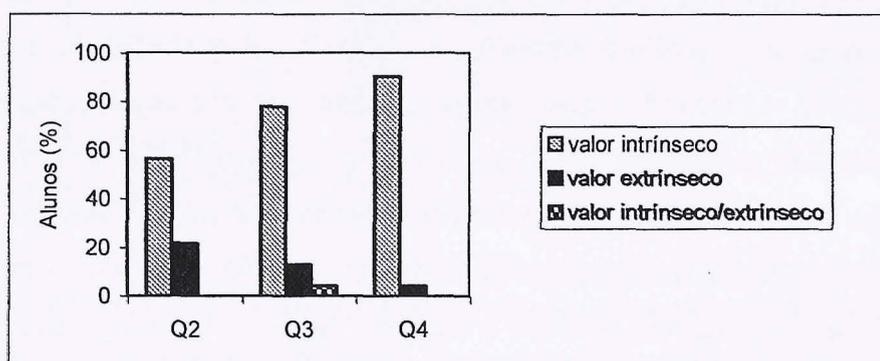


Gráfico 4 – Valor das actividades

Numa leitura mais atenta deste gráfico, podemos ainda verificar que o valor intrínseco representado pelas primeiras barras assume uma ordem crescente, enquanto que as que representam o valor extrínseco revelam um valor decrescente. Ou seja, tal facto poderá, em nossa opinião, indiciar que à medida

que as aulas de LE foram decorrendo o valor intrínseco atribuído às actividades foi aumentando.

Passando a analisar o custo atribuído à realização das actividades, isto é valores negativos atribuídos às actividades realizadas, a primeira conclusão retirada após a aplicação dos questionários prende-se com o facto de os alunos sentirem alguma relutância em assinalar factores negativos, o que se comprova pelo reduzido número de alunos que responderam, quando se tratou de nomear a actividade menos apreciada e as razões dessa escolha. Este facto, pode talvez atribuir-se à vontade de agradar à professora, própria dos alunos desta idade. No entanto, pensamos que esta relutância foi sendo ultrapassada à medida que os alunos se foram familiarizando com o preenchimento dos questionários, aumentando assim o número de alunos dispostos a preencher este item. Assim, no Q1 verifica-se que apenas dois alunos nomeiam as actividades que menos gostaram de realizar, tendo um deles atribuído a sua escolha ao insucesso, enquanto que o outro aluno atribuiu a sua rejeição ao tédio. Desta forma, podemos concluir que, no primeiro caso o valor negativo é atribuído à não realização, enquanto que no segundo se pode afirmar dever-se à ausência de valor intrínseco, significando que o aluno atribuiu um valor negativo a uma actividade que se revelou incapaz de lhe proporcionar prazer na execução.

No Q2 aumentou o número de alunos que responderam a esta questão, verificando-se que nove alunos afirmam que não gostaram porque: *Foi repetido/aborrecido/não gostei*, sublinhando mais uma vez a ausência de valor intrínseco da actividade, tendo o restante aluno justificado a sua escolha pelo facto de ter perdido no jogo. Das respostas obtidas ao Q3 concluiu-se que cinco alunos referiram que a actividade foi *chata/aborrecida/repetida*, e que, por isso, não gostaram, enquanto que um aluno afirma que não percebeu, reportando-se, portanto, à não realização.

Daqui se conclui que o valor negativo da actividade se prende maioritariamente com o facto de a execução da actividade não ter proporcionado qualquer prazer no aluno, provocando-lhe um sentimento de tédio, o que, de acordo com Dörnyei, poderá abrir caminho à ruptura ao mesmo tempo que poderá servir de impedimento a uma motivação mais continuada. "Boring but

systematic teaching can be effective in getting short-term results, but rarely does it inspire a life long commitment to the subject matter” (2001a: 75).

O tédio pode representar um problema a dois níveis: por um lado torna o terreno propício à distração, levando os alunos a ansiarem pelo intervalo e, por outro lado, pode impedir a manutenção de um comportamento motivado.

Alguns alunos relacionaram igualmente o valor negativo da actividade com a não realização, pelo que iremos, de seguida, tentar perceber a que factores o sucesso é atribuído, quais as causas percebidas pelos alunos como estando na origem dos seus sucessos e fracassos e que tipo de controle são eles capazes de exercer sobre essas causas.

3.3. A atribuição do sucesso das actividades

O sentido de influência encontra-se relacionado com a Teoria da Atribuição, já mencionada no Capítulo II, e engloba dois aspectos fundamentais para uma melhor compreensão das atribuições feitas pelos alunos: o locus de causalidade, significando as causas a que são atribuídos os sucessos ou insucessos na realização de uma actividade e o locus de controle, que diz respeito à percepção que os alunos têm de controlarem ou não os acontecimentos.

Já referimos anteriormente que a maioria dos alunos considerou ter conseguido realizar com sucesso a generalidade das actividades propostas. Por isso, começaremos por analisar a que factores é atribuída esta realização, isto é, quais as razões avançadas pelos alunos para explicarem determinado resultado.

Weiner sugere que as pessoas tendem a referir-se a quatro tipos de atribuições para explicarem os seus resultados: a capacidade; o esforço; a sorte e a percepção da dificuldade da tarefa. Este autor considera ainda que as duas primeiras se constituem como atribuições internas, uma vez que têm origem no próprio indivíduo, enquanto que as restantes duas serão atribuições externas, já que não dependem do sujeito (1984). Assim, optámos por dividir o quadro que a seguir se apresenta, e que pretende ser uma síntese das respostas obtidas nos

questionários, em factores internos e externos, representativos dos factores enunciados por Weiner:

		Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
Factores Internos	Sou inteligente	-	14	18	12	12	14
	Sei muito Inglês	-	10	10	7	9	13
	Sou curioso/a	-	-	-	9	10	12
	Gosto de desafios	-	-	-	13	14	13
	Esforcei-me	20	19	-	-	18	19
Factores externos	Tive sorte	-	10	11	-	11	7
	Tive ajuda	-	8	14	7	12	6

Quadro 13 - Atribuição da realização

Como se pode verificar os alunos consideram que conseguiram realizar as actividades porque se esforçaram. Assim, o sucesso da realização é atribuído a um factor interno, totalmente controlado pelo aluno, o que indicia a percepção de que a aprendizagem da língua resulta da vontade individual, o que, segundo Williams & Burden influenciará consideravelmente a motivação dos alunos, no sentido de os manter activamente envolvidos nessa mesma aprendizagem (1997: 128).

Verificou-se, ainda, que a realização bem sucedida foi muitas vezes atribuída às capacidades, levando-nos a concluir que, no geral, os nossos alunos possuem uma percepção positiva da sua eficácia pessoal, o que, segundo Dörnyei, constitui um factor chave na determinação da quantidade de esforço e persistência exercidos no processo de aprendizagem da LE (2001b: 130).

Relativamente aos restantes factores internos, constatou-se que a frequência com que foram assinalados sofreu alguma variação ao longo dos diferentes questionários, o que nos faz concluir que estas atribuições estarão sujeitas a influências situacionais ou contextuais, tanto mais que a curiosidade e o gosto de desafios se encontram relacionados com o valor atribuído à actividade, factor que analisámos anteriormente. Consideramos igualmente digno de nota, na análise deste quadro, o facto de o número de alunos que atribuiu o sucesso da realização à aplicação de conhecimentos prévios, se ter tornado mais significativo no questionário aplicado no final do teste de avaliação, podendo esta conclusão

significar que o referido teste proporcionou aos alunos uma maior capacidade de aplicar efectivamente o conhecimento adquirido e as competências desenvolvidas.

No que se refere aos factores externos assinalados pelos alunos, constatou-se que, no geral, se atribuiu com menor frequência o sucesso à ajuda recebida, havendo no entanto alguma variação de questionário para questionário. Existiu uma maior ou menor necessidade de recorrer à ajuda externa face à percepção da dificuldade na realização da actividade e, verifica-se, através da transcrição de alguns momentos de aula, que frequentemente os alunos pediram ajuda perante as dificuldades.

No que diz respeito ao factor sorte, verificou-se que foi menos assinalado no questionário aplicado no final do teste de avaliação, significando que os alunos atribuíram mais a si próprios o sucesso na realização de um teste que pressupõe uma avaliação global da sua aprendizagem, do que ao factor sorte como condicionante do seu resultado, contribuindo, em nossa opinião, para um acréscimo do sentido de eficácia pessoal.

Perante este cenário, parece-nos importante verificar se existe algum padrão no que se refere à atribuição da realização a factores exclusivamente internos ou externos ou à conjugação destes dois factores. Por outras palavras, tentaremos perceber se existe alguma tendência, nestes alunos, que permita identificá-los como sujeitos que se vêem a si próprios como causa das suas acções e que De Charms denomina de “origins” ou se, pelo contrário, se verifica que é constante a atribuição da realização a causas externas, característica dos sujeitos que o mesmo autor considera “pawns” (1984). Para melhor compreensão desta atribuição atentemos no gráfico seguinte, que nos mostra a frequência com que os alunos atribuem o sucesso da realização apenas a factores internos, a factores externos.

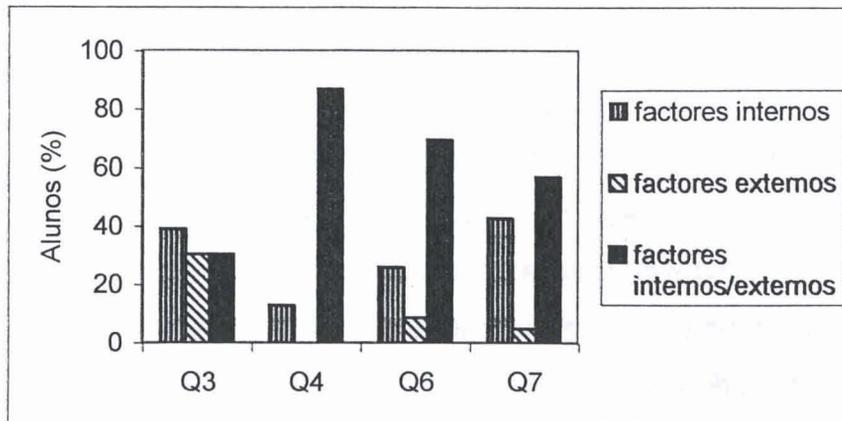


Gráfico 5 – Atribuição da realização

Podemos constatar que não é constante a atribuição, ou seja, alunos que atribuem o seu sucesso a factores internos, no primeiro questionário, assinalam nos seguintes factores externos e internos ou até mesmo, e só, factores externos, ainda que, neste último caso, com menor frequência. Verifica-se, assim, que existem variáveis que influenciam a escolha do aluno, na atribuição das causas do seu sucesso ou insucesso: este nem sempre se considera exclusivamente responsável pelos resultados e nem sempre atribui essa responsabilidade aos outros.

Segundo Fanelli poderemos estar perante uma situação de equilíbrio, “The most mature position might be to have a generally internal locus of control with a slight admixture of externality and a recognition of uncertainty” (1977: 62), corroborando, igualmente a afirmação de De Charms, “In short we are all origins some of the time and pawns some of the time”. (1984: 278), no reconhecimento de que a atribuição não pode ser encarada como algo estável e imutável, devendo-se evitar tornar simplista esta dicotomia, o que pode levar a classificar inadequadamente os alunos.

Feita a análise dos factores a que é atribuída a realização, passaremos a descrever a que causas atribuem os alunos o seu insucesso, pese embora o facto de poucos factores terem sido assinalados, dada a elevada frequência com que os alunos consideraram ter realizado as actividades.

Ushioda (1996: 16) afirma que o cenário de motivação ideal é aquele, no qual, os alunos atribuem os resultados positivos a capacidades pessoais e os resultados negativos a factores temporários que podem ser remediados.

Ao analisarmos as respostas dos alunos, verificamos que, à excepção do aluno que atribuiu o seu insucesso à falta de capacidades, todos os outros assinalam factores passíveis de serem alterados e que não se podem considerar da sua responsabilidade. Por outras palavras, dois alunos atribuem o seu insucesso à falta de curiosidade e ao facto de não gostarem de desafios, pelo que se conclui que as actividades em causa não conseguiram atingir um valor óptimo de desafio, ou por serem demasiado complexas, ou por alguma incongruência conducente a originar um sentimento contrário ao prazer (Williams & Burden, 1997: 126). Outro aluno atribuiu o seu insucesso à falta de clareza no discurso da professora, enquanto que cinco alunos “culpam” uma ajuda que não lhes foi prestada. Estaremos, então, perante um cenário de motivação ideal, convicção esta que sai reforçada pela análise das respostas obtidas no Q6, que, por se reportar a um teste de avaliação, torna as respostas obtidas mais significativas.

A descrição destas atribuições permite-nos agora aprofundar as suas implicações no que respeita ao outro factor determinante no sentido de influência, ou seja, permite-nos analisar a percepção dos alunos relativamente ao *locus de controle*, um dos factores mais significativos na determinação da motivação do aluno, isto é de o levar a agir de determinada forma. A importância deste factor advém, então, em grande parte, do sentido de responsabilidade que lhe está associado, já que, se o aluno se sentir pessoalmente responsável por aquilo que lhe acontece, tem tendência a internalizar o controle (cf. Williams & Burden 1997: 101).

Como já aqui foi referido o esforço constituiu o factor assinalado com maior frequência pelos alunos, como causa do seu sucesso. Trata-se, então, de um factor que é internamente controlado pelo aluno, indiciando, que este se sente responsável pelo seu desempenho.

Os estudos realizados em contexto escolar apontam para a internalidade do locus de controle como forma de levar o aluno a procurar informação e a usá-la apropriadamente na resolução de problemas, a ser activo e a demonstrar maior

persistência, uma vez que aceita a responsabilidade dos resultados do seu comportamento e, da mesma forma, sente orgulho no seu sucesso. Por outro lado, os alunos com uma externalidade dominante tendem a ser mais passivos, menos persistentes, uma vez que se sentem incapazes de alterar os seus resultados (cf. Fanelli 1977: 56)

Ora, se a capacidade de o aluno se sentir capaz de controlar os seus resultados não é considerada uma característica fixa e estável, é possível ajudar os alunos a procurarem formas de desenvolverem um sentido de controle sobre as suas actividades, sugerindo-se, portanto, que, se existir a crença de que controlam os resultados do processo de aprendizagem, poderão produzir o esforço necessário à aprendizagem da língua (cf. Oxford & Shearin, 1994: 21), o que parece ter acontecido no caso destes alunos.

Uma vez analisadas as atribuições dos alunos relativamente ao sucesso e insucesso do seu desempenho e, depois de termos verificado que a crença nas suas capacidades constituiu um factor relevante, tentaremos perceber em que medida esta atribuição resulta num acréscimo do sentido de competência e eficácia pessoal.

3.4. A percepção da eficácia pessoal

Como já anteriormente referimos o termo eficácia pessoal tem origem na Teoria da Eficácia Pessoal de Bandura e, quando aplicado à aprendizagem refere-se à crença dos alunos acerca das suas capacidades para aplicarem efectivamente os conhecimentos prévios a situações de novas aprendizagens (cf. Williams & Burden, 1997: 129). Desta forma, o sentido de competência e de eficácia pessoal irá influenciar a decisão dos alunos em tentar realizar dada actividade e, conseqüentemente, determinará a quantidade de esforço que estão dispostos a exercer e o seu nível de persistência. Por outras palavras, o facto de o aluno acreditar que tem capacidades para ser bem sucedido influenciará a determinação em tentar ultrapassar as dificuldades sentidas.

Torna-se, então, evidente que o desenvolvimento de um sentido de competência poderá contribuir para realçar um comportamento conducente à

realização, ajudando os alunos a encararem com confiança situações de aprendizagem mais ameaçadoras, a concentrarem-se na realização das tarefas, desenvolvendo para isso o esforço necessário. É então esse o sentimento que tentaremos identificar nos dados recolhidos.

Aquando do início das aulas de LE foi pedido aos alunos, no QA1, que antecipassem o grau de dificuldade esperado relativamente à aprendizagem da língua, verificando-se que apenas quatro alunos consideraram que a aprendizagem não iria ser fácil, enquanto que os restantes manifestam confiança no seu desempenho. Vejamos de que forma este sentido de competência se reflecte, por uma lado, na expressão de confiança nas próprias capacidades e, por outro lado, no esforço exercido pelos alunos na realização das actividades. Assim, o gráfico que a seguir se apresenta ilustra a frequência com que os alunos afirmam as suas capacidades para a aprendizagem da LE:

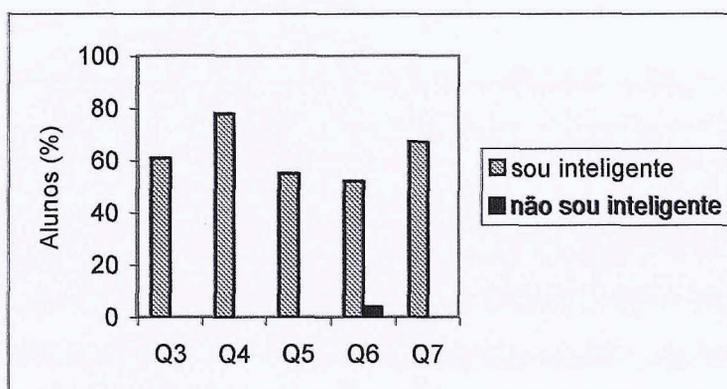


Gráfico 6 – Percepção da competência

Como se pode verificar é grande a expressão de confiança destes alunos nas suas capacidades e a variação nas respostas de questionário para questionário é facilmente explicada pela maior ou menor dificuldade sentida na realização das actividades, deixando-nos a percepção de que realmente se trata de um grupo de alunos que mantém o nível inicial de confiança nas suas capacidades e, conseqüentemente, possui um elevado sentido de eficácia pessoal. Esta percepção é ainda corroborada pelo facto de, no último questionário aplicado (QA2) 87% dos alunos terem afirmado: “ Aprender Inglês é fácil.” Pensamos, então, poder concluir a existência de um sentimento generalizado de

eficácia pessoal, o que nos leva a reflectir sobre a existência de alguma correspondência deste factor com a persistência do esforço. Por outras palavras, vejamos agora se a percepção do esforço é correspondente e se se verifica que realmente os alunos com um elevado sentimento de competência tendem a ser mais persistentes no seu esforço. Segue-se a representação gráfica dos resultados:

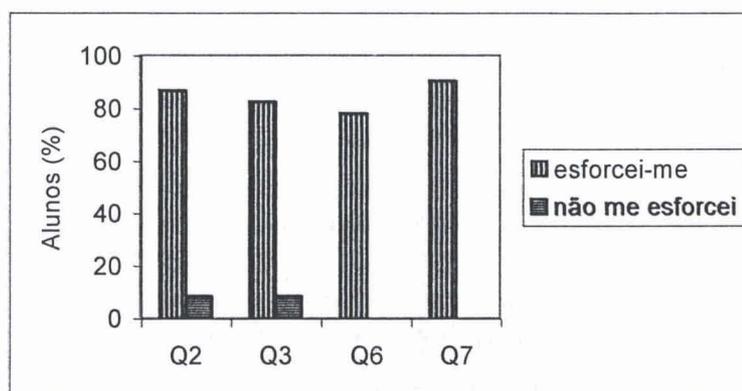


Gráfico 7 – Percepção do esforço

Como se pode verificar, é elevado o nível de reconhecimento do esforço exercido pelos alunos, salientando-se ainda que se verificou alguma progressão nesse reconhecimento, tornando ainda mais significativo o facto do Q6 dizer respeito à realização de uma ficha de avaliação e corresponder à identificação máxima do esforço efectuado. Tal facto leva-nos a reforçar a ideia de que as aulas de LE e as actividades realizadas pelos alunos ajudaram a construir um sentimento de competência generalizado e contribuíram para um acréscimo do sentido de eficácia pessoal.

Dörnyei (2001b: 23) chama a atenção para o facto das crenças na eficácia pessoal não estarem directamente relacionadas com a verdadeira competência, ou seja, o facto do aluno acreditar nas suas capacidades não significa que as suas crenças correspondam à realidade, nem torna o seu desempenho mais efectivo. Parece-nos, no entanto, que não é especialmente relevante o facto de o aluno ser realmente dotado de determinadas capacidades ou de alguma aptidão especial para a aprendizagem da língua. Acreditamos, tal como Bandura (1995: 8), que o que interessa é perceber que essas crenças influenciam a maneira de

pensar e de agir dos alunos, uma vez que contribuem para a motivação de diversas maneiras: determinando os objectivos que se pretendem alcançar; a quantidade de esforço a exercer; o nível de perseverança face às dificuldades e a resistência face ao fracasso.

Da mesma forma que um elevado sentido de eficácia pessoal pode conduzir o aluno a tentar novos desafios e a exercer determinado esforço, um baixo sentido de competência poderá alimentar sentimentos negativos. Assim, são os sentimentos e emoções vividos no decorrer da aula de língua que iremos analisar de seguida.

3.5. Outros estados emocionais

Concluimos, da análise anterior, que existe nestes alunos um sentimento generalizado de confiança nas suas capacidades e na eficácia do seu desempenho. No entanto, pareceu-nos igualmente importante identificar a existência de outros sentimentos, fossem eles positivos ou negativos, tentando ao mesmo tempo perceber as suas causas, uma vez que, tal como Williams & Burden, consideramos que, do ponto de vista construtivista da aprendizagem, as emoções devem ser consideradas uma parte integrante da aprendizagem (1977: 28).

Tentemos perceber o que desencadeia nos alunos determinados sentimentos, o que os põe “na defensiva”, no decorrer da aula de língua, já que muitos encaram a sala de aula como o lugar onde as suas fraquezas irão ser expostas. Ao mesmo tempo consideramos importante que a identificação destas emoções seja feita também pelo lado positivo, ou seja, através da identificação dos sentimentos agradáveis e das situações capazes de os gerar, uma vez que:

“...certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade. No que têm de melhor os sentimentos encaminham-nos na direcção correcta, levam-nos para o lugar apropriado da tomada de decisão onde podemos tirar partido dos instrumentos da lógica” (Damásio, 1994: 14).

Este autor afirma a existência de uma primeira variedade de sentimentos, baseada nas emoções mais universais, a Felicidade, a Tristeza, a Cólera; o Medo e o Nojo, acrescentando que, a uma segunda variedade, correspondem emoções que se constituem como variantes. Assim, a Melancolia ou a Ansiedade seriam variantes do sentimento de Tristeza (1994: 163). É, pois, nesta perspectiva que iremos basear a nossa análise, tendo em conta que emoções ligadas ao sentimento de Nojo não são importantes no nosso contexto.

Quanto ao sentimento do Medo, optámos por tentar analisá-lo apenas numa perspectiva, relacionada com a timidez e com a expressão do sentimento de Vergonha, tendo dado especial enfoque aos sentimentos de Tristeza e de Felicidade, por nos parecerem os mais adequados ao nosso estudo.

Uma vez que, aquando da descrição dos resultados obtidos em cada um dos questionários, apresentámos já uma primeira análise das justificações dos alunos para a escolha das imagens, que pretendíamos ver associadas a estes sentimentos, pensamos que agora será mais importante interpretar os significados dessas associações. Para isso realizámos figuras, que pretendem ser ilustrativas dessas interpretações:

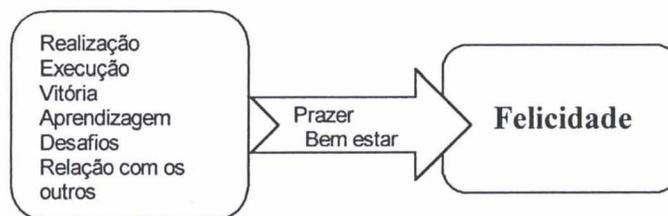


Fig. 11 - Representação do sentimento de Felicidade

A figura 11 representa, então, os factores relacionados com a sala de aula, identificados pelos alunos. Parece-nos poder concluir que as emoções associadas à Felicidade se relacionam essencialmente com o prazer originado por diversas situações: o prazer de ser bem sucedido na realização; o prazer originado pela execução das actividades; o prazer da vitória sentida através da aprendizagem; o prazer de corresponder aos desafios e o prazer do estabelecimento de boas relações com os outros.

A tristeza pode representar-se, através da seguinte figura:

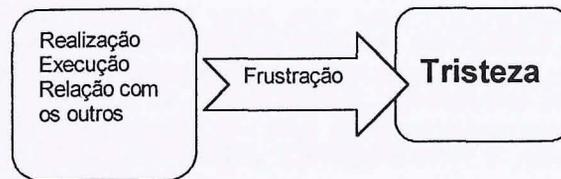


Fig. 12 - Representação do Sentimento de Tristeza.

Os alunos associam ao sentimento de Tristeza e afirmam como fonte de frustração exactamente os factores inversos àqueles que identificaram como fonte de prazer e capazes de os levarem a sentirem-se felizes. Por outras palavras, os sentimentos de Tristeza e Felicidade constituem-se como as duas faces de uma mesma moeda. Nenhum aluno expressou qualquer emoção susceptível de ser relacionada com o sentimento de ansiedade, sentimento este, frequentemente relacionado com a aula de LE, considerando-se como uma das principais causas originadoras de ansiedade o facto dos alunos terem de se exprimir, à frente de todos, numa língua que não é a sua (cf. Oxford & Ehrman 1993:193). No entanto, tratando-se de crianças, pensamos que é natural que esta condicionante não se aplique, já que um dos argumentos frequentemente utilizados a favor de uma iniciação precoce à língua, reside no facto dos alunos desta idade não sentirem grandes inibições, "They are willing to use language and to experiment with sounds, without worrying about mistakes. They rarely have the inhibitions typical of adolescents and adults" (Dunn, 1983: 3).

Aparentemente, as crianças desta idade estão dispostas a experimentar novos sons, novas formas de expressão, sem se preocuparem muito com os erros que cometem. No entanto, considerámos que poderão ter existido outros factores, que não o desempenho oral em LE, capazes de provocar alguma inibição e, por isso, numa tentativa de os identificar, iremos relacioná-los com o sentimento de Vergonha.

Das resposta obtidas no Q5, verificou-se que apenas um aluno refere o facto de *falar Inglês* como origem da sua vergonha, corroborando assim a ideia que a expressão oral não será motivo de ansiedade para estes alunos. A maioria deles relaciona o sentimento de vergonha com a incompetência, afirmando: *Sinto vergonha quando me engano/tiro más notas/todos sabem e eu não/não faço os*

trabalhos, deixando entrever que este sentimento se encontra relacionado com o sentimento de Tristeza, já que são comuns as circunstâncias que os originam. As respostas dos restantes alunos evidenciam alguma timidez, já que os alunos se sentem envergonhados quando são solicitados.

De tudo isto, parece-nos poder concluir que, para estes alunos os sentimentos de Tristeza, Felicidade e Vergonha estão maioritariamente relacionados com o sucesso do seu desempenho e que, no caso do presente estudo, os alunos experimentaram com maior frequência emoções relacionadas com o sentimento de Felicidade.

Assim, estas constatações sugerem-nos que estas aulas contribuíram para que estes alunos desenvolvessem efectivamente uma relação afectiva com a LE, de que é exemplo uma frase escrita por uma aluna, na última aula: *Vou ter saudades.*

3.6. Os outros significativos

Relembramos que se consideram factores externos, aqueles que são fruto de influências exteriores aos alunos, uma vez que a aprendizagem não tem lugar no vácuo. Referimo-nos, portanto, às variáveis contextuais, que serão interpretadas de forma diferente por cada aluno, mas que não deixam de condicionar o seu comportamento e que neste caso estão representadas pela influência de outros significativos mais directamente ligados a estes alunos, dada a sua pouca idade: os pais e a professora.

A influência dos pais na motivação dos alunos foi considerada por Gardner (1985:109), como tendo grande importância, uma vez que, segundo este autor, os pais constituem o principal intermediário entre o meio cultural e o aluno. O mesmo autor identifica duas dimensões essenciais no papel que os pais desempenham no processo de aprendizagem das crianças:

- Um papel activo – que envolve incentivo, apoio e acompanhamento;

- Um papel passivo – respeitante a uma transmissão indirecta de atitudes relacionadas com a aprendizagem da segunda língua e respectiva comunidade.

Começaremos a nossa análise por identificar o papel activo dos pais. Nas respostas ao Q4, os alunos revelam uma percepção positiva da opinião dos pais, expressa nas frases: *Os meus pais acham que eu sou inteligente/bom a Inglês/tenho capacidades*. Ou seja, no caso destes alunos, o seu sentimento de competência é reforçado pela influência dos pais e crença nas capacidades dos filhos, revelando simultaneamente que se trata de um grupo de pais com grandes expectativas no desempenho dos filhos. No entanto, quatro alunos afirmam que os pais pensam que eles *devem estudar mais/estar mais atentos*, ou seja, nestes casos a influência exercida focaliza-se mais no desenvolvimento de estratégias que possam conduzir os filhos ao sucesso. Não se verificou, no entanto, qualquer percepção negativa relativamente a este aspecto, indiciando que estes alunos são acompanhados de uma forma positiva na sua vida escolar.

Vejamos agora que formas assume o papel passivo dos pais, anteriormente definido como a transmissão indirecta de atitudes relacionadas com a aprendizagem da LE. Salientamos, mais uma vez que no QA1, os alunos negaram que a vontade de aprender determinada LE fosse influenciada pela vontade dos pais. No entanto, como se pode verificar pelas restantes respostas, aqueles alunos que afirmam querer aprender outra língua, que não o Inglês, são precisamente os mesmos que afirmam igualmente a preferência dos pais pela aprendizagem de outra língua estrangeira. Ou seja, ainda que de forma inconsciente, parece-nos pois que os alunos assumem como suas as opções dos pais, ainda que se verifique que 78,3% dos alunos o neguem.

Estas constatações levam-nos a concluir que os alunos não têm uma percepção muito clara da influência que os pais exercem nas suas crenças e valores, o que não significa que ela não exista. Parece-nos ainda que os motivos adiantados pelos alunos para justificar a importância da aprendizagem da língua reflectem em certa medida esta influência. Os alunos argumentam que aprender Inglês é importante *“para arranjar um bom emprego/para emigrar/por causa dos computadores/é uma ajuda para o 2º ciclo”*. Ora, parece-nos que, ainda que seja

razoável admitir que estes alunos considerem que aulas uma ajuda para o ano seguinte ou uma forma de facilitar o seu contacto com material informático, o mesmo não se passa com os restantes argumentos, já que se trata de um grupo de alunos muito jovens e será talvez improvável que as suas preocupações residam na procura de um emprego melhor ou na possibilidade de emigrarem, o que nos leva a concluir que estas razões são fruto da apropriação dos argumentos dos adultos, nomeadamente dos pais. Finalmente, no Q1, 78,3% dos alunos afirmaram que *É importante participar nas actividades, porque quero agradar aos meus pais*, donde, mais uma vez, se constata a existência da pressão dos pais no comportamento dos alunos.

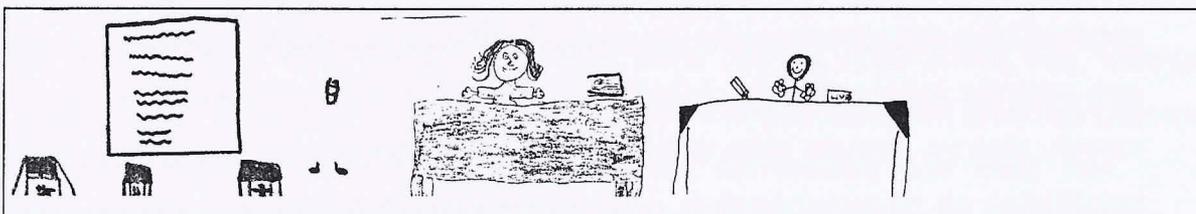
Por tudo isto parece-nos poder concluir que os pais se constituem realmente como outros significativos, desempenhando um papel importante na motivação destes alunos, uma vez que interferem no seu sentimento de competência, felizmente de uma forma positiva, e no desenvolvimento das suas atitudes perante a aprendizagem da LE.

Analisar a influência que a professora tem nos seus alunos, não é uma tarefa fácil, uma vez que estão envolvidos múltiplos aspectos que não constituem objectivo deste estudo, sabendo ainda que as aulas de LE não foram leccionadas pela professora titular, mas sim por uma professora de língua, que não conhecia as crianças e cujo contacto foi limitado ao tempo destinado à aula, de 60 minutos semanais. No entanto, encontrámos indícios, nos dados que recolhemos, de elementos relacionados com a professora de LE susceptíveis de terem influenciado a motivação destes alunos, nomeadamente no que se refere a alguns traços da sua personalidade.

Assim, verificámos no Q1 que 82,6% dos alunos afirmaram considerar importante participar nas actividades, *para agradar à professora*, o que indicia desde logo uma representação da figura da professora, como alguém a quem se deve agradar, resultando por isso num agente de influência. Podemos, pois afirmar, que existe da parte destes alunos uma vontade expressa de estabelecer, logo na primeira aula, uma boa relação com a professora. Segue-se que, no final da segunda aula, de acordo com a observação efectuada, *< os alunos dirigem-se*

para a professora e beijam-na>, num gesto que pensamos poder significar uma tentativa de consolidar essa relação.

Em nenhum item dos restantes questionários foi incluída qualquer questão relacionada com a professora, no entanto verificou-se que, nos seus textos livres os alunos se referem a ela com frequência. Assim, no sexto questionário dois alunos escrevem: *Acho a professora simpática, inteligente e bonita*. Verificou-se ainda que dos seis alunos que fizeram um desenho relativo às aulas de Inglês, três deles representam a professora e em todos eles está presente um sorriso.



Outros acrescentam *A professora dá muito bem a aula/As aulas são muito interessantes/As aulas de Inglês foram as melhores de sempre/Aprendi muito/Gostava de ter mais aulas*, numa avaliação positiva às suas opções pedagógicas e didáticas.

Tendo apresentado a análise dos dados é tempo de reflectir acerca dos resultados obtidos, articulando-os com os objectivos que definimos na nossa Introdução.

Iniciámos este trabalho partindo da convicção de que a motivação é essencial na aprendizagem da LE e que todos os alunos podem ser iguais em termos de *Motivação*. Pensamos que ter em conta os aspectos afectivos da aprendizagem da LE é contribuir para o sucesso dessa mesma aprendizagem é, ao mesmo tempo, ajudar os alunos a desenvolverem-se afectivamente, tal como afirmam Arnold & Brown:

“The relationship between affect and language learning, then, is a bidirectional one. Attention to affect can improve language teaching and learning, but the language classroom can, in turn, contribute in a very significant way to educating learners affectively” (1999: 2).

Por conseguinte, foi a partir desta ideia que construímos o nosso primeiro objectivo:

- Identificar factores de motivação na aprendizagem da LE no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Pensamos ter conseguido identificar as percepções dos alunos perante factores como: a percepção do valor da actividade; o sentido de influência, significando as percepções individuais quanto às causas dos sucessos; a percepção da eficácia pessoal; as atitudes perante a aprendizagem da LE e outros sentimentos e emoções decorrentes da aula.

Parece-nos, pois, que da análise efectuada, sobressai um aspecto que julgamos digno de reflexão: a análise dos três primeiros factores internos enunciados deixa entrever que estes se interligam e influenciam tendo como denominador comum o reconhecimento do esforço exercido. Ou seja, o valor atribuído às actividades foi sempre percebido por estes alunos como sendo suficientemente positivo para os levar a iniciá-las, admitindo o esforço na sua realização.

E o esforço continua a ser apontado, independentemente do reconhecimento da realização bem sucedida. Esta constatação leva-nos a reconhecer que aparentemente estes alunos valorizam o esforço como condição para o seu desempenho. Ora, sendo o esforço considerado como factor que depende exclusivamente da vontade do aluno, parecem existir indícios de que estes se percebem como responsáveis pelo seu desempenho e como capazes de o controlar. E estaremos talvez perante um primeiro passo para o sucesso na aprendizagem (cf. Fanelli, 1977: 209).

Outro aspecto que consideramos digno de nota é o facto de ter existido um sentimento generalizado de sucesso, uma vez que poucas foram as vezes que os alunos consideraram as actividades como não realizadas. Ora, essa expectativa de sucesso encontra-se intimamente ligada ao valor da actividade, uma vez que dificilmente o aluno inicia uma tarefa que não se sente capaz de realizar, ao mesmo tempo que deixa entrever uma crença positiva nas suas capacidades.

Verificou-se, ainda que estes alunos recorreram, com frequência à ajuda externa. Isto leva-nos a pensar que o pedido de ajuda é utilizado como uma

estratégia para resolver uma dificuldade surgida, indicando um grau elevado de persistência.

Por tudo isto, pensamos poder afirmar tratar-se dum grupo de alunos com um elevado sentido de eficácia-pessoal, sentido esse que, se por um lado deriva da realização bem sucedida e da capacidade de ultrapassar as dificuldades, por outro lado contribui para o sucesso da realização. Isto é, quando confrontados com uma dificuldade que impede o sucesso, os alunos não desistem, acreditando, por isso, que serão capazes de a ultrapassar. Não duvidam das suas capacidades. Da mesma forma, o sucesso que dessa forma conseguem alcançar vai contribuir, ainda mais, para fortalecer a crença nas suas capacidades.

Concluindo, pensamos poder afirmar que estes três factores de motivação, percepção do valor da actividade, sentido de influência e sentimento de eficácia-pessoal se combinam, se influenciam e, neste caso, resultam num acréscimo à motivação para a aprendizagem da LE, ideia esta confirmada por Schunk:

“for one, self-efficacy can affect choice of activities. People who hold a low sense of efficacy for accomplishing a task may avoid it, whereas those who believe they are more capable should participate more eagerly. Self-efficacy is also hypothesized to affect effort expenditure and persistence. Especially when facing obstacles, individuals who hold a high sense of efficacy ought to work harder and persist longer than those who doubt their capabilities” (1984: 14).

Pensamos ainda que para este sentimento generalizado de confiança e motivação contribuiu o facto de ser ter verificado uma valorização intrínseca das actividades, manifestada pelo facto de os alunos justificarem as suas preferências pelo prazer que sentiram na sua realização (cf. Moon, 2000: 17; Ramage, 1990: 24; Baer, 1997: 9).

Uma vez estabelecida a estreita relação entre estes factores e a motivação, passamos ao quarto factor por nós identificado, referente às atitudes dos alunos perante a aprendizagem da LE, das outras línguas e da comunidade.

Dos dados recolhidos nos questionários pensamos poder afirmar que inicialmente não se verificou a existência de qualquer atitude negativa perante estes três elementos. E pensamos que, no final das aulas leccionadas, continuou a não haver qualquer expressão de atitudes negativas. Julgamos ainda não ter

encontrado indícios da existência de uma orientação integrativa relativa à aprendizagem da língua, verificando-se sim a presença de valores mais instrumentais e sociais. Atribuimos esse facto às opções metodológicas da professora de LE, ou seja ao facto da LE ter servido, não como meio de comunicação pertencente a uma determinada comunidade, mas sim como forma de acesso ao conhecimento (cf. Pereira, 2003: 4).

Parece-nos, assim, que esta bordagem se por uma lado permitiu uma grande valorização das actividades e o desenvolvimento de expectativas positivas perante a aprendizagem futura, por outro impediu um maior realce da orientação integrativa da motivação, na aprendizagem da LE, não contribuindo, portanto, para o desenvolvimento de atitudes positivas perante as outras línguas e culturas, tal como nos diz Moss:

“By raising awareness of cultural differences and the breaking down of stereotypes and prejudices, we may help to foster tolerance and understanding between nations” (2002: 24).

Como já referimos, a pouca expressão da orientação integrativa na aprendizagem leva a que outros valores ganhem mais importância, como é o caso de valores instrumentais, relacionados com a perspectiva de um futuro melhor. E estes valores presentes nas respostas dos alunos têm origem, essencialmente, na influência dos pais.

Passamos agora a tecer algumas considerações acerca de outro factor de motivação interno, por nós enunciado e que se prende com os estados emocionais sentidos no decurso das aulas de LE e com os motivos que os alunos percebem como causa desses sentimentos.

Tentámos levar os alunos a escrever acerca das suas emoções e ao mesmo tempo tentámos interpretar os sinais não verbais recolhidos na observação directa das aulas, na convicção de que:

“The ability to express and interpret feelings and attitudes is necessary for regulating interpersonal affairs in all cultures” (Arndt & Janney, 1991: 521).

Dos textos escritos pelos alunos, pensamos poder concluir que o sucesso se relaciona directamente com o sentimento de Felicidade, enquanto que o insucesso está na origem de emoções relacionadas com o sentimento de Tristeza. Julgamos importante realçar, mais uma vez, que a percepção da realização bem sucedida foi frequentemente expressa, pelo que inevitavelmente é maior a expressão de sentimentos positivos do que de negativos. Esta constatação pode, na nossa opinião, indiciar a existência de uma relação afectiva com a aprendizagem da LE, ideia esta que é corroborada pela observação das aulas, nomeadamente pelos risos e sorrisos visíveis nos rostos dos alunos, pelas suas expressões faciais de alegria ao realizarem determinadas actividades, pelas palmas, culturalmente interpretadas como expressão de agrado, pelos beijos dados à professora no final de algumas das aulas.

E, na verdade, parece-nos que a professora assumiu um papel determinante na motivação dos alunos. Apesar das aulas serem leccionadas apenas uma vez por semana e não ter qualquer outro contacto com os alunos, pensamos poder afirmar que a professora de LE se constituiu como factor de motivação. Este facto é expresso verbalmente pelos alunos, quando lhe dizem que gostam dela, através dos desenhos realizados, nos quais ela aparece sempre com um sorriso e nos textos escritos onde a descrevem como bonita, inteligente e simpática.

Relativamente à influência dos pais, que considerámos, a par com a professora, como outros significativos capazes de se constituírem como factores externos de motivação, parece-nos que o facto de não estarem directamente envolvidos no processo ensino/aprendizagem da LE, não lhes retira um papel determinante. As respostas dos alunos permitem perspectivar a força da sua influência, quer ao nível das atitudes, quer ao nível das expectativas criadas em relação à aprendizagem da LE. E esta constatação deixa entrever que se trata de um grupo de pais que acompanha a vida escolar dos filhos.

Apresentámos algumas reflexões que a nossa análise de dados suscitou, que nos levaram a julgar poder concluir a existência de uma forte motivação para a aprendizagem da LE, por parte destes alunos.

É com base nestas reflexões que tentaremos alcançar o nosso ponto de chegada, ou talvez um novo ponto de partida. Pensamos que uma melhor compreensão dos factores que afectam a motivação dos alunos para a aprendizagem de LE permitirá encontrar algumas pistas que permitam alimentar essa mesma motivação. É, então, a partir desta ideia de que a motivação para aprender uma LE precisa de ser mantida, que elaborámos as conclusões que a seguir apresentamos.

Conclusão

Começamos a nossa conclusão com o relato de um episódio que nos parece ilustrar com clareza a pertinência deste estudo:

“At the end of the semester, Alfredo told me one day, ‘If you had marked my essays lower, I would have worked harder’. I learned then that I couldn’t judge students only by comparing them with the others. That I needed to judge them on their own terms. I needed to grade them in comparison with the work they were doing and were capable of doing” (McCabe, 2002: 82-83).

Como verificamos pelo texto transcrito, a autora viu-se perante o desconhecimento das características individuais do seu aluno, concluindo da necessidade de avaliar as capacidades dos seus alunos, menos em relação aos colegas e mais no que se refere a si próprios e ao que pensam serem capazes de fazer.

Pensamos que o nosso estudo demonstrou ser possível identificar alguns factores que motivam os alunos para a aprendizagem da LE, através de um conhecimento das percepções de cada um, permitindo ao professor conhecer realmente as suas emoções, os seus sentimentos e os seus processos motivacionais.

Reconhecida que é a importância da motivação no sucesso dos alunos, o conhecimento individual dos factores susceptíveis de aumentar o seu grau de motivação, poderá permitir ao professor desenvolver estratégias de motivação adequadas, bem como levar os próprios alunos a desenvolverem-nas e a criarem mecanismos de auto-motivação, contribuindo para que todos sejam iguais na motivação para aprender a LE.

Dörnyei define estratégias de motivação como técnicas que promovem o comportamento orientado para determinado objectivo, referindo-se, portanto, às influências motivacionais, conscientemente activadas de forma a alcançar um efeito positivo sistemático e duradouro (cf. 2001a: 28). Se estamos numa época em que a educação se pretende mais centrada no aluno, pensamos que talvez os professores necessitem de estabelecer novas prioridades, deixando de encarar as recompensas e os castigos como as únicas ‘armas motivacionais’ de que dispõem. É talvez necessário deixar de perguntar: *Como posso motivar os meus alunos?* e passar a perguntar, *Como posso ajudar os meus alunos a auto-*

motivarem-se? E a resposta a esta questão permite que se abram novos caminhos para o ensino/aprendizagem da LE e para a forma como encaramos a motivação dentro da sala de aula, como nos explica Dörnyei:

“ It is not utterly naïve to think that students can do some of our motivational job. Just consider the fact that in certain classrooms even under adverse conditions and without any teacher assistance, some learners are more successful in keeping up their goal commitment than others. How do they do it? The answer is that they apply certain self-management skills to overcome environmental distractions or competing/distracting emotional or physical needs/states; in short, they motivate themselves” (2001a: 109).

Por conseguinte, é possível levar os alunos a identificar as suas potencialidades de auto-motivação, a reflectirem na melhor forma de as utilizarem contribuindo, desta forma, para a promoção de uma autonomia afectiva. Por outras palavras, é importante perceber que factores facilitam ou impedem a aprendizagem de LE, de que forma esses factores podem ser controlados pelo próprio aluno, ajudando-o a traçar o melhor caminho para o sucesso.

Pensamos que o lado afectivo da aprendizagem de uma LE se enquadra naquilo que parece ser um paradigma emergente que se estende para além da própria aprendizagem, porquanto, ao ensinar uma língua, o professor pode educar os alunos afectivamente, demonstrando-lhes que *ser* é tão importante como *fazer* e que o desenvolvimento dessa competência afectiva lhes permitirá viverem vidas mais satisfatórias e serem membros mais responsáveis da sociedade.(cf. Arnold, 1998: 8; Reid, 1999: 298).

Por fim, consideramos ainda essencial sublinhar, mais uma vez, o carácter dinâmico da motivação e a sua dimensão temporal, uma vez que nos referimos à aprendizagem de uma LE, aprendizagem essa que pode demorar vários anos de escolaridade, razão pela qual nos parece importante ter realizado este estudo com alunos do 1º Ciclo, já que, tal como nos diz Dunn “ it is at this first stage of learning English that foundations for what may be a life-long interest in English language and culture can be laid” (1983: 1).

É, pois, a altura ideal para promover o interesse e o gosto pela aprendizagem de outras línguas e culturas, proporcionando experiências de sucesso. E, porque os factores que determinam a motivação não são constantes, pensamos que a realização de estudos futuros deveria explorar uma abordagem qualitativa e introspectiva ao desenvolvimento dos aspectos motivacionais ao longo do tempo, acompanhando estes alunos no seu percurso escolar, enquanto aprendentes de línguas, tentando compreender que sentimentos se alteram no decorrer dos anos de escola, permitindo identificar que factores influenciam as suas atitudes perante a aprendizagem continuada da LE. Uma melhor compreensão do que motiva poderá permitir entender e combater a progressiva desmotivação que muitas vezes domina os alunos, levando-os a desistir.

- Alarcão, I. (Novembro 2002). Didáctica e novas competências na formação de professores de línguas na Europa. *Intercompreensão Revista de Didáctica das Línguas*, 65-69.
- Andrade, I. & Araújo e Sá, H. (1995). Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Universidade de Aveiro. (Tese de Doutoramento).
- Arndt, H. & Janney, R. W. (1991). Verbal, prosodic, and kinesic emotive contrasts in speech. *Journal of pragmatics*, 15, 521-549,.
- Arnold, J. (1998, October-November). Affective Factors and Language Learning. *IATFEL ISSUES*, 8-9.
- Arnold, J. & Brown, H.D. (1999). A Map of the terrain. In J. Arnold (Eds), *Affect in Language Learning* (pp.1-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baer, J. (1997). *Creative Teachers, Creative Students*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Ball, S. (1977). Introduction. In Ball, S. (Eds.) *Motivation in Education*. New York, Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução À Teoria E Aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brown, H. D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

- Cameron, L. (2001). *Teaching Language To Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, G. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. (1994). Motivation, Self-Confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44:3, 417-448.
- Covington, M. (1998). *The Will to Learn: A Guide for Motivating Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crookes, G. & Schimdt, R. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning* 41:4, 469-512,.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (1984). The Dynamics of Intrinsic Motivation: A Study of Adolescents. In C. Ames, & R. Ames (Eds), *Research on Motivation in Education* Vol.II. (pp.45-71). California: Academic Press, Inc.
- Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- DeAndrés, V. (1999). Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In J. Arnold (Eds.) *Affect in Language Learning*. (pp.87-103) Cambridge: Cambridge University Press.
- DeCharms, R. (1984). Motivation Enhancement in Educational settings. In R. Ames & C. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education* Vol I (pp.275-310). California: Academic Press, Inc.

- Deci, E. & Ryan, M.R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign language learning. *Language Learning* , 40:1, 45-78,.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Learning*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. & Malderez, A. (1999). The Role of group dynamics in foreign language learning and teaching. In J. Arnold (Eds) *Affect in language Learning* (pp. 155-169). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doyé, P. (1999). *The Intercultural Dimension of Foreign Language Education in the Primary School*. Artigo policopiado apresentado na Euroconferência: The Teaching of Foreign Languages in Primary Schools in Europe, San Sebastian.
- Dunn, O. (1993). *Beginning English with Young Children*. London: MacMillan Publishers.
- Fanelli, G. (1977). Locus of Control. In S. Ball (Eds.), *Motivation in Education* (pp. 45-66). New York: Academic Press.

- Feldman, R. (2001). *Compreender a psicologia*. Amadora: The McGraw-Hill Portugal Lda.
- Fernandes, V. (2002). *A Voz do Professor: Expressão não-verbal, emoção e motivação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Clássica de Lisboa. (Tese de Doutoramento).
- Ferrão Tavares, M. C. (1993). Apresentação. *Intercompreensão Revista de Didáctica das Línguas*, 3, 5-9.
- Ferrão Tavares, M. C. (s.d.). Los dispositivos no verbales de la comunicación en el aula de lengua extranjera. *Lenguas para Abrir Camino*, 77-111. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Foddy, W. (1999). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora Lda.
- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e Realização Escolar. In B. P. Campos (Eds.) *Psicologia do Desenvolvimento e de Educação de Jovens* (pp.95-130). Lisboa: Universidade Aberta.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. & McIntyre, P. (1993). On The Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43:2,157-194.

- Geen, G. (1995). *Human Motivation. A Social Psychological Approach*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora Lda.
- Gonçalves, G. (1997). *Gostar. Jogo dos Afectos* (4ª ed.). Aveiro: Gostar Editora, Produções Didácticas e Editoriais.
- Green, D.H. (1977). Attitudes. In S. Ball (Eds.), *Motivation in Education* (pp. 111-146). New York: Academic Press.
- Hansen, G. (1999). Learning by heart: a Lazanov perspective. In J. Arnold (Eds.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jacobs, B. & Schumann, J. (1992). Language Acquisition and the Neurosciences: Towards a More Integrative Perspective. *Applied Linguistics*, 13:3, 282-299.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2000). *Motivação e Aproveitamento Escolar*. São Paulo: Edições Loyola.
- Maher, M.L. (1984). Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment. In C. Ames & R. Ames (Eds), *Research on Motivation in Education*. Vol.1 (pp. 275-310). New York: Academic Press.
- McCabe, A. (2002). Narratives: A wellspring for development. In J. Edge (Eds.), *Continuing Professional Development*. (pp. 82-89) Kent: latefl.

- McKenny, J. (1997). Teaching and Learning English in the Primary School: Justifying Outcomes. *Culturas de Aprendizagem – Actas – Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, Ano II, nº Especial, 189-195.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: MacMillan Heinmann.
- Moss, H. (Spring, 2002). The importance of developing cultural awareness. *The Journal*, 24-26.
- Noels, K.A.; Pelletier, L. G.; Clement, R.& Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational Orientations and Self-determination Theory. *Language Learning*, 50:1, 57-85.
- Nunan, D. (1992a). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992b). Introduction. In D. Nunan, (Eds) *Collaborative Language Learning and Teaching*. (pp. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. & Ehrman, M. (1993). Second language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.

- Pereira, I. (2003). *O Ensino-aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira e as restantes áreas disciplinares do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro. (Tese de Mestrado).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramage, K. (1990). Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study. *Language Learning*, 40:2, 189-219.
- Reid, J. (1999). Affect in the classroom: problems, politics and pragmatics. In J. Arnold (Eds.), *Affect in Language Learning*, (pp. 297-306). Cambridge: Cambridge university Press.
- Rixon, S. (1999). Introduction. In S. Rixon (Eds.), *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. (pp.i –x). Harlow: Longman.
- Sa'di, I (2001). An Attitudes to School scale for primary school children. *Research in Education*, 66, 65-75.
- Schumann, J. (1999). A Neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning In J. Arnold (Eds.), *Affect in Language Learning*, (pp.28-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schunk, D. (1989). Self-efficacy and Cognitive Skill Learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education*, vol.III (pp. 13-44). New York: Academic Press.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skinner, B. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix.

- Spaulding, C. (1992). *Motivation in the Classroom*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage, Thousand Oaks.
- Stipeck, D. (1998). *Motivation to Learn - From Theory to Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tarone, T. & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Ushioda, E. (1996). *The Role of Motivation. Learner Autonomy 5*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Weiner, B. (1984). Principles for a Theory of Student Motivation and Their Application within an Attributional framework. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education*, Vol. I (pp. 15-38). New York: Academic Press.
- Weiner, B. (1988) – Attribution Theory in Education. *Revista Portuguesa de Educação* , 1, 21-25.
- Weiner, B. (1989). *Human Motivation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Weiner, B. (1994). Integrating Social and personal Theories of Achievement Motivation. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Documentos oficiais (por ordem cronológica)

- Ministério da Educação (1989). Decreto-Lei nº 268/89. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (2001). Ofício nº 1202. Lisboa: Departamento da Educação Básica

Artigos retirados da internet

- Encyclopaedia Britannica (s.d.). *The study of motivation*.
<http://www.britannica.com/eb/article>

Anexos

Anexo I
Os Questionários

Anexo I – A
O primeiro questionário

NAME: _____

QA1

Este é o Toby. Ele vai acompanhar-te nas aulas de Inglês. Para já, ele quer saber algumas coisas a teu respeito. Faz um V se estiveres de acordo com as afirmações.



1. Ouço falar Inglês muitas vezes.
2. Nunca fui a Inglaterra, mas gostava de ir.
3. Aprender Inglês é perder tempo.
4. Raramente ouço falar Inglês.
5. Já fui a Inglaterra.
6. Aprender Inglês é muito útil.
7. Não gosto dos Ingleses.
8. Os meus pais querem que eu aprenda outra língua.
9. Gostava mais de aprender outra língua.
10. Os meus pais querem que eu aprenda Inglês.
11. Gosto de aprender Inglês.
12. Aprender línguas não serve para nada.
13. Vai ser fácil aprender Inglês.
14. Aprender línguas é muito importante.
15. Acho que vou ter algumas dificuldades nas aulas.
16. Gostava de ser Inglês.

Não percebi muito bem as frases n.º _____

Acerca do Inglês gostava de dizer _____

_____. Acerca das outras línguas
gostava de dizer _____

Adaptado de Moon, Jayne (2000) - Children Learning English. Oxford:
MacMillan Heineman

Q2



1. *[Faint, illegible text]*

Anexo I – B

O segundo questionário

1. *[Faint, illegible text]*

2. *[Faint, illegible text]*

3. *[Faint, illegible text]*

4. *[Faint, illegible text]*

5. *[Faint, illegible text]*

6. *[Faint, illegible text]*

7. *[Faint, illegible text]*

8. *[Faint, illegible text]*

9. *[Faint, illegible text]*

10. *[Faint, illegible text]*

11. *[Faint, illegible text]*

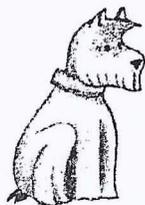
12. *[Faint, illegible text]*

13. *[Faint, illegible text]*

14. *[Faint, illegible text]*

Q2

NAME: _____



I

1.- Assinala com um \surd as frases, se estiveres de acordo:

Hoje trabalhei muito.

Hoje não fiz nada.

A aula demorou muito.

A aula passou num instante.

As actividades foram difíceis.

As actividades foram fáceis.

Particípei em todas as actividades.

Particípei em poucas actividades.

Fiz esforço para participar.

Não fiz esforço nenhum.

Estou ansioso pela próxima aula.

Se pudesse faltava na próxima aula.

Estive sempre com muita atenção.

Estive distraído.

II

1. - É importante participar nas actividades, porque:

- Quero agradar aos meus pais
- Os meus colegas também participam
- Quero agradar à minha professora
- Gosto muito de participar

III

1. - Hoje, a minha actividade preferida foi _____
porque _____

2. - Hoje, a actividade de que menos gostei foi _____

porque _____

Anexo I – C
O terceiro questionário

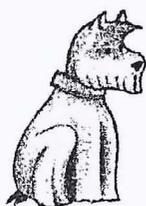
NAME: I 1. – Assinala com um \surd as frases, se estiveres de acordo:

- | | | | |
|----------------------------------|---------|-----------|-----------|
| a) Hoje trabalhei | • muito | • pouco | • nada |
| b) A aula demorou | • muito | • pouco | • nada |
| c) Esforcei-me | • muito | • pouco | • nada |
| d) Consegui fazer as actividades | • todas | • algumas | • nenhuma |

II

- | | |
|--|--|
| 1. Consegui fazer as actividades, porque | 2. Não consegui fazer as actividades, porque |
| a) Tive sorte | a) Tive azar |
| b) Tive ajuda | b) Ninguém me ajudou |
| c) Sou inteligente | c) Não sou inteligente |
| d) Sei muito Inglês | d) Não sei nada de Inglês |

III



1. Quantos ossos atribuíste à tua actividade preferida?

Porquê?

2. Quantos ossos atribuíste à actividade que menos gostaste?

Porquê?

Anexo I – D
O quarto questionário

NAME: _____

I

1. Consegui fazer as actividades,

porque:

- a) Tive sorte
- h) Tive ajuda
- c) Sou inteligente
- d) Sei muito inglês
- e) Sou muito curioso/a
- f) Gosto de desafios

2. Não consegui fazer as actividades,

porque:

- g) Tive azar
- h) Ninguém me ajudou
- i) Não sou inteligente
- j) Não sei nada de inglês
- k) Não sou nada curioso/a
- l) Não gosto de desafios

II

1. A minha actividade preferida foi _____, porque

A actividade que menos gostei foi _____, porque



2. Quantos ossos atribuí à tua actividade preferida?

Porquê?

Quantos ossos atribuí à actividade que menos gostaste?

Porquê?

Nome: _____



Anexo I – E
O quinto questionário

Name: _____



I

1. A minha actividade preferida foi _____, porque:

- | | |
|--------------------------------|------------------------|
| a) Consegui fazer a actividade | d) Gosto de desafios |
| b) Tive ajuda | e) Sou muito curioso/a |
| c) Sei muito de inglês | f) Sou inteligente |

2. A actividade de que menos gostei foi _____, porque:

- | | |
|-----------------------|------------------------------|
| a) Não consegui fazer | d) Não gosto de coisas novas |
| b) Ninguém me ajudou | e) Não sou inteligente |
| c) Não percebo nada | f) Não sou curioso/a |

II

1. Completa as frases:

a) Sinto-me contente quando

b) Os meus pais acham que

c) Sinto-me triste quando

d) Quero desistir sempre que

Anexo I – F
O sexto questionário

Name: _____

I

1. Hoje consegui fazer as actividades: todas algumas nenhuma
2. Consegui fazer as actividades, porque:
- a) Esforcei-me
 - b) Tive sorte
 - c) Tive ajuda
 - d) Sou inteligente
 - e) Sou curioso
 - f) sei muito Inglês
 - g) Gosto de desafios
3. Não consegui fazer as actividades, porque:
- a) Não me esforcei
 - b) Não tive ajuda
 - c) Não sou inteligente
 - d) Não percebo o que a professora diz
 - e) Não sou curioso/a
 - f) Tive azar
 - g) Não gosto de desafios

II

1. Completa as frases:

a) Esforcei-me sempre que

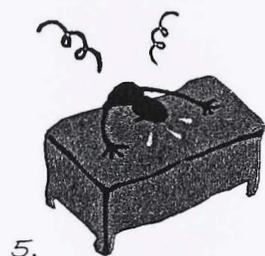
b) Quem me deu que

c) Sinto vergonha quando-

d) É importante aprender Inglês, porque

III 1. Pensa em tudo o que sentes durante a aula de Inglês.

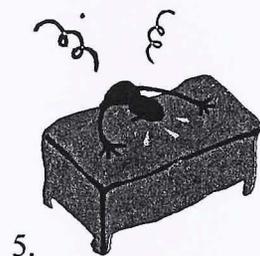
Das imagens que se seguem, escolhe a que melhor traduz esses sentimentos e explica porquê.



Anexo I – G
O sétimo questionário

III Pensa no que sentíste na aula de Inglês.

Das imagens que seguem escolhe a que melhor traduz esse sentimento e explica porquê.



Anexo I – H
O oitavo questionário

QA2

Name:

Assinala a tua opinião relativamente a cada uma das afirmações:

1. Aprender Inglês é perder tempo.

- Sim Não Não sei

2. Aprender Inglês é importante, mas aprender outras línguas é perder tempo.

- Sim Não Não sei

3. Aprender Inglês é fácil.

- Sim Não Não sei

4. Aprender línguas é fácil.

- Sim Não Não sei

5. Aprender Inglês é mais fácil do que aprender outras línguas.

- Sim Não Não sei

6. Quero aprender Inglês, porque gosto dos Ingleses.

- Sim Não Não sei

7. Quero aprender Inglês, porque quero ir a Inglaterra.

- Sim Não Não sei

8. Quero aprender Inglês por causa dos meus pais.

- Sim Não Não sei

Explica por palavras tuas a importância de aprender línguas estrangeiras:

Tabela das convenções utilizadas nas transcrições

Convenções utilizadas nas transcrições

- **ênfase** não transcrita a rigor
- **itálico** utilizado o caso de ênfase
- **letras maiúsculas** em início de frase
- **parênteses** e **algarismos** sempre escritos
- **linhas** identificadas a rigor
- **parênteses de LI** a rigor
- **parênteses** parafrazeadas a rigor
- **brackets**
- **negativa** sempre transcrita
- **transcrições** de **palavras** e **frases** sempre a rigor

Anexo II

Tabela das convenções utilizadas nas transcrições

Convenções utilizadas

Convenções utilizadas

Tabela das convenções utilizadas nas transcrições

Comportamento verbal dos dados situacionais	Notação usada
• aluno não identificado a falar	A
• 2 ou mais alunos a falar simultaneamente	ALS
• todos os alunos, em coro, a falar	TR
• professor e alunos, em coro, a falar	T
• aluno identificado a falar	Inicial do nome
• professor de LE a falar	P
• professor generalista a falar	PG
• questão	?
• suspensão da frase com entoação descendente	...
• suspensão da frase com entoação ascendente	+
• silêncio	<SIL>
• interrupção	<INT>
• inaudível; incompreensível	<IND>
• pausas breves	,
• pausas longas	.
• texto não transcrito	[...]
Comportamento não verbal	
• descrição dos comportamentos	< >

(adaptado de Andrade & Araújo e Sá, 1995)

Anexo III
Transcrições das aulas

Transcrições

Primeira sessão realizada no dia 20 de Fevereiro de 2002

P/1 – Okay, so, how are you today?

ALS/2 – I'm fine.

P/3 – Your names, I don't see your names. Let's see if I remember.

[...]

P/4- Today we're going to play a game. I've got here some cards with pictures and some cards with words. I'm going to give each one of you a card. You're going to try and match the pictures with the correct word. Did you understand? Perceberam?

ALS/5 – Não.

ALS/6 – Yes.

P/7 – Okay. I'll repeat. You are going to match the picture with the correct word. You're going to make pairs. Vão fazer pares juntando a palavra à imagem correspondente. Okay, now I'm going to give you the cards.<distribuindo a cada aluno um cartão com uma palavra ou uma imagem> Okay, I've got here two cards I'm going to place on the board. You're going to do this: try and guess, guess the meaning of the words. So please, look at the picture and look at the word, okay? Now stand up. Stand up and without making too much noise, sem muito barulho, without making too much noise, try to find your pair.

<Os alunos circulam na sala à procura do seu par. Todos participam. Todos estão de pé. Ouvem-se risos e cadeiras a arrastar. Alguns alunos procuram ajuda: uns dirigem-se à professora, outros aos colegas. Em seguida mostram à professora para verificarem se está correcto. Todos os alunos se encontram de roda da professora, falando ao mesmo tempo. Alguns alunos batem palmas>

P/8 – Okay it's correct. Sit down. Show me your word Tânia. Okay, go there.

<IND>

P/9 – We read this word tower. Not castle. This word is whale.

[...]

P/10 – Sad. Just this word is missing. Yes, it's yours.<apontando para o aluno com a imagem> Okay. You may sit down. Can you please show the words and the pictures to the class? Vamos lá mostrar à turma. Sabine.

<a aluna mostra os dois cartões>

P/11 – Crab. Repeat.

Tr/12 – Crab.

P/13 – Violin. Repeat.

Tr/14 – Violin.

P/15 – Where's the dolphin?

A1/16 – Está aqui o golfinho.

P/17 – Okay repeat the word.

Tr/18 – Dolphin.

P/19 – Shark.

Tr/20 – Shark.

P/21 – Tower.

Tr/22 – Tower.

P/23 – Happy.

Tr/24 – Happy.

P/25 – Piano.

Tr/26 – Piano.

P/27 – King.

Tr/28 – King.

[...]

P/29 – São capazes de me dizer como é que vocês chegaram ao significado das palavras. Braço no ar. Como é que vocês conseguiram chegar ao significado das palavras.<agitação, algum ruído, alguns braços no ar> Rita.

R/30 – Porque algumas coisa nós também já sabíamos e depois...

<INT>A2/31 - <IND>

P/32 – Um de cada vez.

J/33 – Algumas palavras são parecidas com as nossas em português.

P/34 – Ou seja umas palavras porque já conheciam em Inglês, é isso que estás a dizer? E outras +

<INT>R/35 - E outras porque também se reconheciam.

P/36 – E outras porque se reconheciam porque eram +

<INT>R/37 Porque eram muito parecidas com o português.

C/38 - Mas havia outras que eram mais difíceis.

P/ 39 – E como é que fizeram com essas, Carolina? Essa que eram mais difíceis. Aqui o Daniel tinha uma baleia +

<INT>C/40 - Ai essa é fácil!

P/41 – Mas com é que vocês fizeram para as mais difíceis. A Rita já falou em estratégias que foram seguidas penso que pela maioria.

C/42 – Perguntámos à professora.

P/43 – Pronunciaram à professora?!

A3/44 – Perguntámos à professora.

P/45 – AH! Perguntaram à professora. Mais, mais formas para encontrarem as palavras.

<SIL>

P/46 – Happy. Como é que chegaste lá?

D/47 – Cheguei lá porque happy new year, new year, então happy é feliz.

P/48 – Very good, Diogo. Como já conhecíamos happy new year das aulas anteriores, chegámos a happy. Sad foi a última palavra, Francisco como foi que lá chegámos?

<IND>

P/49 – Sad, o Francisco tinha uma daquelas que eram consideradas, de facto, mais difíceis e no final não teve outra forma de lá chegar, pediu ajuda, foi assim que lá chegou. O que interessa é que todos vocês chegaram ao significado de palavras que à partida desconheciam.

[...]

P/50 – Estas palavras fazem parte duma história. These words are part of a story. So please give them back to me, okay? Thank you. Okay, please pay attention. The story is about + <mostrando uma imagem>

Tr/51 – King.

P/52 – This story is about a king.<afixando o cartão com a imagem e a palavra no quadro>

Tr/53 – King, king.

P/54 – King Triton. This story is about king Triton and king Triton lives at the sea. He lives at the sea, at the bottom of the sea. And he lives in a tower. King Triton lives in a tower at the bottom of the sea and look at him, Francisco.

/

P/55 – Look at him<apontando para a expressão triste do rei>

F/56 – Sad.

P/57 – YES, King Triton is very, very, sad. King Triton lives at the sea and he's very, very sad, okay? And the fish are sad. The fish are sad. And, Daniel, do you remember?

D/58 – Whale.

P/59 The whale is very sad. And, Tânia, do you remember?

T/60 – Crab.

P/61 – The crab is very sad. The +

<INT>Tr/62 – Dolphin.

P/63 – The dolphin is very sad too. And finally the +

<INT>TR/64 – shark.

P/65 – The shark is sad. So, king Triton and all the animals are very, very sad. Do you know why? Sabem porquê?

ALS/66 – Não.

P/67 – Because the sea is full of pollution. The sea is very, very dirty. Yes, the sea, the blue sea is full of pollution. It's very, very dirty. So, what can we do? What can the king do? O que é que eles podem fazer?

C/68 – Nada.

A4/69 - <IND>

P/70 Okay. Stays at the tower e já não vê o mar, é isso?

[...]

P/71 – Carolina.

C/72 – Limpar o mar.

P/73 – Okay. They can clean the sea. And so the fish, the fish go and clean the sea. Now the sea is blue again ...

<INT>A5/74 – O mar volta a ser azul.

P/75 - The sea is blue again and king Triton is not sad. How is king Triton, now?
How is he, Miguel?

M/76 – Happy.

P/77 – Happy. Okay. Now look ,here he was sad but now he's happy because the sea is blue again. So, as they are happy they give a party. They celebrate.

[...]

P/78 – The crab, the orange crab plays the ...

<INT>A6/79 – Guitar.<risos>

P/80 – The orange crab plays the guitar, okay. The dolphin plays, what's this?

ALS/81 – Violin.

P/82 – So the dolphin plays the violin. And the whale, the big grey whale, plays the
+

ALS/83 – Piano.

P/84 – Because whales are bigger. So, let's hear the story again, I want you to pay attention. So, there was a king. His name's king Triton and he's very +

ALS/85 - Sad.

P/86 – Sad. Okay. He lives at the blue sea in a tower, in a pink tower and he's very sad. And the, what's this?

ALS/87 – Shark.

P/88 – The +

ALS/89 – Fish.

P/90 – The +

ALS/91 – Whale <mal pronunciado>

P/92 – Whale. The +

ALS/93 – Crab.

P/94 – And the +

ALS/95 – Dolphin.

P/96 - They are all very sad.

ALS/97 – Sad.

P/98 – Because the +

ALS/99 – Sea...

P/100 – is full of +

T/101 – Pollution.

P/102 – The sea is very, very dirty. So what can they do? And the +

ALS/103 – Fish...

P/104 – clean the +

ALS/105 – Sea.

[...]

P/106 – And the crab plays the +

ALS/107 – Guitar.

P/ 108 – And do you know what colour is the guitar?

ALS/109 – Yellow.

T/110 – Yellow.

P/111 – So the crab plays a yellow guitar. The +

ALS/112 – Whale...

P/113 –plays the piano. And as Daniel said the whale is +

D/114 Grey.

P/115 - Yes. Now we've got yellow, orange and grey.

< o silêncio é total. Os alunos olham para a professora. Alguns repetem o que a professora diz >

P/116 – Did you like the story?

<SIL>

P/117 – Gostaram?

ALS/118 – Sim.

<IND>

P/119 – I've got here the story in pictures, okay?

I've got here just pictures, not words, just pictures of the story. I'm going to give each one of you a worksheet. Please pay attention. Just write the date and the name.

<entrega das fichas>

AL7/120 – Thank you.

P/121 – You're welcome.

[...]

P/122 – I think you may start. Just do exercise one and stop.

D/123 – O que é identificar?

P/124 – Vais dizer quais são. Quais são as personagens da história.

<todos os alunos acompanham as explicações da professora em silêncio. Há seis alunos com o dedo no ar. Pedem ajuda, manifestando alguma dificuldade nos registos escritos>

P/125 – Finished? Can we correct group one? Tita, have you finished? <a aluna acena afirmativamente com a cabeça> Quais eram então as personagens da história?

T/126 – King Triton ...

P/127 – Yes.

T/128 – Fish.

P/129 – Okay, fish.

T/130 – Crab.

P/131 – Okay, go on, Tita.

[...]

P/132 – So, let's go to group two. You have to write one, two, three, four, near the pictures, according to the sequence of the story. De acordo com a história que acabaram de ouvir vão ter que numerá-las.

<INT>C/133 – One, two, <apontando para as imagens da ficha>

<INT>P/134 – Carolina, vamos deixar toda a gente fazer.

[...]

P/135 - So, this picture here, Tânia, which number is it?

T/136 – Two.

P/137 – Is it number two?

[...]

<INT>C/138 – One.

[...]

P/139 – And finally the fishes are cleaning the sea. Which number is it?

Tr/140 – Three.

P/141 – Three. Correct. Okay. Now I think you can copy the name of the animals. You can match the names and after matching you can colour the pictures.

[...]

P/142 – Okay, finished?

ALS/143 – No.

P/144 – Hurry up.

[...]

Segunda sessão, realizada no dia 27 de Fevereiro de 2002

P/1 - Do you remember the story?

C/2 - Falámos sobre o Rei.

P/3 - Do you remember the word in English?

Als/4 - Yes, king Triton.

P/5 - Yes, the story is about King Triton. Do you remember where he lived? Do you remember?

Als/6 - Sea.

P/7 - Yes, he lived at the sea in a....+

Als/8 - Tower

P/9 - Yes in a tower in a castle...He lived at the sea in a tower in a castle and how was he?

Als/10 - Sad

P/11 - Yes, he was very sad. Why? Diogo.

D/12 <IND>

P/13 - Pollution. The pollution was the problem and the fish cleaned the sea and at the end the fish and King Triton they were not sad they were...

Als/14 - Happy

P/15 - They were very happy. They gave a party. They played the violin. They played the guitar. Do you remember the animals of the story?

Als/16 - Fish

P/17 - Yes, the fish.

Als/18 - Whale.

C/19 - Dolphin

Als/20 - Shark

P/21 - Yes, the shark. The white shark.

Als/22 - Crab.

P/23 - Yes, the crab. The crab.

Als/24 - The dolphin.

P/24 - The dolphin, OK. The dolphin. What else Daniel? What other animals do you remember?

D/25 - The whale

P/26 - Ok, the whale.

Als/27- Ah, está ao contrário. (...)

P/28 - Ok, so fish, crab, dolphin, whale. Where do they live?

Als/29 - Sea

P/30 - They live at the sea. Do you know what colour is the whale?

Als/31 - Grey.

P/32 - Grey, yes.

T/33 - Red, orange, grey, blue.

P/34 - What colour is the sea? What colour is the sea?

Als/35 - Blue

P/36 - Yes, the sea is blue.

[...]

P/37 - Today we are going to meet some animals that don't live at the sea. They live in a forest. They are not sea animals. They are not pets. They live in the jungle. Like Tarzan. They are wild animals, OK. They are wild animals. Do you know some of these animals? Do you remember the name of the animals that live in the jungle? Isabel?

I/38 - Wolf.

P/39 - Yes, the wolf. What else? Remember Sporting?

Als/40 - Zebras.

Als/41 - Lion.

P/42 - Ok, lion . Lion. What else? A big animal with a trunk. Isabel.

I/43 - Elefante

P/44 - Elephant. Repeat.

Tr/45 - Elephant

P/46 - And what colour is the elephant?

Als/47- Grey.

P/48 - Yes, like the dolphin. The elephant is grey.

[...]

Als/49 - Giraffe

P/50 - Yes, the tall and elegant giraffe. What colour is the giraffe?

<INT> Als/51- Yellow and brown.

T/52 - Yellow and brown.

P/53 - Any other animals? The bear.

[...]

P/54 - Let's see if you can guess. I am going to show you the picture. <mostrando a silhueta do animal>

<INT> Als/55 - Hipopótamo.

P/56 - Yes, the hippo.

<IND>

P/57 - You are making too much noise. What colour is the

<INT> C/58 - Brown.

Als/59 - Brown.

P/60 - Now, put your hands up. Miguel.

M/61 - Rinoceronte.

P/62 - Yes, the rhino. A few minutes ago I talked about Tarzan. Tarzan has a friend. A special friend. Ânã.

A/63 - The rabbit.

P/64 - Do you think the rabbit lives in the forest?

<INT> Als/65 - Tigre.

P/66 - The tiger is a possibility.

<INT>Als/67 - Monkey <imitando a voz do macaco>

P/68 - This one is the

<INT> Als/69 - Panda, panda, panda.

P/70 - Ok, the panda, but put your hands up. What colour is the panda, Ânã?

<INT> Als/71 - Black and white.

P/72 - Black and white. OK, can you see anything similar between the dolphin and the panda? They have got the same problem. The dolphin and the panda.

J/73 <IND>

P/74 - Yes, Joana is wearing a sweater with a panda.

[...]

P/75 - The dolphin, what's the problem with the dolphin? Because of the pollution. In the story there was a problem. What does it make to the animals?

<IND>

P/76 - Extinction. Because of pollution they are disappearing the dolphins and the pandas. Ok, that is what they have in common and finally the crocodile. And what colour is the crocodile? Put your hands up. What colour is the crocodile? João.

J/77 - Green

<INT> Als/78 - Green.

P/79 - Right. Green.

<INT> Als/80 - Ainda tem mais cores.

P/81 - Ok, the eyes are brown. Let's repeat.

Tr/82 - Fish, crab, monkey, panda, crocodile.

P/83 - Ok, I want you to put your colour pens or your felt tips on the desks. Let's put them on your desks, Ok?

[...]

P/84 - Ok, we are going to play Simon Says, do you remember

P/85 - And we are going to play Simon says using your colour pens or your felt tips. I'm going to ask you, for instance, show me the pink pen. Don't forget I have to say Simon says. Ainda se lembram das regras?

[...]

P/86 - Ok, Simon Says show me the blue pen.

<SIL>

P/87 - Simon Says show me the grey pen.

<SIL>

Als/88 - Grey. Cinzento. Grey.

P/89 - Ok, that's it. Simon Says show me the white pen.

<SIL>

P/90 - Show me the red.

<SIL>

Als/91 - A Ânia perdeu. Ela levantou.

<RISOS>

P/92 - Ânia, you are dead. Show me something orange.

<SIL>

< alguns alunos batem palmas, outros demonstram uma certa insegurança na sua actuação, esperam que os outros tomem a iniciativa e só depois os imitam. Aparentemente os alunos encontram-se tão concentrados na realização do jogo como no controlo da actuação dos colegas, pois são os primeiros a denunciar quando os outros falham e fazem-no aos gritos>

P/93 - I didn't say Simon Says

D/94 - Ela não disse Simon Says

P/95 - Ok, you have to pay attention. Daniel turn around. Ok, look at the board.

< a professora distribui as fichas. Todos os alunos se dedicam à actividade. Verifica-se que os alunos com mais dificuldade na resolução da ficha de trabalho procuram ajuda: uns chamam a professora, outros deitam o olho ao trabalho do colega do lado. Todos tentam participar na correcção>

P/96 - Write your names and the date. Copy the date from the board.

[...]

P/97 - Use a pencil and complete exercise one. You have got the instructions in Portuguese. Use a pencil.

Als/98 - Como? Escrever as cores?

P/99 - Yes.

[...]

C/100 - Finished.

P/101 - Ok, the colours are here. <apontando para a ficha>. You have to use these colours. Look at the board. Look at the colours.

[...]

P/102 - We are going to correct, ok?

[...]

P/103 - Ok, can we correct the first group?

<SIL>

P/104 - So let's correct group one. Let's see the elephant.

<INT> Als/105 - Grey.

P/ 105 - Let's correct it this way. I ask the question you give the answer. João what colour is the elephant? Listen to the question. What colour is the elephant? Can we all repeat?

P/106 - What colour

Tr/107 - What colour

P/108 - is the elephant?

Tr/109 - is the elephant?

P/110 - What colour is the elephant Francisco?

F/111 - Grey.

P/112 - Carolina ask the question.

C/113 - What colour is the monkey?

P/114 - What colour is the monkey João?

J/115 - Brown.

P/116 - The question Sabine.

S/117 - Black white

P/118 - The question Sabine. What colour is the panda?

S/119 - What colour is the panda?

P/120 - Joana.

J/121 - Black white.

P/122 - Ok, black and white. Question Daniel. The question.

D/123 - Yellow e...

P/124 - The question Daniel. What colour is the giraffe? Repeat the question
What colour is the giraffe?

D/125 - What colour is the giraffe?

P/126 - What colour is the giraffe, Miguel?

M/127 - Yellow.

Als/128 - e brown.

P/129 - Yes, yellow and brown. The giraffe has got two colours. Diogo, the question, the question.

D/130 - What colour...

P/131- is the

D/132 - crocodile?

P/133 - Ricardo what colour is the crocodile?

R/134 - is green,

P/135 - Tita, the question. The question.

T/136 - Orange.

P/137 - Yes, but the question, can you repeat the question?

T/138 - What colour is the crab?

Als/139 - Orange.

P/140 - Next question, Jessica, the question.

J/141 - What colour is the fish?

P/142 - What colour is the fish, Luís?

L/143 - It's red.

P/144 - Last question Ânia.

A/145 - What colour is the whale?

P/146 - What colour is the whale Rita?

R/147 - Blue.

P/148 - Yes, the whale is blue. Now you can complete group two. You have to write what is your favourite animal from the worksheet.

[...]

< partindo das respostas às perguntas What's your favourite animal?, a professora afixa os animais seleccionados pelos alunos num cartaz. Seguidamente cada aluno escreve o seu nome junto do seu animal preferido sendo posteriormente elaborado um gráfico >

P/149 - So, let's count how many pupils like this animal?

Tr/150 - One, two three, four, five, six, seven.

P/151 - Seven pupils prefer the dolphin. How many pupils prefer the red fish?
How many?

Tr/152 - One, two, three, four.

P/153 - How many pupils prefer the crocodile?

<INT> C/154 - Three.

Tr/155 -One, two, three

P/156 - What about the elephant?

Tr/157 - One.

P/158 - How many pupils prefer the <IND>?

Tr/159 - One, two, three.

P/160 - How many pupils prefer the panda?

Tr/161 - One, two, three, four, five.

<gritos e palmas>

P/162 - If I had a ruler we could do something like this. Ok, do you know what this is?

<IND>

C/163 - Um desenho.

Als/164 - Grupos

T/ 165 - Mais ou menos. Estamos a fazer grupos de preferência. Estamos a fazer um gráfico. Quem entrar na sala, olhar para o título e vir do que se trata, o que é que consegue saber acerca da turma?

C/166 - São os animais preferidos.

Als/167 - São os nossos animais preferidos.

[...]

P/168 - Now, think about your favourite animal. Choose a colour. We are going to listen to a song about animals and colours. Sempre que ouvirem a cor que têm na mão têm que se levantar. Stand up, Ok?

< alguns alunos dirigem-se à professora e beijam-na>

Terceira sessão realizada no dia 6 de Março de 2002

P/1 – So, do you remember this? Yes or No? < apontando para o cartaz> Do you know the name of this in Portuguese?

C/2 – O meu animal favorito.

P/3 – Yes, my favourite animal. Our favourite animal. And what is our favourite animal?

C/4 – Dolphin.

P/5 – Yes, the dolphin is our favourite animal.

Tr/6 – One, two, three, four, five, six, seven students like the dolphin.

P/7 – And after the dolphin?

Tr/8 – Fish.

P/9 – How many students like the fish?

Als/10 – Four.

P/11 – Ok. Just like the fish. We have the dolphin, the fish and the panda and the crocodile. What colour is the crocodile?

Als/12 – Green.

P/13 - And < apontando para o macaco >

Als/14 – Monkey

P/15 – How many students like the monkey?

[...]

P/16 – And the last one. Just one student likes it.

C/17 – Elephant.

P/18 - The elephant. O que é que estivemos a fazer?

C/19 – Estivemos na aula anterior.

P/20 – Estivemos a rever a aula anterior. E como é que foram essas revisões?

C/21 – Estivemos a contar quem gosta dos animais.

P/22 – E onde é que vocês viram? Como é que vocês contaram? De que é que se serviram? .

C/23 – Da Matemática.

P/24 – Da Matemática. E como é que se chama aquilo na Matemática. Vamos lá ver. Temos ali aquelas barras todas.

C/25 – É um gráfico.

[...]

P/26 – Two of these animals are in danger. Two of those animals over there are in danger. Do you know which one of them? Don't you know? They are in danger of disappearing because of the pollution. Diogo?

<SIL>

P/27 – Ricardo.

R/28 – The crocodile.

P/29 – The crocodile, no.

D/30 – Dolphin.

P/31 – The dolphin and the panda are in danger of extinction

[...]

P/32 – They are in danger of disappearing.

[...]

P/33 – do you remember the story about King Triton?

Als/34 – Yes.

P/35 – There was the same problem there. Pollution of the sea.

[...]

P/36 – Do you remember the song we heard last lesson?

[...]

P/37 – O que é que estávamos a tentar fazer, Francisco?

F/38 – Adivinhar as cores.

[...]

P/39 – Ok, the song is about animals and about colours. Let's see if you remember. Daniel, what colour is the panda?

D/40 – Black.

P/41 – And?

D/42 – White.

P/43 – And what colour is the dolphin, Tita?

T/44 – Green.

P/45 – Not green. The crocodile is green. < apontando para a imagem >

<INT>Als/46 - Grey.

P/47 – Green, grey. Tita, are you noticing the difference?

P/48 – What colour is the fish, Miguel?

M/49 – Red

P/50 – Red. And what colour is the monkey?

<INT>Als/51 - Brown.

P/52 – This song is about animals and about a few colours.

< a professora apresenta algum vocabulário desconhecido da canção que os alunos repetem >

P/53 – Rabbit.

Als/54 – Coelho.

P/55 – Cat.

Als/56 – Gato. Miauu.

P/57 – I am going to give each one of you a word.

< a professora entrega cartões com palavras da canção >

[...]

P/58 – Everyone has got a piece of paper.

Als/59 – Yes.

P/60 – What you are going to do is this: you are going to listen to the song and you are going to stand up <fazendo o movimento> each time you hear the word you have got. Ok? You are going to stand up each time you hear the word.

[...]

< mal a professora acaba de explicar a actividade já há alunos de pé. Alguns olham para a palavra que lhes foi distribuída. A professora tem alguma dificuldade em conseguir um certo silêncio. Todos participam. Alguns alunos não conseguem e a professora passa a explicar >

P/61 – Ok, Joana, can you read the word you have?

J/62 – Red.

[...]

P/63 – Desta vez levantam-se quando ouvirem a palavra a primeira vez e sentam-se quando ouvirem a palavra pela segunda vez, o.k.?

[...]

P/64 – Ok, put the words on your desks. Thank you. In the song you heard an animal just like the panda and the dolphin is also in danger. One of the animals, let's see if you remember, is in danger. Ok, you heard about...let me see the animals you have got.

< os alunos mostram as palavras >

P/65 – What animal have you got? Can you show me?

Al/66- Whale

P/67 – The whale, the dog, just the animals, not the colours. Hens, the cows, the lions, pigs and the cat and the fish. One of these animals is in danger. Do you know?

[...]

C/68 – Lion.

P/69 – No, not the lion.

[...]

P/70 – Don't you know? Yes, Diogo?

D/71 –The whale.

P/72 – Yes, the whale is in danger of extinction. The blue whale is in danger of extinction.

[...]

P/73 – And other animals are in danger. For instance this animal here. < a professora afixa a imagem no quadro>

Als/74 – Koala.

P/75 – Yes, the koala. Do you know where the koala is from?

<SIL>

P/76 – Is it from Portugal, the koala?

Als/77 –No.

P/78 – Do you know where the koala is from?

D/79 – Austrália.

P/80 – Australia. Yes, Australia. Do you know where the panda is from? Luís?

L/81 – Da China.

P/82 – China.

<RISOS>

[...]

P/83 – The gorillas are also in danger of extinction.

<alunos imitam os macacos>

P/84 – Do you know where the gorilla is from?

Als/85 – Africa

P/86 – Yes, Africa.This animal here.

Als/87 – Águia.

P/88 – Eagle.

Als/89 – Eagle.

P/90 – So, they are all in danger of extinction. So, where is the koala from, Isabel?

I/91 – da China?

P/92 – No. < alunos com o dedo no ar> Diogo.

D/93 – Australia.

P/94 – Now, pay attention. Vamos trabalhar em pares.

< a professora explica o trabalho de par em português>

[...]

P/95 – Don't show the worksheet to your partner.

[...]

P/96 - Both worksheets have a map of the world.

C/97 – Um mapa.

P/98 – Aquilo que chamamos um planisfério. O planisfério tem a ver com um assunto...de que é que estamos a falar?

C/99 – Dos animais.

P/100 – Animals

C/101 – Animals.

P/102 – Animals in danger.

< algumas dificuldades na realização desta tarefa de pares, no entanto todos participam e os pares em dificuldade pedem ajuda. É interessante verificar que a tarefa poderia ter sido realizada se os alunos fizessem batota, ou seja, se espreitassem a ficha do colega, o que não fizeram, mesmo tendo de esperar pela ajuda solicitada>

P/103 – Cada um dos planisférios tem três animais e ao outro falta exactamente esses animais. Sem fazerem batota vão perguntar ao colega.

[...]

P/104 – Where is the panda from?

C/105 – Where is the koala from?

[...]

P/106 – Let's repeat the question. Where is the panda from?

Als/107 – Where is the panda from?

[...]

P/108 – Viram os mapas e não deixam o colega ver.

[...]

P/109 – Let's make the correction. Francisco, question?

F/110 – Where is the dolphin from?

P/111 – Where is the dolphin from, Ricardo?

R/112 – Portugal.

P/113 – Portugal.

[...]

P/114 – Enquanto eu andei a circular entra vocês, alguns meninos disseram que tinha, feito já trabalhos acerca destes animais.

[...]

P/115 – Foram trabalhos acerca de quê, Francisco?

F/116 – Animais.

P/117 – Olha para a ficha.

F/118 – Animals in danger.

P/119 – Que em português quer dizer o quê?

F/120 – Animais em perigo.

P/121 – São os animais

<INT> Als/122 – Em vias de extinção.

P/123 – E fizeste que tipo de trabalho, Francisco?

F/124 – Sobre o dolphin.

P/125 - E mais. Foi a Tita que eu ouvi.

T/126 – Tucano.

P/127 – Sobre o tucano. Estefânia?

E/128 – Sobre o panda.

[...]

P/129 – E fizeram o trabalho para quê?

Als/130 – Para a Alemanha.

P/131 – Ah! Para mandarem para a Alemanha, para os vossos colegas.

[...]

< a professora recolhe as fichas e entrega a ficha "Hoje aprendi".>

P/ 132 – Ok, let's look at the song.

< a professora explica o vocabulário desconhecido da canção>

P/133 – A rainbow. < a professora desenha no quadro um arco iris> How many colours are there in a rainbow?

C/134 – Seven.

[...]

P/135 – Ok, let's listen and try to sing it.

[...]

< alunos e professora cantam em conjunto com a gravação>

P/136 – Os meninos cantam a pergunta. As meninas cantam a resposta.

[...]

Quarta sessão realizada no dia 13 de Março de 2002

P/1 – Hello.

Tr/2 – Hello.

P/3 – How are you?

Als/4 – I'm fine, and you?

P/5 – I'm fine too. I am going to tell you a story. I am going to tell you a story. Do you remember any of the stories I told you a few weeks ago?

A1/6 – King.

P/7 – Yes, King Triton.

[...]

P/8 – Today the story is not about animals, ok? It is about a vegetable.

A2/9 – Ah, vegetais.

P/10 It is about a vegetable. Ok, it is about a turnip. The story is about a vegetable. I am going to show it to you.

< a professora mostra aos alunos a capa do livro e aponta para o nabo>

P/11 – Do you know the name in Portuguese?

Als/12 – Nabo.

P/13 – Yes, turnip. An enormous turnip.

[...]

P/14 – I have got here the words of the story. Don't do anything. Just look. These are the words of the story, ok?

< a professora distribui a ficha com vocabulário relativo à história >

P/15 – In the story there is a boy.

Tr/16 – Boy

P/17 – A dog.

Tr/18 – dog

P/19 – A man.

Tr/20 – A man

P/21 – A girl.

Tr/ 22 – A girl

P/23 – And a woman. Ok, the woman is here. Woman. Let's repeat.

P/24 – Boy

Tr/25 – Boy

P/26 – Cat

Tr/27 – Cat

[...]

P/28 – Ground

Tr/29 – Ground

P/30 – Ground. What's this in Portuguese? Can you translate?

Als/31 – .terra.

[...]

P/32 – Happy. Do you remember this word?

Tr/33 – Happy.

P/34 – What's the opposite of happy?

< a professora desenha no quadro uma cara feliz eo sinal de contrário >

Als/35 – Sad.

[...]

P/36 – let's repeat all the words together.

[...]

P/37 – Tânia, can you point to the woman? Woman, Tânia, do you know?

< a aluna aponta para a imagem correcta >

P/38 – Yes, it is correct.

[...]

P/39 – So, now that you know the words, let's listen carefully to the story about the enormous turnip. What colour is the turnip, Daniel?

D/40 – White.

P/41 – What is this?

Tr/42 – Turnip.

P/42 – Who's this?

Als/43 – Woman.

< a professora explora com os alunos a imagem da capa >

P/44 – So, let's listen carefully. The man has got a seed.

<INT> Als/45 – Ah, uma semente.

P/46 – He goes in the garden, ok? He puts the seed in the garden. He has got the seed. He goes to the garden and puts the seed in the ground.

<INT> Als/47 – No chão.

P/47 – The seed grows. The man is +

Als/48 – Happy.

P/49 – The man is happy. In the ground the seed grows and the man is happy. The seed, ok? What's the word? < fazendo o gesto >

Als/50 – Grows.

P/51 – The seed grows and grows. Ok, can you repeat?

Tr/52 – Grows and grows.

P/53 – It is a turnip. The turnip is big. It's very, very +

Als/54 – Big.

P/55 – The man is very happy. It is big, he says. Oh, it's big. It's very very big. The man is hungry. He's hungry. He wants to eat the turnip, ok? He wants to eat the turnip. So, look, the turnip is there in the ground, so the man pulls, the man+

< a professora executa o movimento >

<INT> A3/56 – Pulls.

Als/57 – Pulls.

P/58 – Yes, pulls. But it doesn't move.. So what does he do? Mas o que é que ele vai fazer agora? Put your hands up. Sabine?

<IND>

P/59 – He sees the woman and he says. Come and help. Ok? Come and help.

< a professora executa o movimento>

[...]

P/60 – No the the man and the woman, they pull < fazendo o gesto> Pull says the man. The woman pulls the man. Patricia, can you come here? Can you help?

< patricia dirige-se à professora>

P/61 – Put your arms around me. The turnip is here and the man and the woman... Ok Patrícia pull.

< ambas dramatizam>

P/62 – Thank you Patrícia, you may sit down. And now, do you think the turnip is out?. Então, conseguiram ou não?

Tr/63 – No.

P/64 – No, the turnip doesn't move. Then they see a boy. And they say: Come and help. Come and help.

[...]

P/65 Let's repeat.

Tr/66 – Come and help

P/67 – Pull.

Tr/68 – Pull.

[...]

P/69 – And they see a boy. And they say

<INT> Als/70 – Come and help.

[...]

P/71 – So all together they

<INT> Als/72 – Pull

P/73 – The cat pulls

<INT> Tr/74 – the dog, the dog pulls the girl, the girl pulls the boy, the boy pulls the woman, the woman pulls the man, the man pulls the turnip.

P/75 – Does the turnip move?

Tr/76 – No.

P/77 – No. And they see a

<INT> Als/78 – A mouse.

P/79 – And what do they say to the mouse?

Tr/80 – Come and help.

P/81 – So, the mouse

<INT>Als/82 – pulls the dog, the dog pulls the girl, the girl pulls the boy, the boy pulls the woman, the woman pulls the man, the man pulls the turnip.

P/83 – And does the turnip move?

A3/84 – Yes.

Als/85 – No.

A4/86 – Yes.

P/87 – Yes, the turnip moves. Ok. How many people

<INT>Als/86 – Man, woman, cat, boy, girl, dog, mouse. Seven.

P/88 – Ok, seven. We have got the turnip and they are very happy. So they can eat.

A5/89 – Eat.

P/90 – Do you like turnips?

Als/91 – No.

P/92 – No. I don't like it either. Did you like the story?

<os alunos estão concentrados no desenrolar da história que lhes é contada, verificando-se que não existem interrupções a não ser para acompanhar a professora .na repetição do refrão da história. Não se verificam quaisquer conversas paralelas entre os alunos.>

P/93 – Can you tell the story?

[...]

P/94 – Once there was... Qual foi a primeira personagem que apareceu?

Als/95 – A man.

P/96 – Once there was a man. And what did he have

<INT> Als/97 – A seed.

P/98 – So, he puts the seed into the

<INT> Als/99 – Ground.

P/100 – And the seed +

ALS/101 – Grows.

P/102 – Grows and +

ALS/103 – Grows.

P/104 – And it is +

ALS/105 – A big turnip.

P/106 – And how is the man?

ALS/107 – Happy.

P/108 – Happy and he wants to eat it. So he +

ALS/109 – Pulls, pulls.

P/110 – Pulls. And does the turnip move?

ALS/111 – No.

P/112 – So, what does he do?

ALS/113 – Come and help. <executando o gesto>

P/114 – Sabine, come and help. And they pull. <a aluna coloca os braços à volta da cintura da professora e ambas fingem puxar um nabo imaginário. O reconto da história é apoiado pelas falas das personagens que a professora vai afixando no quadro à medida que a narrativa avança. As personagens vão sendo representadas pelos alunos que executam a acção de puxar o nabo e chamar outras personagens.>

[...]

P/115 – We've got the +

ALS/116 – Enormous turnip.

P/117 – *Viram como conseguiram contar a história?*

<muitos alunos oferecem-se para realizar a dramatização, mas a professora não permite que todos a realizem, o que provoca expressões desiludidas no rosto de alguns alunos>

P/118 – Ok, so I have here the story, the characters of the story and you have to put them in the correct order.

< a professora distribui as fichas>

P/119 – You need a pair of scissors and some glue. Ok, corta e cola de acordo com a sequência da história. So, first you cut out the characters and then you stick them. Pay attention, who hasn't got a scissors? Put your hands up? João, Miguel, Isabel ... Okay, one, two, three, four, five, six, seven, eight, scissors.

<todos os alunos realizam esta actividade e embora nem todos possuam o material necessário, a tesoura e a cola, esforçam-se por o conseguir arranjar com a maior brevidade possível, instando os companheiros a apressar-se na execução dos seus trabalhos. Nenhum aluno aproveitou o facto de não possuir o material para não realizar a actividade>

P/120 – So, can we correct? Let's ... let's correct the exercise. Ricardo, Diogo, quiet! We've got the man and then, Diogo?

D/121 – The woman.

P/122 – And then, Francisco?

F/123 – Boy.

P/124 – The boy and then, Jéssica?

<IND>

P/125 – No. The boy and then +

J/126 – The girl.

P/127 – The girl, Ricardo, and then +

R/128 – The dog.

P/129 – Miguel, the dog and after the dog +

M/130 – The cat.

P/131 – The cat and Rita, finally +

R/132 – The mouse.

P/133 – The mouse, okay. And the turnip is finally out.

[...]

Quinta sessão realizada no dia 15 de Março de 2002

[...]

P/1 – Okay, good morning.

ALS/2 – Good morning.

P/3 – How are you?

ALS/4 - I'm fine, thank you.

P/5 – Okay. Do you remember the story?

ALS/6 – Yes.

P/7 – What was the story about?

<IND>

P/8 – Put your hands up.

<IND>

P/9 – Speak in English. What was the story about, Diogo?

D/10 – About a turnip.

P/11 – Yes, it was about a turnip and a man and a +

ALS/12 – Woman.

P/13 – And a +

ALS/14 – Boy, a dog, a cat, a mouse.

<os alunos demonstram uma certa falta de concentração quando a professora retoma o assunto da aula anterior, o que se verifica pelas conversas com o companheiro do lado, ou com algumas brincadeiras>

P/15 – Okay, that's it. It was about some people and an enormous turnip. I've asked you before ... do you like turnip?

ALS/16 – No.

P/17 – Most of you said you don't like turnip just like me. And I told you to bring some pictures of food. <a professora recolhe, identifica e vai afixando no quadro algumas das imagens de alimentos que os alunos trouxeram de casa> These are steaks, steak. Do you like steak? Yes or no?

ALS/18 – Yes.

P/19 – So, steak <afixa> This is fish.

ALS/20 – Fish, fish.

P/21 – Do you like fish?

ALS/22 – No, yes.

P/23 – I like fish.

<IND>

D/24 – Cheese. <entregando um recorte à professora>

P/25 – Cheese. <mostrando a imagem> Estefânia, do you like cheese? Yes or no?

E/26 – Yes.

[...]

P/27 – Ricardo, do you like cheese?

R/28 – No.

<IND>

P/29 - Apples. Repeat.

ALS/30 – Apples.

[...]

S/31 – Professora aqui.

F/32 – Professora.

<ambos os alunos estendem os seus recortes para identificação. O entusiasmo é maior à medida que os alunos mostram os recortes que trouxeram de casa, tentando que o seu seja o escolhido pela professora>

P/33 – Cabbage, Cátia, do you like cabbage, Cátia?

C/34 – No.

[...]

P/35 – This + <mostrando a imagem de um nabo>

AL1/36 – Turnip.

ALS/37 – Turnip.

P/38 – Yes, where shall I put the turnip, here or there? < apontando para os dois grupos de alimentos que estavam a formar-se no quadro>

ALS/39 – There. <indicando o grupo dos alimentos de origem vegetal>

<IND>

P/40 – Rice. Rice. Do you like rice, Diogo?

D/41 – Yes.

P/42 – I love rice. I like rice very, very much. <afixa>

[...]

P/43 – What's this? Chicken.

ALS/44 – Chicken.

P/45 – And do you like chicken?

AL2/46 – Yes.

P/47 – André, do you like chicken?

A/48 – Yes.

P/49 – Now pay attention, where shall I put the chicken? On the left or on the right? <apontando para cada um dos grupos de alimentos>

ALS/50 - On the right.

P/51 – Yes, on the right. Okay. Just show me the pictures. <recolhendo uma imagem> Carrot. Carrot.

ALS/52 – Carrot.

[...]

P/53 – And the carrot, where shall I put the carrot? On the left or on the right?

AL3/54 – Dali.

AL4/55 – Dali.

ALS/56 – On the left.

[...]

P/57 – You can put those pictures down. Put the pictures down on your desks, okay?

[...]

P/58 – Há pouco quando eu perguntava se seria da esquerda ou da direita vocês, de forma muito correcta, iam dizendo se era da esquerda ou da direita. O que é que faz com que aqueles alimentos estejam ali agrupados num ou noutra grupo? Braços no ar. Estefânia!

E/59 – Deste lado é ... são vegetais ...

<INT>AL5/60 – Cereais.

E/61 – e do outro lado é são coisas diferente.

P/62 – Que são as coisa diferentes, Daniel?

D/63 – Porque neste lado são legumes e deste lado são as <IND>

P/64 – Okay, vegetables <apontando o grupo dos vegetais> Francisco!

F/65 – Deste lado são de origem vegetal e aqueles são de origem animal. <a professora afixa, de acordo com a categorização feita, dois flashcards que identificam os dois grupos de alimentos “From the ground” e “From the animal”>

P/66 – Okay, from the ground ...

<INT>ALS/67 – Da terra.

P/68 – And from the animal.

<INT>AL6/69 – Animal escreve-se como em português.

[...]

P/70 – I've got here something for you to do. <distribuindo uma ficha> Okay, copy the date. João, Carlos, Diogo, copy the date and write your names.

[...]

P/71 – Vão ter que trabalhar com o colega do lado. Vão perguntar ao colega do lado se gosta do alimento. Eu e a professora Mafalda vamos ver se precisam de ajuda e se estão a fazer a pergunta correctamente. Como é que se faz a pergunta, Rita?

R/72 - <IND>

P/73 – Okay, do you like milk, Daniel?

D/74 – Yes.

[...]

P/75 – So, what's the question, Rita?

R/76 – Do you like ...?

P/77 – Yes. Do you like e depois o nome do alimento.

[...]

P/78 – So, who likes turnip? <os alunos colocam o dedo no ar> One, two, three. Three students like turnip. <regista o nome do alimento no quadro e o número de alunos representado por três "pauzinhos">

P/79 – Who likes carrots? Put your hands up. One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eighteen. Eighteen like carrots.

<INT>AL7/80 – Beans.

P/81 – Okay, who likes beans?

<apesar da professora ter explorado oralmente alguns exemplos, há alunos com dificuldades em executar a tarefa e por isso pedem ajuda. Mais uma vez se verifica que todos tentam realizar a actividade não recorrendo à batota que, neste caso, seria fazer a pergunta em português, para conseguir a sua realização>

P/82 - De acordo com o resultado da eleição vão preencher <IND> vão preencher de acordo com as preferências dos alunos da turma. Vão colocar <IND> estão a ver, é um triângulo com seis espaços porque temos seis ...

<INT>AL8/83 – Alimentos.

P/84 – Vão colocar o nome do alimento partindo do que se gosta menos até o que se gosta mais.

AL9/85 – Ah!

AL10/86 Em português ou em Inglês?

P/87 – In English.

[...]

P/88 – Vocês é que têm que interpretar o que está registado no quadro.

[...]

P/89 – Okay, now we are ready to correct. So, in the first position, the first one, okay, your favourite food is, Patrícia?

<INT>ALS/90 Chicken.

<a professora regista no quadro os resultados obtidos a partir do gráfico elaborado pelos alunos>

P/91 – In the second position, Rita?

<IND>

R/92 – Fish.

P/93 - In the third ...

<INT>ALS/94 – Cheese.

[...]

P/95 – Just three students like turnip. Now you can copy the names of the food here <indicando o lugar na ficha>

[...]

Sexta sessão realizada no dia 20 de Março de 2002

P/1 – Hello!

ALS/2 – Hello!

P/3 – How are you?

ALS/4 – Fine, thanks.

P/5 – Today we're going to do something different. Today we're going to make a test. A test, okay? <os alunos emitem expressões que evidenciam espanto e algum desconforto> A written test. You need a pen. A pen, okay? Take a pen and write the date. Don't forget the date is written on the board. And write your name.

[...]

P/6 – Ora vamos lá então estabelecer algumas regras e a primeira regra eu penso que é válida para todos os testes que vocês fazem, que é não olhar para o colega do lado, é não fazer batota.

[...]

<a professora lê o enunciado do teste>

P/7 – Okay the story is “The Town Mouse and the Country Mouse” e vamos lá então começar a ouvir. The Town Mouse, the Town Mouse visits the Country Mouse: The Town Mouse visits the Country Mouse. That's the Country Mouse <apontando para uma imagem no quadro> and he says “This is not a nice house.” The house is not nice. “This is not a nice house.”

[...]

The Country Mouse, the Country Mouse visits the Town Mouse. The Country Mouse visits the Town Mouse ...

/

P/8 – And he says “This is a nice house. This is

<INT>A1/9 – A nice house.

P/10 – Finally “It's people. It's people let's run.” I'm going to repeat. I'm going to repeat the five sentences. Eu vou repetir as cinco frases. The Town Mouse, the Town Mouse ...

<INT>ALS/11 – Visits the Country Mouse.

P/12 – And he says “this is not a nice house. It's not a nice house. The Country Mouse visits ...

<INT> ALS/13 – The Town Mouse.

P/14 – And he says “This is a nice house, a very nice house.” “It's people let's run.” Todos fizeram? Então vamos lá continuar.

[...]

P/15 – Têm cerca de meia hora para fazer o resto.

[...]

P/16 – Ora vamos lá olhar para o quadro. Palavras <IND> com o Inglês. Se vocês pensarem nas nossas aulas de Inglês que palavras é que vos surgem? <a professora regista no centro do quadro a palavra Inglês> Vamos formar uma área vocabular relativa ao Inglês, às nossas aulas de Inglês.

AL1/17 – Animais.

P/18 – Animais, porquê? Por que é que o Inglês vos sugere animais. O que é que fizemos com os animais?

AL1/19 – Ah! Aprendemos os nomes e dissemos em Inglês os países deles. <a professora vai registando no quadro as palavras/expressões dos alunos>

[...]

P/20 – E o que é isso?

AL2/21 – Traduzir.

P/22 – Então traduzimos.

<IND>

AL3/23 – Países.

AL4/24 – Cores.

P/25 – E que mais, Ânia?

A/26 – Diversão.

P/27 – Porquê?

A/28 – Porque aprender Inglês é muito divertido.

<INT>AL5/29 – Canções.

P/30 – A Ânia disse que aprender Inglês é divertido Aprender em Inglês é diferente de aprender em Português?

<INT>AL6/31 – É.

P/32 – Quero braços no ar.

<IND>

J/33 – É muito diferente porque nós já somos da nossa Língua Portuguesa.

P/34 – É a opinião do João. É diferente porque aprendemos tudo e o português nós já conhecemos. Já aprendemos quando éramos pequeninos. Mais diferenças, Sabine?

S/35 – Se calhar o Inglês também é mais divertido do que o Português.

P/36 – Por que é que é mais divertido, Tita?

T/37 – Porque em Português é diferente do que em Inglês. Em Inglês é novo.

P/38 – É diferente porque é divertido e é novo. Mais palavras, Carolina.

C/39 – Alegria.

P/40 – Porquê?

C/41 – Porque nós gostamos.

P/42 – Porquê?

C/43 – Primeiro porque para nós gostarmos temos de gostar da professora e nós gostamos.

<INT>P/44 – Muito obrigada.

C/45 – E também porque gostamos das actividades.

P/46 – Então há aqui um elemento novo que são as actividades. Estefânia de que actividades é que mais gostou?

E/47 – De fazer as fichas.

P/48 – Diogo.

D/49 – As fichas.

P/50 – Francisco.

F/51 – Fazer as fichas.

P/52 – Também?!

<INT>AL5/53 – As canções.

P/54 – Mais ...

<INT>AL6/55 – Histórias.

P/56 – As histórias.

[...]

P/57 – Lembrem-se lá do que aprenderam. Vocês aprenderam alguma coisa nestas aulas de inglês que não tenham aprendido em quaisquer outras aulas, nas outras áreas, disciplinas que vocês têm?

AL7/58 – A fazer entrevistas.

P/59 – A fazer entrevistas?! Explica.

AL7/60 – Na ficha.

P/61 – Ah, na ficha. Mais coisas.

AL8/62 – Aprendi a dizer águia.

<INT>AL9/63 – Países.

<IND>

P/64 – Mais, mais alguma coisa de novo, Rita.

<IND>

R/65 – Gráfico.

P/66 – Gráfico. Rita, que gráfico?

R/67 – Da aula. <apontando para o gráfico com o título “My Favourite Animal” afixado na parede>

P/68 – Mais, Carolina.

C/69 – Jogos.

P/70 – Jogos, que jogos?

<IND>

P/71 – E com os jogos aprendemos alguma coisa? Os jogos são também uma forma de aprender?

C/72 – Sim.

P/73 – Um exemplo dum jogo que tenhamos feito e em que tenham aprendido alguma coisa. Braço no ar.

E/74 – Aquele jogo de apontar as palavras.

[...]

P/75 – Mais jogos que tenhamos feito, Rita?

R/76 – Aquele que tínhamos que pôr o braço no ar quando ouvíamos a palavra na canção.

[...]

C/77 – Aquele jogo do mapa com o animal.

<IND>

P/78 – Olhem, deixem ouvir a Patrícia.

Pt/79 – Aquele jogo do rei.

P/80 – O jogo da história do rei, lembram-se do nome do rei?

ALS/81 – King Triton.

Pt/82 – Nós andávamos a procurar palavras para os desenhos.

P/83 – Estivemos a fazer os pares, lembram-se?

ALS/84 – Sim.

[...]

P/85 – Gostariam de ter mais aulas de Inglês?

ALS/86 – Sim.

P/87 – Porquê? Miguel.

M/88 – Sim.

P/89 – Sim, porquê?

M/90 – Porque eu acho que são engraçadas.

R/91 - <IND>

P/92 – O Ricardo considera que estas aulas são importantes porque vocês já vão preparados para o quinto ano.

[...]

J/93 – Porque as aulas são interessantes.

P/94 – O que é que torna estas aulas de Inglês interessantes, João?

J/95 – Aprender Inglês <IND>

[...]

E/96 – Quando formos grandes há trabalhos que precisamos de saber Inglês.

[...]

P/97 – Cátia.

C/98 – Eu acho que temos que aprender Inglês, porque nos computadores é tudo falado em Inglês.

[...]

Anexo IV

Quadros síntese dos resultados obtidos nos questionários

Anexo IV – A

Resultados do primeiro questionário (QA1)

QA1

Questionário Atitudes 1

Data:

Respondentes: 22

Síntese dos Resultados Obtidos:

	Itens Apresentados	Nº de alunos	%
1.	Ouçó falar Inglês muitas vezes.	11	50%
4.	Raramente ouço falar Inglês	10	45%
2.	Nunca fui a Inglaterra, mas gostava de ir.	20	91%
5.	Já fui a Inglaterra.	0	0%
7.	Não gosto dos Ingleses	0	0%
16.	Gostava de ser Inglês.	5	22,7%
3.	Aprender Inglês é perder tempo.	0	0%
6.	Aprender Inglês é muito útil.	22	100%
12.	Aprender línguas não serve para nada.	0	0%
14.	Aprender línguas é muito importante.	20	91%
8.	Os meus pais querem que eu aprenda outra língua.	2	9,1%
10.	Os meus pais querem que eu aprenda Inglês.	21	95,5%
9.	Gostava mais de aprender outra língua.	2	9,1%
11.	Gosto de aprender Inglês.	21	95,5%
13.	Vai ser fácil aprender Inglês.	18	81,8%
14.	Acho que vou ter algumas dificuldades nas aulas.	4	18,2%

Anexo IV – B
Resultados do segundo questionário (Q2)

Q2

Segundo Questionário Aplicado

Data:

Respondentes:23

I.

1. Assinala com um \surd as frases, se estiveres de acordo:

Itens	Nº de alunos	%
a) Hoje trabalhei muito.	20	86,9
b) A aula demorou muito.	0	0
c) As actividades foram difíceis.	2	8,6
d) Participei em todas as actividades.	20	86,9
e) Fiz esforço para participar.	20	86,9
f) Estou ansioso pela próxima aula.	23	100
g) Estive sempre com muita atenção.	22	95,6
h) Hoje não fiz nada.	0	0
i) A aula passou num instante.	20	86,9
j) As actividades foram fáceis.	19	82,6
k) Participei em poucas actividades.	1	4,3
l) Não fiz esforço nenhum.	2	8,7
m) Se pudesse faltava na próxima aula.	0	0
n) Estive distraído.	0	0

II.

1. É importante participar nas actividades, porque:

Quero agradecer aos meus pais.	18	78,3
Os meus colegas também participam.	10	43,5
Quero agradecer à minha professora.	19	82,6
Gosto muito de participar.	20	86,9

III.

1. Hoje, a minha actividade preferida, foi....., porque:

Actividade	Nº de alunos	%	Razões
História	14	60,9	Engraçada; serviu para aprender; divertida; interessante
Jogo	4	17,4	Divertido; teve movimento; engraçado
Ficha	2	8,7	Serviu para aprender; deu prazer
Desenho	2	8,7	Gosto de pintar
Ordenar algarismos	1	4,3	É fácil.

2. Hoje, a actividade de que menos gostei foi....porque....

Fichas	1	4,3	Tinha muitas perguntas.
Pintar	1	4,3	Foi muito demorado.

Anexo IV – C
Resultados do terceiro questionário (Q3)

Q3

Terceiro Questionário

Data:

Respondentes: 23

I. 1. Assinala com um \surd as frases, se estiveres de acordo:

Item		Nº	%		Nº	%		Nº	%
a) Hoje trabalhei	• muito	17	73,9	• pouco	5	21,7	• nada	0	0
b) A aula demorou	• muito	1	4,3	• pouco	15	65,2	• nada	2	8,7
c) esforcei-me	• muito	19	82,6	• pouco	2	8,7	• nada	0	0
d) Consegui fazer as actividades	• todas	20	86,8	• algumas	1	4,3	• nenhuma	0	0

II.

1. Consegui fazer as actividades, porque: Nº %
 2. Não consegui fazer as actividades, porque: Nº %

a) Tive sorte	10	43,5	a) Tive azar	0	0
b) Tive ajuda	8	34,8	b) Ninguém me ajudou	0	0
c) Sou inteligente	14	60,9	c) Não sou inteligente	0	0
d) Sei muito inglês	10	43,5	d) Não sei nada de Inglês	0	0

Atribuição da realização das actividades:

Alunos que assinalaram apenas factores internos.	9	39,1
Alunos que assinalaram apenas factores externos	7	30,4
Alunos que assinalaram factores internos e externos	7	30,4

III. 1. Razões para gostar da actividade:

Sentimento de realização	1	4,3	Consegui fazer.
Valor intrínseco da actividade	19	78,3	Divertida/engraçada/gostei
Valor extrínseco/utilitário	3	13	Gostei, porque aprendi

2. Razões para não gostar da actividade:

Não responderam	12	52,2
Não gostei	7	30,4
Foi repetido	1	4,3
Perdi ao jogo	1	4,3
Aborrecido	1	4,3

Anexo IV – D
Resultados do quarto questionário (Q4)

Q4

Quarto Questionário

Data:

Respondentes: 231.

1. Consegui fazer as actividades, porque:	Nº	%	2. Não consegui fazer as actividades, porque:	Nº	%
a) Tive sorte	11	47,8	g) Tive azar	0	0
b) Tive ajuda	14	60,9	h) Ninguém me ajudou	3	13
c) Sou inteligente	18	78,3	i) Não sou inteligente	0	0
d) Sei muito Inglês	10	43,5	j) Não sei nada de Inglês	0	0
e) Sou muito curioso/a	15	65,2	k) Não sou nada curioso/a	2	8,7
f) Gosto de desafios	18	78,3	l) Não gosto de desafios	2	8,7

Atribuição da realização:

Alunos que assinalaram apenas factores internos	3	13
Alunos que assinalaram apenas factores externos	0	0
Alunos que assinalaram factores internos e externos	20	87

II. 1. A minha actividade preferida foi:

O jogo	4	17,4
Trabalho de par/fazer a ficha/falar/fazer o mapa	13	56,5
A canção	5	21,7
desenhar	1	4,3

Porque:

Foi divertido/fixe/gostei/giro	19	90,5
Aprendi	2	9,5

. 3. A actividade que menos gostei, foi:

Repetir	1	12,5	Falar	1	12,5
Cantar	3	37,5	Ler o gráfico	1	12,5
Trabalho de grupo	1	12,5	Fazer fichas	1	12,5

Porque:

É aborrecido/chato/não gosto	5	75
Não percebi	2	25

Anexo IV – E
Resultados do quinto questionário (Q5)

Q5

Quinto Questionário

Data:

Respondentes:

I. 1. A minha actividade preferida foi: N° %

A história	17	77,7
A ficha	1	4,5
Expressão Plástica	5	22,7

Porque:

a) Consegui fazer	15	68,2	d) Gosto de desafios	13	59
b) Tive ajuda	7	31,8	e) Sou muito curioso/a	9	40,9
c) Sei muito Inglês	7	31,8	f) Sou inteligente	12	54,5

3. A actividade que menos gostei foi:

Teatro	3	19,1	Ouvir a história	2	13,4
Escrever	3	19,1	Repetir	1	6,7
Expressão plástica	4	26,8	Fazer a ficha	3	19,1

II. 1. a) Sinto-me contente, quando: N° %

• consigo fazer/faço bem/as coisas correm bem	13	59
• estou na aula de Inglês	3	13,6
• a professora me chama	1	4,5
• me sinto bem	2	9,1
• ouço uma história	2	9,1
• vou à Serra da Estrela	1	4,5

b) Sinto-me triste, quando: N° %

• não consigo/não aprendo	11	50	• nunca	1	4,5
• alguém está triste	1	4,5	• tudo me corre mal	3	13,6
• estou na aula	1	4,5	• a aula acaba	3	13,6
• me chateiam	1	4,5	• não participo	1	4,5

Anexo IV – F
Resultados do sexto questionário (Q6)

Q6

O Sexto Questionário

Data:

Respondentes: 23

I. 1. Hoje consegui fazer as actividades:

	nº	%		Nº	%		Nº	%
• todas	20	87	• algumas	2	8,7	• nenhuma	0	0

2. Consegui fazer as actividades todas, porque:

	Nº	%		Nº	%
a) Esforcei-me	18	78,3	e) Sou curioso/a	10	43,5
b) Tive sorte	11	47,8	f) Sei muito Inglês	9	39,1
c) Tive ajuda	12	52,2	g) Gosto de desafios	14	60,9
d) Sou inteligente	12	52,2			

3. Não consegui fazer as actividades, porque:

a) Não me esforcei	0	0	e) Não sou curioso/a	0	0
b) Não tive ajuda	0	0	f) Tive azar	0	0
c) Não sou inteligente	1	4,3	g) Não gosto de desafios	0	0
d) Não percebo o que a professora diz	1	4,3			

II. 1. a) Esforço-me sempre que:

	Nº	%
• gosto/as actividades são divertidas	3	13
• quero	2	8,7
• não sei fazer/as coisas são difíceis	9	39,1
• faço desporto	1	4,3
• me fazem perguntas	2	8,7
• vou fazer uma actividade/acho que consigo	3	13

b) Quem me dera:

Nº %

• conseguir fazer tudo/aprender depressa/saber muito	7	30,4
• sentir-me bem nas aulas	1	4,3
• ter mais aulas de inglês	7	30,4
• ser astronauta	2	8,7
• faltar às aulas	1	4,3
• conhecer o Toby	3	13
• ir jogar futebol	1	4,3

c) Sinto vergonha quando:

• falo inglês	1	4,3
• me engano/tiro más notas/todos sabem e eu não/não faço os trabalhos	14	60,2
• estou nas aulas	1	4,3
• me sinto a mais num grupo	1	4,3
• estou envergonhado	2	8,7
• a professora me pergunta	2	8,7
• nunca	2	8,7

d) É importante aprender Inglês, porque:

• é engraçado e eu gosto	6	26,1
• é importante para os estudos/vida	7	30,4
• posso ensinar os outros	2	8,7
• posso falar com os Ingleses	3	13
• é uma língua muito falada	5	21,7

III. Pensa em tudo o que sentes durante a aula de Inglês.

Das imagens que se seguem escolhe a que melhor traduz esse sentimento e explica porquê.

Imagem escolhida	Nº de alunos	Razões apresentadas	Nº de alunos	%
	1 4,3%	<ul style="list-style-type: none"> • Representa a criatividade 	1	4,3
	15 65,2%	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto muito e é divertido. • Consegui fazer tudo. • As aulas de Inglês são uma alegria. • Gosto de música/de dançar • O Inglês é fácil/sei responder 	2 4 5 2 2	13,3 26,7 33,3 13,3 13,3
	15 65,2%	<ul style="list-style-type: none"> • Respondo bem/aprendo bem. • As aulas de Inglês são uma vitória • Gosto de desafios 	10 3 2	66,7 20 13,4

Anexo IV – G
Resultados do sétimo questionário (Q7)

Q7

O Sétimo Questionário

Data:

Respondentes: 21

I. 1. Hoje consegui fazer as actividades:

	Nº	%		Nº	%		Nº	%
• todas	19	90,5	• algumas	1	4,8	• nenhuma	0	0

2. Porque:

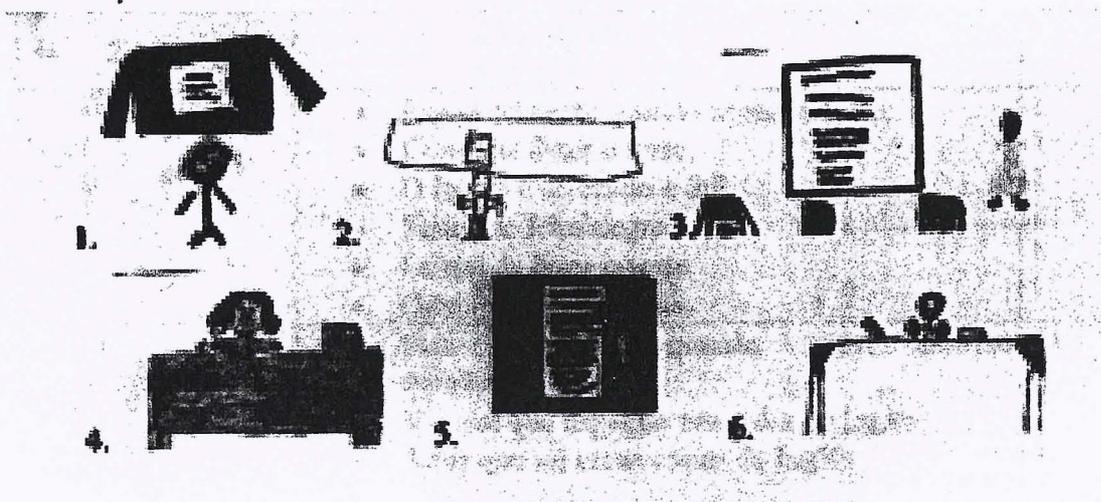
	Nº	%		Nº	%
a) Esforcei-me	19	90,5	e) Sou curioso/a	12	57,1
b) Tive sorte	7	33,3	f) Sei muito Inglês	13	61,9
c) Tive ajuda	6	28,6	g) Gosto de desafios	13	61,9
d) Sou inteligente	14	66,7			

3. Não consegui fazer as actividades, porque:

a) Não me esforcei	0	0	e) Não sou curioso/a	0	0
b) Não tive ajuda	2	100	f) Tive azar	0	0
c) Não sou inteligente	0	0	g) Não gosto de desafios	0	0
d) Não percebo o que a professora diz	0	0			

II. Aproveita este espaço para falares das aulas de Inglês. Se quiseres podes ilustrá-lo.

Seis alunos ilustraram o texto:

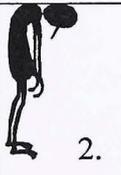


1. *Este desenho representa um colega meu a fazer um teste.*
2. *Eu gosto muito das aulas de Inglês.*
3. *As aulas são muito interessantes.*
4. *A professora dá muito bem a aula.*
5. *Eu fiz o desenho do teste porque foi muito interessante de fazer.*
6. *As aulas de Inglês que eu até tive foram as melhores de sempre.*

Os textos:

	Nº	%
• Aprendi muito.	12	57,1
• Gostei das aulas/foram divertidas.	13	61,9
• Prepararam-nos para o 2º ciclo.	2	9,5
• A professora é simpática/divertida/inteligente/bonita	2	9,5
• Gostava de ter mais aulas.	4	19
• É fácil aprender	2	9,5

III. Pensa em tudo o que sentes durante a aula de Inglês. Das imagens que se seguem escolhe a que melhor traduz esse sentimento e explica porquê.

Imagens	Razões apresentadas	Nº
 1.	<ul style="list-style-type: none"> • As aulas vão acabar 	1
 2.	<ul style="list-style-type: none"> • Vou ter saudades • Fiquei cansada a fazer o teste. • Fico triste quando não sei. • Vêm aí as férias. 	1 1 2 1
 3.	<ul style="list-style-type: none"> • Fiquei contente quando acabei o teste. • Consegui fazer o teste. • O Inglês é divertido e útil. • Sinto-me alegre/feliz. • Gostei de fazer o teste • Gosto de ouvir música. 	1 1 1 1 1 1 1
 6.	<ul style="list-style-type: none"> • Fico contente/sinto-me vitorioso. • É assim que me sinto nas aulas de Inglês. • Acho que sei umas coisas de Inglês. 	11 1 1

Anexo IV – H
Resultados do oitavo questionário (QA2)

QA2

Questionário Atitudes – O Oitavo Questionário

Data:

Respondentes: 23

Itens		Nº	%		Nº	%		Nº	%
1. Aprender Inglês é perder tempo	Sim	0	0	Não	22	95,7	Não sei	1	4,3
2. Aprender Inglês é importante, mas aprender outras línguas é perder tempo.	Sim	4	17,4	Não	16	69,6	Não sei	3	13
3. Aprender Inglês é fácil.	Sim	20	87	Não	3	13	Não sei	0	0
4. Aprender línguas é fácil.	Sim	8	34,8	Não	9	39,1	Não sei	5	21,7
5. Aprender Inglês é mais fácil do que aprender outras línguas.	Sim	15	65,2	Não	5	21,7	Não sei	2	8,7
6. Quero aprender Inglês porque gosto dos Ingleses	Sim	8	34,8	Não	11	47,8	Não sei	4	17,4
7. Quero aprender Inglês, porque quero ir a Inglaterra.	Sim	10	43,5	Não	11	47,8	Não sei	2	8,7
8. Quero aprender Inglês por causa dos meus pais.	Sim	3	13	Não	18	78,3	Não sei	2	8,7

Qual a importância de aprender línguas estrangeiras:

	Nº	%	
Valor extrínseco/utilitário da aprendizagem	8	34,8	<ul style="list-style-type: none"> • Para arranjar um bom emprego. • Para emigrar. • Por causa dos computadores. • Ajuda no 2º ciclo.
Valor intrínseco da aprendizagem	7	30,4	<ul style="list-style-type: none"> • É bom. • É divertido. • Fico a saber mais.
Valor turístico da aprendizagem	14	60,8	<ul style="list-style-type: none"> • Para ir ao estrangeiro • Para ir a Inglaterra.

UA/SR
 14/07/05
 CR-18-314