



Maria Teresa Segarra Costaguta Mattos

FATORES DE MOTIVAÇÃO DE APRENDENTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O CASO DE TRINIDAD E TOBAGO

Dissertação de Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda, na área de especialização em Linguística Aplicada, orientada pela Doutora Maria Isabel Pires Pereira, apresentada ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

**FATORES DE MOTIVAÇÃO DE
APRENDENTES DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O
CASO DE TRINIDAD E TOBAGO**

Ficha Técnica:

| | |
|-------------------------------|--|
| Tipo de trabalho | Dissertação de Mestrado |
| Título | FATORES DE MOTIVAÇÃO DE APRENDENTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O CASO DE TRINIDAD E TOBAGO |
| Autor/a | Maria Teresa Segarra Costaguta Mattos |
| Orientador/a | Maria Isabel Pires Pereira |
| Identificação do Curso | 2º Ciclo em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda |
| Área científica | Línguas e Literaturas Estrangeiras |
| Especialidade/Ramo | Linguística Aplicada |
| Data | 2015 |



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Fatores de motivação de aprendentes de português como língua estrangeira: o caso de Trinidad e Tobago

Agradecimentos

À minha mãe, Celina Teresa Arajuyara Segarra Costaguta, maravilhosa e fundamental para que eu pudesse realizar o sonho de fazer o mestrado no exterior, minha gratidão e dívida são eternas.

Ao pai, ao Ramiro, à Vick e à vó Teresa, que mesmo longe se fizeram presentes.

Ao Samuel, companheiro irrepreensível nesse ano de escrita, seu apoio foi o presente mais precioso que eu poderia receber.

À professora Doutora Maria Isabel Pereira, por sua paciência e orientação.

Às colegas de mestrado, pela companhia nas aulas do primeiro ano do mestrado.

À tia Cleci, que foi minha família em Portugal e ajudou-me sempre que eu precisei.

À professora Doutora Maria Cristina Martins, sempre aberta e acessível aos alunos do Mestrado de PLELS na Universidade de Coimbra.

Aos meus alunos da Universidade das Índias Ocidentais, por viabilizarem este estudo, é uma alegria estar em sala de aula com vocês.

À Camila Vasconcelos, que mesmo à distância, foi essencial na pesquisa dessa dissertação.

À professora Margarete Schlatter, que iniciou-me no ensino de Português como Língua Adicional.

A Portugal e Trinidad e Tobago, pois fizeram-me viver tanto em tão pouco tempo.

Resumo

A motivação é um dos fatores mais determinantes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, e por isso é extremamente importante estudar as diferentes formas em que esta manifesta-se em cada aprendiz. Este é um estudo sobre os fatores de motivação em aprendizes de Português como Língua Estrangeira em um contexto de não imersão, especificamente os alunos do curso de *Minor in Brazilian Studies* na Universidade das Índias Ocidentais (University of the West Indies), em Trinidad e Tobago. Através do desenvolvimento e aplicação de um questionário adaptado de McEwan e Minkle (1979) e Schmidt (1996) e de práticas em sala de aula, fez-se um mapeamento das diferentes fontes de motivação dos estudantes, sendo estes resultados analisados estatisticamente com o auxílio do software SPSS. Em termos de estatística descritiva foram analisadas as porcentagens, moda, média e desvio padrão e escalonamento multidimensional dos dados do questionário. Através dos resultados obtidos, verificou-se que o grupo de alunos participante da pesquisa demonstrou índices satisfatórios de motivação intrínseca, e motivação extrínseca de aspectos positivos, como o desejo de aprender a língua para viagens. Práticas didáticas também foram apontadas como fatores de motivação, como o uso de material autêntico em sala de aula. Em relação às estratégias de aprendizagem, verificou-se que há uma necessidade de investir nessa área, pois certas estratégias, como o uso de Português em redes sociais, podem tornar-se fatores de motivação.

Palavras-chave: motivação, português como língua adicional, Trinidad e Tobago, contexto de não imersão.

Abstract

Motivation is one of the most determining factors in language learning, and for that reason, it is extremely important to study the different ways in which motivation manifests in each student. This study is about the motivational factors in students of Portuguese as an Additional Language in a context of non immersion. This study took place in Trinidad and Tobago, with students of all levels from the Minor in Brazilian studies at the University of the West Indies. Through the development and application of a questionnaire adapted from McEwan and Minkle (1979) and Schmidt (1996) and of motivational practices in the classroom, a mapping of the students' different sources of motivation was created, through statistical analysis in SPSS. Percentages, mode, mean and standard deviation of the data from questionnaire were analysed. The results obtained from the group of students here analysed showed satisfactory levels of intrinsic motivation, as well as positive extrinsic motivation, such as the desire to learn the language for traveling. Teaching practices such as use of authentic material in the classroom were also identified as motivational factors. In relation to learning strategies, it was observed that it is necessary to focus in this area, for strategies such as the use of Portuguese in social media can become a factor of motivation.

Keywords: motivation, Portuguese as an additional language, Trinidad and Tobago, non-immersion students

Índice

| | |
|---|-----------|
| Abstract..... | iii |
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1 - Enquadramento | 4 |
| Capítulo 1 – Enquadramento | 5 |
| 1.1 Contexto linguístico em Trinidad e Tobago | 5 |
| 1.2 O ensino de PLA em Trinidad e Tobago | 6 |
| 1.3 Enquadramento teórico: A motivação no processo de aprendizagem de uma LA8 | |
| 1.4 Conceito de motivação | 9 |
| 1.5 Importância da motivação | 10 |
| 1.6 Teorias sobre motivação | 12 |
| 1.7 Teoria de auto-determinação (SDT, Self-determination theory) | 12 |
| 1.7.1 Motivação intrínseca | 12 |
| 1.7.2 Motivação extrínseca..... | 14 |
| 1.8 Teoria da auto-eficácia | 16 |
| 1.9 Teoria de atribuição | 16 |
| 1.10 Teorias de expectativa-valor | 17 |
| 1.11 Teoria de valor próprio | 18 |
| Capítulo 2 - Tratamento e análise de dados | 19 |
| Capítulo 2 – Tratamento e análise de dados | 20 |
| 2.1 Metodologia e justificativa..... | 20 |
| 2.2 Participantes e aplicação do questionário | 21 |
| 2.3 Objetivo da pesquisa e questionário | 23 |

| | | |
|--------|---|----|
| 2.3.1 | Justificativa do uso da escala Likert em questionários..... | 24 |
| 2.3.2 | Consistência do questionário..... | 25 |
| 2.4 | Tratamento dos dados | 26 |
| 2.5 | Resultados | 27 |
| 2.5.1 | Fatores extrínsecos, como requisitos e obrigação | 28 |
| 2.5.2 | Fatores intrínsecos como prazer em aprender e diversão, e gosto pela cultura..... | 29 |
| 2.5.3 | Trabalho e autodesenvolvimento..... | 30 |
| 2.5.4 | Melhoria de comunicação,consciência global..... | 31 |
| 2.5.5 | Influência do ambiente, amigos e parentes. | 32 |
| 2.5.6 | Segunda parte do questionário | 33 |
| 2.5.7 | A análise por escalonamento multidimensional..... | 33 |
| 2.5.8 | Itens 22-97: Moda, Média e desvio padrão | 42 |
| 2.5.9 | Motivação intrínseca | 44 |
| 2.5.10 | Motivação extrínseca..... | 44 |
| 2.5.10 | Afeto..... | 46 |
| 2.5.11 | Expectativas..... | 47 |
| 2.5.12 | Cultura..... | 48 |
| 2.5.13 | Ansiedade | 49 |
| 2.5.14 | Força motivacional | 50 |
| 2.5.15 | Preferências didáticas | 51 |
| 2.5.16 | Estratégias de aprendizagem | 54 |
| 2.5.17 | Discussão dos resultados | 55 |
| 2.5.18 | Limitações | 56 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 3 - Desafios de aprendizagem em função do contexto | 58 |
| Capítulo 3: Desafios de aprendizagem em função do contexto..... | 59 |
| 3.1 A didática como catalisadora da motivação..... | 60 |
| 3.2 Motivação e atividades em aula | 61 |
| 3.3 O que são práticas motivacionais? | 62 |
| 3.4 Elaboração de tarefas como práticas motivacionais | 66 |
| 3.4.1 Tarefa I | 66 |
| 3.4.2 Tarefa II..... | 67 |
| 3.5 Utilização de ambientes online como prática motivacional..... | 69 |
| 3.6 O material autêntico como fator motivacional - Uso de vídeos em sala de aula: teoria e benefícios | 70 |
| Considerações finais | 72 |
| Referências | 75 |
| Anexo I: Questionários | 80 |
| Questionário sobre motivação I | 80 |
| Questionário sobre Motivação II – Afeto | 82 |
| Preferências em aula | 85 |
| Anexo II: | 88 |
| Anexo III:..... | 94 |
| Anexo IV: | 98 |
| Anexo V..... | 99 |
| Anexo VI | 101 |
| Anexo VII: | 102 |

Índice de tabelas e figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 | 69 |
| Tabela 1 - Idade dos informantes..... | 22 |
| Tabela 2 – Gênero dos aprendentes | 22 |
| Tabela 3 - Alfa de Cronbach..... | 25 |
| Tabela 4 - Porcentagem de respostas afirmativas aos enunciados..... | 27 |
| Tabela 5 - Fatores extrínsecos, como requisitos e obrigação | 28 |
| Tabela 6 - Fatores intrínsecos como prazer em aprender e diversão, e gosto pela cultura..... | 29 |
| Tabela 7 - Trabalho e Desenvolvimento..... | 30 |
| Tabela 8 - Melhoria de comunicação, consciência global..... | 31 |
| Tabela 9 - Influência do ambiente, amigos e parentes..... | 32 |
| Tabela 10 – Dimensão 1: Motivação Intrínseca | 35 |
| Tabela 11 – Dimensão 2: Orientação por objetivos..... | 37 |
| Tabela 12 – Dimensão 3 - Expectativas | 38 |
| Tabela 13 – Dimensão 1 – Controle | 39 |
| Tabela 14 – Dimensão 2 – Orientação Comunicativa | 40 |
| Tabela 15 – Dimensão 1 – Estudo tradicional | 41 |
| Tabela 16 – Dimensão 2 – Prioridade ao Português..... | 41 |
| Tabela 17 - Itens com nível mais alto de concordância..... | 42 |
| Tabela 18 - Itens com nível mais baixo de concordância..... | 43 |
| Tabela 19 - Motivação Intrínseca | 44 |
| Tabela 20 - Motivação extrínseca..... | 46 |

| | |
|---|----|
| Tabela 21 - Afeto | 47 |
| Tabela 22 - Expectativas..... | 48 |
| Tabela 23 - Cultura | 49 |
| Tabela 24 - Ansiedade | 50 |
| Tabela 25 - Força motivacional | 51 |
| Tabela 26 - Preferências Didáticas | 54 |
| Tabela 27 - Estratégias de aprendizagem | 55 |
| Tabela 29 - Resultados itens 1-21..... | 88 |

Introdução

Este é um trabalho que encerra meus estudos no Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda, na Universidade de Coimbra, e uma conclusão não apenas do meu primeiro ano de trabalho em Trinidad e Tobago, mas também do primeiro ano de aulas na Universidade de Coimbra, período fundamental para a elaboração desta dissertação.

O aprendizado de uma língua é um processo que leva tempo, exige esforço e pode parecer, ao longo do percurso, tedioso. Estas características podem adquirir contornos mais fortes quando os alunos estão a milhares de quilômetros de qualquer interação com falantes da língua adicional que estão aprendendo, e só têm ao professor e aos colegas para praticar o idioma.

Até 2013, minha experiência como docente na área de Português como Língua Adicional (doravante PLA) havia sido no Brasil, com estudantes oriundos de diversos países aprendendo a língua em imersão, a grande maioria graduandos em intercâmbio, que ficavam no Brasil por pelo menos seis meses. Esses alunos vivenciavam o português em seu novo cotidiano, pegando ônibus, fazendo amizades com os brasileiros, etc, em uma dinâmica que naturalmente levava o aluno a trazer conhecimentos e/ou questionamentos sobre a língua de fora para dentro da sala de aula.

Em Trinidad e Tobago, onde o português sobreviveu como língua de uma pequena comunidade madeirense até obsolescer-se com a morte de seus últimos membros (Ferreira, 1999), a realidade dos aprendentes de PLA no tocante a prática e vivência da língua é completamente distinta: sem falantes nativos por perto, à exceção das professoras, a língua fica aprisionada e restrita à prática em sala de aula, o que pode representar um perigo para a manutenção daquela motivação inicial que levou os estudantes a optarem pelo *Minor in*

Brazilian Studies. Estudiosos seccionam a motivação em três divisões: intrínseca, extrínseca e auto-motivação. No caso de aprendentes de Língua Adicional (doravante LA) em não-imersão, acredita-se que estes possuam maior motivação intrínseca a fim de dar continuidade a seus estudos. Apesar da vastíssima bibliografia disponível sobre motivação em aprendentes de LA, ainda há poucos estudos específicos sobre PLA e estudantes em contexto de não-imersão. Portanto, essa dissertação pretende ser uma contribuição ao estudo da motivação na aquisição de LA em contextos de não-imersão, e ainda um estudo sobre o valor motivacional que o professor tem em contexto de não-imersão, bem como a observação de algumas práticas motivacionais em sala de aula.

O presente trabalho, portanto, pretende investigar o papel da motivação no processo de aprendizagem de PLA em Trinidad e Tobago, trabalhando com a hipótese de que a aproximação do aluno com a língua e cultura pode ocorrer através do engajamento deste em conteúdo online em português. Investigam-se também as preferências didáticas e de estratégias de aprendizagem, e sua relação com a motivação.

O português é a quinta língua mais prominente na internet, atrás apenas do inglês, mandarim, espanhol e japonês. Um questionamento inicial com os estudantes revela que a maioria utiliza websites em português apenas para consulta e pesquisa para as aulas, como dicionários e tradutores. Uma das propostas para motivar extrinsecamente os alunos foi incentivá-los a descobrir sites que produzam conteúdo que lhes seja relevante.

Esta dissertação tem como objetivos fazer um mapeamento dos fatores de motivação dos estudantes de PLA em Trinidad e Tobago, e de que forma tais fatores relacionam-se com preferências de atividades em sala de aula, em um ambiente de não-imersão e pouquíssimo contato com a cultura lusófona.

No capítulo 1 serão apresentadas as teorias mais relevantes sobre motivação em LA, e apresentados os principais conceitos. Considerando que há dois principais tipos de motivação, a integrativa e a instrumental, e dado o contexto cultural do país, previu-se que a integrativa seria a motivação mais forte dentre os alunos, já que diferentemente do Brasil, por exemplo, grande parte dos alunos da UWI não têm um trabalho concomitante com os estudos.

No segundo capítulo, descrevemos a pesquisa realizada, apresentando os resultados obtidos. apresentamos e descrevemos o procedimento metodológico e descrevemos os informantes e o questionário aplicado. Esta investigação foi conduzida entre 2014 e 2015, no período de dois semestres, com as turmas de *Minor in Brazilian studies* na Universidade das Índias Ocidentais (University of the West Indies, doravante UWI), campus de St. Augustine, em Trinidad e Tobago. O questionário foi analisado por seções e tratado de acordo, através do Excel e SPSS.

No terceiro capítulo, referimo-nos a estratégias e práticas motivacionais em sala de aula, e incluimos dois exemplos de propostas de práticas motivacionais para a sala de aula em um ambiente de não imersão, nomeadamente o uso de ambientes digitais e de materiais autênticos, vivenciados com os estudantes da UWI.

A análise dos questionários completados ao fim de dois semestres evidencia que há fatores de motivação intrínseca, como o afeto, o qual desempenha um papel importante no processo de aprendizagem, e de motivação extrínseca, tal como a percepção da língua como uma futura distinção na carreira profissional. Igualmente, o estudo aponta o importante papel das práticas motivacionais em sala de aula e de estratégias de aprendizagem que os alunos devem praticar.

Capítulo 1 - Enquadramento

Capítulo 1 – Enquadramento

1.1 Contexto linguístico em Trinidad e Tobago

Historicamente colonizado por muitos, inclusive por portugueses em um breve período de tempo, Trinidad e Tobago localiza-se a cerca de 870 quilômetros da capital brasileira mais próxima, Boa Vista, Roraima. A língua oficial é o inglês, e segmentos da população falam o patois (crioulo francês) e o bohpuri (língua histórica). O país também possui sua própria língua de sinais, o TTSL (*Trinidad and Tobago Sign Language*¹). Finalmente, pelas relações que o país mantém com países como Venezuela e Colômbia, e por sua localização geográfica estratégica, a apenas 11 quilômetros da Venezuela, o espanhol também é falado atualmente (historicamente, o país esteve sob domínio da coroa espanhola até 1797), além de fazer parte do currículo escolar do ensino fundamental e médio.

O país já teve o português como uma de suas línguas, trazido por imigrantes da ilha de Madeira a partir de 1846. Em outros países da região caribenha, a influência do português é registrada em línguas como o Papiamento e o Saramacano. Todavia, em Trinidad e Tobago, seu uso foi desaparecendo com o passar do tempo, em decorrência inclusive do baixo status gozado por estes imigrantes: “Like other immigrant languages in Trinidad, Portuguese was often viewed by both outsiders and insiders as one with little social value or educational merit” (Ferreira, 2002:8). Algumas famílias e ruas ainda têm nomes portugueses, como Ferreira, Souza, de Silva, Rodrigues, etc². No censo populacional de 2011, da população total

¹ Research and Development Impact Fund: Trinidad and Tobago Endangered Languages. Web. 15 Jun. 2015. http://sta.uwi.edu/rdifund/projects/ttel/sign_history.asp.

² Ferreira, Jo-Anne. "Portuguese in Trinidad." Language Blog. 23 Feb. 2015. Web. 20 Abr. 2015. <<http://languageblog.com/2015/02/23/portuguese-in-trinidad/>>.

de cerca de 1.3 milhão, estão registrados 837 habitantes identificados como Portugueses.³ Português não é segunda língua de nenhum dos alunos, pois todos falam espanhol, e muitos falam uma terceira ou quarta língua, como hindi, francês ou patois.

1.2 O ensino de PLA em Trinidad e Tobago

A UWI é uma universidade de grande projeção na região caribenha, onde estudaram vários chefes de estado e três ganhadores do prêmio Nobel⁴. Criada em 1948 na Jamaica (e 1960 em Trinidad e Tobago), a UWI possui campi em três países: Trinidad e Tobago, Barbados e Jamaica; há também *Open Campus* em outros catorze países no Caribe⁵. Em Barbados (campus Cave Hill) é oferecido o *Minor in Brazilian Studies* desde 2013. Na Jamaica (campus Mona), o português é oferecido apenas no Instituto de Línguas da universidade, não contando como crédito. No campus de Trinidad e Tobago, St. Augustine, o Português é oferecido como curso de línguas desde 1988, e o programa de *Minor in Brazilian Studies* desde novembro de 2012, e é selecionada por alunos de diversos cursos, como Relações Internacionais, Espanhol e Estudos Latinos Americanos. Recentemente, foi aprovado o *B.A in Luso-Brazilian Studies*, o qual deverá entrar em vigor no próximo ano acadêmico.

Além disso, a cada ano, o programa cresce e novas atividades são oferecidas aos alunos e à comunidade, tais como:

- o curso de teatro;

³ Government of the Republic of Trinidad and Tobago. “Trinidad And Tobago 2011 Population and Housing Census Demographic Report”. http://www.guardian.co.tt/sites/default/files/story/2011_DemographicReport.pdf

⁴ UWI Alumni Online. “Nobel Laureates”. Web. 06 Set. 2015. <https://www.uwi.edu/alumnionline/nobel-laureates>

⁵ UWI Open Campus. “Locations”. Web. 06 Set. 2015. <http://www.open.uwi.edu/locations>

- o BRASPO, O BRASPO (Brasil-Portugal) é um evento anual, realizado pelos estudantes do curso do *Minor*, no qual se celebra a cultura lusófona, com exposição de artefatos de diferentes países da CPLP, apresentações musicais e venda de comidas típicas. É um evento aberto à comunidade, para o qual se convidam os poucos brasileiros residentes no país;
- a participação no *Open Day*, uma programação que conecta a comunidade com a universidade. Estudantes do ensino básico e médio visitam a universidade e aprendem sobre as possibilidades de carreiras. As atividades são organizadas pelos próprios alunos dos cursos;
- Convênios com universidades portuguesas e brasileiras para os alunos participarem de programas de intercâmbio;
- Brazilian Club, clube estudantil estabelecido por iniciativa dos próprios alunos.

Os cursos são oferecidos anualmente, e cada curso tem uma carga semanal de 6 horas, com aulas separadas para as habilidades de Leitura e Escrita e Fala e Compreensão Oral, ficando 3 horas para cada curso. O *Minor* oferece as seguintes cadeiras, todas valendo 3 créditos, e está organizado da seguinte forma:

Level I (1º ano)

PORT 1001 Portuguese Language 1A

PORT 1002 Portuguese Language 1B

PORT 1003 Introduction to Brazilian Culture

Level II (2º ano)

PORT 2001 Portuguese Language 2A

PORT 2002 Portuguese Language 2B

PORT 2003 Brazilian Society and Culture

Level III (3º ano)

PORT 3001 Portuguese Language 3A

Grupo de eletivas

PORT 3002 Portuguese Language 3B

PORT 3004 Business Portuguese

PORT 3003 Modern Brazilian Literature

As cadeiras de cultura PORT1003 e PORT2003 são ministradas em inglês, e no terceiro ano, o aluno tem a opção de completar o *Minor* entre três cadeiras eletivas, todas ministradas em português.

1.3 Enquadramento teórico: A motivação no processo de aprendizagem de uma LA

O processo de aprendizagem de LA⁶ envolve diversos componentes tais como idade, aptidão, experiências, crenças, idade e afeto. Para além destes fatores, há ainda a motivação, cujo papel vai além da aptidão linguística (Gardner, 1972; Wigfield & Wentzel, 2007). Schmidt (1996) estabelece três dimensões para a motivação no aprendizado de uma língua estrangeira: afeto, orientação de objetivos e expectativa.

O estudo sobre motivação iniciou-se no Canadá, com Robert Gardner, no campo da psicologia motivacional. Serão aqui apresentados o conceito de motivação e as linhas de teoria mais importantes na área de aprendizagem de LA.

⁶ Optou-se por utilizar o conceito LA (Língua Adicional) à LE (Língua Estrangeira) em concordância com Schlatter e Garcez (2009):

“falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. (...) esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela.” (Schlatter e Garcez, 2009:129)”

1.4 Conceito de motivação

Sem um consenso entre pesquisadores, a definição de motivação varia muito, podendo ser descrita como um processo mental ou como um estado estático.

Segundo Dörnyei e Otto (1998:44), o estudo da motivação tem a ver com “basic question of why humans behave as they do”, e vai muito além disso. A motivação explica porque um sujeito opta por engajar-se em determinada atividade e também o quanto de esforço ele irá dedicar a tal ação:

"the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritized, operationalized, and (successfully or unsuccessfully) acted out".

A partir desta definição de motivação, fica ainda mais evidente o quão necessário é que os alunos sintam-se motivados isto é, tenham energia e ímpeto, no processo de aprendizagem.

“Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement. On the other hand, high motivation can make up for considerable deficiencies both in one's language aptitude and learning conditions (Dörnyei:1998, 117)”.

Ao longo de anos de pesquisas, verificou-se que a motivação não é estável, estática, ou única, há diferentes tipos de motivação, de diferentes durações. Uma das características mais

ignoradas da motivação é que esta é fluída e não-estável, e está sujeita a alterações a longo, digamos, de um semestre, de um mês ou mesmo de uma aula de dois períodos de 50 minutos.

Estudar e definir motivação em L2 é uma tarefa complexa pelo simples fato de que a língua, como lembra Dörnyei (1998), muitas vezes é “parte integral da identidade do indivíduo” (Dörnyei, 1998:118).

“It also happens that researchers take the concept of motivation for granted and refer to it without specifying in what sense they use the term: as affect? cognition? motivated behaviour? a personality trait? some kind of a process? mental energy? inner force or power? Attitudinal complex? set of beliefs? stimulus appraisal? behavioural response to stimuli? directional choice? abstraction? latent, aggregated concept? or simply the score of motivation tests? Because there simply does not exist an absolute, straightforward and unequivocal concept of 'motivation', the current overview will start with the discussion of the basic issue of *what* motivation is, looking at various conceptualisations in mainstream psychology.”

1.5 Importância da motivação

A motivação e seus efeitos são um dos elementos mais importantes na dinâmica da sala de aula e do processo de aprendizagem, com Scheidecker and Freeman (1999:116) afirmando que “Motivation is, without question, the most complex and challenging issue facing teachers today” . Apesar do professor saber facilmente distinguir um aluno altamente motivado de um aluno com pouca ou quase nada de motivação, o desafio está em a) evitar que o aluno altamente motivado perca o interesse; b) motivar de forma específica, e portanto mais eficientemente, o aluno que não demonstra interesse em algum (ou qualquer) aspecto da aprendizagem; c) motivar o aluno cujo engajamento é limitado pelo medo do fracasso ou da

vergonha; d) promover práticas e desenhar tarefas que idealmente motivem o mesmo grupo de alunos, por mais diversos que sejam seus perfis.

Dörnyei (2001) está correto ao afirmar que um aluno de LA com motivação irá, seguramente, ao menos atingir um nível razoável de proficiência. Como os alunos não estão em uma experiência de imersão, é possível afirmar que a motivação tem um papel ainda maior no processo de aprendizagem e no desempenho individual de cada aprendente, visto que quando o aprendente está em imersão, em contato diário com a língua e falantes nativos, as oportunidades de vivência e prática são múltiplas, enquanto que em um contexto de aprendizagem de não-imersão, como no caso de Trinidad e Tobago, a falta de oportunidades para vivência e prática da língua fora de sala de aula podem representar um processo mais difícil e lento de aprendizagem, que pode exigir do aprendente maior motivação para persistir. Portanto, a investigação da motivação é extremamente importante para que se desenvolvam métodos mais eficazes no ensino do português como língua estrangeira. Compreender como funciona a motivação é determinante para o planejamento de aulas com alguma chance de impacto de realmente melhorar o processo de aprendizagem. Weiner (1984) admite a necessidade de um amplo conhecimento sobre a área:

“Any theory based on a single concept, whether that concept is reinforcement, self-worth, optimal motivation, or something else, will be insufficient to deal with the complexity of classroom activities” (Weiner, 1984:18).

Dörnyei e Otto (1998:45) defendem que um conhecimento mais amplo de todas as teorias de motivação é especialmente necessário no campo de ensino e aprendizagem de LA, pois o propósito do educador é estimular a motivação de forma contínua por um período prolongado de tempo.

1.6 Teorias sobre motivação

Definido o conceito de motivação, é importante revisar algumas das principais teorias de motivação, essenciais para a análise dos resultados da pesquisa aqui apresentada.

1.7 Teoria de auto-determinação (SDT, Self-determination theory)

Teoria elaborada por Deci e Ryan (1985), a partir da qual se desenvolvem os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca. Mais tarde, Vallerand (1997) faz grandes contribuições à teoria. Mais recentemente, tem sido estudada por Noels (1999; 2000; 2001) junto aos co-autores Pelletier e Vallerand. Na Teoria de Auto-Determinação, Deci e Ryan (2000) acreditam que alunos com diferentes tipos de motivação, intrínseca e extrínseca, apresentam desempenhos distintos. A seguir, apresentamos os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, cuja compreensão é fundamental para este estudo.

1.7.1 Motivação intrínseca

Um dos modelos pós motivação integrativa/instrumental é o da motivação intrínseca/extrínseca. A motivação intrínseca explica o desejo de aprender uma língua pelo simples prazer que o processo proporciona, independentemente de uma gratificação. Mais especificamente, tem a ver com o aprendizado em associação com:

1. Conhecimento;
2. Realização;
3. Estímulo.

É, portanto, o tipo de motivação de maior autonomia (Nikoopour; Salimian; Salimian; Farsani, 2012: 1278). Porque a motivação intrínseca é vista como superior, é importante – e possível – que o professor atue em sala de aula de maneira a potencializar ou prolongar sua duração:

“On the other hand, even when students are extrinsically coerced to engage in such activities, what they learn and how effectively they learn may be influenced by their level of intrinsic motivation” (Malone e Lepper, 1987: 224).

Da mesma maneira, é possível que a motivação intrínseca sofra e diminua a partir de fatores externos, tanto negativos quanto positivos, como prazos, ameaças, competição e recompensas (Deci e Ryan, 2000). A motivação intrínseca, apesar de manifestar-se com bastante frequência, necessita de um ambiente propício para funcionar (Deci e Ryan, 2000), o que em sala de aula implica o uso de estratégias e práticas motivacionais, as quais veremos no capítulo 3. Outra característica da motivação intrínseca é que apesar de esta manifestar-se individualmente, também relaciona-se com tarefas específicas, isto é, um aprendente pode ter motivação intrínseca apenas para determinadas tarefas, dependendo do quão interessantes ou satisfatórias estas são. Uma tarefa será assim considerada se satisfizer uma necessidade psicológica básica, nomeadamente competência, autonomia e vínculo social (Deci e Ryan, 2000). A satisfação de pelo menos duas destas necessidades, competência e autonomia, é capaz de aumentar o nível de motivação intrínseca, de acordo com Deci e Ryan (1985), a partir do momento que o aluno sente-se positivamente desafiado por esta, ou seja, não é uma tarefa demasiadamente fácil, e é difícil na medida certa. Para Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca ocorre apenas em tarefas que tenham interesse intrínseco, e para outras tarefas é necessário ativar a motivação extrínseca. Baseada em autonomia e competência, a

motivação intrínseca é encontrada no aprendente que tem como motivação o prazer que o aprendizado lhe proporciona. Noels, Pelletier, Clément e Vallerand (2000) a subdividem em três partes: motivação intrínseca pelo conhecimento, por realização e por estímulo. Diversos estudos apontam que o estudante com este tipo de motivação possui melhor desempenho.

1.7.2 Motivação extrínseca

A motivação extrínseca está relacionada à perspectiva de enxergar a língua de modo instrumental, isto é, para fins profissionais ou para uma viagem, por exemplo. Deci e Ryan (2000:60) definem a motivação extrínseca como “(...) a construct that pertains whenever an activity is done in order to attain some separable outcome” e porque muitas vezes o aprendente não tem a motivação intrínseca necessária para considerar as tarefas interessantes, é necessário considerar a motivação extrínseca.

Os estudantes que possuem apenas a motivação extrínseca têm mais chances de sentirem-se bravos, ansiosos ou entediados. Entretanto, como a motivação extrínseca pode ser regulada pelo professor, deve-se fazer um trabalho junto aos alunos nesse sentido (Green et al., 2004). Utilizar todas as ferramentas possíveis, como material autêntico, atividades interessantes, entre outras, são estratégias que o professor deve pôr em prática. Vallerand (1997) distinguiu três tipos distintos de motivação extrínseca:

1. Regulação externa;
2. Regulação introjetada;
3. Regulação identificada.

Noels, Pelletier e Vallerand (2000:64) discutem que viagem, amizade e conhecimento podem ser considerados fatores de motivação extrínseca, mas também servem como fatores de auto-determinação por serem valores que são parte do ser do aprendente. Ainda, podem ser considerados fatores de motivação intrínseca ao promoverem a noção de autonomia e/ou

percepção sobre a própria competência. A Teoria de Auto-Determinação propõe que existem diferentes tipos de motivação extrínseca.

Dentro da teoria da Auto-determinação, há a teoria de integração organísmica, que explica como os diferentes tipos de motivação extrínseca contribuem mais ou menos para a internalização de comportamentos motivados. Nesta subteoria, a amotivação está elencada primeiramente, conceito que pode ser usado para descrever a posição dos alunos que não possuem motivação extrínseca ou intrínseca para o aprendizado da L2 e pretendem abandonar os estudos assim que possível, não vendo sentido nas atividades. Em seguida, há a motivação extrínseca com reguladores externos, como pressão dos pais, regras, possibilidade de punição, etc. Um segundo tipo de motivação extrínseca é a regulação introjetada, que ocorre quando o sujeito exerce pressão interna para ter um bom desempenho em determinada atividade. Há ainda a identificação, que Deci e Ryan (2000:62) descrevem como a aceitação de que um comportamento *x* lhe será benéfico, e portanto, o aprendente o pratica:

“A boy who memorizes spelling lists because he sees it as relevant to writing, which he values as a life goal, has identified with the value of this learning activity.”

No outro extremo, há a regulação integrada, que é o tipo de motivação extrínseca que mais se assemelha à motivação intrínseca, pois há consciência por parte do indivíduo de que determinadas práticas serão úteis para a realização de um objetivo maior, e ele negocia regras externas com valores internos.

According to the SDT approach, a regulation that has been internalized may be only introjected, and that type of regulation could well leave people feeling satisfaction of their needs for competence and relatedness. However, to only

introject a regulation and thus to be controlled by it will not leave the people feeling self-determined.

1.8 Teoria da auto-eficácia

A teoria da auto-eficácia postula a noção de que um indivíduo apenas aceita e executa tarefas que este julga-se capaz de executar e recusa tarefas que acredita não ser capaz de fazer. A percepção que o aluno tem de si e de suas capacidades muitas vezes vem de noções construídas já desde a infância (Brophy, 1999). Portanto, no que se refere ao processo de aprendizagem, tal teoria explica porque diferentes posturas em relação à execução de tarefas são determinantes para o sucesso do aprendente. Um aluno que tem maior crença em sua auto-eficácia, isto é, que acredita que pode desempenhar muitas e diferentes tarefas, tende a enxergar uma tarefa mais complexa como um desafio a ser superado, enquanto que um aluno que não possui grande crença em sua auto-eficácia tende a desistir ou recuar diante de exercícios mais difíceis. Bandura (1997) também relaciona o afeto à crença de auto-eficácia. Em sala de aula, isto pode ser verificado na interação professor-aluno. O reforço positivo por parte do professor poderá estimular um aumento na crença da auto-eficácia do aluno, enquanto que críticas e ameaças podem minar o senso de auto-eficácia deste, causando retraimento e perda de motivação.

1.9 Teoria de atribuição

Teoria inicialmente formulada por Fritz Heider (1958) e aprofundada nos anos 80, sua proposta consiste em explicar a motivação dos aprendentes em função do sucesso ou fracasso

de experiências passadas. Através de experimentos conduzidos por Weiner (1970, 1972, 1985), demonstrou-se que alunos com alto nível de motivação creditam seu bom desempenho ao esforço empregado e a aptidões naturais, enquanto que alunos com baixa motivação creditam o fracasso escolar à falta de aptidão. Da mesma forma que a teoria de auto-eficácia, Weiner sugere que alunos altamente motivados têm mais sucesso porque estes são mais propensos a iniciar atividades, isto é, o alunos motivados:

(...) are more likely to *initiate* achievement activities; they work with greater *intensity*, *persist* longer in the face of failure, and choose more tasks of intermediate difficulty, than persons low in achievement needs.” (Weiner, 1985: 208, grifos do autor)

É possível, ainda, que certas tarefas sejam evitadas por alguns alunos devido ao fato de que estas evocam fracassos passados ou experiências negativas. Ademais, aquele que tem de fazer mais esforço para desempenhar uma tarefa tem menos poder do que aquele que fez menos esforço e possivelmente em menor tempo, que é considerado mais inteligente (Heider, 1958).

1.10 Teorias de expectativa-valor

Grupo de teorias que trabalha com a expectativa que o aprendente tem quanto ao seu desempenho em determinada tarefa e o valor que este atribui a tal tarefa. Incluída neste grupo está a Teoria da motivação para a realização (*Achievement motivation theory*). Considerada uma necessidade básica, a realização refere-se ao desejo de superar obstáculos e atingir um objetivo considerado difícil.

1.11 Teoria de valor próprio

Parte do princípio de que a necessidade de aceitar-se a si próprio é a mais importante para um indivíduo, bem como manter a face positiva, isto é, um estudante que não se arrisca, por medo do fracasso, tem na verdade motivação de auto-preservar-se, pois o aprendente racionaliza seu fracasso escolar da seguinte forma: Se eu não estudar e tirar notas baixas, será pela falta de esforço. Porém se o aluno fizer um esforço e estudar e ainda assim obtiver uma nota baixa, sua noção de valor próprio será comprometida negativamente. De acordo com Covington (1998: 16), “the protection of a sense of ability is the students’ highest priority – higher sometimes even than good grades (...)”. Sabendo disso, esta teoria é útil como alerta aos professores para que não incorram no erro de expôr seus alunos na esperança de “acordá-los”.

Finalmente, é importante frisar que nenhuma das teorias aqui expostas, ou qualquer teoria sobre motivação, é definitiva, dada a imensa complexidade e multiplicidade de fatores envolvidos no fenômeno, ou ainda, como adverte Brophy (1999), nenhuma teoria explica completamente de que forma dá-se o processo motivacional em aprendentes, e portanto novos conceitos devem ser formulados.

Capítulo 2 - Tratamento e análise de dados

Capítulo 2 – Tratamento e análise de dados

2.1 Metodologia e justificativa

Este trabalho é um estudo de caso e insere-se no campo da Linguística Aplicada, na linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem de LA. Consideramos um estudo de caso pela especificidade do contexto de Trinidad e Tobago, bem como pela pequena amostra que faz parte do estudo:

Case study is an in-depth exploration from multiple perspectives of the complexity and uniqueness of a particular project, policy, institution or system in a “real-life” context. It is research based, inclusive of different methods and is evidence-led. (Simons, 2009: 21).

A fim de coletar dados quantitativos junto às turmas de PLA na UWI, optou-se pela aplicação de um questionário, método amplamente utilizado na pesquisa sobre motivação, tanto em LA como na área de psicologia. (Pintrich, 1991,1993; Dörnyei, 1990; Duncan e McKeachie, 2005; Williams, Burden e Lanvers, 2002, para citar alguns). O estudo utiliza métodos mistos em população finita, e é assim classificado por utilizar-se de ambos os métodos qualitativos e quantitativos. A pesquisa foi quantitativa no tocante à natureza do tratamento reservado aos dados numéricos coletados no questionário aplicado aos informantes. No que se refere à interpretação dos resultados, porém, a pesquisa é de caráter qualitativo:

Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados. (Neves, 1996:1)

Na primeira porção do questionário, os resultados quantitativos foram registrados com uma casa decimal, e arredondados para mais a partir de 0.5%.

Na segunda porção do questionário, as perguntas negativas foram revertidas, a fim de se fazer todas as análises estatísticas no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 22).

A discussão dos resultados utilizou as teorias aqui referidas sobre motivação, nomeadamente a Teoria da Auto-Determinação, Teoria da Eficácia, Teoria da Atribuição e Teoria do Valor Próprio.

Antes de proceder ao tratamento dos dados, será apresentado um perfil resumido dos participantes da pesquisa.

2.2 Participantes e aplicação do questionário

A amostra foi de alunos do curso de *Minor in Brazilian Studies*, do Departamento de Línguas Modernas e Linguística (DMLL) da Universidade das Índias Ocidentais (UWI) em Trinidad e Tobago, dos cursos de 1º a 3º anos, todos falantes nativos da língua inglesa, à exceção de uma aluna venezuelana, falante nativa de espanhol. Participaram inicialmente do estudo 31 alunos, pertencentes às turmas PORT1001, PORT 2001, PORT 3001, PORT 1002 e PORT 2002 nos dois semestres de 2014 a 2015. Infelizmente, não houve PORT3002 no segundo semestre, por um problema na grade de horários e baixo número de alunos inscritos. Ao final do ano acadêmico 2014/2015, os questionários foram aplicados, permitindo que mesmo os alunos do primeiro ano pudessem responder ao documento em português. A aplicação foi feita fora do horário de aula, a fim de não interferir no andamento das últimas aulas. Por email, os alunos receberam um link para o questionário, que foi colocado no

Googleforms. Obtive a resposta de 27 alunos, 4 não responderam. Dos 27 questionários, foi possível utilizar apenas 26, pois um não foi preenchido completamente nesta segunda parte de enunciados.

As informações iniciais foram as seguintes:

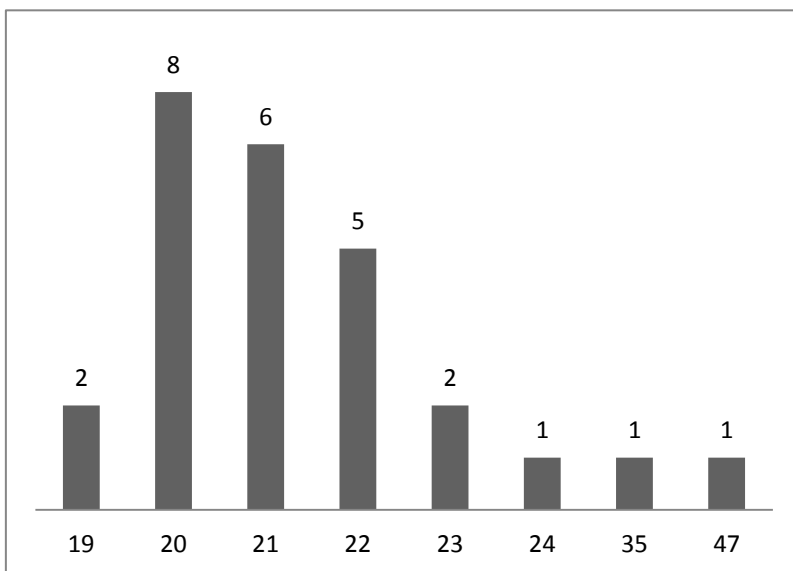


Tabela 1 - Idade dos informantes

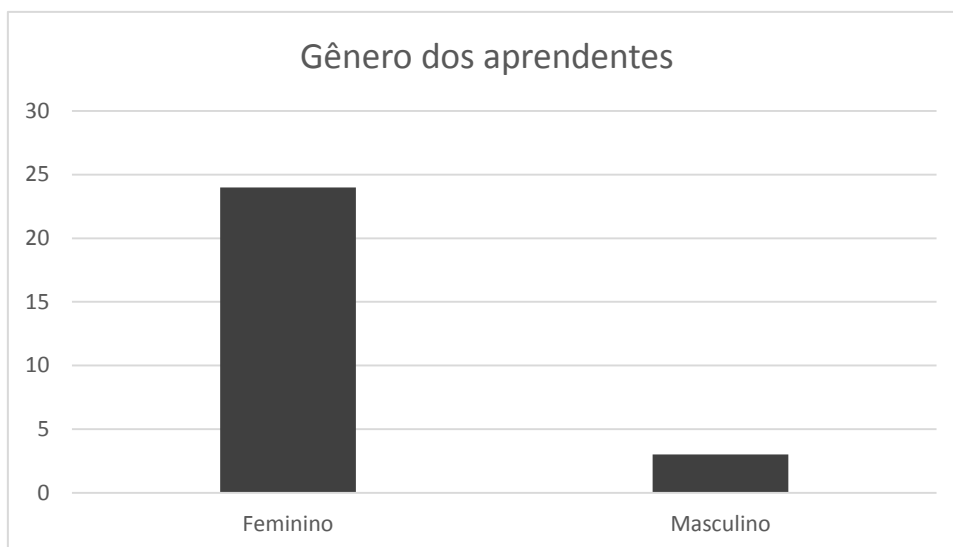


Tabela 2 – Gênero dos aprendentes

Os 26 informantes têm idade média de 22.6 anos. A maior parte (8 e 6 alunos) têm 20 e 21 anos, respectivamente. Os dois alunos mais jovens têm 19 anos, e há duas alunas mais

velhas, com 35 e 47 anos. Quanto ao gênero, 89% são mulheres e apenas 11% homens. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

2.3 Objetivo da pesquisa e questionário

O questionário foi aplicado, elaborado e adaptado com o propósito de investigar os fatores motivacionais intrínsecos, extrínsecos e didáticos no processo de aprendizagem com os alunos do *Minor in Brazilian Studies* na Universidade das Índias Ocidentais.

O material foi elaborado a partir de extensa leitura da bibliografia clássica da motivação em LA. Principalmente, foram utilizados McEwan e Minkle (1979) e Schmidt (1996), traduzidos do inglês ao português por mim, resultando em um total de 97 itens. O questionário está dividido em três seções. A primeira parte do questionário, de 21 perguntas é de enunciados com respostas fechadas dicotômicas (sim ou não), e foi traduzida e adaptada de McEwan e Minkle (1979). Esta seção pretende investigar as motivações que levaram os alunos a optar por Português, e dividem-se em:

- a) fatores externos, como requisitos e obrigação;
- b) fatores internos como prazer em aprender e diversão;
- c) melhoria de comunicação
- d) consciência global e cultural
- e) influência do ambiente, amigos e parentes.

Algumas perguntas foram de formulação e tradução nomeadamente desafiadoras, como o enunciado “I have never studied a foreign language”. Inicialmente, formulou-se o item 10 da seguinte maneira: “Nunca estudei outra língua estrangeira”. Isso resultou em confusão por parte dos primeiros alunos que responderam ao questionário, pois tiveram dúvidas se respondiam sim ou não. Após reavaliação, o item foi modificado para *Já estudei*

outra língua estrangeira, a fim de dar maior clareza aos alunos. A segunda parte do questionário, sobre motivação e afeto, tem itens com os quais os alunos devem assinalar sua concordância na escala Likert, com 5 respostas possíveis. A terceira e última parte é a mais curta. As últimas sete perguntas se referem a preferências didáticas, e também seguem o esquema da escala de Likert. Ainda que a pergunta sobre o afeto com a professora não tenha sido originalmente modelada por Schmidt com esse propósito, esta foi aplicada nos questionários devido ao fato de que, como já explicado anteriormente, os alunos não tem nenhum outro contato com falantes nativos no seu dia a dia. Igualmente, adicionei perguntas específicas ao contexto local, como as que se referem ao uso da plataforma de aprendizagem digital Myelearning e o uso de material autêntico em aula, e não incluí enunciados não aplicáveis ao contexto, como os itens *Reading and writing should be emphasized in English class* e *Listening and speaking should be emphasized in English class*, dado que os cursos de PLA do *Minor in Brazilian Studies* são divididos pelas competências.

2.3.1 Justificativa do uso da escala Likert em questionários

Dado que os construtos da pesquisa não são diretamente mensuráveis, aplicou-se a escala de Likert à segunda parte do questionário. Esta escala é largamente utilizada em questionários acadêmicos e é uma escala somativa. As respostas dos informantes são agrupadas de acordo com a favorabilidade ao enunciado em questão.

Para os itens do questionário referentes ao afeto e a preferências didáticas, optou-se por utilizar uma subescala de Likert (1932) nas respostas, com cinco pontos:

- Concordo totalmente;
- Concordo;
- Não tenho certeza;
- Discordo;

- Discordo totalmente.

Vieira (2013:166) descreve as vantagens da escala de 5 pontos: “Ponto neutro (decorrente das escalas ímpares); - Nível de confiabilidade adequado; - Se ajusta aos respondentes com diferentes níveis de habilidade” e possíveis desvantagens: “Não oferece a discriminação da escala de sete pontos; - Mais longa que a escala de três pontos”

2.3.2 *Consistência do questionário*

A fim de verificar a confiabilidade e consistência da segunda parte do questionário, recorreu-se ao cálculo do Alfa de Cronbach, medida indispensável em uma pesquisa com escala somativa (Gliem e Gliem, 2003). A consistência interna do questionário foi calculada no programa SPSS pelo Alfa de Cronbach. O Alfa mede a relação entre os mesmos itens de um documento, e verifica se todos os itens são similares em termos de conceito e construto (Tavakol e Dennick, 2011). Quanto mais alta a correlação entre os itens, mais alto será o alfa, que vai de 0 a 1. Antes de procedermos ao cálculo, os dois enunciados negativos da seção de motivação foram revertidos, isto é, transformados em afirmações positivas.

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach baseado em itens padronizados | Número de itens |
|------------------|--|-----------------|
| .818 | .826 | 76 |

Tabela 3 - Alfa de Cronbach

Como vemos na Tabela 3, o questionário da pesquisa obteve um alfa de confiabilidade 0.818, um resultado considerado bom (ver George e Mallery, 2003:231). À exceção de pesquisas na área da saúde, um valor alfa maior que 0.7 é geralmente considerado satisfatório (Bland, Altman, 1997).

2.4 Tratamento dos dados

A primeira parte do questionário, por conter enunciados com respostas dicotômicas (Sim/Não), teve seus resultados organizados no Excel, onde obteve-se a porcentagem de respostas *Sim* e *Não*. Os resultados da segunda parte do questionário foram organizados no Excel, e em sequência, analisados com o SPSS. A análise desta seção foi feita de duas formas, através do escalonamento multidimensional e também através do cálculo da moda, média e o desvio-padrão de cada enunciado. Como já explicamos na introdução, Schmidt (1996) não inclui a moda no procedimento de análise estatística, porém optamos por sua inclusão dado que não é possível calcular a média entre *Discordo totalmente* e *Concordo*, por exemplo. A moda é a resposta mais frequente à cada item do questionário. Quanto à análise fatorial, é necessário explicar que geralmente é recomendado que o estudo possua uma amostra muito maior do que a que possuímos, com números variando de 100 a 1000 informantes. No entanto, considerando que estudos recentes mostram que é possível utilizar a análise fatorial em amostras menores (De Winter, Doudou, Wieringa, 2009; Jung, Lee, 2011), procedemos à análise fatorial, utilizando-se os mesmos critérios de Schmidt (1996), como rotação do tipo varimax, mesmos critérios de valor para eigenvalue, representação total de variância e carga fatorial, porém ao buscarmos um método que proporcionasse resultados mais otimizados optamos por utilizar apenas o escalonamento multidimensional em modelo métrico, análise muito menos usada nos estudos de aprendizagem de LA, porém, mais apropriada para a amostra aqui estudada. O escalonamento multidimensional foi feito por PROXSCAL (Proximity Scaling), com a seleção de três dimensões para a primeira porção da segunda parte do questionário, a qual se refere a aspectos sobre motivação, e duas dimensões para as perguntas sobre preferências didáticas e estratégias de aprendizagem. As dimensões foram as mesmas utilizadas por Schmidt (1996).

2.5 Resultados

Primeiramente, apresentaremos os resultados obtidos na primeira seção do questionário, que compreende os itens 1 a 21:



Tabela 4 - Porcentagem de respostas afirmativas aos enunciados

Dado que os itens 1-21 estão formulados como enunciados afirmativos, as tabelas 5 a 10 apresentam apenas a porcentagem de respostas positivas a cada item. Quando os resultados desta primeira seção são analisados pela divisão anteriormente mencionada, fica evidente que o grupo de aprendentes aqui analisado não tem razões extrínsecas ou de obrigação como fatores de motivação mais fortes, já que estes itens agrupados registraram as menores porcentagens de respostas positivas no questionário. Os grupos com os maiores índices de respostas positivas foram o de **trabalho e autodesenvolvimento** e melhoria de comunicação e consciência global. Este resultado foi surpreendente porque a hipótese inicial seria de que a motivação mais forte seria a **fatores intrínsecos como prazer em aprender e diversão, e gosto pela cultura.**

2.5.1 Fatores extrínsecos, como requisitos e obrigação

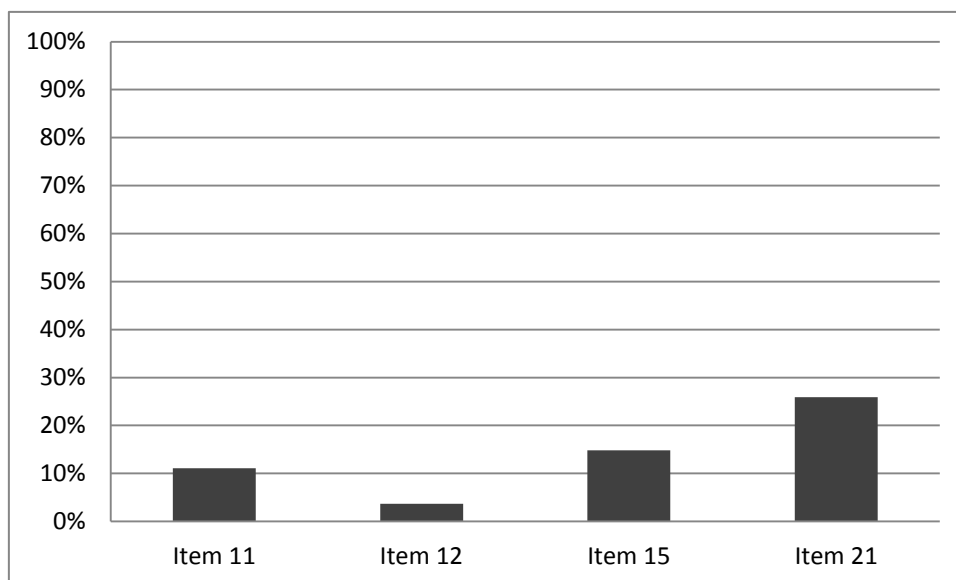


Tabela 5 - Fatores extrínsecos, como requisitos e obrigação

Os itens 11 e 12 têm como objetivo verificar se há alguma motivação extrínseca na opção inicial de estudar Português como Minor, dado que os alunos têm outras opções (Francês, Linguística, Relações Internacionais). À primeira vista, o item 15, *estudo Português porque é mais fácil do que outras línguas estrangeiras* pode ser compreendido como não necessariamente negativo, porém o que está sendo analisado é se o aprendente acabou por optar por Português como última alternativa, quando na verdade gostaria de estudar uma língua vista como mais difícil, como o Francês ou o Alemão.

Por último, o enunciado mais significativo deste grupo, por tratar da continuidade do processo de aprendizagem de Português, *Planejo desistir do curso o mais breve possível*, obteve 25.9% de respostas afirmativas, ou seja, 7 dos 27 entrevistados revelou o desejo de desistir do curso de Português. Mais uma vez, em função da extensão do questionário, não foi possível incluir uma outra pergunta para detalhar as motivações para sair do curso, porém do

semestre I para o semestre II, entre 2014 e 2015, de fato registrou-se a desistência de 3 alunas de todos os níveis, a maioria por colisão de horários, e tiveram de priorizar as cadeiras obrigatórias para seus respectivos *Majors*, já que o Português é apenas *Minor*.

2.5.2 Fatores intrínsecos como prazer em aprender e diversão, e gosto pela cultura.

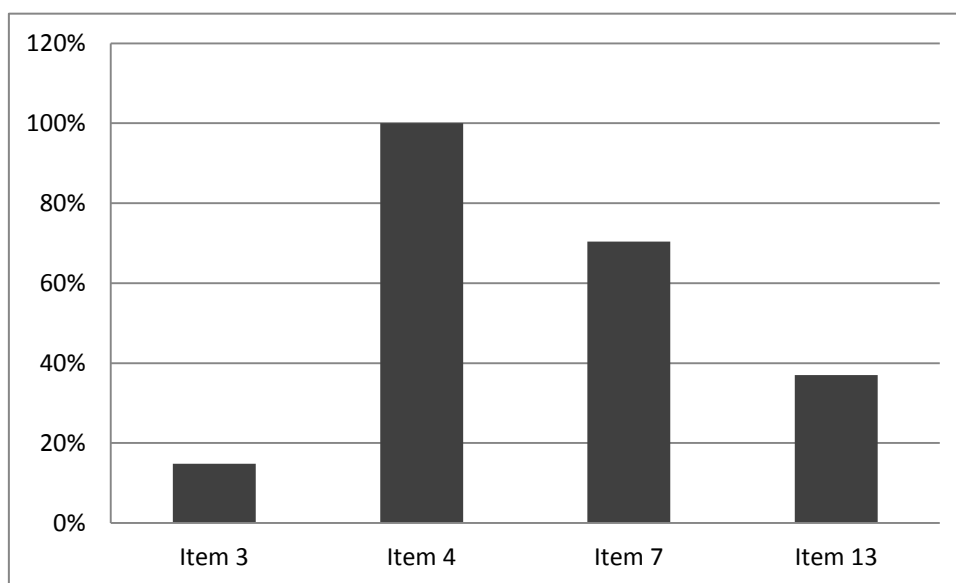


Tabela 6 - Fatores intrínsecos como prazer em aprender e diversão, e gosto pela cultura

O item 3, *Já estive em algum país da CPLP* foi respondido com um não por 85,1% dos informantes, ou seja, apenas 3 alunos já estiveram no Brasil. Neste item, enquanto não se pode afirmar que os alunos que nunca viajaram são necessariamente menos motivados, é possível observar em sala de aula o efeito positivo que a experiência no Brasil teve no processo de aprendizagem daqueles que estiveram lá. No item *Gostaria de visitar algum país de língua portuguesa*, 100% dos alunos responderam que sim. Este resultado pode ser interpretado como uma indicação de que há por parte dos alunos motivação integrativa, a qual se refere ao desejo de aprender uma L2 a fim de comunicar-se com a comunidade da língua em questão. Em relação ao item 7, *Gostaria de ler literatura em português*, 70,4% dos alunos

responderam que sim. Tal resultado aponta para uma tendência motivacional no grupo do tipo integrativa. O item 13, *Estudo português porque é fácil*, apesar de poder ser interpretado como algo negativo, tem como propósito verificar a atitude dos alunos em relação ao processo de aprendizagem e sua atitude em relação à LA. 37% dos alunos responderam que sim.

2.5.3 Trabalho e autodesenvolvimento

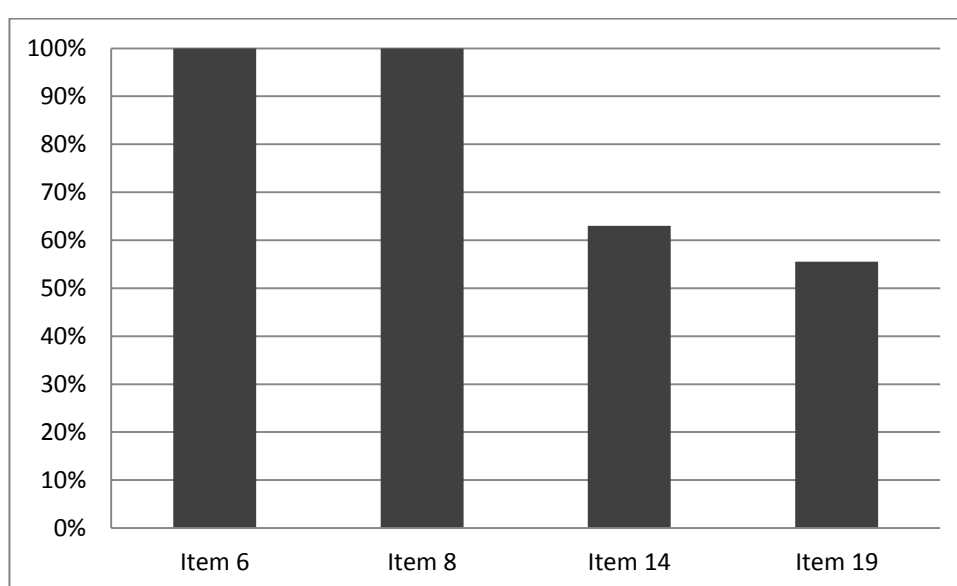


Tabela 7 - Trabalho e Desenvolvimento

100% dos alunos concordaram com a afirmação *Saber português será útil para o meu trabalho*. A noção de que a LA aprendida poderá ser usada na futura carreira profissional tem a ver com a motivação integrativa, e tal resultado demonstra que há um entendimento por parte dos alunos que o estudo de LA será instrumental no futuro. Também há total concordância ao item 6, *Estudar português ajuda a desenvolver o intelecto*.

Em relação ao item 19, *Posso tornar-me professor (a) de Português*. Esta afirmação tinha como propósito verificar se os alunos têm como objetivo serem professores de Português após formados. Há uma divisão por parte dos alunos, pois pouco mais da metade (55,5%) afirma que sim e 44,4% afirma que não pretende seguir a carreira docente. Especula-

se que o português possa vir a ser ensinado como língua estrangeira no ensino fundamental, mas não há confirmação da notícia. Uma outra possível saída de trabalho para estes alunos seria também lecionar na Guiana, país vizinho que tem o português no currículo escolar. Os resultados que estes itens tiveram foram surpreendentes já que os alunos em sua grande maioria ainda não ingressaram no mercado de trabalho, e não é uma prática comum conjugar estudo e trabalho no país.

2.5.4 Melhoria de comunicação, consciência global

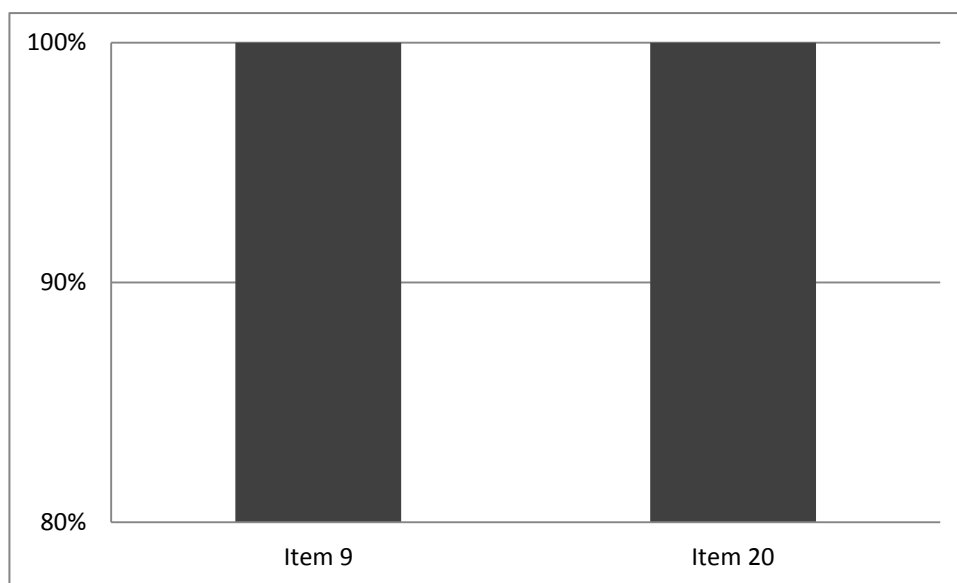


Tabela 8 - Melhoria de comunicação, consciência global

No item 20, 100% dos alunos concordaram com a afirmação *Acho que todos deveriam saber mais de uma língua*. O resultado destes itens é positivo no contexto estudado pois mais do que conteúdos isolados, a aprendizagem de uma língua depende, na maioria das vezes, da componente da interação social, como Dörnyei (2003) afirma.

Este resultado demonstra que há uma consciência da necessidade de ser plurilingue no contexto atual, e tal entendimento é especialmente positivo dado que os aprendentes são falantes nativos do inglês, a língua franca por excelência. No item 9, *Saber português irá me ajudar a compreender melhor os outros*, também houve uma concordância de 100% dos entrevistados, apontando que os alunos compreendem que há uma efetiva dimensão social de aprender e praticar uma língua adicional.

2.5.5 Influência do ambiente, amigos e parentes.

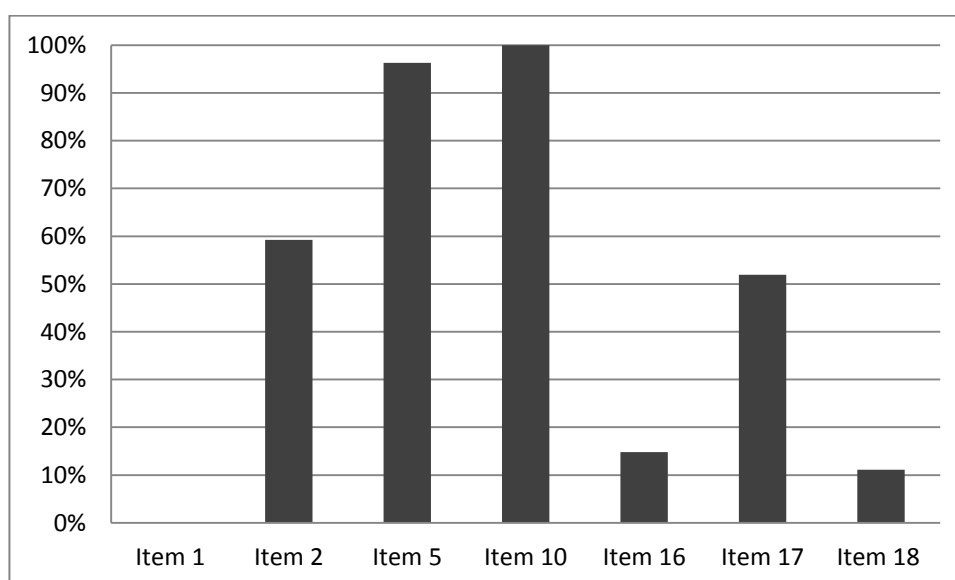


Tabela 9 - Influência do ambiente, amigos e parentes

Como já descrito anteriormente, não há em Trinidad e Tobago uma comunidade lusófona expressiva, e portanto não se espera que os alunos tenham tido este tipo de influência quando da escolha do curso. O primeiro item do questionário, *Meus familiares falam português* obteve 100% de negativas (tabela 3); este era o resultado esperado, pois como mencionado anteriormente, a presença portuguesa no país não se manteve nos dias atuais e não há uma comunidade lusófona. O item 2, *“Meus amigos falam português”* obteve 40.7%

de respostas negativas e 59.25% de respostas positivas. Esse resultado pode dever-se a uma confusão por parte dos alunos, que talvez assumiram que estes amigos deveriam ser falantes não-nativos de português, ou então que seus colegas de aula não são considerados amigos. Apesar de o meio não aparecer como um fator de motivação inicial, tal situação é compensada por outros elementos, que ajudam no processo inicial da aprendizagem, e podem, de acordo com Dörnyei (1998), prosseguir como base de apoio ao longo do processo. Infelizmente, não é algo com que os aprendentes aqui analisados possam contar.

2.5.6 Segunda parte do questionário

A partir do item 22 do questionário, os aprendentes tiveram itens de escolha múltipla em escala de Likert. É possível verificar a tabela no *Anexo II* com os resultados percentuais de todos os itens, lembrando que: Discordo totalmente – 1, Discordo – 2, Não concordo nem discordo – 3, Concordo – 4, Concordo totalmente – 5.

Os enunciados 22-72 tratam diretamente de motivação, e os itens restantes referem-se a preferências didáticas e estratégias de aprendizagem.

2.5.7 A análise por escalonamento multidimensional

PARTE A: Motivação

Nesta primeira porção da segunda parte do questionário, os itens analisados obtiveram estresse S de valor .00658, dentro do critério considerado aceitável de Kruskal: “STRESS > .20: Poor; $.10 \leq \text{STRESS} \leq .20$: Fair; $.05 \leq \text{STRESS} \leq .10$: Good; $.025 \leq \text{STRESS} \leq .05$: Excellent; .00: Perfect” (Giguère, 2006: 34). Os enunciados foram seccionados em três dimensões, a fim de verificarmos a correlação entre diferentes fontes e tipos de motivação.

Dimensão 1: Motivação intrínseca

Os itens de carga mais positiva referem-se ao prazer de estudar e a questões de afeto, nomeadamente o (desejo de) sentimento de pertença à comunidade LA. Também relacionado ao afeto, aparecem com carga alta itens relacionados às professoras, como o relacionamento com as professoras e sua importância na aprendizagem, assim como as aulas, que aparecem no topo da dimensão, enquanto que os itens com carga mais negativa referem-se em sua maior parte à ansiedade no processo de aprendizagem.

| | |
|--|-------|
| As aulas deste curso definitivamente me ajudam a melhorar meu Português. | 0.731 |
| A cultura brasileira é muito rica. | 0.723 |
| Eu gosto muito de aprender Português. | 0.718 |
| Mais pessoas deveriam estudar Português. | 0.679 |
| Os brasileiros têm orgulho de sua cultura. | 0.668 |
| Quero aprender Português porque será útil em viagens. | 0.662 |
| Português é importante porque amplia meus horizontes. | 0.587 |
| Brasileiros são alegres e afetuosos. | 0.573 |
| Meu relacionamento com as professoras do curso é importante para mim. | 0.567 |
| Aprender Português terá/tem um impacto positivo na minha vida. | 0.55 |
| Se eu aprendo muito, é por causa das minhas professoras. | 0.459 |
| Minha frequência no curso foi boa. | 0.45 |
| Saber Português será útil para conseguir um bom emprego. | 0.45 |
| Eu espero ir bem no curso porque eu sou bom em Português. | 0.449 |
| Eu não gosto de aprender Português mas eu sei que aprender Português é importante para mim | 0.43 |
| Planejo estudar Português mesmo depois de terminar a faculdade. | 0.412 |
| Saber falar Português trará benefícios financeiros para mim. | 0.38 |
| Se eu tenho boas notas no curso, é porque eu me esforço muito. | 0.339 |
| Eu geralmente penso em estratégias para melhor aprender Português. | 0.331 |
| Eu continuaria estudando Português, mesmo que a universidade cobrasse mais pelo curso. | 0.251 |
| Posso afirmar tranquilamente que esforcei-me o máximo possível neste curso. | 0.235 |
| Se eu não tenho boas notas, é porque não me esforcei o bastante. | 0.219 |
| Aprender Português é como um hobby para mim. | 0.185 |
| Estou aprendendo Português a fim de tornar-me mais instruído. | 0.161 |
| É importante para mim ser o melhor aluno da turma. | 0.144 |
| Gostaria de aprender Português de um jeito mais fácil sem ter de ir às aulas. (revertida) | 0.09 |
| Aprender Português é um desafio que eu curto. | 0.08 |

| | |
|---|--------|
| Uma das coisas mais importantes no curso é meu relacionamento com meus colegas. | 0.015 |
| Um motivo para estudar Português é conhecer novas pessoas e fazer amigos na universidade. | -0.019 |
| Quero aprender Português porque quero emigrar. | -0.033 |
| Estou aprendendo Português porque quero morar no Brasil ou em Portugal por um tempo. | -0.107 |
| Saber falar Português me trará status social. | -0.242 |
| Quero ir bem nas aulas porque é importante para mim demonstrar minhas habilidades à minha família e amigos. | -0.346 |
| Muitos dos meus cantores favoritos são brasileiros. | -0.642 |
| Acho que posso aprender Português, mas eu não vou bem nas provas. | -0.91 |
| Tenho medo que os outros riam de mim quando falo Português. | -0.913 |
| Sinto-me desconfortável quando tenho de falar em Português em aula. | -0.922 |
| Não gosto de falar em aula porque tenho medo que minha professora pense que não sou bom/boa aluno/a. | -0.939 |
| Quando as professoras fazem perguntas para mim em sala de aula, fico constrangido/a. | -1.028 |
| Se eu não vou bem nas aulas, é porque eu não tenho muita habilidade para aprender Português. | -1.04 |
| Se eu não tenho boas notas, é porque o curso é muito difícil. | -1.045 |
| Geralmente tenho dificuldade em concentrar-me nas aulas. | -1.047 |
| O maior motivo para aprender Português é passar nas provas | -1.061 |
| Se eu não tenho boas notas, a culpa é da professora. | -1.243 |

Tabela 10 – Dimensão 1: Motivação Intrínseca

Dimensão 2: Orientação por objetivos

Esta dimensão não apresenta muita unidade, porém é possível verificar que a maioria dos itens com carga mais alta estão relacionados ao desafio, à competição, e à motivação por fatores externos. Os itens relacionados à ansiedade aparecem com uma carga negativa relativamente baixa, e aqueles relacionados a relacionamentos também apresentam baixa carga, sugerindo que os alunos cuja motivação tem orientação extrínseca não dão tanta importância a este aspecto da aprendizagem.

| | |
|---|-------|
| Aprender Português é como um hobby para mim. | 0.595 |
| É importante para mim ser o melhor aluno da turma. | 0.55 |
| Quero ir bem nas aulas porque é importante para mim demonstrar minhas habilidades à minha família e amigos. | 0.464 |
| Muitos dos meus cantores favoritos são brasileiros. | 0.39 |
| Quero aprender Português porque quero emigrar. | 0.326 |

| | |
|--|--------|
| Saber falar Português me trará status social. | 0.238 |
| Se eu tenho boas notas no curso, é porque eu me esforço muito. | 0.124 |
| Se eu não vou bem nas aulas, é porque eu não tenho muita habilidade para aprender Português. | 0.121 |
| Eu geralmente penso em estratégias para melhor aprender Português. | 0.119 |
| O maior motivo para aprender Português é passar nas provas | 0.103 |
| Eu espero ir bem no curso porque eu sou bom em Português. | 0.1 |
| Um motivo para estudar Português é conhecer novas pessoas e fazer amigos na universidade. | 0.1 |
| Estou aprendendo Português porque quero morar no Brasil ou em Portugal por um tempo. | 0.098 |
| Posso afirmar tranquilamente que esforcei-me o máximo possível neste curso. | 0.094 |
| Estou aprendendo Português a fim de tornar-me mais instruído. | 0.091 |
| Saber falar Português trará benefícios financeiros para mim. | 0.082 |
| Saber Português será útil para conseguir um bom emprego. | 0.052 |
| Geralmente tenho dificuldade em concentrar-me nas aulas. | 0.043 |
| Se eu não tenho boas notas, a culpa é da professora. | 0.028 |
| Meu relacionamento com as professoras do curso é importante para mim. | 0.024 |
| Se eu não tenho boas notas, é porque o curso é muito difícil. | 0.01 |
| Aprender Português terá/tem um impacto positivo na minha vida. | -0.006 |
| Acho que posso aprender Português, mas eu não vou bem nas provas. | -0.021 |
| Eu continuaria estudando Português, mesmo que a universidade cobrasse mais pelo curso. | -0.031 |
| Minha frequência no curso foi boa. | -0.032 |
| Uma das coisas mais importantes no curso é meu relacionamento com meus colegas. | -0.04 |
| Se eu aprendo muito, é por causa das minhas professoras. | -0.041 |
| Quero aprender Português porque será útil em viagens. | -0.055 |
| Brasileiros são alegres e afetuosos. | -0.091 |
| Quando as professoras fazem perguntas para mim em sala de aula, fico constrangido/a. | -0.103 |
| Eu gosto muito de aprender Português. | -0.106 |
| Mais pessoas deveriam estudar Português. | -0.106 |
| Aprender Português é um desafio que eu curto. | -0.119 |
| Os brasileiros têm orgulho de sua cultura. | -0.123 |
| As aulas deste curso definitivamente me ajudam a melhorar meu Português. | -0.13 |
| Português é importante porque amplia meus horizontes. | -0.135 |
| Se eu não tenho boas notas, é porque não me esforcei o bastante. | -0.138 |
| A cultura brasileira é muito rica. | -0.14 |
| Planejo estudar Português mesmo depois de terminar a faculdade. | -0.155 |
| Sinto-me desconfortável quando tenho de falar em Português em aula. | -0.356 |
| Tenho medo que os outros riam de mim quando falo Português. | -0.365 |
| Eu não gosto de aprender Português mas eu sei que aprender Português é importante para mim (revertida) | -0.37 |
| Gostaria de aprender Português de um jeito mais fácil sem ter de ir às aulas | -0.493 |

| | |
|--|--------|
| Não gosto de falar em aula porque tenho medo que minha professora pense que não sou bom/boa aluno/a. | -0.594 |
|--|--------|

Tabela 11 – Dimensão 2: Orientação por objetivos

Dimensão 3: Expectativas

A dimensão de expectativas não apresenta uma tendência definida, não há itens com carga muito alta ou muito baixa, indicando que há uma grande variação de expectativas entre os informantes, e itens positivos, porém relacionados à motivação extrínseca, como *Aprender Português terá/tem um impacto positivo na minha vida*, *Aprender Português terá/tem um impacto positivo na minha vida* e *Quero aprender Português porque será útil em viagens*, *Saber falar Português trará benefícios financeiros para mim* obtiveram carga negativa.

| | |
|---|-------|
| Uma das coisas mais importantes no curso é meu relacionamento com meus colegas. | 0.416 |
| Posso afirmar tranquilamente que esforcei-me o máximo possível neste curso. | 0.414 |
| Um motivo para estudar Português é conhecer novas pessoas e fazer amigos na universidade. | 0.379 |
| Gostaria de aprender Português de um jeito mais fácil sem ter de ir às aulas. (<i>revertido</i>) | 0.362 |
| Aprender Português é como um hobby para mim. | 0.271 |
| Quero ir bem nas aulas porque é importante para mim demonstrar minhas habilidades à minha família e amigos. | 0.238 |
| Tenho medo que os outros riam de mim quando falo Português. | 0.203 |
| Não gosto de falar em aula porque tenho medo que minha professora pense que não sou bom/boa aluno/a. | 0.159 |
| Muitos dos meus cantores favoritos são brasileiros. | 0.15 |
| Minha frequência no curso foi boa. | 0.141 |
| Sinto-me desconfortável quando tenho de falar em Português em aula. | 0.127 |
| Brasileiros são alegres e afetuosos. | 0.123 |
| Eu espero ir bem no curso porque eu sou bom em Português. | 0.109 |
| Saber falar Português me trará status social. | 0.102 |
| Se eu não tenho boas notas, é porque não me esforcei o bastante. | 0.082 |
| O maior motivo para aprender Português é passar nas provas | 0.081 |
| Eu não gosto de aprender Português mas eu sei que aprender Português é importante para mim | 0.056 |
| Se eu tenho boas notas no curso, é porque eu me esforço muito. | 0.046 |
| Estou aprendendo Português a fim de tornar-me mais instruído. | 0.046 |
| Quando as professoras fazem perguntas para mim em sala de aula, fico constrangido/a. | 0.03 |

| | |
|--|--------|
| É importante para mim ser o melhor aluno da turma. | 0.012 |
| Os brasileiros têm orgulho de sua cultura. | 0.008 |
| Mais pessoas deveriam estudar Português. | 0.008 |
| Eu continuaria estudando Português, mesmo que a universidade cobrasse mais pelo curso. | 0.004 |
| Se eu não tenho boas notas, é porque o curso é muito difícil. | 0.003 |
| Se eu aprendo muito, é por causa das minhas professoras. | -0.03 |
| Meu relacionamento com as professoras do curso é importante para mim. | -0.04 |
| Aprender Português terá/tem um impacto positivo na minha vida. | -0.075 |
| Quero aprender Português porque será útil em viagens. | -0.089 |
| A cultura brasileira é muito rica. | -0.112 |
| As aulas deste curso definitivamente me ajudam a melhorar meu Português. | -0.112 |
| Se eu não vou bem nas aulas, é porque eu não tenho muita habilidade para aprender Português. | -0.117 |
| Eu gosto muito de aprender Português. | -0.126 |
| Saber Português será útil para conseguir um bom emprego. | -0.161 |
| Português é importante porque amplia meus horizontes. | -0.172 |
| Saber falar Português trará benefícios financeiros para mim. | -0.172 |
| Planejo estudar Português mesmo depois de terminar a faculdade. | -0.178 |
| Eu geralmente penso em estratégias para melhor aprender Português. | -0.192 |
| Quero aprender Português porque quero emigrar. | -0.23 |
| Geralmente tenho dificuldade em concentrar-me nas aulas. | -0.259 |
| Estou aprendendo Português porque quero morar no Brasil ou em Portugal por um tempo. | -0.262 |
| Acho que posso aprender Português, mas eu não vou bem nas provas. | -0.289 |
| Se eu não tenho boas notas, a culpa é da professora. | -0.367 |
| Aprender Português é um desafio que eu curto. | -0.587 |

Tabela 12 – Dimensão 3 - Expectativas

PARTE B: Preferências didáticas

Dimensão 1: Controle

A seção de preferências didáticas obteve estresse s de .00911, também um valor considerado muito bom na escala de Kruskal. Em relação ao controle, observamos que os itens relacionados ao controle do professor estão tanto no espectro positivo quanto no negativo, ou seja, os alunos apreciam algumas formas de controle.

| | |
|--|--------|
| Atividades comunicativas são uma perda de tempo, pois eu preciso aprender apenas o necessário para passar nas provas. | 1.256 |
| Atividades em grupo e em dupla nas aulas de Português são uma perda de tempo. | 1.252 |
| Em aula, eu prefiro trabalhar sozinho, não com outros alunos. | 1.046 |
| Pronúncia não deve ser o foco nas aulas de Português. | 0.951 |
| Nas aulas, a professora deve falar mais do que os alunos, e os alunos somente devem falar quando a professora faz alguma pergunta. | 0.939 |
| Em aula, eu prefiro sentar e escutar, não gosto que me forcem a falar. | 0.711 |
| A professora não deve criticar os alunos que cometem erros em aula. | 0.397 |
| A aula é mais útil quando o foco é na gramática. | 0.118 |
| Em aula, eu prefiro ler um texto literário ou uma reportagem do que um texto de um livro didático | 0.078 |
| Prefiro que apenas o português seja falado nas aulas. | -0.142 |
| Em aula, prefiro atividades e materiais que me desafiam, mesmo que seja mais difícil de aprender. | -0.178 |
| Nas aulas de português, acho mais interessante assistir a um filme ou reportagem do que ouvir a um áudio de um livro didático. | -0.234 |
| A professora deve explicar algumas coisas em inglês para ajudar no aprendizado. | -0.324 |
| As atividades e recursos no MyElearning me deixam mais motivado e em contato com o Português. | -0.366 |
| Na aula de Português, prefiro filmes de comédia a dramas. | -0.399 |
| É importante que a professora mantenha disciplina em aula. | -0.434 |
| Os alunos devem contar à professora porque estão estudando Português, para que as aulas ajudem a cumprir estes objetivos. | -0.442 |
| Eu gosto de atividades em duplas ou grupos. | -0.451 |
| É importante que a professora dê feedback imediato para que os alunos saibam o que fizeram certo ou errado. | -0.56 |
| Eu prefiro uma aula com atividades que permitam que eu participe ativamente. | -0.581 |
| Em aula, prefiro atividades e materiais que me desafiem mesmo, para que eu possa aprender mais. | -0.585 |
| Me sinto mais motivado quando a professora usa um filme na aula de Português e eu entendo. | -0.656 |
| As atividades em aula devem acontecer de modo a ajudar os alunos a melhorar suas habilidades comunicativas no Português; | -0.662 |
| Os alunos devem perguntar quando não entendem algo em aula. | -0.733 |

Tabela 13 – Dimensão 1 – Controle

Dimensão 2: Orientação comunicativa

Os itens relacionados a material autêntico, como filmes e recursos online, aparecem como preferência dos alunos, e podem ser descritos como fonte de motivação.

| | |
|--|--------|
| Na aula de Português, prefiro filmes de comédia a dramas. | 0.353 |
| Nas aulas, a professora deve falar mais do que os alunos, e os alunos somente devem falar quando a professora faz alguma pergunta. | 0.196 |
| As atividades e recursos no MyElearning me deixam mais motivado e em contato com o Português. | 0.184 |
| Em aula, prefiro atividades e materiais que me desafiam, mesmo que seja mais difícil de aprender. | 0.171 |
| Os alunos devem perguntar quando não entendem algo em aula. | 0.151 |
| Em aula, eu prefiro sentar e escutar, não gosto que me forcem a falar. | 0.151 |
| Me sinto mais motivado quando a professora usa um filme na aula de Português e eu entendo. | 0.143 |
| Atividades comunicativas são uma perda de tempo, pois eu preciso aprender apenas o necessário para passar nas provas. | 0.127 |
| A professora deve explicar algumas coisas em inglês para ajudar no aprendizado. | 0.111 |
| Eu gosto de atividades em duplas ou grupos. | 0.095 |
| Em aula, eu prefiro trabalhar sozinho, não com outros alunos. | 0.094 |
| As atividades em aula devem acontecer de modo a ajudar os alunos a melhorar suas habilidades comunicativas no Português; | 0.048 |
| É importante que a professora dê feedback imediato para que os alunos saibam o que fizeram certo ou errado. | 0.045 |
| A aula é mais útil quando o foco é na gramática. | 0.041 |
| Os alunos devem contar à professora porque estão estudando Português, para que as aulas ajudem a cumprir estes objetivos. | 0.025 |
| Atividades em grupo e em dupla nas aulas de Português são uma perda de tempo. | 0.014 |
| Em aula, prefiro atividades e materiais que me desafiem mesmo, para que eu possa aprender mais. | -0.029 |
| Eu prefiro uma aula com atividades que permitam que eu participe ativamente. | -0.074 |
| É importante que a professora mantenha disciplina em aula. | -0.089 |
| Pronúncia não deve ser o foco nas aulas de Português. | -0.127 |
| A professora não deve criticar os alunos que cometem erros em aula. | -0.168 |
| Nas aulas de português, acho mais interessante assistir a um filme ou reportagem do que ouvir a um áudio de um livro didático. | -0.247 |
| Em aula, eu prefiro ler um texto literário ou uma reportagem do que um texto de um livro didático | -0.568 |
| Prefiro que apenas o português seja falado nas aulas. | -0.645 |

Tabela 14 – Dimensão 2 – Orientação Comunicativa

PARTE C: Estratégias de aprendizagem

Os itens relacionados à estratégias de aprendizagem obtiveram estresse s de .00020, também excelente. Em relação à dimensão 1 do escalonamento, em relação a práticas de estudo, observamos que a maioria dos itens estão no espectro negativo da dimensão, indicando que os alunos priorizam estas estratégias ao estudarem Português.

Dimensão 1: Estudo tradicional

| | |
|---|--------|
| Eu não gasto muito tempo estudando Português por causa de outras atividades. | 1.122 |
| Eu sempre arranjo um tempo para me preparar antes das aulas de Português. | 0.781 |
| Eu sempre tento memorizar regras gramaticais. | -0.124 |
| Quando a professora posta uma música no MyElearning que ouvimos em aula, eu ouço outra vez em casa. | -0.15 |
| Quando eu aprendo uma palavra nova em Português, eu a repito várias vezes a fim de memorizá-la. | -0.241 |
| Eu procuro por pessoas com quem eu possa falar em Português. | -0.349 |
| Eu estou sempre atento às semelhanças entre o Português, o Inglês e o Espanhol. | -0.396 |
| As redes sociais me ajudam a praticar o Português. | -0.645 |

Tabela 15 – Dimensão 1 – Estudo tradicional

Dimensão 2: Prioridade ao Português

Nesta dimensão, observamos que os alunos lançam mão de alguns recursos para o estudo do português, porém é possível considerar a possibilidade de que o português não é o curso mais priorizado pelos alunos. Uma possível explicação é que o Português é apenas o *Minor* de sua graduação.

| | |
|---|--------|
| Eu não gasto muito tempo estudando Português por causa de outras atividades. | 0.446 |
| Eu estou sempre atento às semelhanças entre o Português, o Inglês e o Espanhol. | 0.396 |
| Eu sempre tento memorizar regras gramaticais. | 0.1 |
| Eu procuro por pessoas com quem eu possa falar em Português. | 0.047 |
| Quando a professora posta uma música no MyElearning que ouvimos em aula, eu ouço outra vez em casa. | 0.032 |
| Quando eu aprendo uma palavra nova em Português, eu a repito várias vezes a fim de memorizá-la. | -0.188 |
| As redes sociais me ajudam a praticar o Português. | -0.207 |
| Eu sempre arranjo um tempo para me preparar antes das aulas de Português. | -0.626 |

Tabela 16 – Dimensão 2 – Prioridade ao Português

2.5.8 Itens 22-97: Moda, Média e desvio padrão

Os questionários também foram analisados pelo SPSS, e assim obtivemos a média e desvio padrão de todos os itens. (Ver anexo).

O enunciado com média de concordância mais alta (de 1 a 5, pela escala de Likert) teve média de 4.923077 e o enunciado com média mais baixa teve 2.230769.

Na tabela seguinte, estão apresentados os itens com maior índice de concordância:

| Item | Média | Desvio padrão |
|--|----------|---------------|
| As aulas deste curso definitivamente me ajudam a melhorar meu Português. | 4.923077 | 0.271746488 |
| A cultura brasileira é muito rica. | 4.884615 | 0.325812594 |
| Eu gosto muito de aprender Português. | 4.846154 | 0.367946484 |
| Os brasileiros têm orgulho de sua cultura. | 4.730769 | 0.452344321 |
| Quero aprender Português porque será útil em viagens. | 4.730769 | 0.452344321 |
| Mais pessoas deveriam estudar Português. | 4.692308 | 0.549125178 |
| Os alunos devem perguntar quando não entendem algo em aula. | 4.653846 | 0.485164524 |
| Português é importante porque amplia meus horizontes. | 4.615385 | 0.571098806 |
| Meu relacionamento com as professoras do curso é importante para mim. | 4.538462 | 0.581774474 |
| Brasileiros são alegres e afetuosos. | 4.5 | 0.707106781 |

Tabela 17 - Itens com nível mais alto de concordância

O fato de os itens que tiveram maior índice de concordância serem aqueles relacionados a afeto era esperado, pois como já vimos no enquadramento teórico, o afeto desempenha um grande papel no processo de aprendizagem. O item 37, *Meu relacionamento com as professoras do curso é importante para mim*, aparece como 9.º item com maior nível de concordância. Ao longo dos dois semestres, tive a ambição de suprir essa “necessidade” de interação com a comunidade original de que Clément (1980) fala, por mim mesma.

Brasileiros são alegres e afetuosos é uma frase de estereótipo bastante repetida e difundida, inclusive nos livros didáticos de PLA.⁷

Os enunciados com menor índice de concordância foram os seguintes:

| Item | Média | Desvio-padrão |
|--|----------|---------------|
| Atividades em grupo e em dupla nas aulas de Português são uma perda de tempo. | 1.615385 | 0.496138938 |
| Se eu não tenho boas notas, a culpa é da professora. | 1.730769 | 0.77757018 |
| Atividades comunicativas são uma perda de tempo, pois eu preciso aprender apenas o necessário para passar nas provas. | 1.807692 | 0.938902797 |
| Em aula, eu prefiro trabalhar sozinho, não com outros alunos. | 1.961538 | 0.662164284 |
| Se eu não vou bem nas aulas, é porque eu não tenho muita habilidade para aprender Português. | 2.192308 | 0.849434201 |
| Se eu não tenho boas notas, é porque o curso é muito difícil. | 2.192308 | 0.849434201 |
| Geralmente tenho dificuldade em concentrar-me nas aulas. | 2.192308 | 0.849434201 |
| Pronúncia não deve ser o foco nas aulas de Português. | 2.192308 | 0.938902797 |
| Nas aulas, a professora deve falar mais do que os alunos, e os alunos somente devem falar quando a professora faz alguma pergunta. | 2.230769 | 1.069866994 |
| Quando as professoras fazem perguntas para mim em sala de aula, fico constrangido/a. | 2.269231 | 1.002305036 |

Tabela 18 - Itens com nível mais baixo de concordância

O item 65, *Quando as professoras fazem perguntas para mim em sala de aula, fico constrangido/a*, apresentou a média de concordância mais baixa de todas as perguntas da segunda parte do questionário. O resultado sugere que dentro do recorte do período acadêmico analisado, não há desconforto emocional por parte dos alunos a ponto de estes sentirem-se estressados ou intimidados demais, o que afetaria seu senso de auto-eficácia, como Bandura (1977, 1995) alerta, e portanto este resultado denota uma atitude muito positiva dos alunos.

⁷ Por exemplo, *Os brasileiros são gentis e alegres* é uma afirmação que se encontra logo na página 2 de *Bem-Vindo*.

2.5.9 *Motivação intrínseca*

Como já mencionado, os itens *Eu não gosto de aprender Português, mas eu sei que aprender Português é importante para mim* e *Gostaria de aprender Português de um jeito mais fácil, sem ter de ir às aulas* foram recodificados no SPSS, e juntamente com as variáveis *Eu gosto muito de aprender Português*, *Aprender Português é como um hobby para mim* e *Aprender Português é um desafio que eu curto* ajudaram a verificar a motivação intrínseca dos informantes. Todos os itens apresentaram moda de alta concordância, e o item 24, mais importante por abordar a questão central da motivação intrínseca, o aprender pelo prazer, também apresentou desvio padrão bastante baixo, de .3679.

| Motivação Intrínseca | Moda | Média | Desvio padrão |
|---|-------------|--------------|----------------------|
| 22.Eu não gosto de aprender Português, mas eu sei que aprender Português é importante para mim. (variável recodificada) | 5 | 4.0385 | 1.07632 |
| 23.Gostaria de aprender Português de um jeito mais fácil, sem ter de ir às aulas (variável recodificada) | 4 | 3.6538 | 1.23101 |
| 24.Eu gosto muito de aprender Português. | 5 | 4.846 | .3679 |
| 25. Aprender Português é como um hobby para mim. | 4 | 3.692 | 1.1923 |
| 27. Aprender Português é um desafio que eu curto. | 4 | 3.577 | 1.1017 |

Tabela 19 - Motivação Intrínseca

2.5.10 *Motivação extrínseca*

A maioria dos itens referentes a esta categoria obtiveram um alto índice de desvio padrão, indicando grande variação de respostas entre os informantes. Os enunciados 31, 43, 46, 49, 51 e 52 tratam de benefícios trazidos pelo conhecimento da língua. Como já vimos, isto não é necessariamente ruim.

Os enunciados *Saber Português será útil para conseguir um bom emprego* (item 51) e *Saber falar Português trará benefícios financeiros para mim* (item 52) tratam de motivação extrínseca, e obtiveram uma frequência alta: 4.308 e 4.115, respectivamente, um resultado

positivo dado que os informantes não estão, de fato, aprendendo PLA como atividade extracurricular; como estudantes do *Minor in Brazilian Studies*, o conhecimento da Língua Portuguesa determinará, possivelmente, o futuro profissional destes estudantes. Em contextos assim, fica claro o porquê da motivação extrínseca não ser algo intrinsecamente negativo.

Ushioda (2013:5) alerta que a motivação “de dentro” não se refere apenas a motivação intrínseca:

In our life, we may also engage in particular activities not simply for reasons of enjoyment, interest or intellectual fulfilment but because we personally desire or value the tangible outcomes to which these activities will lead. For example, we may go jogging every day because we want to get fit, or practice football regularly because we want to get picked for the school team. These tangible outcomes or goals are contingent on the pursuit of such activities – i.e. we are motivated to do X in order to achieve Y.

O enunciado 58 , *O maior motivo para aprender Português é passar nas provas* é um pouco diferente, pois investiga a possibilidade de que os informantes tenham o estudo como uma obrigação, tão somente, porém o item registrou moda e média baixas, 2 e 2.577, respectivamente.

Em relação à imigração, os alunos demonstraram não ter muita certeza sobre o assunto: os enunciados 50 e 53, *Estou aprendendo Português porque quero morar no Brasil ou em Portugal por um tempo* e *Quero aprender Português porque quero emigrar* apresentam resultados semelhantes entre si, com moda de 3 nos dois itens e média de 3.385 e 3.462, respectivamente.

| Motivação extrínseca | Moda | Média | Desvio padrão |
|---|-------------|--------------|----------------------|
| 31. Português é importante porque amplia meus horizontes. | 5 | 4.615 | .5711 |
| 56. Quero ir bem nas aulas porque é importante para mim demonstrar minhas habilidades à minha família e amigos. | 4 | 3.154 | 1.1556 |
| 38. Mais pessoas deveriam estudar Português. | 5 | 4.692 | .5491 |
| 49. Saber falar Português me trará status social. | 3 | 3.154 | .8806 |
| 50. Estou aprendendo Português porque quero morar no Brasil ou em Portugal por um tempo. | 3 | 3.385 | .9829 |
| 39. Quero aprender Português porque será útil em viagens. | 5 | 4.731 | .4523 |
| 53. Quero aprender Português porque quero emigrar. | 3 | 3.462 | 1.0288 |
| 55. Um motivo para estudar Português é conhecer novas pessoas e fazer amigos na universidade. | 4 | 3.654 | 1.1293 |
| 43. Estou aprendendo Português a fim de tornar-me mais instruído. | 4 | 3.800 | .6455 |
| 58. O maior motivo para aprender Português é passar nas provas. | 2 | 2.577 | 1.3015 |
| 51. Saber Português será útil para conseguir um bom emprego. | 5 | 4.308 | .7359 |
| 52. Saber falar Português trará benefícios financeiros para mim. | 5 | 4.115 | .8638 |
| 46. Aprender Português terá/tem um impacto positivo na minha vida. | 5 | 4.500 | .5099 |

Tabela 20 - Motivação extrínseca

2.5.10 Afeto

Um motivo pelo qual selecionei o questionário de Schmidt (1996) é por este incluir o fator da sociabilidade em suas perguntas. Nos itens *Uma das coisas mais importantes no curso é meu relacionamento com meus colegas* (37) e *Meu relacionamento com as professoras do curso é importante para mim* (55), observa-se que este é um fator de importância para os informantes, como explicam Deci e Ryan (2000) “students’ feeling respected and cared for by the teacher is essential for their willingness to accept the proffered classroom values.”

| Afeto | Moda | Média | Desvio Padrão |
|---|-------------|--------------|----------------------|
| 37. Meu relacionamento com as professoras do curso é importante para mim. | 5 | 4.538 | .5818 |
| 47. Uma das coisas mais importantes no curso é meu relacionamento com meus colegas. | 4 | 3.577 | 1.0648 |

Tabela 21 - Afeto

2.5.11 Expectativas

Dentro dos enunciados que analisam noções de expectativas e controle, *É importante para mim ser o melhor aluno da turma* e *As aulas deste curso definitivamente me ajudam a melhorar meu Português* apresentaram moda de valor 5 em ambos os itens e médias 3.654 e 4.923, respectivamente, indicando que no item 41, houve certa variação nas respostas. Está é certamente uma crença pessoal, e o que o professor não deve fazer, idealmente, é estimular um ambiente de competitividade, que em nada colabora para o senso de valor próprio dos alunos, apesar de parecer uma boa maneira de despertar o interesse em aula:

In this circumstance, negative reasons for learning are encouraged – achieving for fear of losing, for fear of being left out, or out of anxiety over being unmasked as incompetent – with disastrous consequences for the quality of learning. (Covington, 1998:17).

Os itens com moda e média mais baixas foram *Se eu não vou bem nas aulas, é porque eu não tenho muita habilidade para aprender Português* e *Se eu não tenho boas notas, a culpa é da professora*. Percebemos aqui, portanto, um indício de que os alunos não apresentam ausência de auto-valor. O enunciado *Se eu não tenho boas notas, é porque não me esforcei o bastante* obteve moda de 4 e desvio padrão de .8339 . O enunciado *Se eu tenho boas notas no curso, é porque eu me esforço muito* apresenta moda 4, com desvio padrão de .7442, indicando possivelmente que os alunos possuem um pensamento partilhado com a

teoria de auto-atribuição de Weiner (1972), já mencionada no capítulo 2, a qual explica que uma nota alta é mais valorizada se esta foi obtida com esforço, não por aptidão. O enunciado *Se eu aprendo muito, é por causa das minhas professoras* obteve moda 4 e média de 4.3. Como suporte a esse ponto, Dörnyei refere-se a duas pesquisas (Dörnyei, 1998) e Chambers (1999), com professores e alunos, respectivamente, e ambos os grupos citam a própria atitude do professor como a ferramenta motivacional mais importante. Já referimo-nos à importância do afeto na interação aluno-professor (item 37), porém para além disso, a figura do professor também é essencial para motivar o aluno por várias razões, dentre elas a aplicação de práticas motivacionais em sala de aula. Iremos tratar do assunto no capítulo 3.

| Expectativas/Controle | Moda | Média | Desvio Padrão |
|--|-------------|--------------|----------------------|
| 41. É importante para mim ser o melhor aluno da turma. | 5 | 3.654 | 1.1981 |
| 40. As aulas deste curso definitivamente me ajudam a melhorar meu Português. | 5 | 4.923 | .2717 |
| 42. Se eu tenho boas notas no curso, é porque eu me esforço muito. | 4 | 4.077 | .7442 |
| 26. Eu espero ir bem no curso porque eu sou bom em Português. | 4 | 4.231 | .7646 |
| 44. Se eu não tenho boas notas, é porque não me esforcei o bastante. | 4 | 3.846 | .8339 |
| 54. Se eu não vou bem nas aulas, é porque eu não tenho muita habilidade para aprender Português. | 2 | 2.192 | .8494 |
| 48. Se eu aprendo muito, é por causa das minhas professoras. | 4 | 4.308 | .6794 |
| 57. Se eu não tenho boas notas, a culpa é da professora. | 2 | 1.731 | .7776 |

Tabela 22 - Expectativas

2.5.12 Cultura

Os itens *Brasileiros são alegres e afetuosos* e *A cultura brasileira é muito rica* tiveram quase total de respostas *Concordo totalmente* ou *Concordo*. Esses itens avaliam o desejo de pertença à comunidade L2 e a percepção que os aprendentes têm desta. Os resultados obtidos

ajudam a confirmar a crença de que a imagem que o aprendiz tem do Brasil geralmente é muito positiva, e pode funcionar como um fator de motivação no aprendizado. O enunciado *Muitos dos meus cantores favoritos são brasileiros* obteve moda bastante baixa (2), indicando que a maioria dos alunos discorda da afirmação. Apesar de utilizarmos bastante música em aula, este resultado indica que apenas isto não é o suficiente para considerar a música um fator motivacional efetivo, no contexto de não-imersão aqui analisado.

| Cultura | Moda | Média | Desvio padrão |
|---|-------------|--------------|----------------------|
| 28. Brasileiros são alegres e afetuosos. | 5 | 4.500 | .7071 |
| 34. Os brasileiros têm orgulho de sua cultura. | 5 | 4.731 | .4523 |
| 35. Muitos dos meus cantores favoritos são brasileiros. | 2 | 2.615 | .8979 |
| 32. A cultura brasileira é muito rica. | 5 | 4.885 | .3258 |

Tabela 23 - Cultura

2.5.13 Ansiedade

Em relação à ansiedade, os informantes reportaram baixo nível de concordância com os enunciados, com todos os itens apresentando moda de valor 2. O enunciado 61, *Geralmente tenho dificuldade em concentrar-me nas aulas*, foi o que apresentou o menor desvio padrão. Os itens *Não gosto de falar em aula porque tenho medo que minha professora pense que não sou bom/boa aluno/a*, *Tenho medo que os outros riam de mim quando falo Português*, *Sinto-me desconfortável quando tenho de falar em Português em aula* e *Quando as professoras fazem perguntas para mim em sala de aula, fico constrangido/a* enfocam também na questão da vergonha, afeto negativo relacionado com o medo do fracasso. Um alto valor de concordância a esses enunciados indicaria uma tendência a evitar a execução de tarefas consideradas mais difíceis pelo medo do fracasso.

No item 77, *A professora não deve criticar os alunos que cometem erros em aula*, seria interessante apurar um alto nível de concordância com a afirmação, porém o resultado foi bastante equilibrado.

| Ansiedade | Moda | Média | Desvio padrão |
|--|-------------|--------------|----------------------|
| 64. Sinto-me desconfortável quando tenho de falar em Português em aula. | 2 | 2.577 | 1.2704 |
| 65. Quando as professoras fazem perguntas para mim em sala de aula, fico constrangido/a. | 2 | 2.269 | 1.0023 |
| 62. Não gosto de falar em aula porque tenho medo que minha professora pense que não sou bom/boa aluno/a. | 2 | 2.538 | 1.4207 |
| 63. Tenho medo que os outros riam de mim quando falo Português. | 2 | 2.462 | 1.2077 |
| 60. Acho que posso aprender Português, mas eu não vou bem nas provas. | 2 | 2.500 | 1.1402 |
| 61. Geralmente tenho dificuldade em concentrar-me nas aulas. | 2 | 2.192 | .8494 |

Tabela 24 - Ansiedade

2.5.14 Força motivacional

Em relação a possíveis obstáculos, como exemplificado em *Eu continuaria estudando Português, mesmo que a universidade cobrasse mais pelo curso*, obteve-se uma moda de valor 4, mesmo resultado para todos os outros itens. Observar uma reação positiva em relação a estes enunciados denota uma possível resiliência e auto-eficácia dos informantes em momentos mais difíceis ou exigentes do processo de aprendizagem, e momentos assim certamente são parte do aprendizado.

| Força motivacional | Moda | Média | Desvio padrão |
|--|-------------|--------------|----------------------|
| 36. Eu continuaria estudando Português, mesmo que a universidade cobrasse mais pelo curso. | 4 | 3.962 | .5277 |
| 29. Minha frequência no curso foi boa. | 4 | 4.192 | .8010 |
| 30. Planejo estudar Português mesmo depois de terminar a faculdade. | 4 | 4.038 | .9584 |
| 45. Eu geralmente penso em estratégias para melhor aprender Português. | 4 | 3.960 | .7895 |

| | | | |
|---|---|-------|--------|
| 33. Posso afirmar tranquilamente que esforcei-me o máximo possível neste curso. | 4 | 3.846 | 1.1204 |
|---|---|-------|--------|

Tabela 25 - Força motivacional

2.5.15 Preferências didáticas

Nesta outra parte do questionário, foram investigadas as preferências didáticas dos informantes, as quais estão correlacionadas com questões motivacionais. Por exemplo o enunciado 95, *Me sinto mais motivado quando a professora usa um filme na aula de Português e eu entendo* tem a ver com uma atividade em aula que proporciona ao aluno intrinsecamente motivado sentir maior prazer no processo de aprendizagem, e serve de plataforma ao aluno menos motivado para sentir um pouco de satisfação, também. Outra vantagem do uso de vídeos como prática motivacional é a possibilidade de estes proporcionarem, entre tantas vantagens já descritas no capítulo 2, uma atmosfera de aprendizagem com leveza e humor, através do gênero da comédia. O humor é mencionado por Dörnyei (2001) como uma das estratégias motivacionais que mencionamos no capítulo 2:

This is a very potent factor, yet it is often ignored in theoretical writings on motivation. I do not know whether this is because in their rigorous and disciplined quest for truth many researchers have simply forgotten what humour is or because scholars are reluctant to promote a feature – the sense of humour – that they think not everybody has or can acquire. The main point about having humour in the classroom is not so much about continuously cracking jokes but rather having a relaxed attitude about how seriously we take ourselves(...) Bring in and encourage humor” (Dörnyei, 2001: 41-42).

Tal possibilidade é testada no enunciado 95, *Na aula de Português, prefiro filmes de comédia a dramas*. O enunciado obteve moda 4 e desvio padrão 1.0325, demonstrando alta concordância por parte dos alunos.

Os itens com índice mais alto de discordância, que apresentam moda 2, foram *Prefiro que apenas o português seja falado nas aulas*, *Nas aulas, a professora deve falar mais do que os alunos*, e *os alunos somente devem falar quando a professora faz alguma pergunta*, e os itens relacionados à ênfase de gramática e à não ênfase à pronúncia em sala de aula, preferência por atividades individuais em preterimento de atividades em grupos. Também obtiveram moda 2 os itens *A professora não deve criticar os alunos que cometem erros em aula* e *Em aula, eu prefiro ler um texto literário ou uma reportagem do que um texto de um livro didático*.

Os itens *Em aula, prefiro atividades e materiais que me desafiam, mesmo que seja mais difícil de aprender* e *Em aula, prefiro atividades e materiais que me desafiem mesmo, para que eu possa aprender mais*, podem ser interpretados sob a conclusão de Locke e Kristof (1996), que ao analisarem mais de 400 estudos sobre o tema, afirmaram que “goals that are perceived as difficult and challenging (but still attainable) lead to higher performance than goals that are easy” (apud Dörnyei e Otto, 1998: 54).

Considerando também a Teoria da auto-eficácia, a média obtida com o questionário mostra que os aprendentes possuem bom nível de auto-eficácia, isto é, não respondem a atividades novas ou mais difíceis com medo ou rejeição.

Em relação à dinâmica de atividades em sala de aula, o enunciado *Eu gosto de atividades em duplas ou grupos* apresenta moda 4 e desvio padrão de .8237, e os itens *Em aula, eu prefiro trabalhar sozinho, não com outros alunos* e *Atividades em grupo e em dupla nas aulas de Português são uma perda de tempo* obtiveram moda de valor 2, indicando que os informantes dão preferência às atividades em dupla em comparação a atividades individuais. .

Com efeito, quase a totalidade das atividades em aula são feitas em grupo, principalmente nas aulas de compreensão e comunicação oral, e o feedback positivo dos alunos é quase imediato; a atmosfera da aula fica muito mais leve e fluída. Dörnyei (2001), em sua obra *Motivational Strategies in the Language Classroom*, a qual foi referida no capítulo 2 com maior tempo, enfatiza que atividades em pequenos grupos tornam a aprendizagem mais cooperativa e eficiente.

| Preferências didáticas | Moda | Média | Desvio padrão |
|--|-------------|--------------|----------------------|
| 67. Prefiro que apenas o português seja falado nas aulas. | 2 | 3.269 | 1.3132 |
| 79. A professora deve explicar algumas coisas em inglês para ajudar no aprendizado | 4 | 3.808 | 1.1668 |
| 75.É importante que a professora mantenha disciplina em aula. | 4 | 4.000 | .9381 |
| 70. Nas aulas, a professora deve falar mais do que os alunos, e os alunos somente devem falar quando a professora faz alguma pergunta. | 2 | 2.231 | 1.0699 |
| 76. Os alunos devem contar à professora porque estão estudando Português, para que as aulas ajudem a cumprir estes objetivos. | 4 | 4.038 | .7736 |
| 72. Os alunos devem perguntar quando não entendem algo em aula. | 5 | 4.654 | .4852 |
| 69. Eu gosto de atividades em duplas ou grupos. | 4 | 4.038 | .8237 |
| 81. Em aula, eu prefiro trabalhar sozinho, não com outros alunos. | 2 | 1.962 | .6622 |
| 83. Atividades em grupo e em dupla nas aulas de Português são uma perda de tempo. | 2 | 1.615 | .4961 |
| 78. A aula é mais útil quando o foco é na gramática. | 2 | 3.231 | 1.1422 |
| 84. Pronúncia não deve ser o foco nas aulas de Português. | 2 | 2.192 | .9389 |
| 68. As atividades em aula devem acontecer de modo a ajudar os alunos a melhorar suas habilidades comunicativas no Português; | 5 | 4.462 | .5818 |
| 83. Atividades comunicativas são uma perda de tempo, pois eu preciso aprender apenas o necessário para passar nas provas. | 2 | 1.615 | .4961 |
| 74. Em aula, prefiro atividades e materiais que me desafiem mesmo, para que eu possa aprender mais. | 4 | 4.231 | .7646 |
| 73. Em aula, prefiro atividades e materiais que me desafiam, mesmo que seja mais difícil de aprender. | 4 | 3.615 | 1.1341 |
| 66. Eu prefiro uma aula com atividades que permitam que eu participe ativamente. | 4 | 4.231 | .7104 |
| 80. Em aula, eu prefiro sentar e escutar, não gosto que me forcem a falar. | 2 | 2.538 | 1.0670 |
| 71. É importante que a professora dê feedback imediato para | 4 | 4.308 | .6794 |

| | | | |
|--|---|-------|--------|
| que os alunos saibam o que fizeram certo ou errado. | | | |
| 77. A professora não deve criticar os alunos que cometem erros em aula. | 2 | 2.885 | 1.1429 |
| 91. Nas aulas de português, acho mais interessante assistir a um filme ou reportagem do que ouvir a um áudio de um livro didático. | 4 | 3.577 | 1.1017 |
| 92. As atividades e recursos no MyElearning me deixam mais motivado e em contato com o Português. | 4 | 3.885 | .8638 |
| 94. Em aula, eu prefiro ler um texto literário ou uma reportagem do que um texto de um livro didático | 2 | 3.038 | 1.2800 |
| 95. Me sinto mais motivado quando a professora usa um filme na aula de Português e eu entendo. | 5 | 4.385 | .8521 |
| 96. Na aula de Português, prefiro filmes de comédia a dramas. | 4 | 3.885 | 1.0325 |

Tabela 26 - Preferências Didáticas

2.5.16 Estratégias de aprendizagem

O'Malley e Chamot (1990:1) definem estratégias de aprendizagem como "the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information". Não há uma única estratégia a seguir, e cada aluno deve ser estimulado a procurar a sua.

O item *As redes sociais me ajudam a praticar o Português* tem como intuito investigar se o conteúdo online pode ser uma estratégia de *auto-motivação*. Estratégias de auto-motivação podem “enable L2 learners themselves to take personal control of the affective conditions and experiences that shape their subjective involvement in learning. (Dörnyei, 2003)”.

Para Malone e Lepper (1987: 223-224):

(...) in any learning environment in which engagement in instructional activities is not required, intrinsic motivation is a necessary precondition for student involvement in such activities.

Isto é, quando um aluno opta por envolver-se em alguma atividade de aprendizado mesmo quando ela é opcional ou “além de sua obrigação”, observa-se aí uma manifestação de motivação intrínseca, e os enunciados 93 e 97, *Quando a professora posta uma música no MyElearning que ouvimos em aula, eu ouço outra vez em casa* e *As redes sociais me ajudam a praticar o Português* tinham como objetivo especial investigar tal afirmação. O item 93 obteve moda 4 e desvio padrão .9519, e o item 97 apresenta moda de valor 5 e desvio padrão de 1.0961, demonstrando que os informantes lançam mão de tais práticas, as quais podem ser iniciadas por incentivo da motivação intrínseca que possuem.

| Estratégias de aprendizagem | Moda | Média | Desvio Padrão |
|---|-------------|--------------|----------------------|
| 88. Quando eu aprendo uma palavra nova em Português, eu a repito várias vezes a fim de memorizá-la. | 4 | 3.808 | 1.0590 |
| 85. Eu sempre tento memorizar regras gramaticais. | 4 | 3.923 | .8910 |
| 87. Eu estou sempre atento às semelhanças entre o Português, o Inglês e o Espanhol. | 4 | 4.231 | .8629 |
| 86. Eu sempre arranjo um tempo para me preparar antes das aulas de Português. | 2 | 2.577 | 1.1375 |
| 89. Eu procuro por pessoas com quem eu possa falar em Português. | 4 | 3.846 | 1.0466 |
| 90. Eu não gasto muito tempo estudando Português por causa de outras atividades. | 2 | 2.615 | 1.0983 |
| 93. Quando a professora posta uma música no MyElearning que ouvimos em aula, eu ouço outra vez em casa. | 4 | 3.885 | .9519 |
| 97. As redes sociais me ajudam a praticar o Português. | 5 | 4.192 | 1.0961 |

Tabela 27 - Estratégias de aprendizagem

2.5.17 Discussão dos resultados

Concluída a organização dos resultados, verificamos uma resposta positiva muito maior do que esperávamos dos informantes, em relação aos fatores motivacionais incluídos no

questionário. A primeira parte do questionário, com os itens 1-21, evidencia que de fato não há elementos luso-brasileiros no contexto social dos informantes. Nos resultados obtidos, alguns elementos destacam-se mais fortemente como fatores motivacionais no grupo observado, nomeadamente fatores relacionados a afeto, como relacionamentos construídos a partir do estudo de Português e a motivação integrativa, em relação à comunidade da LA. No entanto, o grupo demonstra disposição (força motivacional) para persistir em seus estudos diante de alguns obstáculos ou mudanças apresentados. Em relação às preferências didáticas, as tarefas comunicativas foram apontadas como forte fator de motivação em sala de aula, e é uma prática que de fato é utilizada em todas as aulas, pois possibilita que em uma turma grande, todos possam falar, e também proporciona ao aluno uma interação segura com seu colega, sem ameaça à sua face. Verifica-se, também, que dentro do grupo de informantes há alguns bastante resistentes aos estímulos oferecidos, como atividades online e material autêntico, e tal postura tem relação com o nível de motivação que estes alunos apresentam. Em relação às estratégias de aprendizagem, este parece ser um dos pontos fracos e sub-explorados, tanto pelo professor quanto pelos alunos, indicando que há maior necessidade de autonomia por parte dos alunos, e incentivo às práticas autônomas por parte do professor, já que especialmente entre os aprendentes com pouca motivação intrínseca, tais hábitos dificilmente serão desenvolvidos espontaneamente. Dos itens relacionados às estratégias de aprendizagem, o único com moda 5 foi *As redes sociais me ajudam a praticar o Português*.

2.5.18 Limitações

O baixo número de estudantes do curso certamente determinou nossos procedimentos neste estudo, e a amostra apresenta baixa representatividade fora de sua população finita. Um estudo de como a motivação é percebida de acordo com o gênero também não é possível, já que o número de aprendentes do sexo masculino é mínimo (ver tabela 2 acima). Como dito

por Schmidt (1996), em um trabalho com amostra muito maior, sobre a motivação de aprendentes de inglês como LA no Egito, a dissertação não pretende fazer afirmações sobre contextos outros que não de Trinidad e Tobago. Devido ao seu tamanho, algumas perguntas não puderam ser incluídas na versão final do questionário, como por exemplo o item que investiga a motivação de alguns alunos para desistirem do curso “ (...) o mais breve possível” (Item 21).

Capítulo 3 - Desafios de aprendizagem em função do contexto

Capítulo 3: Desafios de aprendizagem em função do contexto

Em contraste com o processo de aprendizagem que os estudantes em imersão vivenciam no Brasil, onde têm a oportunidade de praticar o português e “agir no mundo” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), em Trinidad e Tobago a realidade é um pouco diferente; o país, cuja língua oficial é o inglês, não possui uma comunidade lusófona expressiva. O Itamaraty, Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE), lista cerca de 200 brasileiros vivendo no país⁸, sendo a maioria representada por profissionais em contrato temporário em empresas do setor petrolífero, o qual concentra-se no sul do país.

Outro desafio é que mesmo dentro do programa de português, não há grande variedade de falantes nativos, isto é, há apenas duas professoras brasileiras (uma professora leitora do governo brasileiro e eu) e um professor local. Isto significa que no curso de três anos, os alunos poderão ter apenas duas professoras nativas diferentes. Logo no fim do meu primeiro semestre, surgiu a preocupação com a possibilidade de os estudantes virem a entediarem-se com o professor, visto que jovens hoje em dia estão acostumados a receber muitos estímulos e uma mesma professora por semestres consecutivos poderia ser uma fonte de desmotivação.

Como os alunos estão tão longe de falantes de português e de uma comunidade brasileira ou portuguesa, é possível supor que até mesmo os alunos com alto nível de motivação intrínseca possam sentir-se desmotivados ao longo do aprendizado, mais do que se estivessem em um processo de imersão. De uma forma geral, porém, é possível observar que os alunos do Departamento de Linguística e Línguas Modernas da UWI possuem consciência de que o multilinguismo é uma habilidade necessária para agir no mundo no século 21.

⁸ Brasileiros no Mundo. Itamaraty. Web. 01 Out. 2014.

<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/estimativas-populacionais-das-comunidades-brasileiras-no-mundo-2013/Estimativas%20Brasileiros%20no%20Mundo%202013.pdf>

Na UWI, os cursos de Português têm carga horária de seis horas semanais, divididas por componentes, três horas para Leitura e Escrita e três horas para Compreensão Oral e Conversação (não há um curso específico para gramática), mas na prática, as aulas de Leitura e Escrita servem para o ensino de gramática, também. No semestre I de 2014, fui responsável pelas aulas de Leitura e Escrita em PORT1001, e Compreensão Oral e Conversação em PORT2001 e PORT3001. No semestre II do ano acadêmico 2014/2015, segui lecionando Leitura e Escrita para o primeiro ano, PORT1002, e Compreensão Oral e Conversação para o segundo ano, PORT2002.

3.1 A didática como catalisadora da motivação

Dado o exposto até agora, é evidente que, seja intrínseca ou extrínseca, a motivação que o aluno possui é fator determinante em uma trajetória bem sucedida no processo de aprendizagem, no entanto o professor não deve negligenciar sua responsabilidade em fomentar e sustentar a motivação em aula, inclusive dos alunos intrinsecamente motivados. Entretanto, também o professor pode – e deve – exercitar seu papel de agente motivacional em sala de aula. Neste trabalho, iremos focar em algumas práticas motivacionais úteis em um ambiente de não-imersão: o material autêntico e o ambiente online.

Mesmo com a quase inesgotável fonte de recursos didáticos e livros para os mais específicos fins, o poder e a eficácia do material autêntico não devem ser subestimados. No caso de PLA, em que a produção editorial ainda tem um potencial de crescimento muito grande pela frente, há livros muito úteis para o ensino e prática de tópicos gramaticais, por exemplo. No entanto, nada substitui o consumo de material autêntico por parte dos alunos, especialmente material audiovisual, que funciona também como elemento engajador e motivador (Peacock, 1997; Al Azri, 2014). Uma das dificuldades, porém, quando do uso do

material autêntico, é que muitas vezes é necessário que o aluno possua um certo conhecimento não apenas linguístico, mas também sociocultural prévio. Há o risco de se gastar muito tempo ensinando o contexto, em detrimento do currículo pré-estabelecido, porém se pode arguir que o aluno ganha com conhecimento cultural muito específico.

3.2 Motivação e atividades em aula

“The truth is that there are no techniques that will motivate people or make them autonomous. Motivation must come from within, not from techniques.”

(Deci, 1964:194)

Como mencionado no capítulo de revisão bibliográfica, os níveis de motivação nos aprendentes podem variar muito em um curto período de tempo, e as atividades em aula devem ser vistas como estratégias de manutenção de motivação quando outros fatores não estão operando de forma ótima. Não é possível ignorar a enorme mudança comportamental que o uso irrestrito de *smartphones* trouxe na dinâmica de ensino e aprendizagem. Uma das muitas mudanças é a quebra paradigmática de que o professor não é mais o agente detentor único do conhecimento. Por esse motivo, não é mais possível que o professor opere de forma tradicional em relação às atividades em sala de aula, visto que a atividade não representará um estímulo ao aluno, pois este pode facilmente obter a resposta em seu celular. Uma atividade ideal deve, pois, exigir que o aluno transforme o conhecimento encontrado online, a partir da reflexão.

“If intrinsic motivation is generally considered superior to extrinsic motivation, consideration of how such inherent interest develops is relevant. Renninger (2009) explains that it is possible for learners to develop and deepen interest in

a topic over time, and that a person's environment (teachers, peers, texts, activities, etc.) contributes to this interest development.” (Bernard, 2010:08)

Isto é, estas estratégias estão dentro da possibilidade de manipulação (Ames, 1992) do professor, diferentemente da motivação que o aprendente carrega consigo. Todavia, é necessário lembrar que o interesse dos alunos, a partir destas estratégias, pode não apenas recrudescer, mas também mitigar, como recorda Bernard (2010).

Ainda não se estabeleceu de que forma o contexto ajuda no desenvolvimento de interesses (Pintrich, 2003:320). A situação é um pouco diferente em aula, quando é necessário lançar mão do interesse situacional do aluno (Hidi & Harackiewicz, 2000), o qual pode ser obtido através de práticas motivacionais.

3.3 O que são práticas motivacionais?

Práticas motivacionais são atividades em sala de aula que:

- Ajudam o aluno a expandir seu conhecimento de LA;
- Despertam o seu interesse;
- Estimulam a conversação;
- Criam um ambiente seguro de troca de experiências;
- Criam uma ponte entre a sala de aula e outras áreas de interesse do aluno.
- Propõem objetivos de aprendizagem realizáveis
- “activities that are interesting, stimulating, novel, and personally meaningful in some manner.” (Pintrich, 2003:674)

Isto é, práticas motivacionais são as ferramentas que o professor tem para auxiliar o aluno motivado a alcançar objetivos que afinal o levarão a aperfeiçoar seu domínio na LA. Para Ames (1992), existem várias estruturas em sala de aula que:

have been found to impact a range of motivational variables, especially how students view their ability and the degree to which ability becomes an evaluative dimension of the classroom. These structures include, but are not limited to, the design of tasks and learning activities, evaluation practices and use of rewards, and distribution of authority or responsibility. (Ames, 1992: 263)

Neste estudo, detivemo-nos na elaboração de tarefas, a qual descreveremos mais adiante.

Dörnyei (2001:31) alerta, porém, que certas condições são necessárias para que as práticas motivacionais possam ser efetivas, como o bom relacionamento entre professor e alunos, um ambiente agradável em sala de aula e um grupo coeso e com normas estabelecidas.

Quanto ao primeiro ponto, Dörnyei enumera o entusiasmo, o compromisso com o aprendizado e o relacionamento com pais (não aplicável neste estudo, com estudantes do ensino superior) e alunos. Nessa mesma obra, Dörnyei enumera 16 estratégias motivacionais a serem observadas em sala de aula. Mencionarei algumas delas nesta porção do trabalho, a fim de ilustrar a experiência de Trinidad e Tobago. Inicialmente, como estratégia motivacional de entusiasmo, Dörnyei (2001:33) explica que:

Strategy 1

(...) Share your own personal interest in the L2 with your students. Show students that you value L2 learning as a meaningful experience that produces satisfaction and enriches your life.

Certamente, tal estratégia pode parecer um pequeno detalhe, porém é um diálogo que certamente encurta a distância aluno-professor. Nesta experiência com os estudantes de Trinidad e Tobago, sempre que possível eu ilustrava essa estratégia motivacional expondo minhas vivências no próprio país e com a língua local.

Como segunda estratégia motivacional, Dörnyei formula:

Strategy 2

Take the students' learning very seriously. More specifically:

1. Show students that you care about their progress.
2. Indicate your mental and physical availability for all things academic.
3. Have sufficiently high expectations for what your students can achieve.

(Dörnyei, (2001:36)

Apresentar uma alta (porém razoável) expectativa dos alunos traduz-se em confiança e aumento da crença na auto-eficácia dos alunos, como já mencionamos anteriormente, e o professor não pode esquecer sua influência no desenvolvimento da auto-confiança nos alunos.

Como terceira estratégia motivacional , Dörnyei cita:

Strategy 3:

Develop a personal relationship with your students. More specifically:

1. . Show students that you accept and care about them.
2. . Pay attention and listen to each of them.
3. . Indicate your mental and physical availability. (Dörnyei, 2001: 39)

O papel do afeto no processo de aprendizagem é de grande importância, e no caso do ensino de PLA, a cultura de proximidade pela qual o Brasil é conhecido pode ser uma

estratégia motivaciona muito eficaz, pois o aluno vê o professor como um mestre acessível, sem formalidades que por vezes causam ruído tanto dentro quanto fora de sala de aula.

Finalmente, mencionamos a estratégia 11 formulada por Dörnyei:

Strategy 11

Promote 'integrative' values by encouraging a positive and open-minded disposition towards the L2 and its speakers, and towards foreignness in general. More specifically:

1. Include a sociocultural component in your language curriculum.
2. Quote positive views about language learning by influential public figures.
3. Encourage learners to conduct their own exploration of the L2 community (e.g. on the internet).
4. Promote contact with L2 speakers and L2 cultural products. Generating initial motivation. (Dörnyei, 2001:55)

Uma das tarefas mais difíceis de lecionar PLA em Trinidad e Tobago é, sem dúvida, a quase que total inexistência de falantes lusófonos. Essa realidade cria um distanciamento ainda maior entre a sala de aula e a “vida real”. Ao longo do ano acadêmico, as oportunidades de interagir face-a-face com falantes nativos resumem-se a uma visita à embaixada brasileira na capital do país, Port of Spain, por ocasião do Dia da Bandeira, em 19 de novembro, e quando da feira cultural BRASPO, para a qual foram convidados brasileiros e portugueses residentes no país para que prestigiassem a apresentação da obra do grupo de teatro dos alunos.

3.4 Elaboração de tarefas como práticas motivacionais

Neste trabalho, gostaria de ilustrar exemplos de práticas motivacionais com algumas atividades propostas em aula durante o semestre de 2014-2015, em concordância com Dörnyei (2003:23):

Research on L2 motivation that is grounded in concrete classroom situations and focuses on actual learning processes has considerable educational potential, particularly in two areas: (a) the systematic development of motivational strategies that can be applied to generate and maintain motivation in learners, and (b) the formulation of self-motivating strategies that enable L2 learners themselves to take personal control of the affective conditions and experiences that shape their subjective involvement in learning.

Há valores subjetivos que devem ser considerados quando do design de tarefas, que as podem tornar mais atrativas para o aprendiz. Malone e Lepper (1987: 225) apresentam uma série de fatores motivadores para o aprendiz: desafio, fantasia, curiosidade e controle (fatores individuais) e cooperação, competição e reconhecimento (fatores interpessoais).

É um recorte muito pequeno, porém esperamos que ilustre o que se almeja descrever como prática motivacional.

3.4.1 Tarefa I

Turma: PORT 2002 – Aula de Compreensão e Prática Oral

Em uma das turmas mais motivadas, utilizamos a atividade que se vê no anexo em uma das primeiras aulas do ano. Primeiramente, os alunos leram um texto autêntico sobre o assunto em <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/01/cinzas-de-brasileiro->

executado-na-indonesia-serao-levadas-para-o-rio-de-janeiro-4683206.html, à ocasião um assunto de bastante destaque na imprensa brasileira, sobre um brasileiro que havia sido executado pelo governo da Indonésia por tráfico de drogas, apesar das intermediações do governo brasileiro. Em seguida, os alunos assistiram a uma reportagem da imprensa brasileira sobre o assunto, solicitou-se aos alunos que retirassem todas as informações possíveis do vídeo. Um dos principais pontos de atritos entre minha prática pessoal e a teoria proposta sobre atividades de compreensão oral com vídeos é a duração dos segmentos. Acredita-se que o tempo máximo que o vídeo deve ter é entre 5 e 8 minutos, o que é válido para muitos contextos, mas não necessariamente o limite a ser observado quando em contexto de um curso com uma grande carga horária. No caso desta tarefa, porém, trata-se de um segmento bastante curto, de cerca de dois minutos.

Respondeu-se então a questões de compreensão oral e finalizou-se a tarefa com uma exercício de *role-play*, no qual os estudantes praticaram suas habilidades de negociação como interlocutores.

3.4.2 Tarefa II

Turma: PORT 2001 - Aula de Prática e Compreensão Oral

Na semana do Dia da Consciência Negra no Brasil, aproveitamos para tratar do tema de igualdade racial com os alunos da turma PORT2001. Inicialmente, para efeito de choque e despertar, apresentou-se e fez-se uma discussão não-controlada sobre a figura que está no anexo, ao que procedeu-se às perguntas do anexo, e à análise do gráfico. Em seguida, os alunos leram no laboratório de informática o texto do site Geledés “Existe racismo no Brasil?

Faça o Teste do Pescoço e descubra” (ver anexo V). É necessário frisar que ambas as tarefas foram utilizadas nas aulas de Prática e Compreensão Oral, e que portanto as atividades de leitura não foram aprofundadas, pois o texto foi apenas parte da etapa de pré-tarefa, para aquecimento e contextualização do assunto. Finalizou-se com o filme *Quanto vale ou é por quilo?* (2005).

3.5 Utilização de ambientes online como prática motivacional

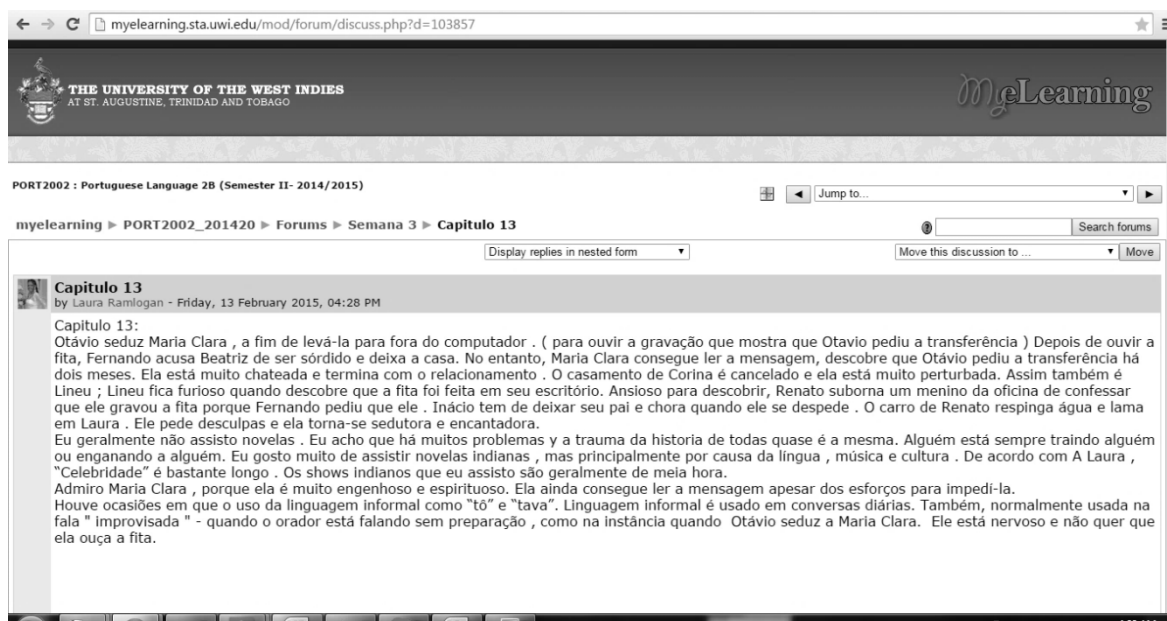


Figura 1

Ilustrado acima, um exemplo de uso do Myelearning, na modalidade de fórum. A plataforma digital serve como um lugar de discussão para um assunto de relevância cultural (as novelas), utilizando-se, assim, dois agentes motivadores em uma atividade. Como mencionado quando da discussão dos resultados, os alunos respondem positivamente à plataforma, a qual pode ser utilizada como ferramenta motivacional. Nesta figura, observamos uma atividade extraclasse bastante simples. Em sequência a uma semana temática sobre novelas, os alunos deveriam assistir um capítulo de alguma obra, e deveriam postar um parágrafo sobre sua opinião sobre esta. Ao expressar sua opinião, o aluno usará de seus recursos linguísticos para interagir com o outro, como descreve Andrighetti (2009: 41-42):

(...) escolher posicionar-se contra um filme de uma maneira elegante ou posicionar-se contra um filme optado por deixar marcada sua revolta acerca

das ideias ou identidades nele representadas pode implicar em uma escolha cuidadosa do léxico e em sinalizações constantes de que não se quer ofender.”

3.6 O material autêntico como fator motivacional - Uso de vídeos em sala de aula: teoria e benefícios

É sabido que a compreensão oral é a habilidade mais usada em atos de interação, pois é responsável por 40% da comunicação (Raskin, 1926). Wolvin e Coakley (1979) apontam que quando em sala de aula, os alunos passam de 42 a 57.5% do seu tempo escutando. Ainda que se eles passassem apenas escutando ao professor, poderia dizer-se que estariam sendo expostos a um falante nativo, porém ainda assim, o método *teacher-centered* não deve ser usado exhaustivamente, visto que os alunos têm um diferente tipo de concentração hoje em dia. Além disso, retomando o que foi analisado a partir das respostas dos aprendentes ao enunciado 95 (*Me sinto mais motivado quando a professora usa um filme na aula de Português e eu entendo*), reforçamos o efeito positivo que atividades didáticas com um elemento tão representativo da cultura de uma LA como o vídeo, pode proporcionar aos alunos.

Para além do fator motivacional, o uso consistente de material audio-visual autêntico em sala de aula serve como preparação para aqueles que porventura venham a dar continuidade a seus estudos no Brasil ou em outro país lusófono. O filme deve ser visto não apenas como um material de áudio isolado e dissociado de contexto, muito pelo contrário, com o trecho de um filme pode-se elaborar uma atividade de áudio, mas não apenas; pois o conteúdo autêntico da produção pode ser usado como material para atividade de conversação, bem como promover um *insight* à cultura brasileira, em termos de comportamento e hábitos.

Após algumas semanas do uso intenso de vídeos autênticos em tarefas comunicativas nas aulas de Produção e Compreensão Oral, os alunos passaram a perguntar no início de cada aula, que filme iríamos assistir, indicando sua motivação para com o material.

Considerações finais

O propósito deste trabalho foi tentar entender e especificar as necessidades de aprendentes de L2 em situação de não-imersão, e definir os fatores de motivação, no caso, de aprendentes de PLA em Trinidad e Tobago. Quando se é professor em um contexto de não-imersão, há por vezes uma pressão, certamente auto-imposta, de, se não simular, tentar substituir a experiência de imersão com uma aula extremamente excitante e motivadora. Para pensar em motivação, é necessário entender que não é papel do professor ser o único provisor de motivação ao aluno, porém aquele deve fazer o que está ao seu alcance para motivar os aprendentes. Isso inclui o uso de material autêntico, uso de redes sociais, uma atitude positiva e aberta perante os alunos, entre outros fatores. É claro que não há material autêntico que substitua a experiência da imersão, porém é uma ferramenta que deve ser explorada ao máximo em sala de aula, por todos os benefícios que traz. É necessário também ter em mente a inevitável flutuação pela qual passam os alunos em termos de motivação, em diferentes intervalos de tempo. Tal fenômeno pode afetar resultados e investigações.

A adaptação e edição do questionário, frutos de intensa pesquisa bibliográfica, bem como sua aplicação junto aos alunos da UWI ao final do ano acadêmico 2014/2015, foram etapas essenciais para a pesquisa. O questionário foi uma ferramenta muito útil no mapeamento dos fatores de motivação entre os aprendentes, a despeito de suas limitações. Seria ideal adicionar itens como “Sinto-me motivado quando tiro boas notas” e “Notas baixas servem para que eu me sinta motivado a estudar mais”, por exemplo.

A análise dos dados revelou grande manifestação de motivação intrínseca entre os alunos, bem como elementos positivos de motivação extrínseca, como o desejo de utilizar o Português em viagens, e de planos futuros para com a LA.

Como aprendizado pessoal, pude utilizar o software SPSS, o que representa novas possibilidades em termos de pesquisa e produção científica. Os resultados obtidos servirão de referência para o planejamento curricular e de aula para o próximo ano acadêmico e espera-se que tenha implicações pedagógicas positivas. Certamente, a aplicação de outras modalidades de pesquisa, como um estudo longitudinal de maior extensão seria extremamente produtiva, porém devido ao curto semestre acadêmico (apenas 13 semanas) utilizado pela universidade estudada, há limitações de tempo e acesso aos aprendentes.

Finalmente, apesar de Deci (1996) permanecer correto em sua constatação de que a verdadeira motivação deve vir de dentro, é necessário que o professor utilize de estratégias motivacionais em sala de aula a fim de cultivar a motivação dos aprendentes, pois o aluno é influenciado em sua motivação pelo que acontece em sala de aula, sim (Ames, 1992) e auxiliá-lo a alcançar seus objetivos a fim de tornar-se proficiente na LA desejada. Nomeadamente, o uso de material autêntico e plataformas online são excelentes ferramentas que não devem ser deixadas de lado quando da planificação de aula, isto é, o papel do professor, enquanto mediador de conhecimento em um contexto de não-imersão, é proporcionar ao estudante *input* que possa servir como catalisador motivacional para a exploração individual, autônoma e aprofundada do aprendente fora da sala de aula. A motivação intrínseca de cada aluno, porém, definirá se este irá utilizar este conteúdo para “agir no mundo” ou não, como questiona Brophy (1999). A última porção do questionário, a qual investiga estratégias de aprendizagem, é especialmente reveladora, pois indica a grande necessidade de ensinar e estimular o aprendente a organizar e praticar seu aprendizado. O fato de que o único enunciado a obter alto nível de concordância (moda 5) foi *As redes sociais me ajudam a praticar o Português* ilustra uma possibilidade a ser explorada entre os alunos menos motivados, pois é um fator motivacional na vida social do aluno, e o professor deve mostrar ao aluno que este pode utilizar as redes sociais com sua LA.

Por fim, se não exaurida, porém certamente investigada e esmiuçada a bibliografia de estudos sobre motivação, fica claro que a multiplicidade de conceitos sobre motivação, compreender porquê, por quanto tempo, e com quanto esforço alguém faz algo (Dörnyei, 1998) e o desafio de continuamente motivar os alunos através de práticas comprovam a necessidade de se estudar constantemente sobre motivação, como alerta Ames (1992:262): “(...) researchers and educators should focus on quality of involvement and a continuing commitment to learning as consequences of different motivation patterns.”

Esperamos que a pesquisa possa ser útil ao aperfeiçoamento do ensino de PLA não apenas em Trinidad em Tobago, mas a outros professores de PLA em situação de não-imersão.

Referências

- Al Azri, Rashid Hamed e Majid Hilal Al-Rashdi. "The effect of using authentic materials in teaching." *International journal of scientific & technology research* 3.10 (2014): 249-254.
- Ames, Carole. "Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation." *Journal of Educational Psychology* 84.3 (1992): 261-271.
- Andrighetti, Graziela H. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- Bandura, Albert. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nova Iorque: Freeman, 1997. Impressão.
- Bernard, Jaclyn. *Motivation in Foreign Language Learning: The Relationship between Classroom Activities, Motivation, and Outcomes in a University Language-Learning Environment*. Carnegie Mellon University, 14 de Abril de 2010. Tese. 22 de Setembro de 2014.
<<http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=hsshonors>>.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MECSEF, 1998.
- Brophy, Jere. "Toward a Model of the Value Aspects of Motivation in Education: Developing Appreciation for Particular Learning Domains and Activities." *Educational Psychologist* 34.2 (1999): 75-86.
- Brown, Lisa J, John M Malouff e Nicola S Schutte. "The Effectiveness of a Self-Efficacy Intervention for Helping Adolescents Cope with Sport-Competition Loss." Hayden,

- Joanna. *Introduction to Health Behavior Theory*. Burlington: Jones & Bartlett Learning, 2014. 13-38.
- Clément, Richard. "Ethnicity, contact and communicative competence in a second language." H. Giles, P. Robinson e P. Smith (Editores.). *Language: Social psychological perspectives*. Pergamons Press. (1980): 147-159.
- Covington, Martin V. *The Will to Learn: A Guide for Motivating Young People*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1998.
- Dalmoro, Marlon And Kelmara Mendes Vieira. "Dilemas Na Construção De Escalas Tipo Likert: O Número De Itens E A Disposição Influenciam Nos Resultados?" *Revista Gestão Organizacional* 2013: 161-174.
- Deci, Edward L e Richard M Ryan. *Intrinsic motivation and self-determination in human*. Nova Iorque: Plenum Press, 1985. Impressão.
- De Winter, J. C. F., Dodou, D., & Wieringa, P. A. "Exploratory factor analysis with small sample sizes". *Multivariate Behavioral Research*, 44 (2009): 147-181.
- Dörnyei, Zoltan e István Ottó. "Motivation in action: A process model of L2 motivation." *Working Papers in Applied Linguistics* (1998): 43-69.
- Dörnyei, Zoltán. "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications." *Language Learning* (2003): 3-32.
- Dörnyei, Zoltan. "Motivation in second and foreign language learning." *Language Teaching* 31.03 (1998): 117-135.
- Dörnyei, Zoltán. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2001. Impressão.
- Dörnyei, Zoltán. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford : Oxford University Press, 2007.

- Dornyei, Zoltán. "Researching motivation: from integrativeness to the ideal L2 self." *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (2010): 74-83.
- Duncan, Teresa G. e McKeachie, Wilbert J. "The Making Of Motivated Strategies For Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*. 40.2 (2005):117-128
- Ferreira, Jo-Anne S. "The Portuguese Cultural Contribution to Trinidad & Tobago." *Oral and Pictorial Records Programme (OPReP) Newsletter* Dez de 2001: 5-9.
- Ferreira, Jo-Anne. *The Portuguese Language In Trinidad And Tobago:A Study Of Language Shift And Language Death*. 1999.
- George, Darren e Paul Mallery. *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 11.0 Update*. Boston : Allyn & Bacon, 2003.
- Gliem, Joseph A e Rosemary R Gliem. "Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales." *2003 Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*. Columbus: Ohio State University, 2003. 82-88.
- Giguère, G. "Collecting and analyzing data in multidimensional scaling experiments: A guide for psychologists using SPSS". *Tutorial in Quantitative Methods for Psychology*, 2(1), (2006): 27-38. Green, P. E., Camone, F. J. J
- Hidi, Suzanne e Harackiewicz, Judith M. "Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century." *Review of Educational Research* 70.2 (2000): 151-179.
- Jung, Sunho e Lee, Soonmook. "Exploratory factor analysis for small samples". *Behavioral Resources*, 43 (2011): 701-709.
- Kline, Paul. *An Easy Guide to Factor Analysis*. Nova Iorque: Routledge, 1994.
- Likert, Rensis. *A technique for the measurement of attitudes*. New York: Archives of Psychology, 1932. Print.

- Malone, Thomas W e Mark R Lepper. "Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning." *Aptitude, Learning and Instruction. Volume 3: Conative and Affective Process Analyses*. Ed. Richard E Snow e Marshall J Farr. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1987.
- McEwan, Angela e Roger Minkle. "Why Am I Studying Spanish? An Evaluation of Student Response." *Hispania* Março de 1979: 89-97. 12 de Setembro de 2014. <<http://www.jstor.org/stable/340083> .>.
- Neves, José L. "Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades." *Caderno de Pesquisas em Administração* 1.3 (1996): 1-5. Eletrônico. 30 de Agosto de 2015. <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>.
- Nikoopour, Jahanbakhsh, et al. "Motivation and the Choice of Language Learning Strategies." *Journal of Language Teaching and Research* 3.6 (2012): 1277-1283.
- Noels, Kimberly A, et al. "Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory." *Language Learning* 50.1 (2000): 57-85.
- O'Malley, J. Michael e Anna Uhl Chamot. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1990.
- Peacock, Matthew. "The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners." *ELT journal* 51.2 (1997): 144-156.
- Pintrich, Paul. "A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts." *Journal of Educational Psychology* 95.4 (2003): 667-686.
- Ryan, Richard e Edward Deci. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions." *Contemporary Educational Psychology* (2000): 54-67. 11 de Julho de 2015. <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>>.

- Schlatter, Margarete e Pedro Garcez. “Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola (Língua espanhola e língua inglesa).” *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 127-172. Impressão.
- Schmidt, Richard, Deena Boraie e Omneya Kassabgy. "Foreign language motivation: Internal structure and external connections." Oxford, Rebecca (Editora). *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawai`i, National Foreign Language Resource Center, 1996. 9-70.
- Simons, Helen. *Case study research in practice*. Londres: SAGE Publications, 2009.
- Tavakol, Mohsen e Reg Dennick. "Making sense of Cronbach's alpha." *International Journal of Medical Education* (2011): 53-55.
- Ushioda, Ema. “Where does motivation come from?” *SPROGLÆREREN* 2013: 5-6. Online. 13 de Agosto de 2015. <http://www.sproglærerforeningen.dk/cms/uploads/sproglærereren/2013-1/Where_does_motivation.pdf>.
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Cambridge: Harvard Family Research Project; Harvard Graduate School of Education, 2004.
- Weiner, Bernard. “Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process.” *Review of Educational Research* 42.2 (1972): 203-215.
- Williams, Marion, Robert Burden, e Ursula Lanvers. “French Is the Language of Love and Stuff: Student Perceptions of Issues Related to Motivation in Learning a Foreign Language”. *British Educational Research Journal* 28.4 (2002): 503–528.

Anexo I: Questionários

Questionário sobre motivação I**Idade:** _____**Sexo:** F () M ()**1. Meus familiares falam português ***

Sim () Não ()

2. Meus amigos falam português. *

Sim () Não ()

3. Já estive em algum país da CPLP. * CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tome e Príncipe e Timor Leste

Sim () Não ()

4. Gostaria de visitar algum país de língua portuguesa. *

Sim () Não ()

5. O Português é parecido com o espanhol *

Sim () Não ()

6. Estudar português ajuda a desenvolver o intelecto. *

Sim () Não ()

7. Gostaria de ler literatura em português. *

Sim () Não ()

8. Saber português será útil para o meu trabalho. *

Sim () Não ()

9. Saber português irá me ajudar a compreender melhor os outros. *

Sim () Não ()

10. Nunca estudei outra língua estrangeira. *

Sim () Não ()

11. Português era a única opção que encaixava nos meus horários. *

Sim () Não ()

12. Português era o único curso que não estava cheio. *

Sim () Não ()

13. Estudo português porque é fácil. *

Sim () Não ()

14. Estudo português porque irá tornar-me mais culto. *

Sim () Não ()

15. Estudo Português porque é mais fácil do que outras línguas estrangeiras. *

Sim () Não ()

16. Estudo Português porque há muitos falantes de Português nesta região. *

Sim () Não ()

17. Estudo Português por sugestão na semana de orientação (Orientation week). *

Sim () Não ()

18. Estudo português porque meus pais me influenciaram. *

Sim () Não ()

19. Posso tornar-me professor (a) de Português. *

Sim () Não ()

20. Acho que todos deveriam saber mais de uma língua. *

Sim () Não ()

21. Planejo desistir do curso o mais breve possível. *

Sim () Não ()

Questionário sobre Motivação parte II – Afeto

22. Eu não gosto de aprender Português, mas eu sei que aprender Português é importante para mim.*

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

23. Gostaria de aprender Português de um jeito mais fácil, sem ter de ir às aulas

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

24. Eu gosto muito de aprender Português. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

25. Aprender Português é como um hobby para mim. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

26. Eu espero ir bem no curso porque eu sou bom em Português. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

27. Aprender Português é um desafio que eu curto. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

28. Brasileiros são alegres e afetuosos. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

29. Minha frequência no curso foi boa. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

30. Planejo estudar Português mesmo depois de terminar a faculdade. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

31. Português é importante porque amplia meus horizontes. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

32. A cultura brasileira é muito rica. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

33. Posso afirmar tranquilamente que esforcei-me o máximo possível neste curso. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

34. Os brasileiros têm orgulho de sua cultura. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

35. Muitos dos meus cantores favoritos são brasileiros. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

36. Eu continuaria estudando Português, mesmo que a universidade cobrasse mais pelo curso. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

37. Meu relacionamento com as professoras do curso é importante para mim. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

38. Mais pessoas deveriam estudar Português. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

39. Quero aprender Português porque será útil em viagens. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

40. As aulas deste curso definitivamente me ajudam a melhorar meu Português. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

41. É importante para mim ser o melhor aluno da turma. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

42. Se eu tenho boas notas no curso, é porque eu me esforço muito. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

43. Estou aprendendo Português a fim de tornar-me mais instruído. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

44. Se eu não tenho boas notas, é porque não me esforcei o bastante. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

45. Eu geralmente penso em estratégias para melhor aprender Português. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

46. Aprender Português terá/tem um impacto positivo na minha vida. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

47. Uma das coisas mais importantes no curso é meu relacionamento com meus colegas. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

48. Se eu aprendo muito, é por causa das minhas professoras. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

49. Saber falar Português me trará status social. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

50. Estou aprendendo Português porque quero morar no Brasil ou em Portugal por um tempo. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

51. Saber Português será útil para conseguir um bom emprego. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

52. Saber falar Português trará benefícios financeiros para mim. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

53. Quero aprender Português porque quero emigrar. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

54. Se eu não vou bem nas aulas, é porque eu não tenho muita habilidade para aprender Português. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

55. Um motivo para estudar Português é conhecer novas pessoas e fazer amigos na universidade. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

56. Quero ir bem nas aulas porque é importante para mim demonstrar minhas habilidades à minha família e amigos. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

57. Se eu não tenho boas notas, a culpa é da professora. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

58. O maior motivo para aprender Português é passar nas provas *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

59. Se eu não tenho boas notas, é porque o curso é muito difícil. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

60. Acho que posso aprender Português, mas eu não vou bem nas provas. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

61. Geralmente tenho dificuldade em concentrar-me nas aulas. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

62. Não gosto de falar em aula porque tenho medo que minha professora pense que não sou bom/boa aluno/a. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

63. Tenho medo que os outros riam de mim quando falo Português. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

64. Sinto-me desconfortável quando tenho de falar em Português em aula. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

65. Quando as professoras fazem perguntas para mim em sala de aula, fico constrangido/a. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

Preferências em aula

66. Eu prefiro uma aula com atividades que permitam que eu participe ativamente. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

67. Prefiro que apenas o português seja falado nas aulas. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

68. As atividades em aula devem acontecer de modo a ajudar os alunos a melhorar suas habilidades comunicativas no Português; *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

69. Eu gosto de atividades em duplas ou grupos. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

70. Nas aulas, a professora deve falar mais do que os alunos, e os alunos somente devem falar quando a professora faz alguma pergunta. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

71. É importante que a professora dê feedback imediato para que os alunos saibam o que fizeram certo ou errado. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

72. Os alunos devem perguntar quando não entendem algo em aula. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

73. Em aula, prefiro atividades e materiais que me desafiam, mesmo que seja mais difícil de aprender. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

74. Em aula, prefiro atividades e materiais que me desafiem mesmo, para que eu possa aprender mais. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

75. É importante que a professora mantenha disciplina em aula. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

76. Os alunos devem contar à professora porque estão estudando Português, para que as aulas ajudem a cumprir estes objetivos. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

77. A professora não deve criticar os alunos que cometem erros em aula. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

78. A aula é mais útil quando o foco é na gramática. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

79. A professora deve explicar algumas coisas em inglês para ajudar no aprendizado. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

80. Em aula, eu prefiro sentar e escutar, não gosto que me forcem a falar. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

81. Em aula, eu prefiro trabalhar sozinho, não com outros alunos. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

82. Atividades comunicativas são uma perda de tempo, pois eu preciso aprender apenas o necessário para passar nas provas. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

83. Atividades em grupo e em dupla nas aulas de Português são uma perda de tempo. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

84. Pronúncia não deve ser o foco nas aulas de Português. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

85. Eu sempre tento memorizar regras gramaticais. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

86. Eu sempre arrango um tempo para me preparar antes das aulas de Português. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

87. Eu estou sempre atento às semelhanças entre o Português, o Inglês e o Espanhol. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

88. Quando eu aprendo uma palavra nova em Português, eu a repito várias vezes a fim de memorizá-la. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

89. Eu procuro por pessoas com quem eu possa falar em Português. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

90. Eu não gasto muito tempo estudando Português por causa de outras atividades. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

91. Nas aulas de português, acho mais interessante assistir a um filme ou reportagem do que ouvir a um áudio de um livro didático. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

92. As atividades e recursos no MyElearning me deixam mais motivado e em contato com o Português. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

93. Quando a professora posta uma música no MyElearning que ouvimos em aula, eu ouço outra vez em casa. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

94. Em aula, eu prefiro ler um texto literário ou uma reportagem do que um texto de um livro didático*

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

95. Me sinto mais motivado quando a professora usa um filme na aula de Português e eu entendo. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

96. Na aula de Português, prefiro filmes de comédia a dramas. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

97. As redes sociais me ajudam a praticar o Português. *

Concordo totalmente () Concordo () Não tenho certeza () Discordo () Discordo totalmente ()

Anexo II:

| Item | Resultados | |
|---|------------|-------|
| | Sim | Não |
| 1. Meus familiares falam português | 0% | 100% |
| 2. Meus amigos falam português. | 59,25% | 40,7% |
| 3. Já estive em algum país da CPLP. | 14,8% | 85,1% |
| 4. Gostaria de visitar algum país de língua portuguesa. | 100% | 0% |
| 5. O Português é parecido com o espanhol | 96,3% | 3,7% |
| 6. Estudar português ajuda a desenvolver o intelecto. | 100% | 0% |
| 7. Gostaria de ler literatura em português. | 70,4% | 29,6% |
| 8. Saber português será útil para o meu trabalho. | 100% | 0% |
| 9. Saber português irá me ajudar a compreender melhor os outros. | 100% | 0% |
| 10. Já estudei outra língua estrangeira. | 100% | 0% |
| 11. Português era a única opção que encaixava nos meus horários. | 11,1% | 88,9% |
| 12. Português era o único curso que não estava cheio. | 3,7% | 96,3% |
| 13. Estudo português porque é fácil. | 37% | 63% |
| 14. Estudo português porque irá tornar-me mais culto. | 63% | 37% |
| 15. Estudo Português porque é mais fácil do que outras línguas estrangeiras. | 14,8% | 85,2% |
| 16. Estudo Português porque há muitos falantes de Português nesta região. | 14,8% | 85,2% |
| 17. Estudo Português por sugestão na semana de orientação (Orientation week). | 51,9% | 48,1% |
| 18. Estudo português porque meus pais me influenciaram. | 11,1% | 88,9% |
| 19. Posso tornar-me professor (a) de Português. | 55,5% | 44,4% |
| 20. Acho que todos deveriam saber mais de uma língua. | 100% | 0% |
| 21. Planejo desistir do curso o mais breve possível. | 25,9% | 74,1% |

Tabela 28 - Resultados itens 1-21

| Item | Total 1 | Total 2 | Total 3 | Total 4 | Total 5 |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| 22. Eu não gosto de aprender Português, mas eu sei que aprender Português é importante para mim. | 42.31% | 30.77% | 19.23% | 3.85% | 3.85% |
| 23. Gostaria de aprender Português de um jeito mais fácil, sem ter de ir às aulas | 23.08% | 46.15% | 15.38% | 3.85% | 11.54% |
| 24. Eu gosto muito de aprender Português. | 0.00% | 0.00% | 0.00% | 15.38% | 84.62% |
| 25. Aprender Português é como um hobby para mim. | 7.69% | 11.54% | 7.69% | 50.00% | 23.08% |
| 26. Eu espero ir bem no curso porque eu sou bom em Português. | 0.00% | 3.85% | 7.69% | 50.00% | 38.46% |
| 27. Aprender Português é um desafio que eu curto. | 3.85% | 15.38% | 19.23% | 42.31% | 19.23% |
| 28. Brasileiros são alegres e afetuosos. | 0.00% | 0.00% | 11.54% | 26.92% | 61.54% |
| 29. Minha frequência no curso foi boa. | 0.00% | 3.85% | 11.54% | 46.15% | 38.46% |
| 30. Planejo estudar Português mesmo depois de terminar a faculdade. | 3.85% | 0.00% | 19.23% | 42.31% | 34.62% |
| 31. Português é importante porque amplia meus horizontes. | 0.00% | 0.00% | 3.85% | 30.77% | 65.38% |
| 32. A cultura brasileira é muito rica. | 0.00% | 0.00% | 0.00% | 11.54% | 88.46% |
| 33. Posso afirmar tranquilamente que esforcei-me o máximo possível neste curso. | 3.85% | 11.54% | 11.54% | 42.31% | 30.77% |
| 34. Os brasileiros têm orgulho de sua cultura. | 0.00% | 0.00% | 0.00% | 26.92% | 73.08% |
| 35. Muitos dos meus cantores favoritos são brasileiros. | 3.85% | 53.85% | 19.23% | 23.08% | 0.00% |
| 36. Eu continuaria estudando Português, mesmo que a universidade cobrasse mais pelo curso. | 0.00% | 0.00% | 15.38% | 73.08% | 11.54% |
| 37. Meu relacionamento com as professoras do curso é importante para mim. | 0.00% | 0.00% | 3.85% | 38.46% | 57.69% |
| 38. Mais pessoas deveriam estudar Português. | 0.00% | 0.00% | 3.85% | 23.08% | 73.08% |
| 39. Quero aprender Português porque será útil em viagens. | 0.00% | 0.00% | 0.00% | 26.92% | 73.08% |
| 40. As aulas deste curso definitivamente me ajudam a melhorar meu Português. | 0.00% | 0.00% | 0.00% | 7.69% | 92.31% |

| | | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| 41. É importante para mim ser o melhor aluno da turma. | 0.00% | 23.08% | 23.08% | 19.23% | 34.62% |
| 42. Se eu tenho boas notas no curso, é porque eu me esforço muito. | 0.00% | 3.85% | 11.54% | 57.69% | 26.92% |
| 43. Estou aprendendo Português a fim de tornar-me mais instruído. | 0.00% | 4.00% | 20.00% | 68.00% | 8.00% |
| 44. Se eu não tenho boas notas, é porque não me esforcei o bastante. | 0.00% | 11.54% | 7.69% | 65.38% | 15.38% |
| 45. Eu geralmente penso em estratégias para melhor aprender Português. | 0.00% | 8.00% | 8.00% | 64.00% | 20.00% |
| 46. Aprender Português terá/tem um impacto positivo na minha vida. | 0.00% | 0.00% | 0.00% | 50.00% | 50.00% |
| 47. Uma das coisas mais importantes no curso é meu relacionamento com meus colegas. | 0.00% | 26.92% | 3.85% | 53.85% | 15.38% |
| 48. Se eu aprendo muito, é por causa das minhas professoras. | 0.00% | 3.85% | 0.00% | 57.69% | 38.46% |
| 49. Saber falar Português me trará status social. | 0.00% | 23.08% | 46.15% | 23.08% | 7.69% |
| 50. Estou aprendendo Português porque quero morar no Brasil ou em Portugal por um tempo. | 0.00% | 19.23% | 38.46% | 26.92% | 15.38% |
| 51. Saber Português será útil para conseguir um bom emprego. | 0.00% | 0.00% | 15.38% | 38.46% | 46.15% |
| 52. Saber falar Português trará benefícios financeiros para mim. | 0.00% | 3.85% | 19.23% | 38.46% | 38.46% |
| 53. Quero aprender Português porque quero emigrar. | 0.00% | 19.23% | 34.62% | 26.92% | 19.23% |
| 54. Se eu não vou bem nas aulas, é porque eu não tenho muita habilidade para aprender Português. | 15.38% | 61.54% | 11.54% | 11.54% | 0.00% |
| 55. Um motivo para estudar Português é conhecer novas pessoas e fazer amigos na universidade. | 3.85% | 19.23% | 3.85% | 53.85% | 19.23% |
| 56. Quero ir bem nas aulas porque é importante para mim demonstrar minhas habilidades à minha família e amigos. | 7.69% | 26.92% | 15.38% | 42.31% | 7.69% |
| 57. Se eu não tenho boas notas, a culpa é da professora. | 42.31% | 46.15% | 7.69% | 3.85% | 0.00% |
| 58. O maior motivo para aprender Português é passar nas provas | 19.23% | 46.15% | 0.00% | 26.92% | 7.69% |
| 59. Se eu não tenho boas notas, é porque o curso é muito difícil. | 19.23% | 50.00% | 23.08% | 7.69% | 0.00% |

| | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|
| 60. Acho que posso aprender Português, mas eu não vou bem nas provas. | 15.38% | 46.15% | 19.23% | 11.54% | 7.69% |
| 61. Geralmente tenho dificuldade em concentrar-me nas aulas. | 15.38% | 61.54% | 11.54% | 11.54% | 0.00% |
| 62. Não gosto de falar em aula porque tenho medo que minha professora pense que não sou bom/boa aluno/a. | 26.92% | 34.62% | 11.54% | 11.54% | 15.38% |
| 63. Tenho medo que os outros riam de mim quando falo Português. | 19.23% | 50.00% | 0.00% | 26.92% | 3.85% |
| 64. Sinto-me desconfortável quando tenho de falar em Português em aula. | 19.23% | 42.31% | 7.69% | 23.08% | 7.69% |
| 65. Quando as professoras fazem perguntas para mim em sala de aula, fico constrangido/a. | 19.23% | 50.00% | 19.23% | 7.69% | 3.85% |
| 66. Eu prefiro uma aula com atividades que permitam que eu participe ativamente. | 0.00% | 0.00% | 15.38% | 46.15% | 38.46% |
| 67. Prefiro que apenas o português seja falado nas aulas. | 7.69% | 26.92% | 19.23% | 23.08% | 23.08% |
| 68. As atividades em aula devem acontecer de modo a ajudar os alunos a melhorar suas habilidades comunicativas no Português; | 0.00% | 0.00% | 3.85% | 46.15% | 50.00% |
| 69. Eu gosto de atividades em duplas ou grupos. | 0.00% | 7.69% | 7.69% | 57.69% | 26.92% |
| 70. Nas aulas, a professora deve falar mais do que os alunos, e os alunos somente devem falar quando a professora faz alguma pergunta. | 23.08% | 46.15% | 23.08% | 0.00% | 7.69% |
| 71. É importante que a professora dê feedback imediato para que os alunos saibam o que fizeram certo ou errado. | 0.00% | 3.85% | 0.00% | 57.69% | 38.46% |
| 72. Os alunos devem perguntar quando não entendem algo em aula. | 0.00% | 0.00% | 0.00% | 34.62% | 65.38% |
| 73. Em aula, prefiro atividades e materiais que me desafiam, mesmo que seja mais difícil de aprender. | 3.85% | 15.38% | 19.23% | 38.46% | 23.08% |
| 74. Em aula, prefiro atividades e materiais que me desafiem mesmo, para que eu possa | 0.00% | 3.85% | 7.69% | 50.00% | 38.46% |

| | | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| aprender mais. | | | | | |
| 75. É importante que a professora mantenha disciplina em aula. | 0.00% | 0.00% | 4.00% | 76.00% | 20.00% |
| 76. Os alunos devem contar à professora porque estão estudando Português, para que as aulas ajudem a cumprir estes objetivos. | 0.00% | 3.85% | 15.38% | 53.85% | 26.92% |
| 77. A professora não deve criticar os alunos que cometem erros em aula. | 3.85% | 46.15% | 19.23% | 19.23% | 11.54% |
| 78. A aula é mais útil quando o foco é na gramática. | 0.00% | 38.46% | 15.38% | 30.77% | 15.38% |
| 79. A professora deve explicar algumas coisas em inglês para ajudar no aprendizado. | 3.85% | 15.38% | 7.69% | 42.31% | 30.77% |
| 80. Em aula, eu prefiro sentar e escutar, não gosto que me forcem a falar. | 7.69% | 61.54% | 3.85% | 23.08% | 3.85% |
| 81. Em aula, eu prefiro trabalhar sozinho, não com outros alunos. | 19.23% | 69.23% | 7.69% | 3.85% | 0.00% |
| 82. Atividades comunicativas são uma perda de tempo, pois eu preciso aprender apenas o necessário para passar nas provas. | 36.00% | 48.00% | 8.00% | 8.00% | 0.00% |
| 83. Atividades em grupo e em dupla nas aulas de Português são uma perda de tempo. | 38.46% | 61.54% | 0.00% | 0.00% | 0.00% |
| 84. Pronúncia não deve ser o foco nas aulas de Português. | 19.23% | 53.85% | 19.23% | 3.85% | 3.85% |
| 85. Eu sempre tento memorizar regras gramaticais. | 0.00% | 11.54% | 7.69% | 57.69% | 23.08% |
| 86. Eu sempre arrango um tempo para me preparar antes das aulas de Português. | 11.54% | 50.00% | 15.38% | 15.38% | 7.69% |
| 87. Eu estou sempre atento às semelhanças entre o Português, o Inglês e o Espanhol. | 0.00% | 7.69% | 3.85% | 46.15% | 42.31% |
| 88. Quando eu aprendo uma palavra nova em Português, eu a repito várias vezes a fim de memorizá-la. | 0.00% | 19.23% | 7.69% | 46.15% | 26.92% |
| 89. Eu procuro por pessoas com quem eu possa falar em Português. | 0.00% | 19.23% | 3.85% | 50.00% | 26.92% |
| 90. Eu não gasto muito tempo estudando Português por causa | 7.69% | 57.69% | 3.85% | 26.92% | 3.85% |

| | | | | | |
|--|-------|--------|--------|--------|--------|
| de outras atividades. | | | | | |
| 91. Nas aulas de português, acho mais interessante assistir a um filme ou reportagem do que ouvir a um áudio de um livro didático. | 3.85% | 19.23% | 7.69% | 53.85% | 15.38% |
| 92. As atividades e recursos no MyElearning me deixam mais motivado e em contato com o Português. | 3.85% | 0.00% | 19.23% | 57.69% | 19.23% |
| 93. Quando a professora posta uma música no MyElearning que ouvimos em aula, eu ouço outra vez em casa. | 0.00% | 15.38% | 3.85% | 57.69% | 23.08% |
| 94. Em aula, eu prefiro ler um texto literário ou uma reportagem do que um texto de um livro didático | 7.69% | 34.62% | 23.08% | 15.38% | 19.23% |
| 95. Me sinto mais motivado quando a professora usa um filme na aula de Português e eu entendo. | 0.00% | 7.69% | 0.00% | 38.46% | 53.85% |
| 96. Na aula de Português, prefiro filmes de comédia a dramas. | 0.00% | 15.38% | 11.54% | 42.31% | 30.77% |
| 97. As redes sociais me ajudam a praticar o Português. | 3.85% | 7.69% | 3.85% | 34.62% | 50.00% |

Anexo III:

| Estatísticas itens 22-95 | | | |
|---|--------------|-------------|----------------------|
| Item | Média | Moda | Desvio Padrão |
| 22. Eu não gosto de aprender Português mas sei que aprender português é importante. (revertido) | 4.0385 | 5 | 1.07632 |
| 23. Gostaria de aprender português sem aula (revertido) | 3.6538 | 4 | 1.23101 |
| 24. Eu gosto muito de aprender Português. | 4.846 | 5 | .3679 |
| 25. Aprender Português é como um hobby para mim. | 3.692 | 4 | 1.1923 |
| 26. Eu espero ir bem no curso porque eu sou bom em Português. | 4.231 | 4 | .7646 |
| 27. Aprender Português é um desafio que eu curto. | 3.577 | 4 | 1.1017 |
| 28. Brasileiros são alegres e afetuosos. | 4.500 | 5 | .7071 |
| 29. Minha frequência no curso foi boa. | 4.192 | 4 | .8010 |
| 30. Planejo estudar Português mesmo depois de terminar a faculdade. | 4.038 | 4 | .9584 |
| 31. Português é importante porque amplia meus horizontes. | 4.615 | 5 | .5711 |
| 32. A cultura brasileira é muito rica. | 4.885 | 5 | .3258 |
| 33. Posso afirmar tranquilamente que esforcei-me o máximo possível neste curso. | 3.846 | 4 | 1.1204 |
| 34. Os brasileiros têm orgulho de sua cultura. | 4.731 | 5 | .4523 |
| 35. Muitos dos meus cantores favoritos são brasileiros. | 2.615 | 2 | .8979 |
| 36. Eu continuaria estudando Português, mesmo que a universidade cobrasse mais pelo curso. | 3.962 | 4 | .5277 |
| 37. Meu relacionamento com as professoras do curso é importante para mim. | 4.538 | 5 | .5818 |
| 38. Mais pessoas deveriam estudar Português. | 4.692 | 5 | .5491 |
| 39. Quero aprender Português porque será útil em viagens. | 4.731 | 5 | .4523 |
| 40. As aulas deste curso definitivamente me ajudam a melhorar meu Português. | 4.923 | 5 | .2717 |
| 41. É importante para mim ser o melhor aluno da turma. | 3.654 | 5 | 1.1981 |
| 42. Se eu tenho boas notas no curso, é porque eu me esforcei muito. | 4.077 | 4 | .7442 |
| 43. Estou aprendendo Português a fim de tornar-me mais instruído. | 3.800 | 4 | .6455 |
| 44. Se eu não tenho boas notas, é porque não me esforcei o bastante. | 3.846 | 4 | .8339 |
| 45. Eu geralmente penso em estratégias para melhor aprender Português. | 3.960 | 4 | .7895 |

| | | | |
|--|-------|---|--------|
| 46. Aprender Português terá/tem um impacto positivo na minha vida. | 4.500 | 5 | .5099 |
| 47. Uma das coisas mais importantes no curso é meu relacionamento com meus colegas. | 3.577 | 4 | 1.0648 |
| 48. Se eu aprendo muito, é por causa das minhas professoras. | 4.308 | 4 | .6794 |
| 49. Saber falar Português me trará status social. | 3.154 | 3 | .8806 |
| 50. Estou aprendendo Português porque quero morar no Brasil ou em Portugal por um tempo. | 3.385 | 3 | .9829 |
| 51. Saber Português será útil para conseguir um bom emprego. | 4.308 | 5 | .7359 |
| 52. Saber falar Português trará benefícios financeiros para mim. | 4.115 | . | .8638 |
| 53. Quero aprender Português porque quero emigrar. | 3.462 | 3 | 1.0288 |
| 54. Se eu não vou bem nas aulas, é porque eu não tenho muita habilidade para aprender Português. | 2.192 | 2 | .8494 |
| 55. Um motivo para estudar Português é conhecer novas pessoas e fazer amigos na universidade. | 3.654 | 4 | 1.1293 |
| 56. Quero ir bem nas aulas porque é importante para mim demonstrar minhas habilidades à minha família e amigos. | 3.154 | 4 | 1.1556 |
| 57. Se eu não tenho boas notas, a culpa é da professora. | 1.731 | 2 | .7776 |
| 58. O maior motivo para aprender Português é passar nas provas | 2.577 | 2 | 1.3015 |
| 59. Se eu não tenho boas notas, é porque o curso é muito difícil. | 2.192 | 2 | .8494 |
| 60. Acho que posso aprender Português, mas eu não vou bem nas provas. | 2.500 | 2 | 1.1402 |
| 61. Geralmente tenho dificuldade em concentrar-me nas aulas. | 2.192 | 2 | .8494 |
| 62. Não gosto de falar em aula porque tenho medo que minha professora pense que não sou bom/boa aluno/a. | 2.538 | 2 | 1.4207 |
| 63. Tenho medo que os outros riam de mim quando falo Português. | 2.462 | 2 | 1.2077 |
| 64. Sinto-me desconfortável quando tenho de falar em Português em aula. | 2.577 | 2 | 1.2704 |
| 65. Quando as professoras fazem perguntas para mim em sala de aula, fico constrangido/a. | 2.269 | 2 | 1.0023 |
| 66. Eu prefiro uma aula com atividades que permitam que eu participe ativamente. | 4.231 | 4 | .7104 |
| 67. Prefiro que apenas o português seja falado nas aulas. | 3.269 | 2 | 1.3132 |
| 68. As atividades em aula devem acontecer de modo a ajudar os alunos a melhorar suas habilidades comunicativas no Português; | 4.462 | 5 | .5818 |
| 69. Eu gosto de atividades em duplas ou grupos. | 4.038 | 4 | .8237 |
| 70. Nas aulas, a professora deve falar mais do que os alunos, e os alunos somente devem falar quando a professora faz alguma pergunta. | 2.231 | 2 | 1.0699 |

| | | | |
|--|-------|---|--------|
| 71. É importante que a professora dê feedback imediato para que os alunos saibam o que fizeram certo ou errado. | 4.308 | 4 | .6794 |
| 72. Os alunos devem perguntar quando não entendem algo em aula. | 4.654 | 5 | .4852 |
| 73. Em aula, prefiro atividades e materiais que me desafiam, mesmo que seja mais difícil de aprender. | 3.615 | 4 | 1.1341 |
| 74. Em aula, prefiro atividades e materiais que me desafiem mesmo, para que eu possa aprender mais. | 4.231 | 4 | .7646 |
| 75. É importante que a professora mantenha disciplina em aula. | 4.000 | 4 | .9381 |
| 76. Os alunos devem contar à professora porque estão estudando Português, para que as aulas ajudem a cumprir estes objetivos. | 4.038 | 4 | .7736 |
| 77. A professora não deve criticar os alunos que cometem erros em aula. | 2.885 | 2 | 1.1429 |
| 78. A aula é mais útil quando o foco é na gramática. | 3.231 | 2 | 1.1422 |
| 79. A professora deve explicar algumas coisas em inglês para ajudar no aprendizado. | 3.808 | 4 | 1.1668 |
| 80. Em aula, eu prefiro sentar e escutar, não gosto que me forcem a falar. | 2.538 | 2 | 1.0670 |
| 81. Em aula, eu prefiro trabalhar sozinho, não com outros alunos. | 1.962 | 2 | .6622 |
| 82. Atividades comunicativas são uma perda de tempo, pois eu preciso aprender apenas o necessário para passar nas provas. | 1.808 | 2 | .9389 |
| 83. Atividades em grupo e em dupla nas aulas de Português são uma perda de tempo. | 1.615 | 2 | .4961 |
| 84. Pronúncia não deve ser o foco nas aulas de Português. | 2.192 | 2 | .9389 |
| 85. Eu sempre tento memorizar regras gramaticais. | 3.923 | 4 | .8910 |
| 86. Eu sempre arranjo um tempo para me preparar antes das aulas de Português. | 2.577 | 2 | 1.1375 |
| 87. Eu estou sempre atento às semelhanças entre o Português, o Inglês e o Espanhol. | 4.231 | 4 | .8629 |
| 88. Quando eu aprendo uma palavra nova em Português, eu a repito várias vezes a fim de memorizá-la. | 3.808 | 4 | 1.0590 |
| 89. Eu procuro por pessoas com quem eu possa falar em Português. | 3.846 | 4 | 1.0466 |
| 90. Eu não gasto muito tempo estudando Português por causa de outras atividades. | 2.615 | 2 | 1.0983 |
| 91. Nas aulas de português, acho mais interessante assistir a um filme ou reportagem do que ouvir a um áudio de um livro didático. | 3.577 | 4 | 1.1017 |
| 92. As atividades e recursos no MyElearning me deixam mais motivado e em contato com o Português. | 3.885 | 4 | .8638 |
| 93. Quando a professora posta uma música no MyElearning que ouvimos em aula, eu ouço outra vez em casa. | 3.885 | 4 | .9519 |

| | | | |
|---|-------|---|--------|
| 94. Em aula, eu prefiro ler um texto literário ou uma reportagem do que um texto de um livro didático | 3.038 | 2 | 1.2800 |
| 95. Me sinto mais motivado quando a professora usa um filme na aula de Português e eu entendo. | 4.385 | 5 | .8521 |
| 96. Na aula de Português, prefiro filmes de comédia a dramas. | 3.885 | 4 | 1.0325 |
| 97. As redes sociais me ajudam a praticar o Português. | 4.192 | 5 | 1.0961 |

Anexo IV:



Anexo V

Existe racismo no Brasil? Faça o Teste do Pescoço e descubra

Publicado há 2 anos - em 8 de julho de 2013 » Atualizado às 11:41

Categoria » Casos de Racismo

Por Luh de Souza e Francisco Antero

1. Andando pelas ruas, meta o pescoço dentro das joalherias e conte quantos negros/as são balconistas;
2. Vá em quaisquer escolas particulares, sobretudo as de ponta como; Objetivo, Dante Alighieri, entre outras, espiche o pescoço pra dentro das salas e conte quantos alunos negros/as há . Aproveite, conte quantos professores são negros/as e quantos estão varrendo o chão;
3. Vá em hospitais tipo Sírio Libanês, enfie o pescoço nos quartos e conte quantos pacientes são negros, meta o pescoço a contar quantos negros médicos há, e aproveite para meter o pescoço nos corredores e conte quantos negros/as limpam o chão.
4. Quando der uma volta num Shopping, ou no centro comercial de seu bairro, gire o pescoço para as vitrines e conte quantos manequins de loja representam a etnia negra consumidora. Enfie o pescoço nas revistas de moda , nos comerciais de televisão, e conte quantos modelos negros fazem publicidade de perfumes, carros, viagens, vestuários e etc.
5. Vá às universidades públicas, enfie o pescoço adentro e conte quantos negros há por lá: professores, alunos e serviçais;
6. Espiche o pescoço numa reunião dos partidos PSDB e DEM, como exemplo, conte quantos políticos são negros desde a fundação dos mesmos, e depois reflitam a respeito de serem contra todas as reivindicações da etnia negra.

7. Gire o pescoço 180° nas passeatas dos médicos, em protesto contra os médicos cubanos que possivelmente irão chegar, e conte quantos médicos/as negros/as marchavam;

8. Meta o pescoço nas cadeias, nos orfanatos, nas casas de correção para menores, conte quantos são brancos, é mais fácil;

9. Gire o pescoço a procurar quantas empregadas domésticas, serviçais, faxineiros, favelados e mendigos são de etnia branca. Depois pergunte-se qual a causa dos descendentes de europeus, ou orientais, não são vistos embaixo das pontes ou em favelas ou na mendicância ou varrendo o chão;

10. Espiche bem o pescoço na hora do Globo Rural e conte quantos fazendeiros são negros, depois tire a conclusão de quantos são sem-terra, quantos são sem-teto. No Globo Pequenas Empresas & Grandes Negócios, quantos empresários são negros?

11. Nas programações das Tvs abertas, acessível à maioria da população, gire o pescoço nas programações e conte quantos apresentadores, jornalistas ou âncoras de jornal, artistas em estado de estrelato, são negros. Onde as crianças negras se veem representadas?

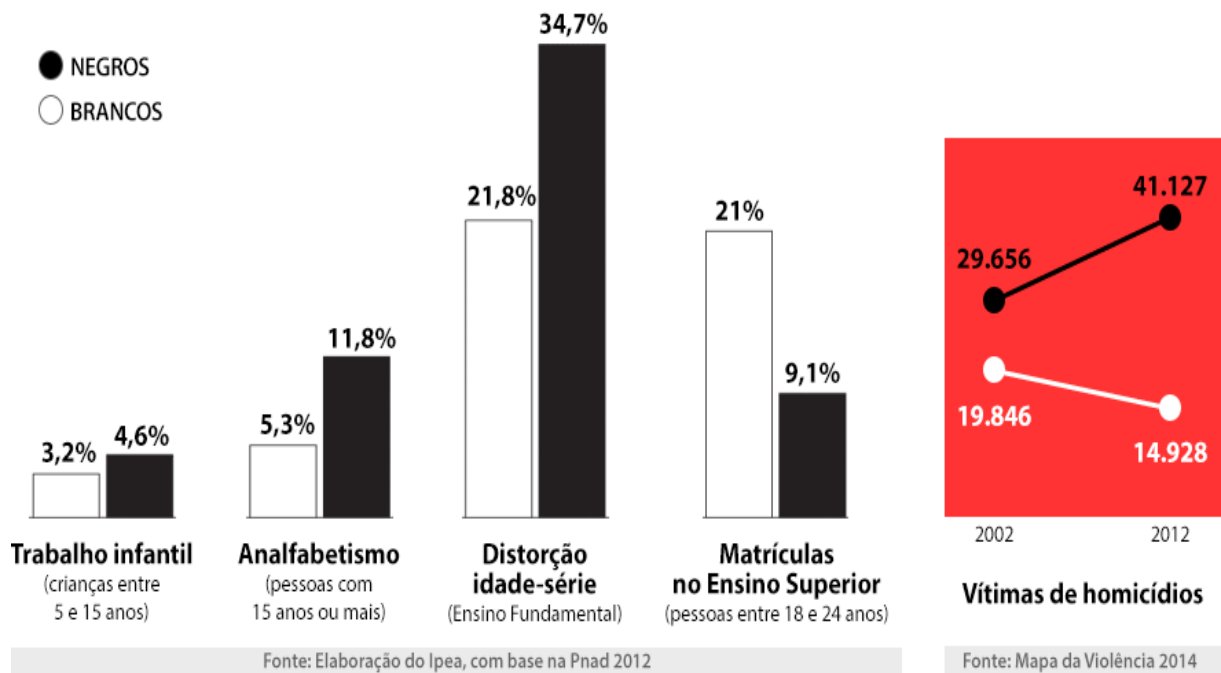
Aplique o Teste do Pescoço em todos os lugares e depois tire sua própria conclusão. Questione-se se de fato somos um país pluricultural, uma Democracia Racial e se somos tratados iguais perante a lei?!

* Você descobriu mais alguma coisa? Envie-nos para acrescentarmos a esta lista.

* * Este teste me foi ensinado pelo amigo Francisco Antero, e tenho adaptado no meu dia a dia. Foi assim que eu comecei a perceber todas as desigualdades existentes no meu país e mudei a minha opinião à respeito das Cotas Raciais para Negros e Índios.

Anexo VI

- *Negros e brancos têm as mesmas oportunidades de educação e trabalho?*
- *Em geral, negros são mais atingidos por mazelas sociais como pobreza e violência?*
- *Qual é a relação entre os povos negros e mestiços e o restante da sociedade brasileira?*
- *Existe racismo no Brasil? É possível apontar situações em que ele ocorre?*
- *Há relações entre a escravidão e as desigualdades de hoje? Quais?*



Anexo VII:

1. Retirar todas as informações possíveis do vídeo.
2. Assistindo novamente, tente responder às seguintes perguntas:
 - a. Sobre o que é o vídeo?
 - b. Quem é Marco Archer? O que ele fez?
 - c. “Marco é o primeiro brasileiro _____ no exterior”.
 - d. Desde quando ele estava preso?
 - e. O que aconteceu neste sábado, dia 17?
 - f. O que a presidente Dilma tentou fazer a respeito da situação?
 - g. O que o presidente Joko Widodo disse?
 - h. Quais os efeitos nas relações diplomáticas entre os dois países?

1. Existe pena de morte em Trinidad? E no Brasil?
2. O que você achou da atitude da Dilma?
3. Discuta com os colegas se a pena de morte deveria ser instaurada ou não no país.
4. Imagine que um cidadão trinitino é preso na Indonésia pelo mesmo crime. Você está trabalhando para o Ministério de Relações Exteriores e deve fazer uma ligação com um apelo para o perdão da pena.

