

À Mimi,
pelos muitos momentos em que
não lhe dei a atenção que ela queria.

Agradecimentos

Ao orientador deste relatório, Professor Doutor Rogélio Ponce de León, pelos conhecimentos científicos que me transmitiu e pela disponibilidade na orientação deste trabalho.

Ao supervisor de estágio, Doutor Fernando Pérez, e à orientadora de estágio, Sandra Joaquim, pelo apoio, aconselhamento, motivação, sugestões e críticas ao longo do ano letivo.

Às minhas colegas estagiárias, Cristina Gonçalves e Paula Almeida, pela colaboração ao longo do ano letivo.

Aos alunos da Escola Secundária de Oliveira do Douro, pela forma como participaram neste projeto.

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão por confiarem em mim.

Ao Filipe, pelo apoio ao longo dos últimos anos em que me dediquei a aprender e a ensinar Espanhol.

À Eva, pela motivação que sempre me transmitiu.

Resumo

A motivação é vista como um dos aspetos que mais influencia a aprendizagem em geral e a aprendizagem de uma língua estrangeira em particular.

Por conseguinte, torna-se crucial conhecer as características que constituem um constructo tão abrangente e complexo como a motivação, de modo a potencializar de forma efetiva a aprendizagem da língua estrangeira.

Este trabalho de investigação, abordando as principais teorias da motivação à luz da psicologia e extrapolando as contribuições das mesmas para o contexto educativo, tem como principal objetivo contribuir - ainda que não exaustivamente - para uma melhor compreensão do conceito e ajudar os professores de língua estrangeira, através da apresentação de várias estratégias de motivação, a motivar os seus alunos para uma aprendizagem ao longo da vida.

Resumen

La motivación se ve como uno de los aspectos que más influye en el aprendizaje en general y en el aprendizaje de una lengua extranjera en particular.

Por eso, es crucial conocer las características que forman un constructo tan abarcador y complejo como el de la motivación, de manera que potencien de forma efectiva el aprendizaje de una lengua extranjera.

Este trabajo de investigación, abordando las principales teorías de motivación según la psicología y extrapolando las contribuciones de estas al contexto educativo, tiene como objetivo principal contribuir - a pesar que no exhaustivamente - a una mejor comprensión del concepto y ayudar a los profesores de lengua extranjera, a través de la presentación de varias estrategias de motivación, a motivar a sus alumnos para un aprendizaje para toda la vida.

Índice geral

Dedicatória	1
Agradecimentos	2
Resumo	3
Resumen	4
Índice geral	5
Introdução	7

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Motivação	
1.1. Definição e evolução do conceito	9
1.2. Papel da motivação na aprendizagem	10
1.3. Papel da motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira	17
2. Estratégias de motivação para o ensino-aprendizagem	
2.1. Conduta do professor	31
2.2. Relação entre professor e alunos	36
2.3. Atmosfera na sala de aula	38
2.4. Materiais	39
2.4.1. Materiais autênticos	39
2.5. Recurso às novas tecnologias	43
2.6. Atividades	44
2.7. Feedback	47
2.8. Estratégias de aprendizagem	51
2.9. Estilos de aprendizagem	55
2.10. O papel dos pais	57

Parte II – Enquadramento Prático

1. Tema	
1.1. Justificação da escolha do tema	58
2. Prática pedagógica	
2.1. Descrição do contexto escolar	58
2.2. Descrição das turmas envolvidas no projeto	59
2.2.1. Perfil da turma de Espanhol do 11ºano	59
2.2.2. Perfil da turma de Espanhol do 10ºano	59

2.3. Descrição das aulas ministradas na turma de Espanhol do 11ºano	
2.3.1. Regências 1 e 2	59
2.3.2. Regências 3 e 4	61
2.3.3. Regências 9 e 10	64
2.4. Descrição das aulas ministradas na turma de Espanhol do 10º ano	
2.4.1. Regências 5 e 6	67
2.4.2. Regências 7 e 8	71
3. Recolha de dados	
3.1. Questionários sobre a motivação para a aprendizagem Língua Espanhola	74
3.2. Questionários sobre as aulas ministradas	75
3.3. Fichas de autoavaliação	75
3.4. Fichas de avaliação de conteúdos	75
4. Análise dos dados obtidos	
4.1. Turma de Espanhol 11ºano	
4.1.1. Questionários sobre a motivação para a aprendizagem Língua Espanhola	76
4.1.2. Questionários sobre as aulas ministradas	78
4.1.3. Fichas de autoavaliação	85
4.1.4. Fichas de avaliação de conteúdos	86
4.2. Turma de Espanhol 10ºano	
4.2.1. Questionários sobre a motivação para a aprendizagem Língua Espanhola	87
4.2.2. Questionários sobre as aulas ministradas	88
4.3.3. Fichas de autoavaliação	94
4.4.4. Fichas de avaliação de conteúdos	95
Parte III – Reflexões Finais	96
Bibliografia	98

Introdução

O Homem é, simultaneamente, um ser social e um ser socializador, pois não só vive em sociedade como também interage – através da comunicação – com todos os outros seres sociais dessa mesma sociedade. Desta forma, e para evitar ser excluído, torna-se crucial que o Homem se adapte às mudanças que a “sua” sociedade origina, bem como às das “outras” sociedades, sendo que a educação tem aqui um papel fundamental.¹

Assim, compreendemos a importância que a comunicação – falada ou escrita – assume na vida quotidiana de cada indivíduo, na medida em que possibilita a abertura a “horizontes” sociais e culturais. No entanto, e dada a evolução “galopante” a que temos assistido – nomeadamente ao nível das novas tecnologias, as quais eliminaram distâncias que outrora eram impensáveis, colocando-nos numa “comunicação universal” e “em tempo real” – comunicar com a “nossa” sociedade não chega. Precisamos muito mais. Precisamos comunicar com as “outras” sociedades, pois vivemos numa “aldeia global” (ou “aldeia planetária” tal como afirma Delors) onde já não existem fronteiras entre povos e suas culturas.

Por conseguinte, a aprendizagem de novas línguas, ao longo da vida, assume-se como algo que não devemos prescindir – embora possamos fazê-lo, se não estivermos conscientes da sua consequência mais imediata: a incompreensão² entre os seres sociais que habitam o Planeta – mas algo que devemos querer e pelo qual devemos “lutar” para o conseguir. Esta consciência de “absoluta” necessidade em aprender novas línguas deve estar aliada a outra necessidade ainda mais importante: o gosto por aprender, para mais conhecer e melhor saber fazer. Todavia, esse gosto por aprender novas línguas nem sempre está presente nos alunos, pois com muita frequência deparamo-nos com alunos desinteressados e desmotivados, sendo portanto, primordial tomar “medidas” para inverter esta situação.

¹ Segundo Delors (1996:47): “Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.”

² Na opinião de Delors (1996:21): “En términos generales, la diversidad lingüística no se debe considerar únicamente como obstáculo para la comunicación entre los diferentes grupos humanos sino más bien como fuente de enriquecimiento, lo cual habla en bien del fortalecimiento de la enseñanza de idiomas, las exigencias de la mundialización y de la identidad cultural no deben considerarse contradictorias sino complementarias.”

A escola é, por excelência, o espaço onde a aprendizagem de novas línguas é iniciada, sendo que, pelo seu caráter formal, exige uma série de regras e condutas, quer do professor quer dos alunos. Ora, para que a sala de aula – normalmente o espaço único de aprendizagem de novas língua para alguns alunos – seja o “melhor” local para aprender uma língua estrangeira é necessário que existam condições motivacionais favoráveis, que potencializem nos alunos o interesse por aprender novas línguas, contactar com novas formas de viver e assimilar novas culturas. Ou seja, conduzir o aluno para “aprender a conhecer”.³

Assim, o objetivo do presente trabalho é conhecer as características que envolvem o conceito da motivação - para melhor compreender as razões que estão por detrás do desinteresse e da desmotivação dos alunos - e apresentar estratégias para potencializar o seu interesse por aprender a língua espanhola.

Este relatório de estágio é composto por três partes distintas. Na primeira parte - enquadramento teórico - apresento a definição de motivação, as principais teorias psicológicas sobre a motivação e as suas contribuições para a aprendizagem, as principais teorias sobre a motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira e as várias estratégias para promover a aprendizagem da língua espanhola, nomeadamente a conduta do professor, a relação entre professor e alunos, a atmosfera da sala de aula, os materiais, os recursos e novas tecnologias, as atividades, o feedback, as estratégias de aprendizagem, os estilos de aprendizagem e o papel os pais. Na segunda parte – enquadramento prático – justifico a escolha do tema, apresento vários aspetos relacionados com a prática pedagógica, apresento o modo como recolhi os dados apresentados e faço uma análise detalhada dos mesmos. Na terceira parte, faço uma reflexão final sobre o papel da motivação na aprendizagem da língua espanhola.

³ Para Delors (1996:24): “La educación debe por tanto esforzarse al mismo tiempo por hacer al individuo consciente de sus raíces, a fin de que pueda disponer de puntos de referencia que le sirvan para ubicarse en el mundo, y por enseñarle a respetar las demás culturas.”

Parte I – Enquadramento teórico

1. Motivação

1.1. Definição e evolução do conceito

A motivação, sendo algo que impele o indivíduo a agir, tornou-se principalmente o objeto de estudo da Psicologia. Assim, esta ciência investiga a motivação para analisar diversos aspetos como razões, duração, grau de envolvimento e sentimentos gerados que levam o indivíduo a ter determinado comportamento.

Keller (1983:389) define motivação como sendo:

“... the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid, and the degree of effort they will exert in this respect.”

O autor distingue ainda quatro fatores básicos na sua teoria de motivação, como sendo o interesse⁴, a relevância⁵, a expectativa⁶ e a recompensa, castigo ou resultado⁷.

Já Dörnyei (2003:18) explica que a motivação:

“... addresses the basic question of why humans think and behave as they do; that is, motivation concerns the direction and magnitude of human behavior, or, more specifically (i) the choice of a particular action, (ii) the persistence with it, and (iii) the effort expended on it. In broad terms, motivation is responsible for *why* people decide to do something, *how long* they are willing to sustain the activity, and *how hard* are going to pursue it.”

Por sua vez, Gardner (1985:51) define a motivação como envolvendo:

“... four aspects, a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favourable attitudes toward the activity in question.”

⁴ “... refere-se a uma resposta positiva ante um estímulo, baseado em alguma estrutura cognitiva preexistente que desperta e mantém a curiosidade do aluno.” (Cantos Gómez 1999:59)

⁵ “... requisito prévio para uma motivação contínua. O aluno percebe que aquilo que lhe é apresentado no contexto docente pode ser importante para suas próprias necessidades pessoais.” (Cantos Gómez 1999:59)

⁶ “... os alunos que se julgam capazes de realizar as diversas atividades de forma correta estarão mais motivados do que aqueles que considerem que fracassarão na sua realização. Da mesma forma, estarão mais motivados os alunos que, de algum modo, atribuem ao seu próprio esforço o sucesso ou o fracasso da sua aprendizagem, frente àqueles que o atribuem à sorte, ao estado de ânimo do professor ou à dificuldade da tarefa.” (Cantos Gómez 1999:59)

⁷ “... as atividades cuja carga motivacional ocorre ao final, denominam-se extrinsecamente motivadoras, frente às que são intrinsecamente motivadoras.” (Cantos Gómez 1999:59-60)

O autor (2005:4) considera ainda a motivação é um constructo bastante abrangente e complexo, que envolve vários aspetos:

“It has cognitive, affective and conative characteristics, and the motivated individual demonstrates all facets.”

Assim, Gardner explica o conceito através de uma série de características que definem um indivíduo motivado, como sendo: ter objetivos, desejar e esforçar-se para atingi-los, ter persistência, realizar as atividades necessárias para esse fim e desfrutar das mesmas, ter expectativas acerca do sucesso e falhanço, demonstrar autoeficácia e autoconfiança e ter motivos para levar a cabo as atividades.

De acordo com investigações já realizadas apontam-se dois tipos de fatores: os primeiros são pessoais, prendendo-se com conceitos como impulsos, necessidades objetivas, crenças, valores, interesses e expectativas pessoais; e os segundos são ambientais, relacionando-se com conceitos como pressão social e incentivos. Esta distinção entre fatores pessoais e fatores ambientais é também explicada através da diferença entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. A primeira refere-se às razões internas que impulsionam o indivíduo para um dado comportamento (fatores pessoais) e a segunda relaciona-se com as razões externas que levam o indivíduo a tomar um dado comportamento (fatores ambientais).

Dado que este conceito tem suscitado inúmera investigação e estudo durante décadas, torna-se difícil alcançar uma definição consensual, pois as teorias que surgem colocam ênfase em variáveis tão diferentes como o individual, o social, o cultural.

1.2. Papel da motivação na aprendizagem

A motivação é um constructo complicado de definir pela sua complexidade e abrangência, envolvendo aspetos de várias áreas da Psicologia, como sendo a Psicologia Cognitiva, a Psicologia Social, a Psicologia Educacional, a Psicologia Sociocultural. Sendo que os contributos das várias áreas da Psicologia têm sido fundamentais para compreender a função da motivação na aprendizagem.

Tal como afirmam Melzi e Schick (2012:55):

“The study of motivation began in the mid-twentieth century and has encompassed numerous theoretical perspectives that conceptualize motivation in distinct ways. This diversity in perspectives responds to the highly complex and multi-faceted nature of the construct itself.”

Segundo Dörnyei (2001:5) a motivação é comumente ligada ao sucesso ou fracasso na aprendizagem:

“This reflects our intuitive – and in my view correct – belief that during the length and often tedious process of mastering a foreign/second language (L2), the learner’s enthusiasm, commitment and persistence are key determinants of success or failure.”

Contudo, Cantos Gómez (1999:61) defende que “é difícil determinar como e em que medida a motivação afeta a aprendizagem”, pois poderá ser a motivação do aluno que o leva a ter sucesso na aprendizagem ou será esse mesmo sucesso que potencializa a sua motivação. Por conseguinte, o autor afirma que:

“Seria sensato, talvez, pensar que estamos frente a uma relação bidirecional e interdependente.”

As teorias da motivação para a aprendizagem derivam de correntes psicológicas como o comportamentalismo, o humanismo, o construtivismo, o cognitivismo e o socio-cognitivismo ou cognitivismo social.

A corrente comportamentalista baseia-se no princípio de estímulo e resposta, ou seja, todo o comportamento do indivíduo é explicado através de estímulos externos, sendo que os estados mentais internos não são tidos em consideração.⁸ Esta corrente defende que a motivação é extrínseca ao indivíduo e é explicada através dos efeitos que o comportamento humano provoca, daí a importância dos conceitos de incentivo (causa externa que encoraja um dado comportamento) e recompensa (consequência positiva de um dado comportamento). Em termos educativos, esta corrente vê o aluno com um papel meramente passivo no processo de ensino-aprendizagem, pois apenas responde aos estímulos dados pelo professor, sendo que o objetivo é responder corretamente para ser recompensado. Segundo a corrente comportamentalista, a aprendizagem é vista como a mera aquisição de respostas. Daí que a principal crítica apontada a esta corrente é o facto de não dar qualquer importância ao pensamento do aluno. No entanto, e segundo Svinicki (1999:6) esta corrente teve implicações positivas no processo de ensino-aprendizagem, pelo facto de ter como objetivo maximizar a frequência de respostas corretas e minimizar a frequência dos erros. Além disso, a autora considera que a repercussão mais relevante para o ensino se deveu ao facto de esta corrente ter contribuído positivamente para o conceito da motivação através do conceito do reforço, conduzindo assim os alunos ao comportamento desejado:

“What behaviorist theory did contribute, however unintentionally, to motivation was the concepts of reinforcement and punishment as drivers of behavior. As

⁸ Disponível em: <http://www.learning-theories.com/behaviorism.html>

noted earlier, reinforcement is a very useful construct for teaching. We should provide positive consequences when students engage in a desired behavior. If we do, that behavior is more likely to occur again in the future. Likewise, we should provide negative consequences when students engage in undesired behavior, which will lower its frequency. “(Svinicki 1999:20)

Entre as várias teorias que emergiram desta corrente, de salientar os contributos para a aprendizagem de duas teorias: a teoria do condicionamento clássico de Pavlov⁹, na qual o aluno mediante a prática repetida, mecânica, direcionada e disciplinada responde aos estímulos que lhe são proporcionados; e a teoria do condicionamento operante de Skinner, na qual os comportamentos do aluno podem ser modificados mediante o uso de reforço positivo ou negativo.¹⁰

A corrente humanista fundamenta-se no pressuposto de que o indivíduo deveria ser entendido como um todo, sendo que as suas capacidades, valores e aspirações são aspetos fundamentais.¹¹ Esta corrente propõe que a motivação é essencialmente intrínseca, sendo explicada através da predisposição e necessidade naturais que os indivíduos têm de realizar-se. Em termos educativos, esta corrente considera o aluno como o centro da aprendizagem, sendo esta considerada um ato que, valorizando as suas necessidades interiores, visa atingir o seu potencial, ou seja, o seu desenvolvimento pessoal e autónomo¹². De ressaltar os contributos das teorias de Maslow¹³ e Rogers para a aprendizagem, nas quais os conceitos de autorrealização e autodeterminação¹⁴ são essenciais, pois são considerados como necessidades inatas ao indivíduo.

A corrente construtivista assume-se como uma reação à corrente comportamentalista. Esta corrente postula que o indivíduo constrói o seu conhecimento através do significado que atribui às experiências pessoais. Assim, cada indivíduo cria

⁹ “Classical conditioning is a reflexive or automatic type of learning in which a stimulus acquires the capacity to evoke a response that was originally evoked by another stimulus.”

Disponível em: <http://www.learning-theories.com/classical-conditioning-pavlov.html>

¹⁰ “A behaviorist theory based on the fundamental idea that behaviors that are reinforced will tend to continue, while behaviors that are punished will eventually end.”

Disponível em: <http://www.learning-theories.com/operant-conditioning-skinner.html>

¹¹ “Humanists also believe that it is necessary to study the person as a whole, especially as an individual grows and develops over the lifespan. It follows that the study of the self, motivation, and goals are areas of particular interest.”

Disponível em: <http://www.learning-theories.com/humanism.html>

¹² “Making expectations clear and achievable, using high-quality and personalized examples, involving students, and giving students choices all increase learners’ perceptions of control and autonomy.”

Disponível em: http://wps.prenhall.com/chet_eggen_education_6/13/3460/885789.cw/index.html

¹³ “Maslow proposed that the central motivating force in people’s lives (...) is the self-actualizing tendency that is the desire to achieve personal growth and to develop fully the capacities and talents we have inherited.” (Dörnyei 2001:8)

¹⁴ “Self-determination theory assumes that the need for competence, control, and relatedness are basic in people.”

Disponível em: http://wps.prenhall.com/chet_eggen_education_6/13/3460/885789.cw/index.html

as suas próprias interpretações (subjetivas) do mundo e da realidade (objetivas), construindo assim o seu conhecimento.¹⁵ Para os construtivistas, a motivação é explicada através da necessidade que o indivíduo tem de construir significados sobre a realidade. Em termos educativos, esta corrente considera que a aprendizagem é um processo ativo, pois pressupõe a construção de significados por parte do aluno, sendo que os conhecimentos prévios, aliados a diferentes informações recebidas, são fulcrais para a formação de novos conhecimentos. Desta forma, o aluno não é meramente passivo, adquirindo apenas conhecimentos mas, torna-se mais ativo e autónomo, pois ao gerir a sua cognição constrói conhecimentos. Segundo esta corrente, a aprendizagem é encarada como construção de significados. De referir nesta corrente os contributos para a aprendizagem da teoria do desenvolvimento social de Vygosty, a qual postula que o aluno deve ter um papel central na aprendizagem, sendo que o professor deve apenas assumir o papel de “facilitador” para a construção de significados.¹⁶

A corrente cognitivista apresenta-se também como uma resposta à corrente comportamentalista, na medida em que postula que os indivíduos, enquanto seres racionais, não respondem apenas aos estímulos ambientais mas, realizam associações mentais desses mesmos estímulos. Desta forma, baseia-se no princípio de que o pensamento é a origem para compreender o comportamento humano. Os cognitivistas usam a metáfora da mente como sendo um computador, na medida em que a informação é recebida e processada.¹⁷ Esta corrente propõe que a motivação é intrínseca ao indivíduo dado que é o pensamento - através das interpretações que faz do mundo exterior - que origina o comportamento humano. Em termos educativos, esta corrente coloca o principal foco nos processos mentais - pensamento, memória, conhecimento e resolução de problemas - usados pelos alunos para aprender. O conhecimento é visto como uma rede de esquemas ou construções mentais e a aprendizagem é definida como uma mudança operada nesses mesmos esquemas do aluno. Segundo a corrente cognitivista, a aprendizagem assume-se como a aquisição de conhecimentos.

Svinick (1999) aponta que este modelo, ao longo das suas várias fases - num primeiro período focando as associações mentais, num segundo período focando a metacognição e num último período centrando o modelo no aluno - teve também implicações positivas para o processo de ensino-aprendizagem, as quais se devem ao facto de, respetivamente, privilegiarem a organização dos conhecimentos novos e o relacionamento com conhecimentos já existentes (1999:8); direcionarem e responsabilizarem o aluno, fornecendo-lhes, através do apoio prestado pelo professor, estratégias para potencializar a sua aprendizagem (1999:12); conduzirem o aluno para uma aprendizagem estratégica, pelo controlo ativo da sua aprendizagem e pelo valor

¹⁵ Disponível em: <http://www.learning-theories.com/constructivism.html>

¹⁶ “Social Development Theory argues that social interaction precedes development; consciousness and cognition are the end product of socialization and social behavior.”

Disponível em: <http://www.learning-theories.com/vygotskys-social-learning-theory.html>

¹⁷ Disponível em: <http://www.learning-theories.com/cognitivism.html>

motivacional desse controlo, ou seja, o aluno define os seus objetivos, toma as suas decisões e avalia o seu processo de aprendizagem.

De referir que esta corrente ofereceu contributos importantes para a aprendizagem, nomeadamente pela teoria atribucional de Weiner¹⁸, pela teoria da elaboração de Reigeluth¹⁹ e pela teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget.²⁰

A corrente sociocognitiva ou do cognitivismo social, constituindo-se pelas teorias da aprendizagem social, é um modelo psicológico que defende que o comportamento humano é influenciado pelo meio social, na medida em que o indivíduo observa e “imita” os comportamentos de outros indivíduos. Esta corrente foi considerada a “ponte” entre a corrente comportamentalista e a cognitivista, já que considera que o comportamento juntamente com a cognição interage com o meio, sendo este último o elemento novo apresentado por esta corrente.²¹ Em termos educativos, a aprendizagem através de modelos é o centro desta corrente. Para os teóricos desta corrente, o objetivo principal da aprendizagem é que os alunos regulem de forma autónoma o ato de aprender.²² De salientar os contributos para a aprendizagem seguintes teorias: a teoria sociocognitiva²³ de Bandura, a qual explica o comportamento humano através de uma relação triádica entre cognição e fatores pessoais (internos ao indivíduo), fatores ambientais (externos ao indivíduo) e comportamento (ações do indivíduo), defendendo uma interação recíproca entre estes fatores, sendo que os processos de autoeficácia²⁴ e autorregulação²⁵ são fundamentais nesta teoria. Além

¹⁸ “Attribution Theory attempts to explain the world and to determine the cause of an event or behavior (e.g. why people do what they do).”

Disponível em: <http://www.learning-theories.com/weiners-attribution-theory.html>

¹⁹ “Elaboration theory is an instructional design theory that argues that content to be learned should be organized from simple to complex order, while providing a meaningful context in which subsequent ideas can be integrated.”

Disponível em: <http://www.learning-theories.com/elaboration-theory-reigeluth.html>

²⁰ Piaget’s Stage Theory of Cognitive Development is a description of cognitive development as four distinct stages in children: sensorimotor, preoperational, concrete, and formal.”

Disponível em <http://www.learning-theories.com/piagets-stage-theory-of-cognitive-development.html>

²¹ “Social cognitive theory extends behaviorism and focuses on the influence that observing others has on behavior. It considers, in addition to behavior and the environment, learners’ beliefs and expectations.”

Disponível em: http://wps.prenhall.com/chet_eggen_education_6/13/3458/885311.cw/index.html

²² Learners become self-regulated when they set learning goals on their own, monitor their progress toward the goals, and assess the effectiveness of their efforts.”

Disponível em http://wps.prenhall.com/chet_eggen_education_6/13/3458/885311.cw/index.html

²³ “Bandura’s Social Learning Theory posits that people learn from one another, via observation, imitation, and modeling.”

Disponível em: <http://www.learning-theories.com/social-learning-theory-bandura.html>

²⁴ “... people’s beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes.” (Bandura 1994).

Disponível em: <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>

disso, o autor afirma que para aprender o indivíduo não necessita do reforço, embora considere que este ajuda a aprendizagem.²⁶; e a teoria da aprendizagem social²⁷ de Rotter, a qual explica o comportamento humano através da interação deste com o ambiente que o rodeia.

Em contrapartida, Dörnyei (2001:13) argumenta que as teorias de motivação “puras” não “se emprestam” a uma aplicação efetiva à sala de aula, dado que cada uma delas apresenta aspetos teóricos circunscritos a um dado fator motivacional:

“Pure theories of motivation, that is, models that represent a single theoretical perspective and are therefore anchored around a few selected motivational factors, while largely ignoring research that follows different lines, do not lend themselves to effective classroom application.”

Assim, o autor postula que se deve ter uma visão mais ampliada das teorias de motivação, de modo a corresponder à complexidade presente numa sala de aula. Para corroborar este argumento, Dörnyei cita Scheidecker e Freeman (1999:117):

“The real problem with motivation, of course, is that everyone is looking for a single and simple answer.”

Alonso Tapia (2001), por seu turno, apresenta uma abordagem diferente à motivação, na qual defende que os diferentes processos motivacionais dos alunos dependem de variáveis, como sendo:

- “A motivação depende de características estáveis, como a inteligência e a disposição para o esforço”, ou seja, por um lado, existem alunos que têm capacidades e querem aprender e alunos que, não tendo capacidades, se esforçam por aprender; por

²⁵ “Self-beliefs of efficacy play a key role in the self-regulation of motivation. Most human motivation is cognitively generated. People motivate themselves and guide their actions anticipatorily by the exercise of forethought. They form beliefs about what they can do. They anticipate likely outcomes of prospective actions. They set goals for themselves and plan courses of action designed to realize valued futures.” (Bandura 1994).

Disponível em: <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>

²⁶ “People learn through observing others and by attending to the consequences of their own actions. Although Bandura believes that reinforcement aids learning, he contends that people can learn in the absence of reinforcement and even of a response.” (Feist 2002).

Disponível em: http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0072316799/student_view0/part3/chapter11/chapter_outline.html

²⁷ “Rotter's interactionist position holds that human behavior is based largely on the interaction of people with their meaningful environments. Rotter believes that, although personality can change at any time, it has a basic unity that preserves it from changing as a result of minor experiences. His empirical law of effect assumes that people choose a course of action that advances them toward an anticipated goal.” (Feist 2002).

Disponível em: http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0072316799/student_view0/part3/chapter12/chapter_outline.html

outro lado, existem alunos que não se esforçam por aprender e alunos que simplesmente não querem aprender;²⁸

- “A motivação depende de acreditar nas possibilidades de modificar as próprias possibilidades, competências e capacidades,” ou seja, independentemente da inteligência que possui, um aluno pode atingir determinados objetivos de aprendizagem em função do esforço e das estratégias que usa para consegui-los;²⁹

- “A motivação depende do conhecimento de formas efetivas de pensar e de abordar o trabalho”, ou seja, ou alunos não falham em atingir os objetivos de aprendizagem pelo facto de não estarem adequadamente motivados, mas porque não conhecendo a forma como devem abordar as tarefas de aprendizagem não aprendem;³⁰

- “A quantidade e o tipo de ajuda que o sujeito recebe também tem influencia na sua motivação”, ou seja, saber como abordar as tarefas de aprendizagem depende, em grande parte, do tipo de ajuda que se recebe ao longo da experiência de aprendizagem.³¹

Alonso Tapia defende ainda que se o professor quer motivar os alunos para aprender é necessário que lhes ensine “formas de pensar”, ou seja, deve orientar os alunos mas não deve dar-lhes as orientações a seguir,³² pois segundo o autor (2001:31) estas “formas de pensar” devem:

“... allow them to overcome difficulties, learn from mistakes and construct conceptual and procedural representations that facilitate the perception of progress and contribute to maintaining high levels of motivation.”

²⁸ “This view quite clearly presents a somewhat negative scenario with respect to the possibility of arousing interest in pupils and motivating them to learn, since it implies attributing pupils’ interest and motivation to relatively stable factors, to their intelligence level and to the extent of their general disposition to make an effort. It is an explanation, however, that is fairly widespread among teachers, as one of our studies shows (Alonso Tapia, 1992-a), probably because it constitutes a comforting excuse when one’s pupils fail to achieve the learning objectives set.” (Alonso Tapia 2001:27)

²⁹ “This idea is much more favourable to motivation, learning and achievement, success being as a question of strategy and dedication; attention is focused on the steps to be taken, especially when difficulties are encountered.” (Alonso Tapia 2001:27-28)

³⁰ “This third explanation has its origins in the work of Kuhl (1987; 1994). This author has confirmed that when difficulties are encountered that impede the proper execution of a task, the first reaction is not to abandon it, but to invest more effort in its solution. That is, failure alone does not take away motivation. The repeated experience of failure, however, does indeed lead to abandonment (...).” (Alonso Tapia 2001:28)

³¹ “if pupils do not receive the types of help to which we have referred, and do not learn to think the repeated experience of failure leads them to consolidate the idea that they have little capacity for achieving learning objectives, and this lack of capacity is relatively stable (...).” (Alonso Tapia 2001:29)

³² “It would appear, then, that if we wish to motivate pupils to learn in the fullest sense of the word, it is necessary for teachers to analyze, among other things, whether the types of actions we take *focus pupils’ attention on the procedures and strategies* through which they learn and solve problems, or whether, on the other hand, they tend to orient them towards obtaining results without making them thinking about the way these results have been achieved.” (Alonso Tapia 2001:31)

1.3. Papel da motivação na aprendizagem³³ de uma língua estrangeira

Como referido anteriormente, o conceito de motivação tem sido largamente investigado, no campo educacional, dada a sua forte influência na aprendizagem em geral. Contudo, há uma área específica da aprendizagem na qual o conceito de motivação tem suscitado enorme interesse para os investigadores: a língua estrangeira ou segunda.

Convém, no entanto, ressaltar que existe uma diferença entre aprendizagem de uma língua estrangeira e de uma língua segunda, sendo que o principal fator diferenciador reside no grau de exposição à língua. Assim, a primeira refere-se à situação em que o indivíduo aprende e adquire a língua em situação formal, ou seja, em contexto educativo, não tendo por isso oportunidade de a usar frequentemente. A segunda refere-se à situação em que o indivíduo aprende e adquire a língua estando inserido no contexto linguístico real, ou seja, em total imersão, tendo assim muitas possibilidades de falar e ouvir, escrever e ler nessa mesma língua.³⁴

Assim, têm sido várias as teorias apresentadas relativamente à função da motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira, dado que esta, a par da aptidão, atitude, idade e estilo cognitivo, é um dos fatores pessoais que mais influenciam a aprendizagem de uma língua. De acordo Dörnyei (1994:273):

“Motivation is one of the main determinants of second/foreign language (L2) learning achievement and, accordingly, the last three decades have seen a

³³ Gardner usa frequentemente o termo “aquisição” para referir-se à língua segunda. No entanto, ao apresentar as várias fases de aquisição da língua – elementar, consolidação, expressão consciente e automaticidade e pensamento - faz uma clara distinção entre os termos aprendizagem e aquisição: “...language learning refers to the development of knowledge and skill that permits varying degrees of communication with others, while acquisition involves making the language part of the self.” (Gardner 2007:13). Com estas definições de Gardner depreende-se que a “aquisição” corresponde à última fase de aprendizagem da língua, na qual e segundo Gardner “one no longer thinks about the language, but thinks in the language.” (Gardner 2007:13)

De referir que Gardner atribui enorme importância à distinção que Krashen faz entre os dois tipos de desenvolvimento da língua: “aquisição” e “aprendizagem”.

“In this model, “Language acquisition refers to the subconscious system. It is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language – natural communication – in which speakers are concerned, not with the form of their utterances, but with the message they are conveying and understanding” (Krashen 1981,3). Language learning, on the other hand, refers to the conscious system. It “is thought to be helped a great deal by error correction and the presentation of explicit rules” (p.2). In other words, language acquisition is a subconscious process that results from active use of the language, whereas language learning is a conscious process of the rule learning.” (Gardner 1985:126) Com estas definições de Krashen depreende-se que a “aquisição” precede a “aprendizagem”.

³⁴ Assim, e de acordo com o âmbito do objeto de estudo deste relatório, será usada a designação de língua estrangeira.

considerable amount of research that investigates the nature and role of motivation in the L2 learning process. “

Do mesmo modo Gardner (2010:1) afirma a motivação assume-se como o principal foco de atenção no ato de aprendizagem de uma língua segunda:

“There are many explanations of how second languages are learned as well, and when the focus is on how they are learned in school contexts, the focus is often on motivation.”

Outro aspeto relevante a referir prende-se com o facto de a motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira ser diferente da de qualquer outra disciplina, pois tal como afirma Dörnyei (2001), aprender uma língua implica também aprender a cultura correspondente. Para sustentar esta visão, o autor cita Williams (1994:77):

“Language, after all, belongs to a person’s whole social being: it is part of one’s identity, and is used to convey this identity to other people. The learning of a foreign language (...) involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviours and ways of being, and therefore, has a significant impact on the social nature of the learner.” (Dörnyei 2001:15)

Também Gardner (1985:6) defende que a aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe uma “interiorização” e “aculturação” relativamente à língua e à cultura que identificam uma dada comunidade:

“When confronted with modern languages, however, students face material from another cultural community. Moreover, students are not asked simply to learn about the language; they are required to learn the language, to take it in, as it were, and make it part of their behavioural repertoire. The words, sounds, grammatical principles and the like that the language teacher tries to present are more than aspects of some linguistic code; they are integral parts of another culture.”

Assim, Gardner (1991:43) defende que a motivação para a aprendizagem da língua estrangeira se relaciona com a “empatia” que o aluno tem pela comunidade linguística correspondente – atitude, interesse e identificação:

“...if you didn’t like the other language community, you could never learn their language.”

Sendo que essa empatia, segundo o autor (1985:6) irá condicionar a aprendizagem da língua:

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

Gardner (1985:10) salienta que, erroneamente, é do senso comum relacionar o grau de motivação do aluno para a aprendizagem de uma língua com a aquisição da mesma, ou seja, se um aluno está motivado para aprender a língua, aprende:

“Such use of the term has little value, however, since it says nothing whatsoever about the language learning process, the concept of motivation, or the reason for any association between the two.”

Desta maneira, Gardner considera que a motivação do aluno tem uma relação inequívoca com o processo de aprendizagem da língua, na medida em que implica o desejo, o trabalho, o esforço e a satisfação que o aluno tem por aprender a língua. No entanto, salienta que o simples esforço levado a cabo pelo aluno não significa necessariamente que esteja motivado:

“The motivated individual expends effort toward the goal, but the individual expending effort is not necessarily motivated. Many attributes of the individual, such as compulsiveness, desire to please a teacher or a parent, a high need to achieve, might produce effort as would social pressures, such as a demanding teacher, impending examinations, or the promise of a new bicycle. None of these, however, necessarily signify motivation to learn the language.” (Gardner 1985:10)

Para o autor, o aluno para estar verdadeiramente motivado, não só tem de desejar aprender a língua como também tem de “perseguir” esse objetivo até o alcançar, através das suas atitudes, nomeadamente o esforço:

“When the desire to achieve the goal and favorable attitudes toward the goal are linked with the effort or the drive, then we have a motivated organism.” (Gardner 1985:11)

Por outro lado, o autor faz uma clara distinção entre “motivação”³⁵ e “orientação”³⁶, dado que o aluno pode estar motivado para aprender a língua por variadas razões. Assim sendo, apresenta dois tipos de orientação: a integrativa e a instrumental. Na primeira, o aluno sente-se motivado para aprender a língua estrangeira porque quer comunicar-se com falantes de outra língua. Na segunda, o aluno sente-se

³⁵ “Motivation refers to a complex of three characteristics which may or may not be related to any particular orientation. These characteristics are attitudes toward learning the language, desire to learn the language and motivational intensity.” (Gardner 1985:53)

³⁶ “Orientation refers to a class of reasons for learning a second language.” (Gardner 1985:53)

motivado para aprender a língua estrangeira porque terá uma utilidade prática na sua vida. O autor demonstra assim que quer a orientação integrativa quer a instrumental - sendo extrínsecas ao aluno, pois não refletem o simples desejo de aprender a língua estrangeira - são ambas pretendidas (objetivo final) através da aquisição da língua (objetivo inicial), ou seja, esta não é apenas um “fim” a atingir é, também, um “meio” para atingir outros objetivos:

“The important point here, however, is that the integrative and instrumental orientations represent ultimate goals for achieving the more immediate goal of learning the language.” (Gardner 1985:11)

De acordo com a literatura especializada, parece ser consensual que a teoria que mais contribuiu para compreender o papel da motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira é o modelo socio-educacional de Gardner, pois tal como defende Dörnyei (1994:273):

“Much of this research has been initiated and inspired by two Canadian psychologists, Robert Gardner and Wallace Lambert (...), who, together with their colleagues and students, grounded motivation research in a social psychological framework (...)”

O fundamento deste modelo, na visão de Gardner, parte de uma observação simples: a aprendizagem de uma língua pressupõe a “adoção” de características próprias da comunidade dessa mesma língua. Assim, o processo de aprendizagem de uma língua envolve vários “ajustamentos”, sendo que estes se tornam mais complexos à medida que o aluno evoluciona nesse aprendizado:

“... it is even possible that the individual might begin to think in the other language, to adopt verbal patterns that are characteristic of another linguistic and cultural community, and to think and behave like members of that community.” (Gardner 2010:2-3)

Assim, e numa fase de proficiência, o aprendente pode chegar ao ponto de identificar-se com essa mesma comunidade. Por conseguinte, o autor sustenta que a abertura e a vontade de tomar parte de uma comunidade são aspetos importantes no processo de aprendizagem de uma língua, sendo que estes aspetos são considerados a componente cultural³⁷ e representam o constructo da “integratividade”³⁸.

³⁷ “... the individual’s openness to take on features of another community...” (Gardner 2010:3)

³⁸ “The concept of the integrative motive includes not only the orientation but also the motivation (i.e. attitudes toward learning the language, plus desire plus motivational intensity) and a number of other attitude variables involving the other language community, out-groups in general and the learning context” (Gardner 1985:54)

Da mesma forma, a receptividade a tudo o que envolve o processo de ensino-aprendizagem de uma língua - ambiente da sala de aula, professor, materiais, etc. – também irá contribuir para o sucesso do aprendente, sendo que este aspeto é considerado a componente educacional.³⁹ Estas duas componentes – cultural e educacional – também denominadas pelo autor como contextos, relacionam-se mutuamente e exercem influência no aluno, modelando as suas atitudes:

“The two contexts do not operate in isolation of one another. They coexist in their influence on the student. The cultural context can have an effect on the student’s attitudinal reaction to the school environment, and the educational context can play a role (though not a large one, and probably more so for younger students) in the individual’s level of integrativeness.” (Gardner 2007:15)

Relativamente às atitudes, Gardner diferencia entre “atitudes educacionais” e “atitudes sociais”, sendo que as primeiras “would be attitudes toward the teacher, the course, learning the language, etc.” e as segundas “focus on the cultural implications of second language acquisition.” (Gardner 1985:41)

De acordo com o autor, estes dois tipos de atitudes têm várias repercussões no processo de aprendizagem:

“... attitudes toward learning a second language and attitudes toward second language community both tended to be correlated with proficiency in the language, but that, in general, the relations involving attitudes toward learning the second language were more consistent. Both type of attitudes have been shown to be relatively independent of intelligence and/or language aptitude but to relate to factors in the environment or subject characteristics such as age or sex. (...) whereas different types of attitudes relate in varying ways to different aspects of achievement in the second language, attitudes toward learning the language tend to be among the better predictors, while attitudes toward the other community tend to be consistently poorer.” (Gardner 1985:60-61)

Outro aspeto capital desta teoria deve-se ao facto de Gardner (2005) considerar que existe um paradigma basilar para a aprendizagem de uma língua. Neste paradigma, o autor propõe:

- A existência de duas variáveis primárias, totalmente independentes e que atuam em igualdade de circunstâncias: a capacidade e a motivação⁴⁰. Assim, um aluno

³⁹ “... the student’s reaction to the classroom environment, the teacher, the material, etc.,...” (Gardner 2010:3)

⁴⁰ Também Krashen explica que existe uma relativa independência entre aptidão linguística e variáveis atitudinais ou motivacionais, sendo que ambas se relacionam com a proficiência na língua segunda.

com elevada capacidade terá mais sucesso na aprendizagem de uma língua, no entanto, o seu nível de motivação pode ser baixo ou elevado; e um aluno com elevado nível de motivação terá mais sucesso na aprendizagem de uma língua, contudo a sua capacidade poderá ser baixa ou elevada;

- Que as variáveis capacidade e motivação podem ser evidenciadas quer em contexto formal de aprendizagem de uma língua, quer em contexto informal; no entanto, a variável motivação tem mais envolvimento no contexto informal.

- Que quer o contexto formal quer o informal levam a resultados linguísticos e não-linguísticos;

- A situação educacional e o contexto cultural têm apenas influência na variável motivação.

Além disso, o autor sustenta ainda que para a aquisição de uma língua concorrem dois tipos de fatores distintos: ambientais e individuais.

O primeiro refere-se à qualidade da instrução, às oportunidades para usar a língua e ao meio sociocultural e às expectativas.

O segundo refere-se à capacidade do aluno⁴¹ e à aptidão para a língua⁴², a variáveis afetivas como atitudes⁴³, motivação e ansiedade⁴⁴, a variáveis de personalidade⁴⁵ e a estratégias de aprendizagem.

"... proposes that language aptitude relates more to conscious language "learning", while attitudes (which to him include attitudes, motivation, self-confidence and anxiety are involved primarily in subconscious language "acquisition". Since they are involved in two different aspects of language development, they can be independent of each other." (Gardner 1985:126)

⁴¹ "Similarly, the study by Gardner and Lambert (1965), discussed earlier, indicated that there were clear language ability components factorally linked with specific language skills which were independent of indices of intelligence." (Gardner 1985:24)

⁴² "The important point would appear to be that language aptitude does influence the degree to which languages are acquired, and further research in this area would clarify our understanding of specific abilities that are involved." (Gardner 1985:24)

"The research literature supports the generalization that there is an "aptitude for languages" and that it includes abilities such as phonetic coding, grammatical sensitivity, memory, an inductive language learning ability, verbal intelligence, and an auditory ability." (Gardner 1985:37)

⁴³ "In the language learning situation, if the students' attitudes are favourable, it is reasonably to predict, other things being equal, that the experience with the language will be pleasant, and the students will be encouraged to continue. Simply, favourable attitudes tend to cause the experience to be perceived positively. On the other hand, attitudes are negative, the experiences will tend to be perceived unfavourably." (Gardner 1985:8)

⁴⁴ "... the conclusion seems warranted that a construct of anxiety which is not general but instead is specific to the language acquisition context is related to second language achievement. There does not appear to be much justification to conclude that in general anxious individuals are less successful than non-anxious ones in acquiring a second language, but rather that individuals who become anxious in the second language learning context will be less successful than those who do not." (Gardner 1985:34)

⁴⁵ "It is difficult to conceive a comprehensive theoretical model linking personality attributes to second language achievement, though one can, of course, think of specific personality attributes which might be related to such achievement (...) teachers viewed successful students as meticulous (perfectionist), mature, responsible, self-confident, extrovert (bubbly, outgoing), independent, passive, shy and introverted. Unsuccessful students, on the other hand, were most frequently described as

Ao analisar detalhadamente o modelo socio-educacional, compreende-se que:

- A capacidade e a motivação são as principais variáveis que influenciam a aquisição da língua por parte do aprendente. No entanto, outra variável apontada é a ansiedade⁴⁶ do aluno relativamente à língua;

- A motivação para a aprendizagem de uma língua relaciona-se com duas variáveis: a atitude em relação à situação de aprendizagem⁴⁷ e a integratividade⁴⁸. No entanto, outra variável que pode também influenciar a motivação individual é a instrumentalidade.⁴⁹

O autor ressalta que apesar das variáveis dos fatores ambientais, das variáveis da personalidade⁵⁰ e das estratégias de aprendizagem não aparecerem especificadas neste modelo têm um papel fundamental no processo de aquisição da uma língua.

Será importante referir que o modelo socio-educacional de Gardner foi aplicado através de um teste,⁵¹ o qual avalia os vários componentes deste modelo de aquisição da língua segunda, sendo que as variáveis conceptuais testadas foram: as atitudes em relação à situação de aprendizagem⁵²; a integratividade⁵³; a motivação⁵⁴; a ansiedade relativamente à língua⁵⁵; e a instrumentalidade⁵⁶.

demonstrating a lack of self-confidence and as being timid, shy, careless, afraid to express themselves and nervous.” (Gardner 1985:25);

⁴⁶ “Anxiety can have motivational properties suggesting that it might well facilitate achievement. It also has debilitating components that interfere with learning and production, however, and probably because of these, language anxiety is generally negatively related to achievement as well as to self-confidence with the language.” (Gardner 2005:8)

⁴⁷ “Clearly, the nature of the learning situation will influence a student’s level of motivation. Na interesting, devoted skilled teacher with a good command of the language, an exciting curriculum, carefully constructed lessons plans, and meaningful evaluation procedures will promote higher levels of motivation...” (Gardner 2005:6)

⁴⁸ “... an individual openness to taking on characteristic of another cultural/linguistic group.” (Gardner 2005:7)

⁴⁹ “In many situations, individuals might well want to learn a language for purely practical reasons...” (Gardner 2005:8)

⁵⁰ Variáveis da personalidade como sociabilidade, ansiedade e empatia são vistas como fatores influentes no processo de aprendizagem de uma língua. Assim, o autor afirma:

“*Sociability* It makes intuitive sense that students who are sociable and willing to interact freely with others should be more successful at learning a second language than are students who are more reserved.” (Gardner 1985:31)

“*Anxiety* It seems intuitively obvious that individuals with high levels of anxiety should be less successful in learning second languages than more relaxed individuals.” (Gardner 1985:33)

“*Empathy* (...) “the more sensitive an individual is to the feelings and behaviours of another person the more likely he is to perceive and recognize the subtleties and unique aspects of the second language and incorporate them in speaking.” (Gardner 1985:35)

⁵¹ AMTB – The Attitude Motivation Test Battery.

⁵² “Attitudes toward the learning situation refer to affective reactions to any aspect of the class and could be assessed in terms of class “atmosphere”, the quality of the materials, availability of the materials, the curriculum, the teacher, etc.” (Gardner 2005:10)

⁵³ “... it involves the individual’s orientation to language learning that focuses on communication with members of the other language group, a general interest in foreign groups, especially through their

Uma das críticas mais apontadas ao teste AMTB prende-se com o facto de este ter sido realizado no Canadá, um país que tem duas línguas oficiais, o inglês e o francês. Logo, a investigação refere-se ao processo de aprendizagem de uma língua segunda, não sendo portanto apropriado para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

No entanto, Gardner defende que o mesmo teste foi aplicado noutros países, como Croácia, Polónia, Roménia e Espanha, os quais não têm duas línguas oficiais, e que os resultados aí obtidos são consistentes com os resultados obtidos no Canadá⁵⁷. Assim, para o autor este modelo permite uma série de generalizações pertinentes para a compreensão do processo de aquisição de uma língua segunda, sendo que a mais relevante se prende com o conceito de motivo integrativo ou integrador, na medida em que um aluno que tem um elevado nível de integratividade avalia a situação de aprendizagem da língua de forma positiva, estando assim altamente motivado para aprendê-la:

“That is, it seems reasonable to conclude that such individuals are willing or interested in coming closer psychologically to the target language community. Obviously, not everyone studying a language is integratively motivated. Thus, some individuals may not be particularly high on integrativeness, but still positively evaluate the class and be motivated to learn.” (Gardner 2005:12)

Além disso, adverte que este modelo permite fazer várias previsões sobre o papel que as variáveis acima descritas têm na aprendizagem da língua:

“In summary, there is ample evidence that the socio-educational model provides a parsimonious interpretation of second language acquisition, and that the ATBM provides measures that can be used to investigate various aspects of the language learning process.” (Gardner 2005:13)

language, and favourable attitudes toward the target language group. That is, it reflects an openness to other cultures in general, and the target culture in particular.” (Gardner 2005:10)

⁵⁴ “There are many facets of motivation that can be examined but I believe that the fundamentals are best identified by three measures that assess effort and persistence, the desire to learn the language, and affective reactions to learning the language.” (Gardner 2005:10)

⁵⁵ “Anxiety about the language could be aroused in many situations (i.e. interpersonal communication, language drills, examinations, etc.). (...) For the purposes of the socio-educational model, we distinguished between two broad situations, the language class, and contexts outside of the classroom situation where the language might be used.” (Gardner 2005:11)

⁵⁶ “The notion of instrumentality refers to conditions where the language is being studied for practical or utilitarian purposes. Like integrativeness, there could be many causes for such feeling varying from the cultural setting to idiosyncratic experiences of the individual.” (Gardner 2005:11)

⁵⁷ “... our initial findings suggest that if one pays attention to adapting the full AMTB to other cultural settings, the results obtained will be consistent with those obtained mostly in Canada and provide further support for the validity of the socio-educational model.” (Gardner 2005:21)

Contudo, Cantos Gómez (1999) chama a atenção para o facto de este modelo, no seguimento das inúmeras investigações realizadas por Gardner e Lambert, não se centrar em aspetos educacionais tão importantes para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como: os conteúdos e a sua forma de apresentação, as tarefas e o modo como são propostas, as atividades e a maneira como são organizadas, o tipo e a forma de interação entre os alunos, os recursos escolhidos, as mensagens dadas pelo professor, os resultados obtidos pelos alunos, a avaliação, etc, pois:

“Exatamente esses aspetos educacionais que se contextualizam em sala de aula são os que estão ausentes de todas as apreciações e pesquisas de Gardner e Lambert. Os estudos dos dois pesquisadores canadenses não enfocam a sala de aula (um contexto de aprendizagem artificial), mas, sim, a aprendizagem de uma língua num contexto natural (Canadá: um país bilingüe).” (Cantos Gómez 1999:60)

A este respeito, o autor defende que tudo o que envolve o contexto educativo tem, de forma direta ou indireta, influência na motivação do aluno:

“Tudo aquilo que o contexto escolar tiver de atraente ou tudo aquilo que provocar rejeição por parte do aluno, repercutirá, de forma mais ou menos direta, na motivação: na aceitação ou rejeição da tarefa, na persistência, na realização da mesma ou no retorno reiterado ao mesmo tipo de atividade sem que intervenha nenhuma força coercitiva (Alonso, 1991:19).” (Cantos Gómez 1999:60)

Daí que Cantos Gómez considere importante, ao contrário dos estudos realizados por Gardner e Lambert⁵⁸, analisar a motivação segundo uma perspetiva mais prática, pois:

“Quando um professor diz que seus alunos estão motivados, ele não está se referindo às razões que eles têm para aprender ou para estudar, mas sim ao facto de que os alunos estão trabalhando e estudando na sala de aula ou, pelo menos, agem da forma desejada pelo professor. Possivelmente, seja neste aspeto mais pragmático onde se possa apreciar melhor a falta de operacionalidade e aplicabilidade das teorias de Gardner e Lambert no contexto educacional.” (Cantos Gómez 1999:58)

⁵⁸ “Todos esses estudos centraram-se mais em atitudes sociais do que na motivação em si.” (Cantos Gómez 1999:57)

“Para uma melhor e mais profunda compreensão da relação entre motivação e aprendizagem de uma L2, é preciso tratar algumas questões em termos mais amplos. As pesquisas e as teorias sobre a aprendizagem de uma L2 foram, até agora, muito restritas, prestando pouca atenção a questões tão importantes como a aprendizagem em sala de aula. (Cantos Gómez 1999:58)

“Nesse sentido, propomos uma revisão e análise dos estudos sobre motivação realizados por outras ciências ou disciplinas, tais como a psicologia, a pedagogia ou a didática, para, posteriormente, extrapolá-los ao contexto de ensino/aprendizagem de L2.” (Cantos Gómez 1999:59)

Já para Dörnyei (1994), o principal problema com o modelo sociopsicológico de Gardner deve-se ao facto de ter sido o modelo dominante e o mais influente durante vários anos, sendo que só em finais dos anos 90 começaram a aparecer outras abordagens ao tema da motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira:

“In Crookes and Schmidt’s words, it was “so dominant that alternative concepts have not been seriously considered.” (Dörnyei 1994:273)

Também Cantos Gómez (1999) partilha esta opinião, pois considera que, não obstante a relevância que as investigações de Gardner e Lambert sobre a motivação no processo de aprendizagem de uma língua segunda tiveram para a Linguística Aplicada, as mesmas não “podiam” ser postas em causa dada a sua popularidade.⁵⁹ Além disso, o autor considera que a abordagem de Gardner e Lambert é “reducionista”, pois não se aproxima da realidade educativa, na medida em que não tem em consideração os fatores que “realmente” concorrem para promover a motivação dos alunos no contexto de uma aula de língua:

“É evidente que o contexto, o âmbito e a problemática dos estudos de Gardner e Lambert são radicalmente opostos ao contexto, ao âmbito e à problemática com os quais um professor de idiomas se enfrenta em sala de aula.” (Cantos Gómez 1999:72)

O autor defende que a abordagem atual da psicologia educacional e social⁶⁰ se aproxima mais desta realidade, pois para os professores, e tal como defende o autor (1999:72) ao citar Keller, a motivação refere-se:

⁵⁹ “Em contrapartida, seus postulados e teorias foram interpretados, à vezes, de forma extremamente literal e/ou como verdadeiros axiomas, sem que fossem questionados, em qualquer momento, o seu valor ou a sua possível extrapolação a outros contextos muito diferentes daqueles em que originalmente foram concebidas e aplicadas tais teorias.” (Cantos Gómez 1999:71-72)

“Existe, além do mais, outra consequência negativa do impacto dos estudos de Gardner e Lambert (...): invalidar ou eclipsar durante algum tempo todos os estudos que, esporadicamente, iam surgindo e que, de uma forma ou outra, contradiziam os estudos dos grandes mestres.” (Cantos Gómez 1999:72)

⁶⁰ “No momento de definir ou tratar o constructo da motivação, a psicologia educacional ou social considera uma série de conceitos ou variáveis com os quais concordam a maioria dos autores. A motivação é associada: ao interesse, à atenção, à atitude, à aptidão, ao esforço, à persistência, ao desejo, ao nível ou grau de participação, à relevância, às expectativas ou objetivos, ao sucesso ou fracasso, etc. Esse alto grau de concordância, inexistente nas teorias socio-psicológicas, demonstra o valor que essas variáveis possuem no contexto educacional do ensino/aprendizagem de uma L2.” (Cantos Gómez 1999:70)

“ ... às decisões tomadas em relação com as experiências ou fins que se desejam alcançar ou evitar, sem esquecer o grau de esforço exigido por tal dedicação.”

Em contraposição à predominância do modelo socio-educacional de Gardner, um estudo realizado por MacIntyre, MacMaster, Baker (2001) seleciona 4 teorias ou modelos basilares que intervêm no conceito da motivação para a aprendizagem de uma língua segunda.

O primeiro modelo de motivação para a aprendizagem de uma língua segunda analisado é o modelo socio-educacional, de Gardner. Este modelo agrupa quatro conjuntos de variáveis: o primeiro refere-se ao meio sociocultural e às relações existentes entre as comunidades de língua; o segundo refere-se às diferenças individuais dos alunos aprendentes, sendo que a motivação integradora é o aspeto central; o terceiro refere-se aos contextos de aquisição da língua (formal e informal); e o último refere-se aos resultados de aprendizagem da língua (linguísticos e não-linguísticos). Gardner tem duas perspetivas diferentes para a motivação: a interna, na qual a motivação é vista como uma característica do indivíduo; e a externa, na qual a motivação é criada por alguma força externa ou recompensa. Neste modelo a motivação é caracterizada pelo motivo integrativo, o qual é composto pela integratividade – relacionada com a vontade do aluno em interagir com a língua segunda, nomeadamente o grupo, pelas atitudes perante a situação de aprendizagem – relacionada com a apreciação que o aluno faz sobre a aprendizagem da língua bem como do professor – e pela motivação – relacionada com três componentes da língua segunda, como sendo a atitude do aluno perante a aprendizagem, o desejo de aprender e o esforço que investe nessa mesma aprendizagem. Desta forma, este modelo de Gardner apresenta componentes comportamentais, cognitivos e afetivos relativamente à motivação. De referir que o instrumento usado para investigar este modelo foi a Bateria de Teste da Atitude Motivação.

O segundo modelo de motivação para a aprendizagem de uma língua segunda analisado é o modelo baseado na perspetiva da motivação académica, de Pintrich. Assim, o autor argumenta que o processo de ensino se relaciona com dois mecanismos: a “assimilação” e a “acomodação”. O primeiro refere-se ao facto de a aprendizagem de uma língua supor a entrada de nova informação, exigindo por isso um certo esforço por parte do aluno. O segundo envolve mais complexidade, na medida em que o aluno tem de alterar as estruturas do seu conhecimento quando aprende uma nova língua, sendo que para isso tem de estar motivado para aprender não apenas as estruturas da língua como também para assimilar a cultura correspondente. Assim, para Pintrich os tipos das variáveis motivacionais aplicam-se ao ambiente de aprendizagem da língua, sendo que para isso desenvolveu um questionário sobre as estratégias de motivação para a aprendizagem. O autor propõe analisar a motivação desde uma

perspetiva relacionada com dois valores: a expectativa e o valor, sendo que a primeira se refere aos resultados antecipados do comportamento e o segundo ao desejo desses resultados. O questionário acima referido aborda seis componentes:

- Componente de valor: orientação intrínseca do objetivo, ou seja, a percepção que o aluno tem quanto às razões para aprender uma língua, sendo que essas podem ser desafio, curiosidade e desenvolvimento;

- Componente de valor: orientação extrínseca do objetivo, ou seja, o aluno tem razões opostas às acima descritas para aprender uma língua, como sendo boas notas, melhor situação profissional e comparação do seu desempenho com o dos outros; De referir que, segundo o autor, a orientação intrínseca e extrínseca não têm carácter exclusivo, pois um aluno pode ter ambas, apenas uma delas ou nenhuma.

- Componente de valor: valor da tarefa, ou seja, a aperceção que o aluno tem do interesse, utilidade e importância que envolve aprender uma língua;

- Componente de expectativa: controlo das crenças de aprendizagem, ou seja, a expectativa que o aluno tem quanto a poder controlar os resultados de aprender uma língua nova. Assim, os alunos que têm um elevado sentido de controlo relativamente à aprendizagem estudam mais efetivamente. Em contrapartida, os alunos que têm um baixo sentido de controlo pensam que por muito esforço que desenvolvam não conseguirão obter resultados positivos na aprendizagem da língua.

- Componente de expectativa: autoeficácia para aprendizagem e desempenho, ou seja, a expectativa que o aluno tem para o sucesso – o desempenho antecipado do aluno aparece do seu comportamento - e a autoeficácia – o julgamento que o aluno faz das suas competências para aprender a língua.

- Componente de expectativa: teste da ansiedade, ou seja, o desempenho do aluno em aprender a língua está negativamente relacionado com a ansiedade que o mesmo evidencia na aprendizagem.

O terceiro modelo de motivação para a aprendizagem de uma língua segunda analisado é o modelo emergente dos estudos psico psicológicos, de Kuhl. O autor tem uma abordagem diferente quanto à motivação, pois avalia as diferenças individuais na capacidade de iniciar e manter um dado comportamento e na capacidade contrária, ou seja, hesitar e ponderar sobre um dado comportamento. Assim, a primeira capacidade refere-se à orientação da ação – na qual os alunos são ativos para aprender uma língua - e a segunda capacidade refere-se a orientação do estado – na qual os alunos são mais passivos. Este modelo foi desenvolvido através de uma escala denominada Escala de Controlo Ação, sendo composta por:

- Orientação ação para o falhanço versus preocupação: esta escala analisa os pensamentos que obstaculizam um aluno a iniciar a aprendizagem da língua. Assim, a componente do falhanço relaciona-se com sentimentos desagradáveis associados a não ser capaz de completar a tarefa, sendo que da componente da preocupação não tem qualquer ligação com a ansiedade do aluno;

- Orientação ação para a decisão versus hesitação: esta escala analisa as dificuldades associadas com a iniciativa do aluno para aprender uma língua. Assim, a componente da hesitação envolve a incapacidade de levar as decisões à ação;
- Orientação ação para o desempenho (com sucesso) de atividades versus volatilidade: esta escala analisa a capacidade do aluno em manter-se na tarefa iniciada, como sendo a aprendizagem da língua, sem mover-se para outras atividades alternativas, como sendo a aprendizagem de outras línguas.

O quarto modelo de motivação para a aprendizagem de uma língua segunda analisado é o modelo resultante da literatura sobre a comunicação da língua nativa, de McCroskey. Segundo o autor, as pessoas não comunicam todas da mesma maneira, sendo que algumas têm uma “predisposição para comunicar”, ou seja, uma propensão para estabelecer comunicação. O conceito “predisposição para comunicar” foi inicialmente usado para referir-se às situações de comunicação na língua primeira, ou seja, a língua materna do aluno, sendo que posteriormente foi também transferida para as situações comunicativas da língua segunda. A “predisposição para comunicar” envolve a “a auto percepção de competência de comunicação” e a “apreensão de comunicação”, sendo que a primeira se relaciona com a vontade que o aluno tem em comunicar e a segunda com o oposto, ou seja, o medo associado ao resultado comunicativo.

Tal como já foi mencionado anteriormente, Dörnyei não defende de todo as teorias “puras” sobre a motivação. Daí que a sua “abordagem educacional” (1994) pretendeu demonstrar que a motivação não pode ser analisada no abstrato, mas sim no contexto da sala de aula. Assim, esta abordagem é composta por três níveis:

- “O nível da língua”, o qual, segundo o autor, se relaciona com aspetos da língua a aprender, como por exemplo a cultura;
- “O nível do aluno”, o qual, segundo o autor, se relaciona com as características individuais do aluno, como por exemplo a autoeficácia;
- “O nível da situação de aprendizagem”, o qual, segundo o autor, se relaciona com situações específicas do ambiente da sala de aula, como por exemplo os materiais, o professor, a turma.

Posteriormente, Dörnyei (2001) apresenta uma nova abordagem à motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a qual se baseia numa orientação de processo, ou seja, para o autor a motivação não é estável, estanca mas dinâmica, mudando ao longo do tempo.⁶¹ Assim, o autor propõe três fases:

- na primeira fase, denominada como “choice motivation”, a motivação é “gerada” através de valores e atitudes, de expectativa para o sucesso, de orientação de objetivos, de materiais e das crenças dos alunos;

⁶¹ “Therefore, it is a belief that it might be useful to include a time dimension – or a *temporal axis* – in a motivation model that is to be applied to school learning (cf. Dörnyei 2000).” (Dörnyei 2001:21)

- na segunda fase, denominada como “executive motivation” a motivação é mantida e protegida através do tipo de aprendizagem, das atividades, do estabelecimento de objetivos específicos para os alunos, da proteção da autoestima e aumento da autoconfiança, da manutenção de uma imagem social positiva do aluno, da cooperação entre os alunos, da criação de autonomia e promoção de estratégias auto motivadoras para o aluno;

- na terceira fase, denominada como “retrospection motivation” a motivação é “refletida” através de atribuições, feedback, satisfação do aluno, recompensas, classificações.

Melzi e Schick (2012) argumentam que o enquadramento do Sistema Auto Motivacional para a Segunda Língua, de Dörnyei (2005, 2009), é um dos mais recentes desenvolvimentos no estudo da motivação, sendo composto por três dimensões:

- “Ideal L2 Self”, que, segundo os autores, se relaciona com a imagem que o aluno tem do seu “eu” ideal, ou seja, os atributos desejados que luta por atingir - e pode ser um mecanismo motivador para o aluno, desde que crie uma imagem do “eu” ideal que atinge o objetivo de aprender a língua.

- “Ought-to Self”, que, segundo os autores, se relaciona com os atributos que o aluno pensa que deveria possuir, não se referindo necessariamente aos seus desejos;

- “L2 Learning Environment”, que, segundo os autores, se relaciona com a experiência de aprendizagem do aluno, nomeadamente com o ambiente, o professor, as aulas e os colegas.

2. Estratégias de motivação para o ensino-aprendizagem

“A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e o conhecimento...”
Albert Einstein

No campo educacional, a expressão estratégias de motivação para a aprendizagem pode ser entendida como os meios usados pelos professores para suscitar a curiosidade e conduzir os alunos a aprender. Este é, sem dúvida, o papel do professor: “cultivar” nos alunos o gosto por aprender, postulado por Delors (1996):

“Los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes - positivas o negativas - con respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente.”

Tal como afirma Dörnyei (2001), as estratégias motivacionais são técnicas direcionadas ao indivíduo, neste caso ao aluno, que pretendem atingir um objetivo específico, neste caso incitar para a aprendizagem.⁶² O mesmo autor alega que as estratégias motivacionais não são “regras de ouro” e por isso devem ser adaptadas de acordo com cada professor e com cada grupo de alunos.⁶³

De referir que as estratégias de motivação seguidamente descritas baseiam-se na minha experiência de estágio e são elencadas de forma aleatória, não havendo por isso qualquer tipo de prioridade ou grau de importância implícito relativamente à apresentação às mesmas.

2.1. Conduta do professor

A palavra conduta engloba as atitudes, os comportamentos e os procedimentos levados a cabo pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, convém referir que aspetos como a personalidade, a formação académica, didática e pedagógica, bem como a contínua aprendizagem e reflexão relativamente à docência irão claramente influir na conduta do professor, enquanto profissional da educação.

⁶² “Motivational strategies are techniques that promote the individual’s goal-related behaviour (...) refer to those motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect.” (Dörnyei 2001:28)

⁶³ “Finally, I would like to make a point which cannot be emphasised enough: motivational strategies, even those which are generally the most reliable, are not rock-solid golden rules, but rather suggestions that may work with one teacher or group better than another, and which may work better today than tomorrow. This is particularly true if we consider how varied language learning situations are worldwide.” (Dörnyei 2001:30)

A conduta do professor é defendida por muitos autores (Martín Sánchez, 2007; Guitart Escudero, 2007; Bono, 2010) como um fator decisivo na promoção da motivação dos alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Contudo, estes autores apresentam diferentes aspetos relacionados com a conduta do professor.

Para Martín Sánchez (2007), a eficácia do professor - englobando a personalidade, o estilo de ensino e a motivação - tem uma relação direta com a efetividade da aprendizagem, logo com a motivação dos alunos. Assim, no que respeita a personalidade, Sánchez põe de relevo o facto de ser mais consensual falar em professor eficaz,⁶⁴ em detrimento de personalidade eficaz⁶⁵. Para o autor, o professor eficaz é aquele que em virtude dos seus conhecimentos, competências e condutas, proporciona um ensino eficaz, o qual ao estar centrado nos alunos irá motivá-los para a aprendizagem.⁶⁶ No que se refere ao estilo de ensino e dado que o professor é o “coprotagonista” (2007:19) e o “mediador” (2007:21) do ato de ensinar, logo deve adaptar-se continuamente aos outros “coprotagonistas”, ou seja, aos alunos, nomeadamente no que se refere aos seus gostos, expectativas e necessidades.⁶⁷ Tal eficácia profissional só é possível se o professor tiver uma atitude sistemática de investigação e reflexão sobre a sua prática pedagógica.⁶⁸ Quanto à motivação do professor, esta é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que não é possível potencializar a motivação dos alunos se o próprio professor não estiver intrinsecamente motivado.⁶⁹

⁶⁴ “Definir al profesor eficaz es algo difícil, aunque muchos autores ya han establecido algunas características deseables que todos los profesores deberían tener. En el caso de los profesores de idiomas, y más concretamente en los profesores de español como lengua extranjera, la personalidad y los estilos de enseñanza deberán conducir a un mejor aprovechamiento de los recursos y de las actividades, de tal forma que los alumnos aprendan de la mejor forma posible las destrezas necesarias para comunicarse en español correctamente.” (Martín Sánchez 2007:20)

⁶⁵ “La personalidad del profesor es uno de los parámetros que más controversia ha causado en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. (...) es una cuestión delicada y complicada. (...) esos criterios para medir la personalidad resultan muy poco fiables.” (...) “Genovard y Gotzens establecen una serie de ideas positivas que resumirían la personalidad eficaz del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje: dirige la acción, motiva, mantiene el interés, da *feedback* inmediato, permite que el alumno aprenda a su propio ritmo, evita en lo posible la frustración y el fracaso, promueve la transferencia del aprendizaje, y desarrolla actitudes positivas en el alumno.” (Martín Sánchez 2007:20)

⁶⁶ “Los estudiantes de idiomas, y en concreto de español que tienen este tipo de profesores, suelen encontrar más motivación en las clases, al entender el profesor con este estilo de enseñanza como alguien que les acompaña en el aprendizaje, adquieren una motivación intrínseca y se enfrentan a las dificultades de una forma autónoma y optimista.” (Martín Sánchez 2007:24)

⁶⁷ “... 1. capacidad de conocimiento y adaptación a los educandos (...) 2. Conocimientos didácticos y pedagógicos necesarios para adaptar los contenidos a las necesidades y características de los alumnos.”

⁶⁸ “De todos modos, la actual concepción de educación requiere de profesores dinámicos, activos, pedagógicamente formados, sin miedo a la innovación y a la investigación sobre su propia acción, que utilicen diferentes métodos y adapten su estilo de enseñanza al momento y contexto particular.” (Martín Sánchez 2007:24)

⁶⁹ “... también es importante la motivación del profesor para enseñar, ya que no aprenderá igual un alumno que tenga un profesor motivado y contento en clase, que aquel que tenga la desgracia de tener un profesor quemado.” (Martín Sánchez 2007:25)

Por seu turno, Guitart Escudero (2007) avalia que a conduta do professor, em especial a sua motivação e linguagem que utiliza em contexto de sala de aula, tem bastante interferência na motivação dos alunos. Relativamente à conduta, a autora defende que esta vai condicionar a aprendizagem dos alunos⁷⁰ e como tal cabe ao professor a tarefa de suscitar a atenção e manter os níveis de curiosidade dos alunos.⁷¹ Para isso, a autora argumenta a favor de uma prática docente clara e objetiva,⁷² direcionada à participação dos alunos,⁷³ premiando-lhes o esforço levado a cabo,⁷⁴ transmitindo-lhes que o erro é um aspeto positivo para a evolução na aprendizagem⁷⁵ e dando-lhes *feedback* – quer da sua evolução (esforço) quer dos conhecimentos adquiridos (resultado) – quanto às suas atuações linguísticas.⁷⁶ Quanto à motivação do professor, a autora sustenta o que é geralmente proclamado, ou seja, que esta deve provocar atitudes positivas nos alunos.⁷⁷ Quanto à linguagem usada em contexto de sala de aula, a autora defende que esta deve ser uma ferramenta frequentemente usada pelo professor⁷⁸ e que não pode de todo ser descurada.⁷⁹ Salienta ainda que um bom professor deve ser um bom comunicador, ou seja, aquele que usa a linguagem não só para ensinar, mas sobretudo para motivar, persuadir, pensar, criar...⁸⁰ Desta forma,

⁷⁰ “No olvidemos que ellos también nos observan por lo que nuestra actuación les influye poderosamente tanto positiva como negativamente.” (Guitart Escudero 2007: 254)

⁷¹ “El mayor reto, sin embargo, no es únicamente qué transmitimos, trabajamos o evaluamos sino cómo llevamos a cabo esta empresa activando y manteniendo la curiosidad y el interés de nuestros estudiantes en el mayor tiempo posible.” (Guitart Escudero 2007:255)

⁷² “... debemos ser extremadamente claros a la hora de presentar los objetivos y los contenidos (...). La organización y la distribución del tiempo es también esencial (...) hemos de ser firmes a la vez que flexibles (...). (...) debemos apostar por el dinamismo tanto en el tipo de actividades como en el de dinámicas (...)” (Guitart Escudero 2007:255)

⁷³ “...debemos conceder a nuestros alumnos un papel protagonista a la hora de aportar sugerencias e ideas (...), haciendo partícipes del proceso de aprendizaje y, en este sentido, a mayor implicación, mayor motivación.” (Guitart Escudero 2007:256)

⁷⁴ “Obtendremos mejores respuestas de nuestros estudiantes, si adquirimos el hábito de valorar, a diario, los aspectos positivos de su actuación, sobre todo, el esfuerzo.” (Guitart Escudero 2007:256)

⁷⁵ “Por ello, una actuación que apueste por el riesgo debe ser valorada muy positivamente por encima del error (...) debemos poner todo nuestro empeño en que el error no merme la motivación de nuestros estudiantes: cometer errores es necesario y, más aún, es imprescindible para un adecuado aprendizaje.” (Guitart Escudero 2007:257)

⁷⁶ “La evaluación debe concebirse no sólo como una prueba de adquisición de conocimientos, sino también como una nueva ocasión para aprender.” (Guitart Escudero 2007:257)

⁷⁷ “Si nuestro deseo es transmitir motivación, nosotros mismos, los profesores, debemos ser los primeros en mostrar actitudes de entusiasmo de modo que contagiemos a los estudiantes que tenemos enfrente. (Guitart Escudero 2007:258)

⁷⁸ “En este sentido, el objetivo del docente sería la adquisición de un tipo de lenguaje que debería entenderse como estrategia didáctica más, y ser utilizado, de manera habitual, como un ingrediente esencial de nuestro estilo de enseñanza.” (Guitart Escudero 2007:258)

⁷⁹ “... la forma en que nos comuniquemos con nuestros estudiantes será esencial para fomentar en ellos actitudes positivas con respecto a su proceso de aprendizaje.” (Guitart Escudero 2007:258)

⁸⁰ “... el papel fundamental que el lenguaje desempeña como elemento de persuasión encaminado a fomentar la motivación del estudiante.” (Guitart Escudero 2007:258)

argumenta que a linguagem usada pelo professor, refletindo a sua própria personalidade, torna-se o seu próprio estilo de ensinar.⁸¹

Já Bono (2010) postula que o professor é a “engrenagem”, o motor que impulsiona a motivação dos alunos. No entanto, compreender os efeitos que a sua conduta repercute sobre o grau de motivação dos alunos pressupõe a análise de outro fator: o contexto.⁸² Assim, torna-se um imperativo analisar a motivação dos alunos em função do espaço natural onde esta ocorre – sala de aula - e dos intervenientes que nela atuam – professor e alunos.⁸³ De facto, a sala de aula é o espaço, por excelência, onde se conhecem e cultivam gostos, necessidades, expectativas e onde se desenvolvem juízos e relações entre os principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem,⁸⁴ sendo que as interações entre professor e alunos são, de acordo, com a autora, o aspeto mais marcante.⁸⁵ Assim, a conduta do professor é - em conjunto com outros aspetos – não só um fator situacional que influi no processo de motivação dos alunos, como também pode ser um fator condicionador da perceção dos alunos relativamente ao espaço sala de aula.⁸⁶ Daí que o professor deve estar consciente da influência que exerce nos alunos.⁸⁷

De acordo com investigação realizada por Dörnyei e Csizér em 1998 (2001), a conduta do professor é, sem qualquer dúvida, o fator que mais intervém na motivação dos alunos.⁸⁸ Daí que Dörnyei considere que os aspetos comportamentais mais influentes nos alunos se relacionam, entre outros, com o entusiasmo e dedicação

⁸¹ “En resumen, se trataría de poner en práctica un código lingüístico específico a la hora de relacionarnos con nuestros estudiantes (...) una forma de comunicarnos que, en suma, debería entenderse como parte de un estilo de enseñanza destinado a fomentar y, a veces, también a despertar la motivación de un estudiante cada vez más desmotivado o carente desgraciadamente, incluso, de motivación.” (Guitart Escudero 2007:259)

⁸² “La investigación en psicología educacional ha ido mostrando que la motivación para aprender, entendida como la energía que moviliza nuestras acciones, es dinámica y que varía según los contextos de aprendizaje en que los sujetos se encuentren, resaltando así el valor cultural y contextual de los procesos de aprendizaje cuya construcción sucede en escenarios específicos.” (Bono 2010:2)

⁸³ “... la motivación solo puede ser comprendida a través de contextos específicos de aprendizaje...” (Bono 2010:5)

⁸⁴ “El aula es un espacio de transacciones y de cambios permanentes donde puede verse la dinámica de los motivos, el cambio de escenarios, las relaciones entre profesores y alumnos, las expectativas y atribuciones de los alumnos en términos de desempeño, la valoración del tipo de tareas, las valoraciones personales, etc. (Bono 2010:3)

⁸⁵ “Particularmente, la relación entre alumnos y profesores puede ser el aspecto más relevante a tener en cuenta para conocer la motivación.” (Bono 2010:3)

⁸⁶ “El desempeño del profesor es un elemento del contexto de la clase. Así, el modo en que los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes está relacionado con el impacto motivacional que produce el desempeño de los profesores en ellos, a partir de las pautas de actuación que los docentes despliegan.” (Bono 2010:3)

⁸⁷ “... los profesores motivantes reconocen que el aprendizaje de los estudiantes es una de sus funciones y responsabilidades centrales y que eso involucra el reconocimiento de su propia actuación a partir de una compleja red de factores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Bono 2010:5,6)

⁸⁸ “These results, of course, only confirm what most experienced teachers already know, namely that almost everything a teacher does in the classroom has a motivational influence on students.” (Dörnyei 2001:32)

demonstrados pelo professor.⁸⁹ O autor defende também a necessidade do professor suscitar a motivação dos alunos através da promoção de valores e atitudes positivas relativamente a aprendizagem da língua estrangeira. Assim, no que se refere aos valores, refere o valor intrínseco,⁹⁰ o valor integrativo⁹¹ e o valor instrumental.⁹² Relativamente às atitudes positivas, menciona a promoção da expectativa do sucesso,⁹³ da orientação de objetivos⁹⁴ e da criação de crenças realistas nos alunos.⁹⁵

Gardner (1985) defende igualmente que a motivação do aluno e a atitude relativamente à língua estrangeira pode ser afetada pela situação de aprendizagem, nomeadamente através do professor, pois este é, para o aluno, o “veículo” principal de aquisição da língua.⁹⁶

Também Alonso Tapia (1991) tem uma posição idêntica, afirmando que a motivação do professor, em especial o seu sentido de eficácia pessoal,⁹⁷ é uma das variáveis que influencia a motivação dos alunos. Além disso, o autor (2001) afirma que o contexto da sala de aula, e em particular, a atuação do professor, tem uma grande influência no modo como os alunos encaram a aprendizagem.⁹⁸ Contudo defende que o “ambiente” de aprendizagem criado pelo professor não é nem motivador nem

⁸⁹ “Such a commitment towards the subject matter then becomes “infectious”, instilling in students a similar willingness to pursue knowledge.” (Dörnyei 2001:32)

⁹⁰ “... is associated with the learners’ interest in and anticipated enjoyment of the language learning activity.” (Dörnyei 2001:53)

⁹¹ “... a positive disposition towards everything the L2 is associated with: its culture, its speakers, its influence.” (Dörnyei 2001:54)

⁹² “... related to the perceived practical, pragmatic benefits that the mastery of the L2 might bring about...” (Dörnyei 2001:56)

⁹³ “... a potentially fruitful area of motivating learners is to increase their expectancies by consciously arranging the conditions in a way that they put the learner in a more positive or optimistic mood.” (Dörnyei 2001:57-58)

⁹⁴ “In fact, research has repeatedly found that in an ordinary class many if not most students do not really understand (or accept) why they are involved in a learning activity.” (Dörnyei 2001:59)

⁹⁵ “I believe that it is important that we do so because incorrect beliefs can become real barriers to the mastery of an L2.” (Dörnyei 2001:67)

⁹⁶ “If teachers are skilled in the language and attuned to the feelings of their students, and the methodology is interesting and informative, this can do a lot towards the awakening of positive attitudes, regardless of whether students’ initial attitudes are positive or negative.” (...) Obviously, if teachers are not knowledgeable, not sensitive to students’ reactions, and encumbered with a dull and unimaginative methodology, it is unlikely that positive attitudes will be developed. In such situation, only the student with an initially strong favourable attitude might be expected to survive the programme with much favourable affect intact.” (Gardner 1985:8)

⁹⁷ “Ashton (1985) ha puesto de manifesto que lo que determina de modo inmediato y en buena medida el esfuerzo que los profesores ponen en actuar con efectividad en general y en motivar a sus alumnos, en particular, es su sentido de eficacia personal. Esto es, lo que más influye es no tanto lo que sabe cuánto lo que cree que puede hacer o que puede conseguir.” (Alonso Tapia 1991:7)

⁹⁸ “... in spite of all factors external to the teacher’s own activity that affect this motivation, the classroom context, defined and controlled to a great extent by his or her work, exerts a great influence on the way pupils confront their academic activity.” (Alonso Tapia 2001:1)

desmotivador, em si mesmo, dado que esta visão depende dos alunos que o professor tem perante si e das suas características.⁹⁹

Em suma, e tendo em conta as perspetivas defendidas pelos autores mencionados anteriormente, podemos afirmar que o grau de motivação dos alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira pode, em certa medida, ser modificável pela conduta do professor. Contudo, tal como afirma Gardner (1996:25) “you can’t motivate a rock”, ou seja, se o aluno não possui uma motivação intrínseca, esta não poderá “brotar” apenas pela força exterior do professor, já que este apenas “nutre” essa mesma motivação.

2.2. A relação entre professor e alunos

Delors (1996) afirma que a relação estabelecida entre professor e alunos é o centro nevralgico de todo o processo de ensino-aprendizagem,¹⁰⁰ sendo que o professor deve desenvolver um tipo de relação mais próximo dos alunos, não sendo o mero transmissor de conhecimentos, mas ensinando-os a aprender com as suas aprendizagens.¹⁰¹

De igual modo, Dörnyei (2001) considera que a relação entre professor e alunos, sendo uma das condições motivacionais básicas para determinar um ambiente propício à aprendizagem, deve ser fomentada de uma forma que transponha o estritamente académico, permitindo assim criar vínculos de confiança e ajuda.¹⁰² Da mesma forma, defende que a relação entre professor e pais deve também ser cultivada, pois irá incrementar o interesse dos alunos para a aprendizagem.¹⁰³

⁹⁹ “In summary, the learning environments created by teachers interact with pupils’ characteristics that affect their motivation to achieve learning goals. In other words, though there are teaching patterns that contribute to enhancing learning motivation of most pupils, and patterns that hinder such motivation, many of these patterns have different motivational effects depending on the kinds of pupils in the classroom.” (Alonso Tapia 2001:2)

¹⁰⁰ “La fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico.” (Delors 1996)

¹⁰¹ “El docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de «solista» a la de «acompañante», convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas, pero manteniéndose muy firme en cuanto a los valores fundamentales que deben regir toda vida.” (Delors 1996)

¹⁰² “Teachers who share warm, personal interactions with their students, who respond to their concerns in an emphatic manner and who succeed in establishing relationships of mutual trust and respect with the learners, are more likely to inspire them in academic matters than those who have no personal ties with the learners.” (Dörnyei 2001:36)

¹⁰³ “Something we may easily forget is that our good relationship with the students also depends on our good relationship with their parents (...) For most children their parents’ opinion matters, and therefore parents can be powerful allies in any motivational effort.” (Dörnyei 2001:39)

Também Guitart Escudero (2007) destaca a necessidade de haver uma boa relação entre professor e alunos, quer individualmente quer em grupo e ressalta que o primeiro momento de contato entre estes intervenientes é fundamental para a relação que se irá estabelecer ao longo do ano.¹⁰⁴

Por sua vez, Alonso Tapia (2001) defende que a interação entre professor e aluno é um dos fatores mais úteis, e que mais facilita ou promove a aprendizagem, para definir a motivação do aluno, sendo que essa interação tem três componentes principais:

- As mensagens transmitidas pelo professor na aula;¹⁰⁵
- As recompensas¹⁰⁶ dadas aos alunos;¹⁰⁷
- Os modelos que os professores representam em termos do seu comportamento relativamente aos seus próprios sucessos ou falhanços.¹⁰⁸

De uma maneira geral, e tendo em conta as perspetivas defendidas pelos autores mencionados, podemos afirmar que a relação existente entre o professor e os alunos pode “condicionar” o grau de motivação destes para a aprendizagem de uma língua estrangeira, na medida em que aspetos como empatia, proximidade, confiança e entreajuda se revelam fundamentais para que exista um clima mais propiciador à aprendizagem.

¹⁰⁴ “... el papel que el profesor ejerza durante todo el curso es fundamental, pero todavía lo es más en los primeros días de curso, en tanto que es en este momento cuando se sientan las bases para las actitudes de los alumnos hacia el profesor y hacia la asignatura misma.” (Guitart Escudero 2007:251)

¹⁰⁵ “The teacher’s messages in classroom situations, especially if they are consistent, if they are always in the same direction, and if they are regular, contribute in an important way to defining the motivation with which pupils approach school work (Pardo and Alonso Tapia, 1990).” (Alonso Tapia 2001:62)

¹⁰⁶ De acordo com Alonso Tapia (2001) o reforço pode ser de quatro tipos:

“Positive reinforcement. This consists in giving a pupil’s a pleasant reward immediately after a desired action (...); “Negative reinforcement. This consists in withdrawing an unpleasant stimulus when the desired behaviour occurs (...); “Vicarious positive reinforcement. Positively reinforcing a pupil’s behaviour so that others can see the associations between the observed behaviour and the reinforcement (...); “Vicarious negative reinforcement. This works in the same way as vicarious positive reinforcement.” (Alonso Tapia 2001:65)

¹⁰⁷ “Another form of interaction is constituted by the praise and the tangible rewards that teachers may give their pupils. (...) Moreover, the use of them seems to be necessary when the goal of achieving these kinds of reward or avoiding effort dominates the student’s motivational profile and is far stronger than the other learning-related goals, as our recent studies have shown (Alonso Tapia, 1990-a, 1999-b, Alonso Tapia and López Luengo, 1998).” (Alonso Tapia 2001:64)

¹⁰⁸ “Finally, teacher-pupil interaction is not limited to what teachers say, nor the use of tangible rewards. Let us recall a frequently-heard phrase: “Actions speak louder than words.” When teachers express aloud what they think *in relation to their success and errors, their preferences* with respect to work, their *expectations* and other aspects of their behaviour, they set themselves up as models from which pupils learn to value different goals and to think in ways that may or may not facilitate learning and motivation.” (Alonso Tapia 2001:64)

2.3. A atmosfera da sala de aula

Guitart Escudero (2007) sustenta que a sala de aula, enquanto cenário de aprendizagem, tem de ser um espaço que favoreça a mesma.¹⁰⁹ A autora aponta ainda que o fator trabalho deve ser aliado ao fator lúdico¹¹⁰ e que o espaço da sala de aula deve, na medida do possível, possibilitar aos alunos aprendizagens próximas da realidade, para que assim possam não só aprender, como alunos, mas também crescer, como pessoas.¹¹¹ Esta consideração terá por base os princípios subjacentes da escola aberta ao mundo, postulados por Delors (1996):

“En la medida en que la separación entre el aula y el mundo exterior se vuelve menos rígida, los docentes deben procurar también prolongar el proceso educativo fuera del establecimiento escolar, organizando experiencias de aprendizaje practicadas en el exterior, y, en cuanto al contenido, estableciendo un vínculo entre las asignaturas enseñadas y la vida cotidiana de los alumnos.”

Contudo, Dörnyei (2001) aponta a ansiedade dos alunos relativamente ao uso da língua como um dos fatores que mais condiciona a aprendizagem da língua¹¹². Daí que seja imprescindível criar uma atmosfera agradável¹¹³ na sala de aula, na qual os alunos sintam que podem “arriscar” usar a língua e, por isso, cometer erros¹¹⁴, pois terão o apoio incondicional do professor e dos colegas. Assim, o clima ideal da sala de aula é aquele no qual não existe tensão, ansiedade e desapontamento, mas descontração, confiança¹¹⁵ e respeito. O autor salienta ainda que para o “ambiente psicológico da sala de aula” concorre não só a relação do professor com os alunos, mas também a relação dos alunos entre si,¹¹⁶ na medida em que o “grupo” tem uma influência determinante

¹⁰⁹ “El espacio físico donde se desarrolla el trabajo debe ser un lugar distendido donde los estudiantes se sientan a gusto, cómodos y seguros; donde se dé un ambiente propicio y estimulante para desarrollar la actividad y donde se perciba un ambiente de optimismo y respecto.” (Guitart Escudero 2007:251)

¹¹⁰ “El respeto, el factor lúdico y el humor, importantísimos también, deben tener cabida en el aula, a la vez que pueden y deben ser compatibles.” (Guitart Escudero 2007:251)

¹¹¹ “Al fin y al cabo, el aula no es más que una reproducción en miniatura de la vida y de las relaciones interpersonales que acontecen a diario. Por ello, es de suma importancia que se den en ella unas circunstancias lo más similares posible a las que tienen lugar en la vida real con el objeto de aprender mejor y también madurar como personas.” (Guitart Escudero 2007:252)

¹¹² “... the importance of the classroom climate as a motivational tool was rank ordered second (after the teacher’s own behaviour) amongst all the motivational dimensions.” (Dörnyei 2001:40)

¹¹³ “... an emotional safe zone.” (Dörnyei 2001:41)

¹¹⁴ “... it is all too easy to make a mistake when you have to pay attention to pronunciation, intonation, grammar *and* content at the same time.” (Dörnyei 2001:40)

¹¹⁵ “... the notion of confidence is closely related to concepts like “self-esteem”, “self-efficacy” and “anxiety” (...) The rationale behind all these issues to classroom motivation is that in order for students to be able to focus on learning with vigour and determination, they need to have a healthy self-respect and need to believe in themselves as learners.” (Dörnyei 2001:86-87)

¹¹⁶ “What is important to mention here is that in a safe and supportive classroom the *norm of tolerance* prevails and the students feel comfortable taking risks because they know that they will not be embarrassed or criticised if they make a mistake.” (Dörnyei 2001:41)

sobre o “individual”.¹¹⁷ Desta forma, torna-se fundamental que o grupo de alunos seja coeso,¹¹⁸ de modo a que a sua motivação, enquanto grupo e enquanto indivíduos, seja potencializada o mais possível¹¹⁹. A existência de “regras de grupo”, elaboradas e aceites por professor e alunos, torna-se também necessária, pois só com estas será possível manter a tão desejada atmosfera propícia à aprendizagem.¹²⁰

Por sua vez, Alonso Tapia (2001) chama a atenção para o facto da sala de aula, enquanto contexto de aprendizagem, ser um espaço onde ocorrem diferentes “episódios” de aprendizagem, sendo que estes, para os alunos, se relacionam de forma contínua. Assim, para o autor (2001:3):

“The classroom motivational climate provides the main basis upon which pupils build their mental representations about is at stake in the classroom, what teachers want and expect from them and what the consequences may be – in this context – of acting in one way or another.”

2.4. Materiais

De acordo com Dörnyei, um dos aspetos mais importantes relativamente aos materiais é que tenham significado para os alunos, pois só dessa forma se sentirão motivados e a aprendizagem poderá ser efetiva.¹²¹

2.4.1. Materiais autênticos

Os materiais autênticos são aqueles que não são produzidos para a aprendizagem. Em contrapartida, os materiais didáticos, de que são exemplo os manuais, são especificamente produzidos para a aprendizagem, tendo por isso, objetivos meramente pedagógicos.

Na perspetiva da abordagem comunicativa, a sala de aula é concebida como um espaço social e socializador para os alunos e a aula é onde se promovem os atos

¹¹⁷ “... the characteristics of your class group make a lot of difference when it comes to students’ attitudes towards learning.” (Dörnyei 2001:42)

¹¹⁸ “A cohesive learner group is one which is “together”; in which there is a strong “we” feeling; and which students are happy to belong to.” (Dörnyei 2001:42)

¹¹⁹ “... students’ motivation tends to increase in cohesive class groups. (...) such group students share an increased responsibility for achieving the group goals, they “pull each other along” and the positive relations among them make the learning process more enjoyable in general.” (Dörnyei 2001:43)

¹²⁰ “... if the group adopts effective learning-oriented norms, this can be a major contribute to group motivation.” (Dörnyei 2001:45)

¹²¹ “Indeed, one of the most demotivating factors for learners is when they have to learn something that they cannot see the point of because it has no seeming relevance whatsoever to their lives.” (Dörnyei 2001:63)

comunicativos. Dessa forma, os materiais autênticos são imprescindíveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira, pois:

“... se pretende capacitar al aprendiz para una comunicación real - no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita - con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.”¹²²

A principal questão que se levanta relativamente ao uso dos materiais autênticos na aula de língua estrangeira é se, de facto, este tipo de materiais influencia o processo de aprendizagem, nomeadamente ao nível da motivação dos alunos.

De acordo com Guarento e Morley (2001) este tipo de material é considerado como tendo influência não só na aprendizagem - na medida em que desenvolve as competências dos alunos para o mundo real ¹²³ - mas também na motivação dos alunos – pois mantém e maximiza o interesse dos mesmos.¹²⁴ Desta maneira, consideram que através do contacto e da aprendizagem com materiais autênticos se minimiza o “fosso” entre o espaço de sala de aula e o mundo real, pois os alunos podem usar as capacidades exercitadas na aula para comunicar-se no na vida quotidiana.¹²⁵ No entanto, os autores defendem que a autenticidade dos materiais tem sido circunscrita aos textos escritos. Assim, ao citar Little et al. (1988:27), defendem que um texto autêntico é aquele que é:

“... created to fulfill some social purpose in the language community in which it was produced.”¹²⁶

Para os autores, torna-se clara a pertinência em usar os materiais autênticos, contudo defendem que saber *quando* e *como* usá-los é que se torna fulcral para o professor, pois este tipo de material, pela genuinidade e complexidade da língua usada, na maioria das vezes, oferece dificuldades aos alunos, podendo ter o efeito contrário pretendido, ou seja, desmotivá-los.¹²⁷ Por conseguinte, torna-se necessário que o

¹²² Disponível em

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

¹²³ “With the onset of the communicative movement a greater awareness of the need to develop students’ skills for the real world has meant that teachers endeavour to stimulate this world in the classroom.” (Guarento e Morley 2001:347)

¹²⁴ “... there has been a growing awareness of the importance of the affective factors in learning, and the use of authentic texts is now considered to be one way of maintaining or increasing students’ motivation for learning.” (Guarento e Morley 2001:347)

¹²⁵ “They give the learner the feeling that he or she is learning the “real” language; that they are in touch with a living entity, the target language as it is used by the community which speaks it.” (Guarento e Morley 2001:347)

¹²⁶ Citado em (Guarento e Morley 2001:347)

¹²⁷ “At lower levels, however, even quite simple tasks, unless they have been very carefully selected for lexical and syntactic simplicity and/or content familiarity/predictability, the use of authentic texts may

professor faça uma seleção cuidada dos materiais autênticos e os adequa ao nível, aos gostos e expectativas dos alunos.¹²⁸ Além disso, consideram que a “autenticidade” dos materiais autênticos não está apenas na “genuinidade” do texto, mas que está em muito relacionada com o tipo de tarefa que é apresentada aos alunos.

Assim, os autores apresentam quatro linhas de pensamento relativamente à autenticidade:

- “A autenticidade através de um objetivo genuíno”, ou seja, se na tarefa apresentada os alunos usam a língua com um objetivo comunicativo real;¹²⁹
- “A autenticidade através de alvos do mundo real”, ou seja, se a tarefa apresentada os alunos se relaciona com tarefas do mundo real;¹³⁰
- “Autenticidade através da interação na sala de aula”, ou seja, se os alunos usam a língua para focar a situação de aprendizagem;¹³¹
- “Autenticidade através de envolvimento”, ou seja, se a tarefa apresentada de facto depende do envolvimento dos alunos.¹³²

Guarento e Morley advertem assim que a autenticidade dos textos (“genuinidade”) pode ter que ser “sacrificada” de modo a que se consiga atingir respostas e atitudes autênticas nos alunos. Chamando a atenção para o facto de os materiais autênticos deverem ser entendidos e usados como “estímulos” para as atividades a desenvolver com os alunos.

not only prevent the learners from responding in meaningful ways but can also lead them to feel frustrated, confused, and, more importantly, demotivated. And this would seem to undermine one of the main reasons for using authentic texts in the first place.” (Guarento e Morley 2001:348)

¹²⁸ “Widdowson (1978) believes that simplification can take place, within the conventions of a given language field, while maintaining authenticity in the sense of learner response. To do this, the text has to “engage the learner’s interest and impress him as being in some way relevant to his concerns”.(ibid.:90)” (Guarento e Morley 2001:348)

¹²⁹ “Authenticity through a genuine purpose. (...) One of the crucial aspects of task authenticity is whether real communication takes place; whether the language has been used for a genuine purpose. (...) students have the chance to interact naturally, in “real time”, to achieve a particular communicative goal, which will be “far more likely to lead to increased fluency and natural acquisition” (...) (Guarento e Morley 2001:349-350)

¹³⁰ “Authenticity through real world targets. (...) pedagogic tasks must relate to “real world” target tasks. Examples that they give are: buying a train ticket, renting an apartment, reporting a chemistry experiment, taking lecture notes, and so forth. (...) a task might be said to be authentic if it is a clear relationship with real world needs.” (Guarento e Morley 2001:350)

¹³¹ “Authenticity through classroom interaction. (...) “...the most authentic activities exploit the potential authenticity of the learning situation: “Perhaps one of the main authentic activities within a language classroom is communication about how best to communicate.” (...) evaluating and reporting on the usefulness and appropriateness of teacher feedback and different kinds of homework tasks.” (Guarento e Morley 2001:350)

¹³² “Authenticity through engagement. (...) “... for unless a learner is somehow “engaged” by the task, unless they are genuinely interested in its topic and its purpose, and understands its relevance, then the other types of authenticity may count for very little. (...) the learning should be the product of negotiation, it suggests that the students should be given a role in task selection.” (Guarento e Morley 2001:350-351)

Também Lee (1995) sugere que o uso de textos autênticos, por si só, não atinge os propósitos da aprendizagem comunicativa¹³³, na medida em que alguns textos autênticos podem ser considerados pelos alunos como “não autênticos” e alguns textos não autênticos podem ser vistos pelos alunos como “autênticos”, ou seja, a percepção dos alunos irá depender do modo como os materiais lhes são apresentados¹³⁴. O autor proclama, por isso, a diferença entre “autenticidade do texto”¹³⁵ e “autenticidade do aluno”¹³⁶, sendo que o primeiro termo se refere à origem dos materiais e o segundo à interação que os alunos têm com esses mesmos materiais. No entanto, e citando Widdowson (1980) defende que a autenticidade só é conseguida através da “união” entre a intenção do autor do material e a interpretação que o aluno faz desse mesmo material. Assim, o autor cita Breen (1985), para afirmar que existem 4 fatores envolvendo esta união entre “autenticidade do texto” e “autenticidade do aluno”, como sendo: o “fator texto”, ou seja, a seleção de materiais; o “fator aluno”, ou seja, as diferenças individuais; o “fator tarefa”, ou seja, o desenho da tarefa; e o “fator ambiente do aluno”, ou seja, o ambiente de aprendizagem.

Lee acrescenta ainda a estes fatores, o “fator professor”¹³⁷, ou seja, a atitude e a abordagem de ensino que adota, e reitera a interação existente entre todos os fatores descritos.¹³⁸ O autor afirma ainda que os materiais autênticos, e segundo a perspectiva dos alunos, são mais motivadores e interessantes – porque ativam os seus conhecimentos prévios – e mais atuais e úteis - porque se referem a questões do dia-dia e permitem o conhecimentos das convenções de comunicação¹³⁹. Contudo, e indo ao encontro do mencionado por Guarento e Morley, em termos linguísticos, os materiais autênticos podem revelar-se bastante difíceis para os alunos.

Em contrapartida, Peacock (1997) apresenta uma visão diferente no que diz respeito ao efeito que os materiais autênticos produzem na motivação dos alunos que

¹³³ “Some teachers assume that they can achieve the purposes of communicative teaching simply by giving learners an authentic text, or engaging them in authentic discourse.” (Lee 1995:323)

¹³⁴ “According to Breen (1985), the nature, type, and topic of a text decide whether it is authentic, not just its authentic quality.” (Lee 1995:324)

¹³⁵ “A text is usually regarded as textually authentic if it is not written for teaching purposes, but for real-life communicative purpose, where the writer has a certain message to pass on to the reader. Because of this intrinsically communicative quality, many teachers assume that all textually authentic materials are authentic to learners, and that continuous exposure to such materials will provide for their long-term communicative needs.” (Lee 1995:324)

¹³⁶ “Thus, learner authenticity should refer not only to appropriate responses to the materials, but also to positive perceptions of them.” (Lee 1995:323)

¹³⁷ “The teacher plays an important role, because even if the materials are learner authentic they will cease to be so if the teacher assumes an authoritarian role in class, or opts for a traditional teaching approach which does not give students the chance to interact with one another.” (Lee 1995:325)

¹³⁸ “The five factors mentioned above are interrelated, and each will contribute to the quality of the learner authenticity. As users of the materials, the needs of learners should play a central role, and govern factors of text, task, teacher, and learner, and learner setting.” (Lee 1995:325)

¹³⁹ “...which enable them to use appropriate styles in different communicative contexts Bacon and Finnemann 1990).” (Lee 1995:324)

aprendem uma língua estrangeira, alegando que não existe investigação adequada.¹⁴⁰ Por esta razão, o autor implementou um projeto, em duas turmas de nível inicial, de inglês como língua estrangeira, de forma a investigar se de facto os materiais autênticos aumentam a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua. Entendendo por motivação o interesse, persistência, atenção, ação e gosto na aprendizagem. Os resultados foram obtidos através de fichas de observação e de um questionário entregue aos alunos, sendo que colocaram em evidência os seguintes aspetos:

- O uso de os materiais autênticos aumenta significativamente o comportamento do aluno relativamente à tarefa;
- A motivação da turma aumenta significativamente quando os alunos usam materiais autênticos;
- A motivação do aluno não demonstra diferença significativa por serem usados materiais autênticos;
- Os alunos consideram os materiais autênticos significativamente menos interessantes que os materiais artificiais;

Com estes resultados, o autor conclui que o uso de materiais autênticos é recomendado, pois aumenta os níveis do comportamento do aluno em relação à tarefa, a sua concentração e o grau de envolvimento. No entanto, um dado importante foi descoberto: os alunos não consideram os materiais autênticos mais interessantes do que os materiais artificiais. Dado que o interesse nos materiais autênticos é separado, enquanto componente da motivação, dos níveis de atenção, ação e persistência não foi possível concluir, através desta investigação, se os materiais autênticos, de facto, motivam os alunos, pois tal como foi mencionado acima, o autor entende por motivação o interesse, persistência, atenção, ação e gosto na aprendizagem.¹⁴¹

2.5. Recurso às novas tecnologias

Cantos Gómez (1999:67) defende que o que motiva os alunos quanto ao uso do computador não é o facto de ser uma “meio auxiliar didático”, mas as inúmeras “portas” que abre para a apresentação das atividades, nomeadamente em exercícios que podem ser considerados pelos alunos como pouco interessantes ou monótonos, como é o caso da gramática.

¹⁴⁰ “Many authors have asserted that authentic materials have a positive effect on learner motivation in the foreign language classroom. I propose that research to date on this topic is inadequate, and that further research is justified by the importance accorded authentic materials in the literature – particularly the large number of untested claims that they increase learner motivation – and their widespread use in EFL classrooms worldwide.” (Peacock 1997:144)

¹⁴¹ “None of the authors who asserted that authentic materials motivate learners make this distinction between separate components of classroom motivation. I suggest that in classroom motivation research, treating these two as separate components of motivation would lead to a clearer understanding of the meaning of the construct “motivation”, and a more precise picture of the effects of different materials on learner behaviour in the classroom.” (Peacock 1997:152)

2.6. Atividades

As atividades apresentadas aos alunos não podem apenas serem interessantes, motivadoras e irem ao encontro dos gostos, expectativas e nível de aprendizagem dos alunos. Para que resultem efetivamente, o professor deve ter em linha de conta, não somente a *forma*, o *conteúdo* e o *meio* que usa para as expor, mas também o *modo* como as comunica aos alunos, pois tal situação irá influenciar o interesse e envolvimento dos mesmos nas dadas atividades.

Desta forma, Dörnyei defende que as atividades devem ser apresentadas de um modo motivador¹⁴², sendo que para isso três funções devem ser conseguidas: explicar o propósito e a utilidade da tarefa;¹⁴³ ativar a antecipação da tarefa pelo aluno;¹⁴⁴ e fornecer estratégias apropriadas para desenvolver a tarefa.¹⁴⁵

Por sua vez, Cantos Gómez (1999:61) afirma que os professores deveriam atuar em função de desenvolver “padrões motivacionais” nos alunos, os quais se relacionam com dois tipos de objetivos: o primeiro refere-se à competência e o segundo refere-se à autonomia e responsabilidade. Assim, e no que se refere às atividades defende que se devem implementar os seguintes princípios:

- “A forma de apresentar e estruturar a tarefa”, na qual o professor deve “ativar a curiosidade e o interesse do aluno” e “mostrar a relevância do conteúdo ou da tarefa para o aluno”;¹⁴⁶
- “A forma de organizar a tarefa”, na qual o professor deve “organizar a atividade em grupos cooperativos”;¹⁴⁷
- “As mensagens que o professor dá aos alunos” devem “orientar a atenção dos alunos, tanto antes, durante, quanto depois da tarefa”¹⁴⁸, “promover explicitamente, a

¹⁴² “Beside the traditional purpose of task instructions – namely, to describe what students will be doing, what they will have accomplished when they are finished, and how these accomplishments will be evaluated...” (Dörnyei 2001:78)

¹⁴³ “If we want our students to give their best when attending to a task, they need to see the point in what they do.” (Dörnyei 2001:79)

¹⁴⁴ “Good task introductions raise the students’ expectations of something interesting and important to come.” (Dörnyei 2001:80)

¹⁴⁵ “I have also developed a very practical rule of thumb for myself: the task instruction should spell out exactly what students need to do immediately after the instruction is over.” (Dörnyei 2001:80)

“The best way to demonstrate the necessary strategies and skill is to *model* them (another rule of thumb of mine is, “Never explain, demonstrate!”).” (Dörnyei 2001:81)

¹⁴⁶ “Este princípio baseia-se no fato de que, para que um aluno possa antecipar que a realização da tarefa vá proporcionar-lhe a possibilidade de aprender, é necessário captar a sua atenção e curiosidade (Keller, 1983).” (Cantos Gómez 1999:61)

¹⁴⁷ “Dentre as várias formas de organizar uma atividade/tarefa em aula, parece demonstrado (Pardo e Alonso, 1990) que a forma cooperativa tem efeitos mais positivos, sob o ponto de vista motivacional, pois, via regra, estimula a busca do desenvolvimento da própria competência. Além disso, as expectativas baseiam-se na percepção de que todos precisam contribuir (...) a existência de pontos de vista diferentes costuma incentivar a busca de informação, etc.” (Cantos Gómez 1999:61)

aquisição dos seguintes preceitos: (a) conceção da inteligência como algo que pode ser modificado, (b) tendência a atribuir os resultados a causas percebidas como internas, capazes de serem modificadas e controladas (c) tomada de consciência dos fatores que levam os alunos a estarem mais ou menos motivados”;

- “A modelagem que o professor pode dar à maneira de encarar as tarefas e encarar os resultados” deve seguir os “mesmos comportamentos e valores que se procuram transmitir com as mensagens dadas em aula”;

- E “a avaliação” deve ter uma organização contínua¹⁴⁹.

Assim, o autor (1999:65) considera que não é a “forma” da atividade – “os elementos linguísticos sobre os quais versa a atividade ou exercício” – que faz com que a atividade seja motivadora para os alunos, mas o “contexto” em que ocorre.

Para comprovar a sua posição, Cantos Gómez recorre às contribuições de alguns autores. O primeiro autor a que se refere é Alonso (1991:18-19), o qual enumera várias variáveis, quanto ao contexto da atividade, que podem motivar ou não os alunos, como sendo: os conteúdos,¹⁵⁰ a maneira como são apresentados, as tarefas a serem realizadas, a forma de apresentá-las, a forma de organizar a atividade,¹⁵¹ o tipo e a forma de interação com os colegas,¹⁵² os recursos, as mensagens dada pelo professor,¹⁵³ os resultados obtidos pelo aluno,¹⁵⁴ e a avaliação.¹⁵⁵

¹⁴⁸ “Antes: em direção ao processo para chegarem à solução, mais do que em direção ao resultado. Durante: em direção à busca e comprovação de possíveis meios para superar as dificuldades. Depois: informar sobre os acertos e os equívocos no resultado, mas dirigindo a atenção do sujeito para: (a) o processo que foi seguido, (b) o que foi aprendido, tanto se o resultado foi um sucesso quanto se foi um fracasso e (c) o fato de que o aluno sempre merece nossa confiança (Alonso, 1991:48)” (Cantos Gómez 1999:62)

¹⁴⁹ “...de tal forma que: (1) os alunos a considerassem como uma ocasião para aprender; e (2) evitasse a comparação de uns com outros e acentuasse a comparação consigo mesmo.” (Cantos Gómez 1999:62)

¹⁵⁰ “En primer lugar, pueden seleccionar los contenidos sobre los que trabajar, las actividades a realizar, la forma de presentar la información y la forma de evaluación del aprendizaje en función de los objetivos curriculares a conseguir y las características de sus alumnos.” (Alonso Tapia 1991:2)

¹⁵¹ “En segundo lugar, los profesores pueden organizar la actividad de la clase de forma que la interacción entre los alumnos facilite la motivación y el aprendizaje. La actividad escolar puede organizarse de modo que los alumnos trabajen o sean evaluados individualmente, en base a los resultados del trabajo en cooperación o en base a criterios competitivos. Cada una de estas formas de organizar la actividad, sobre todo si emplea de forma regular, tiene efectos diferentes sobre la motivación y el aprendizaje que conviene conocer.” (Alonso Tapia 1991:4)

¹⁵² “Whether pupils approach school work with a concern to learn or are more preoccupied with how they will appear to their classmates depends also, to a considerable degree, on how teachers organise class activities: in a way that promotes *cooperative type interactions* between them (teachers may organise their pupils in groups for certain activities), or *competitive* interactions (pupils are sometimes organised so that they compete individually or in groups) or *no interaction at all* (which is what occurs when pupils always work individually). Pupils’ approach also depends on the conditions of group being suitable. The different forms of interaction promoted by the teacher have different effects on motivation, as we showed in a recent review of studies in this area (Alonso Tapia, 1992-b, chap.10).” (Alonso Tapia 2001:66)

¹⁵³ “En tercer lugar, los tipos de instrucciones, mensajes y orientaciones que los profesores dan a los alumnos antes, durante y después de la realización de las tareas escolares tienen una importancia

O segundo autor a que se refere é Sánchez (1993:117-8), o qual apresenta uma série de características ou “traços motivadores” quanto ao conteúdo e ao procedimento das atividades, dos quais fazem parte: “interesse do conteúdo”, “novidade do conteúdo”, “forma de propor uma “tarefa a realizar”, “tipo de problema proposto”, “preenchimento de um vazio de “saber”, “criatividade propiciada”, “participação de outros sentidos”, “existência de um prêmio”, “caráter lúdico (colaboração e participação em grupo)”, “possibilidade de sucesso na tarefa”, “reforço da personalidade na tarefa”, “estratégia de trabalho”, “tarefa agradável”, “perceção de utilidade na tarefa”, “sucesso em tarefas similares”, “curiosidade suscitada pela tarefa” e “novidade e mudança com relação àquilo que é habitual”.

Por seu turno, Dörnyei (2001) defende que as atividades devem ser variadas, de modo a que não haja monotonia na aprendizagem. Assim, defende que se deve alternar:

- A ênfase linguística das atividades, referindo, por exemplo que uma atividade gramatical pode ser seguida de uma atividade sociocultural;
- As principais competências que a atividade ativa, referindo, por exemplo que uma atividade escrita pode ser seguida de uma atividade oral;
- O canal de comunicação, referindo, por exemplo, a alternância entre auditivo, visual e tátil;
- O formato de organização, referindo por exemplo, que uma atividade dirigida a toda a turma pode ser seguida por uma atividade de grupo ou em pares.

especial para motivarles. Estos mensajes contribuyen a definir el significado que la tarea va a tener para los alumnos, por lo que influyen de modo directo en la motivación con que éstos afrontan la actividad escolar.”

“En cuarto lugar, teniendo presente que los alumnos no sólo aprenden por lo que se les dice sobre su propia actuación, sino también por lo que observan, y dado que el profesor constituye un modelo de comportamiento de significado capital para el alumno, es importante que los comentarios que el profesor hace sobre su propia actividad, a través de los cuales manifiesta qué metas son importantes para él, cómo reaccionar frente a los errores, cómo valorar las aportaciones de los demás, etc., estén en consonancia con las metas, ideas y formas de pensar que se desea que los alumnos aprendan.” (Alonso Tapia 1991:4-5)

¹⁵⁴ De acordo com Alonso Tapia (2001) a forma como os alunos são avaliados é um dos fatores contextuais que mais afeta a motivação relativamente à aprendizagem. Daí que considere fundamental que os professores “objetivem” tanto quanto possível os critérios de avaliação para que os alunos os conheçam previamente. O autor defende que a motivação do aluno varia de acordo com o grau de sucesso ou falhanço indicado pela avaliação, a relevância do conteúdo nas avaliações, a extensão à qual a avaliação permite aos alunos aprender a ultrapassar os erros e a extensão à qual os alunos conhecem os critérios de correção.

¹⁵⁵ “Por último, en quinto lugar los profesores han de atender a un elemento central en la enseñanza: la forma de evaluar al alumno. Las evaluaciones tienen una repercusión motivacional central. Y ello, no sólo por informar al alumno sobre si los logros de su actuación han de ser considerados como éxitos o fracasos sino porque, según se planifiquen y se comuniquen los resultados a los alumnos, van a subrayar la importancia de aprender o, con independencia de ello, de quedar bien; van a ayudarles a considerar los errores como una ocasión para aprender o, por el contrario, como un fracaso reflejo de su incompetencia, etc.” (Alonso Tapia 1991:5)

Contudo, adverte que a variedade das atividades não chega para motivar os alunos, sendo também necessário que essas sejam interessantes para os alunos. Por conseguinte, o autor apresenta uma série de características que as atividades devem conter, como sendo: elemento desafio,¹⁵⁶ conteúdo interessante,¹⁵⁷ Elemento novidade,¹⁵⁸ elemento conflito,¹⁵⁹ elemento exótico,¹⁶⁰ elemento fantasia¹⁶¹ e elemento pessoal.¹⁶² Além disso, o autor reclama que as atividades devem envolver os alunos, de modo a que sejam participantes ativos.¹⁶³

2.7. Feedback

O termo *feedback* é de origem inglesa e pode ser traduzido como retroalimentação, retroação, retorno, reação e resposta. Assim, em termos educativos, o *feedback* é um “mecanismo” ou instrumento pedagógico de extrema importância no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, na medida em que permite ao professor fornecer informações aos alunos quanto à sua evolução relativamente à língua. Desta forma, o *feedback* envolve toda e qualquer reação emitida pelo professor relativamente ao desempenho linguístico - quer oral quer escrito - do aluno, dirigindo a sua ação, e tem como principal função corrigir os erros ou falhas dados pelo mesmo.

No processo educativo, o *feedback* pode ser positivo – informando o aluno que o seu desempenho linguístico foi correto, encorajando-o – ou negativo – informando o aluno que o seu desempenho linguístico não foi correto, desencorajando-o desta forma a repetir o mesmo. De referir que este último tipo de feedback é o que exerce maior desmotivação nos alunos, devendo, por isso, ser aplicado com cuidado. Convém ainda salientar que o feedback pode comportar várias funções: informar, motivar e reforçar o aluno relativamente ao seu desempenho linguístico e à sua evolução de aprendizagem da língua estrangeira.

¹⁵⁶ “This means that tasks in which learners need to solve problems, discover something, overcome obstacles, avoid traps, find hidden information, etc. are always welcome.” (Dörnyei 2001:76)

¹⁵⁷ “A simple but effective way to raise task interest is to connect the topic with things that students already find interesting or hold in esteem.” (Dörnyei 2001:76)

¹⁵⁸ “If something about the activity is new or different or unfamiliar or totally unexpected, this will certainly help to eliminate boredom.” (Dörnyei 2001:76)

¹⁵⁹ “Tasks which concern ambiguous, problematic, paradoxical, controversial, contradictory or incongruous material stimulate curiosity by creating a conceptual conflict that needs to be resolved.” (Dörnyei 2001:76)

¹⁶⁰ “We all like learning about places and people which are unique and have a certain amount of grandeur.” (Dörnyei 2001:76)

¹⁶¹ “Tasks are inherently captivating if they engage the learner’s fantasy.”

¹⁶² “There is something inherently interesting about learning about the everyday life of real people...” (Dörnyei 2001:76)

¹⁶³ “People usually enjoy a task if they play an essential part in it.” (Dörnyei 2001:77)

De acordo com Richards e Lockart (1996), o *feedback* não tem apenas como objetivo dar a conhecer aos alunos a qualidade dos seus desempenhos linguísticos, mas é também uma forma de potenciar a motivação, assim como criar um ambiente de apoio na sala de aula.¹⁶⁴ Para os autores a questão que levanta mais pertinência relativamente ao *feedback*, e em especial à correção dos erros e falhas, relaciona-se com *quando* e *como* deve ser usado e *que tipos* de erros devem ser corrigidos.¹⁶⁵

A este respeito, López Valero, Encabo Fernández et al. (2008) realçam que existe uma distinção entre erro e falha, sendo que o primeiro é algo que ocorre de forma sistemática e o segundo é pontual. Os mesmos autores defendem que a ocorrência de erros e falhas linguísticas se devem principalmente a dois fatores, como sendo: ignorância, por exemplo das regras e da estrutura da língua, ou falta de aptidão dos alunos para aplicar o que aprendem. Os autores defendem que os erros e as falhas devem ser sempre corrigidos, sendo que para isso o professor deve usar diferentes técnicas de correção¹⁶⁶, assim como estratégias para evitar que se repitam. Só desta forma, os alunos terão a perceção da sua evolução na aprendizagem e aquisição da língua estrangeira.¹⁶⁷ Assim sendo, consideram que as falhas na oralidade não têm de ser corrigidas desde que a mensagem seja compreendida. Em contrapartida, consideram que os erros na escrita devem ser corrigidos, caso contrário poderão fossilizar-se no sistema linguístico do aluno. Esta visão vai ao encontro da dicotomia entre “fluency” e “accuracy”.

Podemos então afirmar que os procedimentos do professor para correção dos erros variam mediante as atividades que os alunos estão a realizar. Se o que se pretende, numa dada atividade oral, é que o aluno tenha fluência no ato comunicativo, o professor não vai interrompe-lo constantemente para corrigir as suas falhas linguísticas, suspendendo o seu raciocínio. Em contrapartida, se o objetivo, numa determinada atividade escrita, é que o aluno aplique eficazmente, ou seja com correção, os conteúdos aprendidos, logo o professor deve corrigir os erros dados pelo aluno. Contudo, isto não quer dizer que o professor apenas pode e deve corrigir o aluno em atividades de escrita, pois existem atividades orais, que não envolvendo a fluência comunicativa, - por exemplo a leitura de um texto escrito -, nas quais o professor deve corrigir as falhas, nomeadamente, de pronúncia.

¹⁶⁴ “Providing feedback to learners on their performances is another important aspect of teaching. Feedback can be either positive or negative and may not only serve to let learners know how well they have performed but also to increase motivation and build a supportive classroom climate.” (Richards e Lockart 1996:188)

¹⁶⁵ “A number of issues are involved in error feedback. These include decisions about (1) whether learners errors should be corrected, (2) which kind of learner errors should be corrected, and (3) how learner errors should be corrected.” (Richards e Lockart 1996:189)

¹⁶⁶ Os autores defendem que as classificações por si só não resultam. Daí que o professor possa recorrer também a comentários escritos, os quais devem ser claros e positivos.

¹⁶⁷ “Students must be informed of their mistakes and errors, and they must constantly be updated on their learning development.” López Valero, Encabo Fernández et al. (2008:24)

De realçar que o erro, durante muito tempo, foi considerado como uma “falha grave” de língua, ou seja, algo que não deveria ocorrer em situações de produção oral e escrita. Por esta razão, o processo de correção de erros era visto pelos alunos como intimidatório e penalizador, prejudicando a sua aprendizagem. Contudo, atualmente, o erro não tem este carácter pejorativo, sendo encarado como algo que é normal e até benéfico que ocorra aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira, pois se esta não é a nossa língua materna - não a temos codificada e interiorizada - é natural que não a usemos de forma proficiente, tal como o fazem os nativos dessa mesma língua.

Assim, e tal como referem López Valero, Encabo Fernández et al.¹⁶⁸, o professor tem o papel de demonstrar aos alunos que ao aprenderem a língua espanhola é natural que produzam enunciados orais ou escritos, que contenham “desvios” da norma, quer a nível léxico, gramatical ou sociocultural.

Creio que uma das estratégias que pode ajudar a prevenir a ocorrência de erros é uma exposição dos alunos aos erros, de forma sistemática e abrangendo diferentes níveis, através por exemplo de fichas de trabalho. Assim, a nível lexical, podem ser trabalhados os “falsos amigos”, pois os alunos recorrem muitas vezes a palavras que conhecem do português e transpõem-nas para a língua espanhola; a nível gramatical, podem ser trabalhadas frases com erros sintáticos, como por exemplo, falta de concordância, omissão de elementos; a nível funcional e comunicativo, podem ser trabalhados textos orais ou escritos que são inadequados à situação ou contexto comunicativo. Por conseguinte, considero que, o professor deve promover a análise de erros em aula, de forma a conduzir os alunos à autocorreção e à tomada de consciência da sua origem, para que não se fossilizem. No entanto, realço que esta correção deve ser realizada de uma maneira que não individualize qualquer aluno, pois a autoestima e a predisposição para aprender a língua não podem ser prejudicadas.

Tal como referem López Valero, Encabo Fernández et al. (2008) esta abordagem ao erro permite que o aluno se implique diretamente no trabalho linguístico que desenvolve.¹⁶⁹

Também Guitart Escudero (2007) considera que *feedback* dado aos alunos – quer da sua evolução (esforço levado a cabo na aprendizagem) quer dos conhecimentos adquiridos (resultado obtido na aprendizagem) - quanto às suas atuações linguísticas¹⁷⁰ é uma forma de os implicar na sua própria aprendizagem.

¹⁶⁸ “They must feel free to make mistakes and errors so that they can correct themselves without fear of being punished.” López Valero, Encabo Fernández et al. (2008:27)

¹⁶⁹ “We should pay great attention to teaching our students to recognize their mistakes and errors themselves, correct them, and analyse them, which leads naturally to a greater understanding and more profound self-evaluation of their work.” López Valero, Encabo Fernández et al. (2008:24)

¹⁷⁰ “La evaluación debe concebirse no sólo como una prueba de adquisición de conocimientos, sino también como una nueva ocasión para aprender.” (Guitart Escudero 2007:257)

Já Skenderis e Laskaridou (2010) consideram que o feedback é um “ingrediente básico” no processo de ensino-aprendizagem, sendo definido como a resposta que o professor emite relativamente à performance linguística do aluno.¹⁷¹ Os autores consideram que o feedback é um processo bidirecional¹⁷², na medida em que o professor dá informação ao aluno quanto à sua aprendizagem e o aluno dá informação ao professor quanto ao seu ensino.¹⁷³ De acordo com os autores, o *feedback*, dependendo dos propósitos e do meio usado, pode assumir diversas facetas, como sendo: oral, imediato e espontâneo, sendo normalmente usado nas atividades de comunicação oral; ou escrito, diferido e planeado, sendo normalmente usado nas atividades de comunicação escrita; verbal ou não verbal (expressões faciais, gestos); formal (testes) ou informal (conversa com o aluno); reflexivo (fichas de autoavaliação); diagnóstico (análise das necessidades e dificuldades); motivacional; e formativo.

Além disso, apontam dois pré-requisitos essenciais para o uso do *feedback*. O primeiro prende-se com o ambiente criado na sala de aula, o qual deve ser propício à aprendizagem, e com a relação entre professor e aluno, a qual deve ser de abertura, confiança e de gosto pela aprendizagem.¹⁷⁴ O segundo relaciona-se com os aspetos aos quais o *feedback* deve ser direcionado, evitando de todas as formas possíveis colocar a ênfase no aluno, de modo a não enfraquecer a sua autoestima e autoconfiança relativamente à aprendizagem da língua.¹⁷⁵ Segundo os autores, o único *feedback* que é efetivo é aquele que é “usado”, sendo assim uma ferramenta poderosíssima no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, advertem que o uso do *feedback* requer algum treino por parte do professor e dos alunos, na medida em que envolve “processos emocionais”.¹⁷⁶

¹⁷¹ “... any kind of teacher response to learner output and shared information aiming at change, and improvement and eventually learning.” (Skenderis e Laskaridou 2010:75).

¹⁷² “Feedback is then a powerful tool for empowering the learners in their learning process as well as for supporting the teacher in the teaching process...” (Skenderis e Laskaridou 2010:76).

¹⁷³ “For example, after the implementation of the teacher’s input, the learners may come to the teacher with information on what they gained, what and where the input helped them best, or about the difficulties they encountered. (...) The teacher can also inform the learners about the quality of their work, the level of their understanding, their strong and weak points and the appropriate learning strategies for improving their output.” (Skenderis e Laskaridou 2010:75).

¹⁷⁴ “The first and most important prerequisite, then, for feedback to be used is the establishment of a warm and safe environment, a brain-friendly atmosphere and a good teacher-learner relationship.” (Skenderis e Laskaridou 2010:76).

¹⁷⁵ “The second prerequisite is that feedback must be “task-involving”(…); it must focus not on the person, but on the strengths and weaknesses of the particular learner output, or on the learning objectives and strategies, emphasizing what needs to be done to improve, and ideally how to go about it, in other words engage the learner in some kind of reflection.” (Skenderis e Laskaridou 2010:77).

¹⁷⁶ “...which contribute to the development of self-esteem and sense of responsibility.” (Skenderis e Laskaridou 2010:80).

2.8. Estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem são mecanismos facilitadores do processo de aprendizagem, na medida em que, se bem usadas pelo aluno, não só tornam o ato de aprender mais simples e eficaz, como também conduzem o aluno para a autorregulação¹⁷⁷ da sua aprendizagem, a qual é considerada por Zimmerman (2002) como um dos aspetos mais importantes da aprendizagem, na medida em que a educação tem como principal função o desenvolvimento de competências ao longo da vida. Desta forma, Zimmerman defende que o professor deve ensinar os alunos a tornarem-se alunos autorregulados.¹⁷⁸

Richards e Lockart (1996) defendem que ao contrário dos estilos de aprendizagem - os quais sendo intrínsecos ao aluno e refletindo a sua personalidade têm uma relação direta com o modo como encaram a aprendizagem - as estratégias de aprendizagem são usadas pelo aluno em função das tarefas com que se depara, podendo desta forma serem aprendidas.¹⁷⁹ Desta forma os autores defendem os professores devem consciencializar os alunos para o seu uso, dado as vantagens que estas têm no ato de aprender, e para promover o domínio das mesmas.¹⁸⁰ Os autores citam Oxford para enumerar as características das estratégias de aprendizagem, como sendo:

- “They contribute to the main goal, communicative competence.”;
- “They allow learners to become more self-directed.”;
- “They expand the role of teachers.”;
- “They are problem-oriented.”;
- “They are specific actions taken by the learner.”;
- “They involve many aspects of the learner, not just the cognitive.”;
- “They support learning both directly and indirectly.”;
- “They are not always observable.”;
- “They are often conscious.”
- “They can be taught.”;
- “They are flexible.”;

¹⁷⁷ “Self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings, and behaviors that are oriented to Attain goals (Zimmerman, 2000). These learners are proactive in their efforts to learn because they are aware of their strengths and limitations and because they are guided by personally set goals and task-related strategies (...). These learners monitor their behavior in terms of their goals and self-reflect on their increasing effectiveness. (...) Because of their superior motivation and adaptive learning methods, self-regulated students are not only more likely to succeed academically but to view their futures optimistically.” (Zimmerman 2002:65-66)

¹⁷⁸ “Recent research shows that self-regulatory processes are teachable and can lead to increases in students’ motivation and achievement (Schunk & Zimmerman, 1998).” (Zimmerman 2002:69)

¹⁷⁹ “Whereas cognitive styles can be thought of as relatively stable characteristics of learners which affect their general approach to learning, learning strategies are the specific procedures learners use with individual learning tasks.” (Richards e Lockart 1996:63).

¹⁸⁰ “an important aspect of teaching is to promote learners’ awareness and control of effective learning strategies and discourage the use of ineffective ones.” (Richards e Lockart 1996:63).

- “They are influenced by a variety of factors.”.

Assim, e no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, Oxford (2003:8) define as estratégias de aprendizagem como:

“... specific behaviors or thought processes that students use to enhance their own L2 learning.”

A autora também considera que as estratégias de aprendizagem permitem que os alunos se tornem mais independentes, autônomos e aprendentes ao longo da vida. No entanto, adverte que os alunos nem sempre têm consciência do efeito que as mesmas podem exercer na sua aprendizagem. Daí que os professores devam consciencializar e levar os alunos a usar diferentes estratégias consoante as atividades e tarefas propostas. Assim, propõe uma série de 6 estratégias de aprendizagem para a língua segunda, como sendo:

- Estratégias cognitivas, as quais, citando a autora, permitem que o aluno manipule a língua de forma direta. Como exemplos de uso destas estratégias refere (2003:12): “through reasoning, analysis, note-taking, summarizing, synthesizing, outlining, reorganizing information to develop stronger schemas (knowledge structures), practicing in naturalistic settings, and practicing structures and sounds formally.”;

- Estratégias metacognitivas, as quais, citando a autora, são empregues para gerir de um modo geral o processo de aprendizagem. Como exemplos de uso destas estratégias refere (2003:12): “identifying one’s own learning style preferences and needs, planning for an L2 task, gathering and organizing materials, arranging a study space and a schedule, monitoring mistakes, and evaluating task success, and evaluating the success of any type of learning strategy.”;

- Estratégias de memorização, as quais, citando a autora, ajudam os alunos a ligar um item ou conceito da segunda língua com outro, não envolvendo necessariamente uma compreensão profunda. Como exemplos de uso destas estratégias refere (2003:13): “Various memory-related strategies enable learners to learn and retrieve information in an orderly string (e.g., acronyms), while others techniques create learning and retrieval via sounds (e.g., rhyming), images (e.g., a mental picture of the word itself or the meaning of the word), a combination of sounds and images (e.g., Keyword method), body movement (e.g., total physical response), mechanical means (e.g., flashcards), or location (e.g., on a page or blackboard).”;

- Estratégias de compensação, as quais, citando a autora, ajudam o aluno a construir conhecimento em falta. Como exemplos de uso destas estratégias refere (2003:13): “(e.g., guessing from the context in listening and reading; using synonymous and “talking around” the missing word to aid speaking and writing; and strictly for speaking, using gestures or pause words)”;

- Estratégias afetivas, as quais, citando a autora, estão relacionadas com a proficiência na língua segunda. Como exemplo de uso destas estratégias refere (2003:14): “such as identifying one’s mood and anxiety level, talking about feelings, rewarding oneself for good performance, and using deep breathing or positive self-talk...”;

- Estratégias sociais, as quais, citando a autora, ajudam o aluno a trabalhar com os outros e a compreender a cultura e língua meta. Como exemplos de uso destas estratégias refere (2003:14): “(e.g., asking questions to get verification, asking for clarification of a confusing point, asking for help in doing a language task, talking with a native-speaking conversation partner, and exploring cultural and social norms).”

Oxford defende que a instrução das estratégias de aprendizagem é crucial.¹⁸¹ No entanto, adverte que esta instrução pode ser gradual, ou seja, primeiramente dotar os alunos de pequenas “técnicas”, para posteriormente avançar para as estratégias mais complexas.

Similarmente, Rosário (2004) afirma que para que os alunos possam usufruir dos benefícios das estratégias de aprendizagem, é necessário que percorram três etapas: em primeiro lugar, que as conheçam (conhecimento declarativo); em segundo lugar, que saibam como as podem usar (conhecimento procedimental); e, por último, que saibam quando as podem usar (conhecimento condicional). Daí a necessidade de receberem instrução, por parte do professor, relativamente às mesmas.

A este propósito, Nunan (1997) investigou os efeitos da instrução de estratégias relativamente aos quatro aspetos do processo de aprendizagem, nomeadamente a motivação do aluno, o conhecimento de estratégias pelo aluno, a perceção da utilidade de estratégias e a atual exploração de estratégias pelos alunos. Das investigações efetuadas anteriormente,¹⁸² o autor refere que há uma clara evidência entre a eficácia do aluno e a consciência de exploração das estratégias de aprendizagem. Além disso, refere também que a instrução e o treino de estratégias também podem marcar a diferença, sendo que a consciencialização, as atitudes e a motivação são garantidos. Através da sua investigação, Nunan concluiu que a instrução de estratégias “faz a diferença” em áreas-

¹⁸¹ “Although we do not yet know all we wish to know about optimal strategy instruction, there is growing evidence that L2 teachers can and should conduct strategy instruction in their classrooms.” (Oxford 2003:17)

¹⁸² “Jones et al (1987 (...) found that effective learners are aware of the process underlying their own learning and seek to use appropriate learning strategies to control their own learning. Nunan (1991) also found that one of the characteristics of the “good” language learner was an ability to reflect on and articulate the process underlying their own learning. (...) “O’Malley and Chamot (1990) found indications that more effective learners differed from less effective ones in their use of strategies. (...) Green and Oxford (1995) (...) concluded from their study that active use of strategies helps students attain higher proficiency. (...) Nunan (1995a) found that opportunities to reflect on their learning led students to a greater sensitivity to the learning process over time.” (Nunan 1997:1-2)

chave como: a motivação do aluno,¹⁸³ o conhecimento de estratégias¹⁸⁴ pelo aluno e a apreciação que o aluno faz do uso de estratégias.¹⁸⁵ Sendo que os resultados quanto ao uso de estratégias pelo aluno é a área em que os resultados são menos claros.¹⁸⁶

Além disso, Nunan (2003) defende que os alunos que desenvolvem competências em “aprender como aprender” podem explorar as oportunidades de aprendizagem na sala de aula de forma efetiva e assim estão “equipados” para continuar com a aprendizagem da língua fora da sala de aula. O autor (2003:2) cita Rubin e Thompson (1983) que defendem que os “bons alunos” possuem as seguintes características:

- “find their own way”;
- “organise information about the language”;
- “are creative and experiment with language”;
- “make their own opportunities, and find strategies for getting practice in using the language inside and outside the classroom”;
- “learn to live with uncertainty and develop strategies for making sense of the target language without wanting to understand every word”;
- “use mnemonics (rhymes, word associations etc. to recall what has been learned)”;
- “make errors work”;
- “use linguistic knowledge, including knowledge of their first language in mastering a second language”;
- “let the context (extra-linguistic knowledge and knowledge of the world) help them in comprehension”;
- “learn to make intelligent guesses”;
- “learn chunks of languages as wholes and formalised routines to help them perform “beyond their competence”;
- “learn production techniques (e.g. techniques for keeping a conversation going)”;
- “learn different types of speech and writing and learn to vary their language according to the formality of the situation”.

¹⁸³ “It appears to have significantly enhanced the motivation of the students involved in the program.” (Nunan 1997:7)

¹⁸⁴ “1. Identifying objectives; 2. Selective listening; 3. Predicting; 4. Confirming; 5. Reflecting; 6. Self-evaluating; 7. Cooperating; 8. Summarizing; 9. Memorizing; 10. Inductive learning; 11. Deductive learning; 12. Independent learning; 13. Applying; 14. Classifying; 15. Personalizing.” (Nunan 1997:7)

¹⁸⁵ “It also dramatically improved the experimental subjects’ knowledge of the key strategies under investigation as well as their appreciation of the value of the strategies.” (Nunan 1997:7-8)

¹⁸⁶ “The one area where no significant difference was detected was that of deployment (...).”

2.9. Estilos de aprendizagem

Os estilos de aprendizagem referem-se ao modo como cada aluno, na sua individualidade, percebe e processa a informação que recebe, ou seja, ao modo como aprende. Daí, que o ato de aprender seja diferente para cada aluno. Assim, existem alunos que preferem aprender lendo, outros escrevendo, outros vendo.

Por conseguinte, de forma a suscitar a curiosidade dos alunos e a promover a aprendizagem para a língua estrangeira, torna-se fundamental que o professor conheça minimamente os estilos de aprendizagem dos seus alunos, para planear o ensino da língua estrangeira também em função deste aspeto. Para isso, o professor deve apresentar aos seus alunos atividades, recursos e materiais diversificados de modo a “acolher” todos os estilos de aprendizagem.

De acordo com Oxford (2003) os estilos de aprendizagem em conjunto com as estratégias de aprendizagem permitem conhecer “como” e “quão bem” os alunos aprendem uma língua estrangeira e, ou, uma língua segunda. A autora (2003:2) define os estilos de aprendizagem como:

“... general approaches – for example, global or analytic, auditory or visual – that students use in acquiring a new language or in learning any other subject.”

Contudo, chama a atenção para o facto de não existir uma “fronteira” explícita entre cada estilo de aprendizagem.¹⁸⁷ Assim, compreende-se que um aluno não tenha todas as características que especificam um determinado estilo de aprendizagem, sendo que também possa possuir algumas características de um outro estilo.

Para Oxford, existem quatro “dimensões” do estilo de aprendizagem que estão associados à aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda, como sendo:

- Preferências sensoriais, as quais, citando a autora, se referem a canais de aprendizagem perceptuais, físicos com os quais o aluno se sente mais confortável. Assim, existem quatro tipos: visual,¹⁸⁸ auditivo,¹⁸⁹ cinestésico e tátil.¹⁹⁰

- Tipos de personalidade, os quais, citando a autora, também podem ser denominados tipos psicológicos, sendo que se subdividem em quatro tipos: extrovertido

¹⁸⁷ “Learning styles are not dichotomous (black or white, present or absent). Learning styles generally operate on a continuum or on multiple, intersecting continua.” (Oxford 2003:3)

¹⁸⁸ “Visual students like to read and obtain a great deal from visual stimulation. For them, lectures, conversations, and oral directions without any visual backup can be very confusing” (Oxford 2003:3-4)

¹⁸⁹ “In contrast, auditory students are comfortable without visual input and therefore enjoy and profit from unembellished lectures, conversations, and oral directions. They are excited by classroom interactions in role-plays and similar activities. They sometimes, however, have difficulty with written work.” (Oxford 2003:3-4)

¹⁹⁰ “Kinesthetic and tactile students like lots of movement and enjoy working with tangible objects, collages, and flashcards.” (Oxford 2003:4)

introvertido,¹⁹¹ intuitivo - generalista / sensitivo - sequencial,¹⁹² pensativo / sentimental¹⁹³ e de orientação fechada- avaliativo / de orientação aberta - perceptivo.¹⁹⁴

- Grau de generalidade desejado, o qual citando a autora, pode incidir em dois tipos: global-holístico / analítico.¹⁹⁵

- Diferenças biológicas, as quais, citando a autora, se referem a fatores biológicos como biorritmos,¹⁹⁶ sustento alimentar¹⁹⁷ e localização.¹⁹⁸

A autora afirma que cada aluno tem a sua “zona de conforto” no entanto, também deve ser capaz de adaptar-se a atividades que envolvam estilos de aprendizagem distintos do seu. Assim, cabe ao professor planejar e apresentar atividades que, alternadamente, favoreçam os vários estilos de aprendizagem.

¹⁹¹ “By definition, extraverts gain their greatest energy from the external world. They want interaction with people (...) In contrast, introverts derive their energy from the internal world.” (Oxford 2003:5)

¹⁹² “Intuitive-random students think in abstract, futuristic, large-scale, and non-sequential ways. They like to create theories and new possibilities, often have sudden insights, and prefer to guide their own learning. In contrast, sensing-sequential learners are grounded in the here and now. They like facts rather than theories, want guidance and specific instruction from the teacher, and look for consistency.” (Oxford 2003:5)

¹⁹³ “Thinking learners are oriented toward the stark truth, even if it hurts some people’s feelings. They want to be viewed as competent and do not tend to offer praise easily – even though they might secretly desire to be praised themselves. Sometimes they seem detached. In comparison, feeling learners value other people in very personal ways. They show empathy and compassion through words, not just behaviors, and say whatever is needed to smooth over difficult situations.” (Oxford 2003:5)

¹⁹⁴ “Closure-oriented students want to reach judgments or completion quickly and want clarity as soon as possible. These students are serious, hardworking learners who like to be given written information and enjoy specific tasks with deadlines. (...) In contrast, open learners want to stay available for continuously new perceptions and are therefore sometimes called “perceiving”. They take L2 less seriously, treating it like a game to be enjoyed rather than a set of tasks to be completed. Open learners dislike deadlines; they want to have a good time and seem to soak up L2 information by osmosis rather than hard effort.” (Oxford 2003:6)

¹⁹⁵ “Global or holistic students like socially interactive, communicative events in which they can emphasize the main idea and avoid analysis of grammatical minutiae. They are comfortable even when not having all the information and they feel free to guess from the context. Analytic students tend to concentrate on grammatical details and often avoid more free-flowing communicative events. Because of their concern for precision, analytic learners typically do not take the risks necessary for guessing from the context unless they are fairly sure of the accuracy of their guesses.” (Oxford 2003:7)

¹⁹⁶ “Biorhythms reveal the times of day when students feel good and perform their best. Some L2 learners are morning people, while others do not want to start learning until the afternoon and still others are creatures of the evening, happily “pulling an all-nighter” when necessary.” (Oxford 2003:7)

¹⁹⁷ “Sustenance refers to the need for food or drink while learning. Quite a number of L2 learners do not feel comfortable learning without a candy bar, a cup of coffee, or a soda in hand, but others are distracted from study by food and drink.” (Oxford 2003:7)

¹⁹⁸ “Location involves the nature of the environment: temperature, lighting, sound, and even firmness of the chairs. L2 learners differ widely with regard to these environmental factors.” (Oxford 2003:7)

2.10. O papel dos pais na motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira

A família, sendo a célula fundamental da sociedade, constitui-se como o primeiro núcleo de educação dos alunos. Assim, é compreensível que os alunos sejam o “espelho” da educação e dos comportamentos fomentados em casa.¹⁹⁹

Relativamente ao papel que os pais exercem na motivação dos seus filhos para a aprendizagem de uma língua, Gardner (1985)²⁰⁰ apresenta dois tipos: o ativo e o passivo. Os pais “ativos” incentivam a aprendizagem da língua, supervisionam e congratulam o desempenho dos seus filhos.²⁰¹ Em contrapartida, os pais “passivos” têm um papel mais impercetível, na medida em que eles próprios - também incentivando, supervisionando e congratulando - podem não se aperceber da influência que exercem nos seus filhos no que se refere às atitudes para com a comunidade linguística em causa.²⁰² Assim, se os pais têm atitudes positivas relativamente à comunidade linguística, logo os filhos sentem mais ânimo para “integrar-se” na aprendizagem da língua e da cultura em causa.²⁰³ Caso contrário, e mesmo que sejam “motivados” pelos pais para terem sucesso na aprendizagem da língua, podem também desenvolver atitudes menos positivas no que se refere à comunidade linguística, ou seja, as atitudes dos filhos são um “reflexo” das atitudes dos pais.²⁰⁴

Também Alonso Tapia (2001) defende que, de acordo com as perceções do professor, a família e o contexto social em que vivem têm uma influência direta na motivação do aluno, podendo mesmo prejudicá-la.²⁰⁵

¹⁹⁹ “There is considerable research which indicates that children’s attitudes are dependent in part upon those of their parents, and, although as we have seen there are many factors that can influence attitude development, there is general consensus that the parent plays a major role (...)” (Gardner 1985:110)

²⁰⁰ “What is clear, however, is that parents do have an influence on children’s attitudes and motivation and, to the extent that these are related to second language acquisition, the parents thus play a role in the development of proficiency in the second language, of which they may or not be aware.” (Gardner 1985:111)

²⁰¹ “The mother who teaches additional words or phrases, or comments on some aspect of pronunciation is obviously displaying an active role.” (Gardner 1985:110)

²⁰² “The passive role was hypothesized by Gardner (...) to involve the parents’ attitudes toward the second language community.” (Gardner 1985:110)

²⁰³ “The children’s perception of their parents’ support is not directly related to their performance in class, though it is related to their willingness to continue language study and in their own assessments of how hard they work to learn the second language.” (Gardner 1985:122)

²⁰⁴ “Parents who feel that the instrumental value of the language study is most important tend also to feel that they provide the most encouragement, but it is the parents with favourable attitudes toward the other community and language learning that promote cultural changes.” (Gardner 1985:122)

²⁰⁵ “These teachers argue that families value good grades, which in many cases is not the same as the acquisition of abilities and competencies. One can often hear: “My pupils are only interested in passing their examinations with the least possible effort.” (Alonso Tapia 2001:1)

Parte II – Enquadramento prático

1. Tema

1.1. Justificação da escolha do tema

A escolha do tema da motivação prende-se com a minha experiência pessoal e profissional, na medida em que, enquanto aluna, sempre tive uma enorme vontade em aprender novas línguas – sendo que a primeira foi o inglês, a segunda o espanhol e a terceira será o italiano – e, enquanto professora, tenho extrema dificuldade em compreender as razões que levam os alunos a não se sentirem motivados para a aprendizagem de novas línguas.

Já no primeiro estágio que realizei - bidisciplinar de português-inglês – fui confrontada com a situação de que alguns alunos não se sentem motivados e no segundo estágio realizado – monodisciplinar de espanhol – deparei-me com a mesma situação motivacional em alguns alunos aos quais lecionei as aulas.

Desta forma, com este trabalho, propus-me compreender esta falta de motivação dos alunos, de modo a poder, enquanto profissional da educação, ajudar a maximizar a curiosidade, o interesse e o gosto contínuo dos alunos pela aprendizagem de línguas novas, as quais nos “abrem” novos horizontes do conhecimento. Só desta forma poderei sentir que o trabalho que realizo não é em vão.

2. Prática pedagógica

2.1. Descrição do contexto escolar

A Escola Secundária de Oliveira do Douro iniciou a sua atividade no ano letivo de 1976-1977. Está situada na zona do Freixieiro e pertence a Vila Nova de Gaia.

Além dos cursos orientados para o prosseguimento de estudos, a escola dispõe de outras possibilidades de frequência, como: Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais (nível 3, equivalência ao 12ºano de escolaridade) e Cursos de Educação e Formação (nível 2, equivalência ao 9ºano de escolaridade).

A escola dispõe de um Centro de Novas Oportunidades (CNO). A escola tem no total 699 alunos, distribuídos por 19 turmas de Cursos de Carácter Geral, 10 turmas de Cursos Profissionais e 4 turmas de Cursos de Educação e Formação. Além disso, a escola possui uma Biblioteca Escolar, um Clube do Desporto Escolar, um Gabinete de Informação e Apoio ao aluno no âmbito da Educação para a Saúde e um Serviço de Psicologia e Orientação. De referir também a existência da Associação de Pais e Encarregados de Educação, a qual promove diversas atividades na escola.

2.2. Descrição das turmas envolvidas no projeto

2.2.1. Perfil da turma de Espanhol do 11ºano

Esta foi a primeira turma onde iniciei as aulas de estágio. É constituída por treze alunos, sendo sete raparigas e seis rapazes, sendo que a sua média de idades é 17 anos. De uma maneira geral, são alunos que demonstram algum interesse e participação nas aulas. De referir que metade dos alunos pretende prosseguir os estudos na faculdade e concluir um curso universitário, a outra metade ainda não tem ideias definidas.

2.2.2. Perfil da turma de Espanhol do 10ºano

Esta foi a segunda turma onde iniciei as aulas de estágio. É uma turma do ensino profissional, sendo que a saída é Técnico de Apoio Psicossocial. A turma é inicialmente era constituída por quinze alunos, catorze raparigas e um rapaz, no entanto, este último acabou por desistir do curso. De salientar que a média de idades é 16 anos. Convém referir que nesta turma as alunas revelam bastantes dificuldades de aprendizagem quanto à língua e têm níveis de concentração muito baixos, para além disso possuem pouca vontade para falar em espanhol, no entanto, são alunas esforçadas. Da totalidade, apenas 5 alunos pretendem prosseguir os estudos na faculdade.

2.3. Descrição das aulas ministradas na turma de Espanhol do 11ºano

2.3.1. Regências 1 e 2

Esta unidade didática teve como tema central o casamento, nomeadamente a cerimónia, a boda e as tradições associadas e a violência doméstica.

Na primeira aula, e como atividade de motivação inicial, apresentei o vídeo “Up” da Disney e Pixar, o qual aborda a temática de uma forma bastante interessante e que nos faz questionar sobre vários aspetos relacionados com o casamento, nomeadamente a superação dos problemas através do companheirismo entre o casal. Assim, de uma forma lúdica, os alunos tiveram a possibilidade de envolver-se com o tema. Além disso, o vídeo, enquanto recurso a ser usado na sala de aula, revela-se uma ferramenta muito atrativa para os alunos. De forma a explorar o vídeo, foi dada aos alunos uma ficha de trabalho, na qual tiveram de escrever palavras que explicassem o significado do casamento.

A audição usada foi um material autêntico, para que os alunos contactassem com a realidade da língua espanhola e tinha como objetivo que os alunos conhecessem como o casamento é visto pelos espanhóis.

O texto escrito pretendia mostrar as tradições associadas ao casamento e à boda, sendo também usado para introduzir o tópico gramatical a estudar: usos e regras dos verbos regulares e irregulares no presente, pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo.

A gramática foi, num primeiro momento, abordada de forma indutiva, sendo que posteriormente as regras foram apresentadas de forma descritiva. Assim, os alunos tiveram a possibilidade de, numa fase inicial, tomar contato com o tópico gramatical de uma forma espontânea e, numa fase final exercitar e consolidar as regras aprendidas. De referir, que o tópico gramatical foi apresentado através de PowerPoint, pois torna-se uma ferramenta muito eficaz e prática para explicar a gramática.

Assim, a aula teve marcadamente uma primeira parte de *input*, na qual os alunos receberam uma série de informações linguísticas, sendo que tiveram possibilidade de as usar na parte final da aula na atividade de *output*.

A aula terminou com uma atividade de produção escrita, na qual os alunos explanaram as suas opiniões relativamente ao tema do casamento, podendo assim usar os seus conhecimentos prévios, bem como incorporar os novos conhecimentos adquiridos.

A segunda aula começou com a apresentação de uma imagem, a qual tinha como objetivo, num primeiro momento motivar e despertar a curiosidade dos alunos, produzindo “una reacción espontánea y natural” (Sánchez Benítez 2009:2) e num segundo momento conduzir e alertar os alunos para a temática da violência doméstica, na medida em que as imagens são “un estímulo visual que provoca sensaciones o recuerdos, informan, aconsejan, advierten, etc.” (Sánchez Benítez 2009:2).

Tal como na aula anterior, apresentei um vídeo de publicidade institucional do Ministério do Trabalho e Imigração espanhol, com o objetivo de sensibilizar os alunos para o tema a violência no namoro, dado que é um fenómeno crescente na nossa sociedade, pois tal como afirma Robles (2003:512):

“Vivimos en un tiempo en el que los medios de comunicación o mass media han alcanzado un poder sin igual en cuanto a su capacidad de influir en el receptor.”

Para de alguma forma “contrapor” a informação apresentada anteriormente, os alunos tiveram a possibilidade de conhecer os benefícios do casamento através de um texto escrito, retirado de um jornal espanhol, pois como sugere Aguilar López (2003:584):

“Los medios de comunicación proporcionan material auténtico, manejado por los hispanohablantes en la vida real, elaborados dentro de la cultura en la que están inmersos se convierten en reflejo de ésta, por eso en ellos aparecen costumbres, tópicos y todo un juego de referentes y sobreentendidos (...) en el aula no sólo cumplen la función informativa, desde la que son concebidos principalmente, sino también didáctica.”

Pela mesma razão, apresentei uma canção que abordava a mesma temática, sendo que as canções são, normalmente, um material apreciado pelos alunos e tal como defende Rodríguez López (2005:806):

“Al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos son inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal).”

Como introdução ao tópico gramatical do condicional para dar conselhos, foi apresentada uma audição, na qual os alunos ouviram e interpretaram as regras do casamento.

2.3.2. Regências 3 e 4

Esta unidade didática teve como eixo temático a vida social. Assim, conhecer vocabulário sobre as atividades de ócio e tempo livre, fazer convites para um encontro, bem como aceitar ou recusar convites são aspetos fundamentais para ter uma vida social ativa.

Aquando da preparação das duas aulas e para que fossem motivadoras e atrativas para os alunos, tive em linha de conta os interesses dos alunos, as relações entre eles e os seus níveis de conhecimentos. Através do desenvolvimento do tema, os alunos adquirem, aperfeiçoam e consolidam os conteúdos gramaticais, funcionais, lexicais e culturais a trabalhar nesta unidade didática. Assim, pretendo trabalhar a revisão e o alargamento de campos lexicais como as atividade de ócio e tempo livre e alguns tipos de desporto, além de introduzir o conteúdo gramatical do “botellón”, o qual sendo um tópico relacionado com a cultura espanhola permite que os alunos se familiarizem com o mesmo.

A primeira aula começa motivando os alunos para o tema que vai ser estudado. Para focar o tema desde uma perspetiva motivadora e aguçar a curiosidade dos alunos, preparei uma apresentação em PowerPoint, na qual os alunos observam várias imagens e tentam adivinhar o tema.

Seguidamente, e para desenvolver conteúdos lexicais, os alunos vêm outra apresentação em PowerPoint, na qual se distinguem as atividades de ócio ativo e passivo, colocando de relevo as atividades culturais, sociais, práticas e corporais. Os alunos realizam um exercício de correspondência de vocabulário relacionado com vários tipos de desporto. Desta forma, os alunos aprendem vocabulário que poderão usar durante esta unidade didática, mas também na sua vida enquanto falantes de espanhol.

O vídeo documentário sobre os hábitos de leitura dos jovens espanhóis é uma forma de dar a conhecer esta atividade de ócio em Espanha, e sendo um material autêntico serve também para manter o contacto “real” com a língua espanhola. Além disso, o vídeo enquanto material audiovisual é uma ajuda para os alunos, na medida em que facilita a compreensão auditiva, pois segundo Saroli (2010:2):

“... las actividades de comprensión auditiva figuran entre las más difíciles para los estudiantes dado que no solo carecen frecuentemente de referencias visuales para facilitar la comprensión, sino también que a diferencia de las actividades de expresión oral, cuando escuchan, los estudiantes son recipientes pasivos de la información sin ningún control sobre la velocidad o la manera de presentación.”

O texto sobre o cinema espanhol é uma forma de dar a conhecer outra atividade de ócio mas também tem como objetivo que os alunos conheçam o fenómeno da dobragem em Espanha, como algo que é muito cultural da sociedade espanhola.

A audição tem como principal objetivo introduzir o conteúdo funcional, como sendo fazer convites para atividades de tempo livre, aceitando-os ou recusando-os. No entanto, a parte indutiva não é esquecida, e por isso, a atividade tem passos distintos: há um primeiro contato auditivo com o conteúdo funcional através de uma situação comunicativa (na qual duas amigas combinam uma atividade de ócio), seguidamente a realização de uma ficha de trabalho (na qual os alunos têm que completar um quadro com as expressões que ouvem para aceitar ou recusar um convite) e por último a uma sistematização do conteúdo funcional, através de uma apresentação em PowerPoint.

A aula termina com uma simulação do mundo real. Por isso, a tarefa final é uma atividade de interação linguística o mais autêntica possível: os alunos escrevem um diálogo no qual têm de convidar os seus companheiros para uma dada atividade de ócio, sendo que estes a podem aceitar ou recusar. Esta atividade inicialmente é mais controlada, na parte escrita, tendo um maior grau de imprevisibilidade, na parte oral, quando os alunos interagem oralmente. Caso não haja tempo suficiente para que os alunos apresentem todos os diálogos redigidos pelos alunos, poderão fazê-lo na aula seguinte.

A segunda aula tem um aspeto crucial que a distingue da primeira, já que se pretende consciencializar os alunos para os problemas associados ao consumo de álcool. Assim, o “botellón”, sendo uma atividade de ócio e um fenómeno cultural dos jovens espanhóis, vai ser a “ponte” para sensibilizar os alunos para a temática.

A aula começa com o visionamento de anúncios de publicidade institucional do Ministério da Saúde e Consumo espanhol, os quais pelo seu impacto e pertinência pretendem motivar os alunos para o tema, além de os alertar, de forma pedagógica, para uma situação que é muito habitual nos jovens: a bebedeira. Estes anúncios foram selecionados porque tal como afirma Ruiz San Emeterio (2003:1004) os anúncios publicitários:

“Sirven para motivar al estudiante y despertar a su interés, ya que presentan información útil para él tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el punto de vista de su conocimiento del mundo.”

Dado que o “botellón” é uma atividade de ócio muito comum em Espanha e porque alguns alunos poderão não conhecê-la, optei por fazer uma apresentação em PowerPoint, sublinhando os aspetos mais importantes deste fenómeno.

Com estas duas primeiras atividades recetivas, os alunos tem a possibilidade de ativar os seus conhecimentos prévios, os quais vão servir de base para as atividades produtivas subsequentes.

Tal como na primeira aula, escolhi um vídeo documentário sobre o tema, pois sendo um material autêntico, os alunos não só têm a oportunidade de aproximar-se da língua espanhola “real” como também podem conhecer melhor tudo o que envolve o fenómeno do “botellón”, já que este documento apresenta testemunhos de jovens (alguns deles frequentando terapias), de médicos e de psiquiatras, dado que tal como reclama Saroli (2010:3):

“Ver y oír a hablantes nativos en su propio ambiente aumenta el interés y la motivación de parte del/de la aprendiz y los materiales auténticos son preferidos por los estudiantes porque se acercan más a situaciones de la vida real.”

E além disso, tal como defende Ruiz San Emeterio (2003:1004) os materiais autênticos:

“Le sirven al estudiante para conocer la cultura de la lengua que estudian, de forma que es una manera amena de introducir nuevos contenidos.”

O texto apresentado é também um material autêntico – uma notícia publicada no El País – o que permite que os alunos tenham uma perspectiva muito concreta da realidade espanhola relativamente ao “botellón”. Assim, e como afirma Maestro Alejos (2003:432):

“Se trata de acostumbrar a los alumnos de ELE a hablar, leer y escribir un español auténtico, usual, actual, ayudándoles al mismo tiempo descubrir los aspectos de la cultura, de los lugares en los que se utiliza la lengua española y todo esto a través de los documentos extraídos de los medios de comunicación de los distintos países de habla hispana, logrando finalmente el objetivos que veníamos planteándonos que no es otro que el de la traslación de una realidad descriptiva, la presentación de un porción del mundo en el aula.”

A tarefa final da aula consiste na produção de um texto de opinião pessoal sobre o tema estudado. Para isso, projeto uma apresentação em PowerPoint, na qual os alunos fazem a revisão de algumas funções comunicativas como: expressar opinião pessoal, expressar acordo e desacordo, expressar aprovação ou desaprovação. Dado que os alunos revelam frequentemente dificuldades em organizar as suas ideias no discurso escrito, decidi também apresentar, de uma forma muito prática e simples, alguns ordenadores discursivos.

Em conclusão, este conjunto de atividades planeadas para os alunos têm como objetivo a aquisição e consolidação de conhecimentos, e por conseguinte, o desenvolvimento da língua espanhola, através da prática de conteúdos - lexicais, comunicativos, gramaticais, procedimentais e atitudinais - e da prática de competências - compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita.

2.3.3. Regências 9 e 10

Considero que a motivação – não apenas enquanto atividade inicial de cada aula, mas enquanto “mecanismo” de manutenção do interesse dos alunos ao longo da aula - é uma das palavras-chaves para o êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Daí que, neste conjunto de regências e tal como nas anteriores, tive o cuidado de escolher materiais e planear atividades que não só fossem apelativos, mas que também fossem ao encontro dos gostos, expectativas, necessidades, idades e nível dos alunos, abrangendo, sempre que possível, os diferentes estilos de aprendizagem. Pois só desta forma, os alunos se sentiriam “curiosos” para aprender os temas apresentados e desenvolver as competências basilares.

Esta unidade didática tem como tema a casa, as tarefas domésticas e a divisão das mesmas entre marido e mulher. Dado que o tema da casa já tinha sido estudado

pelos alunos desta turma no ano anterior, tive de encontrar formas de suscitar e manter o interesse dos alunos através de materiais e atividades que fossem diferentes e de alguma forma “inesperados” para os alunos.

Assim, como atividades de motivação, de destacar a elaboração de um quebra-cabeças sobre o tema da “vivienda” (na primeira aula), pensado para ser um desafio linguístico para os alunos e o vídeo publicitário “Ellos también pueden”, (Puntomatic) para introduzir o tema da divisão das tarefas domésticas (na segunda aula). A partir deste momento inicial em cada aula, considero que um dos principais objetivos é “absorver” todos os conhecimentos prévios que os alunos possuem, de forma a envolvê-los o mais possível na temática.

As novas tecnologias são uma ferramenta crucial neste conjunto de aulas, de forma a potencializar o interesse dos alunos. Assim, elaborei apresentações em PowerPoint:

- Com imagens de casas em plantas 3D, para que os alunos percebessem as diferenças entre os vários tipos de casas;
- Com imagens das divisões existentes numa casa, retiradas de revistas de decoração de interiores, para que os alunos as associassem mais à sua vida quotidiana;
- Com imagens dos objetos e móveis existentes em cada dependência, também estas retiradas de revistas de decoração de interiores, para que os alunos recordassem vocabulário já aprendido e adquirissem novo.

A principal razão para ter elaborado estas apresentações em PowerPoint, recorrendo a vários tipos de imagens, prende-se com o facto de considerar que estas são uma ferramenta de apoio extraordinária, e neste caso específico foram parte central da atividade, pois é mais fácil aprender e consolidar os itens lexicais se estes estão associados aos objetos que designam, pois como defendem Barallo Busto e Gómez Bedoya (2009:2):

“La importancia de una imagen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) está relacionada con la capacidad humana para crear imágenes mentales a través de visualizaciones que atraigan nuestra atención, que nos estimulen, o nos provoquen emoción. En el estudiante de LE esto significa una mayor implicación y una mejor asimilación de la lengua objeto.”

Os textos escritos apresentados neste bloco de aulas são autênticos, sendo retirados de um *site* de decoração espanhol (na primeira aula) e de um jornal espanhol (segunda aula), pois tal como sugere Sitman (2003:97):

“... los textos periodísticos constituyen muestras auténticas de la lengua, producidas en una situación comunicativa real, que reproducen el español

estándar o común (registro formal o informal) y por tanto son representativas de cómo los hablantes utilizan su lengua en la realidad...”

Da mesma forma, selecionei textos orais e audiovisuais autênticos, tais como a reportagem televisiva sobre a campanha publicitária da Puntomatic.

De referir que em ambas as aulas usei recursos variados, como fichas de trabalho, fichas de informação gramatical, apresentações em PowerPoint, imagens, gravações, vídeos.

Quanto às atividades planeadas, de referir que tive como objetivo que fossem variadas, dinâmicas, que desenvolvessem as competências chave, possuíssem uma gradação didática coerente e coesa, assim como tivessem um nível de complexidade crescente.

De modo a justificar a ênfase dada ao vocabulário neste conjunto de regências, de referir que o objetivo principal ao aprender uma língua estrangeira é que o aluno adquira competência comunicativa, de forma a conseguir usá-la correta e apropriadamente em situações comunicativas com outros falantes da mesma língua. No entanto, a aquisição desta competência é o “cume” de um complexo processo, que se alcança através de outras competências, como sendo: a competência léxica, que envolve o conhecimento do vocabulário da língua e a aptidão para o usar; a competência gramatical, que envolve o conhecimento de regras gramaticais e a habilidade para as usar; a competência funcional, que envolve o uso de discursos orais e escritos para fins comunicativos. Desta forma, considero que o ensino do vocabulário, em particular, é crucial, pois constitui-se como uma “parte”, entre muitas, do que se quer comunicar. Assim, neste conjunto de regências, o vocabulário assumiu um papel importante, tendo sido ensinado quer de forma explícita – exposição e processamento direto – quer de forma implícita – inferência através de contexto –, pois só desta forma os alunos têm a possibilidade de aprender mais palavras e usá-las melhor. De realçar, no entanto, que não basta apenas ensinar vocabulário aos alunos para que conheçam um maior número de palavras, senão para que aprendam a utilizá-las em várias situações comunicativas, orais ou escritas.

Neste bloco de aulas, os alunos tiveram a possibilidade de adquirir, exercitar e consolidar vocabulário relacionado com tipos de casas, divisões da casa, móveis e objetos de cada divisão, eletrodomésticos e objetos de uso doméstico, tarefas domésticas e divisão das mesmas entre marido e mulher, sendo que esta “exposição vocabular” foi realizada através de várias atividades como: inferência de vocabulário através de imagens específicas; exercícios de correspondência de vocábulos e suas respetivas definições; leitura e compreensão de textos; exposição a “falsos amigos” como por exemplo, “habitación”, “piso”, “planta” y “plano”. De referir que numa fase

final, os alunos puderam usar estes conhecimentos léxicos para descrever tipos de casas específicos e as suas divisões, assim como explicar a sua opinião pessoal quanto à divisão de tarefas domésticas entre marido e mulher.

Da mesma forma, e relativamente à gramática, aos alunos foi-lhes possibilitada a aprendizagem, exercitação e consolidação de regras gramaticais como: preposições de lugar para indicarem a localização de móveis e objetos de uma divisão; verbo “haber” seguido de artigo indefinido para descrever a existência de algo pela primeira vez; verbo “estar” seguido de artigo definido para situar no espaço algo que foi já mencionado; imperativo para dar instruções, por exemplo, como funcionar com um determinado eletrodoméstico.

No que concerne as funções comunicativas, os alunos aprenderam e revisaram como: expressar opinião, acordo ou desacordo em relação à divisão de tarefas domésticas entre marido e mulher, tendo por base a exploração e análise de vários documentos autênticos (vídeo publicitário, documentário, notícia) relativos à uma campanha publicitária espanhola “Ellos también pueden”, de Puntomatic.

2.4. Descrição das aulas ministradas na turma de Espanhol do 10º ano

2.4.1. Regências 5 e 6

O eixo temático desta unidade didática é a família e as relações familiares e os itens gramaticais que a acompanham são os adjetivos para descrever o físico e o caráter de uma pessoa e a formação de palavras, por prefixação e derivação.

Dado que os alunos vivem numa sociedade tão materialista e consumista como a que existe hoje em dia, parece-me fundamental chamar-lhes a atenção para o facto de que a família não é apenas um conjunto de pessoas unidas por laços de parentesco, mas que é a unidade básica de sociedade e o núcleo do sujeito. Assim, a família é a “entidade” responsável pelo desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, moral e afetivo das crianças e é portadora de atitudes, valores e crenças. Além disso, e devido a todas as mudanças sociais e culturais (bebés fora do casamento, mães solteiras ou sozinhas, pais homossexuais, filhos de laboratório, filhos adotados no país de origem ou em outros países, divórcios e segundos casamentos) que têm ocorrido nos últimos anos, parece-me importante que os alunos se familiarizem com estas mudanças. Este é um tema que não só pertence às vivências pessoais dos alunos, como também poderá formar parte das suas experiências profissionais, dado o curso em que estão inseridos.

Considere todos estes fatores no desenho desta unidade didática, para que as atividades propostas fossem ao encontro das expectativas dos alunos. Sendo que “La motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una

lengua”²⁰⁶, é meu objetivo motivar os alunos para a aprendizagem da língua espanhola, variando o tipo de atividades com mostra de imagens pertinentes para o tema, fichas de trabalho atrativas, apresentações em PowerPoint, audições, vídeos e jogos.

No que diz respeito à elaboração de atividades, visto que estas se devem conceber “en función de diversos factores: los objetivos de aprendizaje, las necesidades de los alumnos, los procesos mentales que se quieren fortalecer o el medio social en que se utilizan”²⁰⁷, optei por produzir atividades curtas, simples e mais controladas dado o nível e o ritmo de aprendizagem dos alunos, tal como referido no ponto 2.2.2. No entanto, tentei que a gradação didática fosse coerente, impondo maior grau de dificuldade ao longo das atividades.

Além disso, escolhi materiais autênticos porque os alunos devem aproximar-se o mais possível da língua espanhola que se fala no “mundo real”, entendido este como “lo que se sucede fuera del aula”, tal como afirma Estaire (1999:56).

Em relação à sequência didática, esta tem varias fases: apresentação, compreensão, prática e transferência.²⁰⁸

Na primeira fase – apresentação – vou motivar os alunos para o tema através de imagens, de um jogo linguístico (primeira aula) e de vídeos (segunda aula), ativando os seus esquemas de conhecimentos prévios, as suas vivências e os seus conhecimentos linguísticos. De referir que o jogo linguístico, enquanto instrumento lúdico, tem como principal objetivo nesta aula valorar os conhecimentos prévios dos alunos e fazer uma revisão vocabular dos graus de parentesco, pois como afirma Nevado Fuentes (2008:6):

“Potenciar el juego como medio de estímulo a la hora de explicar exponentes lingüísticos; presentar e practicar vocabulario, desarrollar la expresión y comprensión oral y escrita; tiene que ser una parte importante del proceso de enseñanza aprendizaje en las clases de ELE.”

Além disso, e tal como refere Baretta (2006:2):

“... el uso de juegos en clase suele motivar a los alumnos y disminuir la ansiedad en la medida en que, en esas actividades, es posible reducir la importancia de los errores y entenderlos como parte del proceso de aprendizaje. (...) se crea una nueva atmosfera de trabajo, en la cual el alumno

²⁰⁶ Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm

²⁰⁷ Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm

²⁰⁸ Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm

adquiere más confianza y se siente libre para participar de su proceso de aprendizaje de forma responsable y autónoma.”

Na segunda fase – compreensão – os alunos vão ter a possibilidade de:

- Deduzir vários aspetos sociais (relações pessoais, ambiente familiar) através da apresentação de várias imagens, sendo que estas têm como objetivo facilitar a compreensão da informação linguística sobre os diferentes tipos de famílias, presente na ficha de trabalho;
- Receber informação linguística sobre os diferentes tipos de famílias, através de uma ficha de trabalho;
- Conhecer aspetos culturais sobre os novos modelos de família espanhola, através de um texto (primeira aula) e sobre a valorização da família espanhola, através de um texto, (segunda aula).

Relativamente aos itens gramaticais, os alunos vão receber informação sobre os adjetivos para descrever psicologicamente uma pessoa (primeira aula) e os adjetivos para descrever uma pessoa (segunda aula). Além disso, vão também estudar a formação de palavras derivadas por prefixos e sufixos (segunda aula).

Na terceira fase – prática – os alunos vão exercitar o vocabulário e a gramática aprendida e a compreensão auditiva, através de uma audição sobre a família (primeira aula) e uma audição sobre as semelhanças entre parentes (segunda aula).

Na quarta fase – transferência – os alunos vão usar todos os conteúdos aprendidos nesta unidade didática (lexicais e gramaticais) para a produção de atividades de escrita:

- Descrever psicologicamente os membros da sua família (primeira aula);
- Descrever fisicamente os famosos espanhóis e hispânicos (segunda aula);
- Descrever fisicamente um colega da sala de aula (segunda aula). De referir que esta última atividade é apresentada como um jogo, pois a cada aluno caberá a tarefa de fazer a descrição de um dado colega por escrito, sendo que posteriormente a apresenta oralmente e os restantes colegas têm de adivinhar de quem se trata. Com esta atividade pretende-se os alunos usem os conteúdos lexicais e gramaticais aprendidos de uma forma lúdica, pois tal como sugere Nevado Fuentes (2008:7):

“Los juegos los podremos adaptar y utilizar tanto en las destrezas interpretativas como expresivas. Son un buen mecanismo para presentar, repasar y afianzar el vocabulario; y por qué no para presentar nuevas estructuras gramaticales o repasar las aprendidas.”

Ao longo desta unidade didática optei pelo uso das novas tecnologias, por exemplo a correção propostas dos exercícios faz-se por meio de projeções em PowerPoint, pois de acordo com Domínguez González (2008:14):

“...las tecnologías de información y las comunicaciones están cobrando un protagonismo cada día mayor en la enseñanza de lenguas extranjeras. La enseñanza del español como lengua extranjera no es ajena a esta nueva realidad docente e investigadora y una buena muestra de ello son los esfuerzos que se están llevando a cabo en los diversos entornos educativos para integrar los avances informáticos en el aula de español.”

De modo a justificar a ênfase dada ao vocabulário neste conjunto de regências, de referir que o enfoque mais usado na aprendizagem de uma língua estrangeira é o comunicativo, o qual visa que os alunos adquiram a “tão desejada” competência comunicativa, ou seja, a capacidade de relacionar-se com os outros falantes da língua de um modo correto, eficaz e adequado ao contexto. No entanto, para que esta aptidão seja conseguida é necessário “treinar” inúmeros aspetos relacionados com a língua, como sendo regras gramaticais, campos do sistema linguístico e regras de uso da língua. Desta forma, considero que o ensino do vocabulário, em particular, é crucial, pois constitui-se como uma “parte”, entre muitas, do que se quer comunicar. Assim, neste conjunto de regências, o vocabulário assumiu um papel importante, tendo sido ensinado quer de forma explícita – exposição e processamento direto – quer de forma implícita – inferência através de contexto –, pois só desta forma os alunos têm a possibilidade de aprender mais palavras e usá-las melhor. De realçar, no entanto, que não basta apenas ensinar vocabulário aos alunos para que conheçam um maior número de palavras, senão para que aprendam a utilizá-las em várias situações comunicativas, orais ou escritas.

Por conseguinte, as regências cinco e seis possibilitaram que os alunos adquirissem vocabulário relacionado com a família e as relações familiares, através de várias atividades, como sendo: um jogo de palavras sobre graus de parentesco, o qual possibilitou também a interação oral; um texto sobre a Família Real Espanhola com espaços em branco, o qual possibilitou a uso de vocabulário relacionado; pequenos textos para fazer corresponderem a definições de tipos de famílias; frases com espaços em branco para completarem com os estados civis; e a leitura e compreensão de textos sobre a família tradicional e os novos modelos de família. De referir, que todas estas atividades, com um carácter mais recetivo, foram a base para que os alunos pudessem desenvolver atividades do tipo produtivas, como por exemplo a descrição da sua família.

Em conclusão, creio que este conjunto de aulas propostas está adaptado aos conhecimentos dos alunos e permite a aquisição e consolidação de conhecimentos mais

próximos da realidade dos alunos. Assim como o desenvolvimento da língua alvo através da prática quer dos conteúdos apresentados, quer das competências chave.

2.4.2. Regências 7 e 8

Dado que a motivação é “el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua”²⁰⁹, considere-se que o mais importante para este grupo, dadas as razões referidas no ponto 2.2.2., seria dar-lhes atividades que fossem ao encontro das suas expectativas, vivências e experiências pessoais, para que se sentissem “envolvidos” e para que pudessem participar de forma espontânea.

O centro temático desta unidade é a cidade, ou seja, o seu ambiente e tudo o que a compõe – serviços, lugares e problemas relacionados. Assim, a conceção deste bloco de aulas baseou-se em dotar os alunos das ferramentas linguísticas necessárias para se moverem em qualquer cidade espanhola.

Posto que quando visitamos uma cidade pela primeira vez essa nos parece estranha e distante, considere-se pertinente “conduzir” os alunos para este ambiente através de atividades simples, mas que os levassem a uma “aprendizagem com significado”, já que usando os conhecimentos prévios que possuem têm a possibilidade de relacioná-los com informações novas e assim “el aprendiente tiene una función activa, puesto que ha de construir sus conocimientos, reajustándolos a su sistema cognitivo. (...) Además, por otro lado, en la adquisición de segundas lenguas, la lengua materna, en tanto que conocimiento previo que se tiene sobre el funcionamiento de una lengua, influye en la manera como el aprendiente puede percibir la lengua meta.”²¹⁰

Deste modo, a unidade didática têm conteúdos que visam alcançar objetivos linguísticos (léxico e gramática) e comunicativos (funções comunicativas) muito claros:

- Relativamente ao léxico, pretende-se a aquisição e ampliação do vocabulário relacionado com a cidade em geral e com a rua em particular. De referir que este conteúdo terá uma grande importância em toda a unidade, sendo trabalhado de forma explícita e implícita, pois “hay evidencias de que las palabras se aprenden mejor (...) cuanto más se manipula o procesa el vocabulario”²¹¹ mas também “sabemos que la inferencia es uno de los principales procedimientos de adquisición de vocabulario y resulta altamente recomendable favorecer su utilización.”²¹²

²⁰⁹ Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm

²¹⁰ Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm

²¹¹ Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm

²¹² Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm

Assim foram apresentadas atividades variadas, como: inferência de vocabulário sobre a cidade através de imagens específicas; chuva de ideias sobre os serviços e lugares que existem numa cidade; exercícios de correspondência de vocabulário com vários elementos presentes numa imagem da cidade; leitura e compreensão de textos sobre regras de cidadania e sobre os problemas causados pelas migrações para as grandes cidades. Também numa fase final, os alunos conseguiram usar estes conhecimentos linguísticos adquiridos para descrever os espaços e serviços que existem na sua cidade, bem como descrever a sua cidade de sonho;

- No que concerne a gramática, pretende-se consolidar os verbos para se mover numa cidade, as preposições de lugar para situar espacialmente serviços e lugares, o presente do conjuntivo como base do imperativo afirmativo e negativo para dar conselhos (na primeira aula: como ser um bom cidadão) e para dar instruções (na segunda aula, como ir para um local na cidade ou como encontrar um serviço) e os verbos estar (seguido de artigo definido para perguntar pela existência de algo que se sabe que existe) e haver (seguido de artigo indefinido para perguntar pela existência de algo que se supõe que exista).

- Em relação às funções comunicativas, pretende-se que os alunos saibam dirigir-se a alguém para chamar a sua atenção, pedir e dar informações sobre os serviços e lugares da cidade, bem como pedir e dar instruções para chegar a estabelecimentos ou lugares na cidade.

Estes conteúdos visam desenvolver nos alunos as seguintes aptitudes, de acordo com as indicações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)²¹³: a competência léxica, ou seja, “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (MCER:108); a competência gramatical, ou seja, “el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (MCER:110) e a competência funcional, ou seja, “el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos” (MCER:122).

O objetivo é que todas estas competências não só se desenvolvam separadamente ao longo das atividades propostas, mas que no final os alunos também as tenham desenvolvido como um todo, permitindo-lhes comunicar-se de forma inteligível, correta e fazendo uso de estruturas funcionais que possibilitam atos comunicativos concretos “con el fin de satisfacer sus necesidades en una situación dada.” (MCER: 57).

Desta forma, os alunos terão a possibilidade de melhorar a sua competência comunicativa, ou seja, “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto

²¹³ De referir que, no âmbito deste relatório, a versão consultada do “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.” (QECR) foi a espanhola: “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.” (MCER)

de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.”²¹⁴

No que diz respeito à elaboração e seleção dos materiais didáticos, tentei que estes estivessem de acordo com os conteúdos e objetivos de aprendizagem, fossem ao encontro das necessidades dos alunos, fossem significativos para a aprendizagem, alcançassem as várias competências, estivessem contextualizados e, sempre que possível, fossem autênticos. No entanto, ao longo deste bloco de aulas, apresento vários materiais de elaboração própria.

Relativamente às atividades, optei por produzir atividades variadas, mas curtas, simples e mais controladas, dado o nível e ritmo de aprendizagem dos alunos. Tendo sempre em consideração a coerência da gradação didática.

De realçar como pontos principais da motivação, a chuva de ideias na primeira aula – como forma de ativar os conhecimentos prévios que os alunos têm e porque este procedimento envolve todo o grupo “para generar ideas en un ambiente relajado, que aprovecha la capacidad creativa de los participantes”²¹⁵ - e a canção na segunda aula – como forma de entrosar os alunos no tema a tratar, já que como refere Rodríguez López (2005:806):

“Utilizar las canciones en el aula de lengua extranjera es, por tanto, una forma de aprovechar el potencial lingüístico y motivador que poseen.”

Além disso é uma atividade que vai ao encontro dos seus gostos e necessidades, pois também segundo Rodríguez López (2005:806):

“Hay muchos alumnos que necesitan estímulos visuales para aprender, pero otros que necesitan estímulos de otro tipo, sean estos táctiles, cinéticos o auditivos. A este último tipo de alumnos les beneficia especialmente el aprendizaje mediante canciones, ya que las personas cuyo estilo de aprendizaje es principalmente auditivo aprenden mejor mediante la audición de textos, conversación en clase y especialmente mediante canciones.”

De destacar que, aquando da realização das atividades, os alunos terão a oportunidade de, num primeiro momento, receber *input* - “las muestras de lengua meta,

²¹⁴ Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

²¹⁵ Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lluviaideas.htm

orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”²¹⁶ - através de exercícios de compreensão oral e escrita, o qual será indispensável para, num segundo momento, produzir *output* - “hace referencia a la lengua que el aprendiente produce” – em exercícios de expressão oral e escrita.

Tal como afirma Saroli (2010:2-3):

“Desde el punto de vista pedagógico, uno de los elementos claves en la enseñanza de lenguas es el de proveer “input comprensible” (Krashen, 1981) para los estudiantes. Es decir, para que el aprendizaje de una segunda lengua sea exitoso, ellos tienen que ser expuestos a elementos lingüísticos que estén un poco más allá de su nivel actual de competencia lingüística.”

As novas tecnologias foram, uma vez mais, um recurso bastante utilizado nesta unidade didática, pois considero que são uma ferramenta de ajuda para o professor bem como de motivação para os alunos, pois como afirma Domínguez González (2008:14):

“Las ventajas de los sistemas multimedia para la clase son innegables y con toda seguridad van a cambiar profundamente la enseñanza de lenguas en el futuro.”

3. Recolha de dados

3.1. Questionários sobre a motivação para a aprendizagem Língua Espanhola

Após o início do ano letivo, e com a finalidade de conhecer a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola, foram entregues dois questionários distintos às turmas de 10º e 11ºano.

O questionário 1, composto de uma única questão e com várias opções de escolha, tinha como principal objetivo avaliar as razões que mais influenciaram os alunos aquando da escolha da disciplina de espanhol. (Ver Anexo 1 e 11)

O questionário 2, composto de cinco questões e também com várias opções de escolha, pretendia conhecer melhor os alunos das duas turmas, abordando vários aspetos relacionados com a disciplina de espanhol, nomeadamente atividades, componentes da língua espanhola, tipo de agrupamento, recursos e materiais e importância da aprendizagem. (Ver Anexo 2 e 12)

²¹⁶ Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm

3.2. Questionários sobre as aulas ministradas

No final de cada unidade didática ministrada, e com o objetivo de descobrir quais os tipos de atividades, recursos e materiais que os alunos consideravam mais motivadores para a sua aprendizagem, foram entregues questionários respeitantes a essas mesmas unidades.

De salientar que na turma de 11º ano foram entregues três questionários sobre as aulas ministradas, visto que lecionei três unidades didáticas, correspondentes às regências 1 e 2, 3 e 4 e 9 e 10. (Ver Anexos 3, 4 e 5). Na turma de 10º ano foram entregues dois questionários sobre as aulas ministradas, dado que lecionei duas unidades didáticas, correspondentes às regências 5 e 6 e às regências 7 e 8. (Ver Anexos 13 e 14)

3.3. Fichas de autoavaliação

Tal como os questionários sobre as aulas ministradas, as fichas de autoavaliação também foram entregues no final de cada unidade didática ministrada, sendo que estas tinham dois objetivos distintos. Por um lado, pretendia-se avaliar de forma individualizada a aprendizagem dos conteúdos lecionados nas aulas ministradas. Por outro lado, pretendia-se levar os alunos a reflexionar sobre a sua própria aprendizagem e evolução na língua, tornando-os mais autónomos. Assim, as fichas de autoavaliação eram uma forma de “diagnosticar” as dificuldades sentidas pelos alunos, reconduzindo-os para a necessidade de estudar em maior profundidade, questionar o professor sobre as dificuldades e dúvidas sentidas e até solicitar a ajuda dos colegas.

De referir que na turma de 11º ano foram entregues três fichas de autoavaliação, correspondentes às regências 1 e 2, 3 e 4 e 9 e 10. (Ver Anexos 6,7 e 8). Na turma de 10º ano foram entregues duas fichas de autoavaliação sobre as aulas ministradas, correspondentes às regências 5 e 6 e à regências 7 e 8. (Ver Anexos 15 e 16)

3.4. Fichas de avaliação de conteúdos

Ao contrário dos questionários sobre as aulas ministradas e das fichas de autoavaliação, as fichas de avaliação de conteúdos não eram entregues imediatamente após o final de cada unidade didática, mas num momento posterior, pois assim permitia que houvesse por parte dos alunos um “distanciamento” das matérias, tendo a possibilidade de “relembrar” os conteúdos lecionados. Este instrumento de avaliação foi usado para aferir a efetividade na aprendizagem de algumas matérias lecionadas. Assim, as fichas de avaliação de conteúdos eram encaradas como atividades de “remediação”,

na medida em que podiam colmatar possíveis lacunas na aprendizagem, ou seja, constituíram-se como uma segunda oportunidade para aprender.

Na turma de 11º ano foram entregues duas fichas de avaliação de conteúdos correspondentes apenas às regências 3 e 4 e 9 e 10, sendo que relativamente às regências 1 e 2 não foi possível realizar-se uma ficha de avaliação de conteúdos. (Ver Anexos 9 e 10). Na turma de 10º ano foram entregues duas fichas de avaliação de conteúdos, correspondentes às regências 5 e 6 e às regências 7 e 8. (Ver Anexos 17 e 18)

4. Análise dos dados obtidos

4.1. Turma de Espanhol 11ºano

4.1.1. Questionários sobre a motivação para a aprendizagem da Língua Espanhola

4.1.1.1. Questionário 1 (ver anexo 1)

A análise dos resultados do Questionário 1 revela que os alunos desta turma de 11ºano, na sua maioria, possuem motivação intrínseca para a aprendizagem da língua espanhola - sendo este o 2º ano de aprendizagem da língua em questão – pois, entre as várias opções apresentadas, o “gosto pela aprendizagem de novas línguas” foi a opção mais selecionada como primeira escolha por 43% dos alunos. A opção mais eleita como segunda escolha foi “a facilidade em aprender a língua em relação a outras línguas (alemão, francês) e a opção mais nomeada como terceira escolha foi “a proximidade com a língua portuguesa”. Tais resultados revelam que os alunos consideram a língua espanhola mais fácil de aprender que outras línguas estrangeiras, em parte devido à cercania dessa com a língua portuguesa. No entanto, tal facto pode revelar-se uma “falsa ilusão”, pois à medida que a aprendizagem da língua espanhola avança, os alunos começam a ter a noção de que, na realidade, as línguas não são assim tão próximas: apesar de as competências de compreensão parecerem mais acessíveis, as de produção revelam-se mais difíceis de atingir com correção e fluência comunicativa.

4.1.1.2. Questionário 2 (ver anexo 2)

Ao analisarmos os resultados dos alunos à 1ª questão, percebemos que pelo facto dos alunos considerarem a língua espanhola mais fácil de aprender que outras línguas estrangeiras sentem mais confiança em participar na aula de Espanhol, no entanto, essa participação – condicionada pelo risco de cometerem erros - refere-se maioritariamente às atividades de compreensão, sendo as de compreensão escrita a 1ª opção escolhida por 33% dos alunos e as de compreensão oral a 2ª opção escolhida por 22% dos alunos. Relativamente às atividades de expressão, as orais são preferidas por 22% dos alunos e as escritas por 19%, o que revela que os alunos não se sentem tão confiantes para este tipo de atividades e têm consciência dos riscos inerentes às atividades de produção.

Relativamente à 2ª questão, o “vocabulário” e a “cultura”, com 37% e 26% das escolhas respetivamente, são os aspetos da língua espanhola mais valorizados pelos alunos desta turma. Tais resultados poderão, eventualmente, revelar que as “funções comunicativas” e a “gramática”, com 22% e 15% das escolhas respetivamente, são aspetos mais difíceis da língua ou que suscitam menos interesse para os alunos.

No que se refere à 3ª questão, os resultados não suscitam dúvidas: o trabalho “em grupo” é a 1ª opção escolhida por 43% dos alunos, sendo o trabalho “em pares” a 2ª opção com 38%. Tais resultados demonstram uma forte coesão existente no grupo, sendo que consideram a aprendizagem da língua espanhola como algo pertencente à turma. Daí que o trabalho individual seja apenas preferido por 14% dos alunos. De referir também que este forte sentido de grupo demonstra que os alunos se entrem ajudam, não havendo, portanto, um elevado nível de ansiedade quanto às prestações linguísticas de cada aluno, pois, enquanto grupo coeso que são, apoiam cada aluno na sua aprendizagem.

Em relação à 4ª questão, os vídeos são, sem dúvida o recurso mais motivador, sendo a 1ª opção escolhida por 33% dos alunos, o que demonstra a importância para esta turma que o audiovisual tem na aprendizagem da língua espanhola. A 2ª opção nomeada pelos alunos são os jogos, com 18% das escolhas, demonstrando assim que o fator lúdico é um aspeto preponderante para a aprendizagem. A 3ª opção eleita, com uma percentagem igual de 13%, refere-se às “apresentações em PowerPoint” e aos “textos orais”, demonstrando, no primeiro caso, a importância e a proximidade que as novas tecnologias têm para os alunos e, no segundo caso, a preferência por atividades que envolvam a competência da compreensão oral, já mencionada anteriormente.

No que concerne a última questão, o fator que mais influencia a aprendizagem dos alunos desta turma é, sem dúvida, a “postura e o modo de ensinar do professor”, sendo a opção mais eleita como primeira escolha, com 54%. Em contrapartida, a “postura e a vontade de aprender do aluno” tem apenas 23% como primeira escolha, o que revela que os alunos depositam no professor a responsabilidade máxima por aprenderem, colocando assim em segundo plano a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. As “atividades apresentadas” são a opção mais selecionada como segunda escolha, com 46% das escolhas, o que demonstra a necessidade do professor apresentar atividades que não só motivem os alunos, mas que os impliquem ativamente nas mesmas. Os “temas” a abordar na disciplina são a opção mais nomeada como terceira escolha por 39% dos alunos, pondo assim de relevo a necessidade de abordar temas que vão ao encontro dos gostos e expectativas dos alunos, de modo a que se sintam mais motivados para a aprendizagem da língua.

4.1.2. Questionários sobre as aulas ministradas

4.1.2.1. Questionário 3 (ver anexo 3)

Em relação à 1ª aula desta unidade didática, os resultados permitem constatar que as atividades consideradas mais motivadoras para os alunos foram:

1. O visionamento do vídeo “Up”, com 33% das escolhas, o qual visava despertar o interesse dos alunos para a temática a abordar e desenvolver a competência de expressão oral e escrita. Esta escolha demonstra que os alunos deram preferência ao meio audiovisual nesta aula e vai ao encontro dos resultados obtidos na 4ª questão do Questionário 2, no qual 33% dos alunos manifesta preferência pelos vídeos, sendo o primeiro recurso mais escolhido. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos salienta-se os seguintes exemplos:

- *Foi um vídeo que demonstrou a importância do amor no casamento;*
- *Deu para distrair um pouco e interiorizar o tema;*
- *É um vídeo que retrata uma situação atual, mas de maneira diferente.*

2. A audição e interpretação sobre “Las bodas en España”, com 23% das escolhas, a qual pretendia fornecer aos alunos conhecimentos culturais sobre o tema e desenvolver a competência da compreensão oral. Esta escolha revela que os alunos nesta aula deram primazia às atividades de compreensão oral, estando em conformidade com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, no qual 22% dos alunos elege este tipo de atividades, sendo o segundo tipo de atividade mais escolhido. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Fiquei a conhecer as tradições espanholas que são muito diferentes das nossas;*
- *Fiquei a conhecer novo vocabulário;*
- *Foi bastante apelativo e ensinou-me mais sobre os costumes espanhóis.*

3. A apresentação em PowerPoint “Nuestro matrimonio”, com 18% das escolhas, a qual pretendia apresentar aspetos culturais em Espanha relativamente ao tema do casamento e desenvolver a competência de expressão oral. Esta escolha salienta que os alunos nesta aula sentiram mais incentivo para a aprendizagem através do uso das novas tecnologias, estando de acordo com os resultados obtidos na 4ª questão do Questionário 2, no qual 13% dos alunos preferem as apresentações em PowerPoint como recurso a ser usado na aula, sendo o terceiro recurso mais escolhido. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Mostrou-me diferenças culturais que eu desconhecia;*
- *Pudemos aprender as principais diferenças entre Portugal e Espanha quanto à cerimónia do casamento;*
- *Aprendi sobre aspetos culturais sobre o casamento em Espanha.*

Relativamente aos resultados obtidos nestas duas últimas escolhas, de salientar que estes refletem os resultados obtidos na questão 2 do Questionário 2, no qual 26% dos alunos manifestam preferência em abordar aspetos culturais.

Ver as atividades consideradas pelos alunos como mais motivadoras nesta aula. (Anexos 19, 20 e 21)

No que se refere à 2ª aula desta unidade didática, os resultados permitem constatar que as atividades consideradas mais motivadoras para os alunos foram:

1. A audição da canção “Mi vida sin ti”, com 28% das escolhas, a qual visava introduzir a temática a abordar e desenvolver as competências de compreensão oral e expressão escrita através do preenchimento de palavras na canção. Esta escolha demonstra que os alunos nesta aula preferiram os textos orais, como canções, e está em conformidade com os resultados obtidos na 4ª questão do Questionário 2, no qual 13% dos alunos manifestam preferência pelos textos orais, sendo o terceiro tipo de material mais escolhido. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Achei que foi uma música interessante para ajudar a interiorizar o tema;*
- *Acho que é uma boa maneira de dar valor ao tema;*
- *Acho que este tipo de exercício treina a nossa compreensão oral/auditiva.*

2. A descrição de uma imagem relativa à temática, com 21% das escolhas, a qual pretendia suscitar a curiosidade dos alunos para o tema da violência e desenvolver a competência da expressão oral. Esta escolha evidencia que apesar da exploração de imagens não ser o material mais preferido pela turma – de acordo com os resultados obtidos na 4ª questão do Questionário 2, no qual é o 4º tipo material selecionado, com apenas 10% das escolhas - os alunos continuam a preferir as atividades de expressão oral – de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2 – no qual este tipo de atividades aparece em 2º lugar, com 22% das escolhas. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Gostei de desenvolver a minha linguagem na expressão oral;*
- *Gosto de interpretar imagens e dar a minha opinião.*
- *Esta atividade permite trabalhar a oralidade.*

3. O visionamento do vídeo publicitário institucional “Corta con la violencia en el noviazgo”, com 18% das escolhas, o qual pretendia sensibilizar os alunos para a temática da violência no namoro e desenvolver a competência de expressão oral. Esta escolha salienta que os alunos nesta aula deram preferência aos recursos audiovisuais e vai ao encontro dos resultados obtidos na 4ª questão do Questionário 2, no qual 33% dos alunos manifesta preferência pelos vídeos, sendo o primeiro recurso mais escolhido. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *É um tema muito atual;*

- *O visionamento de vídeos é uma boa forma de aprender os temas e este tema é muito interessante;*
- *Acho uma boa maneira de a informação chegar aos alunos;*

Ver as atividades consideradas pelos alunos como mais motivadoras nesta aula. (Anexos 22,23 e 24)

4.1.2.2. Questionário 4 (ver anexo 4)

Em relação à 1ª aula desta unidade didática, as atividades vistas como mais apelativas para os alunos foram:

1. A redação de um diálogo para uma proposta de ócio, realizada em pares, com 26% das escolhas, a qual visava consolidar os conteúdos comunicativos aprendidos nesta aula e desenvolver a competência de expressão escrita. Esta escolha demonstra que embora a atividade de produção escrita não seja a mais pretendida pelos alunos - de acordo com os resultados obtidos na questão 1 do Questionário 2, no qual apenas 19% dos alunos prefere as atividades de expressão escrita, sendo o último tipo de atividade escolhido – suscitou nesta aula o interesse dos mesmos por ter sido realizada em dinâmica de pares, de acordo com os resultados obtidos na 3ª questão do Questionário 2, no qual 38% dos alunos prefere o trabalho realizado em dinâmica de pares, sendo o primeiro tipo de dinâmica mais escolhido. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Ajudou-me a desenvolver e a pôr em prática o que aprendi antes;*
- *Foi uma atividade interessante e gosto de trabalhar em pares;*
- *Os trabalhos em pares e em grupo são o melhor que podemos fazer.*

2. A apresentação em PowerPoint “Actividades de ocio y tiempo libre”, com 24% das escolhas, a qual tinha como objetivo dar a conhecer aos alunos a diferença entre atividades de ócio passivo e de ócio ativo, aprender novo vocabulário relacionado com a temática e desenvolver a competência de expressão oral. Esta escolha está de acordo com os resultados obtidos na 2ª questão do Questionário 2, no qual o vocabulário é o aspeto da língua valorizado, aparecendo em primeiro lugar, com 37% das escolhas. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Aprendi mais vocabulário em Espanhol sobre as atividades de ócio;*
- *Pudemos aprender sobre atividades variadas de tempo livre;*
- *Esta atividade enriqueceu o meu vocabulário em Espanhol.*

3. A apresentação em PowerPoint “Te invito a...”, com 16% das escolhas, a qual apresentava as funções comunicativas para convidar, aceitar e rejeitar uma proposta de ócio. Esta escolha revela que apesar de as funções comunicativas não serem o aspeto da língua mais valorizado pelos alunos – de acordo com os resultados obtidos na 2ª questão do Questionário 2, aparecendo em terceiro lugar, com 15% das escolhas –

o interesse para a aprendizagem das mesmas foi despertado porque os alunos consideraram que estas seriam úteis para uma situação de comunicação no mundo real. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Estas expressões irão ajudar-me mais tarde, por exemplo se tiver algum amigo espanhol e quiser falar com ele;*
- *Ajudou-me a saber utilizar este tipo de expressões em espanhol;*
- *Aprendi a convidar em espanhol pessoas para um encontro.*

E o visionamento do vídeo documentário “Se rompe el mito: Los jóvenes españoles leen.”, também com 16% das escolhas, o qual visava desenvolver a competência de compreensão oral. Esta escolha revela que os alunos gostaram do tema apresentado – de acordo com os resultados obtidos na 5ª questão do Questionário 2, no qual é o 3º fator elencado como primeira escolha, com 15% das escolhas - e que nesta aula deram preferência aos recursos audiovisuais – de acordo com os resultados obtidos na 4ª questão do Questionário 2, no qual 33% dos alunos manifesta preferência pelos vídeos, sendo o primeiro recurso escolhido. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Gostei de conhecer os hábitos de leitura dos espanhóis;*
- *Gosto imenso de trabalhar a partir de audiovisuais;*
- *Ajudou-me a desenvolver os meus conhecimentos gerais sobre os espanhóis.*

Ver as atividades consideradas pelos alunos como mais motivadoras nesta aula. (Anexos 25, 26, 27 e 28)

Relativamente à 2ª aula desta unidade didática, as atividades consideradas como mais atrativas para os alunos foram:

1. A apresentação em PowerPoint sobre “El botellón”, com 27% das escolhas, a qual apresentava o fenómeno cultural espanhol. Esta escolha demonstra que os alunos sentiram nesta aula maior incentivo para a aprendizagem pelo fato do tema abordar um aspeto cultural espanhol, estando de acordo com os resultados obtidos na 2ª questão do Questionário 2, no qual a cultura é o aspeto da língua escolhido em segundo lugar, com 13% das escolhas. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Fiquei a saber o que é o “botellón” e qual a sua importância;*
- *Deu-me informações bastantes importantes sobre este tema;*
- *Acho que o “botellón” é um tema muito interessante para jovens como nós.*

2. O visionamento do vídeo de publicidade institucional “Qué quieres conseguir con el alcohol”, com 13% das escolhas, o qual pretendia consciencializar os alunos para a problemática do consumo de álcool nos jovens. Esta escolha revela que os alunos nesta aula deram preferência aos recursos audiovisuais e vai ao encontro dos resultados

obtidos na 4ª questão do Questionário 2, no qual 33% dos alunos manifesta preferência pelos vídeos, sendo o primeiro recurso escolhido. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Acredito veemente em algumas das razões dadas no vídeo;*
- *Achei que o vídeo estava bem conseguido. Além disso, gosto de ver vídeos nas aulas.*

E a ficha de expressão escrita “Qué opinas sobre el botellón”, também com 13% das escolhas, a qual tinha como objetivo que os alunos expressassem a sua opinião relativamente a este fenómeno cultural. Esta escolha salienta que embora a atividade de produção escrita não seja a mais pretendida pelos alunos - de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, no qual apenas 19% dos alunos prefere este tipo de atividades – motivou-os porque o tema foi ao encontro dos seus interesses. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Pude escrever o que aprendi;*
- *Este é um tema que me agrada muito;*
- *Gosto de dar a minha opinião em temas destes.*

3. O visionamento do vídeo de publicidade institucional “El doble”, com 11% das escolhas, o qual apresentava as consequências nefastas do consumo de álcool. Esta escolha evidencia, uma vez mais, que os alunos nesta aula deram preferência aos recursos audiovisuais e vai ao encontro dos resultados obtidos na 4ª questão do Questionário 2, no qual 33% dos alunos manifesta preferência pelos vídeos, sendo o primeiro recurso escolhido. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Nos dias que correm o álcool é uma coisa cada vez mais presente nos jovens e devemos por isso saber melhor as consequências do seu consumo;*
- *Foi apelativo e interessante;*
- *Achei que o vídeo estava bem conseguido.*

E a leitura e interpretação da notícia “Por qué hacen botellón los jóvenes”, também com 11% das escolhas, a qual apresentava as causas para o consumo precoce de álcool e visava desenvolver a competência da compreensão escrita. Esta escolha mostra o interesse dos alunos por esta temática e está de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, no qual as atividades de compreensão escrita são preferidas por 33% dos alunos, aparecendo elencada em primeiro lugar. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Gostei de saber as motivações que levam os jovens a fazer este tipo de manifestações;*
- *Gostei deste tema e tive curiosidade em descobrir os motivos pelos quais os jovens fazem “botellón”.*

Os resultados das escolhas acima descritas são produto da relação que existe entre a temática abordada e os interesses dos alunos, dado que o consumo de álcool, direta ou indiretamente, afeta a vida quotidiana dos alunos. Desta forma, se compreende a urgência em abordar temáticas que vão ao encontro dos gostos e expectativas dos alunos, pois assim sentem-se bastante motivados para a aprendizagem.

Ver as atividades consideradas pelos alunos como mais motivadoras nesta aula.
(Anexos 29, 30, 31, 32 e 33)

4.1.2.3. Questionário 5 (ver anexo 5)

No que concerne as atividades da 1ª aula desta unidade didática, as atividades mais atrativas para os alunos foram:

1. A descrição de diferentes tipos de casas, realizada em grupos, com 18% das escolhas, a qual visava o uso de vocabulário e estruturas gramaticais aprendidas na aula. Esta escolha demonstra que embora a atividade de produção escrita não seja a mais pretendida pelos alunos - de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, no qual apenas 19% dos alunos prefere este tipo de atividades - suscitou o interesse dos mesmos nesta aula porque foi realizada em dinâmica de grupos - de acordo com os resultados obtidos na 3ª questão do Questionário 2, no qual 43% dos alunos prefere trabalhar neste tipo de dinâmica. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Gosto de trabalhar em grupo porque ajuda a desenvolver melhor as minhas capacidades;*
- *Gosto de trabalhar em grupo e ao mesmo tempo com esta atividade desenvolvi aquilo que aprendi;*
- *O trabalho de grupo, apesar de por vezes ser pouco produtivo, é uma boa forma de interação.*

2. A explicação dos falsos amigos relativamente à temática da casa, com 17% das escolhas, a qual visava alertar os alunos para a “falsa ilusão” de proximidade entre a língua portuguesa e espanhola, tendo sido realizada oralmente e por escrito. Esta escolha está de acordo com os resultados obtidos na 2ª questão do Questionário 2, no qual os alunos consideram o vocabulário como o aspeto da língua espanhola que mais gostam de aprender, com 37% das suas escolhas. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *É uma forma de não cometermos erros desnecessários;*
- *Conseguir distinguir vários tipos de casas e antes não conseguia;*
- *Aprendi que algumas coisas que digo em Português têm um significado diferente em Espanhol e isso ajuda-me a aprender melhor a língua.*

3. A resolução do “rompecabezas”, com 15% das escolhas, a qual pretendia ser um desafio linguístico para os alunos. Esta escolha está em conformidade com os resultados obtidos na 4ª questão do Questionário 2, no qual os alunos dão preferência aos jogos, sendo que são o 2º tipo de recurso mais escolhido por 18% dos alunos. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Foi interessante descobrir o tema através de um quebra-cabeças;*
- *Foi algo diferente;*
- *Foi uma forma original e motivadora de começar o tema.*

E a leitura e interpretação do texto “Tipos de viviendas”, também com 15% das escolhas, a qual tinha como objetivo diferenciar as características de cada tipo de casa e adquirir vocabulário relacionado com a temática; Esta escolha está conforme os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, no qual os alunos dão preferência às atividades de compreensão escrita, sendo é o 1º tipo de atividade mais escolhido por 33% dos alunos. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Aprendi as principais diferenças e gosto de aprender vocabulário novo;*
- *Ajudou-me a entender os tipos de casas com mais facilidade;*
- *Aprendi imenso porque é no vocabulário que se notam as maiores diferenças.*

Ver as atividades consideradas pelos alunos como mais motivadoras nesta aula.
(Anexos 34, 35, 36, 37)

Relativamente à 2ª aula desta unidade didática, as atividades consideradas como mais atrativas para os alunos foram:

1. O visionamento do vídeo de publicidade institucional “Ellos también pueden”, com 31% das escolhas, a qual visava sensibilizar os alunos para a divisão das tarefas domésticas. Esta escolha evidencia que os alunos nesta aula deram preferência aos recursos audiovisuais e vai ao encontro dos resultados obtidos na 4ª questão do Questionário 2, no qual 33% dos alunos manifesta preferência pelos vídeos como recurso a ser usado na aula, sendo o 1º recurso mais selecionado. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *O tema é interessante e ajuda os homens a perceberem que podem ajudar em casa;*
- *Este vídeo é muito bom para os homens entenderem que podem fazer algo para ajudar as mulheres em casa;*
- *este vídeo demonstra uma realidade, verdade: os homens pouco fazem em casa.*

2. O visionamento e interpretação do vídeo documentário “La campaña Puntomatic”, com 28% das escolhas, o qual pretendia dar a conhecer os meios usados por esta campanha publicitária para promover a igualdade na divisão de tarefas,

desenvolvendo a competência de compreensão oral. Esta escolha mostra que, uma vez mais nesta aula, os alunos deram relevância aos recursos audiovisuais. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *O género de vídeo documentário é muito interessante;*
- *Os vídeos são boas fontes de aprendizagem;*
- *O visionamento de vídeos nas aulas aumenta o interesse do aluno.*

3. A leitura e interpretação da notícia “Puntomatic realiza una campaña que promueve la igualdad en casa”, com 13% das escolhas, a qual pretendia dar a conhecer o impacto que esta campanha publicitária originou na sociedade espanhola, desenvolvendo a competência de compreensão escrita. Esta escolha está conforme os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, no qual os alunos dão preferência às atividades de compreensão escrita, sendo é o 1º tipo de atividade mais escolhido por 33% dos alunos. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Gostei da atividade porque defende a igualdade na divisão de tarefas;*
- *Gostei da atividade porque defende os direitos de igualdade;*
- *Gostei da atividade porque mostra a realidade.*

E as imagens relativas à campanha gráfica da Puntomatic, também com 13% das escolhas, as quais pretendiam mostrar o papel persuasivo da linguagem usada na publicidade e desenvolver as competências de compreensão escrita e expressão oral.

De referir que os resultados das escolhas dos alunos, quer na primeira aula quer na segunda aula desta unidade didática, são fruto da relação existente entre o tema e os interesses dos alunos, dado que a casa e da divisão de tarefas é um tema que está presente na vida quotidiana dos alunos.

Ver as atividades consideradas pelos alunos como mais motivadoras nesta aula.
(Anexos 38, 39, 40 e 41)

4.1.3. Fichas de autoavaliação

Tal como mencionado anteriormente, as fichas de autoavaliação tiveram como principais objetivos, em primeiro lugar, avaliar de forma individualizada a aprendizagem dos conteúdos lecionados nas aulas ministradas - diagnosticando as dificuldades sentidas e reconduzindo-os para a necessidade de estudar em maior profundidade, questionar o professor sobre as dificuldades e dúvidas sentidas e até solicitar a ajuda dos colegas – e, em segundo lugar, levar os alunos a reflexionar sobre a sua própria aprendizagem e evolução na língua - tornando-os mais autónomos. De uma maneira geral, os alunos desta turma reagiram positivamente a este instrumento de

monitorização da aprendizagem, tendo sido responsáveis no seu preenchimento e assíduos na entrega dos mesmos.

De realçar que a avaliação das aprendizagens efetuadas envolvia várias fases: numa primeira fase, os alunos autoavaliavam as suas aprendizagens, através do preenchimento das fichas de autoavaliação, o qual podia ser realizado em sala de aula ou em casa; numa segunda fase, e depois de receber as fichas de autoavaliação preenchidas, a professora estagiária analisava as dificuldades sentidas pelos alunos na unidade didática em causa; numa terceira fase e, sempre que necessário, procedia a uma nova explicação dos conteúdos em causa, a qual poderia ser realizada para toda a turma ou para um aluno ou grupo de alunos.

(Ver Anexos 6, 7 e 8)

4.1.4. Fichas de avaliação de conteúdos

No seguimento do que já foi afirmado antes, as fichas de avaliação de conteúdos foram um instrumento de avaliação usado para aferir a efetividade na aprendizagem de algumas matérias lecionadas nesta turma. Dado que estas fichas não eram entregues imediatamente após o final de cada unidade didática, mas num momento posterior para que houvesse um “distanciamento” das matérias, os alunos tinham a possibilidade de “relembrar” os conteúdos lecionados. Assim, estas fichas eram encaradas como “atividades de remediação”, na medida em que podiam colmatar possíveis lacunas ainda existentes.

De referir que, na generalidade, os alunos reagiram positivamente a este instrumento de avaliação, pois consideravam-no uma segunda oportunidade para aprender. Assim, os resultados obtidos nas duas fichas de avaliação de conteúdos entregues nesta turma foram muito satisfatórios: na primeira ficha de avaliação de conteúdos, a qual se referia às regências 3 e 4 - temática do ócio e tempo livre - não houve qualquer classificação negativa, sendo a mais baixa 10 valores e a mais alta 17,5 valores; na segunda ficha de avaliação de conteúdos, a qual se referia às regências 9 e 10 – temática da casa e divisão de tarefas – houve apenas 3 classificações negativas, sendo que destas a mais baixa foi 8,3 valores e a mais altos 9,9 valores.

(Ver Anexos 9 e 10)

4.2. Turma de Espanhol 10º ano

4.2.1. Questionários sobre a motivação para a aprendizagem da Língua Espanhola

4.2.1.1. Questionário 1 (ver anexo 11)

A análise do Questionário 1 revela que os alunos desta turma de 10ºano, na sua maioria, não possuem motivação intrínseca para a aprendizagem da língua espanhola - sendo este o 1º ano de aprendizagem da língua em questão – pois, entre as várias opções apresentadas, a opção mais selecionada como primeira escolha foi “outro”, sendo descrita na generalidade como “imposição pela escola”, com 75% das escolhas dos alunos. A opção mais eleita como segunda escolha foi “a necessidade de aprender a língua” e “o gosto pela aprendizagem de novas línguas”, ambas com 22% das escolhas. A opção mais nomeada como terceira escolha foi “a proximidade com a língua portuguesa”, com 43% das escolhas. Tais resultados revelam que apesar de os alunos não se sentirem internamente motivados para a aprendizagem língua espanhola: consideram esta como algo necessário; têm vontade de aprender novas línguas; consideram a proximidade entre a língua portuguesa e espanhola como um fator positivo para a aprendizagem. Desta forma, torna-se um imperativo usar todos os meios “externos” para suscitar o interesse dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola.

4.2.1.2. Questionário 2 (ver anexo 12)

Ao analisarmos as escolhas dos alunos à 1ª questão, percebemos que os alunos sentem mais confiança em participar na aula de Espanhol maioritariamente nas atividades de compreensão, sendo as de compreensão escrita a 1ª opção escolhida por 35% dos alunos e as de compreensão oral a 2ª opção escolhida por 30% dos alunos. Relativamente às atividades de expressão, as escritas são preferidas por 20% dos alunos e as orais por 15%. Tais resultados revelam que, pelo facto de ser o primeiro ano de aprendizagem da língua espanhola, poderá existir alguma ansiedade e insegurança por parte dos alunos para participar em atividades de expressão, quer oral quer escrita. Aliado a este fator, os alunos poderão ter já consciência dos riscos inerentes às atividades de produção, sendo que por isso preferem as de compreensão.

Relativamente à 2ª questão, o “vocabulário” e a “cultura”, ambos com 28% das escolhas, são os aspetos da língua espanhola mais valorizados pelos alunos. As “funções comunicativas” têm 22% das escolhas, sendo que a gramática tem apenas 5% das escolhas dos alunos. Tais resultados poderão, eventualmente, revelar que a “gramática” é, considerada por esta turma, um dos aspetos mais difíceis da língua ou que suscita menos interesse.

No que diz respeito à 3ª questão, os resultados são inequívocos: os alunos preferem trabalhar em dinâmica de “pares”, totalizando 39% das escolhas. O trabalho “em grupo” assume-se como a 2ª opção, com 33% das escolhas. O trabalho em “qualquer um” tem 22% das escolhas, sendo que o trabalho “individual” conta apenas com 6% das escolhas. Tais resultados demonstram a coesão existente na turma, sendo que este poderá ser um dos elementos-chave para potencializar a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola, já que individualmente os alunos não se sentem intrinsecamente motivados.

Relativamente à 4ª questão, os resultados também não apresentam dúvidas: os “vídeos” são o recurso mais preferido pelos alunos, com 30% das escolhas, o que demonstra a importância do recurso audiovisual na aprendizagem desta turma. Os “jogos” são a 2ª opção, com 23% das escolhas, daí a necessidade de introduzir o aspeto lúdico na aprendizagem desta turma. A 3ª opção são os “textos orais”, com 16% das escolhas, revelando que os alunos preferem as atividades de compreensão oral, tal como mencionado anteriormente na 1ª questão deste Questionário.

No que concerne a última questão, o fator que mais influência a aprendizagem dos alunos desta turma é, sem dúvida, a “postura e o modo de ensinar do professor”, sendo a opção mais selecionada como primeira escolha, com 46%. Em contrapartida, a “postura e a vontade de aprender do aluno” tem apenas 23% das escolhas, o que revela que os alunos depositam no professor a responsabilidade máxima por aprenderem, colocando assim em segundo plano a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. As “atividades apresentadas” são a opção mais eleita como segunda escolha, com 39% das escolhas, o que demonstra a necessidade do professor em apresentar atividades que não só motivem os alunos, mas que os impliquem ativamente nas mesmas. Os “recursos usados” na disciplina são a opção mais nomeada como terceira escolha, com 31% das escolhas, pondo assim de relevo a necessidade usar recursos variados que vão ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem, de modo a que se sintam mais motivados para a aprendizagem da língua.

4.2.2. Questionários sobre as aulas ministradas

4.2.2.1. Questionário 3 (ver anexo 13)

No que respeita as atividades da 1ª aula desta unidade didática, as atividades mais atrativas para os alunos foram:

1. A descrição de uma imagem da Família Real Espanhola, com 26% das escolhas, a qual visava motivar os alunos para a temática, valorizando os seus conhecimentos prévios. Esta escolha demonstra que não sendo a atividade de expressão oral a mais pretendida pelos alunos - de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, no qual apenas 15% dos alunos prefere este tipo de atividades -

suscitou o interesse dos mesmos nesta aula porque o tema os motivou - de acordo com os resultados obtidos na 5ª questão do Questionário 2, no qual 23% dos alunos considera que os temas influenciam a sua aprendizagem, quer em primeira quer em segunda escolha. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Permitiu perceber os graus de parentesco através de uma família conhecida e importante em Espanha;*
- *Aprendemos os nomes e os graus de parentesco dos membros da Família Real Espanhola;*
- *Permitiu-me adquirir melhor o vocabulário da família.*

2. A ficha de expressão escrita “Describe a los miembros de tu familia”, com 18% das escolhas, a qual visava que os alunos usassem o vocabulário (graus de parentesco) e a gramática (adjetivos para a descrição psicológica) aprendidos nesta aula. Esta escolha revela que apesar das atividades de expressão escrita não serem as mais preferidas pelos alunos - de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, no qual este tipo de atividades aparece em terceiro lugar, com 20% das suas escolhas – despertou-lhes interesse nesta aula porque o tema tinha significado para eles - de acordo com os resultados obtidos na 5ª questão do Questionário 2, no qual 23% dos alunos considera que os temas influenciam a sua aprendizagem, quer em primeira quer em segunda escolha. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Gostei do tema a abordar na expressão escrita;*
- *Graças às outras atividades consegui adquirir bem o vocabulário e assim, usá-lo melhor nesta atividade;*
- *Permitiu-me usar o vocabulário aprendido.*

3. A apresentação em PowerPoint – descrição de imagens relacionadas com os tipos de famílias, com 15% das escolhas, a qual pretendia que os alunos identificassem os diferentes tipos de famílias que existem na atualidade, valorizando conhecimentos prévios e desenvolvendo a competência de expressão oral. Esta escolha salienta que apesar de a descrição de imagens ser uma atividade que envolve a expressão oral e dado que estas não são as mais preferidas por esta turma – de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, sendo o 4º tipo de atividade com 15% das escolhas – os alunos nesta aula sentiram-se motivados para se expressar oralmente porque, uma vez mais, o tema apresentado possuía significado para eles - de acordo com os resultados obtidos na 5ª questão do Questionário 2, no qual 23% dos alunos considera que os temas influenciam a sua aprendizagem, quer em primeira quer em segunda escolha. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Aprendi os tipos de famílias;*
- *Conseguí perceber os tipos de famílias através das imagens;*
- *De uma forma perceptível adquirimos os conteúdos.*

Ver as atividades consideradas pelos alunos como mais motivadoras nesta aula.
(Anexos 42, 43 e 44)

Relativamente à 2ª aula desta unidade didática, as atividades consideradas como mais atrativas para os alunos foram:

1. O visionamento de vídeos – descrição de relações familiares, com 27% das escolhas, a qual visava sensibilizar os alunos para a temática e desenvolver a competência de expressão oral. Esta escolha evidencia que os alunos nesta aula deram preferência aos recursos audiovisuais e vai ao encontro dos resultados obtidos na 4ª questão do Questionário 2, no qual 30% dos alunos manifesta preferência pelos vídeos como recurso a ser usado na aula, sendo escolhido em primeiro lugar. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *O visionamento de vídeos capta mais a minha atenção e assim retenho melhor os conteúdos;*
- *Além de suscitar muito a minha atenção, gostei particularmente destes (vídeos) devido a serem sobre a família, algo a que eu dou muito valor;*
- *O visionamento de vídeos capta mais a atenção e é mais interessante.*

2. O jogo “Quién es quién?” – descrição física dos colegas, com 13% das escolhas, o qual pretendia que, de uma forma lúdica, os alunos usassem a gramática aprendida nesta unidade didática (verbos usados para a descrição física e adjetivos usados para a descrição física e psicológica) e desenvolvessem as competências de expressão escrita e de expressão oral. Esta escolha mostra que apesar das atividades de expressão escrita e oral serem as menos preferidas por esta turma – de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, sendo o terceiro e quarto tipo, com 20% e 15% de escolhas respetivamente – a atividade despertou o interesse dos alunos nesta aula pelo facto de ser apresentada como um jogo – de acordo com os resultados obtidos na 4ª questão do Questionário 2, no qual este tipo de recurso é o segundo mais selecionado, com 23% das escolhas. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Foi uma atividade diferente e divertida;*
- *Os jogos são mais atrativos e podemos na mesma aprender os conteúdos;*
- *Achei interessante fazer esta atividade falando dos colegas.*

E a apresentação em PowerPoint – regras e usos dos verbos para a descrição física, também com 13% das escolhas. Esta escolha demonstra que apesar de a gramática não ser o aspeto da língua mais valorizado por esta turma - de acordo com os resultados obtidos na 2ª questão do Questionário 2, sendo que é o aspeto escolhido em último lugar, por apenas 5% dos alunos – o ensino da mesma pode ser potencializado através do uso das novas tecnologias. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Como é uma forma diferente de apresentar a matéria, permitiu-me interiorizar melhor;*
- *Com o PowerPoint é tudo mais claro;*
- *É útil para as aulas e ajuda-nos a perceber.*

3. A ficha de trabalho – descrição física de famosos espanhóis, com 11% das escolhas, a qual pretendia consolidar os conteúdos gramaticais aprendidos nesta unidade didática e desenvolver a competência de expressão escrita. Esta escolha revela que apesar das atividades de expressão escrita serem as menos preferidas por esta turma – de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, sendo o terceiro tipo, com 20% das escolhas – a atividade motivou os alunos nesta aula pelo facto de envolver famosos espanhóis, os quais são conhecidos pelos alunos num contexto externo à escola, ou seja, os alunos sentem que há uma relação entre a tarefa proposta na sala de aula e o mundo real. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Utilizar as imagens de personalidades famosas espanholas tornou-se diferente e interessante.*
- *Achei interessante fazer esta atividade através de imagens dos famosos;*
- *Gostei de descrever os famosos.*

Ver as atividades consideradas pelos alunos como mais motivadoras nesta aula. (Anexos 45, 46, 47 e 48)

4.2.2.2. Questionário 4 (ver anexo 14)

No que diz respeito às atividades da 1ª aula desta unidade didática, as atividades mais motivadoras para os alunos foram:

1. A descrição de imagens – serviços na cidade, com 26% das escolhas, a qual visava motivar os alunos para a temática e desenvolver a competência de expressão oral. Esta escolha mostra que não sendo a exploração de imagens o tipo de material que mais motiva os alunos desta turma – de acordo com os resultados obtidos na 4ª questão do Questionário 2, no qual apenas 7% dos alunos seleciona este tipo de material - e não sendo as atividades de expressão oral as mais pretendidas - de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, no qual apenas 15% dos alunos prefere este tipo de atividades – esta atividade despertou o interesse dos alunos porque o tema, estando presente nas suas vidas diárias, os motivou - de acordo com os resultados obtidos na 5ª questão do Questionário 2, no qual 23% dos alunos considera que os temas influenciam a sua aprendizagem, quer em primeira quer em segunda escolha. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Com as imagens consegui perceber bem os serviços na cidade;*
- *Adquiri vocabulário novo através de imagens;*

- Foi interessante e fiquei a saber os nomes dos serviços na cidade em espanhol.

2. A ficha de trabalho – elementos de uma rua na cidade, com 18% das escolhas, a qual visava a aprendizagem de vocabulário específico, sendo que os alunos tinham de usá-lo de acordo com os elementos presentes na imagem dada. Esta escolha demonstra a preferência desta turma por atividades que envolvam a aprendizagem de vocabulário - de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, no qual este aspeto da língua espanhola é o mais valorizado pelos alunos, com 28% das suas escolhas. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- Adquiri muito vocabulário, o qual foi fácil de perceber por estar associado a imagens;*
- Ajudou-me a aprender vocabulário novo;*
- Foi interessante aprender o vocabulário desta maneira.*

3. A chuva de ideias – serviços públicos na cidade, com 15% das escolhas, a qual visava ativar e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, conduzindo-os à aprendizagem de novo vocabulário nesta temática, e desenvolver a competência de expressão oral. Esta atividade foi realizada oralmente e por escrito. Esta escolha revela que apesar de a chuva de ideias ser uma atividade que envolve a expressão oral e dado que estas não são as mais preferidas por esta turma – de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, sendo o 4º tipo de atividade com 15% das escolhas – esta atividade motivou os alunos a expressarem-se oralmente porque o tema lhes possibilitou que usassem e relacionassem conhecimentos prévios, sentindo assim mais confiança. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- Pude conhecer melhor os serviços públicos na cidade;*
- Esta atividade foi interessante;*
- Esta atividade teve uma interação diferente.*

A leitura e interpretação do texto “Las 10 reglas del buen ciudadano”, também com 15% das escolhas, a qual tinha como objetivo aprofundar a temática abordada através das regras de cidadania, desenvolver a competência de compreensão escrita e introduzir o tópico gramatical do imperativo para dar conselhos. Esta escolha salienta que os alunos não só têm preferência pelas atividades de compreensão escrita – de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, no qual este é o primeiro tipo de atividade selecionado pelos alunos, com 35% das escolhas - como também encontraram nesta atividade uma finalidade, ou seja, a ligação como o mundo real, facto esse que foi compensador para a aprendizagem. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- Já sei quais são as regras de um bom cidadão e sei transmiti-las a pessoas espanholas;*
- Foi útil porque aprendemos a ser bons cidadãos;*

-É bom aprender este tipo de regras, pois podemos usá-las na nossa vida diária..

E a ficha de trabalho – preposições de lugar para localizar serviços na cidade, também com 15% das escolhas, a qual pretendia que os alunos fossem capazes de usar o tópico gramatical aprendido (preposições de lugar) para localizar espacialmente diferentes serviços na cidade. Esta escolha evidencia que embora a gramática não seja o aspeto da língua espanhola mais valorizado por esta turma – de acordo com os resultados obtidos na 2ª questão do Questionário 2, no qual este é o 4º aspeto eleito, com apenas 5% das escolhas – a sua aprendizagem foi potencializada pelo uso de imagens, o que facilitou a sua aquisição. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Gostei de aprender esta gramática;*
- *Permitiu-me saber como localizar os serviços;*
- *Foi uma forma diferente de exercitar a matéria.*

Ver as atividades consideradas pelos alunos como mais motivadoras nesta aula. (Anexos 49,50, 51, 52 e 53)

Relativamente à 2ª aula desta unidade didática, as atividades consideradas como mais atrativas para os alunos foram:

1. A audição e interpretação da canção “En la ciudad”, com 30% das escolhas, a qual visava sensibilizar os alunos para a temática e desenvolver as competências da compreensão oral e da compreensão escrita. Esta escolha mostra que embora as canções não sejam o recurso mais preferido nesta turma – de acordo com os resultados obtidos na 4ª questão do Questionário 2, no qual aparece como 3º recurso a ser usado, com 16% das escolhas - os alunos deram preferência a esta atividade porque envolvia as competências de compreensão escrita e oral – de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, no qual as atividades de compreensão escrita e oral são a primeira e segunda opção mais escolhida, com 35% e 30% respetivamente. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Foi divertido e a canção englobava muita matéria;*
- *Foi uma atividade diferente, que suscitou mais atenção e permitiu reter melhor a informação;*
- *A canção cativou e gostei da forma como a ficha estava estruturada.*

2. A ficha de trabalho – pedir e dar instruções para circular na cidade, com 24% das escolhas, o qual pretendia que os alunos usassem as funções comunicativas aprendidas nesta aula. Esta escolha demonstra a utilidade comunicativa que os alunos atribuíram a esta atividade e está de acordo com os resultados obtidos na 2ª questão do Questionário 2, sendo que as funções comunicativas são o 2º aspeto da língua mais valorizado, com 22% das escolhas. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Aprendemos a situar-nos numa cidade e também a pedir informações;*
- *Foi uma ficha importante e assim já posso dar informações a quem necessitar;*
- *Permitiu adquirir os conhecimentos necessários para se algum dia formos a uma cidade em Espanha.*

3. A ficha de expressão escrita “Qué prefieres, vivir en el campo o en la ciudad?”, com 19% das escolhas, a qual pretendia consolidar os conteúdos aprendidos nesta unidade didática e desenvolver a competência de expressão escrita. Esta escolha revela que apesar das atividades de expressão escrita serem as menos preferidas por esta turma – de acordo com os resultados obtidos na 1ª questão do Questionário 2, sendo o terceiro tipo, com 20% das escolhas – a atividade motivou os alunos nesta aula pelo facto do tema envolver a própria experiência pessoal, ou seja, os alunos sentiram uma ligação entre a tarefa proposta na sala de aula e o mundo real – de acordo com os resultados obtidos na 5ª questão do Questionário 2 – no qual, os temas são a opção mais escolhida, quer em primeira quer em segunda escolha. Entre as várias razões apresentadas pelos alunos de salientar as seguintes:

- *Gostei de fazer esta atividade de expressão escrita porque foi um tema interessante.*
- *Gostei muito de escrever sobre o tema;*
- *Esta atividade permitiu que usássemos todo o vocabulário aprendido.*

Ver as atividades consideradas pelos alunos como mais motivadoras nesta aula. (Anexos 54, 55 e 56)

4.2.3. Fichas de autoavaliação

Tal como mencionado anteriormente, as fichas de autoavaliação tiveram como principais objetivos, em primeiro lugar, avaliar de forma individualizada a aprendizagem dos conteúdos lecionados nas aulas ministradas - diagnosticando as dificuldades sentidas e reconduzindo-os para a necessidade de estudar em maior profundidade, questionar o professor sobre as dificuldades e dúvidas sentidas e até solicitar a ajuda dos colegas – e, em segundo lugar, levar os alunos a reflexionar sobre a sua própria aprendizagem e evolução na língua - tornando-os mais autónomos. De uma maneira geral, os alunos desta turma reagiram positivamente a este instrumento de monitorização da aprendizagem, tendo sido responsáveis no seu preenchimento e assíduos na entrega dos mesmos.

De realçar que a avaliação das aprendizagens efetuadas envolvia várias fases: numa primeira fase, os alunos autoavaliavam as suas aprendizagens, através do preenchimento das fichas de autoavaliação, o qual podia ser realizado em sala de aula ou em casa; numa segunda fase, e depois de receber as fichas de autoavaliação

preenchidas, a professora estagiária analisava as dificuldades sentidas pelos alunos na unidade didática em causa; numa terceira fase e, sempre que necessário, procedia a uma nova explicação dos conteúdos em causa, a qual poderia ser realizada para toda a turma ou para um aluno ou grupo de alunos.

(Ver Anexos 15 e 16)

4.2.4. Fichas de avaliação de conteúdos

No seguimento do que já foi afirmado antes, as fichas de avaliação de conteúdos foram um instrumento de avaliação usado para aferir a efetividade na aprendizagem de algumas matérias lecionadas nesta turma. Dado que estas fichas não eram entregues imediatamente após o final de cada unidade didática, mas num momento posterior para que houvesse um “distanciamento” das matérias, os alunos tinham a possibilidade de “relembrar” os conteúdos lecionados. Assim, estas fichas eram encaradas como “atividades de remediação”, na medida em que podiam colmatar possíveis lacunas ainda existentes.

De referir que, na generalidade, os alunos reagiram positivamente a este instrumento de avaliação, pois consideravam-no uma segunda oportunidade para aprender. Assim, os resultados obtidos nas duas fichas de avaliação de conteúdos entregues nesta turma foram muito satisfatórios: na primeira ficha de avaliação de conteúdos, a qual se referia às regências 5 e 6 - temática da família e das relações familiares - não houve qualquer classificação negativa, sendo a mais baixa 12,5 valores e a mais alta 18,5 valores; na segunda ficha de avaliação de conteúdos, a qual se referia às regências 7 e 8 – temática da cidade – houve apenas 2 classificações negativas, sendo que destas a mais baixa foi 4 valores (correspondente a uma aluna com muitas dificuldades de aprendizagem, a qual deveria ter necessidades educativas especiais) e a mais alta foi 8 valores.

(Ver Anexos 17 e 18)

Parte III – Reflexões finais

Aprender uma língua nova é uma tarefa que exige esforço e dedicação, ou seja, o aluno tem de estar predisposto para conhecer, para adquirir e para usar uma língua, que não sendo a sua, lhe permitirá a compreensão de outra realidade linguística e cultural. Desta forma, a motivação interna do aluno é o principal fator que vai influenciar a aprendizagem da língua estrangeira, fazendo com que sinta uma necessidade natural de “fazer parte” de todo o processo. No entanto, cabe também ao professor - o qual, em conjunto com outros fatores, funciona como motivação externa - a tarefa de dinamizar estratégias que impulsionem e potenciem a motivação do aluno para aprender a língua estrangeira.

Assim, os “métodos” utilizados pelo professor de língua estrangeira têm de “potencializar”, numa primeira fase, a curiosidade para aprender a língua e, numa segunda fase, o interesse e gosto por continuar a aprender essa mesma língua. É óbvio que cada professor, em função da sua personalidade e experiência, desenvolverá as suas próprias estratégias para “motivar” a motivação dos alunos, no entanto, penso que o objetivo último deverá ser sempre o de levar os alunos a desenvolver o gosto pela aprendizagem da língua e cultura, de modo a que se consciencializam da sua utilidade.

Em minha opinião, a atitude, o comportamento e o desempenho do professor serão a primeira “alavanca” para impulsionar os alunos. Por estas razões, desde o primeiro momento em que comecei o meu estágio que tenho incentivado os alunos para aprenderem a língua espanhola e para a usarem no contexto de sala de aula, pois considero que este é o local ideal, e para muitos dos alunos será apenas o único, para se “familiarizarem” com a língua que estão a aprender, e eu - enquanto professora - devo dar o exemplo. Além disso, penso que o modo como o próprio professor encara a tarefa de “ensinar os alunos a aprender espanhol” também influencia o interesse pela língua, na medida em que os alunos têm de sentir que o professor não só gosta da língua e cultura que ensina, como também a estuda, a investiga, a divulga.

A par destes fatores está a forma como o professor ensina a língua e quais os recursos que utiliza. Neste campo, as possibilidades são vastas e dependem da própria ação, investigação e criatividade do professor. Além dos tradicionais recursos como manuais, os quais nem sempre estão adaptados às necessidades dos alunos, atualmente dispomos de uma ferramenta muito útil, a Internet, a qual oferece uma infinidade de recursos, desde que bem selecionados e devidamente filtrados, como fragmentos de filmes, entrevistas, documentários, vídeos, entre muitos outros. Se aliarmos os recursos disponíveis na Internet e o uso das novas tecnologias em sala de aula, podemos, de facto “construir” aulas de língua dinâmicas, reais, interessantes e motivadoras para os alunos.

De referir também que as dinâmicas de trabalho em sala de aula também são fundamentais. Posso referir que a “partilha” de vivências e experiências dos alunos é uma excelente forma de os implicar na aprendizagem, e que o trabalho em pares e em grupo, além do interesse dos alunos por este tipo de dinâmica, reforça o companheirismo e entreaajuda.

Este trabalho, não podendo ser exaustivamente detalhado, pretendeu mostrar algumas estratégias que o professor pode usar para motivar e manter o interesse dos alunos pela aprendizagem de uma língua estrangeira, dando especial relevo à língua espanhola.

Bibliografía

- AGUILAR LÓPEZ, Ana María (2003). La prensa: punto de partida para la lectura y desarrollo de la expresión. En *ASELE, Actas XIV Congreso Internacional de ASELE*, 2003, pp. 584-595.
Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0585.pdf
- ALONSO TAPIA, Jesús (1991). *Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos?* Analisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Junio 1991.
Disponível em:
http://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992_que_es_lo_mejor_para_motivar_a_mis_alumnos.pdf
- ALONSO TAPIA, Jesús (2001) *Enhancing Learning motivation: theory and strategies*. (Translation of J. Alonso Tapia (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ.
Disponível em:
http://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/2001-Enhancing%20learning%20motivation.pdf
- BARETTA, Danielle (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. En *RedELE, Revista Eletrónica de didáctica español lengua extranjera*, número 7, 2006.
Disponível em:
http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df9_3df
- BARRALLO BUSTO, Natalia y GÓMEZ BEDOYA, María (2009). La explotación de una imagen en la clase de ELE. En *RedELE, Revista Eletrónica de didáctica español lengua extranjera*, número 16, 2009, pp. 1-16.
Disponível em:
http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_01Barrallo.pdf?documentId=0901e72b80d_d7388
- BONO, Adriana (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº54/2, 10/11/10, pp.1-8.
Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3273Bono.pdf>
- CANTOS GÓMEZ, Pascual (1999). A motivação no processo de ensino-aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Garner e Lambert. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, (34), pp.53-77, Universidad de Murcia.
Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2410/1863>
- DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*.
Disponível em: http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6bebccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf
- DOMINGUEZ GONZALEZ, Pablo (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Breve curso para profesores en formación. En *MarcoELE, Revista de didáctica ELE*, núm. 6 , 2008, pp. 1-168.

- DÖRNYEI, Zoltán (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In *The Modern Language Journal*, 78, iii, pp.273-284.
Disponível em: [http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei\(1994\)_Foreign_Language_Classroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf)
- DÖRNYEI, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
Disponível em: <http://www.ebooksdownloadfree.com/Languages-and-Culture/Motivational-Strategies-in-the-Language-Classroom-BI13592.html>
- DÖRNYEI, Zoltán; SKEHAN, Peter (2003). Individual Differences in SLL, pp.1-30. In *The Handbook of Second Language Acquisition*,. Doughty, Catherine J. and Michael H. Long (eds). Blackwell Publishing Ltd.
Disponível em: <http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?>
- GARDNER, R.C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation. In *The Social Psychology of Language 4*, Great Britain: Edward Arnold Pub.
Disponível em: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>
- GARDNER, R.C. (2001). Integrative Motivation: Past, Present and Future. Temple University Japan. In *Distinguished Lecture Series*, Tokyo, February 17, 2001; Osaka, February 24, 2001.
Disponível em: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>
- GARDNER, R.C. (2005). Integrative motivation and second language acquisition. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association. In *Joint Plenary Talk*, May 30, 2005, London, Canada..
Disponível em: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>
- GARDNER, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. In *Porta Linguarum*, 8, junho 2007, pp.9-20.
Disponível em: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero8/1-R%20C%20%20GADNER.pdf
- GARDNER, R.C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
Disponível em: http://www.peterlang.com/download/extract/53882/extract_310459.pdf
- GUARIENTO, William & MORLEY, John (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. In *ELT Journal*, Volume 55/4, October 2001, pp. 347-353, Oxford University Press.
Disponível em: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/55/4/347.full.pdf>
- GUITART ESCUDERO, Mª Pilar (2007). Función del profesor de E/LE en el ámbito de la motivación. En *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura Y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda: JMC, 2007, pp.247- 260.
Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341081>
- KELLER, J.M. (1983). Motivational design of instruction. In C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional Design Theories and Models*, pp.386-433. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- LEE, Winnie Yuk-chun (1995). Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. In *ELT Journal*, Volume 49/4, October 1995, pp. 323-328, Oxford University Press.
Disponível em: <http://203.72.145.166/ELT/files/49-4-4.pdf>
- LÓPEZ VALERO, Amando et al. (2008). Teachers' attitudes towards correcting students' written errors and mistakes. In *Porta Linguarum*, 10, junio 2008, pp.21-30.
Disponível em:
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero10/2%20Amando%20Lopez.pdf
- MACINTYRE, Peter D.; MACMASTER, K.; & BAKER, S.C. (2001). The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey. In Z.Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report, 23, pp.461-492). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
Disponível em:
http://faculty.capebretonu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/L2_learning_convergence2001.pdf
- MAESTRO ALEJOS, Aránzu (2003). Los medios de comunicación: el gran canal de documentos reales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera. En *ASELE, Actas XIV Congreso Internacional de ASELE*, 2003, pp. 425-433.
Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0426.pdf
- MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel Á. (2007). El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia. En *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, nº1, enero 2007, pp.17-30.
Disponível em: http://www.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf
- MELZI, G & A. SCHICK (2012). Motivation and second language acquisition. In *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, OECD Publishing.
- MINISTÉRIO DE LA EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE & INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- NEVADO FUENTES, Charo (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. En *MarcoELE, Revista de didáctica ELE*, núm. 7, 2008, pp. 1-13.
Disponível em: http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf
- NUNAN, D. (1997). Does learner strategy training make a difference?, In *Language Modernas*, 24, 1997, pp.1-19.
Disponível em:
http://www.anaheim.edu/media/files/TESOL/Nunan/doesLearnerStrategyTrainingMakeADifference_1997.pdf
- NUNAN, D. (2003). Styles and strategies in the language classroom. In Plenary presentation, *TESOL Illinois Annual Conference*, Chicago, Illinois, March 2003, pp.1-4.
Disponível em:
http://www.anaheim.edu/media/files/TESOL/Nunan/stylesAndStrategies_2003.pdf

- OXFORD, R.L. (2003). Language learning styles and strategies, pp.1-25, Gala.
Disponível em: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- PEACOCK, Mathew (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. In *ELT Journal*, Volume 51/2, April 1997, pp. 144-156, Oxford University Press.
Disponível em: <http://203.72.145.166/ELT/files/51-2-6.pdf>
- RICHARDS, Jack C. & LOCKART, Charles (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge Language Education, Series Editor Jack C. Richards, Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, Beatriz (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. En *ASELE, Actas XVI Congreso Internacional de ASELE*, 2005, pp. 806-816.
Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf
- ROBLES ÁVILA, Sara (2003). La publicidad o el arte de persuadir con la palabra: claves lingüísticas y aplicaciones didácticas en ELE. En *ASELE, Actas XIV Congreso Internacional de ASELE*, 2003, pp. 512-524.
Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0513.pdf
- RUIZ SAN EMETERIO, Mª Emiliana (2003). Para todos: la publicidad en la clase de español. En *ASELE, Actas XIV Congreso Internacional de ASELE*, 2003 pp.1004-1013.
Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_1005.pdf
- SÁNCHEZ BENÍTEZ, Gema (2009). El uso de imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. En *MarcoELE, Revista de didáctica ELE*, núm. 8 2009, pp. 1-17.
Disponível em: http://www.marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf
- SAROLI, Anna M. (2010) La explotación de una imagen en la clase de ELE.REDELE. En *Revista Electrónica de didáctica español lengua extranjera*, número 18, 2010, pp.1-13.
Disponível em:
http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_18/2010_redELE_18_06Saroli.pdf?documentId=0901e72b80dd6_a30
- SITMAN, Rosalie (2003). Más allá de la información: le prensa en la enseñanza de E/LE. En *ASELE, Actas XIV Congreso Internacional de ASELE*, 2003, pp. 96-108.
Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0097.pdf
- SKENDERIS, Theodoros; LASKARIDOU, Chryssa (2010). Feedback: a basic ingredient. In *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 19, pp.74-80.
Disponível em: <http://www.encuentrojournal.org/textos/Skenderis.pdf>
- SVINICKI, Marilla D. (1999). New Directions in Learning and Motivation. In *New Directions for Teaching and Learning*, no.80, Winter 1999, Jossey-Bass Publishers, pp.5-27
Disponível em: <http://education.gsu.edu/ctl/FLC/Foundations/Overview.pdf>
- ZIMMERMAN, Barry J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. In *Theory into Practice*, Volume 41, Number 2, Spring 2002, pp. 64-70, College of Education, The Ohio State University.

Disponível em:

<http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/Zimmerman-Becoming-a-self-regulated-learner.pdf>

Referências na Internet:

<http://www.learning-theories.com/behaviorism.html>
<http://www.learning-theories.com/classical-conditioning-pavlov.html>
<http://www.learning-theories.com/operant-conditioning-skinner.html>
<http://www.learning-theories.com/humanism.html>
http://wps.prenhall.com/chet_eggen_education_6/13/3460/885789.cw/index.html
<http://www.learning-theories.com/constructivism.html>
<http://www.learning-theories.com/vygotskys-social-learning-theory.html>
<http://www.learning-theories.com/cognitivism.html>
<http://www.learning-theories.com/weiners-attribution-theory.html>
<http://www.learning-theories.com/elaboration-theory-reigeluth.html>
<http://www.learning-theories.com/piagets-stage-theory-of-cognitive-development.html>
http://wps.prenhall.com/chet_eggen_education_6/13/3458/885311.cw/index.html
<http://www.learning-theories.com/social-learning-theory-bandura.html>
<http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>
http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0072316799/student_view0/part3/chapter11/chapter_outline.html
http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0072316799/student_view0/part3/chapter12/chapter_outline.htm
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lluviaideas.htm
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm