

Ângela Maria Pinto Fonseca

ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Relatório de 2º Ciclo em ensino de Inglês e de Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelas doutoras Judite Manuela Silva Nogueira Carecho e Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2013



Faculdade de Letras

Estratégias de Motivação em Aulas de Línguas Estrangeiras

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório (Despacho reitoral n.º 137/2011)
Título	Estratégias de Motivação em Aulas de Línguas Estrangeiras
Autor	Ângela Maria Pinto Fonseca
Orientadoras	Judite Manuela Silva Nogueira Carecho Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares
Júri	Presidente: João da Costa Domingues Vogais: 1. Ana Alexandra Ribeiro Luís 2. Judite Manuela Silva Nogueira Carecho
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade	Ensino de Inglês e de Alemão
Data da defesa	8 de outubro de 2013
Classificação	19 valores

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, tornaram possível a realização deste trabalho.

Um obrigado especial às orientadoras deste trabalho, Doutoradas Judite Carecho e Maria Teresa Tavares, pela disponibilidade demonstrada, pela compreensão, pela cumplicidade no trabalho, pelas sugestões sempre tão válidas e úteis e pelo ótimo acompanhamento efetuado. Um bem hajam pelo apoio, pela simpatia e pela vossa orientação!

Uma palavra de apreço às minhas colegas de mestrado, por me ouvirem, pela partilha de ideias, pelas palavras amigas, pelas sugestões e pelo encorajamento: Thanks a lot! / Danke schön!

A todos os colegas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho o meu muito obrigada. Obrigada pela partilha de saberes, pelo confronto de pontos de vista, pela ajuda no momento oportuno, pelas sugestões apresentadas, pelo interesse e pela atitude de “caring and sharing” com que se relacionam comigo. Um abraço a todos!

Aos alunos, aos já motivados e àqueles que precisam ainda de ser motivados, o meu agradecimento especial. São eles que me desafiam e estimulam, é por eles que procuro fazer sempre mais e melhor. Obrigada!

À minha família, que me apoiou incondicionalmente em todos os momentos, um agradecimento particular.

ÍNDICE**PARTE I – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

1. Reflexão crítica sobre o percurso profissional.....	1
1.1. Anos iniciais e profissionalização em serviço.....	1
1.2. Anos de aprendizagem: os novos programas de Inglês.....	3
1.3. Ano de sabática: novos caminhos.....	5
1.4. Anos de consolidação: divulgação e formação.....	6
1.4.1. Divulgação.....	6
1.4.2. Formação e atividade como formadora.....	7
1.4.3. Formação recebida.....	8
1.5. Anos de supervisão: orientação de estágio.....	9
1.6. Anos de direção: competências de gestão escolar.....	10
2. Reflexão crítica sobre a atividade profissional.....	12
2.1. Análise do trabalho desenvolvido ao longo da carreira profissional.....	12
2.1.1. Atividade letiva.....	12
2.1.2. Atividade não letiva.....	13
2.2. Relação pedagógica com os alunos.....	14
2.3. Cargos e projetos.....	15
2.3.1. Cargos exercidos.....	15
2.3.2. Projetos dinamizados.....	16
3. Relevância do tema desenvolvido.....	19

PARTE II - ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

4. O conceito de motivação na aprendizagem de LE.....	21
4.1. Definição do conceito de “motivação”.....	21
4.2. Enquadramento geral.....	23
4.3. Teorias da motivação: autoeficácia e atribuição de causalidade.....	25
5. Características da motivação.....	27
5.1. Motivação como processo.....	27
5.2. Motivação como instrumento.....	28
6. Estratégias motivacionais em aulas de LE.....	29
6.1. O papel do professor.....	29
6.2. O ciclo motivacional.....	31
6.2.1. Criar as condições básicas de motivação.....	31
6.2.2. Iniciar o processo de motivação.....	35
6.2.3. Manter e proteger a motivação.....	40
6.2.4. Encorajar uma autoavaliação positiva.....	44
CONCLUSÃO.....	47
Bibliografia citada e consultada.....	54
Anexos.....	57

We always live at the time we live and not at some other time, and only by extracting at each present time the full meaning of each present experience are we prepared for doing the same thing in the future. This is the only preparation which in the long run amounts to anything.

John Dewey

PARTE I - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Learning is a treasure that will follow its owner everywhere.

(Chinese Proverb)

1. Reflexão crítica sobre o percurso profissional

1.1. Anos iniciais e profissionalização em serviço

Após a conclusão da licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (Inglês/Alemão) na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em Julho de 1982, iniciei o meu percurso profissional com algumas expectativas e bastantes inseguranças. Queria fazer parte do mundo do trabalho e pensava ter qualidades para ser uma boa profissional, mas sabia não estar ainda equipada com as competências pedagógicas e didáticas necessárias para desempenhar as funções a que me propunha. Por outro lado, não tinha a certeza de querer fazer carreira como professora.

Durante os primeiros anos de docência (1982 a 1988), ainda sem estágio, lecionei Inglês e Português a alunos de diferentes níveis de ensino (2º Ciclo, 3º Ciclo e Ensino Secundário). Fui colocada em escolas de cidade e em escolas suburbanas; trabalhei em zonas do interior do país e em zonas do litoral. Em cada escola encontrei condições de trabalho bastante diferentes e uma população escolar com características próprias e necessidades particulares. Tentei sempre integrar-me o melhor possível na dinâmica de cada escola e contribuir para o seu bom funcionamento. Fui sempre orientada pelas colegas dos grupos disciplinares que lecionava: foi com a ajuda dessas profissionais que dei os primeiros passos na arte de ensinar a aprender e foi pelas suas mãos que iniciei o caminho de aprender a ensinar.

Estes anos iniciais permitiram-me tomar consciência de que havia aspetos inerentes à docência que precisava de conhecer e dominar se queria, de facto, enveredar a sério pela carreira de professora. A nível didático, fiz as primeiras aprendizagens na planificação de conteúdos, na gestão do tempo de aula, na preparação de atividades e na complexa questão da avaliação; a nível pedagógico, constatei que conseguia estabelecer relações de empatia com os alunos de forma natural e que era capaz de manter a disciplina na sala de aula e de gerir conflitos com alguma facilidade.

Desde logo o contacto com os alunos foi muito gratificante, desde a ternura e cumplicidade dos mais novos¹ às exigências de um público mais velho,² passando pelos anos difíceis,³ muitas vezes de desafio à figura do professor. Com todos trabalhei com gosto, dedicação e brio profissional. O trabalho com os alunos reforçou a opção de me dedicar por completo à profissão de docente.

Apesar da pouca preparação didática a nível académico, a experiência de ter lecionado todos os níveis de ensino antes de fazer a profissionalização acabou por se revelar positiva. Uma vez que era possível escolher qual o ciclo em que queria fazer o estágio, foi importante poder equacionar os problemas e as mais-valias de trabalhar com as diferentes faixas etárias. Percebi que seria mais útil aos alunos se optasse por lecionar o 3º Ciclo e/ou o Ensino Secundário, dado que as minhas características enquanto professora e a minha personalidade se adaptavam melhor a alunos mais velhos.

O ano de estágio⁴ deu-me a oportunidade de lecionar duas disciplinas: Inglês a duas turmas do 8º ano e Alemão a uma turma do 10º ano. Enquanto dar aulas de Inglês a alunos do 8º ano já não era novidade, o mesmo não acontecia com as aulas de Alemão. Curiosamente, tinha sido professora de Inglês de grande parte dos alunos da turma de Alemão no 9º ano. Tal facto, ao mesmo tempo que constituiu uma vantagem, pois já havia um relacionamento pessoal e pedagógico prévio, constituiu também uma dificuldade, pois os alunos podiam comparar a prestação da docente nas duas línguas, verificando que o menor domínio na língua alemã por parte da professora condicionava algumas vezes as atividades das aulas.

A realização do estágio contribuiu de forma decisiva para melhorar o meu desempenho enquanto professora. Apesar de já ter feito algumas leituras em anos anteriores, no sentido de adquirir conhecimentos e de desenvolver algumas técnicas e métodos de ensino de línguas estrangeiras, foi durante esse ano que adquiri conhecimentos teóricos e competências práticas fundamentais para começar a compreender, enquadrar, organizar e justificar as opções educativas que melhor serviam a prática letiva, estruturando e consolidando a aprendizagem dos alunos. Li autores de referência neste domínio, nomeadamente Brown (1980), Krashen (1987; 1988) e Gardner (1983), com quem pela primeira vez tomei conhecimento de teorias de aquisição de línguas estrangeiras, de modelos didáticos e de ferramentas pedagógicas com bases científicas

¹ 5º e 6º anos.

² 10º e 11º anos.

³ 7º, 8º e 9º.

⁴ Profissionalização em Serviço, na Escola Superior de Educação de Viseu, no ano letivo de 1989/90.

sérias e conceptualmente rigorosas que me permitiram começar a refletir de um modo sistemático e crítico sobre métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, criando as fundações sobre as quais viria a edificar toda a minha vida profissional.

1.2. Anos de aprendizagem: os novos programas de Inglês

Entre 1990 e 1996 participei ativa e empenhadamente no programa “Lançamento da Reforma Curricular – Língua Estrangeira: Inglês”, promovido pela Direção-Geral dos Ensino Básico e Secundário. As autoras dos programas de Inglês fizeram formação aos docentes segundo um modelo delineado de forma a que, numa fase inicial, fossem compreendidos os princípios teóricos e as referências subjacentes à elaboração dos referidos programas e, numa fase posterior, se fizesse a experimentação dos novos programas nas escolas, com os alunos, fazendo as autoras o acompanhamento da aplicação dos novos programas.

Os programas de Inglês apresentavam uma visão radicalmente nova do que até essa altura constituía um “Programa de Inglês”, introduzindo dimensões até então desconhecidas, que fui aos poucos descobrindo, assimilando e interiorizando, à medida que a sua relevância para estruturar uma aprendizagem com sentido junto dos alunos se ia tornando clara para mim. Foi um processo complexo, em que tive de me apropriar de conceitos novos e de refletir profundamente sobre os múltiplos aspetos inovadores apresentados para o ensino-aprendizagem da língua inglesa a vários níveis: de finalidades, de objetivos, de conteúdos, de orientações metodológicas, de desenvolvimento curricular e de avaliação.

Para se ter uma ideia mais clara do âmbito e da complexidade de aplicação do programa, é importante referir que os professores envolvidos no programa de lançamento dos novos programas frequentaram ações de formação durante várias semanas, ao longo de quatro anos, a nível nacional. Na zona centro estivemos reunidos por diversas vezes em Coimbra, Fátima, Figueira da Foz, Rodízio e Ericeira. Foi uma experiência única e exemplar: o modelo de formação adotado pelas autoras dos programas foi excelente, permitindo aos docentes uma pluralidade e diversidade de experiências que muito contribuiu para o pleno sucesso do programa. Fazíamos as leituras propostas e discutíamos os programas, refletíamos em conjunto, partilhando dúvidas, planificando e elaborando planos de trabalho de acordo com as novas orientações e especificações, tendo a liberdade de experimentar para encontrar a melhor forma de trabalhar, no âmbito do novo paradigma preconizado para o ensino da língua inglesa: a abordagem comunicativa.

Durante esses anos de intenso trabalho e de formação contínua alicercei e consolidei a prática pedagógica em termos de referenciais conceptuais através das muitas leituras⁵ que fiz, através da discussão de perspetivas diferentes, pela análise crítica do material elaborado e pela experimentação com os alunos. O trabalho em equipa com as autoras dos novos programas de Inglês promoveu a discussão de vários modelos e técnicas de ensino de línguas estrangeiras, mais concretamente do ensino-aprendizagem do inglês, o que me levou a refletir criticamente sobre os aspetos positivos e negativos das diversas teorias e a aprofundar a minha própria visão do que deve ser o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira. Enquanto docente, é crucial estar a par das diferentes correntes e tendências pedagógicas e tenho obrigação profissional de conhecer os mecanismos que promovem e fomentam a aprendizagem dos alunos, para ser capaz de ensinar utilizando as estratégias, as atividades e os métodos que melhor se adequam à minha personalidade e ao perfil dos meus alunos no contexto das turmas em que se inserem.

Esta oportunidade de aprendizagem teve um impacto profundo no meu desenvolvimento pessoal e profissional e na minha prática letiva. Considero que fui uma privilegiada por ter participado neste projeto, quer pela vivência humana que me proporcionou quer pela dimensão dos referenciais educativos enunciados nos novos programas, que ainda hoje enformam a minha postura e desempenho profissionais, através do sólido conhecimento teórico dos novos programas, das metodologias ativas preconizadas e dos instrumentos pedagógicos inovadores com que aprendi a trabalhar. Foi um período vivido com enorme entusiasmo, trabalho e imensa dedicação e criatividade, em que as docentes das escolas de Coimbra que lecionavam o 3º Ciclo e o Ensino Secundário se reuniam uma vez por semana para elaborar materiais didáticos para a leção da disciplina (Fonseca, Araújo & Nora 1995, 1996, 1997).⁶

Durante o período de experimentação dos novos programas nas escolas não havia manuais escolares para a disciplina de Inglês, facto que, do meu ponto de vista, foi um desafio aliciante, embora reconheça a existência de alguns aspetos negativos em tal situação, nomeadamente o facto de que trabalhar exclusivamente com fotocópias não é muito apelativo para os alunos nem prático para os professores. No entanto, as vantagens foram muitas: pudemos elaborar materiais através da pesquisa de diversas fontes e seleccionar o melhor de cada uma tendo em vista os objetivos a atingir; pensámos

⁵ Três obras em especial enformaram a minha visão de como deve ser o ensino da língua inglesa: Legutke & Thomas (1991), Nunan (1987) e Stern (1983).

⁶ Alguns dos materiais elaborados e testados nesta altura foram integrados nos manuais *You Too*, dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

atividades e tarefas em termos das competências de língua, da organização social do trabalho na sala de aula, tendo em conta as aprendizagens a efetuar pelos alunos, e organizámos tudo em planos de trabalho com consistência, rigor e qualidade, de acordo com o perfil dos alunos com quem estávamos a trabalhar.

Trabalhar em equipa com professores altamente motivados foi uma etapa marcante no meu percurso profissional. Ajudar a dinamizar as sessões de trabalho, elaborar materiais em conjunto, experimentar diversas metodologias, avaliar a receptividade dos alunos às atividades propostas e a sua eficácia na aprendizagem foi das experiências mais positivas e gratificantes da minha vida profissional e mudou a minha forma de estar na profissão.

1.3. Ano de sabática: novos caminhos

No ano letivo de 1999/2000 foi-me atribuída uma turma de Currículos Alternativos, constituída por alunos com um percurso escolar muito problemático, com baixa autoestima, dificuldades de integração social e escolar e completamente desmotivados relativamente à escola. Embora todos os alunos apresentassem dificuldades de aprendizagem devido ao seu percurso pessoal, social e/ou académico, alguns deles revelavam ainda problemas cognitivos.

Foi um ano de intensa pesquisa e muito trabalho, bem como de enorme desafio às minhas capacidades humanas e aos meus recursos profissionais. Por um lado, foi necessário elaborar um programa de Inglês adequado às características e perfil da turma, encontrar e elaborar materiais apropriados à faixa etária dos alunos,⁷ adequados às suas competências linguísticas⁸ e aos seus interesses, bem como inventar metodologias que levassem os alunos a realizar as tarefas propostas na sala de aula. Por outro lado, foi preciso fazer a gestão diária da (des)motivação da turma e resolver os muitos problemas pedagógicos e relacionais entre os alunos.

Apesar de ter aprendido bastante durante esta experiência, senti que precisava de um suporte teórico mais científico e rigoroso em que apoiar opções futuras neste contexto. Para esse efeito, estive de licença sabática no ano letivo 2000/2001, a desenvolver um projeto de investigação,⁹ com o objetivo de conhecer e aprofundar estratégias, orientações, metodologias e outros procedimentos adequados e eficazes para alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou dificuldades de integração em meio escolar. Durante esse ano vivi

⁷ 15/16 anos.

⁸ Correspondentes ao nível de proficiência A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

⁹ "Ensino alternativo: aprender de forma diferente".

nos EUA, o que constituiu uma experiência linguística, cultural, social e profissional muito enriquecedora.

Do trabalho de investigação aplicada durante o ano de sabática resultaram dois artigos (Fonseca, 2001a e 2001b) e a valorização pessoal e profissional de quem se sente mais preparada para responder com eficácia às exigências e desafios da profissão, nomeadamente no que diz respeito às necessidades de ensinar alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem em contexto escolar ou alunos com Necessidades Educativas Especiais.

1.4. Anos de consolidação: divulgação e formação

1.4.1. Divulgação

A generalização dos novos programas de Inglês entrou em vigor antes de o ciclo de formação previsto pelas suas autoras estar concluído, o que significa que um vasto grupo de docentes de Inglês não teve qualquer contacto com os Novos Programas até ter de começar a lecionar segundo as suas linhas orientadoras, referências programáticas, áreas de conteúdo, processos de operacionalização e propostas metodológicas. Dada a grande procura de (in)formação por parte de colegas que precisavam imperiosa e urgentemente de se informar e atualizar, foi com naturalidade que me disponibilizei, juntamente com duas professoras com quem trabalhei em estreita colaboração, para fazer sessões de divulgação e apresentação dos programas, bem como ações de formação apresentando propostas de como trabalhar os programas dos 2º e 3º Ciclos de Inglês articulando as áreas de conteúdo de Língua Inglesa, Produção e Interpretação de Textos, Sociocultural e Atitudes, Valores e Competências, e ainda a área de conteúdo Leitura Extensiva.

Os anos de 1992 a 1998 constituíram um período de muitas e variadas solicitações, durante o qual senti que estava a dar um contributo efetivo para melhorar a qualidade do ensino da língua inglesa no meu país, ao partilhar com outros docentes modelos e práticas pedagógicas que visavam melhorar o desempenho linguístico dos alunos através da lecionação de aulas de Inglês mais dinâmicas e organizadas, de forma a potenciar o envolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Começámos a fazer comunicações nos Congressos da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI)¹⁰ e fizemos inúmeras apresentações e sessões de trabalho

¹⁰ Neste contexto, apresentámos comunicações nos 8º, 9º, 11º, 12º e 14º Congressos, respetivamente em 1994, 1995, 1997, 1998 e 2000.

com colegas em diversas escolas,¹¹ todas com os mesmos objetivos: clarificar os conceitos científicos e as opções pedagógicas, programáticas e metodológicas que estiveram na génese dos novos programas; mostrar as implicações da mudança de paradigma educativo em termos de planificação, organização e gestão de sala de aula; apresentar modelos de planos de trabalho para demonstrar a gestão integrada das áreas de conteúdo, utilizando os processos de operacionalização de cada uma e, por último, apresentar formas de exploração da área de conteúdo Leitura Extensiva.

As profundas mudanças introduzidas pelos novos programas de Inglês alteraram radicalmente o modelo de ensino aprendizagem de língua inglesa até então vigente, com implicações significativas na prática letiva dos professores. A mudança do programa de Inglês e as alterações que introduziam a nível de sala de aula interessaram algumas instituições da comunidade educativa ligadas à formação de professores e ao ensino da língua inglesa, nomeadamente a Escola Superior de Educação de Viseu e o British Council de Coimbra. Fui convidada por ambas para ir apresentar as principais alterações introduzidas pelos novos programas, demonstrando de que forma se iriam refletir no ensino da língua inglesa em Portugal.¹² Na sequência da sessão no British Council de Coimbra foi-me feita a proposta de apresentar uma comunicação em Inglaterra, inserida no tema “Language Skills in National Curriculum Development”,¹³ num seminário dedicado a questões ligadas à elaboração de currículos nacionais e de programas de línguas em diversos países. O contacto com outros profissionais e a comparação com realidades educativas distintas da nossa permitiu-me confirmar a qualidade do sistema de ensino de Inglês em Portugal.

Na sequência da atividade desenvolvida no âmbito dos novos programas de Inglês publiquei três manuais escolares que espelham a filosofia dos programas e propõem uma abordagem possível de organização das aprendizagens de acordo com os pressupostos didáticos e as orientações metodológicas preconizadas, utilizando metodologias ativas e atividades centradas no aluno (Fonseca, Araújo & Nora 1995, 1996, 1997).

1.4.2. Formação e atividade como formadora

Em 2004 obtive o certificado de registo de formadora, na área de Didáticas Específicas (Inglês). Enquanto docente, e pela partilha das dificuldades descritas por

¹¹ Penacova, Pedrulha, Leiria, Almada e Lousã, para citar algumas.

¹² Apresentações feitas na Escola Superior de Educação de Viseu – “Ação de Sensibilização aos Novos Programas de Inglês: Operacionalização (2º e 3º Ciclos), em 1996 – e no British Council de Coimbra – “Changes in the Curriculum: Implications for the English Language Teaching”, em 1995.

¹³ Apresentei a comunicação “Coping with Change” no “The British Dunford House Seminar”, Preston, 1995.

colegas, sentia que uma parte importante do processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula de Inglês LE¹⁴ ainda se centrava demasiado nas competências de ler (*Reading*) e de escrever (*Writing*), sendo as aulas pensadas, na sua grande maioria, tendo em conta a aprendizagem da parte semântica, lexical e gramatical da língua. Não sendo fácil lecionar as competências orais, entre outras razões pela natureza imediata e efémera das competências ouvir (*Listening*) e falar (*Speaking*), é no entanto essencial propor e desenvolver atividades usando metodologias diversas, que motivem professores e alunos a utilizar a língua como veículo de comunicação, desenvolvendo a compreensão e expressão orais dos alunos. Neste âmbito surgiu a ação de formação “O Desenvolvimento de Competências Orais na Aula de Inglês”, integrada no Plano de Formação de Professores da APPI durante alguns anos.

Mais recentemente, dinamizei a Oficina de Formação “Avaliação em Língua Estrangeira I – Inglês: Construção e validação de instrumentos de avaliação”, em coautoria com uma colega que partilha comigo as preocupações sobre as formas e as modalidades da avaliação e dos seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

A partilha de saberes e de experiências resultantes da interação entre docentes e do trabalho de grupo realizado com as formandas nos diversos Centros de Formação onde estas ações foram realizadas¹⁵ foi muito estimulante e enriquecedora, permitindo-me também crescer profissionalmente.

Enquanto professora, considero ser meu dever estar sempre muito atenta ao que se passa na educação. Procuo manter-me atualizada em termos linguísticos, científicos, pedagógicos e didáticos; esta é uma das razões pelas quais continuo a participar em seminários e congressos da APPI e a apresentar comunicações,¹⁶ partilhando preocupações, interesses, experiências e reflexões profissionais com os colegas de profissão.

1.4.3. Formação recebida

Desde muito cedo no meu percurso profissional senti necessidade de me atualizar nas diversas componentes que um professor de línguas deve dominar, como condição para contribuir de forma positiva e determinante para o sucesso educativo dos alunos. Este pressuposto levou-me a fazer formação em diversas áreas ao longo da carreira.

¹⁴ A abreviatura LE será sistematicamente usada neste relatório para designar Línguas Estrangeiras.

¹⁵ Centros de Formação de Viseu (2008), de Beja (2008), de Sintra (2009) e de Coimbra (2013).

¹⁶ A comunicação mais recente espelha o interesse e a reflexão sobre o tema em análise na 2ª parte deste relatório. Intitulou-se “Wanted: Motivation” (26º congresso, abril de 2012).

Nos últimos anos destaco três áreas que, a meu ver, se evidenciam como essenciais: a atualização da língua e da linguística, o domínio das ferramentas didáticas que a tecnologia põe ao nosso dispor e as questões suscitadas pela avaliação. Assim, frequentei um curso de Verão sobre Língua Inglesa,¹⁷ no âmbito do programa Comenius¹⁸ completei uma ação de formação sobre a utilização de quadros interativos no ensino das línguas estrangeiras¹⁹ e concluí ainda duas formações na área da avaliação em línguas estrangeiras, uma no Centro de Formação Minerva,²⁰ e outra ao abrigo do E-Teacher Scholarship Program, do Departamento da Educação dos EUA e da Universidade de Maryland, Baltimore.²¹

Todas as formações realizadas foram da maior relevância para a minha vida profissional, pela partilha de conhecimentos e experiências a nível de didática, de metodologia e de pedagogia, pela reflexão crítica que ajudaram a fomentar, pela discussão de ideias e perspetivas diferentes, pelo contraste com contextos educativos diversos e pela abertura, inovação e criatividade que proporcionaram. De cada uma recolhi ideias, estratégias e materiais novos, que integrei na prática letiva, no sentido de motivar os alunos e ter efeitos positivos nas suas aprendizagens escolares.

1.5. Anos de supervisão: orientação de estágio

Entre 2007 e 2010 integrei a equipa de orientadores pedagógicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Durante estes anos acompanhei o trabalho dos alunos estagiários na escola, orientando a planificação das aulas e a preparação de atividades, ajudando na seleção de materiais e nas questões da avaliação, estando disponível para ajudar a resolver eventuais problemas e promovendo a sua integração na escola. Os estagiários assistiram à maioria das aulas lecionadas por mim e observei todas as aulas que deram. Refletimos e aprendemos em conjunto no trabalho quotidiano e ao fazer a apreciação crítica das atividades realizadas e das aulas lecionadas.

As minhas interações com os alunos estagiários foram sempre pautadas por um espírito formativo e pedagógico, no sentido de os ajudar a crescer pessoal e profissionalmente. Nos seminários de escola foram discutidos e aprofundados aspetos específicos do ensino de línguas estrangeiras. Debates temas relacionados com a

¹⁷ “Discover Contemporary English”, NILE Institute - Norwich – Inglaterra, 17 a 28 de agosto de 2009.

¹⁸ Programa da União Europeia que atribui bolsas para que os docentes possam fazer formação/atualização noutra país.

¹⁹ “Quadros Interativos Multimédia no Ensino/Aprendizagem das Línguas Estrangeiras” (Centro de Formação Minerva), 2 a 16 de novembro de 2010.

²⁰ “Avaliar por Competências na Língua Estrangeira – Inglês” (Centro de Formação Minerva), 2 de outubro a 4 de dezembro de 2009).

²¹ “English as a Foreign Language (EFL) Assessment”, 7 de abril a 22 de junho de 2011.

didática, a relação pedagógica, o uso de diferentes metodologias e formas e métodos de avaliação, entre outros. As sessões semanais de seminário de escola revelaram-se muito produtivas, permitindo o confronto e a partilha de ideias, de dúvidas e de experiências que a todos enriqueceram.

Foi muito gratificante fazer o percurso com os alunos estagiários. Por um lado, a presença de estagiários na escola teve um efeito muito positivo na comunidade escolar em geral e nos alunos em particular. As atividades dirigidas à comunidade dinamizaram a vida na escola, promovendo maior interação entre os seus elementos.²² Nas turmas, os alunos reagiram muito bem à diversidade de estilos de ensino dos professores e mostraram agrado pelas atividades propostas. Por outro lado, observar aulas de outros professores e ter as nossas aulas visionadas por outros professores é um desafio interessante, que nos confronta com o nosso eu profissional. Ou seja, é uma experiência que, ao mesmo tempo que nos dá a possibilidade de ver outras formas de lecionar e de conseguir, dessa maneira, um olhar outro sobre o ato de ensinar, nos obriga também a uma análise introspetiva, de questionação sobre nós próprios e de reflexão crítica sobre a forma como pensamos a prática letiva e a desenvolvemos com os alunos. É uma situação que ajuda o nosso desenvolvimento profissional, levando-nos a manter e consolidar o que fazemos bem e a repensar e modificar o que pode ser melhorado.

1.6. Anos de direção: competências de gestão escolar

Estou envolvida na gestão de Agrupamentos desde 2003. Numa fase inicial (2003-2009) fui assessora da direção do Agrupamento de Escolas Alice Gouveia, colaborando com a direção em várias vertentes, nomeadamente na elaboração dos horários de alunos e professores, na gestão dos apoios educativos e na organização da época de exames. Entre 2009 e 2012 exerci o cargo de diretora adjunta, no mesmo agrupamento.

No ano escolar 2012/13, na sequência do processo de agregação de escolas, foi criado o Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, integrando todos os estabelecimentos de ensino da Escola de Ceira e da Escola Alice Gouveia.

Atualmente, como membro da equipa diretiva do novo agrupamento, a minha principal responsabilidade recai nas áreas da Educação Especial, da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Cabe-me orientar, coordenar e supervisionar a atividade destes três grupos de docentes, bem como fazer o acompanhamento do trabalho

²² A realização de algumas festas (Halloween, por exemplo), a dinamização de atividades durante a semana cultural e a realização de ações de formação (sobre a utilização do Moodle, entre outras) são algumas das atividades levadas a cabo.

desenvolvido. Faz ainda parte das minhas atribuições a articulação com os organismos institucionais e da tutela, trabalhar com encarregados de educação, associações de pais e todas as instituições e entidades que colaboram com o Agrupamento. Fazer parte do órgão de gestão do Agrupamento permite-me ter uma visão global dos múltiplos aspetos envolvidos na vida da comunidade escolar e proporciona-me uma perspetiva abrangente do funcionamento da Educação pré-escolar e da Educação Especial, bem como dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Na vida de um Agrupamento são quase diárias situações que exigem capacidades de gestão, de mediação, de mobilização de recursos e de motivação de equipas. Neste contexto, tenho vindo a desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais no âmbito das relações interpessoais, da gestão de recursos, da coordenação de atividades e da resolução de conflitos, entre outras, quer através do contacto direto sistemático com alunos, pais e professores, quer através dos contactos estabelecidos com os muitos técnicos e outros profissionais dos mais variados campos que se encontram envolvidos na vida da comunidade educativa.

Sempre que surge a necessidade, a minha intervenção na escola enquanto membro da equipa diretiva também se encontra ligada à minha condição de falante da língua inglesa. Foi na qualidade de representante da direção que fiz duas apresentações, no âmbito da Educação Especial. A primeira²³ foi dirigida a um grupo de personalidades de diferentes países, de várias áreas ligadas à educação, que se deslocaram a Portugal no âmbito de um projeto internacional do qual a Direção Regional de Educação do Centro fazia parte. Na referida apresentação mostrava-se de que forma é feita a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas portuguesas. A outra apresentação²⁴ foi também na área da Educação Especial, dirigida a um grupo de professores e diretores de nacionalidades diversas, que se deslocaram a Portugal no âmbito de um projeto europeu de que a Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra também era parceira.

²³ A comunicação “Resource Centre (RC)-TIC for Special Education” foi apresentada no Centro de Recursos para a Inclusão (CR-TIC), com sede na EB2,3 Dra. Maria Alice Gouveia, em Coimbra (maio de 2011).

²⁴ A comunicação “Inclusion: Our Experience” foi apresentada na Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra (fevereiro 2011).

2. Reflexão crítica sobre a atividade profissional

2.1. Análise do trabalho desenvolvido ao longo da carreira profissional

A teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops.
(Henry Brooks Adams)

Encontrei na profissão docente a minha realização profissional. Gosto muito do que faço. Aprendi e cresci imenso desde que iniciei o percurso que me trouxe até onde me encontro neste momento: aprendi com os colegas de profissão, com os alunos e com os erros que cometi; aprendi com as formações que realizei, com os cursos que frequentei, com as obras que li, com as críticas que recebi e com todas as situações que vivi. Sou professora porque há alunos, e é a pensar neles que continuo a investir para me tornar cada vez melhor professora e melhor educadora.

2.1.1. Atividade letiva

Desde sempre procurei exercer as funções letivas que me foram atribuídas com empenho, qualidade e profissionalismo. Ao longo dos anos fui ganhando experiência, adquirindo conhecimentos e desenvolvendo competências que ajudaram a melhorar o meu desempenho enquanto professora. Naturalmente, foi um percurso longo, com várias etapas.

Os anos iniciais serviram para aprender o essencial para funcionar numa sala de aula. Com a profissionalização veio maior segurança para arriscar na sala de aula, mas ainda não a confiança de quem domina por completo as dinâmicas de uma aula de língua estrangeira. Ainda me encontrava muito centrada em conjugar os aspetos didáticos do ensino da língua com a descoberta das técnicas e das metodologias que melhor funcionam na sala de aula.

O ponto de viragem na minha vida profissional ocorreu com a Reforma Curricular – Lançamento dos Novos Programas de Inglês. Trabalhar intensamente com outros professores, partilhar dúvidas e saberes e experimentar novos caminhos com os alunos apetrechou-me com recursos didáticos e pedagógicos inovadores que ainda hoje são uma mais-valia e fez-me perceber a importância da dimensão afetiva e da forma como podia usar a motivação como motor de aprendizagem e alicerce de aulas bem-sucedidas.

Nos anos seguintes aprofundei e desenvolvi competências na área da motivação relacional, dando aulas tendo sempre em mente que os alunos são pessoas com interesses diversificados, com capacidades diversas, com opiniões e personalidades próprias. Adotei como lema o princípio de que “os professores não provocam directamente o progresso dos

alunos, antes provocam o empenhamento dos alunos em comportamentos que conduzem ao sucesso” (Lopes, 2001: 129).

Os alunos vão mudando, e a realidade que cada um traz para o contexto da sala de aula também é diferente. Dar aulas é, pois, um teste permanente à capacidade de atualização e de adaptação do professor. Considero, pela análise introspectiva que faço das aulas que dou e pelo *feedback* que recebo dos alunos, que sou uma professora eficaz e que as aulas de língua são, nas palavras dos alunos,²⁵ “interessantes”, “educativas” e “produtivas”. Continuo a preparar e a dar aulas com grande exigência, fazendo pesquisas e elaborando materiais tendo em conta as características da turma, o nível de proficiência linguística e as estratégias que melhor se adequam ao perfil dos alunos. Estou sempre à procura de atividades apelativas e uso metodologias ativas para estimular a curiosidade dos alunos e promover uma aprendizagem dinâmica e cooperativa na sala de aula. Apesar de os manuais mais recentes já incorporarem muitas atividades que visam a consecução dos pressupostos enunciados e proporem a utilização de recursos informáticos e interativos, não consigo dar aulas apenas a utilizar o material adotado. Preciso de motivar os alunos e de me manter motivada, e a melhor maneira de o conseguir é dar espaço à individualidade e criatividade de cada um, minha e dos alunos. Continuo a ser da responsabilidade do professor dar vida à aula e orquestrar o seu espaço de atuação de forma a que todos os intervenientes se envolvam e queiram, dessa forma, aprender.

2.1.2. Atividade não letiva

O trabalho do professor na escola também se desenvolve fora da componente letiva, em atividades diversas que podem envolver outros docentes, alunos ou a comunidade escolar em geral, e que se desenvolve em múltiplas áreas: participação em reuniões, realização de festas e saraus, organização de eventos específicos, dinamização de projetos e participação em sessões de formação internas, entre outras.

Procuro ter um papel ativo nas reuniões para programação e planificação de conteúdos e atividades, bem como nas de Departamento ou nas de avaliação, contribuindo com ideias, apresentando propostas ou fazendo sugestões que ajudem a ultrapassar situações mais delicadas ou mais difíceis.

Durante vários anos ajudei a organizar as festas de final do ano letivo, acontecimento que juntava centenas de familiares dos alunos e fazia a ligação à comunidade de uma forma

²⁵ Costumo pedir aos alunos, no final do ano letivo, que preencham anonimamente uma pequena ficha, em que dão a sua opinião sobre diversos aspetos das aulas. Neste item específico peço três adjetivos que descrevam as aulas de Inglês; estes são os que aparecem com maior frequência.

muito positiva. O ano em que desenvolvi o trabalho mais interessante foi quando organizei, juntamente com uma turma, um desfile de moda cujo tema era “Reciclar está na moda”.²⁶ O apelo à criatividade e imaginação dos alunos resultou em criações de modelos fantásticos. A realização deste projeto estreitou as relações pessoais entre alunos e entre alunos e professora, facto que teve como consequência imediata e direta um melhor relacionamento na sala de aula, o que por sua vez resultou num maior interesse dos alunos pela aprendizagem da língua e um maior envolvimento nas atividades letivas.

Outros eventos em que gostei muito de participar foram a organização das Olimpíadas de Inglês e o pedi paper de línguas, o primeiro em colaboração com a International House e o segundo em parceria com as colegas das áreas de Língua Portuguesa e de Francês. Estas atividades tinham forte impacto junto dos alunos, contribuindo para estabelecer uma relação diferente da existente na sala de aula, promovendo o conhecimento de alunos e professores num contexto mais informal e ajudando até, por vezes, a melhorar o relacionamento entre ambos, o que se repercutia, posteriormente, na relação pedagógica dentro da sala de aula. Do meu ponto de vista, é uma pena ter deixado de haver tempo para a realização de atividades deste tipo.

2.2. Relação pedagógica com os alunos

The secret in education lies in respecting the student.
(Ralph Waldo Emerson)

O professor é um dos elementos mais importantes no processo de ensino aprendizagem. Um bom professor consegue, geralmente, motivar os alunos, fazer com que gostem da disciplina e tenham prazer em trabalhar e dar o seu contributo pessoal para o sucesso de todos os elementos da sua turma. Ser bom professor passa, entre outros aspetos, por saber criar uma sólida relação pedagógica com os alunos. Mas para além de sermos professores e alunos, somos pessoas, indivíduos com temperamentos e personalidades únicas e distintas, ideias e vontades próprias e o desejo de as exprimir e comunicar aos outros. É nesta dupla vertente, na relação humana e pedagógica, que baseio a minha relação com os alunos.

As aulas são o espaço privilegiado onde professores e alunos iniciam, constroem e cimentam a sua relação. Procuro, por isso, criar um bom clima de trabalho no início de cada ano letivo, e ter uma atuação firme mas não prepotente. Gosto de diversificar estratégias e atividades e pôr em prática diferentes metodologias, tentando tirar partido das diversas

²⁶ Ano letivo de 1990/1991.

capacidades dos alunos, bem como da sua curiosidade e do seu entusiasmo. Como professora de Inglês, entendo que uma língua viva se aprende através da concretização de atividades (no âmbito das competências orais e escritas) que promovam o efetivo uso da língua, em situações tão próximas do real quanto possível. Para esse efeito utilizo jogos e dramatizações, vídeos e canções, imagens e música, procurando sempre apelar ao sentido de descoberta e à criatividade dos alunos. Procuo ainda pensar e organizar as atividades em termos que façam sentido, i.e., que possam ser reconhecidas como verosímeis e relevantes para a experiência de vida dos alunos enquanto pessoas e cidadãos. Por outro lado, é igualmente necessário que os alunos façam aprendizagens a nível de gestão de tempo, de planificação e de organização de trabalhos, de discussão e negociação em grupos e de apresentação de trabalhos, pelo que privilegio o trabalho em pares e em grupo.

Creio que o sucesso da minha boa relação com os alunos tem muito a ver com a forma como decorrem as aulas e com a minha postura como professora. As aulas são muito participadas e práticas, diversificadas, e decorrem num ambiente agradável. Mantenho com os alunos uma atitude de respeito, colaboração e amizade que estes apreciam, sabendo que têm direito à sua opinião e a serem ouvidos e tratados como interlocutores válidos no processo de ensino-aprendizagem.

2.3. Cargos e projetos

2.3.1. Cargos exercidos

À exceção do cargo de gestão que atualmente exerço, todos os cargos exercidos durante a minha carreira docente foram de natureza pedagógica. Tive funções de Diretora de Turma, de Delegada de Grupo Disciplinar²⁷ e de Representante do Grupo Disciplinar em Conselho Pedagógico. Todos estes cargos implicam coordenação de atividades e pessoas, preparação e gestão de reuniões e capacidade de resolver problemas. Em todos estive com empenho e seriedade profissional, trabalhando para o bom funcionamento da escola e contribuindo para o bem-estar de alunos e colegas.

O maior desafio que tive de superar foi ser diretora de uma turma do 9º ano²⁸ que, por motivos vários, foi constituída com alunos oriundos de várias turmas. Foi um ano duro, em que fui obrigada a lançar mão de todos os recursos de que dispunha para conseguir formar um grupo com aqueles alunos e ensinar-lhes inglês, ao mesmo tempo que tinha de pacificar os pais/encarregados de educação e de manter os professores do conselho de

²⁷ Corresponde, no modelo atual, ao cargo de Coordenadora de Departamento.

²⁸ No ano letivo de 2001/2002.

turma razoavelmente motivados. Os alunos da turma não se davam bem uns com os outros, pelo que a relação entre eles na sala de aula trazia dificuldades acrescidas aos professores e comprometia quer o relacionamento pedagógico quer a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem, situação esta que preocupava pais, encarregados de educação e professores de igual forma.

Como diretora de turma, passei o ano a utilizar diversas estratégias para ultrapassar os constrangimentos provocados por esta situação. Com os alunos, trabalhei a parte relacional com técnicas de dinâmica de grupos, jogos de confiança e debates, entre outras estratégias; redigimos um contrato pedagógico, em que eram estabelecidas normas a observar e metas a atingir, e foram instituídos prémios para os que cumpriam. Reuni várias vezes com os pais/encarregados de educação, no sentido de tentarmos, em conjunto, encontrar formas de funcionamento semelhantes em contexto familiar e em contexto escolar. Acordei com o conselho de turma a monitorização do cumprimento do contrato pedagógico feito com os alunos através do preenchimento semanal de uma ficha de verificação de comportamentos observados. O objetivo principal era conseguir criar algum espírito de equipa nos alunos. Para reforçar esta necessidade, e de molde a encorajar atitudes conducentes a uma maior união, foi entendimento de todos os intervenientes (incluindo os alunos) que propor um acampamento no final do ano letivo para aqueles que cumprissem o contrato pedagógico seria um bom incentivo.

O caminho não foi fácil e o sucesso não foi total, mas registaram-se evoluções significativas; considero uma vitória o facto de, dos vinte e dois alunos da turma, vinte terem conseguido participar no acampamento, acompanhados de dois professores e dois encarregados de educação.

2.3.2. Projetos dinamizados

Enquanto docente, fiz parte de vários projetos dinamizados na escola, direcionados para a aquisição de técnicas de estudo e de hábitos de trabalho, para o desenvolvimento de competências de estudo e para a promoção do sucesso escolar: Sala de Estudo, A Ler Mais, Aprender Mais, Clube de Inglês e Oficina de Línguas.

Estive envolvida e participei ativamente em vários projetos diretamente relacionados com a disciplina que leciono, visando proporcionar aos alunos contacto com falantes da língua inglesa, aprofundar as suas competências de comunicação e desenvolver a dimensão cultural da aprendizagem de línguas estrangeiras.

De 2004 a 2007, recebi estagiários oriundos do Canadá, no âmbito do projeto RESO²⁹ (Rayonnement de L'Éducation dans les Sociétés Ouvertes/Reframing Education for Open Societies), em colaboração com a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Este projeto tinha por objetivo promover o intercâmbio entre professores estagiários de Línguas Estrangeiras de alguns países, entre os quais Portugal e Canadá (através das Universidades de Coimbra e de Vancouver). Em cada ano letivo acolhi dois ou três estagiários, durante um período de doze semanas, durante as quais observaram aulas de Inglês a algumas das minhas turmas, estabeleceram contacto com os alunos e com eles interagiram. Foi interessante e útil para os alunos, mas também para mim, porque me permitiu trocar informações, experiências, dúvidas e saberes com profissionais de uma realidade educativa diferente.

Na sequência desta experiência surgiu o projeto de intercâmbio entre uma turma de 7º/8º ano do Canadá³⁰ e uma turma minha de 8º ano. Este projeto teve a duração de um ano letivo (2007/2008), durante o qual a atividade dos alunos se repartiu por duas áreas: comunicar online através de um fórum, de acordo com temas acordados entre os alunos, e elaborar um trabalho para dar a conhecer um pouco de cada país.³¹ Foi um projeto muito interessante, em que os alunos participaram com gosto e empenho. O aspeto que gerou maior dificuldade foi a gestão do tempo, pois a carga horária letiva de apenas 90' no 8º ano obrigou a que grande parte das atividades tivesse que ser feita extra-aulas.

Entre 2008 e 2010 desenvolvi o projeto "Portraits of the four seasons", na plataforma online E-Twinning,³² juntamente com outros países, com os objetivos de promover o contacto com falantes da língua inglesa, usar a língua para comunicar adequadamente em situações do quotidiano, trocar saberes e experiências e desenvolver atitudes de respeito e tolerância para com culturas diferentes. Os alunos realizaram atividades em que combinaram textos, poemas, imagens, desenhos, música e fotografias para dar a conhecer retratos de Coimbra. Fizeram trabalhos em que mostraram lugares a não perder em Coimbra, pela sua importância cultural e histórica, mas também mostraram os seus sítios de eleição, onde gostavam de ir passear com os amigos; divulgaram a gastronomia, fazendo

²⁹ De acordo com o documento enviado à escola, "Este projeto de cooperação entre instituições de ensino superior da Europa e do Canadá tem a finalidade de enriquecer a formação de futuros/as professores/as e especialistas em educação, acrescentando uma dimensão internacional que favoreça a aquisição de conhecimentos e competências fundamentais num mundo globalizado."

³⁰ O contacto com a professora (Janice Sulek) foi-me dado por uma das estagiárias integrada no projecto RESO.

³¹ Da turma do Canadá foi enviado o documento "All About US" e de Portugal foi enviado "Bits and Pieces".

³² Este projeto decorreu no âmbito do Programa e-Twinning – Parcerias entre escolas na Europa, promovido pela União Europeia (UE).

o roteiro de alguns dos melhores restaurantes da cidade, mas também de algumas das “tascas” mais típicas, ao mesmo tempo que apresentaram receitas de pratos e doces tradicionais. Elaboraram ainda trabalhos relacionados com a moda, entre outros.

A realização deste projeto não correspondeu por inteiro às minhas expectativas, sobretudo devido à falta de tempo, quer para os alunos realizarem as tarefas quer para os professores os acompanharem. Apesar disso, considero que valeu a pena, tendo contribuído para alargar o conhecimento, as capacidades e as competências linguísticas dos alunos.

No ano letivo 2010/2011 o Agrupamento contou com a colaboração de uma Assistente Comenius da Eslovénia,³³ tendo a sua supervisão ficado a meu cargo. O trabalho da assistente foi dividido entre a escola sede (EB2,3 Maria Alice Gouveia) e uma escola básica do 1º ciclo. Na EB2,3 a assistente observou aulas de diversos professores e lecionou sequências de ensino de Educação Física e Desporto, área da sua especialização. Deu ainda um contributo positivo para a vida escolar, dinamizando atividades relacionadas com a divulgação do seu país e da sua cultura. No 1º CEB realizou trabalho com os alunos nas áreas da expressão plástica e da dança, tendo apresentado um pequeno espetáculo com danças tradicionais da Eslovénia, muito apreciado pela comunidade educativa.

No presente ano letivo (2012/13) encontro-me também ligada a dois projetos em desenvolvimento na EB2/3 Alice Gouveia: o de uma Assistente Comenius na escola e o projeto “Global Poverty and US”,³⁴ com deslocação de alunos e professores a diversos países da União Europeia.

A participação dos alunos de LE em projetos internacionais cada vez se revela de maior importância, não só porque ajuda a corporizar a necessidade e utilidade de aprender línguas estrangeiras enquanto veículo de comunicação e troca de saberes, mas também porque o contacto com pessoas de outras nacionalidades abre novas perspetivas e horizontes para o futuro dos alunos, ao mesmo tempo que promove valores de tolerância e respeito pela diferença e pelo outro.

³³ O programa setorial Comenius – Períodos de Assistência insere-se no Programa Comenius, da UE, integrado no programa Aprendizagem ao Longo da Vida, e pretende aumentar a mobilidade de alunos e professores na UE e promover a qualidade do ensino.

³⁴ Ambos promovidos pela União Europeia, através de candidatura do Agrupamento, o primeiro no âmbito do Programa de Assistentes Comenius e o segundo no âmbito do programa de Parcerias Multilaterais. Para mais informação, consultar os seguintes sites: <http://www.etwinning.net> e http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/comenius_en.htm

3. Relevância do tema desenvolvido

Motivation is, without question, the most complex and challenging issue facing teachers today.

(Scheidecker and Freeman)

Ao longo da minha vida profissional tenho-me deparado frequentemente com alunos que, independentemente das suas capacidades intelectuais, demonstram falta de empenho e pouca ou nenhuma participação nas atividades em aulas de LE: alguns adotam uma atitude passiva, de indiferença ou de quase invisibilidade, enquanto outros escolhem formas mais enérgicas de se manifestarem, exibindo comportamentos de provocação, ocasionalmente mesmo de hostilidade. Qualquer que seja a forma sob a qual se apresentam, tais comportamentos constituem um obstáculo à concretização das aprendizagens escolares esperadas, i.e., impedem os alunos de aprenderem línguas estrangeiras.

Observo também que nem sempre as capacidades intelectuais dos alunos estão diretamente relacionadas com o seu sucesso académico, sendo os resultados daqueles que são mais capazes frequentemente iguais (por vezes até inferiores) aos daqueles que têm menor aptidão intelectual. Assim sendo, há que reconhecer que devem existir outros fatores que influenciam o comportamento dos alunos, já que as suas capacidades intelectuais não explicam, por si só, as diferenças de desempenho na aprendizagem de LE.

Muitas razões podem ser encontradas para tentar explicar a falta de interesse dos alunos e a sua dificuldade em aprender línguas estrangeiras. Cheng & Dörnyei (2007: 153) consideram que “without sufficient motivation even the brightest learners are unlikely to persist long enough to attain any really useful language proficiency, whereas most learners with strong motivation can achieve a working knowledge of the L₂, regardless of their language aptitude or any undesirable learning condition.” Também tenho constatado de forma empírica que, independentemente de situações familiares complicadas, da proveniência de meios socioculturais desfavorecidos, de experiências escolares negativas ou de outros fatores que possam influenciar o seu desempenho, muitos alunos conseguem alterar positivamente o seu comportamento e ter um desempenho minimamente eficaz na aprendizagem de uma LE, quando passam a estar suficientemente motivados. Tudo indica, portanto, que a questão da motivação assume um papel central na aprendizagem de LE, de acordo, aliás, com vários estudos efetuados,³⁵ e em consonância com Dörnyei (2001: 1), que defende que “motivation is one of the key issues in language learning”.

³⁵ Dörnyei, 2001; Liando *et al.*, 2005; Oxford, 1994, citado em Kassing, 2011: 12.

Por outro lado, os alunos de hoje revelam algumas características diferentes das dos alunos de há alguns anos: não só há mais alunos que apresentam menor capacidade de atenção e de concentração e que têm mais dificuldade em estar focados numa tarefa o tempo suficiente para a terminar, como são também menos persistentes e é mais difícil captar o seu interesse e mantê-los empenhados. Isto significa que a tarefa do professor apresenta dificuldades acrescidas, pois além de ser maior o número de alunos com problemas de (des)motivação, parece ser cada vez mais difícil encontrar formas de os motivar e de os manter motivados.

Atendendo a esta situação, pareceu-me óbvia a necessidade de aprofundar o tema, porque acredito que a motivação desempenha, de facto, um papel decisivo para o sucesso dos alunos na aprendizagem de LE. Assim, questiono-me: será que o que faço para motivar os alunos para a aprendizagem de LE é bem feito? Ou posso fazer mais? E melhor? Que outras medidas ou estratégias posso utilizar para aumentar os níveis de motivação dos alunos, e, conseqüentemente, melhorar o seu desempenho e o seu sucesso na aprendizagem de LE?

Com este trabalho procuro encontrar respostas mais eficazes a estas questões e espero encontrar novas estratégias para melhor conseguir motivar os alunos e, dessa forma, contribuir positivamente para que tenham uma aprendizagem de sucesso em LE.

Parte II - Estratégias de motivação em aulas de línguas estrangeiras

4. O conceito de motivação na aprendizagem de LE

4.1. Definição do conceito de “motivação”

A motivação é seguramente um dos temas mais estudados pela psicologia, na tentativa de compreender e explicar os mecanismos que regem o comportamento humano e as razões pelas quais as pessoas agem de determinadas formas. Dada a complexidade do assunto em análise, não é de estranhar o elevado número de teorias de motivação, agrupadas em várias categorias, desde teorias psicanalíticas, sociais e humanistas a teorias cognitivas, de autoeficácia, de orientação para objetivos ou de autodeterminação, entre outras.³⁶

Falar de motivação no contexto de aprendizagem de LE é situarmo-nos num contexto muito específico, já que a situação de aprendizagem em si apresenta características singulares, distintas de outras situações de aprendizagem escolar: “The unique features of language learning also make language learning distinct from the learning of other school subjects” (Kassing, 2011: 11). Aprender uma língua estrangeira é muito mais do que adquirir/desenvolver conhecimentos ou competências: implica conhecer profundamente uma outra cultura (uma realidade diferente da nossa) e implica também, até certo ponto, criar uma identidade na língua que se aprende (Brown, 1989: 65, citado em Dörnyei, 2001: 14).³⁷

Mas a que nos referimos afinal quando falamos de motivação no contexto de aprendizagem de LE? Dada a centralidade da questão na investigação sobre o tema, não surpreende que vários autores tenham tentado definir o conceito, muito embora tal tarefa esteja longe de ser fácil ou consensual, como se pode constatar analisando as diferentes definições presentes na literatura consultada.³⁸

Numa definição bastante lata de motivação, Brophy (2004: 2) refere que “[m]otivation is subjective and focused on the reasons behind our choices and actions.”

³⁶ Para uma leitura mais exaustiva sobre as teorias da motivação contemporâneas mais relevantes, ver Brophy (2004), Dörnyei (2001) e Madrid (2002).

³⁷ Esta questão da utilização da identidade como fator motivacional na aprendizagem de LE está a ser objeto de estudo, mas ainda se encontra numa fase académica, de discussão teórica entre pares.

³⁸ Keller (2010: 12) resume esta dificuldade em definir o conceito da seguinte forma: “The study of motivation is complex because of the sheer number of motivational concepts, constructs, and theories that have been formulated to explain aspects of motivation and because of the complexity of environmental, cultural and personal factors that interact to influence a person’s motivation at any given point in time.”

Também Schumann aponta as razões do sujeito quando define motivação como “the reasons the learner has to try to learn the L₂” (citado em Madrid, 2002: 381). Segundo Brown, motivação é “an inner drive, impulse, emotion or desire that moves one toward a particular action” (citado em Kassing, 2011: 10). Estes autores apontam para a existência de razões/motivos ou forças, que podem ser externas ou internas ao indivíduo e que o fazem agir para atingir determinado fim. Esta perspectiva está em consonância com a teoria da auto-determinação de Deci and Ryan (1985) (citada em Dörnyei, 2001: 11), que engloba duas componentes: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Aplicada ao contexto das LE, tal significa que o aluno intrinsecamente motivado aprende pelo prazer que sente em saber e fica recompensado pelo facto de satisfazer os seus interesses e a sua curiosidade. Por outro lado, a maioria dos alunos precisa de motivação extrínseca, ou seja, necessita de um incentivo para realizar as tarefas que conduzem à aprendizagem (ter boas notas, p. ex.).

Analisando outro conjunto de definições é possível identificar alguns dos elementos que constituem o complexo processo chamado motivação. De acordo com Madrid (2002: 370/71), motivação “is usually defined as the set of processes which involve the arousal, direction, and sustaining of behaviour.” O mesmo autor afirma ainda que “[m]otivation is an *internal state* of the individual influenced by *needs*, and/or *beliefs*, which generate an *interest* and *desire* to achieve a *goal*, and moves the individual to attain it with a *continued effort*” (Madrid, 2002: 387; itálicos do autor). Dörnyei (2000: 524) fala ainda de motivação como “*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, prioritised, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out*” (itálicos do autor).

A complexidade do conceito torna-se mais visível à medida que vão sendo identificados os seus diversos componentes. As definições referidas permitem estabelecer o facto de que a motivação está ligada a dois polos: a emoção e a cognição. Quando falamos em motivar os alunos para a aprendizagem de LE estamos a falar de um conjunto de processos que os professores utilizam, que devem ter em conta a parte afetiva/emocional dos alunos, as suas necessidades e crenças, mas também os seus desejos e interesses. Mas para que haja efetivamente aprendizagem é ainda necessário ativar a parte cognitiva, ou seja, é preciso causar nos discentes vontade de despender esforço e energia para mobilizar e pôr em prática os processos mentais necessários para a aprendizagem de LE.

Tal como Dörnyei (2013), considero que “motivation (...) always manifests itself in a dynamic interplay with cognitive and emotional factors” e que “motivation constantly interacts with cognitive and emotional issues and that complex motivational constructs usually include cognitive and affective components.” Estou convicta de que o trabalho do professor é determinante para criar situações que envolvam os alunos afetiva e cognitivamente, de forma a espoletar a motivação necessária à aprendizagem de LE.

Enquanto professora, considero que devo utilizar todas as estratégias de motivação possíveis para desenvolver nos alunos uma atitude de automotivação, para que os próprios alunos sintam vontade de aprender. Podemos então definir motivação, no âmbito deste relatório, como todas as iniciativas e ações propostas pelos professores que resultam na participação voluntária e ativa dos alunos nas atividades, tarefas e processos que conduzem à aprendizagem de LE, aplicando para tal o seu interesse, esforço e persistência de forma consistente e sistemática.

4.2. Enquadramento geral

Embora haja uma longa tradição de estudo da motivação em geral, a importância da motivação como fator a considerar na aprendizagem de LE só começou a ser reconhecida a partir dos anos 70, com o trabalho pioneiro dos canadianos Robert Gardner e Wallace Lambert.³⁹ Estes académicos deram início à investigação sobre a motivação para aprender LE ao demonstrarem que existem duas motivações (ou orientações) fundamentais na aprendizagem de LE, motivações essas a que chamaram “integrative orientation” e “instrumental orientation”.

De acordo com a orientação integradora, a motivação para aprender uma LE é mais forte se o indivíduo tiver uma atitude positiva em relação à língua, aos falantes e à cultura do país. Quando existe empatia e uma vontade muito forte de se integrar e de pertencer à comunidade, a língua torna-se o veículo preferencial para concretizar esse desejo.

Numa outra perspetiva, independentemente da empatia que se possa ter (ou não) com o país e a cultura, aprender uma LE pode ter um valor pragmático muito grande, já que essa competência pode trazer vantagens para o indivíduo. Através do domínio da língua pode ter-se acesso a empregos melhores, mais bem remunerados, por exemplo, ou obter-se reconhecimento social. Falamos então da orientação instrumental na aprendizagem de uma língua.

³⁹Dörnyei (2001: 15) considera que não foi por acaso que o estudo da motivação em LE se iniciou no Canadá, um país com duas línguas oficiais relevantes a nível mundial, em que a necessidade do domínio de duas línguas era muito forte.

A descoberta destes fatores, ainda hoje válidos, permitiu reconhecer a especificidade própria da aprendizagem de LE, fazendo com que o estudo do fator motivação na aprendizagem de LE começasse a trilhar o seu próprio caminho de forma autónoma, “originating in a concern to address the unique social, psychological, behavioral, and cultural complexities that acquiring a new communication code entails” (Ushioda & Dörnyei, 2012: 396).

Nos anos seguintes, sobretudo a partir da década de 90, a investigação começou a produzir resultados que refletiam não só o interesse da comunidade científica neste tema, mas também a necessidade de se obterem respostas concretas, que ajudassem os professores na tarefa de motivar os alunos. Assim sendo, a investigação começa, de facto, a centrar-se no contexto de aprendizagem da sala de aula de LE. Em 1994 surge o primeiro modelo motivacional teórico aplicado a aulas de LE (Dörnyei, 2001: 18).⁴⁰ Segundo este modelo, a motivação para aprender LE situa-se a três níveis: o nível da língua, o nível do aprendente e o nível do contexto de aprendizagem. O primeiro tem a ver com o interesse e o valor que é dado à aprendizagem da língua e cultura de um país, na perspetiva integradora e instrumental introduzida por Gardner e Lambert. Os outros dois aspetos relacionam a motivação com fatores individuais (características do aprendente) e com o contexto de aprendizagem (aspetos relativos ao curso, aos docentes e ao ambiente de aprendizagem na sala de aula).

Começam também a aparecer os primeiros estudos empíricos sobre motivação em LE. Em Dörnyei (1998) são apresentados os resultados de um estudo efetuado com professores húngaros, onde se estabelecem pela primeira vez as dez estratégias motivacionais⁴¹ (ver Anexo 1) consideradas mais importantes na aprendizagem de LE. Em 2001, o mesmo autor propõe um modelo de motivação para a prática letiva (Motivational teaching practice), modelo esse que divide as estratégias de motivação em quatro componentes, a saber: criar as condições básicas para a motivação, iniciar a motivação, manter e proteger a motivação e encorajar uma autoavaliação positiva. Para cada componente é apresentada uma lista de estratégias de motivação centradas na relação professor-aluno e na prática pedagógica dos docentes. Vários autores realizaram estudos empíricos em diversos contextos educativos utilizando este modelo motivacional, pelo que

⁴⁰ O investigador húngaro Zoltán Dörnyei (Universidade de Nottingham) é um nome de referência no estudo desta temática, tendo dado um impulso decisivo para o seu desenvolvimento.

⁴¹ O artigo intitula-se “Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study.” As dez estratégias são selecionadas de entre as cinquenta e uma apresentadas aos docentes, de acordo com dois critérios: quais as estratégias consideradas mais importantes pelos docentes e quantas vezes as usavam na sala de aula.

existe um conjunto de estratégias motivacionais testadas e que comprovadamente funcionam em diferentes meios culturais,⁴² que incluem, por exemplo, estratégias como “displaying motivating teacher behaviour”, “promoting learners’ self-confidence”, “creating a pleasant classroom climate” and “presenting tasks properly” (Cheng & Dörnyei, 2007: 171). Na secção 6.2. veremos como se concretizam estas estratégias na sala de aula, de forma a aumentar os níveis motivacionais dos alunos.

4.3. Teorias da motivação: autoeficácia e atribuição de causalidade

Existem duas teorias motivacionais do campo da psicologia da educação que importa aqui referir, pela sua relevância para a questão da motivação: a teoria da autoeficácia (Bandura, 1997) e a teoria da atribuição da causalidade (Weiner, 1992) (ambas citadas em Dörnyei, 2001: 11).

Bandura (citado em Brophy, 2004: 64) fala de *self-efficacy perceptions* (itálico do autor), que define como “beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments”. Tal significa que, se acreditarmos que vamos ser capazes de fazer o que nos é pedido numa determinada situação, a probabilidade de concluirmos as tarefas com sucesso é muito grande. Acreditar, neste contexto, significa que os alunos consideram ter as capacidades e os requisitos necessários para completar a tarefa com êxito. Isto é verdade em todas as salas de aula de LE onde há alunos que têm de si uma imagem positiva e que acreditam na eficácia da sua ação para obter sucesso escolar. Mas o inverso também é verdade, e todos conhecemos alunos a quem falta esta imagem de autoeficácia e que, portanto, sentem que não conseguem realizar as tarefas propostas. Tal sentimento de ineficácia é muitas vezes verbalizado através de expressões como “Não consigo. Isto é muito difícil.” O que os alunos estão de facto a dizer é que não possuem as estratégias de aprendizagem necessárias para organizar e executar as tarefas. Nestes casos, a intervenção do professor terá de contemplar algumas estratégias para ajudar os alunos, como veremos na secção 6.2.3.

A teoria da atribuição de causalidade é particularmente relevante para os professores de LE por duas razões, como refere Dörnyei (2001: 119-20). Por um lado, porque o insucesso em LE é muito frequente (segundo o autor, aprender línguas a um nível de proficiência que satisfaça o aprendente é difícil) e por outro lado, devido à ideia recorrente

⁴²Ver, por exemplo, Kassing, 2011; Guilloteaux, 2007; Cheng & Dörnyei, 2007; e Madrid, 2002, para dar alguns exemplos. Kassing e Cheng & Dörnyei aplicaram o modelo em contextos não ocidentais (respetivamente Indonésia e Taiwan), tendo ambos concluído que, apesar de algumas variações culturais, existe um conjunto de estratégias motivacionais que funcionam independentemente do contexto cultural e são, nesse sentido, universais.

de que existe uma “language aptitude”, noção que é muitas vezes utilizada para explicar o insucesso com justificações como “I don’t have a knack for languages”. Desculpar o insucesso para aprender línguas pela falta de jeito é manifestar impotência para mudar algo que se considera inato, fora do controlo do indivíduo e, conseqüentemente, não tentar sequer alterar a situação.

Brophy (2004: 61) define “causal attributions” como “the explanations we generate to explain our behaviour”. Esta teoria defende que as explicações (ou atribuições causais) que as pessoas dão para os seus sucessos e para os seus fracassos têm conseqüências na motivação, em ações futuras. Se o indivíduo atribuir o seu insucesso a fatores externos pouco ou nada fará para alterar a situação, com a justificação de que está fora do seu controlo. Por outro lado, se o insucesso for atribuído a causas internas, o indivíduo está mais disposto a fazer um esforço maior e a ser mais persistente, já que sente que pode controlar a situação.

Esta teoria é muito familiar aos professores de LE, embora não necessariamente com esta designação: é muito comum ouvir-se dizer que os bons alunos atribuem o sucesso a si próprios (i.e., às suas capacidades), enquanto os alunos que não obtêm sucesso responsabilizam o professor (que não ensina), a matéria (que é muito difícil), ou o teste (que estava mal feito), ou seja, atribuem a responsabilidade do seu insucesso a causas exteriores (normalmente ao professor e/ou à escola).

Aplicada nas aulas de LE, esta teoria implica que os professores de LE trabalhem com os seus alunos no sentido de estes deixarem de atribuir os seus fracassos a causas como “lack of ability” e os passem a atribuir a “factors that are changeable and within their control, such as *too little work or insufficient knowledge/use of appropriate strategies*” (Dörnyei, 2001: 119; itálicos do autor). Existem diversas estratégias para encorajar os alunos a desenvolverem atribuições causais positivas, isto é, a ligarem o sucesso nas tarefas ao esforço despendido ou às técnicas de estudo utilizadas, como teremos oportunidade de ver na secção 6.2.4.

As duas teorias apresentadas complementam-se, na medida em que a segunda permite agir sobre a primeira. Sentir-se ineficaz é um estado passivo, pelo que é preciso munir os alunos de instrumentos que lhes permitam agir e adquirir o controlo da situação, para que a possam alterar em seu benefício. No entanto, convém referir que não existem receitas milagrosas em educação. Com base na minha experiência profissional, posso afirmar que, embora nem todos os alunos consigam obter sucesso académico, todos eles

são positivamente afetados quando se apercebem de que não estão condenados ao insucesso, sendo notória uma mudança na atitude com que encaram a aprendizagem de LE.

5. Características da motivação

5.1. Motivação como processo

A própria forma de entender a motivação em contexto escolar tem sofrido evolução, com implicações evidentes na prática letiva dos docentes. Da ideia de motivação como algo estático, que se faz uma única vez no início do ano letivo ou de vez em quando durante as aulas, caminhou-se para o conceito de motivação como processo, como algo que tem um início, um fim e etapas intermédias, sendo conseqüentemente necessário monitorizar e regular de forma continuada a corrente motivacional.

Não existe nenhum botão mágico em que se carregue para fazer surgir a motivação. Particularmente no contexto de sala de aula, “it is rare to find dramatic motivational events that (...) reshape the students’ minds from one moment to the other. Rather, it is typically a series of nuances that might eventually culminate in a long-lasting effect” (Dörnyei, 2001: 25). A motivação não é, portanto, instantânea, nem deve ser meramente pontual em aulas de LE. Aprender LE é muito diferente de, por exemplo, aprender a andar de bicicleta, na medida em que é um ato de vontade e determinação, que se prolonga no tempo, exige esforço e requer muita persistência.

Em Dörnyei (2000) é apresentada pela primeira vez a ideia da motivação como processo dinâmico, que se prolonga no tempo. O autor defende que esta dimensão temporal é muito relevante para a compreensão da motivação nos alunos “because in prolonged learning activities such as mastering a school subject a major motivational function is to maintain the motivational impetus for a considerable period (often several years) against a number of distracting influences” (Dörnyei, 2000: 519). Para além disto, esta dimensão temporal tem implicações no próprio processo de motivação, nomeadamente no facto de haver diferentes fases de motivação ao longo de um período tão alargado de tempo, o que origina flutuações no interesse, entusiasmo e empenho dos alunos, i.e, na sua motivação durante o percurso/processo de ensino-aprendizagem.

Um dos grandes desafios dos professores é ajudar os alunos a encontrarem motivação para aprender e ter sucesso na escola. Nesse sentido, o modelo motivacional de prática pedagógica para as aulas de LE proposto por Dörnyei (2001) irá ser utilizado na secção 6 deste relatório como suporte para as estratégias apresentadas. Este modelo é

muito abrangente e contempla as diversas etapas da aprendizagem de LE, proporcionando ao professor uma panóplia de estratégias a que poderá recorrer de acordo com a sua personalidade e estilo de ensino, nas diversas fases do processo de ensino-aprendizagem.

5.2. Motivação como instrumento

Ao falar de motivação para aprender LE convém distinguir entre aquilo que Brophy (2004: 16) designa como “a general disposition” e “a situation-specific state”. Este autor define “disposition” como “an enduring tendency to value learning” e refere que “in specific situations a *state* of motivation to learn exists when a student engages purposefully in an activity by adopting its goals and trying to learn the concepts or master the skills it develops.” O reconhecimento desta distinção entre a motivação como fim em si (ou motivação intrínseca) e a motivação como meio para atingir um objetivo (ou motivação extrínseca) é fundamental para que a ação do professor seja eficaz. Da minha experiência, os alunos intrinsecamente motivados estão em permanente estado de atenção e aprendem sempre, quaisquer que sejam as metodologias usadas. Mas para grande parte dos alunos é necessário que o professor provoque o seu interesse ou desperte a sua curiosidade, de forma a causar o estado de motivação que os leva a estar temporariamente centrados nas tarefas que os conduzem à aprendizagem.

Também Guilloteaux (2007: 92) se refere a esta dicotomia, dizendo que a motivação intrínseca⁴³ “would represent a cognitive structure composed of an open set of linked components” e defende que alguns destes componentes⁴⁴ podem ser adquiridos pelos alunos, o que a leva a concluir que “appropriate teacher interventions designed to stimulate state motivation will have positive repercussions on trait motivation” (Guilloteaux, 2007: 93).

Assim sendo, motivar os alunos para a aprendizagem de LE deve ser encarado pelos professores como uma tarefa tão importante como planificar ou avaliar, ou, nas palavras de Dörnyei & Csizér (1998: 207), “skills in motivating learners should be seen as central to teaching effectiveness.” Para esse efeito, a motivação não pode ser entendida como “a bag of tricks” (Brophy, 2004: xi), em que ocasionalmente há uma atividade que suscita o interesse do aluno e o faz estar focado na tarefa. Para ser eficazmente usado como

⁴³ Guilloteaux distingue entre “*state*” e “*trait* motivation”, sendo a primeira o equivalente à motivação extrínseca ou “*situation-specific*”, e a última o mesmo que “*an enduring disposition*”, ou motivação intrínseca.

⁴⁴ A autora refere explicitamente alguns destes componentes, distinguindo dois tipos de componentes: “*conceptual and skills components*” (que podem ser adquiridas por ensino direto) e “*value and attitudes components*” (que podem ser estimuladas através da exposição dos alunos a uma variedade de situações de aprendizagem e através de modelação e socialização).

instrumento de mudança, o processo de motivação deve ser entendido como um sistema organizado de conceitos e pressupostos, com um corpo consistente de princípios e ações/estratégias que, mediante a intervenção especializada dos professores, visa promover nos alunos comportamentos conducentes a uma melhor aprendizagem. Captar a atenção dos alunos regularmente e mantê-los mental e emocionalmente focados nas tarefas da aula é o primeiro passo na direção do objetivo que pretendemos alcançar: fazer com que todos os alunos atinjam o estado de motivação permanente/intrínseca.

6. Estratégias motivacionais em aulas de LE

Dörnyei (2001: 28) define estratégias de motivação como “techniques that promote the individual’s goal-oriented behavior”, acrescentando que essas mesmas estratégias se referem a “*motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect*” (itálicos do autor). Guilloteaux e Dörnyei (2008: 56, citados em Kassing, 2011: 22), referem ainda que essas estratégias devem ser “instructional interventions applied by the teacher to elicit and stimulate students’ motivation.” Todos os autores consultados⁴⁵ consideram que a promoção de estratégias motivacionais é da competência dos professores e que o papel por eles desempenhado é decisivo no processo de motivação dos alunos. Além disso, defendem que as mesmas têm de ser aplicadas de forma sistemática para serem eficazes. Nunca é demais realçar a importância destas premissas porque, mesmo hoje em dia, parece ainda haver algumas dúvidas quanto a esse respeito, como afirma Keller (2010: 1): “When I work with teachers, trainers, and even professors and ask them about student motivation, I find that many of them do not want to be held responsible for learners motivation.” Assumir como nossa a responsabilidade da motivação dos alunos em aulas de LE é o primeiro passo para um melhor desempenho profissional, integrando na nossa atuação novas práticas pedagógicas que, desejavelmente, irão desencadear mudanças positivas nas atitudes dos alunos e levá-los a ter mais sucesso na aprendizagem de LE.

6.1. O papel do professor

Que pode o professor fazer para melhorar os níveis de motivação dos alunos? Em primeiro lugar, assumir que motivar os alunos é da sua competência e aceitar que, tal como se aprende a planificar e avaliar, também se aprende a motivar. Foi muito importante para mim chegar a esta conclusão, mas devo também dizer que não foi uma descoberta

⁴⁵ Em especial Dörnyei (2007; 2001), Dörnyei & Cheng (1998; 2007), Madrid (2002), Brophy (2004) e Kassing (2011).

repentina. Muito pelo contrário: comecei por reparar que algumas atividades que propunha e alguns procedimentos e atitudes da minha parte tinham efeitos positivos junto dos alunos. Com o passar do tempo, comecei a aperceber-me de que, afinal, talvez fosse possível influenciar a motivação dos alunos na sala de aula. A partir daí, sempre num processo de tentativa e erro, comecei a experimentar algumas abordagens diferentes em várias situações e com comportamentos diversos em sala de aula, de forma já mais consciente e coerente. Passei a estar muito atenta às questões motivacionais e a refletir essa preocupação na minha postura e desempenho profissionais.

Tenho observado que a aprendizagem aumenta e a indisciplina diminui em aulas motivadoras, razão pela qual concordo plenamente com Dörnyei (2001: 27) quando este afirma que “motivational training might be a very good investment in the longer run, and it may also make your own life in the classroom so much more pleasant.” Ser um professor mais motivador também se treina/aprende, mas é um processo que exige tempo, esforço, persistência e (auto)motivação.

Assumindo a vontade de sermos professores motivadores, que podemos fazer para tal? Que estratégias devemos usar para efetivamente motivar os alunos? Onde e como as encontrar? De acordo com a minha experiência profissional, muitas estratégias de motivação resultam da aplicação do bom senso dos professores, sobretudo no que diz respeito ao seu relacionamento com os alunos. Mas existem outras estratégias, nomeadamente a nível do contexto educativo e da prática pedagógica, como se pode ver em Dörnyei (2001), onde se encontram reunidas mais de cem estratégias de motivação,⁴⁶ integradas no modelo motivacional (*Motivational teaching practice*) proposto pelo autor (ver Anexo 2). Este modelo, que continua a ser testado em vários países, é interessante, do meu ponto de vista, não só porque está organizado de acordo com o processo dinâmico da motivação, contemplando estratégias aplicáveis às suas diversas fases, mas também porque oferece um leque alargado de opções, permitindo aos docentes escolher as estratégias que, em cada etapa, melhor se adequam à sua personalidade, ao seu estilo de ensino e à situação de aprendizagem da(s) turma(s) que leciona. A lista de estratégias motivacionais apresentada é apenas uma recomendação, cabendo-nos a nós, enquanto professores, o papel de escolher aquelas que acreditamos irão fazer a diferença na motivação das nossas aulas.

⁴⁶ As estratégias de motivação aqui apresentadas foram selecionadas entre muitas, validadas pela experiência dos professores que colaboraram nos estudos empíricos realizados, e por eles consideradas as mais relevantes, pelo impacto positivo que tiveram/têm na motivação dos alunos.

Nas secções seguintes, passo a demonstrar como apliquei, não só no presente ano letivo, mas a partir de certa altura da minha vida profissional, algumas estratégias de motivação. Apesar de não conhecer ainda o modelo motivacional proposto por Dörnyei, já usava algumas das estratégias por ele enunciadas e, como pude constatar que muitas das estratégias funcionam mesmo, tenciono experimentar as restantes. Várias vezes, se necessário, pois também constatei, ao longo da minha vida profissional, que raramente obtemos os resultados desejados na primeira vez que pomos em prática algo novo.

A descoberta do modelo motivacional de Dörnyei permitiu-me ter acesso a um conjunto mais alargado de procedimentos e estratégias para cada uma das fases do processo de motivação, o que me vai permitir desenvolver e melhorar o meu próprio modelo de motivação e, conseqüentemente, ter um impacto maior no nível motivacional dos meus alunos.

6.2. O ciclo motivacional

Uma vez que o modelo de Dörnyei apresenta trinta e cinco estratégias de motivação, subdivididas em cerca de cem subestratégias no total, a metodologia adotada para a parte seguinte do relatório foi a de ilustrar algumas com exemplos da minha prática letiva. Todas as estratégias apresentadas, bem como a sua fundamentação, se encontram em Dörnyei (2001). O modelo motivacional apresentado pelo autor encontra-se estruturado em quatro componentes, pelo que cada uma das quatro secções seguintes corresponde a cada componente desse modelo.

6.2.1. Criar as condições básicas de motivação

De acordo com o ciclo motivacional, a primeira fase consiste naquilo a que o autor designa “creating the basic motivational conditions”. Esta fase é uma espécie de ponto zero da motivação, em que o professor assegura que estão criadas as condições básicas prévias para poder haver aprendizagem. Para que tal aconteça, são apresentadas como indispensáveis três condições: ¹⁾ o professor comportar-se como professor e construir uma boa relação pessoal com os alunos; ²⁾ haver um ambiente de trabalho agradável e de colaboração na sala de aula; e ³⁾ o grupo-turma ser unido e observar algumas regras de funcionamento.⁴⁷

⁴⁷ No original: ¹⁾ appropriate teacher behaviours and a good relationship with the students; ²⁾ a pleasant and supportive classroom atmosphere; ³⁾ a cohesive learner group with appropriate group norms. (Dörnyei, 2001: 31)

O que estas condições significam é que o professor precisa de mostrar aos alunos, através das atitudes que toma perante os seus comportamentos, como vai deixar que eles se relacionem entre si e com ele próprio; que tem de exemplificar o que espera deles e o que eles podem esperar dele, enquanto professor; que tem de estabelecer normas e regras de funcionamento na sala de aula, de forma a criar um ambiente de trabalho seguro, de confiança e cooperação que seja propiciador de aprendizagem e de boa convivência entre todos. Tem ainda de assegurar que as normas instituídas são reconhecidas como válidas por todos os alunos e de as aplicar de forma justa e coerente, sem favoritismos nem exceções. E ser o primeiro a cumpri-las. Não pode, por exemplo, dizer aos alunos para desligarem os telemóveis e ter o seu a tocar diversas vezes durante as aulas. Ou chamar a atenção dos alunos porque fizeram um comentário desagradável sobre outro aluno e a seguir tecer considerações negativas sobre o comportamento de um terceiro aluno.

Com a aplicação destas estratégias antecipam-se e previnem-se situações de possíveis conflitos ou comportamentos desviantes por parte dos alunos, ao mesmo tempo que se promove um ambiente de trabalho organizado e disciplinado, em que se fortalece o espírito de equipa, a confiança entre os membros da turma e um clima de bem-estar, o que é essencial para que os alunos estejam disponíveis para a aprendizagem.

Em educação, fala-se muito da relação pedagógica e da sua importância no processo de ensino-aprendizagem. De facto, estabelecer uma relação pedagógica de qualidade é das melhores estratégias de motivação. Ao conseguir um bom contacto inicial com a turma, cria-se empatia com os alunos e ativa-se a parte afetiva da relação, o que vai levar os alunos a gostarem de estar nas aulas, a quererem agradar ao professor e, conseqüentemente, a estarem mais predispostos para a aprendizagem. Mas não basta o contacto inicial: como em qualquer relação, é preciso trabalhar e cuidar da relação para que ela cresça e se torne mais forte.

A partir do momento em que entramos na sala de uma turma, em especial de alunos que temos pela primeira vez, começamos a construir uma relação pedagógica com os alunos. O tipo de relação que criamos (positiva ou negativa) depende de nós: do que dizemos, das atitudes que tomamos e da forma como organizamos e gerimos a sala de aula. Dos quatro estilos de gestão referidos por Lopes (2001: 139; 140),⁴⁸ o mais eficaz e

⁴⁸ Os quatro estilos apresentados são os seguintes: (i) o professor indulgente, permissivo ou “laissez-faire”; (ii) o professor autoritário; (iii) o professor persuasivo; e (iv) o professor indiferente. Cada estilo é caracterizado pelas atitudes e comportamentos dos professores que afetam diretamente o comportamento dos alunos, bem como a sua perceção de como funcionam as aulas daquele professor em particular e das suas expectativas relativamente ao desempenho e sucesso dos alunos.

motivador é o utilizado pelo professor persuasivo, que “estabelece limites à acção dos alunos, controla os seus comportamentos e simultaneamente encoraja a sua independência e autocontrolo. Explica frequentemente as razões que sustentam as regras e decisões (...). Se um aluno perturba a aula, recebe uma reprimenda educada mas firme.” E o autor conclui: “Este estilo de professor encoraja comportamentos socialmente competentes e contribui para uma elevada motivação para a realização.”

Desenvolver uma boa relação professor/aluno é, pois, um dos pilares sobre os quais assenta a motivação. Para estabelecer uma boa relação pessoal com os alunos, Dörnyei (2001: 39) sugere três formas: “Show students that you accept and care about them”, “Pay attention and listen to each of them” e “Indicate your mental and physical availability”. A maneira como respondemos aos alunos, particularmente àqueles que apresentam fraco desempenho e/ou baixa autoestima, pode ser decisiva para a aprendizagem desses alunos em particular, mas também para o clima de trabalho da turma enquanto grupo. Vejamos um caso da minha experiência profissional, ilustrativo da importância das estratégias preconizadas por Dörnyei para esta fase do processo de motivação.

Relato de um caso:

M. é um aluno integrado numa turma do 7º ano, que logo na primeira aula entrou na sala a dar cotoveladas nos colegas e a proclamar que não sabia nada de Inglês. Reagi calmamente, pedindo ao aluno para se sentar, após o que lhe disse que a questão que se punha não era ele não saber nada de Inglês; o que era importante era saber se ele queria aprender Inglês. Se ele, M., quisesse efetivamente aprender, eu estava disponível para trabalhar com ele e lhe mostrar como podia estudar. M. ficou claramente desarmado com esta resposta e sentou-se. Nas aulas seguintes não participou nos trabalhos da aula e também não foi capaz de trabalhar em grupo, pelo que ficou sozinho a fazer algumas tarefas, que nunca chegou a realizar. Fui sempre conversando com o aluno, interpelando-o positivamente e assumindo que ele estava disposto a trabalhar e a aprender. Nas semanas seguintes M. continuou a ter intervenções inoportunas com frequência durante as aulas, com chamadas de atenção firmes mas educadas da minha parte. Sentei o aluno na carteira da frente, procedendo a uma alteração generalizada dos lugares dos alunos na sala de aula, para melhor o poder ajudar nas tarefas e poder conversar com ele sempre que necessário, o que, nesta fase, era bastante frequente. Mudei várias vezes a configuração da sala, na tentativa de encontrar um aluno com quem M. se desse bem, mas durante algum tempo

nada resultou, dado que o aluno sistematicamente distraía os companheiros de carteira, quer através de comportamentos verbais, quer através de atitudes e comportamentos físicos. Acabei por sentar M. sozinho numa carteira da frente da sala, sem alunos nos lados ou atrás, explicando à turma que M. precisava de tempo e de espaço para decidir o que fazer, e que, quando estivesse pronto, voltaria a estar com os colegas. Durante as tarefas da aula, quando os outros alunos estavam a trabalhar, eu sentava-me ao pé de M. e ia conversando/trabalhando com ele. A turma reagiu muito bem a esta situação, não valorizando o comportamento negativo de M. e aprendendo a funcionar como a professora, avançando na aula e nas aprendizagens, apesar de alguns comportamentos desadequados do aluno.

Mais ou menos um mês após o início das aulas houve uma aula em que M. estava particularmente agitado. Interrompi os trabalhos e, sempre calmamente, disse: “Sinceramente, M., não consigo perceber como é que um aluno tão esperto como tu continua a fazer figuras tristes em vez de aplicar a sua inteligência em coisas mais importantes.” M. parou, olhou para mim e perguntou: “A S’tora acha mesmo que eu sou inteligente?” “Não tenho a menor dúvida, M. Já estou contigo há tempo suficiente para saber que és inteligente e tens capacidades. Só tens de querer trabalhar para aprender. Eu sei que és capaz.” Soube nessa altura que era apenas uma questão de tempo até o aluno mudar de atitude, o que foi acontecendo gradualmente.

Finalmente, houve uma aula em que M. esteve bem do princípio ao fim, sem intervenções desajustadas nem interrupções, sem interpelações negativas aos colegas, sem precisar de chamadas de atenção. No final da aula, elogiei o seu comportamento perante a turma: “Não sei se repararam, mas hoje foi a primeira aula em que M. esteve bem, não houve necessidade de lhe chamar a atenção uma única vez. Parabéns, M.!” M. abriu um sorriso rasgado: “Pois foi, não foi S’tora? E a aula foi de 90’...”

A necessidade de reforço dos comportamentos positivos de M. continuou ao longo do ano, mas de forma muito mais esporádica com o passar dos meses e com o trabalho continuado do aluno. Nas conversas com M. começámos a incluir algumas pistas para ajudar a dirigir a atenção e a concentração, bem como formas de organizar e orientar o estudo.

Com a utilização destas estratégias a turma percebeu que eu, a sua professora, não só me preocupo com os alunos e estou disponível para os ajudar, como também não permito que nenhum aluno fique de fora das atividades da aula ou do processo de aprendizagem.

Estamos juntos, formamos uma equipa e o objetivo é que todos trabalhem e aprendam em conjunto. Ou seja, nas palavras de Brophy (2004: 26), “to create conditions that favor your motivational efforts, you will need to establish and maintain your classroom as a learning community – a place where students come primarily to learn, and succeed in doing so through collaboration with you and their classmates.” Porque partilho inteiramente desta opinião, tento sempre criar um ambiente de aula organizado e motivador, propício à cooperação e ao trabalho, onde todos os alunos sintam que podem aprender.

6.2.2. Iniciar o processo de motivação

A generalidade dos alunos encara as primeiras aulas do ano letivo com muita curiosidade e expectativa. Esperam conhecer os professores para saberem como atuar, para se ajustarem às novas regras e personalidades de cada um, esperando que sejam “simpáticos”, “compreensivos” e “que ensinem bem”.⁴⁹

A experiência ensinou-me que as primeiras semanas de aulas, e sobretudo as três ou quatro aulas iniciais, são determinantes para a forma como irá decorrer o resto do ano letivo, o que significa que as preparo com especial atenção, tendo em vista os fins que pretendo alcançar.

Para que servem então as primeiras aulas? Do meu ponto de vista, servem principalmente para cativar os alunos e para lhes mostrar que aprender LE pode ser estimulante. Em meu entender, é nas primeiras aulas que começa a fase motivacional a que Dörnyei chama “generating initial motivation”. É extremamente importante conquistar os alunos para o processo de ensino-aprendizagem nesta fase, conseguindo que fiquem interessados com as primeiras atividades que realizam e que tenham uma experiência positiva no seu encontro inicial com a LE, que é uma das estratégias propostas por Dörnyei (2001: 139): “Make the first encounters with the L₂ a positive experience.” Neste contexto, embora não seja propriamente a primeira experiência dos alunos com a LE, é a primeira vez que eu e eles trabalhamos juntos, o que, para mim, funciona como se fosse, de facto, o primeiro contacto com a língua. Além disso, espero começar a mudar a perceção dos alunos que tenham eventualmente tido experiências negativas anteriores na aprendizagem da língua, fazendo com que vivenciem uma outra forma de aprender.

Para mim, como para a maioria dos professores, segundo Dörnyei (2001: 51), “the real motivational issue is to find ways to encourage their students to accept the goals of the

⁴⁹ Estas são as características enunciadas pela grande maioria dos alunos, quando lhes pergunto, no início do ano letivo, como esperam que sejam os novos professores.

given classroom activities, regardless of whether or not the students enjoy these activities or would choose to engage in them if other alternatives were available.” Esse é verdadeiramente o grande desafio de um professor. Quando os alunos se interessam por alguma coisa, não se coloca sequer a questão da motivação; o problema surge quando é preciso aprender algo que, à partida, não é do seu agrado. Por isso a questão da motivação inicial se reveste de especial importância: com atividades diferentes nas primeiras aulas quero surpreender os alunos, captar a sua atenção e fazer com que tenham gosto e vontade de participar. Quero que se habituem a gostar de estar na aula e a estar empenhados. Quero que experimentem estar concentrados e atentos. Quero aumentar as suas expectativas de sucesso. Quando já estão interessados, é mais fácil para os alunos mudarem de atitude e encontrarem a motivação necessária para quererem/aceitarem aprender, mesmo quando as matérias, as atividades ou as aulas não são do seu particular agrado ou interesse.⁵⁰

Nas duas secções que se seguem são apresentados exemplos concretos de atividades concebidas com a finalidade de cativar os alunos, o que, conforme já foi referido, constituiu o primeiro passo no sentido de os motivar. As atividades descritas para as aulas de Inglês foram concebidas por mim (ou adaptadas a partir de outras encontradas em leituras e através de colegas) e as atividades descritas para as aulas de Alemão encontram-se em autores consultados.

6.2.2.1. Primeiras aulas de Inglês

As atividades que a seguir se descrevem reportam-se às primeiras aulas de Inglês do ano letivo 2012/13, dadas por mim a alunos do 7º ano de escolaridade.

Há muito me apercebi de que os alunos têm uma curiosidade muito grande em conhecer a professora nos primeiros dias de aulas. É natural, e aprendi a tirar partido desse facto. Assim sendo, as atividades que propus para as primeiras aulas tinham um duplo objetivo: permitir que os alunos me conhecessem melhor e dar início ao processo de os motivar/cativar. Para esse efeito, utilizei duas das estratégias que Dörnyei (2001: 140) propõe para esta fase do ciclo motivacional: aumentar as expectativas de sucesso em tarefas específicas e tornar o currículo e os materiais relevantes para os alunos. Todas as

⁵⁰A motivação inicial por si só não é suficiente para manter o interesse dos alunos durante o ano inteiro, mas é indispensável para lhes despertar a curiosidade. Na secção 6.2.3. veremos algumas estratégias para manter a motivação. As estratégias para iniciar o processo de motivação, combinadas com as estratégias para manter a motivação, resultam, para a grande maioria dos alunos, em motivação para aprender, independentemente de gostarem mais ou menos de determinadas tarefas ou matérias. Os alunos acabam por chegar à conclusão de que as aulas podem não ser sempre do seu agrado, mas que as matérias a aprender são relevantes, úteis e importantes para além da sala de aula, pelo que se dispõem a fazer algum esforço suplementar para aprenderem.

atividades foram feitas usando a língua inglesa, o que também me permitiu obter algumas indicações sobre a proficiência linguística dos alunos.⁵¹

A primeira atividade foi a realização de uma entrevista à professora. A preparação da entrevista decorreu em três momentos (ver Anexo 3).⁵² Primeiro, cada aluno escreveu quatro perguntas que gostaria de fazer à professora. De seguida, em pares, os alunos compararam as oito perguntas, excluíram as que estavam repetidas e selecionaram as seis perguntas que consideraram mais interessantes. Por último, em grupos de quatro, os alunos repetiram o processo: compararam todas as perguntas que tinham, rejeitaram as repetidas e escolheram as oito perguntas finais para fazer à professora.⁵³ Finalmente, foi feita a entrevista, com muito interesse por parte dos alunos. Mas não foram só os alunos que gostaram bastante da atividade, por verem satisfeita a sua curiosidade e poderem fazer perguntas à professora. Foi muitíssimo interessante, para mim, ver o tipo de perguntas que elaboraram. As perguntas formuladas variaram entre aquelas que já esperava que fizessem e outras, que considereei menos habituais, refletindo provavelmente a interrogação dos alunos sobre que tipo de professora tinham pela frente. De entre as primeiras apareceram perguntas como “What’s your name?”, “Where do you live?”, “Are you married?”, “Do you have any children?”, “How old are you?”, “What are your hobbies?” e “Are you from Coimbra?”. De entre as menos habituais, surgiram perguntas como “Do you like teaching?”, “Are you very strict?”, “Do you have a sense of humour?”, “Do you like your students?”, “How long have you been a teacher?”, “Why did you become a teacher?” e “Have you visited many countries?”.

Outra atividade realizada com agrado pelos alunos foi “Families” (ver Anexo 4), em que os alunos trabalharam em grupo. Para formar os grupos distribuí papéis coloridos aos alunos, que se juntaram conforme as diferentes cores. De seguida expliquei a situação, mostrando cada passo a seguir, dando toda a informação e ajuda necessárias, de acordo com as instruções entretanto distribuídas aos alunos. Cada grupo tinha de imaginar que era

⁵¹ Optei pelo uso da língua inglesa, uma vez que, no final do 6º ano, os alunos já se encontram no nível de proficiência A2 (utilizador elementar, nível de iniciação) do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). As informações recolhidas com esta atividade foram necessariamente impressionistas, mas foram úteis no sentido em que me permitiram observar aspetos como por exemplo a correção (ou não) da pronúncia e da entoação, assim como recolher alguma informação sobre quais os problemas mais comuns de gramática, para poder, posteriormente, fazer algum trabalho de reforço e de consolidação.

⁵² Os três passos descritos são apresentados em Powerpoint, sendo cada imagem projetada à medida que os passos se vão desenrolando.

⁵³ Optei por este procedimento para os alunos se sentirem mais à vontade; não era minha intenção fazê-los sentirem-se “avaliados” logo no primeiro dia de aulas. Desta forma, quando as perguntas não estavam corretamente formuladas, o aluno não tinha que se sentir constrangido, pois eu não sabia quem as escrevera.

uma família e, como tal, tinha de usar alguma imaginação para criar novas identidades. No final, cada grupo apresentou o seu trabalho à turma e foi votado o mais criativo.

Atividades deste género são muito motivadoras por diversas razões. Por um lado, a atenção dos alunos foca-se no conteúdo: a tarefa tem relevância e um significado pessoal, o que quer dizer que os alunos são envolvidos emocional e afetivamente ao expressarem as suas próprias ideias e ao usarem livremente a imaginação. Ao mesmo tempo há também ativação de conhecimentos prévios e envolvimento mental e cognitivo, quando os alunos se empenham em saber/procurar as palavras/expressões de que precisam para comunicarem aquilo que querem realmente dizer. Por outro lado, não há respostas certas ou erradas, o que elimina ou reduz substancialmente sentimentos inibidores como o medo de errar ou a vergonha de se expor: começa a criar-se um clima de bom relacionamento entre todos na sala de aula. Além disso, os alunos começam a estabelecer alguma identidade de grupo, ao trabalharem em conjunto e partilharem de forma positiva as suas ideias, dando-se início ao espírito de entreatajuda e respeito mútuo necessário para a aprendizagem de LE. Finalmente, ao concebermos as atividades com diversos graus de preparação e apoio, estamos a criar as melhores condições possíveis para que os alunos tenham experiências de sucesso logo desde as primeiras aulas, o que é fundamental para ganharem confiança e motivação.

6.2.2.2. Primeiras aulas de Alemão

As atividades descritas nesta parte do relatório destinam-se às primeiras aulas de Alemão e dirigem-se a alunos que estão a iniciar a aprendizagem da língua. Embora se trate de atividades propostas em artigos sobre o tema – Melief e Wicke (1995) e Hinkel (1995) –, e não de atividades selecionadas/criadas por mim, como as da secção anterior, há claramente pontos em comum entre ambas as propostas, pois ambas visam alcançar os mesmos fins.

Melief und Wicke começam por afirmar que os alunos têm normalmente expectativas positivas quanto à aprendizagem de uma nova língua, em especial se já sabem algumas palavras ou se já possuem conhecimentos prévios sobre a cultura do país; os autores consideram que os professores podem começar a construir a motivação dos alunos a partir desses pressupostos. Consideram também que “Nichts motiviert so stark für weiteres Lernen wie Erfolg beim Lernen” (1995: 4)⁵⁴ e, como tal, as primeiras aulas devem

⁵⁴ “Nada motiva tanto os alunos para a continuação da aprendizagem como o sucesso.”

proporcionar experiências de sucesso. Logo desde o início, os alunos devem poder verificar que a língua alemã não é tão difícil como por vezes se diz, e que a aprendizagem pode processar-se de forma divertida e agradável. Por isso, os autores sugerem que os professores iniciem as primeiras aulas com atividades lúdicas, utilizando música/canções e jogos didáticos, fazendo com que o trabalho na turma decorra em ambiente de afabilidade e companheirismo.

Tendo em conta que a forma como se inicia a aprendizagem de uma LE pode ter uma influência marcante no futuro desempenho dos alunos nessa língua (positiva ou negativamente), Hinkel (1995: 20) considera que, nas primeiras aulas, devem ser apresentadas situações de comunicação tão reais quanto possível, nas quais os alunos tenham que começar a usar a LE para comunicar. Pondo em prática esta visão de ensino, a autora sugere algumas atividades para as primeiras aulas, contemplando objetivos respeitantes à língua e ao processo de ensino-aprendizagem. Vejamos então algumas.

A professora começa por se apresentar aos alunos, dando alguma informação sobre si própria: nome, de onde vem e onde mora.⁵⁵ Com gestos e muita repetição, os alunos compreendem as frases ouvidas e repetem-nas. Seguidamente, a professora coloca aos alunos perguntas cujas respostas requerem a utilização das frases anteriores. Por exemplo, a professora apresenta-se dizendo: “Ich heiÙe Renate Hinkel.” Quando pergunta aos alunos: “Wie heiÙt du?”, cada um terá de responder dizendo “Ich heiÙe...” e o seu nome. Finalmente, os alunos podem fazer mais perguntas à professora. Ao fim de algum tempo, os alunos já conseguem completar pequenos diálogos, usando a imaginação (ver Anexo 6).

Outra atividade proposta no artigo de Hinkel (1995: 21-22) prende-se com a ativação de conhecimentos prévios que constituem, como já foi referido, uma boa base para começar a construir a motivação dos alunos. Muitas vezes, os alunos nem se apercebem do muito que já sabem sobre a Alemanha e sobre a língua alemã. Muitos já conhecem palavras internacionais e expressões linguísticas através dos meios de comunicação social, outros sabem muito sobre clubes de futebol e jogadores alemães e outros ainda conhecem bem marcas e fabricantes. É pedido aos alunos que façam a recolha de todas as palavras/expressões alemãs que tenham visto, lido ou ouvido. Na aula, registam essas palavras e expressões, falam sobre elas e, quando não têm a certeza sobre algumas questões linguísticas, as mesmas são esclarecidas. Nas designações internacionais usadas para certas profissões (por exemplo, Journalist/Journalistin), a docente mostra aos alunos

⁵⁵ Ver anexo 5 para uma descrição mais completa da atividade.

as formas de feminino. No final, é dada uma ficha de trabalho onde são consolidadas algumas das palavras usadas internacionalmente (ver Anexo 7).

Finalmente, uma outra atividade proposta para as primeiras aulas tem a ver com o uso de canções. Neste caso, os alunos ouvem a canção “Ich bin Ausländer”, dizem o que conseguiram perceber, ouvem a canção uma segunda vez e recebem o texto com a letra (ver Anexo 8). Nesta altura, podem fazer perguntas e, após a audição repetida da canção, os alunos são convidados a cantar também. Por último, a canção é trabalhada de outra forma, sendo distribuída uma ficha onde os alunos registam palavras e expressões da canção num texto com espaços para preencher (ver Anexo 9).

Hinkel considera que a entrada no manual de alemão é mais fácil depois destas atividades, já que, nesse caso, as primeiras unidades funcionam como repetição/revisão. Assim, ao mesmo tempo que vão começando a conhecer o manual, os alunos vão também vivenciando sentimentos de sucesso, ao descobrir coisas que já sabem, e, desta forma, “auch die Motivation, die Lust am Weiterlernen, hält länger an” (1995: 23).⁵⁶ O tempo despendido com as atividades iniciais, durante o qual os alunos aprendem a usar a língua alemã através da experimentação, feita de forma lúdica, não é, portanto, tempo perdido, é antes uma ajuda valiosa para se atingir um efeito de aprendizagem positivo e duradouro.

6.2.3. Manter e proteger a motivação

Parece-me clara e evidente a importância de construir um ambiente de trabalho harmonioso e motivador, onde os alunos se sintam seguros e confiantes para aprender. Estabelecidas essas condições e estando os alunos motivados, será que o professor se pode dar por satisfeito e pensar que os alunos permanecerão com os mesmos níveis motivacionais durante o resto do ano letivo?

Como já foi referido neste relatório (secção 5.1), a motivação é um processo dinâmico e, como tal, sujeito a flutuações. Por essa razão, quando a rotina tende a instalar-se e os níveis de motivação a diminuir, o professor precisa de usar (novas/outras) estratégias para reativar o interesse dos alunos, para manter e proteger os níveis de motivação e para garantir que o grupo permanece focado e com espírito positivo. Em meu entender, a preocupação de manter a motivação deve estar sempre presente no espírito de um professor, o que ajuda provavelmente a explicar o facto de Dörnyei (2001) apresentar para

⁵⁶ “a própria motivação e a vontade de aprender prolongam-se por mais tempo.”

esta fase quase o dobro de estratégias motivacionais que apresenta para qualquer uma das outras.⁵⁷

O mesmo autor (2001: 73-74) também se refere à necessidade de quebrar a monotonia das aulas: “Monotony is inversely related to variety. In order to break monotony, we need to vary as many aspects of the learning process as possible.” A noção de variedade institui-se, portanto, como uma regra de ouro para manter a motivação. É obrigatório variar:⁵⁸ variar as metodologias, variar o enfoque das aulas, variar as atividades e as tarefas, variar os materiais e variar a forma de participação dos alunos, de acordo, aliás, com algumas das estratégias sugeridas por Dörnyei (2001: 141).⁵⁹

A ideia de introduzir variedade na sala de aula e de tornar a aprendizagem mais estimulante encontra-se intimamente ligada à prática letiva dos professores.⁶⁰ De facto, se grande parte do sucesso da relação professor-aluno se centra em práticas de bom senso, uma parte substancial do processo de motivação nas aulas alicerça-se numa prática letiva baseada na diversificação de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, na preocupação de abranger os diversos estilos de aprendizagem dos alunos e na necessidade de procurar sempre novos caminhos e novos meios para concretizar o processo de ensino-aprendizagem.

Se não estiver atento ou não for capaz de ler o estado emocional da turma, o professor corre o risco de não tomar as providências necessárias para trabalhar a coesão do grupo e fazer com que o ambiente da turma continue a ser animado e positivo, pressuposto fundamental para o envolvimento dos alunos, como refere Hadfield (1992: 10): “A positive group atmosphere can have a beneficial effect on the morale, motivation, and self-image of its members, and thus significantly affect their learning, by developing in them a positive attitude to the language being learned, to the learning process, and to

⁵⁷ São propostas catorze macroestratégias nesta componente, sendo apresentadas oito para cada uma das duas primeiras componentes (“Criar as condições básicas” e “Iniciar a motivação”), e apenas cinco para a componente “Encorajar uma auto-avaliação positiva”.

⁵⁸ Enquanto professora, adaptei o provérbio “Variety is the spice of life” e adotei-o como lema profissional: “Variety is the spice of teaching”.

⁵⁹ Por exemplo: “Make learning stimulating and enjoyable by breaking the monotony of classroom events”, “Make learning stimulating and enjoyable for the learner by increasing the attractiveness of the tasks”, “Make learning stimulating and enjoyable for the learners by enlisting them as active task participants” e “Present and administer tasks in a motivating way.”

⁶⁰ Por prática letiva entende-se a atuação dos professores nas aulas para levar os alunos a aprenderem o que é suposto aprenderem (inclui métodos, atividades, materiais, organização social do trabalho, atitudes, tipo de linguagem usada, enfim, todo o trabalho desenvolvido pelos professores nas aulas). Dörnyei chama a isto “effective teaching” (2001: 25) e Brophy usa a designação “instructional practices” (2004: 50).

themselves as learners”.⁶¹ É verdadeiramente importante que a turma se sinta com energia e vontade para poder aprender, por isso costumo dar especial atenção a todos os sinais que indiquem mudanças no fluxo motivacional da turma, e procuro usar a imaginação para apresentar as atividades e tarefas de forma apelativa, para despertar a curiosidade e para manter o interesse dos alunos.

Quando falo em imaginação estou a referir-me à capacidade que, enquanto professora, devo ter para pensar em formas variadas e apelativas de apresentar e propor atividades e tarefas nas aulas. Em meu entender, essa capacidade passa por assumir uma atitude crítica perante as propostas do manual e por ter uma atitude de procura/pesquisa de múltiplos recursos. Não pondo em causa a necessidade nem a validade dos manuais, não considero importantes ou sequer interessantes todas as atividades neles propostas,⁶² o que significa que sigo a sugestão apresentada por Brophy (2004: 34): “Skip pointless questions and activities, and develop alternatives that will support progress toward major goals”.

Um aspeto especialmente relevante prende-se com a introdução de conteúdos gramaticais, que não são do especial agrado dos alunos, o que requer do professor uma atenção particular quanto à forma como estes são apresentados e tratados (ver Anexo 10). Sempre que possível, procuro ligar as atividades a acontecimentos, ideias ou aspetos da vida diária com que os alunos se possam relacionar ou que os façam pensar, pois, como Brophy (2004: 35), também considero que “[t]he most valuable activities are not merely hands-on, but minds-on.” Os alunos aprendem mais e melhor sempre que a parte cognitiva é ativada, pois a situação de aprendizagem torna-se uma experiência significativa ou memorável.

Por outro lado, como a criação não existe no vazio e as ideias não surgem do nada, há muitos anos que consulto revistas⁶³ e vou a congressos e seminários como forma de procurar ideias novas e propostas metodológicas diferentes, que possa adaptar e aplicar nas turmas. Construí igualmente uma biblioteca pessoal sobre aspetos diversos de didática, pedagogia e psicologia que colocam ao meu dispor formas diferentes e atrativas de trabalhar na sala de aula. Encontro nesta procura constante de atualização não só formas

⁶¹ Como se pode ler na contracapa, este livro “is designed to help teachers overcome one of their most difficult problems: how to establish a good working relationship with incohesive and uncooperative classes.” Para tal, apresenta um conjunto considerável e muito interessante de atividades e sugestões, para usar em diversas fases ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

⁶² Esta constatação é justificada por vários fatores, desde os interesses variados dos alunos de cada turma, e até do próprio professor, que valorizam aspetos diversos, ao facto de o período de vigência dos manuais ser atualmente de 6 anos, o que de certa forma os torna desadequados, nomeadamente quanto aos textos (orais ou escritos) com que apresentam e tratam alguns temas.

⁶³ Estou a referir-me, por exemplo, às revistas *Forum* e *The APPI Journal*, entre outras.

de me inspirar para tornar as aulas mais estimulantes, mas também a força necessária para me manter motivada.

Mas existe um outro aspeto importante para conseguir manter a motivação dos alunos, que Dörnyei define com a frase “Build confidence!” (2001: 86). Este autor defende que, sendo os jovens as pessoas mais inseguras do mundo, é indispensável proteger a sua autoestima e aumentar a confiança em si próprios como condição para desenvolver a motivação e capacidade de aprendizagem. Aprender uma LE pode ser uma experiência assustadora, especialmente para alunos tímidos, ansiosos ou com uma imagem negativa de si próprios, causada pelo medo de se expor ou de dar erros, ou pelo receio de falhar e não conseguir tirar boas notas. Perante este quadro, encorajar os alunos, dar-lhes oportunidades de sucesso, preservar uma boa imagem social junto dos seus pares e aumentar a sua capacidade de automotivação são algumas das estratégias para proteger (e aumentar, parece-me) a motivação dos alunos. Precisamos ainda de ensinar aos alunos estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação, para que possam aprender de forma mais eficaz.

De facto, a maneira como o professor promove, reage ou responde aos comportamentos dos alunos é muitas vezes determinante para que estes sintam que vale a pena arriscar cada vez mais (ou não, se não sentirem o apoio e a segurança de que precisam).

Vejamos, como exemplo, duas situações que ocorrem com frequência nas aulas e como me parece que pode ser a atuação do professor para manter/promover a motivação.

Situação 1- Alguns alunos não participam nas aulas. Tenho duas opções: fingir que o aluno é invisível ou provocar a sua participação. Ao interpelar o aluno regularmente, transmito-lhe a mensagem de que me interessa por ele e não o vou ignorar. Posso pôr os alunos a trabalhar em pares e pedir ao aluno em causa que dê a resposta, sabendo que tal atitude não o vai pôr em cheque perante os colegas. Em alternativa, posso permitir que responda em português, pedir a outro aluno que diga o mesmo em inglês e fazer o aluno repetir a resposta em inglês. Estou a dizer-lhe (e à turma) que as minhas expectativas para ele são iguais às de todos os outros alunos, que acredito que ele é capaz de aprender, e que todos o vamos ajudar, pelo que não precisa de ter medo nem de sair humilhado da situação.

Situação 2- Alguns alunos começam a arriscar, mas da sua participação só uma parte se aproveita. Ignoro o que não interessa e centro o meu comentário naquilo que o aluno disse bem. Faço um comentário elogioso e, se possível, entusiasmado, sobre aquilo que o

aluno respondeu bem. Pretendo reforçar a confiança do aluno em si e fazer com que experimente sentimentos de sucesso, ao mesmo tempo que promovo uma imagem positiva do aluno na turma. A utilização regular e sistemática deste tipo de comportamentos por parte do professor estabelece um ambiente seguro, onde é mais fácil manter a motivação.

6.2.4. Encorajar uma autoavaliação positiva

A última componente do modelo motivacional de Dörnyei (2001: 117-134) refere-se à necessidade de levar os alunos a refletirem sobre o seu desempenho, desenvolvendo estratégias para uma autoavaliação positiva. Os professores devem encorajar os alunos a olhar para as causas do seu insucesso de uma forma mais positiva e a organizar o trabalho/estudo de maneira mais eficaz, para que, em conjunto, consigam redirecionar a motivação e a aprendizagem. Para tal, são apresentadas algumas estratégias, das quais saliento as seguintes: promover atribuições de causalidade, fornecer *feedback* positivo e usar a avaliação de forma motivadora (2001: 143-144). Alterar a imagem que os alunos têm de si e do seu desempenho é o grande desafio do professor e o que mais impacto vai ter na motivação dos alunos.

Começando pela atribuição de causalidade, como já foi referido na secção 4.3, enquanto os alunos atribuírem os seus fracassos à falta de jeito para aprender LE haverá poucas hipóteses de se alterar o estado de (des)motivação em que se encontram e de se começar a trabalhar para o sucesso. Mudar esta situação significa fazer com que os alunos passem a atribuir as suas dificuldades a fatores como trabalho e esforço, aspetos que dependem de si e que podem gerir e controlar. Nas palavras de Dörnyei (2001: 120), “If we can make students believe that higher levels of effort in general offer a possibility for success, they will persist in spite of the inevitable failures that accompany learning”. A questão decisiva é saber de que forma podemos demonstrar aos alunos que o seu esforço e trabalho são condição essencial para o sucesso. Dörnyei apresenta algumas sugestões:

- dar *feedback* positivo: o autor considera que esta é uma das formas mais eficazes de promover atribuições positivas. É necessário perceber, com o aluno, se o insucesso resulta da falta de empenho/esforço. A ser esse o caso, o aluno tem que fazer essa ligação, para perceber que está nas suas mãos alterar a situação e fazer melhor. Por outro lado, por vezes o esforço só por si pode não ser suficiente, mesmo sendo o

adequado. Nestes casos, é necessário que o aluno complemente esse esforço com a utilização de técnicas de estudo e estratégias de aprendizagem;⁶⁴

- não aceitar a justificação da ‘falta de jeito’: deve dar-se ao aluno a explicação de que não obteve sucesso porque não usou as estratégias adequadas ou porque não persistiu o tempo suficiente;
- ligar o esforço a resultados positivos: descrever experiências pessoais em que tivemos de ultrapassar situações difíceis e conversar com o aluno sobre a forma como as ultrapassámos. Ou demonstrar como fazer algumas tarefas explicitando (“pensando em voz alta”) cada passo do caminho até à conclusão das mesmas;
- tornar o esforço e a persistência uma rotina da aula: comentários do tipo “Boa tentativa!” ou “Gosto de ver como estás empenhado/a!” contribuem para valorizar este tipo de comportamento e, conseqüentemente, promovê-lo como desejável na sala de aula.

Brophy (2004) dedica um capítulo inteiro a este tópico,⁶⁵ apresentando diversas estratégias para motivar e ensinar alunos com fracos resultados escolares. Particularmente relevantes para o tema em análise são as estratégias que propõe e que estão relacionadas com a motivação (2004: 121): encorajar os alunos através de comentários positivos nos testes; ajudá-los a estabelecerem objetivos realistas e a avaliarem o seu progresso face ao seu desempenho anterior (não em comparação com outros alunos), chamar a atenção para o que já conseguiram (celebrar as vitórias e os sucessos) e dar notas tendo em conta o esforço e evolução de cada aluno em particular, não em relação ao resto da turma.

Toda a avaliação, seja ela formal ou informal, formativa ou sumativa, de papel e lápis ou alternativa,⁶⁶ deve ser usada tendo em conta que um dos seus papéis principais também é o de dar aos alunos informação sobre o seu desempenho, de forma a que possam refletir sobre o que ainda não está aprendido/consolidado, para poderem progredir na sua aprendizagem. Os professores desenvolvem a motivação e as aprendizagens dos alunos através do *feedback* que lhes devolvem, que deve ser o mais rigoroso e informativo possível. Faz parte da atribuição dos docentes ajudar os alunos a entender que “getting and

⁶⁴ Relativamente a esta estratégia, ver documento que faculto aos alunos (anexo 11), no sentido de os orientar no estudo da língua inglesa. O documento encontra-se disponível na plataforma Moodle, mas recomendo individualmente aos alunos as partes que vão ao encontro das dificuldades específicas que revelam.

⁶⁵ Capítulo 5 – Rebuilding Discouraged Students’ Confidence and Willingness to Learn (119-150).

⁶⁶ O conceito de avaliação alternativa surge por oposição ao conceito de “avaliação de tipo único”, e define-se como “um conjunto diversificado de procedimentos de avaliação” (Programa de Inglês, 3º Ciclo LEI, do Ministério da Educação), que se concretiza através de portefólios, por exemplo, ou de testes de desempenho como atividades de dramatizações ou apresentações orais.

following up productively on informative feedback is an integral part of the learning process” (Brophy, 2004: 77).

Ao fazer a avaliação dos meus alunos ao longo do ano, oralmente ou por escrito, nas aulas ou nos testes, procuro, sempre que possível, além de elogiar os aspetos positivos, dar informações precisas sobre os seus pontos fracos.⁶⁷ No entanto, é necessário ir um passo além da identificação das dificuldades e ajudar os alunos a atribuírem essas dificuldades à falta de esforço da sua parte, por um lado, mas também trabalhar com eles as estratégias de aprendizagem apropriadas, que os poderão levar a ultrapassar as dificuldades sentidas. Desta perspetiva, o uso da avaliação pode ser uma verdadeira força motivadora para os alunos.

⁶⁷ Oralmente, durante as atividades (avaliativas ou não) que decorrem nas aulas, o *feedback* dá-se na interação verbal entre alunos e professor. Nos testes escritos, é desejável que haja um comentário individual sucinto a elogiar os pontos fortes e a indicar formas de melhorar os pontos fracos de cada aluno. O elevado número de turmas e de alunos por turma que cada docente tem a seu cargo condiciona fortemente a operacionalização desta estratégia.

CONCLUSÃO

O papel da motivação no processo de ensino-aprendizagem é uma área pela qual me interessei há já bastante tempo, razão pela qual a escolhi como tema para este trabalho. Sendo professora de línguas, estou particularmente interessada em saber qual o papel da motivação na aprendizagem de LE e de que forma a posso utilizar em benefício dos meus alunos. Assim sendo, iniciei este trabalho na expectativa de verificar a validade de algumas das ideias e pressupostos que tinha relativamente a este assunto e com o objetivo de procurar novas respostas e estratégias mais eficazes para ser capaz de melhor motivar os alunos das gerações atuais.

Além de poder refletir criticamente sobre a minha atividade profissional, este trabalho deu-me a oportunidade de alargar conhecimentos sobre o tema em análise, de comprovar a relevância da motivação na aprendizagem de LE e de obter um modelo motivacional coerente e funcional, com um conjunto considerável de estratégias de motivação em aulas de LE, pelo que correspondeu às minhas expectativas iniciais.

Embora a motivação seja um conceito abrangente e de difícil definição, como pudemos verificar neste relatório, os seus efeitos podem ser observados nos comportamentos dos alunos: qualquer professor reconhece quando um aluno está motivado. As causas da motivação dos alunos podem ser de várias ordens e de natureza diversa, mas neste relatório foi possível comprovar que a motivação é, efetivamente, um dos fatores de maior relevância no processo de ensino-aprendizagem de LE. No âmbito do presente relatório foi analisada a questão da motivação em aulas de LE, delimitando portanto o raio de ação e focalizando as questões motivacionais nos elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula: o professor, os alunos, o contexto educativo. Da análise efetuada foi possível concluir que, tal como calculava, o professor tem um papel central e de irrefutável importância no processo de motivar os alunos.

De facto, o professor assume uma importância vital: as suas convicções e crenças sobre o que é a motivação e sobre a quem cabe o papel de motivar os alunos condicionam a ação direta e imediata do professor junto dos alunos, o que tem implicações fortes na motivação dos discentes para aprender LE e, conseqüentemente, no seu comportamento, aprendizagens e resultados escolares. O professor tem de assumir que a responsabilidade de motivar os alunos faz parte das suas funções profissionais. É claro para mim que, tal como aprendem a planificar, a lecionar e a avaliar, os docentes devem também desenvolver

uma visão sobre a motivação, criar um método e arranjar estratégias próprias para saberem/poderem motivar os alunos, integrando o seu próprio modelo motivacional na prática letiva diária, desse modo potenciando o envolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Com a realização deste trabalho apercebi-me com mais clareza de dois aspetos fundamentais: a importância do aspeto temporal na manutenção da motivação dos alunos nas aulas de LE e as fases em que se desenvolve o processo de motivação. Já intuía a relevância de ambos, mas não conhecia ainda as estratégias apropriadas para poder dominar esta vertente da motivação na totalidade; as leituras efetuadas foram de grande utilidade, quer a nível conceptual quer a nível prático.

Ao introduzir a dimensão temporal na motivação para aprender LE, Dörnyei (2000) alterou o paradigma até então existente. A motivação passou a ser vista como um processo dinâmico, que se prolonga no tempo e que está sujeita a influências que podem alterar o fluxo motivacional: não basta fazer atividades para motivar os alunos apenas no início do ano; é preciso fazer uma leitura constante do ambiente da sala de aula nos comportamentos e atitudes dos alunos; é determinante ter as estratégias adequadas para funcionar em situações motivacionais diversas (e adversas). As implicações desta mudança de perspetiva têm um impacto substantivo na forma como se pensa e põe em prática a motivação em aulas de LE, sendo esta outra das conclusões a tirar do trabalho efetuado.

Por último saliento, por se revestir de particular interesse, o modelo motivacional de Dörnyei. A descoberta deste modelo foi uma novidade para mim, não tanto pelas estratégias que apresenta (apesar de algumas serem efetivamente novas), mas sobretudo pelo facto de aparecer como modelo, ou seja, de seguir um plano, de se encontrar estruturado de acordo com resultados de investigação teórica testada empiricamente e, nesse sentido, de se poder constituir como instrumento de trabalho para ajudar os professores na tarefa de motivar os alunos, atendendo às diferentes fases do processo de motivação. O modelo é formado por quatro componentes, cada uma delas com propostas variadas de estratégias orientadas para cada fase do processo de motivação. Foi esse, aliás, o esquema que segui neste relatório, por corresponder, por inteiro, às fases da motivação em sala de aula:

- i) As estratégias propostas para a primeira fase visam “criar as condições básicas de motivação”, isto é, criar um ambiente de trabalho propício à aprendizagem e ao estabelecimento da turma como uma comunidade de aprendizagem efetiva, onde todos sintam que podem aprender.

- ii) A segunda componente do modelo de Dörnyei, 'Iniciar a motivação', inclui um conjunto de estratégias que têm por finalidade despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem de LE, através da realização de atividades lúdicas e de experiências de sucesso na aprendizagem no primeiro contacto com as línguas.
- iii) Ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem é necessário manter e proteger a motivação, tendo em atenção os fluxos motivacionais da turma. Na fase de 'manter e proteger a motivação' encontramos múltiplas estratégias que permitem ao professor ir regulando o envolvimento dos alunos e os seus níveis motivacionais.
- iv) Na última componente, 'Encorajar uma autoavaliação positiva', são indicadas estratégias para ajudar os alunos a alterar as atribuições de causalidade do seu insucesso e para usar a avaliação e o *feedback* como força de motivação positiva.

Considero o trabalho desenvolvido muito útil e gratificante; senti-me muito motivada com as leituras efetuadas e com tudo o que aprendi através da reflexão e da troca de ideias. Fiquei com uma visão global de como funciona o processo de motivação de aprendizagem em aulas de LE, e encontrei no modelo motivacional de Dörnyei o enquadramento adequado e estratégias apropriadas para fazer face à necessidade sempre presente de motivar os alunos.

Bibliografia citada e consultada

Brophy, Jere (2004). *Motivating Students to Learn*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, Douglas (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.

Cheng, Hsing-Fu & Dörnyei, Zoltán (2007). "The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan". *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol.1, nº1, 153-174.

Dörnyei, Zoltán (2013). "Motivation in second language learning". In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4th ed. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning. 518-531.

Dörnyei, Zoltán (2007). "Creating a motivating classroom environment". In J. Cummins & C Davidson (eds), *International Handbook of English Language Teaching*, Vol.2. New York: Springer. 719-731.

Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: C.U.P.

Dörnyei, Zoltán (2000). "Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation". *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.

Dörnyei, Zoltán & Csizér, Kata (1998). "Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study". *Language Teaching Research*, 2, 203-229.

Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Emma. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Second Language Acquisition. Tonawanda, NY: Multilingual Matter.

Fonseca, Ângela (2001a). "Modos de organização do estudo para alunos com dificuldades de aprendizagem". In Revista *O Professor* (Janeiro/Abril, nº 72).

Fonseca, Ângela (2001b). "Técnicas de estudo e de organização para alunos com dificuldades de aprendizagem". In Bento Silva e Leandro de Almeida (orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Vol. I, 535-546.

Fonseca, Ângela; Araújo, Maria Armanda & Nora, Maria Luísa (1995). *You Too, 7º ano*. Editorial Presença.

Fonseca, Ângela; Araújo, Maria Armanda & Nora, Maria Luísa (1996). *You Too, 8º ano*. Editorial Presença.

Fonseca, Ângela; Araújo, Maria Armanda & Nora, Maria Luísa (1997). *You Too, 9º ano*. Editorial Presença.

Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Guilloteaux, Marie-José (2007). "Motivating Language Learners: A classroom oriented investigation of the teachers' motivational practices and students' motivation." Thesis submitted to the University of Nottingham for the degree of Doctor of Philosophy.

Hadfield, Jill (1992). *Classroom Dynamics*. Resource Books for Teachers. Oxford: Oxford University Press.

Hinkel, Renate (1995). "Wir wollen uns kennenlernen". *Fremdsprache Deutsche*, Heft 13, 20-23. Hueber Verlag.

Kassing, Rachmania Bachtiar (2011). "Perceptions of Motivational Teaching Strategies in an EFL Classroom: The case of a class in a private university in Indonesia." Thesis submitted to the Victoria University of Wellington in partial fulfillment to the requirements for the degree of Master of Education.

Keller, John (2010). *Motivational Design for Learning and Performance – The ARCS Model Approach*. New York: Springer.

Krashen, Stephen (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Krashen, Stephen (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Legutke, Michael & Thomas, Howard (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.

Liando, Nihta Vera; Moni, Karen & Baldauf, Richard (2005). "Student motivation in learning English as a foreign language in an Indonesian context." In J. Yamanashi & I. Milojevic (eds), *Researching Identity, Diversity and Education*. Brisbane: Post Pressed.

Lopes, João (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem, Problemas de "Ensinação"*. Coleção Nova Era-Educação e Sociedade. Coimbra: Quarteto Editora.

Madrid, Daniel (2002). "The Power of the FL Teacher's Motivational Strategies." *CAUCE, Revista de Filología Y su Didáctica*, 25, 369-422.

Melief, Ko & Wicke, Rainer (1995). "Die ersten Stunden und Wochen Deutschunterricht". *Fremdsprache Deutsche*, Heft 13, 4-8. Hueber Verlag.

Ministério da Educação (1992). *Programa Inglês: Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 3º Ciclo LE-I*. Departamento da Educação Básica.

Nunan, David (1987). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Dell, Felicity & Head, Katie (2003). *Games for Vocabulary Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stern, Howard (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ur, Penny (1988). *Grammar Practice Games*. Cambridge Handbooks for Language Teachers.

Ushioda, Emma & Dornyei, Zoltán (2012). "Motivation". S. Gass & A. Mackey (eds). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge. 396-409.

Zaorob, Maria Lucia & Chin, Elizabeth (2001). *Games for Grammar Practice: A Resource Book of Grammar Games and Interactive Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1 – Ten commandments for motivating language learners: final version (Dörnyei & Csizér, 1998: 215)

TEN COMMANDMENTS	
1	Set a personal example with your own behaviour.
2	Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
3	Present the tasks properly.
4	Develop a good relationship with the learners.
5	Increase the learners' linguistic self-confidence.
6	Make the language classes interesting.
7	Promote learner autonomy.
8	Personalize the learning process.
9	Increase the learners' goal-orientedness.
10	Familiarize learners with the target language culture.

Anexo 2 - Modelo motivacional de Dörnyei (2001: 29)

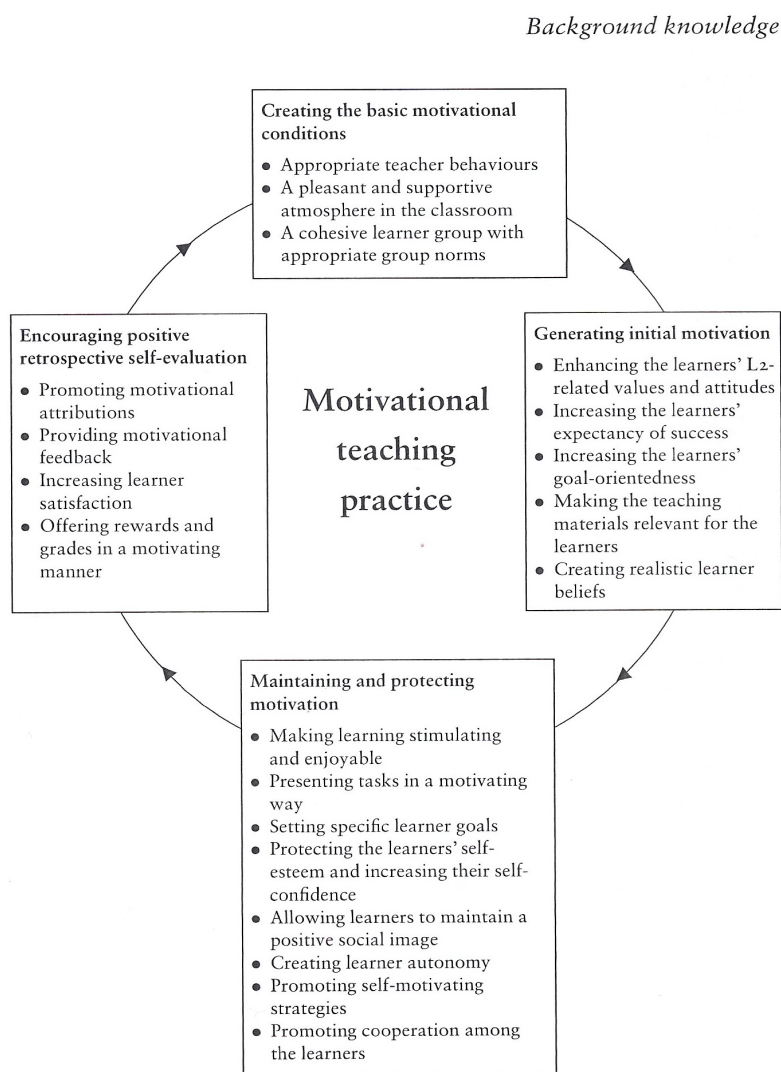





Figure 3 The components of motivational teaching practice in the L2 classroom

7. Anexo 3 - Interview to the teacher

Three (3) steps		
		1) Individual work
		2) Pair work
		3) Group work

You are going to interview your teacher. Prepare the questions for the interview.

Step 1 (individual work):

Write down four (4) questions you want to ask your teacher.

Step 2 (pair work):

Compare your 4 sentences with your partner's 4 sentences.

Choose from the 8 sentences you have the 6 sentences you really want to ask your teacher.

Step 3 (group work):

Turn back and work with the pair of students.

Compare all the sentences you have (12).

Choose the 8 sentences you find the most interesting to ask your teacher.

Each of you is going to ask your teacher 2 questions: choose them.

Anexo 4 - Families

A- Preparation

Read the instructions below and work together.

Situation: Imagine your group is a family. Each of you is a family member.

Activity: Read the following questions and agree on what to say for each member of the family. Each person writes the information about him/her.

Questions:

- Who are you? (Name, age, where you live, your relationship in the family)
- What do you look like? (Physical description)
- What are your interests? (what you like doing in your free-time, your hobbies & sports)
- Tell us about your last holidays. (where you went & what you did)



Time: 30'

B- Practice

Each of you is going to tell the class about yourself.

Decide who is the first to read, the second, the third and the fourth.

Read your information to the other members of the group.



Time: 10'

C - Presentation

Present your work to the class.

Each group makes the presentation for the class.

Speak in a clear voice and look at the other students.



Time: 20'

Anexo 5 - Primeiras aulas de alemão

Cumprimentar e travar conhecimento com outras pessoas

1 - Exemplos de frases que a professora usa para se apresentar aos alunos:

- Guten Tag!
- Ich heiÙe Renate Hinkel.
- Ich bin Frau Hinkel.
- Ich bin eure Deutschlehrerin.
- Ich komme aus Frankfurt.
- Ich wohne in Istanbul.

2 - Exemplos de perguntas que a professora faz para que os alunos respondam usando as estruturas anteriores:

- “Wie heiÙt du?”
- “Wie ist dein Name?”
- “Woher kommst du?”
- “Wo wohnst du?”

3 - Exemplos de perguntas que os alunos podem fazer à professora, utilizando a língua materna ou a primeira LE:

- “Wie lange sind Sie (bist du) schon in der Türkei?”
- “Wie finden Sie (findest du) die Türkei?”
- “Wie alt sind Sie (bist du)?”

Anexo 6 - Exemplo de ficha para prática e consolidação das aprendizagens

Ü1 Dialoge schreiben

Hallo, heißen Sie Supermann?

Nein, ich bin der Nikolaus, und wie heißt du?

Ich heiße Moritz!

Freut mich, Moritz. Wie geht's?

Anexo 7 - Ficha de consolidação de palavras internacionais

Ü 9 Internationale Wörter schreiben

1 Fußball 2 3 4

5 6 7 8

9 10 11 12

13 14 15 16 17

18 19 20

Soccer Kiste Tourist Film Schach Fußball Antenne
Cassette Gitarre Telefon Hamburger Cola Reisepack Information

a pie

Anexo 8 - Letra da canção "Ich bin Ausländer"

Ich bin Ausländer
 Melodie: She'll Be Comin' round The Mountain
 (Amerikanisches Volkslied)



Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.
 Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.
 Bitte, langsam! Bitte, langsam!
 Bitte, sprechen Sie doch langsam!
 Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.

Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.
 Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.
 Ich versteh' nicht, was Sie sagen.
 Ich versteh' nicht, was Sie sagen.
 Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.

Anexo 9 - Ficha para trabalhar a canção "Ich bin Ausländer"

Wiederholen Sie den Text!

Bitte schreiben Sie:

Kann ich Ihnen helfen?

Ic b Aus r u s p m g De h

Bi spr s do l m!

Ma-la-la
Ka-la-la
Na-la-la
Ra-la-la
Sa-la-la

おはよう

J v h n s w S sa

Anexo 10 – Exemplo de como usar formas diferentes de apresentar um conteúdo gramatical.

Para apresentar e trabalhar o conteúdo “If-clauses – Type 2/Second Conditional” posso usar pelo menos cinco abordagens diferentes, conforme as características, os interesses e os estilos de aprendizagem predominantes em cada turma. Como a estrutura vai aparecer integrada num tema sociocultural, os materiais selecionados ou criados terão de estar no âmbito desse tema, qualquer que seja o cenário escolhido. Como o *second conditional* se leciona no 9º ano, os alunos já têm capacidade e conhecimento para responder ao desafio de algumas das propostas efetuadas.

<i>Conteúdo gramatical: If clauses – Type 2/Second Conditional</i>	
Abordagem 1	Mostrar um excerto de um filme, ouvir uma canção ou ler um texto em que a estrutura seja utilizada e levar os alunos a deduzirem a forma e o uso do <i>second conditional</i> a partir da situação e dos exemplos dados.
Abordagem 2	Utilizar gravuras/imagens com situações hipotéticas e levar os alunos a fazerem frases a partir das gravuras. (Pode ser em pares ou grupos)
Abordagem 3	Distribuir cartões aos alunos, uns com perguntas e outros com respostas. Os alunos com as perguntas vão andando pela sala fazendo a sua pergunta a vários alunos, até encontrarem aquele que tem a resposta.
Abordagem 4	Arranjar um conjunto de perguntas para os alunos responderem, dando a estrutura “If I were a/an ..., I would be a/an” Exemplos de perguntas: If you were a flower/ a capital city/ a tree/ an animal/ ... , what flower / capital city/ tree/ animal/ ... would you like to be?
Abordagem 5	Apresentar uma situação irreal aos alunos, como por exemplo imaginarem que são diretores da escola, presidentes da câmara, ... Que mudariam na escola, na cidade/ no bairro/ ...?

Anexo 11 - Exemplo de procedimentos e técnicas de estudo para promover a autonomia e a motivação dos alunos.



**Agrupamento de Escolas Coimbra Sul
Departamento de Línguas – Inglês**

Como estudar Inglês: algumas orientações

Há 5 áreas que precisas de dominar para aprender Inglês:

- 1. Compreensão e expressão oral;**
- 2. Vocabulário**
- 3. Uso da língua (gramática)**
- 4. Compreensão escrita**
- 5. Expressão escrita**

1. COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL (OUVIR E FALAR INGLÊS)

- a. Ouve com atenção a pronúncia das palavras/frases ditas em Inglês (pelo teu professor e/ou colegas nas aulas, nos filmes e vídeos, nas músicas dos CD, nos filmes da TV,...)
- b. Repete as palavras/frases em voz alta, até as dizeres com à vontade.
- c. Grava-te a dizer frases ou a ler textos em Inglês. Pede a um colega /ao professor que oiça a gravação e te oriente, se necessário, na correção da pronúncia.
- d. Decora e usa com frequência as “frases feitas” que mais se utilizam (nas aulas, em situações sociais, nos filmes, ...)
- e. Fala Inglês o mais possível durante as aulas: é com os teus colegas e com o professor que mais tempo podes treinar, errar, tirar dúvidas, aprender.
- f. Decora muitas palavras em Inglês (nomes, verbos e adjetivos principalmente: são eles a base do discurso oral)
- g. Utiliza as palavras recentemente aprendidas o mais possível: não só as decoras mais facilmente como também aprendes o seu verdadeiro significado.
- h. Recorre ao dicionário quando precisares. Dá-te também informações sobre como pronunciaries as palavras.

2. VOCABULÁRIO

- a. Está atento e “colecciona” palavras. Muitas. Dentro e fora da sala de aula. Elas são a tua arma mais poderosa na aprendizagem do Inglês.

- b. Organiza o vocabulário num caderno ou no dossier (é mais fácil de memorizar e podes consultá-lo de uma forma eficiente sempre que precisares).
 - Tópicos (ex. alimentação, viagens, adjetivos usados para a descrição física,...)
 - Áreas vocabulares
 - Mini dicionário (com tradução das palavras e categoria morfológica, com desenhos ou ilustrações)
 - Redige frases (de preferência pessoais) com as palavras que aprendes.
- c. Sê curioso e investigador: observa o teu manual de Inglês e vê os temas que vão ser tratados.
- d. Cada tema vai exigir vocabulário específico. Adianta-te ao professor e descobre como se dizem em Inglês as palavras ou expressões que vão ser precisas!
- e. Aprende o dobro das palavras de uma só vez: basta ligares sinónimos com antónimos (adjetivos e verbos).
- f. Usa o processo de formação de palavras (prefixação, sufixação e palavras compostas): estás a adquirir uma ferramenta indispensável e muito valiosa para dominares muitas palavras ao mesmo tempo.
- g. Faz exercícios diversos. Vai à Biblioteca da escola e requisita cadernos com palavras cruzadas, sopa de letras, equivalências, completar frases, etc.
- h. Consulta o material disponível no Moodle, na disciplina de Inglês do teu ano (7º, 8º ou 9º)
- i. Utiliza o dicionário sempre que precisares, quer para procurar o significado de uma palavra em inglês, quer para saber como se diz/escreve em inglês uma palavra que só sabes em português.

3. USO DA LÍNGUA (GRAMÁTICA)

Quando se fala em gramática pensa-se normalmente em tempos de verbos e regras diversas. Mas a gramática tem também a ver com palavras: plurais, preposições, adjetivos, nomes e a própria forma como elas se ligam umas com as outras (ex: adjetivos+preposição; verbo+preposição; conectores frásicos, etc). Saber utilizar a gramática corretamente é importante, por isso:

- a. Está atento nas aulas, para perceberes bem a teoria (as regras e/ou mecanismos de funcionamento de cada item gramatical).
- b. Usa o Caderno de Exercícios que acompanha o manual.
- c. Em casa, reconstrói o que foi dado na aula, vê o manual e as fichas, faz o trabalho de casa com consciência.
- d. Verifica a tua compreensão da matéria a fazer o trabalho de casa. Caso tenhas dificuldade, tenta uma (ou mais) das seguintes opções:
 1. pede a um amigo teu que te explique de novo a matéria (ATENÇÃO: não é para te deixar “copiar” o TPC!)
 2. consulta uma Gramática da Língua Inglesa e estuda a parte relacionada com a parte que te interessa
 3. regista as tuas dúvidas e leva-as à professora na aula seguinte

- e. Resolve bastantes exercícios de uma Gramática, em especial daqueles itens em que sentes mais dificuldade.

4. COMPREENSÃO ESCRITA (LER INGLÊS)

- a. Aprende vocabulário: quanto mais palavras souberes, mais fácil te será ler e compreender um texto.
- b. Lê e traduz o título do texto. Observa as gravuras que o acompanham: estes elementos dão-te pistas sobre o tema do texto.
- c. Pensa no que sabes sobre o assunto de que trata o texto; é muito provável que alguns dos teus conhecimentos apareçam no texto.
- d. Faz uma primeira leitura, do princípio ao fim, para ficares com uma ideia geral sobre o que vem escrito (nesta fase, não te preocupes se não entenderes algumas palavras).
- e. Faz uma segunda leitura, mais atenta. Para isso, deves ler parágrafo a parágrafo ou, se os parágrafos forem muito grandes, podes dividi-los em partes mais pequenas. Nesta fase, é importante que percebas o conteúdo do primeiro parágrafo antes de passares ao segundo, e assim por diante.
- f. Usa outros recursos. Convém teres um dicionário por perto, para tirar uma dúvida ou ver um significado. Tem muita atenção ao contexto em que uma palavra (conhecida ou desconhecida) aparece! Lembra-te que as palavras têm mais do que um significado, e uma palavra que tu até já sabes pode não fazer qualquer sentido em determinada frase...
- g. Faz perguntas a ti próprio, para ver se percebeste o texto. Se for um texto narrativo, podes perguntar pelas personagens, pelo tempo e espaço da ação, o que aconteceu, como terminou... Se for um artigo de jornal, deverás saber o que aconteceu, a quem aconteceu, quando aconteceu,...

5. EXPRESSÃO ESCRITA (ESCREVER INGLÊS)

- a. Utiliza sinónimos e antónimos. Para escreveres bem ajuda muito teres bastante vocabulário e bom domínio das regras do uso da língua inglesa.
- b. Organiza várias frases sobre o mesmo tópico (pode ser sobre a matéria da aula ou à tua escolha) e escreve um parágrafo.
- c. Usa os conectores frásicos adequados (and, but, also, or, ...) para ligares as ideias do parágrafo.
- d. Organiza as várias ideias que tens sobre a tema e faz um pequeno esquema do que vais tratar em cada parágrafo; só depois comesças a escrever.
- e. Mantém a estrutura por ti definida enquanto escreves um texto. Se te lembrares de mais alguma coisa que queiras acrescentar não a “despejes” para o meio do texto: observa com cuidado o teu esquema e decide em que parte é que essa ideia deve ficar.
- f. Relê o texto quando acabares de escrever e corrige erros de ortografia ou de concordância verbal (ex. I go; he goes).
- g. Lê novamente o que escreveste e verifica o seguinte:
 - A estrutura do texto segue o esquema que definiste?

- A organização e sequência das ideias é lógica e fácil de seguir?
- A gramática está correta (tempos verbais, plurais, pronomes, etc)?
- O vocabulário pode ser melhorado (substituição de palavras, adição/remoção de adjetivos,...)
- a pontuação é a adequada?

NOTA: Escrever bem é muito importante: pode significar a diferença entre ser escolhido para um emprego ou não.

Bom ano e ótimo trabalho!