

Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

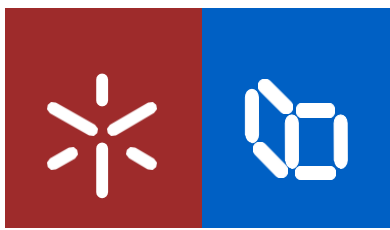
Gao Tianyi

**A Influência da Motivação na
Aprendizagem do Português Língua
Estrangeira por Falantes Chineses**

Gao Tianyi **A Influência da Motivação na Aprendizagem do Português Língua Estrangeira por Falantes Chineses**

UMinho | 2023

outubro de 2023



Universidade do Minho

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Gao Tianyi

**A Influência da Motivação na
Aprendizagem do Português Língua
Estrangeira por Falantes Chineses**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Português Língua Não Materna

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Professora Doutora Cristina Maria Moreira
Flores**

Outubro de 2023

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Nesta ocasião da conclusão da minha tese, olhando para trás, para um período curto mas memorável do meu percurso de estudo, tenho de agradecer a muitas pessoas pela sua atenção e assistência, que me permitiram concluir com êxito os meus estudos de pós-graduação. Gostaria de expressar aqui a minha gratidão a todos.

Antes de mais, gostaria de agradecer sinceramente à minha orientadora, a Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores. Desde a seleção e abertura da tese, passando pela pesquisa empírica, até à fase de escrita, a minha professora sempre me orientou com cuidado e ajuda paciente, revendo a minha tese ao pormenor, desde a estrutura das minhas ideias até aos sinais de pontuação. As sugestões feitas pela professora em cada revisão foram cruciais para o aperfeiçoamento da minha tese. Gostaria de agradecer à minha professora pela sua conscienciosidade e responsabilidade em dar-me ideias e explicar-me o que não compreendia em cada reunião. A abordagem rigorosa da minha professora à investigação académica e o ensino cuidadoso dos alunos influenciarão e inspirarão o meu trabalho e estudos futuros. Não há palavras suficientes para expressar a minha profunda gratidão à minha orientadora. Muito obrigada!

Em segundo lugar, obrigado a todos os que participaram no questionário e no teste de vocabulário, por terem despendido o vosso precioso tempo e pelo apoio de cada um de vós.

Os meus agradecimentos à Diretora do curso de Mestrado em Português Língua Não Materna, Professora Doutora Maria Micaela Dias Pereira Ramon Moreira, pelo seu cuidado e ajuda, pela sua atitude calorosa e amigável, e pela sua ajuda quando tive uma pergunta ou problema.

Aos professores do curso de Mestrado em Português Língua Não Materna, pelos conhecimentos profissionais que me transmitiram.

Aos meus colegas e amigos pelo vosso carinho e companheirismo e por me proporcionarem inúmeras recordações. À Lúcia, pela vossa ajuda e companheirismo constantes.

Aos meus pais, pela compreensão, incentivo e apoio deles, por me terem criado boas condições para estudar e por me terem dado coragem para enfrentar as dificuldades que encontrei nos meus estudos e na vida, e para trabalhar arduamente.

Agradeço a todos os professores, familiares, amigos e colegas que me ajudaram no meu percurso de crescimento. Estou grato por vos ter conhecido a todos e este período do meu percurso de estudo é um tempo que não esquecerei. Acredito que nos espera um futuro mais risonho!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

O português é uma das línguas mais faladas no mundo. Na China, o número de pessoas que o aprendem está a aumentar de dia para dia. Até 2020, 55 faculdades e universidades na China já oferecem programas de língua portuguesa (Zhang Siwen, 2020). À medida que a investigação sobre a aquisição de uma segunda língua se desenvolve, é dada atenção aos fatores associados à aquisição de uma segunda língua. Há muitos fatores que influenciam a aquisição de uma segunda língua, entre os quais a "motivação" é considerada uma componente importante e duradoura da aquisição eficaz de uma segunda língua (Feng & Zhang, 2015). Existem muitos estudos sobre a motivação numa segunda língua. Por exemplo, Zhan Suxian e Bai Yuanyuan (2017) analisaram o estudo da motivação dos estudantes universitários chineses para aprender inglês e a sua correlação com as suas notas através de um inquérito por questionário. Mitchell Fryer e Peter Roger (2018) realizaram um estudo de investigação sobre as experiências de estudo no estrangeiro de oito estudantes universitários japoneses. Mas muito poucos estudos foram efetuados em estudantes chineses que aprendem português. Assim, este estudo tem como objetivo construir um instrumento que avalie a motivação dos alunos chineses que aprendem português e estudar o impacto da motivação na sua aprendizagem do português.

Este estudo baseia-se na teoria do "Auto-Sistema Motivacional na L2" de Dörnyei (2005) e utiliza testes de vocabulário, questionários e análise de dados para investigar a motivação dos estudantes chineses que aprendem português e a sua relação com o desempenho académico. O estudo foi realizado com 30 estudantes chineses a aprender português, divididos em dois grupos de 15 participantes cada, consoante tivessem estado ou não num país de língua portuguesa. O questionário e o teste de vocabulário foram preenchidos através da plataforma *Gorilla*, e os dados foram analisados e processados através do software *Jamovi*.

O estudo não encontrou efeitos de imersão num país de língua portuguesa sobre a motivação, nem uma correlação significativa entre motivação e proficiência. No entanto, os dois fatores, a imersão num país de língua portuguesa e o tempo total passado a aprender português, estão correlacionados com a proficiência. Estudar no estrangeiro pode facilitar a aquisição da língua e os alunos devem ser encorajados a estudar ou a viver no país de língua-alvo, se for caso disso. Além disso, os professores devem concentrar-se na criação de um ambiente de aprendizagem e de alguma imersão no ambiente

linguístico na sala de aula doméstica, para que as competências linguísticas possam ser efetivamente melhoradas.

Palavras-chave: motivação; aquisição da segunda língua; Auto-Sistema Motivacional na L2; aprendentes de português

ABSTRACT

Portuguese is one of the most widely spoken languages in the world. In China, the number of people learning Portuguese is also increasing. By 2020, 55 colleges and universities in China already offer Portuguese language programs (Zhang Siwen, 2020). With the development of second language acquisition research, people begin to pay attention to the factors related to second language acquisition. There are many factors affecting second language acquisition, among which "learning motivation" is considered to be an important part of the lasting motivation for the effective implementation of second language acquisition (Feng & Zhang, 2015). There are a lot of research results on second language motivation. For example, Zhan Suxian and Bai Yuanyuan (2017) analyzed the study of Chinese college students' motivation to learn English and its correlation with their scores through a questionnaire survey. Mitchell Fryer and Peter Roger (2018) investigated and studied the overseas study experiences of eight Japanese university students. However, the review found that there were very few studies on Chinese students learning Portuguese. Therefore, this study aims to construct a tool to assess the motivation of Chinese students in learning Portuguese and investigate the influence of motivation on Portuguese learning.

Based on the theory of "L2 Motivational Self system" proposed by Dörnyei (2005), this paper mainly adopts vocabulary test, questionnaire, data analysis and other methods to investigate and study Chinese students learning Portuguese, so as to understand the situation of students' learning motivation and the relationship between them and their academic performance. The subjects of this study were 30 Chinese students learning Portuguese, who were divided into two groups according to whether they had been to a Portuguese-speaking country, with 15 participants in each group. The Gorilla platform was used to complete questionnaires and vocabulary tests, and the data was analyzed and processed using Jamovi software.

The study found that immersion in Portuguese-speaking countries had no effect on learning motivation, and there was no significant correlation between learning motivation and proficiency. However, both immersion in a Portuguese-speaking country and the total time spent learning Portuguese have an impact on proficiency. Studying abroad can promote learners to master the language, and learners should be appropriately encouraged to study or live in the target language country. In addition, teachers should

pay attention to creating a learning atmosphere and creating some immersive language environment in domestic classrooms, so as to effectively improve their language ability.

Keywords: learning motivation; second language acquisition; L2 Motivational Self System; portuguese learner

摘要

葡萄牙语是世界最广泛的语种之一。在中国，学习葡萄牙语的人数也日渐增多。截止到 2020 年，中国已经有 55 所高校开设了葡萄牙语专业（张思雯，2020）。随着二语习得研究的发展，人们开始重视第二语言习得的相关因素。影响二语习得的因素有很多，其中“学习动机”被认为是二语习得有效进行的持久动力，是重要组成部分（冯建新&张红梅，2015）。有关二语动机的研究成果颇多。比如，詹素贤、白媛媛（2017）通过调查问卷调查分析了中国大学生英语学习动机及其与成绩的相关性研究。Mitchell Fryer 和 Peter Roger(2018) 对八名日本大学生的海外学习经历进行调查研究。但梳理发现，研究对象为学习葡萄牙语的中国学生的相关研究非常少。因此，本研究旨在构建一个评估中国学生学习葡萄牙语动机的工具，并研究学习动机对葡萄牙语学习的影响。

本文基于 Dörnyei(2005) 的“二语动机自我系统”理论，主要采用词汇测试、调查问卷、数据分析等方法对学习葡萄牙语的中国学生进行调查研究，了解学生学习动机的情况及与学习成绩之间的关系。本次研究的对象是 30 名学习葡萄牙语的中国学生，根据是否去过葡萄牙语国家分为两组，每组各有 15 名参与者。并通过 *Gorilla* 平台完成调查问卷和词汇测试，利用 *Jamovi* 软件对数据进行分析处理。

研究发现沉浸在葡萄牙语国家对学习动机没有影响，且学习动机对熟练程度没有明显相关性。但是，沉浸在葡萄牙语国家和学习葡萄牙语的总时间这两个因素对熟练程度均有影响。出国学习可以促进学习者掌握语言，应适当地鼓励学习者去目的语国家学习或者生活，除此之外，教师应注重营造学习氛围，在国内课堂打造一些沉浸的语言环境，使得语言能力可以有效地提高。

关键词：学习动机；二语习得；二语动机自我系统；葡萄牙语学习者

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 Aquisição da segunda língua e seus fatores de influência	3
1.1 Aquisição da segunda língua.....	3
1.2 Fatores de influência	4
1.2.1 Fatores Internos	5
1.2.2 Fatores Externos	7
CAPÍTULO 2 Motivação.....	9
2.1 O modelo socioeducativo de Gardner e Lambert	10
2.2 Teoria de auto-determinação.....	13
2.3 Teoria dos Três Níveis	15
2.4 Auto-Sistema Motivacional na L2	18
2.4.1 Fundamento teórico	18
2.4.2 Quadro teórico.....	19
2.4.3 Situação actual da investigação.....	20
CAPÍTULO 3 O presente estudo	23
3.1 Procedimentos do estudo	23
3.2 Perfil dos participantes.....	23
3.3 Ferramentas de estudo	27
3.3.1 Questionário de Auto-Sistema Motivacional na L2	27
3.3.2 Teste de vocabulário	27
3.4 Questões da investigação	28
3.5 Análise de dados.....	28
3.5.1 Análise de dados dos participantes.....	28
3.5.2 INQUÉRITO DE MOTIVAÇÃO	29
3.5.3 TESTE LEXICAL	31
CAPÍTULO 4 Resultados.....	33
4.1 Estatística Descritiva.....	33
4.2 Teste t para amostras independentes	35
4.3 Matriz de Correlações.....	38
CAPÍTULO 5 Discussão e conclusões	40
5.1 Questões.....	40
5.2 Conclusões da investigação.....	41
5.3 Limitações da investigação.....	44
REFERÊNCIAS.....	45

Anexo A.....	52
Anexo B.....	53
Anexo C.....	54
Anexo D.....	58
Anexo E.....	60
Anexo F.....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados extra-linguísticos para o Grupo A recolhidos através do questionário.	24
Tabela 2 - Dados extra-linguísticos para o Grupo B recolhidos através do questionário.	26
Tabela 3 - Dados específicos para o Grupo A e o Grupo B.....	28
Tabela 4- Estatística descritiva entre o Grupo A e o Grupo B relativamente ao Resultado LEXTALE	33
Tabela 5 - Estatística descritiva da motivação entre o Grupo A e o Grupo B	34
Tabela 6 – Teste t para o Grupo A e o Grupo B relativamente ao Resultado LEXTALE	35
Tabela 7 – Teste t da motivação entre o Grupo A e o Grupo B.....	36
Tabela 8 – Teste t entre o Grupo A e o Grupo B sobre o tempo total de estudo do português.....	36
Tabela 9– Teste t entre o Grupo A e o Grupo B sobre horas de aulas de português por semana	36
Tabela 10 – Teste t para masculinos e femininos relativamente ao Resultado LEXTALE	37
Tabela 11 – Teste t da motivação entre masculinos e femininos.....	37
Tabela 12 - Matriz de Correlações do tempo total de estudo do português e do Resultado LEXTALE....	38
Tabela 13 - Matriz de Correlações das horas de aulas de português por semana e do Resultado LEXTALE	38
Tabela 14 - Matriz de Correlações do Resultado LEXTALE e da motivação	39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média das 18 perguntas do Grupo A e Grupo B	30
Gráfico 2 - Média de self-ideal na L2, self-obrigatório na L2 e experiência de aprendizagem da L2	31
Gráfico 3 - Média de self-ideal na L2, self-obrigatório na L2 e experiência de aprendizagem da L2 do Grupo A e Grupo B.....	31
Gráfico 4 - A pontuação média do Grupo A e Grupo B	32
Gráfico 5 - Resultado LEXTALE do Grupo A e Grupo B	34
Gráfico 6 - Média da motivação do Grupo A e Grupo B	35
Gráfico 7 - Respostas à Pergunta 1 do Grupo A.....	61
Gráfico 8 - Respostas à Pergunta 1 do Grupo B.....	61
Gráfico 9 - Respostas à Pergunta 2 do Grupo A.....	61
Gráfico 10 - Respostas à Pergunta 2 do Grupo B.....	61
Gráfico 11 - Respostas à Pergunta 3 do Grupo A.....	62
Gráfico 12 - Respostas à Pergunta 3 do Grupo B.....	62
Gráfico 13 - Respostas à Pergunta 4 do Grupo A.....	62
Gráfico 14 - Respostas à Pergunta 4 do Grupo B.....	62
Gráfico 15 - Respostas à Pergunta 5 do Grupo A.....	62
Gráfico 16 - Respostas à Pergunta 5 do Grupo B.....	62
Gráfico 17 - Respostas à Pergunta 6 do Grupo A.....	63
Gráfico 18 - Respostas à Pergunta 6 do Grupo B.....	63
Gráfico 19 - Respostas à Pergunta 7 do Grupo A.....	63
Gráfico 20 - Respostas à Pergunta 7 do Grupo B	63

Gráfico 21 - Respostas à Pergunta 8 do Grupo A.....	63
Gráfico 22 - Respostas à Pergunta 8 do Grupo B	63
Gráfico 23 - Respostas à Pergunta 9 do Grupo A.....	64
Gráfico 24 - Respostas à Pergunta 9 do Grupo B.....	64
Gráfico 25 - Respostas à Pergunta 10 do Grupo A.....	64
Gráfico 26 - Respostas à Pergunta 10 do Grupo B	64
Gráfico 27 - Respostas à Pergunta 11 do Grupo A.....	64
Gráfico 28 - Respostas à Pergunta 11 do Grupo B.....	64
Gráfico 29 - Respostas à Pergunta 12 do Grupo A.....	65
Gráfico 30 - Respostas à Pergunta 12 do Grupo B	65
Gráfico 31 - Respostas à Pergunta 13 do Grupo A.....	65
Gráfico 32 - Respostas à Pergunta 13 do Grupo B	65
Gráfico 33 - Respostas à Pergunta 14 do Grupo A.....	65
Gráfico 34 - Respostas à Pergunta 14 do Grupo B.....	65
Gráfico 35 - Respostas à Pergunta 15 do Grupo A.....	66
Gráfico 36 - Respostas à Pergunta 15 do Grupo B	66
Gráfico 37 - Respostas à Pergunta 16 do Grupo A.....	66
Gráfico 38 - Respostas à Pergunta 16 do Grupo B	66
Gráfico 39 - Respostas à Pergunta 17 do Grupo A.....	66
Gráfico 40 - Respostas à Pergunta 17 do Grupo B	66
Gráfico 41 - Respostas à Pergunta 18 do Grupo A.....	67
Gráfico 42 - Respostas à Pergunta 18 do Grupo B	67

INTRODUÇÃO

Com o progresso da sociedade, o desenvolvimento dos tempos e a crescente ligação entre os países, e a aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras tornou-se uma tendência na sociedade atual. O português é uma das línguas mais faladas no mundo, é a sexta maior língua do mundo, com cerca de 280 milhões de falantes nativos (Ye Fan, 2022). E está a ser utilizado e estudado por um número crescente de pessoas, e na China não é exceção, com cada vez mais estudantes chineses a aprender português.

Existem muitos fatores que influenciam o processo de aprendizagem de uma segunda língua, divididos principalmente em fatores externos e internos, sendo que os fatores externos se referem ao ambiente externo em que a língua é adquirida e os fatores internos se referem aos fatores pessoais do aprendente. Skehan (1989) defende que a motivação é o indicador mais poderoso da eficácia da aprendizagem, a seguir à competência académica. Entre os muitos fatores que influenciam as diferenças individuais, a motivação é um fator importante para o sucesso de um aprendente na aquisição de uma língua estrangeira. Intuitivamente, assumimos que a motivação é uma das forças motriz por detrás do início da aprendizagem de uma língua e, mais tarde, a motivação elevada é a fonte de força durante o longo e fastidioso processo de aprendizagem. Contudo, mostrar, através de estudos empíricos, o papel da motivação no processo de aquisição de uma segunda língua tem sido mais difícil do que se possa supor.

Há muitos investigadores que investigaram a influência da motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras, mas há pouca investigação relacionada com o estudo dos alunos chineses que aprendem português como grupo-alvo. Este trabalho pretende dar um contributo à escassa investigação sobre a motivação dos alunos chineses que aprendem português como língua estrangeira. Pretende-se, sobretudo, compreender melhor o impacto da motivação no processo de aprendizagem do português.

A maior parte da investigação sobre o impacto da motivação na aquisição de uma segunda língua centrou-se no inglês e foi efetuada com alunos que aprendem inglês. Por exemplo, o estudo de Taguchi, Magid e Papi (2009) foi realizado com estudantes que aprendem inglês no Japão, na China e no Irão. De facto, o inglês como língua estrangeira é muito comum na China, e o inglês é frequentemente utilizado

como disciplina de exame e, por conseguinte, como disciplina obrigatória. Não é o caso das línguas menores, que não são línguas estrangeiras comuns na China. Com o desenvolvimento da cooperação entre a China e os países de línguas portuguesa, o português está a tornar-se cada vez mais importante e útil na China, com cada vez mais universidades a oferecerem cursos de língua portuguesa. Para além disso, Macau, na China, tem contribuído muito para o rápido desenvolvimento da língua portuguesa. No entanto, o português, sendo uma língua completamente diferente do chinês, depara-se com muitos problemas e diferentes fatores de influência no processo de aprendizagem. Esta dissertação centra-se na influência dos fatores motivacionais nos alunos chineses de português como língua estrangeira. O estudo permitir-nos-á compreender a situação atual de alguns estudantes chineses que aprendem português. Através deste estudo, os próprios aprendentes podem compreender a sua própria motivação e a sua influência na aprendizagem do português, para que possam identificar e remediar os seus próprios problemas e deficiências e fazer ajustamentos atempados, e encontrar um método de aprendizagem adequado para melhorar a sua eficiência de aprendizagem, compreendendo e analisando a influência da motivação sobre eles.

Esta dissertação é composta por cinco capítulos principais. O capítulo 1 centra-se na aquisição de uma segunda língua e nos fatores que a influenciam, estando os fatores que a influenciam divididos em fatores internos e externos. O capítulo 2 é uma revisão da literatura, que inclui a definição e a classificação da motivação para a aprendizagem, bem como teorias e estudos sobre a motivação para a aprendizagem de uma segunda língua. O capítulo 3 apresenta o estudo, os sujeitos de investigação e os instrumentos de investigação, e apresenta a análise dos dados. O capítulo 4 apresenta os resultados e a discussão, com Estatística Descritiva, Teste t e análise da Matriz de Correlações utilizando o software *Jamovi*. O capítulo 5, a secção de conclusão, tira conclusões e análises com base nos resultados dos dados e aponta as limitações deste estudo.

CAPÍTULO 1 Aquisição da segunda língua e seus fatores de influência

1.1 Aquisição da segunda língua

Desde a década de 1960, alguns estudiosos têm estudado o mecanismo de aquisição de habilidades linguísticas pelas pessoas, entre elas o mecanismo de aquisição de conhecimentos de língua estrangeira, integrando linguística, neurolinguística, pedagogia da linguagem e sociologia. Assim surgiu um novo campo de estudo chamado "aquisição de segunda língua". Nesta definição, "segunda língua" refere-se a uma segunda língua que não a língua materna, de acordo com Ellis (1999), aquisição de segunda língua refere-se à aprendizagem de uma segunda língua diferente da língua materna.

O estudo da aquisição da segunda língua começou na década de 70 do século 20 e, dois destes artigos são importantes: *The significance of learner's errors* (Corder, 1967) e *Interlanguage* (Selinker, 1972), embora tenha apenas algumas décadas, o campo desenvolveu-se muito rapidamente. Além disso, o escopo de pesquisa da aquisição da segunda língua é amplo, e os estudiosos muitas vezes a estudam a partir das perspectivas do campo social, campo psicológico, linguística e assim por diante. Como Ellis (1994: 2) aponta, "As a result of these developments, SLA research has become a rather amorphous field of study with elastic boundaries." Devido às diferentes perspectivas dos pesquisadores sobre a pesquisa de aquisição da segunda língua, muitos resultados de pesquisa diferentes foram produzidos, e esses resultados melhoraram o sistema teórico e os métodos de pesquisa da disciplina em graus variados. Por um lado, a investigação sobre a aquisição da segunda língua centra-se nas características e no desenvolvimento da aprendizagem da segunda língua pelos alunos e, por outro lado, estuda descritivamente a semelhança e a personalidade dos alunos na aprendizagem da segunda língua e analisa os fatores internos e externos que afetam a aprendizagem da segunda língua. Muitos acadêmicos, no país e no estrangeiro, têm continuamente enriquecido os resultados da investigação e as inovações teóricas no campo da aquisição da segunda língua.

Existem várias teorias populares de aquisição da segunda língua nesta fase. Uma é a Teoria da Gramática Universal de Chomsky. Chomsky propôs a Teoria da Gramática Universal depois de se ter debruçado sobre a aquisição da língua materna pelas crianças. A teoria é que a genética dá aos humanos um conhecimento universal da linguagem e, sem essa propriedade biológica, os humanos não teriam

aprendido a linguagem. Com o contínuo aprofundamento da investigação em aquisição de segunda língua, o ponto de vista da Teoria da Gramática Universal foi gradualmente introduzido no processo de investigação em aquisição de segunda língua. Até certo ponto, a gramática universal ainda tem alguma influência na investigação sobre a aquisição de uma segunda língua. Schachter (1988) faz uma crítica útil dos estudos que testam o papel da Gramática Universal na aquisição de uma segunda língua. Uma segunda teoria, que nasce a partir de pressupostos generativos, é o *Monitor Model* de Krashen (1970s), que sustenta que o processo de aquisição da segunda língua consiste em dois processos: o processo de aquisição e o processo de aprendizagem. Na década de 80 do século 20, Krashen (1985) apresentou a *Hipótese do Filtro Afetivo*, na qual defende que o "input linguístico compreensível" é uma condição necessária para que os aprendentes adquiram gradualmente uma segunda língua através da compreensão do input linguístico e que os fatores afetivos influenciam a eficácia da aquisição de uma segunda língua, sendo a motivação e a atitude do aprendente os principais fatores afetivos que influenciam a aquisição da segunda língua. Além disso, a *Teoria Ambiental da Aquisição da segunda língua* também é uma teoria relativamente comum, representada por John Broadus Watson e B.F. Skinner, de acordo com Zhang Linpeng (2018), a *Teoria Ambiental da Aquisição da segunda língua* acredita que o mais importante na aprendizagem de uma segunda língua não são fatores inatos, mas a influência da experiência adquirida.

1.2 Fatores de influência

A aquisição da segunda língua é um processo complexo, há muitos fatores que influenciam o processo de aquisição da segunda língua, que se dividem em fatores externos e internos. Os fatores externos referem-se ao ambiente externo em que ocorre a aquisição da língua, enquanto os fatores internos se referem aos fatores pessoais do aprendente. Com o desenvolvimento contínuo da investigação sobre aquisição da segunda língua, cada vez mais linguistas estão a prestar atenção ao importante papel das diferenças individuais no processo de aquisição da segunda língua. A partir do final dos anos 90, surgiu um grande número de artigos e revistas acadêmicas especializadas na investigação das diferenças individuais, por exemplo, o estudo de Dörnyei e Skehan (2003). As diferenças individuais incluem fatores tais como idade, sexo, motivação, personalidade e atitude, todos os quais desempenham um papel importante na aprendizagem de línguas. Os fatores que afetam a aquisição de segunda língua são

complexos e o seu sucesso ou fracasso não é determinado por um único aspeto, mas por uma combinação de fatores. Os fatores externos e internos influenciam-se e condicionam-se mutuamente. No processo de aquisição de segunda língua, os fatores externos e internos são altamente influentes e desempenham um papel importante no processo de aquisição de segunda língua.

1.2.1 Fatores Internos

Idade de início de aquisição

É amplamente aceite que a idade de início de aquisição desempenha um papel importante na aprendizagem de uma segunda língua. Enquanto fator importante no processo de aprendizagem de uma segunda língua, a idade de início de aquisição do aprendente tem atraído a atenção de aprendentes e investigadores desde muito cedo. Há uma opinião comum de que os aprendentes mais jovens têm uma vantagem sobre os mais velhos em termos de aprendizagem de línguas e que as crianças são mais recetivas e mais competentes na aprendizagem de uma segunda língua do que os adultos. Penfield e Roberts (1959) sugerem que a idade ideal para a aquisição de línguas deve ser antes dos 10 anos, e que o cérebro das crianças é mais plástico entre 1 e 10 anos, e que esta plasticidade desaparece à medida que as crianças chegam à adolescência. No entanto, há muitos outros estudiosos da língua que sugerem que os adultos aprendem línguas estrangeiras melhor e mais depressa do que as crianças. Snow e Hoefnagel-Hhle (1977) investigaram a aquisição do inglês nativo e do holandês como segunda língua e descobriram que as crianças tinham uma vantagem na aquisição da fonologia, enquanto os adultos tinham uma vantagem na estrutura sintática. Existem muitas experiências sobre a idade ideal para aprender uma língua estrangeira e, embora não seja possível determinar a idade ideal para aprender uma segunda língua, mas existe um efeito da idade de início da aquisição na aquisição de uma segunda língua.

Atitudes

No estudo sobre o bilinguismo, Baker (1988) sublinhou a importância das atitudes. As atitudes são um fator importante na aprendizagem de uma segunda língua e desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das línguas humanas. O estatuto e a importância de uma língua, tanto para a sociedade como para os indivíduos, derivam das atitudes das pessoas em relação a ela. Ellis (1994)

defende que as atitudes influenciam os resultados da aprendizagem de línguas estrangeiras dos aprendentes e são também influenciadas pelos sucessos que estes experimentam no processo de aprendizagem. A atitude do aprendente pode ter um impacto significativo na aprendizagem. Baker (1988) toma como ponto de partida o estado das atitudes e classifica-as em atitudes positivas e atitudes negativas. Para a aquisição de uma segunda língua, o facto de a atitude ser positiva ou negativa é uma das chaves para o sucesso na aprendizagem da língua. Se os aprendentes tiverem uma atitude positiva em relação à aprendizagem de uma segunda língua, envolver-se-ão ativamente com a língua-alvo e praticá-la-ão, o que obviamente facilitará a aprendizagem. Por outro lado, se os aprendentes tiverem uma atitude negativa em relação à aprendizagem de uma segunda língua, terão relutância em envolver-se com a língua-alvo e, mesmo que a pratiquem por alguma razão, não o farão por sua própria vontade, o que não será propício à aprendizagem da língua e dificultará o processo de aprendizagem. Em geral, se os aprendentes tiverem atitudes positivas em relação à língua-alvo, isso contribuirá para uma aprendizagem bem-sucedida; pelo contrário, as atitudes negativas podem ter um impacto negativo na aprendizagem de uma língua estrangeira. No estudo de Scherer e Wertheimer (1964), verificou-se que os estudantes universitários americanos que estudavam alemão também tinham resultados relativamente bons em alemão entre aqueles que tinham atitudes positivas em relação aos alemães e à língua alemã.

Motivação

A motivação desempenha um papel importante na aquisição de uma segunda língua e é considerada um dos fatores importantes que influenciam o resultado final da aprendizagem dos aprendentes de uma segunda língua. A motivação determina a razão pela qual os alunos aprendem, o esforço que fazem e, em última análise, o sucesso da aprendizagem. Como afirmou Corder (1973), qualquer pessoa pode aprender uma língua se estiver com motivação para a aprender. A motivação influencia o esforço que os aprendentes fazem para aprender e o nível de esforço, por sua vez, influencia os resultados da aprendizagem do aprendente. Alguns estudos demonstraram que os alunos bem-sucedidos estão altamente motivados para aprender. Os aprendentes altamente motivados para aprender uma língua são proactivos, têm uma atitude positiva, têm objetivos claros e tomam toda a iniciativa, esforçando-se mais voluntariamente e aproveitando ativamente todas as oportunidades para aprender a língua. Consequentemente, são aprendentes mais eficazes. O oposto é verdadeiro para os aprendentes menos motivados, que adotam sobretudo uma atitude passiva em relação à aprendizagem, não

aprendem a língua voluntariamente e fazem menos esforço, pelo que aprendem de forma menos eficiente e menos eficaz.

Existem muitas teorias sobre a motivação na aquisição de segundas línguas, sendo os primeiros investigadores Robert Gardner e Wallace Lambert, que criaram a teoria da motivação para a aprendizagem de segundas línguas após a década de 1950. Gardner e Lambert (1972) classificam a motivação da aprendizagem de línguas estrangeiras de uma perspetiva sociolinguística como "motivação instrumental" (*instrumental motivation*) e "motivação integrativa" (*integrative motivation*). Deci e Ryan (1985) criaram a Teoria da Autodeterminação (*Self-determination Theory*) e dividiram-na em duas formas de motivação, intrínseca e extrínseca. Dörnyei propôs em 1994 a Teoria dos Três Níveis de Motivação (*Three-level Theory*) em Línguas Estrangeiras, que inclui o nível da língua, o nível do aprendente e o nível do ambiente de aprendizagem. O conceito do Auto-Sistema Motivacional na L2 (*L2 Motivational Self System*) foi também introduzido pela primeira vez por Dörnyei (2005), que o definiu como um modelo teórico composto por três elementos: *Self Ideal L2*, *Ought-to L2 Self* e *L2 Learning Experience*. No capítulo 2, vou rever com mais detalhe o campo de estudo sobre o efeito da motivação na aquisição de uma L2.

1.2.2 Fatores Externos

Ambiente linguístico

A aquisição de segunda língua não é apenas influenciada por fatores pessoais do aprendente, mas também por fatores ambientais objetivos. Um fator externo importante que afeta a aquisição de língua estrangeira é o ambiente, que, por um lado, influencia certos fatores pessoais, como a atitude e a motivação do aprendente, e, por outro, determina a qualidade do input da língua estrangeira e a eficiência com que é processado. Sun Lixia (2017: 360) salienta que "um bom clima ambiental pode facilitar a aquisição de uma segunda língua pelos alunos".

Os ambientes linguísticos podem ser divididos em dois tipos: ambientes linguísticos naturais e ambientes linguísticos de sala de aula. Um ambiente linguístico natural é um contexto natural ou quase natural em que ninguém está a ensinar, enquanto um ambiente linguístico de sala de aula é um ambiente linguístico em que a sala de aula é o principal modo de ensino. Numerosos estudos demonstraram que o facto de se estar num ambiente linguístico natural e num ambiente linguístico de sala de aula contribui

para a aquisição de uma segunda língua. O ensino na sala de aula utiliza plenamente os resultados da investigação sobre a língua e é estruturado e planejado de modo a que os alunos possam aprender a língua num período de tempo relativamente curto. Um ambiente linguístico natural proporciona aos aprendentes um corpus rico de língua e de veículos linguísticos, e os aprendentes são expostos a materiais linguísticos e a oportunidades de comunicação para além do manual escolar. Isto é essencial para os alunos aprenderem uma língua estrangeira. Por exemplo, a grande maioria dos estudantes na China estuda inglês, mas é muito comum que os estudantes chineses se destaquem nos exames escritos, mas sejam fracos na expressão oral. Este fenómeno pode demonstrar a importância do ambiente linguístico para a aprendizagem de uma língua. Chen Sandong (2005: 80) salienta que "o ambiente linguístico é um fator decisivo na aquisição da proficiência linguística pelos seres humanos".

CAPÍTULO 2 Motivação

A palavra motivação é de origem latina e significa originalmente "começar a agir". Os psicólogos definem geralmente a motivação como os processos mentais internos e as forças motrizes que inspiram, sustentam, regulam e orientam as pessoas para se envolverem em determinadas atividades. Existem muitas definições diferentes de motivação, uma vez que as pessoas têm percepções diferentes do que é a motivação e os investigadores definiram-na de formas diferentes. A motivação é definida por Lin Chongde (2003) no seu Dicionário de Psicologia como a disposição mental ou impulso interno que inspira e sustenta a ação de um organismo e o orienta para um objetivo. Gardner (1985) acredita que a motivação “refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language” (Gardner, 1985:10). Brophy (1998) vê a motivação como “a theoretical construct used to explain the initiation, direction intensity, and persistence of behavior, especially goal—directed behavior” (Brophy, 1998:3). Apesar das diferentes definições de motivação, uma coisa que é consensual é que a motivação estimula ou orienta o comportamento de aprendizagem dos alunos. E a influência e o papel da motivação não podem ser ignorados.

A motivação para a aprendizagem é a intenção subjetiva da atividade de aprendizagem de um aluno e é uma motivação interna que impulsiona diretamente a atividade de aprendizagem do aluno. A motivação para a aprendizagem de uma segunda língua, que se refere ao esforço para atingir um objetivo de aprendizagem de uma língua e a uma atitude positiva em relação à aprendizagem de uma língua, é uma motivação interna que impulsiona a aprendizagem de uma língua pelos alunos e influencia diretamente a eficácia da aquisição de uma segunda língua, sendo também considerada um dos fatores mais importantes que afetam o resultado final da aprendizagem de uma segunda língua. Qin Xiaoqing (2002) defende que a motivação é um fator importante para determinar o sucesso da aprendizagem de uma segunda língua. Corder (1967: 164): “Given motivation, it is inevitable that a human being will learn a second language if he is exposed to the language data.” A motivação motiva e sustenta a tendência do aprendiz para se esforçar para atingir um determinado objetivo. Uma vez que os aprendentes são indivíduos com diferentes antecedentes e personalidades, a motivação de cada aprendiz é variável.

Antes de meados do século XX, não havia muita investigação sobre a motivação na aprendizagem de uma segunda língua. A partir do final da década de 1950, a motivação para a aprendizagem de uma

segunda língua passou a ser amplamente apreciada, sendo-lhe dada cada vez mais atenção e aos seus efeitos, o que levou a um estudo aprofundado da motivação para a aprendizagem de uma segunda língua. Os primeiros e mais representativos foram Gardner e Lambert e, embora o seu trabalho não fosse exaustivo, foram os primeiros investigadores no terreno e os seus resultados lançaram as bases e inspiraram muito do trabalho das gerações posteriores. Em 1972, Gardner e Lambert estudaram pela primeira vez a motivação para a aprendizagem de línguas numa perspetiva psicológica social e classificaram a motivação como integrativa ou instrumental. Outras teorias influentes da motivação para a aprendizagem de uma segunda língua incluem a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan, a Teoria dos Três Níveis de Motivação e o Auto-Sistema Motivacional na L2 de Dörnyei.

2.1 O modelo socioeducativo de Gardner e Lambert

Um dos primeiros estudos sobre a motivação na aquisição de uma segunda língua foi realizado por dois psicólogos canadianos, Gardner e Lambert, que iniciaram uma investigação sistemática sobre a motivação nos anos 50. O modelo socioeducativo (*Socio-educational model*) de Gardner é uma das teorias mais influentes no domínio da aquisição de uma segunda língua. Esta teoria sugere que as perceções culturais no ambiente social influenciam as diferenças individuais, que incluem a inteligência, a capacidade linguística, a motivação e a ansiedade. A motivação desempenha um papel importante na aquisição de uma segunda língua e Gardner (1985,50) defende que a motivação é constituída por quatro elementos: objetivos, comportamento de esforço, desejo de atingir os objetivos e atitudes positivas nas atividades correspondentes. Estes quatro elementos influenciam-se mutuamente. Gardner e Lambert conceberam uma Bateria de Testes de Atitude/Motivação (*Attitude/Motivation Test Battery*), ou AMTB, baseada num modelo de motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras, constituído por três componentes principais: intensidade motivacional, desejo de aprender a língua e atitude em relação à aprendizagem de línguas. Na altura, a AMTB era o instrumento de maior autoridade para investigar a motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras e continua a ser uma das ferramentas mais importantes para os investigadores examinarem os tipos de motivação até aos dias de hoje.

A motivação para a aprendizagem é classificada de forma diferente de acordo com diferentes perspetivas. Numa perspetiva sociolinguística, Gardner e Lambert (1972) classificaram a motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira em "motivação instrumental" e "motivação integrativa".

A motivação integrativa refere-se ao interesse do aprendente pela comunidade da língua-alvo, à sua atitude positiva em relação ao grupo em que a língua-alvo é falada, ao seu desejo de interagir com eles ou de se aproximar deles, ou ao seu desejo de participar e integrar-se na vida social da comunidade. Por exemplo, querem emigrar, ou querem fazer amigos que falem a língua-alvo e comunicar com eles, ou querem aprender mais sobre o estilo de vida, os costumes e a cultura do país de destino. Não só querem aprender a língua, como também estão preparados para aceitar a cultura e o estilo de vida das pessoas que falam a língua. Em suma, aprender a língua-alvo é uma forma de se integrar na vida e na cultura da língua-alvo. Os aprendentes com motivação integrativa tendem a sentir-se mais atraídos pela cultura da língua-alvo e têm um forte interesse pelos costumes e tradições, pelo que se sentem mais motivados para aprender a língua-alvo e estão ansiosos por comunicar com os outros na língua que acabaram de aprender. Uma vez decididos a aprender uma língua, a sua motivação é mais persistente e a sua atitude em relação à aprendizagem mais estável, e este estado de aprendizagem permite que os aprendentes experimentem a alegria de trabalhar arduamente para atingir os seus objetivos. Chang Jiaqi e Wang Xiaojing (2015) sugeriram que Chang Jiaqi e Wang Xiaojing (2015) sugeriram que o domínio da língua-alvo seria mais forte, duraria mais tempo e seria aprendido com maior intensidade. Os aprendentes que são integralmente motivados querem aprender uma língua por "um interesse puramente pessoal nas pessoas e na cultura de outro grupo linguístico" (Lambert, 1974:98). Gardner (1985) verificou que os alunos ativos tinham mais motivação integrativa do que os alunos passivos, que os alunos ativos participavam mais frequentemente nas interações na sala de aula e que tinham um desempenho relativamente melhor nos seus estudos, e Ellis (1994) também observou que os alunos com motivação integrativa eram mais ativos na aula e tinham menos probabilidades de faltar às aulas. Este facto sugere que existe uma forte relação entre a motivação integrativa e a eficácia da aprendizagem de línguas. No entanto, nem sempre os alunos com motivação integrativa são bem-sucedidos na aprendizagem de línguas. A motivação integrativa não é o único fator que conduz a uma aprendizagem de línguas bem-sucedida.

Em contraste com a motivação integrativa, a motivação instrumental refere-se aos aprendentes que aprendem a língua-alvo com o objetivo de obter algum benefício prático ou outra vantagem, como encontrar um emprego relacionado com a língua-alvo, passar num exame, querer estudar no país da língua-alvo, aprender uma língua adicional, obter uma promoção, etc. Os aprendentes com "motivação

instrumental" querem atingir os seus objetivos através da utilização de uma segunda língua, centrando-se no "valor prático e nas vantagens de aprender uma nova língua" (Lambert, 1974). Gardner (1985) sugere que a motivação instrumental também está relacionada com a aprendizagem de línguas e pode contribuir para o sucesso. Os aprendentes de línguas têm a percepção de que a aprendizagem de uma língua pode ter alguma utilidade prática para eles. Os aprendentes com motivação instrumental são mais determinados e utilitários, com um objetivo mais claro para a aprendizagem e um desejo de obter benefícios da aprendizagem de línguas. No entanto, podem estar mais concentrados e empenhados em aprender a língua-alvo durante um período de tempo específico e, depois de atingirem os seus objetivos de aprendizagem, a sua motivação diminui com o tempo e podem não continuar a aprender a língua-alvo. Consequentemente, são propensos à fadiga de aprendizagem, não adotam um comportamento de aprendizagem sustentado, não têm uma motivação sustentada e não têm atitudes estáveis em relação à aprendizagem. Esta situação não é favorável à aprendizagem de línguas a longo prazo, mas não significa que a motivação instrumental impeça os aprendentes de aprenderem a língua. No seu estudo, Gardner (1985) descobriu que, em certos contextos, ter motivação instrumental pode ajudar mais significativamente na aprendizagem de línguas. Por exemplo, quando os alunos têm pouco ou nenhum interesse na língua-alvo, é necessário reforçar a sua motivação instrumental. A utilização correta da motivação instrumental pode ter um efeito facilitador na aprendizagem das línguas pelos alunos.

Estes dois tipos de motivação são atualmente considerados como fatores importantes que influenciam a aprendizagem de línguas estrangeiras e contam-se entre os tópicos mais estudados na aquisição de uma segunda língua. No entanto, existem algumas lacunas. A distinção entre estes dois tipos de motivação não é particularmente clara, especialmente em contextos práticos. Por exemplo, "aprender francês para viajar para França" foi classificado por diferentes pessoas como uma motivação instrumental, enquanto Lukmani (1972) a considera uma motivação instrumental, enquanto Burstall (1975) a considera uma motivação integrativa. De facto, os aprendentes podem ter os dois tipos de motivação. Para além disso, muitos académicos chegaram a conclusões diferentes na sequência dos seus estudos. Gardner e Lambert, que realizaram a sua experiência num ambiente bilingue no Canadá, concluíram que os falantes nativos de inglês tinham uma taxa mais elevada de motivação integrativa quando aprendiam francês. Por conseguinte, concluíram que a motivação integrativa era mais propícia à aquisição de uma segunda língua. No entanto, no inquérito realizado por Spolsky (1989) a estudantes

japoneses de comércio internacional, a motivação instrumental revelou-se a principal motivação para aprender inglês, e Hudson (2000) defendeu que a motivação instrumental era mais eficaz para facilitar a aquisição de uma segunda língua.

2.2 Teoria de auto-determinação

A investigação em psicologia começou a receber uma atenção generalizada no início deste século. O estudo da motivação em psicologia tem uma longa história e muitas teorias diferentes de motivação foram derivadas em diferentes fases. As teorias psicológicas tradicionais da motivação incluem a Teoria de Campo (*Field Theory*) de Lewin, a Teoria da Hierarquia das Necessidades (*Needs Hierarchy Theory*) de Maslow e outras. A teoria de auto-determinação é uma das teorias mais recentes e mais influentes. A teoria da auto-determinação é uma teoria do processo motivacional do comportamento humano autodeterminado, desenvolvida em 1985 pelos psicólogos americanos Deci e Ryan. A teoria preocupa-se com a medida em que o comportamento humano é voluntário ou auto-determinado, e também considera os seres humanos como organismos ativos com um potencial inato de crescimento e desenvolvimento psicológico. A teoria abrange uma vasta gama de tipos de motivação, e uma análise dinâmica de cada um deles pode ser utilizada para avaliar eficazmente a motivação dos alunos.

A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan consiste em quatro ramos, nomeadamente a teoria da necessidade psicológica básica (*Basic psychological need theory*), a teoria da avaliação cognitiva (*Cognitive evaluation theory*), a teoria da integração orgânica (*Organismic integration theory*) e a teoria da orientação para a causalidade (*Causality orientation theory*). A teoria da necessidade psicológica básica centra-se no significado das necessidades psicológicas básicas e na relação entre as necessidades psicológicas e o bem-estar subjetivo. Esta teoria sugere que o desenvolvimento humano não depende de influências externas, mas sim de uma necessidade psicológica básica inata, que consiste em três áreas: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertença. A visão das necessidades psicológicas básicas é a base de muitos pressupostos importantes da teoria da auto-determinação. A teoria da avaliação cognitiva centra-se nas influências da motivação intrínseca, principalmente a influência dos fatores sociais e ambientais na motivação intrínseca. A teoria da integração orgânica preocupa-se com os tipos de motivação extrínseca e as condições que facilitam a internalização da motivação extrínseca. A teoria classifica a internalização em quatro níveis: regulação

externa, regulação endógena, regulação da identidade e regulação integrativa. A teoria da orientação para a causalidade é uma explicação descritiva dos recursos internos, ou seja, descreve a variabilidade relativamente estável das orientações motivacionais dos indivíduos em relação ao mundo social, defendendo que os indivíduos têm uma tendência de desenvolvimento para se orientarem para um ambiente favorável e autodeterminado. A teoria distingue três tipos de orientações motivacionais humanas: orientação autônoma, orientação para o controle e orientação impessoal. Estes quatro ramos da teoria descrevem o desenvolvimento humano em termos das necessidades psicológicas intrínsecas do organismo, do ambiente social, do desenvolvimento individual e das diferenças individuais, que, em conjunto, constituem o conteúdo básico da teoria da autodeterminação. Deci centra-se no processo motivacional do comportamento auto-determinado, salientando o papel dinâmico do indivíduo no processo motivacional.

A teoria da autodeterminação divide a motivação em duas formas: motivação intrínseca (*intrinsic motivation*) e motivação extrínseca (*extrinsic motivation*). Deci e Ryan (1985) sugerem que a motivação intrínseca é uma tendência humana inata para procurar novidades e desafios, para desenvolver e exercitar as suas capacidades e para explorar e aprender. A motivação intrínseca centra-se no próprio ato de aprender e está estreitamente relacionada com fatores internos do aprendente, como o interesse e a satisfação. Os alunos sentem satisfação e prazer em participar em atividades que promovem uma aprendizagem de qualidade e são tipos de motivação altamente autônomos. Ou os alunos são motivados para obter prazer com a aprendizagem e não apenas para receber elogios ou recompensas. Os alunos que estão intrinsecamente motivados estão empenhados na sua aprendizagem e continuarão a aprender sem um encorajamento ou orientação consistentes. A motivação intrínseca é determinada pela própria vontade do aprendente e, por conseguinte, dura mais tempo. A atividade de aprendizagem de uma língua estrangeira em si é o que o aprendente procura, por exemplo, curiosidade, passatempo, etc. O objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira é adquirir conhecimentos de uma língua estrangeira, estão interessados em aprender uma língua estrangeira, estão satisfeitos com a atividade de aprendizagem da língua estrangeira em si e estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem. A motivação extrínseca é um tipo de motivação externa que é influenciada principalmente por fatores externos, tais como obter notas altas, obter uma recompensa ou evitar um castigo. Por exemplo, os estudantes aprendem uma língua estrangeira para adquirirem algo externo, como passar num exame, arranjar um

emprego ou obter dinheiro. Em contraste com a motivação intrínseca, a motivação extrínseca é um pouco mais instrumental. A motivação intrínseca exige um empenhamento no trabalho e, por conseguinte, satisfaz o interesse e a curiosidade do aprendente.

No contexto mais alargado da aquisição de uma segunda língua, a motivação intrínseca e a extrínseca são cruciais, inseparáveis e complementares. A motivação extrínseca coexiste com a motivação intrínseca e pode tanto prejudicá-la como contribuir para ela. Zhao Yong (2009: 184) afirma: "Os investigadores sublinham geralmente a importância da motivação intrínseca na aprendizagem de uma segunda língua, argumentando que a motivação intrínseca é melhor para motivar a aprendizagem". De um modo geral, os alunos intrinsecamente motivados são mais persistentes e estão mais dispostos a aprender mais e têm mais probabilidades de ter êxito nos seus estudos, ao passo que os alunos extrinsecamente motivados precisam de recompensas de outros para continuar a aprender e não têm iniciativa para aprender. Na realidade, porém, nem todos os alunos estão dispostos e motivados para realizar voluntariamente as tarefas de aprendizagem de línguas relevantes. Nesses casos, fatores externos como o elogio e o medo de não passar num exame podem facilitar a mudança de um estado de aprendizagem negativo para um estado positivo. Nalguns casos, a utilização de motivadores extrínsecos, como o elogio e as recompensas, pode, até certo ponto, reforçar a motivação intrínseca. Enquanto nova tendência na investigação sobre motivação, a teoria da autodeterminação reflete o importante papel do eu na motivação humana e é amplamente utilizada na prática educativa. No entanto, existem algumas limitações.

2.3 Teoria dos Três Níveis

Embora o modelo socioeducativo de Gardner seja conhecido como o modelo clássico da teoria da motivação para a aprendizagem de uma segunda língua, não é suficientemente abrangente. No início da década de 1990, a fim de encontrar uma teoria mais abrangente da motivação para a aprendizagem, os investigadores começaram a combinar disciplinas relacionadas, como a sociolinguística e a pedagogia. Com base em estudiosos como Gardner, Lambert e Crooks e na sua própria investigação sobre a motivação em línguas estrangeiras, o académico húngaro Dörnyei propôs, em 1994, a Teoria dos Três Níveis, que inclui o nível da língua (*language level*), o nível do aprendente (*learner level*) e o nível do ambiente de aprendizagem (*situation level*), e o estudo da motivação deve também ser efetuado nestas

três dimensões, salientando que a motivação é influenciada por uma série de fatores e é formada por uma combinação de fatores. As três dimensões correspondem às três componentes da aprendizagem de uma segunda língua, nomeadamente: a segunda língua, o aprendiz de uma segunda língua e o ambiente de aprendizagem de uma segunda língua, e refletem as três características da própria língua, nomeadamente os fatores sociais, pessoais e educativos.

O nível da língua inclui fatores relacionados com a língua-alvo, tais como a cultura da língua e do país de destino, o valor pragmático da língua, etc. Estes fatores podem influenciar as escolhas dos aprendentes. O nível da língua refere-se principalmente ao objetivo da aprendizagem e é coerente com as teorias de Gardner sobre a motivação integrativa e instrumental. O nível do aprendiz refere-se aos fatores associados ao aprendiz individual, como a realização, a emoção, as competências numa segunda língua, etc., que contribuem para o desenvolvimento de um perfil de personalidade mais estável. Dois dos fatores mais importantes são a necessidade de realização e a autoconfiança. A necessidade de realização refere-se ao desejo do aprendiz de ocupar uma posição elevada na mente das pessoas e de ser respeitado e elogiado pelos outros. A autoconfiança consiste na ansiedade linguística, na auto-avaliação das capacidades numa segunda língua, na atribuição de resultados e na auto-eficácia (Hou Yingying, 2004). A componente motivacional ao nível do ambiente de aprendizagem é constituída por três componentes: a componente motivacional específica do curso (*course-specific motivational component*), a componente motivacional específica do professor (*teacher-specific motivational component*) e a componente motivacional da comunidade de aprendizagem (*learning community motivational component*). A componente motivacional específica do curso refere-se aos fatores motivacionais associados ao programa, aos materiais, aos métodos de ensino e às tarefas de aprendizagem, "que incluem o interesse intrínseco do aluno no curso, a relevância do ensino para as necessidades e os objetivos individuais do aluno, a expectativa do aluno quanto à medida em que irá aprender bem o curso e a satisfação do aluno com a eficácia da atividade" (Wu Heping, 2001). Os aprendentes estão motivados para aprender um curso que corresponda aos seus interesses, seja relevante para os seus objetivos de aprendizagem e se espere que sejam bem-sucedidos no curso de estudo. A teoria baseia-se na teoria do condicionamento motivacional proposta por Fred S Keller, Crookes G e Schmidt R W. A componente motivacional específica do professor está relacionada com o comportamento, a personalidade e o estilo de ensino do professor. A motivação dos alunos para aprender,

a fim de receberem elogios do professor, pode ser diretamente influenciada por fatores como o comportamento e a personalidade do professor. Para além disso, o estilo de ensino do professor também pode influenciar a motivação dos alunos. Dörnyei (1994) afirma que "a componente de motivação coletiva da aprendizagem está relacionada com a motivação coletiva do aluno, incluindo a orientação para objetivos, normas e sistemas de recompensa e estruturas de objetivos da sala de aula (competitivas, cooperativas e individualistas)".

Com base nestas três dimensões, Dörnyei propõe estratégias de ensino específicas, com especial ênfase no papel da dimensão do ambiente de aprendizagem. No ensino de línguas estrangeiras, as três componentes motivacionais da dimensão do ambiente de aprendizagem podem ser manipuladas de modo a organizar eficazmente o ensino na sala de aula.

A teoria dos três níveis de motivação de Dörnyei analisa a motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras em vários níveis e perspetivas e fornece uma explicação abrangente das componentes da motivação, com ênfase na natureza pluralista e multidimensional da motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Integra os pontos de vista de muitos investigadores sobre a motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo a motivação integrativa e instrumental de Gardner e Lambert e as teorias da motivação intrínseca e extrínseca de Deci e Ryan, e relaciona-a estreitamente com o ensino na sala de aula, alargando amplamente o campo de investigação sobre a aquisição de línguas estrangeiras com implicações pedagógicas mais realistas.

A teoria ajuda os investigadores a compreender a motivação numa perspetiva pedagógica e orienta os professores no sentido de influenciarem positivamente a motivação dos alunos de várias formas, o que pode ser um guia positivo para os professores que se encontram numa situação de ensino difícil. Também ajuda os professores a explorar formas e estratégias para motivar os seus alunos a aprender uma língua estrangeira e a encontrar formas de aumentar a sua motivação, o que é de grande importância para o ensino de línguas estrangeiras. No entanto, a teoria apresenta algumas lacunas, uma vez que apenas explica os três níveis de motivação e os fatores contidos em cada nível, mas não explica em profundidade a ligação entre os três níveis, ou a ligação lógica entre os níveis não é suficientemente clara. Para além disso, a multidimensionalidade e a diversidade dos componentes da motivação aumentam a dificuldade da prova empírica.

2.4 Auto-Sistema Motivacional na L2

2.4.1 Fundamento teórico

Depois da década de 1990, à medida que os académicos se dedicavam ao estudo da motivação para a aprendizagem de uma segunda língua, foram descobrindo que a teoria da motivação proposta por Gardner era constantemente posta em causa. Em 2005, Dörnyei propôs o modelo de Auto-Sistema Motivacional na L2 baseado no self possível (Markus & Nurius, 1986) na psicologia da personalidade e na teoria da auto-discrepância (*self-discrepancy theory*) (Higgins 1987).

Markus e Nurius introduziram pela primeira vez o "possível auto" em 1986, definindo-o como "as ideias do indivíduo sobre aquilo em que se pode tornar, aquilo em que se quer tornar e aquilo em que receia tornar-se no futuro" (Markus & Nurius, 1986: 954). Dividiram o "eu possível" em duas categorias: positivo e negativo. A teoria do "possível auto" influencia os indivíduos de duas formas. A primeira é prever e motivar as ações das pessoas, fornecendo objetivos positivos do ego como forma de motivação para os alcançar. A segunda é ajustar o comportamento das pessoas, informando-as das consequências do ego negativo, de modo a evitar o ego negativo futuro. Dörnyei e colegas (Csizér & Kormos, 2009; Taguchi et al., 2009) argumentaram que a Teoria do Ego Possível oferece a abordagem mais promissora para o estudo da motivação bilingue.

O psicólogo Higgins (1987) desenvolveu o conceito de "possível auto" proposto por Markus e Nurius, introduzindo a teoria da auto-discrepância. Higgins argumentou que o auto-conceito individual consiste em três partes: uma é o self-ideal, ou seja, as características que os próprios indivíduos ou os outros querem que eles tenham idealmente. A segunda é o self-obrigatório, ou seja, as características que o indivíduo é obrigado a possuir, quer por si próprio quer pelos outros. O terceiro é o self-real, ou seja, as características que o indivíduo ou os outros realmente possuem. O "self-ideal" e o "self-obrigatório" são possíveis futuros "eus" e constituem uma forma de auto-direção. A teoria da auto-discrepância baseia-se no conceito destes três "eus" e a auto-discrepância refere-se ao fosso entre o self-real e a auto-orientação. Os resultados da investigação da Teoria do Possível Auto e da Teoria da Auto-discrepância fornecem um forte apoio teórico para o modelo de Auto-Sistema Motivacional na L2.

2.4.2 Quadro teórico

Dörnyei (2005) propôs pela primeira vez o modelo de Auto-Sistema Motivacional na L2 e mostrou que este consistia em três elementos: o *self-ideal* na L2 (*Ideal L2 self*), o *self-obrigatório* na L2 (*Ought-to L2 self*) e a experiência de aprendizagem da L2 (*L2 learning experience*). O *self-ideal* na L2 e o *self-obrigatório* na L2 derivam da teoria da auto-discrepância de Higgins, enquanto a experiência de aprendizagem da L2 deriva da teoria de três níveis de motivação bilingue de Dörnyei na década de 1990.

O *self-ideal* na L2 é "a faceta específica da L2 do *self-ideal* de uma pessoa" (Dörnyei, 2005: 105), que se refere à auto-imagem ideal que o aprendente gostaria de ter como falante proficiente de uma segunda língua e expressa o desejo de se tornar um falante competente de uma segunda língua no futuro. Está associada a emoções e fatores positivos, como o facto de ser um falante proficiente de uma segunda língua.

O *self-obrigatório* na L2 refere-se às características que os aprendentes acreditam que devem ter ou aos objetivos que devem alcançar na aprendizagem da L2 para satisfazer as expectativas dos outros ou para evitar certos resultados negativos, como certas responsabilidades, obrigações, etc., e não por vontade própria do aprendente. Este aspeto está de acordo com a motivação instrumental.

A experiência de aprendizagem da L2 refere-se à motivação relacionada com experiências de aprendizagem e ambientes de aprendizagem específicos, tais como professores, turmas, grupos de estudo, experiências de aprendizagem e cursos de línguas. Dörnyei considera que este fator resulta principalmente dos sucessos de aprendizagem anteriores do aprendente e da sua confiança na aprendizagem.

A ideia central do auto-sistema motivacional na L2 é que "se a proficiência na língua-alvo é uma componente do *self-ideal* ou *self-obrigatório* do aprendente, ou seja, se os próprios aprendentes querem ou são esperados pelos outros para serem proficientes na língua-alvo, então terão um desejo psicológico de colmatar a lacuna entre o seu eu real e o seu eu possível e, assim, ficarão fortemente motivados para aprender a língua-alvo" (Ushioda & Dörnyei, 2009:4). A teoria do auto-sistema de motivacional na L2 de Dörnyei fornece um novo quadro teórico para o estudo da motivação na L2. Estudos empíricos recentes forneceram provas preliminares da validade do auto-sistema motivacional bilingue.

2.4.3 Situação actual da investigação

Desde que Dörnyei concebeu o Auto-Sistema Motivacional na L2, foram realizados muitos estudos por académicos de línguas de todo o mundo, a que se seguiu uma grande quantidade de investigação que validou a teoria e a sua operacionalização em países como a Hungria, a China, o Japão, a Arábia Saudita e o Irão. Em 2009, Dörnyei e Ushioda (2009) publicaram *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, uma coletânea de ensaios que detalha as descobertas teóricas e empíricas sobre o sistema motivacional do eu da L2 desde a sua criação.

Em 2005, Dörnyei e Csizér (2005) lançaram um inquérito nacional na Hungria, que é considerado o primeiro e mais fundamental inquérito sobre o auto-sistema motivacional na L2, fornecendo uma fonte de dados para o quadro teórico.

Kormos e Csizér (2009) realizaram um inquérito por questionário a 432 estudantes do ensino secundário, universitários e adultos na Hungria para compreender o seu estatuto motivacional. Os resultados mostram que o comportamento motivacional dos estudantes é largamente determinado pelo seu self-ideal na L2 e pela sua experiência de aprendizagem da L2, e que o self-ideal na L2 tem um maior impacto no processo de aprendizagem do que a tradicional "motivação integrativa". Este estudo também confirma a fiabilidade do auto-sistema motivacional na L2 de Dörnyei.

Taguchi, Magid e Papi (2009) realizaram um estudo em grande escala com mais de 5000 estudantes do ensino secundário e universitário que aprendem inglês em três países asiáticos, Japão, China e Irão, e concluíram que o self-ideal de Dörnyei pode substituir a motivação integrativa de Gardner. Além disso, os resultados mostram que, para os aprendentes japoneses e iranianos de inglês, o self-ideal e a experiência de aprendizagem da L2 são as influências mais significativas no auto-sistema motivacional na L2. Para os aprendentes chineses de inglês, por outro lado, o self-ideal foi o fator preditivo mais forte, enquanto a experiência de aprendizagem da L2 foi o menos influente. Este estudo também demonstra que a teoria de Dörnyei é igualmente aplicável aos países asiáticos.

Mostafa Papi (2010) descobriu, a partir de um estudo por questionário com 1011 estudantes iranianos do ensino secundário, que a ansiedade de aprendizagem contribuía em parte para que se esforçassem mais na aprendizagem do inglês, enquanto o self-ideal e a experiência de aprendizagem da

L2 ajudavam a reduzir essa ansiedade e o self-obrigatório deveria aumentá-la.

Yashima (2009) realizou um inquérito por questionário a 191 estudantes japoneses do ensino secundário e concluiu que os estudantes japoneses do ensino secundário não acreditavam, de um modo geral, que houvesse uma forte relação entre a aprendizagem do inglês e a construção de um self-ideal na L2. Se quiserem expandir a sua compreensão do seu self de L2, devem desenvolver uma perspetiva global e encontrar o seu interesse em aprender inglês.

Xu Hongchen (2009) analisou e resumiu a teoria de Dörnyei sobre o auto-sistema motivacional na L2 e apresentou-a em pormenor, salientando que a teoria de Dörnyei preenche a lacuna entre o quadro teórico motivacional de Gardner e vai além da teoria do quadro de três níveis de Dörnyei.

Liu Fengge (2012) é o primeiro investigador chinês a utilizar grandes volumes de dados num estudo da teoria do auto-sistema motivacional na L2. O seu inquérito a aprendentes chineses de diferentes níveis de inglês verificou que a teoria do auto-sistema motivacional na L2 é igualmente aplicável na China e concluiu que a motivação do self-ideal na L2 era mais eficaz para os melhores aprendentes, enquanto a experiência de aprendizagem da L2 era mais eficaz para os aprendentes mais pobres.

Muhammad Islam, Martin Lamb e Gary Chambers (2013) realizaram um inquérito a mais de 1000 estudantes em universidades paquistanesas e mostraram que a experiências de aprendizagem da L2 e o self-ideal na L2 podem levar os aprendentes a esforçarem-se mais na sua aprendizagem, confirmando a validade da teoria do auto-sistema motivacional na L2.

A partir dos estudos sobre o auto-sistema motivacional na L2 acima referidos, podemos constatar que o auto-sistema de motivacional na L2 de Dörnyei é válido em diferentes contextos e que a correlação entre o auto-sistema motivacional na L2 e comportamentos de aprendizagem motivados varia um pouco em função do objeto de estudo. O auto-sistema motivacional na L2 combina descobertas teóricas anteriores no domínio da motivação bilingue com conceitos relacionados com o ego em psicologia, preenchendo as lacunas do "modelo socioeducativo" proposto por Gardner et al. e elevando a investigação sobre a motivação da L2 a um novo patamar. A teoria do auto-sistema motivacional na L2 é tanto uma herança como uma inovação da investigação anterior sobre motivação, herdando e desenvolvendo criticamente a escola de investigação tradicional da psicologia social, revisitando a fase cognitivo-situacional da investigação, expandindo o modelo de investigação da motivação orientado para

o processo e representando uma inovação teórica. Tem um papel importante na promoção de futuras investigações sobre motivação. Existem muitos estudos de investigação sobre o auto-sistema motivacional na L2, tanto teóricos como empíricos. No entanto, ao analisar os estudos, verificou-se que a maioria dos estudos foi realizada com alunos de inglês, enquanto havia muito poucos estudos empíricos sobre o papel da motivação na aprendizagem do português por parte de alunos chineses.

CAPÍTULO 3 O presente estudo

Neste capítulo, apresentaremos o estudo empírico realizado. Este capítulo está dividido em cinco secções: o procedimento do estudo, os participantes, os instrumentos de investigação, as questões de investigação e a análise dos dados.

3.1 Procedimentos do estudo

O estudo começa com informação pessoal relevante que ajudará a compreender os antecedentes dos participantes na aprendizagem da língua portuguesa.

O segundo é um questionário sobre motivação, adaptado de uma versão bilingue do questionário *Motivation questionnaire used in the 2013 Chinese survey* (You & Dörnyei, 2016; You, Dörnyei, Z., & Csizér, K., 2016), com 18 questões relevantes seleccionadas. Esta secção permite uma melhor compreensão das percepções dos alunos chineses sobre o seu processo de aprendizagem do português. Pedi o parecer ético à comissão (ver Anexo A).

A terceira parte é um teste de vocabulário, utilizando o teste LextPT (Zhou & Li, 2021). Este teste fornece uma indicação do domínio das palavras dos participantes e do seu nível de proficiência em português.

3.2 Perfil dos participantes

Foi recrutado um total de 30 participantes para este estudo, divididos em dois grupos experimentais de 15 participantes cada: 15 estudantes chineses a estudar português que tinham tido uma experiência de imersão em Portugal (Grupo A), e 15 estudantes chineses a estudar português numa universidade chinesa que nunca tinham estado em Portugal (Grupo B). Todos os participantes são chineses que falam português como língua estrangeira.

Grupo A

O Grupo A é composto por 13 participantes femininos e 2 masculinos. Os participantes têm entre 23 e 27 anos (Média = 24,8 anos, DP = 1,2) com um participante de 23 anos, sete participantes de 24

anos, três participantes de 25 anos, dois de 26 anos e dois de 27 anos. Os participantes no Grupo A são todos estudantes portugueses que tinham vivido por algum tempo em Portugal. Começaram a aprender português com uma idade relativamente semelhante, entre os 18 e 21 anos (Média = 18,7 anos, DP = 0,8), com seis participantes a começar a aprender português aos 18 anos, oito aos 19 anos e o restante a começar a aprender português aos 21 anos. Na China, esta corresponde essencialmente à idade de entrada na universidade. A média de duração do estudo em anos é de 5,9 anos (DP = 1,0), sendo o mais longo o participante 15 com 8 anos de aprendizagem do português e o mais curto o participante 2 com 4 anos de estudo, além de 4 participantes com 5 anos de estudo, 7 participantes com 6 anos de estudo e os restantes 2 participantes com 7 anos de estudo. Em termos do número de horas de aulas de português por semana, a média é de 6,3 horas (DP = 3,5). Este número varia um pouco, sendo o tempo de aprendizagem mais curto para o participante 3 e o participante 15, ambos tendo duas horas de aulas de português por semana, e o tempo de aprendizagem mais longo sendo de 14 horas para o participante 4. Além de aprenderem através de instrução em sala de aula, nove participantes aprenderam português ouvindo música portuguesa, vendo filmes portugueses, navegando em documentos e notícias portuguesas, lendo livros portugueses e através de software dedicado à aprendizagem do português, enquanto os restantes seis participantes aprenderam português através da comunicação oral diária, vivendo, trabalhando e conversando com amigos que são falantes nativos de português. A tabela 1 apresenta alguns dos dados obtidos através do questionário para o Grupo A.

Tabela 1 - Dados extra-linguísticos para o Grupo A recolhidos através do questionário.

Part.	Idade (anos)	nacionalidade	sexo	T- estudo (anos)	Esteve num país de língua portuguesa	Tempo num país de língua portuguesa (anos)	Horas	Idade de começo (anos)	Resultado LEXTPT
1	26	China	F	6	Sim	1.5	4	18	31.5
2	24	China	F	4	Sim	1	6	18	51
3	24	China	F	5	Sim	2	2	19	37.5
4	25	China	M	7	Sim	3	14	19	39

5	24	China	F	5	Sim	1	3	19	35
6	25	China	F	7	Sim	4	4	18	57.5
7	24	China	F	6	Sim	3	8	18	50.5
8	24	China	F	5	Sim	3	3	19	49.5
9	26	China	F	6	Sim	2	8	21	43.5
10	24	China	F	6	Sim	2	8	18	37.5
11	23	China	F	5	Sim	1	5	18	46.5
12	25	China	M	6	Sim	3	10	19	48.5
13	24	China	F	6	Sim	1	8	19	32
14	27	China	F	6	Sim	2	10	19	33
15	27	China	F	8	Sim	6	2	19	56
Média	24.8			5.9		2.4	6.3	18.7	43.2
DP	1.2			1.0		1.4	3.5	0.8	8.8

Notas. Part.=Participante; T-estudo=Tempo de estudo do português; Horas=Horas de aulas de português por semana; Idade=Idade para começar a aprender Português.

Grupo B

O Grupo B inclui seis participantes masculinos e nove participantes femininos. A maioria dos participantes tem entre 20 e 21 anos (Média = 20,9 anos, DP = 1,4), com cinco participantes de 20 anos e sete participantes de 21 anos, geralmente mais novos, sendo a idade mais jovem de 19 anos com um e a idade mais velha de 24 anos com um total de dois. O Grupo B é constituído por estudantes chineses que nunca tinham estado em Portugal. A idade de começar a aprender português era geralmente 18 e 19 anos (Média = 18,6 anos, DP = 0,8), com seis participantes cada, sendo o mais jovem de 17 anos para o participante 11 e o mais velho de 20 anos para o participante 2 e 8. A maioria do tempo de estudo do português situa-se entre 2 a 3 anos (Média = 2,4 anos, DP = 0,6) com 10 participantes e 4 participantes respetivamente, sendo o período de estudo mais longo de 4 anos para o participante 15. Estes 15 participantes reportaram estudar português entre 1 a 20 horas por semana (Média = 9,9 horas, DP = 5,0), com períodos mais curtos de 1, 2 e 3 horas por semana correspondentes ao participante 15, participante 5 e participante 14, respetivamente. A maioria das horas de estudo varia entre 10-12 horas

(participantes 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10 e 11), sendo as horas de estudo mais longas de 15 horas para o participante 12 e 20 horas para o participante 13, respetivamente, para além de duas outras com 8 horas por semana (participantes 6 e 7). Ao contrário do Grupo A, o Grupo B não inclui participantes que aprenderam português no dia-a-dia, pois todos os participantes neste grupo nunca tinham estado em Portugal e não tinham condições ou ambiente para serem expostos ao português na vida quotidiana. Fora da sala de aula, foram expostos ao português através da visualização de vídeos, internet, software social, audição de música e trabalho. 10 dos participantes foram expostos ao português através da visualização de vídeos, televisão e audição de música, dois foram expostos ao português através da internet, os dois restantes através de software e um através de trabalho. Consulte a Tabela 2 abaixo para dados específicos.

Tabela 2 - Dados extra-linguísticos para o Grupo B recolhidos através do questionário.

Part.	Idade (anos)	nacionalidade	sexo	T-estudo (anos)	Esteve num país de língua portuguesa	Horas	Idade de começo (anos)	Resultado LEXTPT
1	20	China	M	2	Não	12	19	40.5
2	21	China	M	2	Não	11	20	32.5
3	21	China	M	3	Não	10	19	34.5
4	21	China	F	2	Não	12	19	33
5	21	China	F	2	Não	2	19	37
6	20	China	F	2	Não	8	18	36
7	20	China	M	3	Não	8	18	33.5
8	21	China	F	2	Não	12	20	49
9	20	China	F	2	Não	12	18	33.5
10	21	China	F	2	Não	10	19	41.5
11	19	China	F	2	Não	12	17	49
12	21	China	M	3	Não	15	18	31
13	20	China	M	2	Não	20	18	30
14	24	China	F	3	Não	3	19	34

15	24	China	F	4	Não	1	18	30
Média	20.9			2.4		9.9	18.6	36.3
DP	1.4			0.6		5.0	0.8	6.1

Notas. Part.=Participante; T-estudo=Tempo de estudo do português; Horas=Horas de aulas de português por semana; Idade=Idade para começar a aprender Português.

3.3 Ferramentas de estudo

O questionário motivacional e o teste de vocabulário foram programados e administrados na plataforma de recolha de dados experimentais *Gorilla* (www.gorilla.sc), que contém o consentimento informado (ver Anexo B), tendo todo o processo, desde a programação até à recolha de dados ocorrido em formato *online*.

3.3.1 Questionário de Auto-Sistema Motivacional na L2

O questionário de Auto-Sistema Motivacional na L2 utilizado neste estudo foi referenciado a partir do questionário *Motivation questionnaire used in the 2013 Chinese survey* (You & Dörnyei, 2016; You, Dörnyei, Z., & Csizér, K., 2016). Começamos por traduzir a versão inglesa do questionário, que depois foi revista e, após revisões, finalizou-se a versão portuguesa (Ver Anexo C). O questionário contém três variáveis nas áreas de *self-ideal* na L2, *self-obrigatório* na L2 e experiência de aprendizagem da L2, com um total de 18 questões. A secção do *self-ideal* na L2 contém 5 questões (P1, P6, P7, P14, P15), a secção do *self-obrigatório* na L2 contém 8 questões (P2, P3, P5, P8, P9, P11, P16, P17) e a secção da experiência de aprendizagem de L2 contém 5 questões (P4, P10, P12, P13, P18).

3.3.2 Teste de vocabulário

O teste de vocabulário (ver Anexo D) utilizado neste estudo foi o LextPT desenvolvido por Zhou e Li (2021). Este teste contém um total de 90 palavras (ver Anexo E). Destas, 60 são palavras portuguesas, cada uma valendo 0,5 pontos, e as restantes 30 são palavras não portuguesas, cada uma valendo 1 ponto. A pontuação total é de 60 pontos se um participante acertar todos os itens.

3.4 Questões da investigação

Q1. Será que existe uma influência da motivação na aprendizagem do vocabulário em português?

Q2. Será que há uma diferença da motivação entre falantes que tinha tido uma experiência de imersão num país de língua portuguesa e que nunca tinham estado num país de língua portuguesa?

Q3. Será que existe uma influência das diferenças de género?

Q4. O facto de se ter estado ou não num país de língua portuguesa afeta a aprendizagem do vocabulário em português?

3.5 Análise de dados

A análise de dados deste estudo foi feita através do *Microsoft Office Excel 2019* e do programa *Jamovi* (www.jamovi.org).

3.5.1 Análise de dados dos participantes

Resumindo os dados de uma perspetiva comparada, a idade média do Grupo A é de 24,8 (DP = 1,2) e a do Grupo B de 20,9 (DP = 1,4), portanto, a idade média do Grupo A é superior à do Grupo B. A duração média da aprendizagem do português foi de 5,9 (DP = 1,0) e 2,4 (DP = 0,6) para o Grupo A e o Grupo B respetivamente, portanto a duração média da aprendizagem do português também é mais elevada para o Grupo A do que para o Grupo B. O Grupo B apresenta uma média superior ao Grupo A em termos do número de horas de aulas de língua portuguesa por semana, tendo o Grupo A uma média de 6,3 horas (DP = 3,5) de aulas de português por semana, enquanto que o Grupo B apresenta uma média de 9,9 horas (DP = 5,0). Em termos de idade para começar a aprender português, os dois grupos são relativamente semelhantes, com uma idade média de 18,7 (DP=0,8) para o Grupo A e 18,6 (DP = 0,8) para o Grupo B. Os valores mínimos e máximos de cada dado estão também listados na tabela, ver Tabela 3 para os dados específicos.

Tabela 3 - Dados específicos para o Grupo A e o Grupo B

		Grupo A	Grupo B
--	--	---------	---------

Idade(anos)	média (DP)	24.8 (1.2)	20.9 (1.4)
	min-max	23-27	19-24
T-estudo(anos)	média (DP)	5.9 (1.0)	2.4 (0.6)
	min-max	4-8	2-4
Horas	média (DP)	6.3 (3.5)	9.9 (5.0)
	min-max	2-14	1-20
Idade de começo (anos)	média (DP)	18.7 (0.8)	18.6 (0.8)
	min-max	18-21	17-20

Notas. T-estudo=Tempo de estudo do português; Horas=Horas de aulas de português por semana; Idade=Idade para começar a aprender Português.

3.5.2 INQUÉRITO DE MOTIVAÇÃO

Este questionário contém 18 perguntas relacionadas com a motivação para aquisição de segundas línguas, adaptado de uma versão bilingue do questionário *Motivation questionnaire used in the 2013 Chinese survey* de You & Dörnyei (2016) e You, Dörnyei & Csizér (2016). As respostas ao questionário consistem numa escala de 1 a 6, com "1" indicando Discordar Fortemente, "2" indicando Discordar, "3" indicando Discordar Ligeiramente, "4" indicando Concordar Ligeiramente, "5" indicando Concordar e "6" indicando Concordar Fortemente.

As respostas pormenorizadas às 18 perguntas respondidas pelos participantes constam do anexo (ver Anexo F).

Com base nas respostas dos participantes, calculei os valores médios destas 18 perguntas para o Grupo A e o Grupo B respetivamente. Seis destas perguntas têm uma média superior para o Grupo A do que para o Grupo B (P1, P7, P11, P14, P15 e P16). Duas destas perguntas têm a mesma média para o Grupo A e para o Grupo B (P6 e P17). Para as restantes dez perguntas (P2, P3, P4, P5, P8, P9, P10, P12, P13 e P18), a média do Grupo A é menor do que a do Grupo B. Consulte o Gráfico 37 para dados específicos.

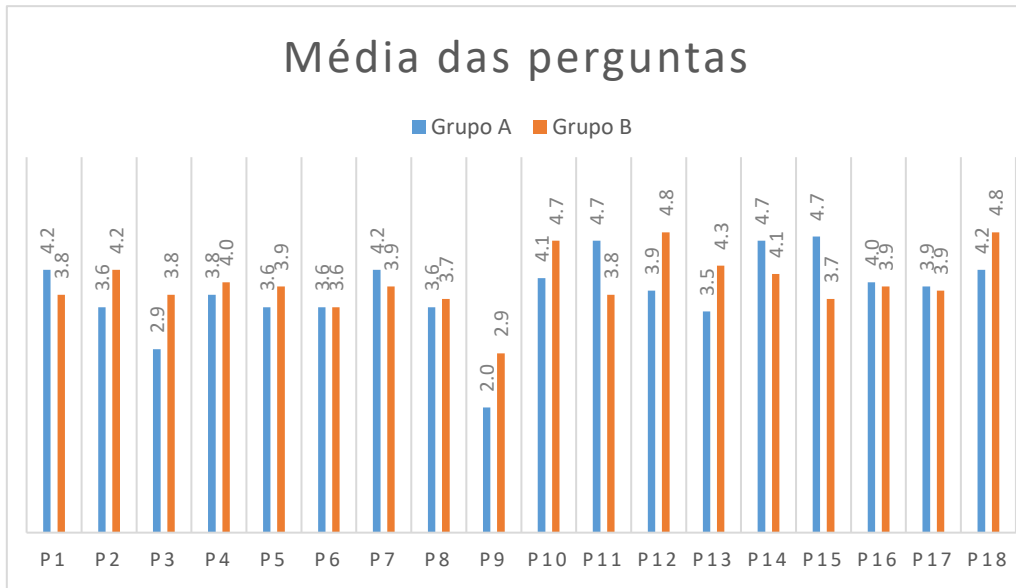


Gráfico 1 - Média das 18 perguntas do Grupo A e Grupo B

A média do *self-ideal* na L2 (P1, P6, P7, P14, P15) foi denominada Média1, a média do *self-obrigatório* na L2 (P2, P3, P5, P8, P9, P11, P16, P17) foi denominada Média2, e a média da experiência de aprendizagem da L2 (P4, P10, P12, P13, P18) foi denominada Média3.

A Média1 para todos os participantes é de 4,1, a Média2 é de 3,7 e a Média3 é de 4,2. Isto mostra que, nesta experiência, todos os participantes tinham o nível mais elevado de experiência de aprendizagem da L2, o segundo nível mais elevado de *self-ideal* na L2 e o nível mais baixo de *self-obrigatório* na L2. Ver o Gráfico 38 para os dados.

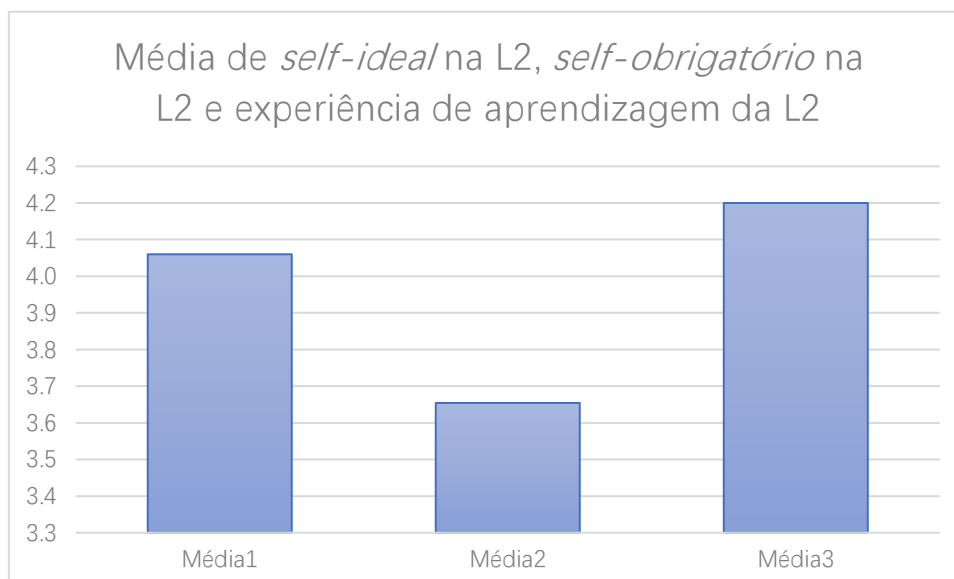


Gráfico 2 - Média de self-ideal na L2, self-obrigatório na L2 e experiência de aprendizagem da L2

A Média1 para o Grupo A é de 4,3, a Média2 é de 3,5 e a Média3 é de 3,9; portanto, os participantes do Grupo A têm um nível de *self-ideal* na L2 > nível de experiência de aprendizagem da L2 > nível de *self-obrigatório* na L2. A Média1 para o Grupo B é de 3,8, a Média2 é de 3,8 e a Média3 é de 4,5; portanto, os participantes do Grupo B têm um nível de experiência de aprendizagem da L2 > nível de *self-ideal* na L2 > nível de *self-obrigatório* na L2.

A Média1 para os participantes do Grupo A é de 4,3 e a Média1 para os participantes do Grupo B é de 3,8. Nesta experiência, o nível *self-ideal* na L2 é mais elevado no Grupo A do que no Grupo B. A Média2 para os participantes do Grupo A é de 3,5 e a Média2 para os participantes do Grupo B é de 3,8. O Grupo B tem um nível mais elevado de *self-obrigatório* na L2 do que o Grupo A. A Média3 para o Grupo A é de 3,9 e para o Grupo B é de 4,5. Consulte o Gráfico 39 para obter os dados específicos. O Grupo B tem um nível mais elevado de experiência de aprendizagem da L2 do que o Grupo A.

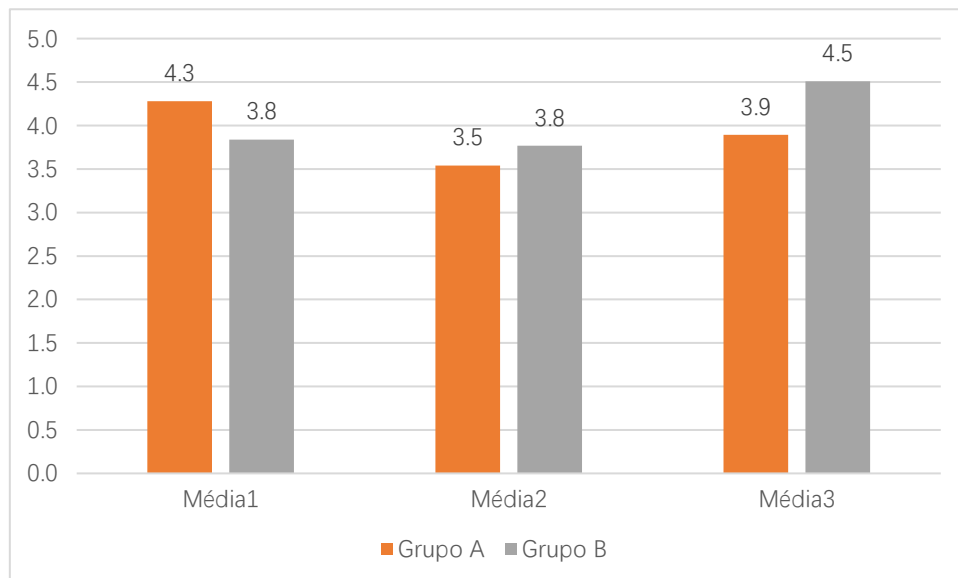


Gráfico 3 - Média de self-ideal na L2, self-obrigatório na L2 e experiência de aprendizagem da L2 do Grupo A e Grupo B

3.5.3 TESTE LEXICAL

Os detalhes dos resultados do teste de vocabulário dos participantes do Grupo A são mostrados na

Tabela 1. Os detalhes dos resultados do teste de vocabulário dos participantes do Grupo B são mostrados na Tabela 2.

A pontuação média do Grupo A é de 43,2 (DP=8,8) e a do Grupo B de 36,3 (DP=6,1). A pontuação média do Grupo A é superior à do Grupo B neste teste de vocabulário.

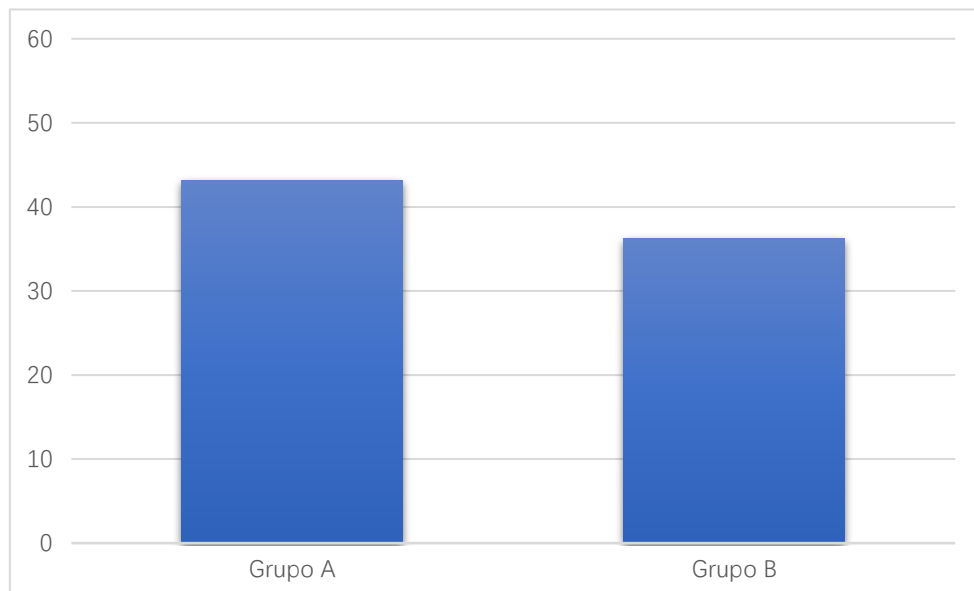


Gráfico 4 - A pontuação média do Grupo A e Grupo B

CAPÍTULO 4 Resultados

Nesta secção começamos por apresentar a estatística descritiva do teste lexical e do questionário de motivação, passando, de seguida, à aplicação de estatística inferencial, através do uso de Testes t.

4.1 Estatística Descritiva

Começamos por apresentar as medidas de estatística descritiva dos dois grupos e do teste de vocabulário.

Tabela 4- Estatística descritiva entre o Grupo A e o Grupo B relativamente ao Resultado LEXTALE

	Grupo	N	Omisso	Média	Mediana	Desvio- padrão	Mínimo	Máximo
Resultado LEXTALE	A	15	0	43.2	43.5	8.77	31.5	57.5
	B	15	0	36.3	34.0	6.12	30.0	49.0

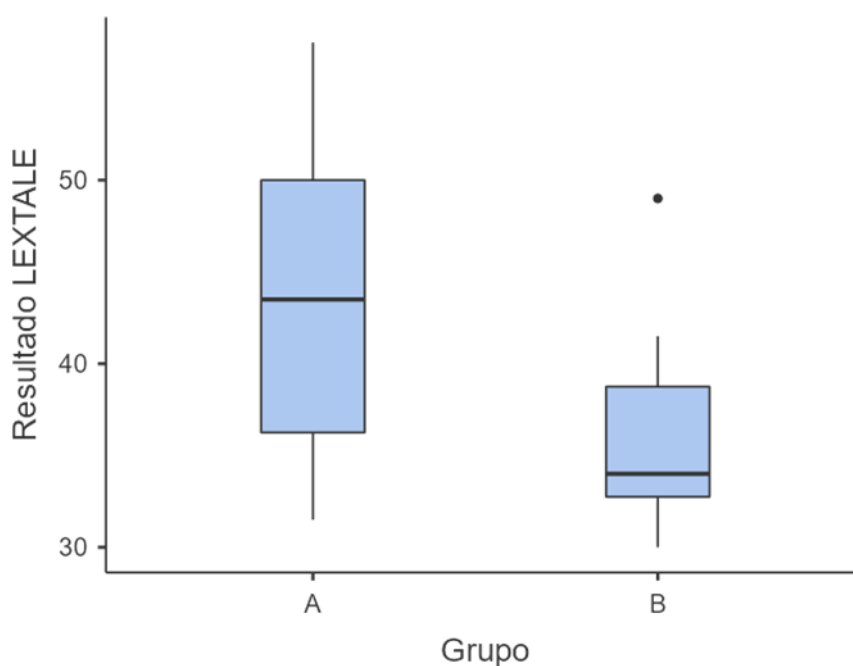


Gráfico 5 - Resultado LEXTALE do Grupo A e Grupo B

Os resultados descritivos mostraram que existe uma diferença entre o desempenho do Grupo A e do Grupo B no teste de vocabulário. A média do desempenho do Grupo A é significativamente mais elevada que a do Grupo B.

Seguem-se a estatística descritiva dos os dois grupos e da motivação.

Tabela 5 - Estatística descritiva da motivação entre o Grupo A e o Grupo B

	Grupo	N	Omisso	Média	Mediana	Desvio- padrão	Mínimo	Máximo
Média	A	15	0	3.84	3.89	0.803	2.72	5.61
	B	15	0	3.99	4.00	0.698	3.00	5.17

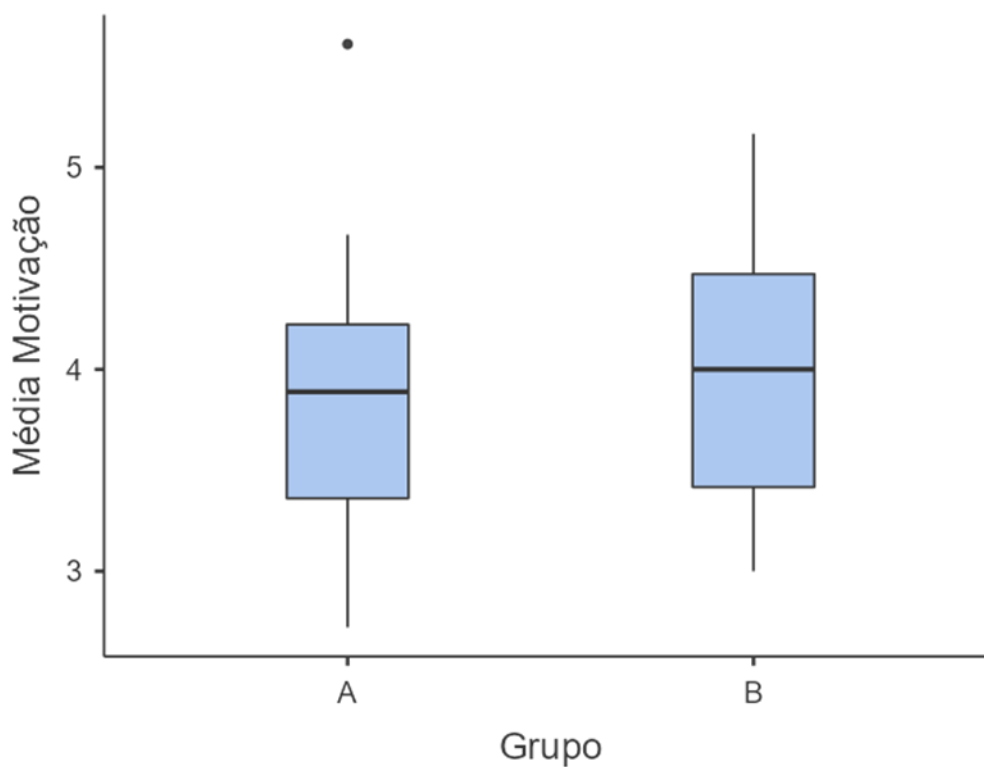


Gráfico 6 - Média da motivação do Grupo A e Grupo B

A média aqui refere-se à média das respostas de cada participante às perguntas sobre motivação no questionário. Os resultados mostram que há pouca diferença entre as médias do Grupo A e do Grupo B. No Grupo A as respostas situam-se numa escala ligeiramente mais baixa do que o Grupo B. Isto significa que o Grupo A não concorda tanto como o Grupo B em relação a questões de motivação, ou que os participantes do Grupo B são ligeiramente mais positivos quando se trata de motivação. Mas esta diferença é pequena.

4.2 Teste t para amostras independentes

Começamos por correr um teste t de amostras independentes para verificar se o resultado obtido por cada grupo no teste lexical apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Começamos por apresentar os dados do teste t para os dois grupos e teste de vocabulário.

Tabela 6 – Teste t para o Grupo A e o Grupo B relativamente ao Resultado LEXTALE

		Estatística	gl	p
Resultado	t de Student	2.50 ^a	28.0	0.019
LEXTALE				

Nota. $H_a \mu_A \neq \mu_B$

^a O teste de Levene é significativo ($p < 0.05$), sugerindo a violação do pressuposto da homogeneidade de variâncias

Os resultados mostraram que $p=0,019$ ($p<0,05$), o que significa que existe uma diferença significativa entre o Grupo A e o Grupo B no teste de vocabulário. Há uma diferença relativamente grande nas pontuações obtidas pelos participantes que tinham estado num país de língua portuguesa e pelos que nunca tinham estado num país de língua portuguesa no teste de vocabulário.

Seguem-se os dados do teste t dos dois grupos e da motivação.

Tabela 7 – Teste t da motivação entre o Grupo A e o Grupo B

		Estatística	gl	p
Média	t de Student	-0.540	28.0	0.594

Nota. $H_a \mu_A \neq \mu_B$

Os resultados mostraram que $p=0,594$ ($p>0,05$), o que significa que não há muita diferença entre o Grupo A e o Grupo B em termos de motivação. Portanto, neste teste, o facto de se ter ou não estado num país de língua portuguesa não teve um efeito significativo sobre a motivação dos participantes.

Abaixo estão os dados do teste t para dos dois grupos e o tempo total de estudo do português.

Tabela 8 – Teste t entre o Grupo A e o Grupo B sobre o tempo total de estudo do português

		Estatística	gl	p
Há quanto tempo estuda português?	t de Student	11.4	28.0	< .001

Nota. $H_a \mu_A \neq \mu_B$

Os resultados mostraram que $p<0,001$ ($p<0,05$), o que significa que há uma diferença significativa no tempo total de estudo do português entre o Grupo A e o Grupo B.

Começamos por apresentar os dados do teste t para os dois grupos e horas de aulas de português por semana.

Tabela 9– Teste t entre o Grupo A e o Grupo B sobre horas de aulas de português por semana

		Estatística	gl	p
--	--	--------------------	-----------	----------

Quantas horas de aulas de português tem por uma semana?	t de Student	-2.28	28.0	0.031
---	--------------	-------	------	-------

Nota. $H_a \mu_A \neq \mu_B$

Os resultados mostraram que $p=0,031$ ($p<0,05$), o que significa que há uma diferença no número de horas por semana que o Grupo A e o Grupo B passam a estudar português nas suas aulas.

Seguem-se os dados do teste T para o género e para o teste de vocabulário.

Tabela 10 – Teste t para masculinos e femininos relativamente ao Resultado LEXTALE

		Estatística	gl	p
Resultado LEXTALE	t de Student	1.47	28.0	0.152

Nota. $H_a \mu_{\text{Feminino 女}} \neq \mu_{\text{Masculino 男}}$

Os resultados mostraram que $p=0,152$ ($p>0,05$), o que indica que não há diferença entre masculinos e femininos no Resultado LEXTALE, ou seja, o sexo não teve um efeito válido sobre os resultados do teste de vocabulário neste teste.

O último dos testes t foi um teste t para o género e a motivação.

Tabela 11 – Teste t da motivação entre masculinos e femininos

		Estatística	gl	p
Média	t de Student	-1.24	28.0	0.226

Nota. $H_a \mu_{\text{Feminino 女}} \neq \mu_{\text{Masculino 男}}$

Os resultados mostraram que $p=0,226$ ($p>0,05$), o que indica que não há diferença significativa entre masculinos e femininos na área de motivação, portanto o gênero não teve um efeito significativo na motivação neste teste.

4.3 Matriz de Correlações

Começamos por apresentar as matrizes de correlações ao tempo total de estudo do português, horas de aulas de português por semana, à motivação e ao teste de vocabulário.

Em primeiro lugar, é apresentado Matriz de Correlações do tempo total de estudo do português e do teste de vocabulário.

Tabela 12 - Matriz de Correlações do tempo total de estudo do português e do Resultado LEXTALE

		Há quanto tempo estuda português?
Resultado LEXTALE	R de Pearson	0.366
	p-value	0.043

Os resultados mostraram que $p=0,043$ ($p<0,05$), o que mostra que existe uma correlação significativa positiva moderada ($r= 0.366$) entre o tempo passado a aprender português e o Resultado LEXTALE. Quando se aprende português durante um período de tempo mais longo, melhor é o resultado do teste de vocabulário.

De seguida, começamos por apresentar a Matriz de Correlações das horas de aulas de português por semana e do teste de vocabulário.

Tabela 13 - Matriz de Correlações das horas de aulas de português por semana e do Resultado

LEXTALE

Quantas horas de aulas de português tem por uma semana?		
Resultado LEXTALE	R de Pearson	-0.230
	p-value	0.221

Os resultados mostraram que $p=0,221$ ($p>0,05$), o que mostra que não há correlação nenhuma entre o tempo investido em aulas de português por semana e os resultados do teste de vocabulário. Isto mostra que o tempo passado a aprender português teve um papel significativo no Resultado LEXTALE, mas o tempo de aulas de português por semana não foi significativo para o Resultado LEXTALE.

Por último, é apresentada a matriz de correlações do teste de vocabulário e da motivação.

Tabela 14 - Matriz de Correlações do Resultado LEXTALE e da motivação

Resultado LEXTALE		
Média da motivação	R de Pearson	-0.119
	p-value	0.532

Os resultados mostraram que $p=0,532$ ($p>0,05$), o que significa que não há correlação entre os resultados do teste de vocabulário e a média de motivação. Neste teste, não houve relação entre a motivação dos participantes e o seu desempenho no teste de vocabulário, ou seja, a motivação não teve efeito sobre o desempenho no teste de vocabulário.

CAPÍTULO 5 Discussão e conclusões

5.1 Questões

Começamos por responder as questões.

Q1. Será que existe uma influência da motivação na aprendizagem do vocabulário em português?

Não existe. De acordo com a Matriz de Correlações, medida através do instrumento que utilizamos, a motivação não teve efeito no desempenho do vocabulário ($p=0,532>0,05$).

Q2. Será que há uma diferença da motivação entre falantes que tinha tido uma experiência de imersão num país de língua portuguesa e que nunca tinham estado num país de língua portuguesa?

Há uma diferença. Isto pode ser obtido a partir dos valores médios da motivação dos participantes calculados anteriormente: A intensidade da motivação dos participantes que tinha tido uma experiência de imersão num país de língua portuguesa é: self-ideal na L2 (média=4,3) > experiência de aprendizagem da L2 (média=3,9) > self-obrigatório na L2 (média=3,5). Os participantes que nunca tinham estado num país de língua portuguesa tinham uma intensidade motivacional de: experiência de aprendizagem da L2 (média=4,5) > self-ideal na L2 (média=3,8) = self-obrigatório na L2 (média=3,8).

Q3. Será que existe uma influência das diferenças de género?

O género não tem qualquer efeito na aprendizagem do vocabulário português nem na motivação. De acordo com o teste T realizado com o instrumento utilizado, pode concluir-se que $p=0,152$ ($p>0,05$), o género não tem efeito na aprendizagem do vocabulário português. $P=0,226$ ($p>0,05$), o género não afeta a motivação.

Q4. O facto de se ter estado ou não num país de língua portuguesa afeta a aprendizagem do vocabulário em português?

Existe um efeito. O teste t feito de acordo com medida através do instrumento que utilizamos acima dá $p=0,019$ ($p<0,05$) que o facto de se ter estado ou não num país de língua portuguesa tem um efeito na aprendizagem do vocabulário português.

5.2 Conclusões da investigação

A partir da investigação acima referida sobre a Auto-Sistema Motivacional na L2 e os testes de vocabulário de estudantes chineses que aprendem português, foram retiradas as seguintes conclusões deste estudo:

Em primeiro lugar, no modelo de Auto-Sistema Motivacional na L2 dos estudantes chineses que aprendem português, a experiência de aprendizagem da L2 foi a motivação mais forte, o *self-ideal* na L2 foi o segundo mais forte, e o *self-obrigatório* na L2 foi o mais fraco. Os participantes que tinham estado num país de língua portuguesa tinham a intensidade motivacional mais elevada do *self-ideal* na L2, a segunda intensidade motivacional mais elevada da experiência de aprendizagem da L2 e a intensidade motivacional mais fraca do *self-obrigatório* na L2; os participantes que nunca tinham estado num país de língua portuguesa tinham a intensidade motivacional mais elevada da experiência de aprendizagem da L2, seguida do *self-ideal* na L2 e *self-obrigatório* na L2.

Em segundo lugar, com base no Teste t para amostras independentes de grupo e das pontuações de vocabulário ($p=0,019 < 0,05$), concluiu-se que o facto de terem estado ou não num país de língua portuguesa teve impacto nas suas pontuações de vocabulário, com melhores pontuações para os participantes que estiveram num país de língua portuguesa. Esse achado está de acordo com Borràs e Llanes (2019), que forneceram uma visão geral da literatura existente sobre os ganhos de L2 de experiências de estudo no estrangeiro e observaram que estudar no estrangeiro era benéfico para o desenvolvimento de habilidades de L2. Pérez-Vidal e Juan-Garau (2011) descobriram que os sujeitos que estudaram e depois de viverem num país de língua inglesa durante três meses, os ganhos em termos de fluência, precisão e amplitude de vocabulário foram muito maiores do que os ganhos da instrução formal em sala de aula em casa. Num dos primeiros estudos de Carroll (1967), 2784 estudantes universitários americanos que se formaram em francês, alemão, italiano, russo ou espanhol foram submetidos a testes de proficiência linguística no final da faculdade, e Carroll defende que mesmo um curto período de estudo no estrangeiro pode ter um impacto efetivo na proficiência linguística dos estudantes.

Estudar no estrangeiro sempre foi considerado um dos instrumentos mais importantes para aprender uma segunda língua ou uma língua estrangeira. Estudar no estrangeiro permite comunicar eficazmente com falantes nativos da língua-alvo num ambiente linguístico, ao mesmo tempo que se

mergulha no ambiente e na cultura da língua-alvo para aprender e progredir. A imersão a longo prazo na cultura da língua-alvo pode melhorar consideravelmente as capacidades de compreensão, expressão oral, leitura e escrita do aprendente na língua-alvo. Esta imersão no ambiente linguístico não só melhora a proficiência dos alunos na língua-alvo, mas também a sua consciência e compreensão da língua e cultura-alvo. Os alunos em contextos estrangeiros têm um vocabulário mais vasto e mais oportunidades de comunicar com diferentes estratégias de comunicação.

Em terceiro lugar, de acordo com a Matriz de Correlações, o tempo de aprendizagem do português teve um efeito no desempenho do vocabulário ($p=0,043<0,05$), ou seja, o tempo de aprendizagem afetou a proficiência, sendo que quanto maior o tempo de aprendizagem, maior a proficiência. Isto sugere que quanto maior for a exposição à segunda língua, maior será a proficiência. De acordo com Burstall (1975: 17), "a aquisição de competências numa língua estrangeira é principalmente uma função do tempo passado a aprender essa língua...". O tempo que um aprendente passa a aprender afeta a eficácia da aquisição de uma segunda língua e, em geral, o tempo passado a aprender é diretamente proporcional à eficácia da aprendizagem.

Em quarto lugar, de acordo com o Teste t para amostras independentes, o facto de se ter estado ou não num país de língua portuguesa não teve qualquer efeito na motivação dos participantes ($p=0,594>0,05$), o que indica que o nível de motivação do participante era semelhante ao dos participantes que tinham estado num país de língua portuguesa, mesmo que estivesse a estudar português na China, e não diferia significativamente. Os participantes que estudaram português na China podem não ter estado imersos no ambiente linguístico, mas a sua motivação para aprender não diminuiu e não diferiram daqueles que tinham estado num país de língua portuguesa. Num caso, a motivação dos participantes que estiveram num país de língua portuguesa é relativamente reduzida, ao passo que os participantes que não estiveram num país de língua portuguesa podem querer estudar ou viver num país de língua portuguesa e, por conseguinte, ter um nível mais elevado de motivação para aprender português.

Em quinto lugar, de acordo com a Matriz de Correlações, a motivação, medida através do instrumento que utilizamos, não teve efeito no desempenho do vocabulário ($p=0,532>0,05$), ou seja, a motivação não está relacionada com a proficiência lexical. Sabemos que a motivação é uma dimensão

complexa que vai muito além das perguntas do questionário. A motivação em si é complexa, na medida em que há muitos fatores associados a ela e as intrincadas relações entre eles tornam difícil descrever simplesmente a natureza e as características subjacentes à motivação; por exemplo, um aluno pode estudar arduamente tanto para melhorar a sua personalidade como para obter o apreço dos professores, dos pais e dos colegas, bem como para conseguir um emprego melhor no futuro. A motivação é também implícita, um estado interno do indivíduo que não pode ser diretamente observado, podendo apenas ser inferido através de outros indicadores. Ma Guanghui (2005) refere que a motivação é um estado de excitação cognitiva e emocional e, enquanto disposição psicológica, não contribui diretamente para a melhoria do desempenho na aprendizagem de línguas estrangeiras, mas requer esforço para ter impacto no desempenho da aprendizagem de línguas estrangeiras. Ou então, a motivação afeta o nível de esforço que se coloca na aprendizagem, mas não afeta diretamente o desempenho. Liao Dongmei (2006) também salienta que não existe uma correlação significativa entre motivação e desempenho acadêmico. A motivação é um processo dinâmico que varia consoante o tempo de estudo e é influenciado por circunstâncias externas complexas. Muitos estudos dinâmicos confirmam que a motivação muda com a idade ou com o nível da segunda língua. Por exemplo, Kim (2009) investigou a motivação dos alunos do terceiro ao décimo segundo ano em 14 faculdades coreanas e concluiu que a motivação dos alunos para aprender aumentava do terceiro ao nono ano e começava a diminuir no décimo ano.

Nos estudos relacionados com a investigação da motivação para a aprendizagem, os questionários são o método de investigação mais utilizado pelos investigadores. No presente estudo, o questionário que adaptamos parece não ter sido suficiente para captar verdadeiramente a motivação para a aprendizagem do português. O questionário apresentava uma série de limitações. Os questionários já têm um leque de respostas pré-determinado e muitas das perguntas e respostas são simples para que os participantes as compreendam, tornando as respostas dos participantes mais restritas, ao passo que a motivação para aprender é complexa e as respostas simples não captam a riqueza de informação necessária. Os questionários são suscetíveis de produzir dados inválidos e pouco fiáveis, por exemplo, quando os participantes não preenchem o questionário cuidadosamente. Além disso, as respostas dependem muito da compreensão pessoal dos participantes, uma vez que Low (1999) apresenta provas empíricas de que os inquiridos também leem ou interpretam mal as perguntas (o que, naturalmente, torna as respostas falsas).

5.3 Limitações da investigação

Este estudo centra-se no estudo da motivação dos estudantes chineses para aprender português e retira algumas conclusões do estudo, mas é influenciado por alguns fatores subjetivos e objetivos que conduzem a algumas limitações no estudo.

Em primeiro lugar, e uma das questões mais proeminentes neste estudo, a amostra era demasiado pequena, com apenas 30 participantes neste estudo, e a maioria dos participantes no estudo era de uma instituição de língua estrangeira específica, sem considerar se as diferenças entre instituições poderiam ter um impacto na motivação dos alunos para aprender. Além disso, os grupos são demasiado homogêneos em termos de perfil linguístico, não dando grande margem a diferenças individuais. Existem algumas limitações na amostra e no âmbito do inquérito, que não são suficientemente exatos para serem representativos dos estudantes chineses que estudam português. Se tivessem existido melhores condições e oportunidades para realizar um inquérito mais alargado, os resultados teriam sido mais convincentes.

Em segundo lugar, o questionário foi distribuído *online* e não temos a certeza se os resultados obtidos refletem os pensamentos mais realistas dos participantes e se existem outros fatores que possam influenciar as suas escolhas. Por conseguinte, a fiabilidade e a validade dos resultados do inquérito têm de ser mais exploradas.

Finalmente, o questionário de motivação utilizado nesta experiência baseia-se no questionário de motivação de You e Dörnyei (2016), que é o resultado de um estudo sobre a motivação em inglês como língua segunda, enquanto o português como língua segunda tem as suas próprias características, pelo que o questionário terá de ser validado, revisto e melhorado em estudos futuros, a fim de desenvolver um questionário de motivação que se adeque à situação real dos aprendentes de português.

REFERÊNCIAS

- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education* (Vol. 35). Multilingual matters.
- Borràs, J., & Llanes, À. (2021). Re-examining the impact of study abroad on L2 development: A critical overview. *The Language Learning Journal*, 49(5), 527-540.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw Hill.
- Burstall, C. (1975). French in the Primary School: The British Experiment. *Canadian Modern Language Review*, 31(5), 388-402.
- Carroll, J. B. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, 1(2), 131-151.
- Chang, J. Q., & Wang, X. J. (2015). Uma análise dos efeitos da motivação integrativa e instrumental na aquisição de línguas pelos alunos de inglês. *Blooming Season*, 180-180.
- 常嘉琪, 王晓静. (2015). 浅析融合型动机与工具型动机对英语学习者学习语言习得的影响. *青春岁月*, 180-180.
- Chen, S. D. (2005). A influência do ambiente linguístico na aquisição de uma segunda língua. *Jornal do Instituto de Tecnologia Profissional de Puyang*, 18(1), 38-40.
- 陈三东. (2005). 语言环境对二语习得的影响. *濮阳职业技术学院学报*, 18(1), 38-40.
- Chen, X. Y. (2015). *Estudar Psicologia*. Chongqing: Southwest Normal University Press.
- 陈小异, 王洲林. (2015). *学习心理学*. 重庆: 西南师范大学出版社.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5

(2/3), 161-169.

Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36, 98-119.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.

Dörnyei, Z. (1994). Understanding L2 motivation: On with the challenge! *The modern language journal*, 78(4), 515-523.

Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. *The handbook of second language acquisition*, 589-630.

Dörnyei, Z. (2013). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Multilingual Matters.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.

Feng, J. X., & Zhang, H. M. (2015). O estudo da motivação na aprendizagem de uma segunda língua à luz da teoria do Auto-Sistema Motivacional. *Investigação em educação contemporânea e prática pedagógica (versão eletrônica)*, (12X), 74-75.

冯建新, & 张红梅. (2015). 动机自我系统理论下的二语学习动机研究. *当代教育实践与教*

学研究(电子版), (12X), 74-75.

Fred Simmons Keller. (1982). *Pedagogue's Progress*. Lawrence, KS: TRI Publications.

Fryer, M., & Roger, P. (2018). Transformations in the L2 self: Changing motivation in a study abroad context. *System*, 78, 159-172.

Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. *(No Title)*.

Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language learning*, 35(2), 207-227.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second-language learning.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), 319.

Hou, Y. Y. (2004). Um estudo multidimensional da motivação para a aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras. *Jornal da Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade Normal de Shandong: Ensino básico de inglês*, (1), 17-19.

侯莹莹. (2004). 学习动机多维研究与外语教学. *山东师范大学外国语学院学报: 基础英语教育*, (1), 17-19.

Huang, X. T. (1999). Características psicológicas e educação dos estudantes universitários na China contemporânea. Xangai: Shanghai Education Press, 31-35.

黄希庭. (1999). 当代中国大学生心理特点与教育. 上海: 上海教育出版社, 31-35.

Hudson, G. (2000). *Essential introductory linguistics*. *(No Title)*.

Islam, M., Lamb, M., & Chambers, G. (2013). The L2 motivational self system and national interest: A Pakistani perspective. *System*, 41(2), 231-244.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.

Kim, T. Y. (2009). The dynamics of L2 self and L2 learning motivation: A qualitative case study of Korean ESL students. *English Teaching*, 64(3), 49-70.

Lambert, W. E. (1973). *Culture and language as factors in learning and education*.

Liao, D. M. (2006). Um estudo sobre a motivação, a auto-monitorização e os efeitos de aprendizagem dos estudantes de etnia na aprendizagem da língua chinesa. *Jornal do Instituto de Educação de Xinjiang*, 22(1), 25-27.

廖冬梅. (2006). 民族学生汉语学习动机, 自我监控与学习效果的研究. *新疆教育学院学报*, 22(1), 25-27.

Lin, C. D., Yang, Y. L., & Huang, X. T. (2003). *Dicionário de Psicologia*. Xangai: Shanghai Education Press, 223.

林崇德, 杨治良, & 黄希庭. (2003). *心理学大辞典*. 上海: 上海教育出版社, 223.

Liu, F. G. (2012). Um estudo da motivação dos alunos chineses para aprender inglês na perspectiva do "Auto-Sistema Motivacional na L2". Hangzhou: Zhejiang University Press.

刘风阁. (2012). “二语动机自我系统”视角下的中国英语学习者学习动机研究. 杭州: 浙江大学出版社.

Low, G. (1999). What respondents do with questionnaires: Accounting for incongruity and fluidity. *Applied Linguistics*, 20(4), 503-533.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954-969.

Ma, G. H. (2005). O efeito da motivação e do esforço no desempenho em línguas estrangeiras. *Jornal do Colégio de Línguas Estrangeiras do PLA*, 28(4), 37-41.

马广惠. (2005). 学习动机和努力程度对外语学习成绩的影响. *解放军外国语学院学*

报, 28(4), 37-41.

Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System, 38*(3), 467-479.

Pérez-Vidal, C., & Juan-Garau, M. (2011). The effect of context and input conditions on oral and written development: A study abroad perspective.

Qin, X. Q. (2002). Um estudo da teoria da motivação e das suas implicações para a aprendizagem de línguas estrangeiras. *Foreign Languages Research, (4)*, 74-79.

秦晓晴. (2002). 动机理论研究及其对外语学习的意义. *外语研究, (4)*, 74-79.

Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied linguistics, 9*(3), 219-235.

Scherer, G. A., & Wertheimer, M. (1964). A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching. (*No Title*).

Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1977). Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and speech, 20*(4), 357-365.

Skehan, P. (1989). Individual differences in second language learning. London: Edward Arnold.

Sun, L. X. (2017). Uma panorâmica das influências ambientais na aquisição e no ensino de uma segunda língua. *Fortune Time, (7X)*, 360-360.

孙丽霞. (2017). 浅谈环境对第二语言习得与教学的影响. *智富时代, (7X)*, 360-360.

Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. *Motivation, language identity and the L2 self, 36*, 66-97.

Wu, H. P. (2001). Uma breve análise da investigação sobre a motivação para a aprendizagem de línguas

estrangeiras/segundas na década de noventa. *Foreign Language Teaching and Research*, 33(2), 116-121.

武和平. (2001). 九十年代外语/二语学习动机研究述略. *外语教学与研究*, 33(2), 116-121.

Xu, H. C. (2009). Uma revisão da investigação sobre o Auto-Sistema Motivacional na L2. *Instituto de Línguas Estrangeiras e Linguística Aplicada, Escola de Línguas Estrangeiras, Universidade de Pequim. Estudos Linguísticos (Sétima Série)*.

许宏晨. (2009). 二语动机自我系统研究述评. *北京大学外国语学院外国语言学及应用语言学研究所. 语言学研究 (第七辑)*.

Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. *Motivation, language identity and the L2 self*, 86(1), 144-163.

Ye, F. (2022). Uma análise dos fenómenos de transferência lexical na aquisição do português como terceira língua. Universidade de Estudos Internacionais de Xangai.

叶凡. (2022). 浅析葡语作为第三语言习得中的词汇迁移现象. 上海外国语大学. <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD202301&filename=1022775038.nh>

Zhan, S. X., & Bai, Y. Y. (2017). Um estudo sobre a correlação entre a motivação e o desempenho dos estudantes universitários na aprendizagem do inglês - com base na perspectiva da teoria do Auto-Sistema Motivacional na L2. *Jornal da Universidade de Ciência e Tecnologia do Norte da China: Edição de Ciências Sociais*, 17(6), 90-94.

展素贤, & 白媛媛. (2017). 大学生英语学习动机与成绩的相关性研究——基于二语动机自我系统理论视角. *华北理工大学学报: 社会科学版*, 17(6), 90-94.

Zhang, L. P. (2018). Falar sobre o ambiente de aquisição de uma segunda língua e o ensino do chinês como língua estrangeira. *Ability and Wisdom*, (24), 94-94.

张琳鹏. (2018). 谈二语习得环境与对外汉语教学. *才智*, (24), 94-94.

Zhang, S. W. (2020). Analisar o desenvolvimento do ensino da língua portuguesa nas nossas

universidades numa perspetiva sociocultural. *Continue Education Research (05)*, 89-93.

张思雯. (2020) . 从社会文化角度分析我国高校葡萄牙语专业教学发展. *继续教育研究 (05)*,89-93.

Zhao, Y. (2009). O desenvolvimento das teorias motivacionais da aprendizagem de uma segunda língua e os seus problemas. *Tribune of Social Sciences: Volume de Investigação Académica*, (7), 182-186.

赵咏. (2009). 第二语言学习动机理论的发展及其存在的问题. *社会科学论坛: 学术研究卷*, (7), 182-186.

Zhou, C., & Li, X. (2022). LextPT: A reliable and efficient vocabulary size test for L2 Portuguese proficiency. *Behavior Research Methods*, *54*(6), 2625-2639.

Anexo A



Universidade do Minho
Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 030/2023

Relator: Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque

Título do projeto: *A Influência da Motivação na Aprendizagem do Português Língua Estrangeira por Falantes Chineses*

Equipa de Investigação: Tianyi Gao (IR), Mestrado em Português Língua Não Materna, Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Universidade do Minho; Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores (Orientadora), Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Universidade do Minho

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *A Influência da Motivação na Aprendizagem do Português Língua Estrangeira por Falantes Chineses*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 15 de março de 2023.

A Presidente do Conselho de Ética

(Maria Cecilia Lemos Pinto Estrela Leão)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Anexo B

Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

DE ACORDO COM A DECLARAÇÃO DE HELSÍNQUIA E A CONVENÇÃO DE OVIEDO

Consentimento Informado

Caro participante,

O meu nome é Tianyi Gao, sou estudante do Mestrado em Português Língua Não Materna, na Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, na Universidade do Minho. Está a participar numa experiência sobre "motivação", através da qual pretendemos investigar a influência da motivação na aprendizagem do Português Língua Estrangeira.

A sua participação é inteiramente voluntária. Se encontrar algum problema durante a experiência, pode sempre contactar-me via e-mail.

Título: A Influência da Motivação na Aprendizagem do Português Língua Estrangeira por Falantes Chineses.

Investigador: Tianyi Gao

Email: tianyee999@gmail.com

Orientadora: Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores

Dou o meu consentimento, marcando esta caixa. 我阅读并同意参加实验

Insira o seu endereço do email. 请输入您的邮箱地址

user@example.co.uk

Anexo C

Questionário Motivacional

Parte I 第一部分

Sexo 性别

- Feminino 女
 Masculino 男

Idade 年龄

Nacionalidade 国籍

- China 中国
 Outro país 其它国家

Há quanto tempo estuda português? 学习葡萄牙语多长时间了?

Já esteve num país de língua portuguesa (Sim/Não)? 是否去过葡萄牙语国家?

Se respondeu sim, há quanto tempo esteve lá? 如果回答Sim, 请问在那里待了多久?

Quantas horas de aulas de português tem por uma semana? 每周有几个小时的葡萄牙语课程?

Para além da sala de aula, de que forma foi exposto à língua portuguesa? 除了课堂, 通过什么方式接触葡萄牙语?

Com que idade começou a aprender português? 几岁开始学习葡萄牙语?

Parte II 第二部分

Discordar Fortemente 极不赞同:1 ; Discordar 不赞同:2 ;

Discordar Ligeiramente 不太赞同:3 ; Concordar Ligeiramente 基本赞同:4;

Concordar 赞同:5; Concordar Fortemente 非常赞同:6

1.我能想象得出自己将来在派对上和外国朋友用葡萄牙语交谈的情形。Posso imaginar-me a falar com amigos estrangeiros em português numa festa no futuro.

1 2 3 4 5 6

2.学葡萄牙语对我来说很重要, 因为这样可以获得社会的认可。É importante para mim aprender português porque me dá reconhecimento social.

1 2 3 4 5 6

3.我必须学好葡萄牙语, 不然父母会对我很失望。Tive de aprender português ou os meus pais teriam ficado muito desapontados comigo.

1 2 3 4 5 6

4.我总是很期待上葡萄牙语课。Aguardo sempre com expectativa as aulas de português.

1 2 3 4 5 6

5.学葡萄牙语很重要, 因为我想获得同学、家人、老师对我的认可。É importante para mim aprender português porque quero ser reconhecido/a pelos meus colegas de turma, família e professores.

1 2 3 4 5 6

6.我能想象自己将来成功地在公众面前用葡萄牙语演讲的情景。Posso imaginar-me a fazer um discurso em português com sucesso em público no futuro.

1 2 3 4 5 6

7.我能想象将来自己用葡萄牙语和外国人交谈做生意的场景。 Posso imaginar-me a fazer negócios em português com estrangeiros no futuro.

1 6

8.学葡萄牙语对我来说很重要，因为如果学好了葡萄牙语，我就能得到别人更多的尊重。 É importante para mim aprender português porque se o aprender bem, serei capaz de obter mais respeito das pessoas.

1 6

9.我的同学认为葡萄牙语很重要，所以我才学葡萄牙语。 Estudo português porque os meus colegas de turma acham que é importante.

1 6

10.我非常喜欢学习葡萄牙语的过程。 Gosto muito do processo de aprendizagem da língua portuguesa.

1 6

11.学葡萄牙语很重要，因为掌握熟练的葡萄牙语会改变我的生活。 Estudar português é importante para mim porque a minha vida vai mudar se eu adquirir um bom domínio da língua portuguesa.

1 6

12.我觉得学葡萄牙语很有趣。 Acho que é divertido aprender português.

1 6

13.我感觉学葡萄牙语时，时间过得很快。 Penso que o tempo passa mais depressa enquanto estudo português.

1 6

14.我能想象到将来某天在一个放着轻音乐的咖啡馆里，我和外国朋友喝着咖啡，用葡萄牙语轻松交谈的场景。 Posso imaginar-me um dia no futuro num café, com música ambiente, eu e o meu amigo estrangeiro a tomar café e a falar facilmente em português.

1

1

6

15.我能想象自己将来和外国朋友用葡萄牙语讨论的场景。 Posso imaginar-me a ter uma discussão com amigos estrangeiros em português no futuro.

1

1

6

16.我觉得学葡萄牙语很重要，因为我尊重的人认为我应该学好它。 Penso que é importante aprender português porque as pessoas que respeito acham que eu deveria aprender bem a língua.

1

1

6

17.学葡萄牙语对我来说很重要，因为它是受过良好教育的标志。 Aprender português é importante para mim porque é um sinal de ser bem formado.

1

1

6

18.我非常喜欢学习葡萄牙语。 Gosto muito de aprender português.

1

1

6

Next

Anexo D

Teste de vocabulário

Bem vindo!

Haverá 90 palavras que parecem 'português', mas apenas algumas delas são realmente portuguesas.

Escolha "sim" se achar que é português, ou "não" se não for.

Por favor, complete o teste sozinho, sem a ajuda de um dicionário ou de outras pessoas, obrigado pela sua cooperação.

próximo

Esta é uma palavra do português?

paisano

sim

não

Esta é uma palavra do português?

canário

sim

não

Parabéns por ter completado o teste!

Respondeu a 90 perguntas e obteve 57 correctas.

Next

Anexo E

As 90 palavras

ANSWER	LextPT		sim	remoto		não	lufase
			não	âncorre		sim	paisano
sim	padrasto		não	farneiza		sim	denário
sim	lembrança		sim	infinito		sim	falcão
não	lareita		não	clamode		não	maltono
sim	urtiga		sim	pifaro		sim	pueril
não	emerro		não	barrasa		não	industo
sim	hedionda		sim	leopardo		sim	máquina
sim	inalação		sim	tenro		sim	paranoia
sim	jusante		não	ferata		sim	música
sim	comunhão		não	fumbão		sim	exausto
não	curvere		sim	pálido		sim	rebelde
não	piejo		sim	vagabundo		não	afessa
sim	careta		sim	relatório		sim	cólera
sim	inferior		sim	parietal		sim	abutre
sim	molecular		não	imargue		sim	adaga
não	centiga		sim	polegada		sim	veludo
sim	propósito		sim	vingança		sim	noção
sim	espólio		não	cartino		não	efama
não	sonila		sim	comércio		sim	mochila
não	vinhala		sim	infantil		não	fracora
sim	loucura		não	nulapa		sim	encalce
sim	grato		não	rombura		sim	marmita
sim	cadente		sim	camada		sim	engenhoso
sim	avesso		não	famude		sim	profecia
sim	descarga		sim	solução		não	batesta
não	durarma		sim	malandro		não	medato
sim	retruque		sim	nupcial		sim	fatídica
sim	cicatriz		não	toarte			
não	golabo		sim	canário			
sim	evidência		sim	invasão			
sim	retórica		não	ecinto			

Anexo F

As respostas pormenorizadas às 18 perguntas respondidas pelos participantes.

Pergunta 1: Posso imaginar-me a falar com amigos estrangeiros em português numa festa no futuro.

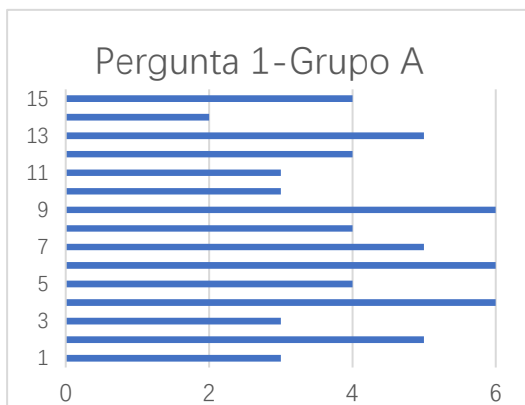


Gráfico 7 - Respostas à Pergunta 1 do Grupo A

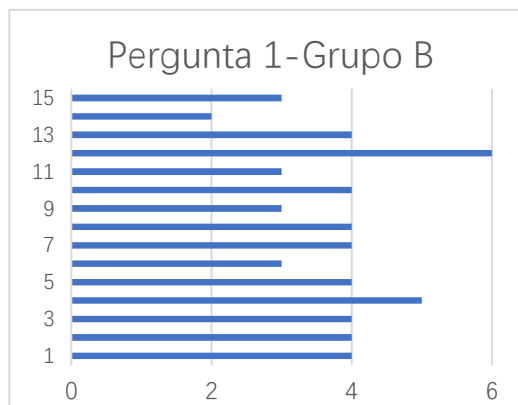


Gráfico 8 - Respostas à Pergunta 1 do Grupo B

Pergunta 2: É importante para mim aprender português porque me dá reconhecimento social.

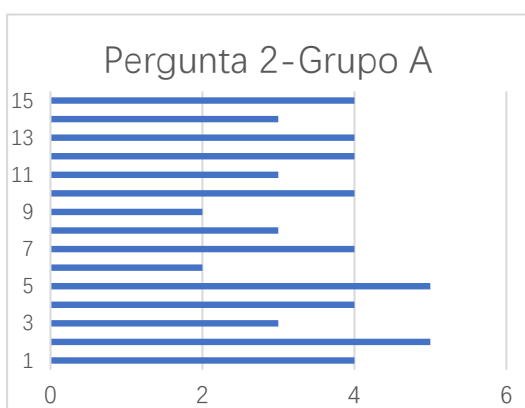


Gráfico 9 - Respostas à Pergunta 2 do Grupo A

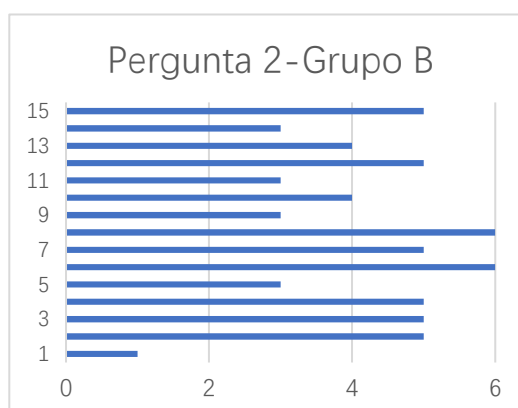


Gráfico 10 - Respostas à Pergunta 2 do Grupo B

Pergunta 3: Tive de aprender português ou os meus pais teriam ficado muito desapontados comigo.

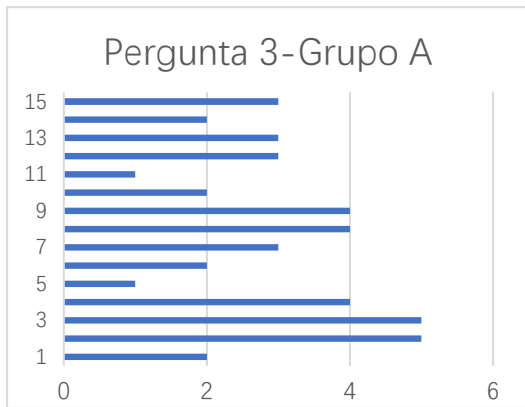


Gráfico 11 - Respostas à Pergunta 3 do Grupo A

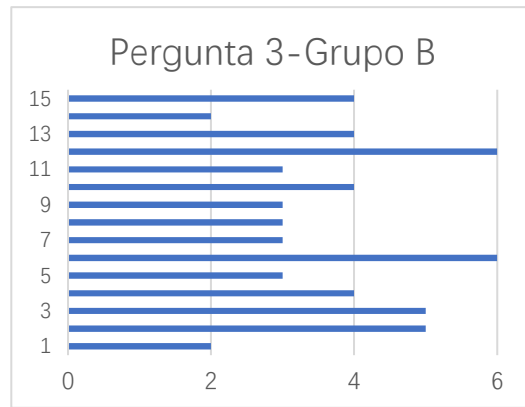


Gráfico 12 - Respostas à Pergunta 3 do Grupo B

Pergunta 4: Aguardo sempre com expectativa as aulas de português.

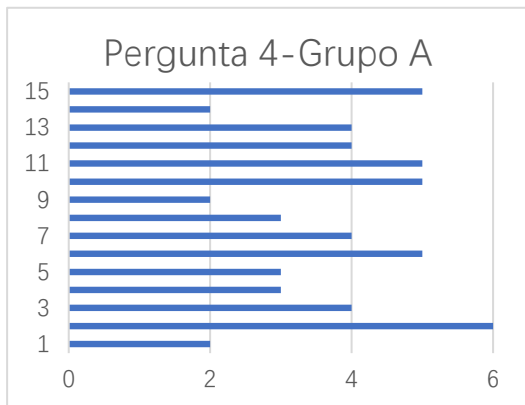


Gráfico 13 - Respostas à Pergunta 4 do Grupo A

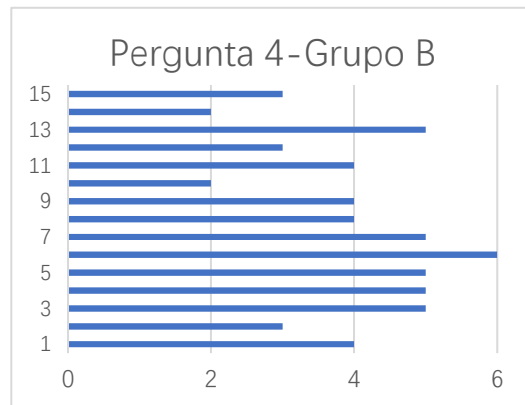


Gráfico 14 - Respostas à Pergunta 4 do Grupo B

Pergunta 5: É importante para mim aprender português porque quero ser reconhecido/a pelos meus colegas de turma, família e professores.

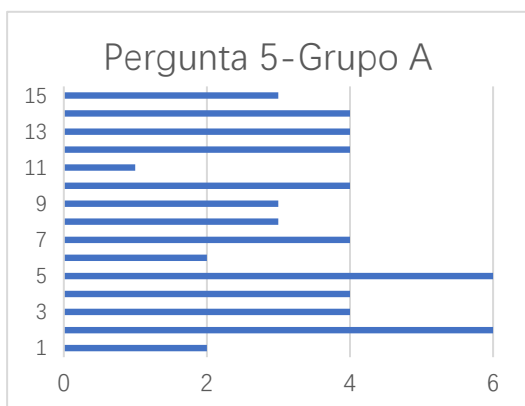


Gráfico 15 - Respostas à Pergunta 5 do Grupo A

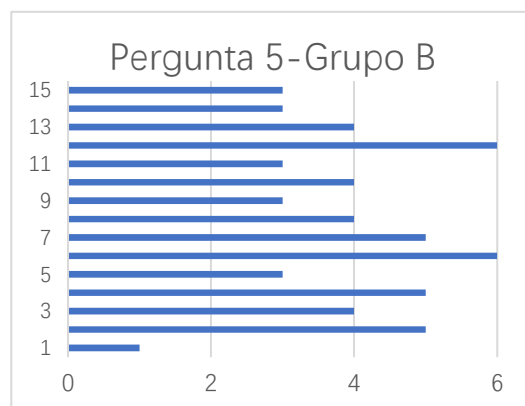


Gráfico 16 - Respostas à Pergunta 5 do Grupo B

Pergunta 6: Posso imaginar-me a fazer um discurso em português com sucesso em público no futuro.

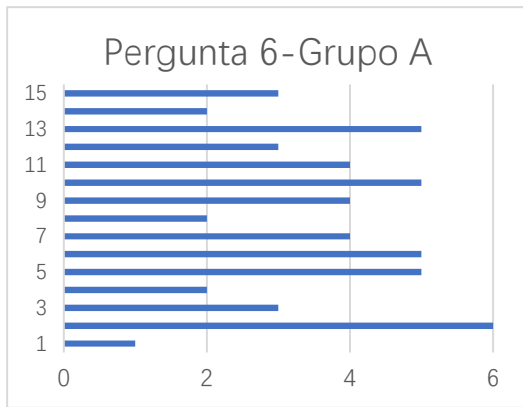


Gráfico 17 - Respostas à Pergunta 6 do Grupo A

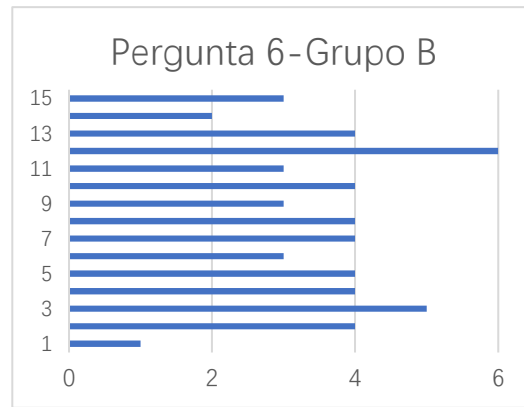


Gráfico 18 - Respostas à Pergunta 6 do Grupo B

Pergunta 7: Posso imaginar-me a fazer negócios em português com estrangeiros no futuro.

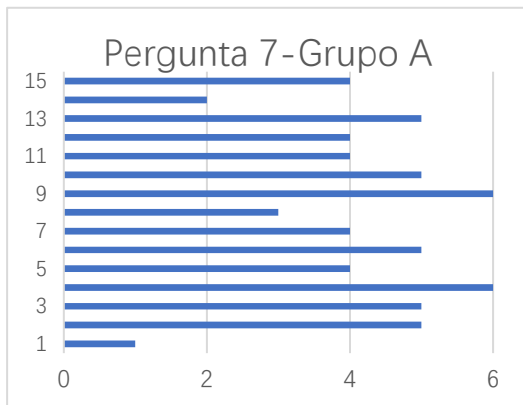


Gráfico 19 - Respostas à Pergunta 7 do Grupo A

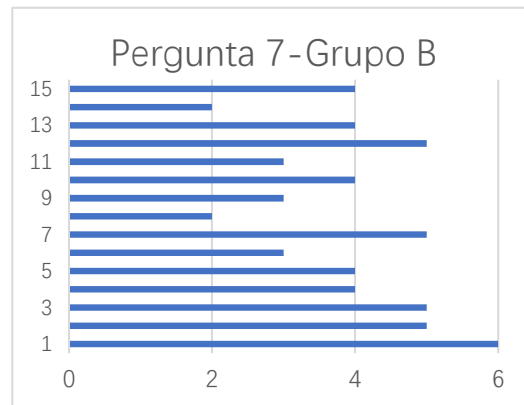


Gráfico 20 - Respostas à Pergunta 7 do Grupo B

Pergunta 8: É importante para mim aprender português porque se o aprender bem, serei capaz de obter mais respeito das pessoas.

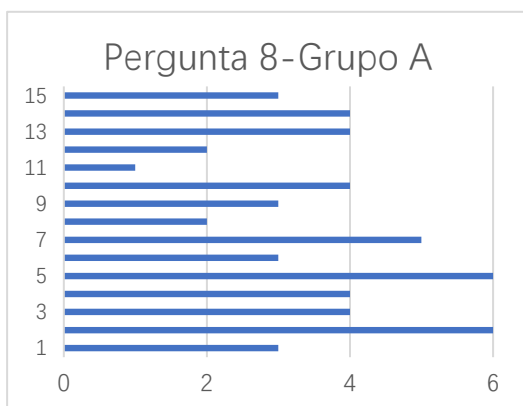


Gráfico 21 - Respostas à Pergunta 8 do Grupo A

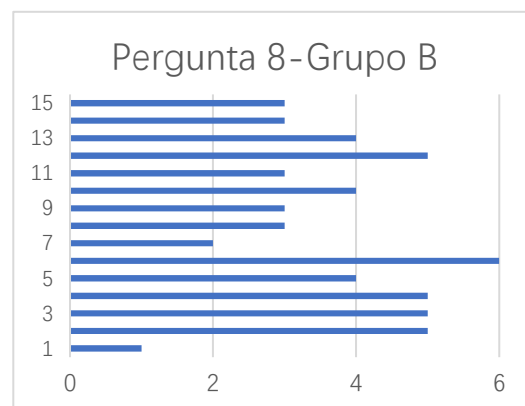


Gráfico 22 - Respostas à Pergunta 8 do Grupo B

Pergunta 9: Estudo português porque os meus colegas de turma acham que é importante.

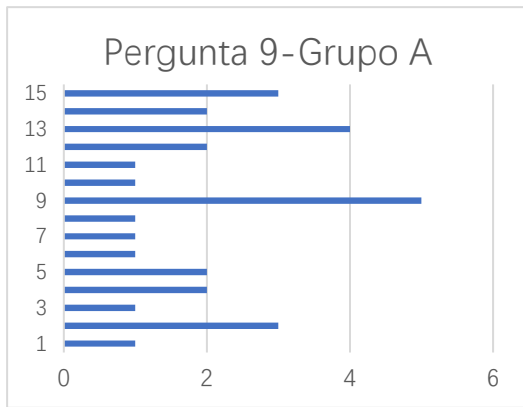


Gráfico 23 - Respostas à Pergunta 9 do Grupo A

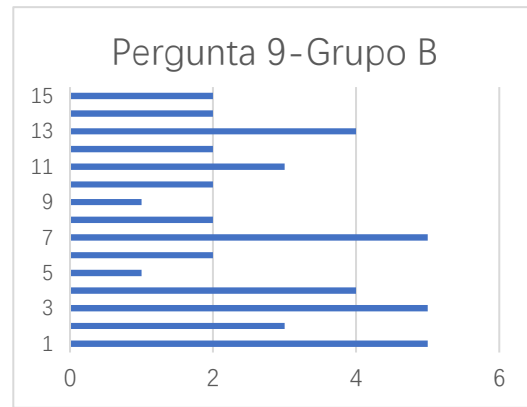


Gráfico 24 - Respostas à Pergunta 9 do Grupo B

Pergunta 10: Gosto muito do processo de aprendizagem da língua portuguesa.

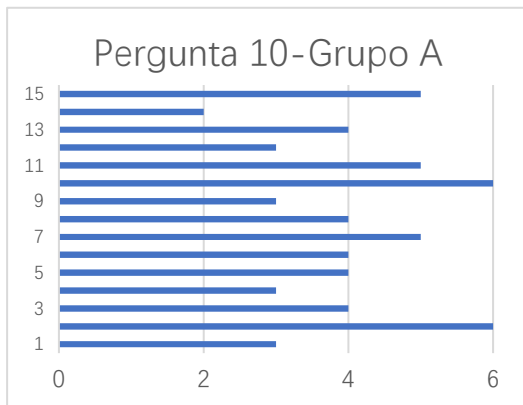


Gráfico 25 - Respostas à Pergunta 10 do Grupo A

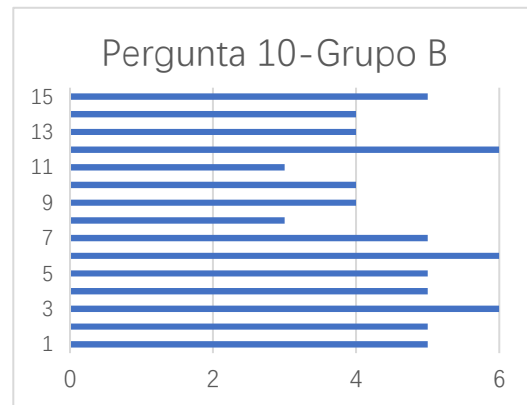


Gráfico 26 - Respostas à Pergunta 10 do Grupo B

Pergunta 11: Estudar português é importante para mim porque a minha vida vai mudar se eu adquirir um bom domínio da língua portuguesa.

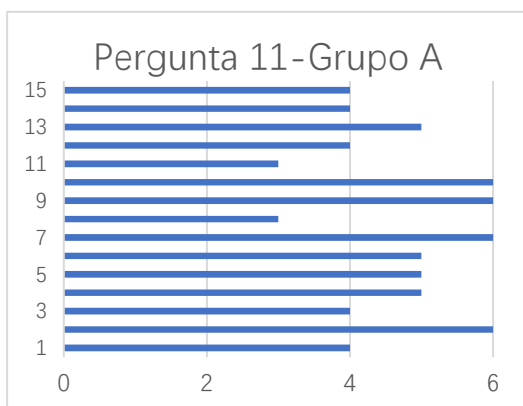


Gráfico 27 - Respostas à Pergunta 11 do Grupo A

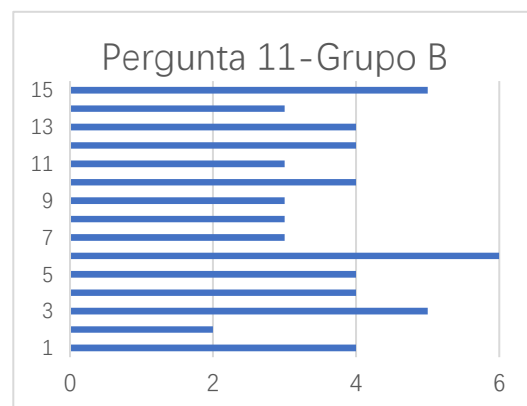


Gráfico 28 - Respostas à Pergunta 11 do Grupo B

Pergunta 12: Acho que é divertido aprender português.

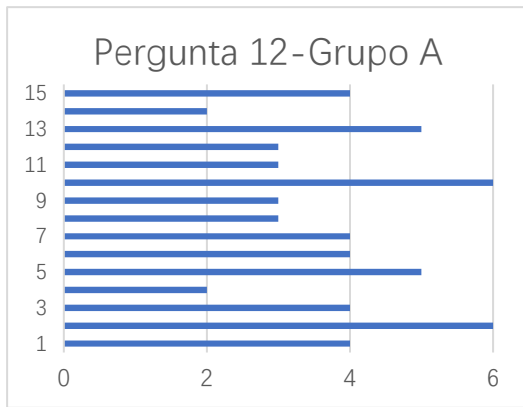


Gráfico 29 - Respostas à Pergunta 12 do Grupo A

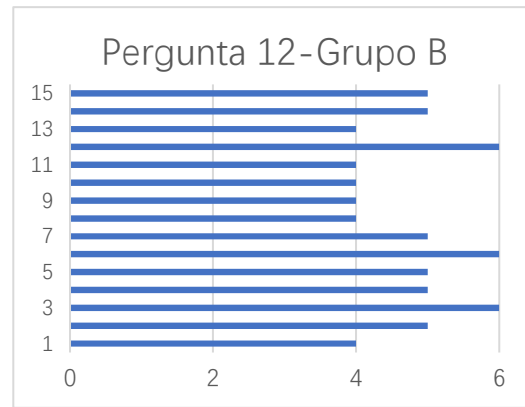


Gráfico 30 - Respostas à Pergunta 12 do Grupo B

Pergunta 13: Penso que o tempo passa mais depressa enquanto estudo português.

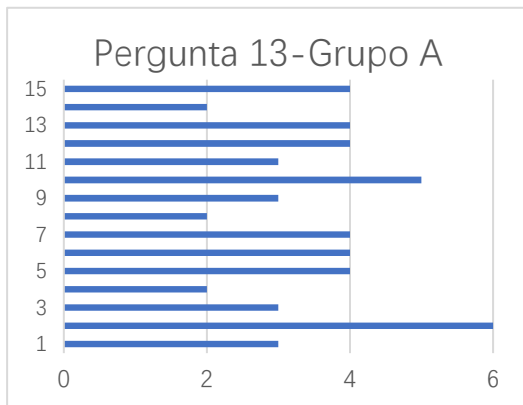


Gráfico 31 - Respostas à Pergunta 13 do Grupo A

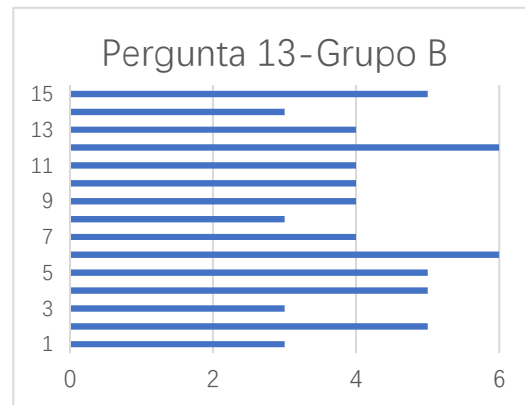


Gráfico 32 - Respostas à Pergunta 13 do Grupo B

Pergunta 14: Posso imaginar-me um dia no futuro num café, com música ambiente, eu e o meu amigo estrangeiro a tomar café e a falar facilmente em português.

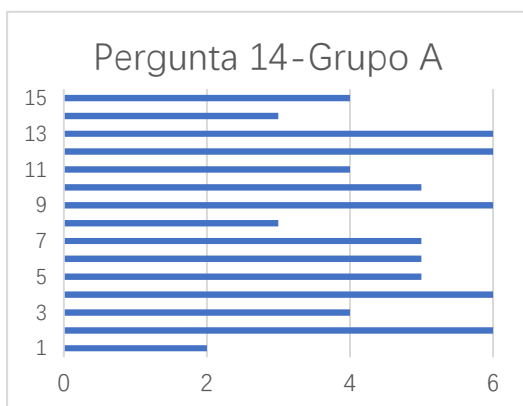


Gráfico 33 - Respostas à Pergunta 14 do Grupo A

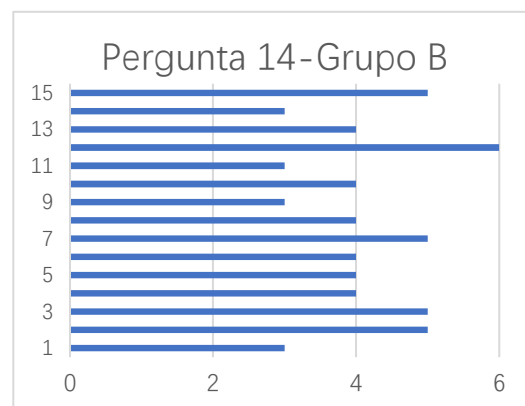


Gráfico 34 - Respostas à Pergunta 14 do Grupo B

Pergunta 15: Posso imaginar-me a ter uma discussão com amigos estrangeiros em português no futuro.

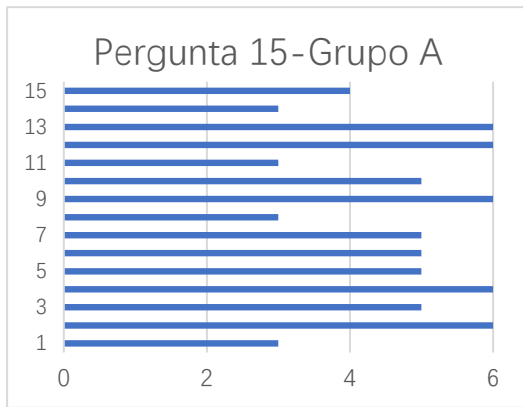


Gráfico 35 - Respostas à Pergunta 15 do Grupo A

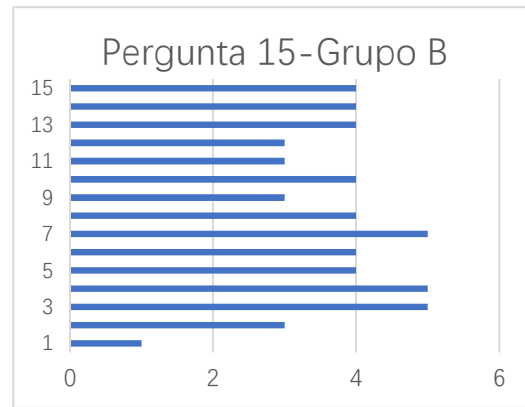


Gráfico 36 - Respostas à Pergunta 15 do Grupo B

Pergunta 16: Penso que é importante aprender português porque as pessoas que respeito acham que eu deveria aprender bem a língua.

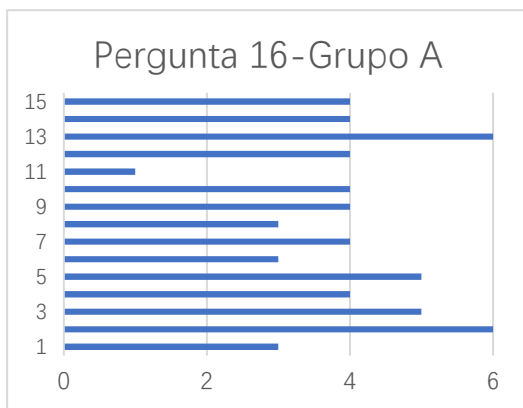


Gráfico 37 - Respostas à Pergunta 16 do Grupo A

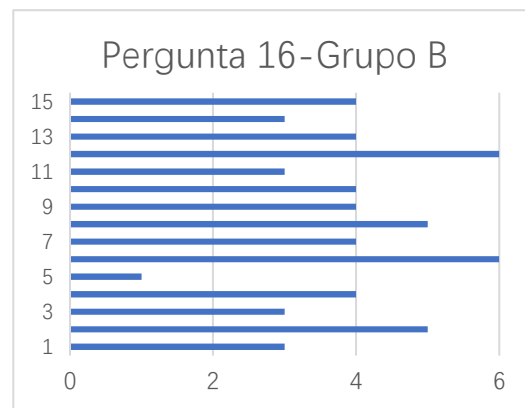


Gráfico 38 - Respostas à Pergunta 16 do Grupo B

Pergunta 17: Aprender português é importante para mim porque é um sinal de ser bem formado.

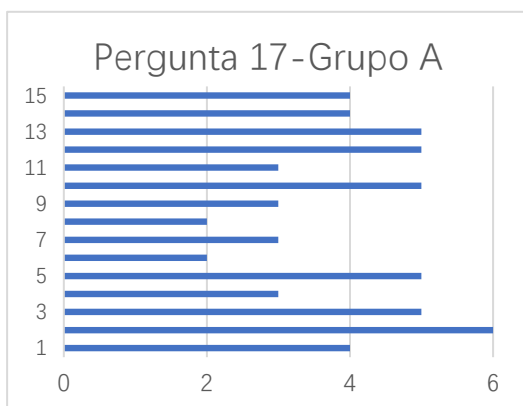


Gráfico 39 - Respostas à Pergunta 17 do Grupo A

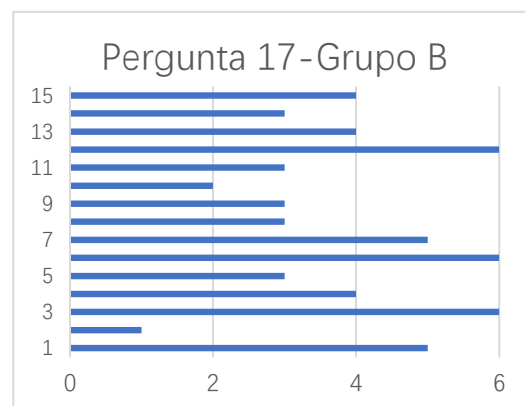


Gráfico 40 - Respostas à Pergunta 17 do Grupo B

Pergunta 18: Gosto muito de aprender português.

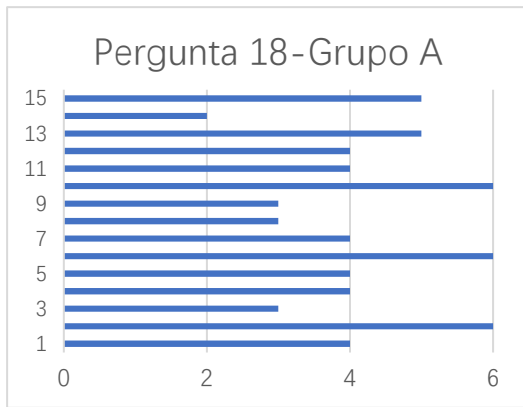


Gráfico 41 - Respostas à Pergunta 18 do Grupo A

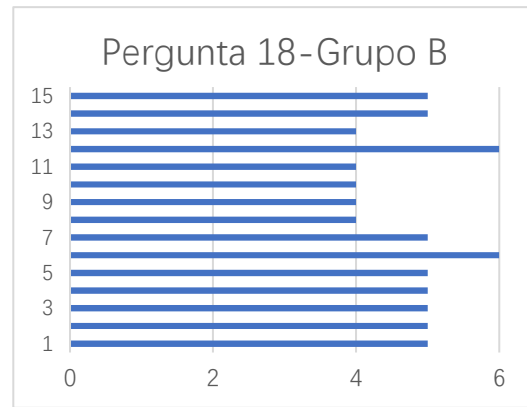


Gráfico 42 - Respostas à Pergunta 18 do Grupo B