

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

"A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA"

MARLISE LUDWIG

ORIENTADORA: PROF^a DRA LEONOR SCLiar CABRAL

FLORIANÓPOLIS, NOVEMBRO DE 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

"A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA"

Trabalho final apresentado por
MARLISE LUDWIG para a obtenção
do grau de Mestre em Lingüística.

Profª Dra Leonor Scliar Cabral

Orientadora da Tese

FLORIANÓPOLIS, NOVEMBRO DE 1990.

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de

MESTRE EM LETRAS

Área de Concentração: Linguística Teórica

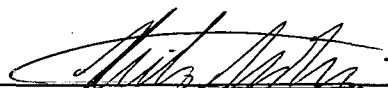


Profª. Dra. Hilda Gomes Vieira
Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Linguística

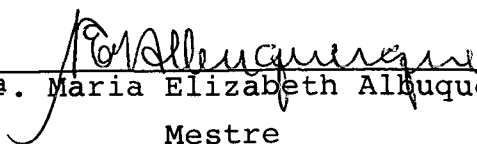
Profª. Dra. Leonor Scliar Cabral
Orientadora

Apresentada à Banca Examinadora:

Profª. Dra. Leonor Scliar Cabral
Presidente



Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn



Profª. Maria Elizabeth Albuquerque
Mestre

Às minhas primas Dorit, Mairi
e Carla que me orientaram com
seu exemplo.

AGRADECIMENTOS

- Aos meus orientadores, Prof. Hilário I. Bohn, Profª. Leonor Scliar Cabral e demais professores do curso de Linguística, pelos conhecimentos adquiridos.

- Ao diretor da Aliança Francesa de Florianópolis, Prof. Michel Parvery, pela colaboração que me prestou.

- Aos meus colegas de curso e de trabalho, pelo incentivo recebido.

- Aos meus amigos, pelo apoio nas horas difíceis.

ÍNDICE

RESUMO	06
RÉSUMÉ	08
CAPÍTULO I - O PAPEL DO MÉTODO NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	10
Introdução	11
1. Métodos de Ensino - Princípios e Técnicas Pedagógicas	13
2. Objetivos da Tese	21
3. Metodologia	22
CAPÍTULO II - HISTÓRICO DO ENSINO DO FRANCÊS NO BRASIL	24
1. Introdução e Expansão do Ensino do Francês no Brasil	25
2. O Ensino do Francês - Seu Declínio	27
3. Tentativas de Reintrodução do Francês no Currículo das Es- colas	30
4. Situação Atual	33
CAPÍTULO III - A MOTIVAÇÃO COMO FATOR IMPORTANTE NA APREN- DIZAGEM	34
Introdução	35
1. As Pesquisas de Gardner e Lambert	37
2. Relatos de Outras Pesquisas	40
3. Críticas ao Modelo de Gardner e Lambert	43
4. Revisões Recentes da Teoria e da Pesquisa - Situações de Aprendizagem de uma Língua Estrangeira	47
5. As Motivações dos Alunos de Francês	53
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DO PERFIL DOS INFORMANTES	54
1. Heterogeneidade dos Grupos	55
2. Os Indivíduos e suas Características	56

CAPÍTULO V - AS MOTIVAÇÕES	66
1. Análise e Interpretação dos Dados	67
2. Discussão e Interpretação dos Dados	76
CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES DE TESE - A MOTIVAÇÃO NA APREN- DIZAGEM DO FRANCÊS	85
Conclusões	86
ANEXOS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

RESUMO

Esta tese, de caráter exploratório, tem por objetivo verificar quais as motivações a longo prazo dos alunos brasileiros que estudam o Francês.

Nos últimos 30 anos, a preocupação dos professores de línguas estrangeiras era encontrar o método ideal para o ensino. Muito tempo e esforço foi despendido nesta busca que, até hoje, permanece sem resposta. Na verdade, continuará assim enquanto não soubermos como cada aluno procede para adquirir a língua.

Os psicólogos da aprendizagem mostraram - e a experiência pessoal do autor desta tese o confirma - que a motivação desempenha um papel importante no processo. Ora, os seres humanos variam muito no seu desejo de aprender e isto se estende também às línguas estrangeiras.

Considerando que a língua francesa não é falada no país nem nos países que nos circundam, pergunta-se o que pode motivar os nossos alunos a estudá-la e sobretudo a frequentar cursos durante vários longos anos.

Baseados nas premissas de Gardner e Lambert e de Dörnyei, realizamos uma pesquisa entre indivíduos de 3 cursos diferentes, da cidade de Florianópolis (SC), tentando correlacionar os seus motivos com vários fatores como: idade atual, local dos estudos,

conhecimento de outras línguas, sucesso inicial nos estudos, inibição para falar e outros.

Os depoimentos não permitiram extrair conclusões definitivas a respeito da correlação motivação e fatores individuais. Confirmaram-se, no entanto, algumas hipóteses:

- 1ª) Que o método de ensino não contribui diretamente sobre a auto-percepção da aprendizagem, porém tem efeito sobre a motivação.
- 2ª) Que os alunos de Francês são muito motivados.
- 3ª) Que os motivos em situação de aprendizagem de uma língua estrangeira não são os mesmos da situação de aquisição de uma segunda língua.
- 4ª) Que os alunos de Francês estudam a língua tanto como um fim em si mesmo como um meio para alcançar um fim.

RÉSUMÉ

Cette étude a pour objectif vérifier quelles sont les motivations à long terme des élèves brésiliens de Français.

Pendant les 30 dernières années, la préoccupation majeure des professeurs de langues c'était de trouver la méthode idéale pour l'enseignement. Beaucoup d'efforts et de temps ont été dépensés dans cette recherche qui, jusqu'à maintenant demeure sans réponse. En fait, nous en resteront là, tant qu'on ne saura pas comment chacun des apprenants procède pour acquérir la langue.

Les psychologues de l'apprentissage ont montré - et l'expérience personnelle de l'auteur de cette thèse le confirme - que la motivation joue un rôle important dans le processus. Or, les êtres humains varient beaucoup dans leur désir d'apprendre et cela vaut aussi pour les langues étrangères.

Une fois que la langue française n'est pas parlée dans notre pays ni dans les pays qui nous entourent, on se demande quels peuvent être les motifs de nos élèves pour l'étudier et surtout pour passer de longues années l'étudier.

Appuyés sur les prémisses de Gardner et Lambert et celles de Dörnyei, nous avons entrepris une recherche auprès des étudiants de 3 cours différents de la ville de Florianópolis (SC), pour essayer de trouver des relations entre leurs motifs et des facteurs tels

que: âge actuel, lieu des études, connaissance d'autres langues, réussite au début du cours, inhibition pour parler et d'autres.

Leur témoignage ne nous a pas permis d'arriver à des conclusions définitives sur les relations supposées entre la motivation et les facteurs individuels. Néanmoins, il nous a confirmé quelques hypothèses:

1ère) que la méthode d'enseignement ne contribue pas directement sur le résultat de l'apprentissage, mais elle a des effets sur la motivation;

2e.) que les élèves de Français sont très motivés;

3e.) que les motifs dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère ne sont pas les mêmes d'une situation d'acquisition d'une langue seconde;

4e.) que les élèves de Français étudient la langue comme une fin en soi et comme moyen d'arriver à une fin.

CAPÍTULO I

**O PAPEL DO MÉTODO NA APRENDIZAGEM DE UMA
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

INTRODUÇÃO

Todo falante/ouvinte nativo é capaz de compreender e de produzir um número infinito de enunciados, sejam eles orais ou escritos. É assim que, desde Chomsky, se define a competência lingüística em língua materna de indivíduo que já passou pela escola.

Embora seja difícil para um indivíduo alcançar a mesma competência numa língua estrangeira, este ideal não deixa de ser perseguido por aqueles que querem ensinar ou aprender uma 2ª língua. Em todas as épocas, os cursos destinados a esse fim sempre tiveram como objetivo as seguintes "zonas" de aprendizagem:

<u>compreensão oral</u>	<u>expressão oral</u>
compreensão escrita	expressão escrita

A história do ensino de línguas passou por vários períodos, cada um com seus métodos de ensino. Entenda-se, aqui, por método o conjunto de práticas e de materiais de ensino, sustentados por certos pressupostos teóricos. Portanto, método igual a abordagem.

Primeiro, tivemos os métodos de "gramática e tradução". Muitas gerações de alunos apreenderem com eles, até que fossem substituídos pelos "métodos diretos". Estes tiveram pouca duração. Depois, tivemos os métodos audiolinguais e audiovisuais, consi -

erados, na época, como a solução definitiva para o ensino de línguas. Finalmente, apareceram os métodos comunicativos, introduzidos aqui no Brasil há uns 6 anos e que perduram até hoje.

Como vemos, houve periodicamente uma mudança de métodos, cada um deles não durando mais que uma década. A razão destas mudanças deve-se à insatisfação geral com os seus resultados. A maior crítica é a de que não levavam à expressão livre. Poucos eram os alunos, dizia-se, que chegavam a falar e a escrever numa situação real de comunicação. E assim, os métodos iam se sucedendo uns aos outros, com a decepção constante de professores e alunos. Nem mesmo os métodos comunicativos escapam às críticas.

1. MÉTODOS DE ENSINO - PRINCÍPIOS E TÉCNICAS PEDAGÓGICAS

1.1. Metodologia Tradicional

O que há de errado nessas várias abordagens metodológicas?

Na verdade, não se pode dizer que tenham trazido apenas maus resultados. Afinal, todos nós, falantes de uma língua estrangeira, chegamos aos níveis de aprendizagem acima mencionados. Todos os métodos fundamentam-se em teorias lingüísticas e princípios de aprendizagem que, se explicam de modo grosseiro as línguas e o processo de aprendizagem, contêm princípios pedagógicos válidos até hoje.

O que segue abaixo é uma caracterização dessas várias tendências metodológicas. Usaremos o termo "método" com o significado que se presta hoje em dia ao termo "abordagem".

Entre os métodos antigos, o que mais perdurou foi o chamado método de "Gramática e Tradução". Baseava-se na leitura de textos, de preferência literários, que deviam ser traduzidos e explicados pelos alunos. Para a melhor compreensão dos mesmos, havia no livro-texto longas explicações da gramática da língua, gramática de caráter mais prescritivo que descritivo. O recurso ao texto literário visava transmitir ao aluno a forma mais correta e legítima da língua de modo a contribuir para o aperfeiçoamento do idioma materno do aluno. O mesmo livro-texto continha ainda uma série de

exercícios de gramática, o que indica a importância das atividades escritas nestes métodos. O ensino era ministrado na língua materna do aluno. Achava-se que o longo convívio com textos e a memorização de regras gramaticais levariam o aluno a falar fluentemente a língua estrangeira. Os longos anos de uso destes métodos mostraram que isto não era possível.

1.2. Métodos Diretos

Os métodos "Diretos" caracterizam-se em primeiro lugar pela recusa ao exercício "indireto" que é a tradução. Os métodos diretos procuraram um contato sem intermediário entre a língua e a realidade referencial. Eles propõem dar ao aluno um "banho" de linguagem e reproduzir em sala de aula as condições naturais de aquisição da linguagem. O aluno deve aprender a pensar na língua estrangeira. A gramática é ensinada indutivamente. O aluno é primeiro exposto aos fatos da língua para mais tarde chegar a sua sistematização. Uma grande ênfase é dada aos exercícios de nomeação e de descrição do real e de comutação. Mostrando um objeto ou realizando uma ação qualquer, o professor propõe simultaneamente um enunciado do tipo "C'est une porte" ou "J'ouvre la fenêtre". Apesar de todo esforço para se fugir da tradução, o aluno acabava recorrendo a ela inconscientemente uma vez que se apresentava a língua estrangeira como uma série de significantes cujo significado deveria ser procurado na realidade denotada. Por isso e pelo fato de não haver nenhum critério de progressão nos itens apresentados, estes métodos não permitiram uma boa competência comunicativa.

1.3. Metodologia Audiolingual e Audiovisual

Como reação tanto aos métodos diretos como aos métodos de gramática e tradução, surgiram os audiolinguais.

A forma mais característica destes métodos desenvolveu-se nos Estados Unidos. O seu sucesso foi enorme sobretudo porque, pela primeira vez na história do ensino de línguas, partiu-se explicitamente de princípios oriundos de teorias lingüísticas e de teorias da aprendizagem. Foi nesta época que apareceram e se difundiram as concepções lingüísticas de Bloomfield e a teoria skineriana da aprendizagem baseada nos conceitos de estímulo, resposta e recompensa. Os métodos audiolinguais, diretamente influenciados por estas teorias, conduziram às seguintes concepções metodológicas:

1. O aluno deve primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever.
2. O contato com a língua escrita realiza-se somente quando os padrões da língua oral estiverem bem automatizados.
3. O ensino da pronúncia exige uma exposição auditiva intensa aos sons da língua estrangeira.
4. As estruturas ou "pattern sentences" servem para introduzir e praticar a língua falada. Estas estruturas são trabalhadas em exercícios orais que visam a sua automatização bem como o conhecimento, pelo aluno, do sistema da língua.
5. Deve-se limitar estritamente a quantidade de vocabulário introduzido, até o momento em que um número suficiente de estruturas seja adquirido pelo aluno.
6. Evita-se a tradução e o professor deve falar unicamente na língua a ser ensinada.

Aos métodos audiolinguais sucederam-se os métodos audiovi-

suais, que floresceram particularmente na França. Foram também chamados de "estruturais-globais".

Não houve, com a introdução dos métodos audiovisuais, uma reação propriamente dita ao que era praticado anteriormente. Os princípios continuaram mais ou menos os mesmos : insistência sobre a expressão oral, recusa à tradução e às apresentações explícitas da gramática, limitação do vocabulário, preocupação de basear a progressão sobre uma descrição lingüística. Mas, linhas divisórias nítidas também aparecem:

1. Ênfase sobre a comunicação mais que sobre a manipulação da língua.
2. Os exercícios estruturais são colocados dentro de uma situação, e o sentido das mensagens não é jamais negligenciado.
3. Dá-se menos importância à programação por etapas e unidades mínimas.

Assim como os métodos anteriores decepcionaram, também decepcionaram os audiolinguais e os audiovisuais. O ceticismo com relação a estes dois últimos foi tanto maior porquanto se lhes atribuiu uma grande solidez em razão dos fundamentos científicos sobre os quais repousavam. Sobre os métodos audiolinguais, diz Daniel Coste:

"... os alunos passavam dificilmente da manipulação à expressão lingüística, os drills (exercícios estruturais) os aborreciam e seu interesse pela língua estrangeira diminuía de modo inquietante" (1978, p. 19).

Do mesmo teor é que o autor diz sobre os métodos audiovisuais:

"A passagem à expressão livre se faz bem, mas muito lentamente e os mecanismos não se estabelecem sempre com a mesma segurança desejada, mesmo que o aluno os empregue com propriedade" (1978, p. 19).

Já nesta época discutia-se sobre a superioridade dos métodos.

Os métodos audiolinguais ou audivisuais seria melhores que os anteriores pelo fato de se basearem em teorias da linguagem e teorias da aprendizagem? Conforme ainda Daniel Coste:

"... a despeito das impressões ou convicções de uns e de outros, ninguém pode tirar conclusões seguras. Várias experiências de comparações sobre um grande número de classes, usando cursos de inspiarações diferentes foram efetuadas nos Estados Unidos sem que as diferenças obtidas, no final das contas, tenham verdadeiramente valor significativo" (1978, p. 20).

Assim, a uma crença absoluta nos métodos veio substituir-se uma incerteza com relação a sua importância, digo, influência sobre os resultados. Outros fatores tais como as necessidades, objetivos, atitudes e aptidões dos alunos são cogitados. Fala-se, inclusive, em abandono dos métodos e retorno a concepções antigas. Não faltaram também metodologias alternativas, todas, porém, com êxito fugaz.

1.4. Métodos Comunicativos

Em meio a esta crise metodológica, os estudos lingüísticos dirigiram-se à análise do discurso. A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos. Do estudo da competência lingüística passou-se aos usos da língua nas várias situações de comunicação. Esta nova linha dentro da lingüística, bem como o interesse crescente pelo ensino de línguas, deu origem aos métodos comunicativos, também conhecidos como funcionais. O enfoque comunicativo enfatiza os significados sociais que a língua pode transmitir. O objetivo de tais métodos não é mais a competência lingüística, isto é, mostrar ao aluno como funciona o sistema da língua, mas sim a competência comunicativa, isto é, ensinar-lhe a usar a língua em situações reais de comunicação. Para tanto, faz-se necessário realizar um inventário das funções que normalmente se expressam através da língua. A gramática, nestes métodos, es-

tá a serviço da comunicação e não esta subordinada àquela. Daí por que a correção gramatical é secundária: o importante é que o aluno se comunique. Não há preferência por qualquer uma das habilidades, seja a expressão ou a compreensão, a escrita ou a fala. A ênfase dada sobre uma ou sobre outra vai depender dos objetivos do curso. Os textos usados em sala de aula, tanto escritos quanto orais, devem ser autênticos ou aproximar-se da realidade de uso da língua. Os diálogos fabricados, tão em voga nos métodos audiovisuais, são desaconselhados.

1.5. A Metodologia do Ensino e a Motivação

Os métodos comunicativos, assim como os anteriores, foram recebidos com muito entusiasmo e, até agora, continuam largamente utilizados. Um dos problemas enfrentados diz respeito à definição de ato de fala, noção fundamental para os metodólogos comunicativos, sem a qual é difícil fazer a seleção do conteúdo a ser transmitido.

Métodos de "Gramática de Tradução", "Métodos Diretos", "Métodos Audiovisuais", "Métodos Comunicativos" e outros - temos aí as mais variadas abordagens de ensino, sem que se possa dizer qual a que produziu os melhores resultados. Segundo Daniel Coste (1970) :

"As experiências realizadas apenas revelaram uma relativa superioridade nas habilidades orais dos alunos tendo seguido um ensino audiolingual e uma certa vantagem nas habilidades escritas em alunos formados segundo um método mais tradicional".

Da mesma forma é de se esperar que alunos de um curso ministrado segundo uma abordagem comunicativa, saiam-se melhor em testes orais onde tenham que conversar com o examinador sobre o assunto da vida cotidiana. De qualquer modo, se estas observações forem verdadei -

ras, ainda assim não apontam um método mais eficaz. Os resultados indicam diferenças qualitativas - tipo de habilidade - e não quantitativas. Além disso, não apresentam diferenças na velocidade ou ritmo da aprendizagem.

Slama-Casacu (1979), afirma que:

"a superioridade absoluta de um método ou de outro não foi ainda demonstrada objetivamente e, em geral, os meios verdadeiramente pertinentes de testar os resultados são ainda falhos".

As experiências efetuadas por Sherer e Wertheim (1964), na Universidade Colorado, demonstraram que no ensino comparativo do alemão, pelo método audiolingual e pelo antigo de "ler-traduzir-explicar", se obtiveram os mesmos resultados para os dois grupos. Mais adiante, Slama-Casacu constata que se colocou uma ênfase unilateral sobre este componente na tríade aluno-professor-método. Para ela, o ensino em si já é um ato de comunicação e, por ser um ato de comunicação, diversos fatores, como a situação de aprendizagem, os processos psíquicos aí envolvidos, o fim da aprendizagem, a idade, a motivação, etc. entram em jogo.

Leffa (1988) acha que se dá importância demasiada à metodologia. O aluno pode tanto deixar de aprender como também aprender apesar da abordagem usada pelo professor. Para ele, deve-se investigar as numerosas variáveis que afetam a aprendizagem.

Ellis (1986), igualmente, enfatiza a complexidade do processo:

"A aquisição de uma 2ª língua não é um fenômeno uniforme e previsível. Não há um caminho único através do qual os aprendizes adquirem o conhecimento de uma segunda língua. A aquisição deste conhecimento é o produto de vários fatores, alguns ligados ao aluno, outros ligados à situação de aprendizagem. É importante, por isso, reconhecer a complexidade e a diversidade que resultam da interação destes dois grupos de fatores. Diferentes alunos em diferentes situações aprendem a 2ª língua de diferentes modos".

Gardner e Lambert, dois lingüistas americanos dos anos 60, por

outro lado, já tinham observado que alunos, tendo recebido o mesmo tipo de ensino, tinham apresentado diferentes resultados na aprendizagem. O argumento atribuindo estas diferenças a diferenças em graus de aptidão para línguas também não pode ser sustentado. Em várias pesquisas onde os graus de aptidão foram comparados com as notas recebidas em cursos de línguas, às vezes a correlação se mostrava bastante elevada, enquanto que em outras situações a correlação se mostrava bastante baixa (Carroll, 1956). Em investigações posteriores, percebeu-se que atitudes favoráveis à segunda língua e ao povo que a utiliza favoreciam a aprendizagem, enquanto que atitudes negativas podiam, ao contrário, prejudicá-la. Estas observações permitiram-lhes construir o começo de uma teoria sócio-psicológica dentro da aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira. A teoria em questão levantava, pela primeira vez, a hipótese de que o sucesso na aprendizagem dependia também das características individuais do aluno, entre as quais estavam as atitudes e as motivações. A partir daí muitas pesquisas foram realizadas para se verificar a influência dessas últimas sobre a proficiência em língua estrangeira e a sua correlação com outras variáveis individuais. O foco dos estudos passou a ser menos os fatores externos (métodos, ambiente, etc.) do que os fatores internos ao aprendiz. A preocupação desloca-se do como se ensina para o como se aprende.

Nossa experiência pessoal, como professor da língua estrangeira há 20 anos, já nos tinha alertado para a importância demasiada atribuída aos tipos de ensino como objeto de estudo e para a necessidade de se verificar a influência de outros fatores na aprendizagem. Como aluna também pudemos sentir, em várias ocasiões, os efeitos da motivação na superação de dificuldades de aprendizagem e nos resultados alcançados ao final do curso.

2. OBJETIVOS DA TESE

A motivação é, sem dúvida, um dos fatores decisivos na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Se uma motivação a curto prazo basta para que alguém se dedique com sucesso nas tarefas de tipo escolar, uma motivação a longo prazo é indispensável para a tarefa laboriosa que é o desenvolvimento da competência em uma outra língua. O professor não pode ignorar esse fato. Cabe a ele conhecer e estimular estas motivações para a melhoria de seu ensino.

Qualquer observador mais atencioso deve ter notado que as motivações variam de indivíduo para indivíduo conforme a sua idade, sexo, conhecimento de outras línguas, nível intelectual e outros fatores. As motivações de um indivíduo com pouca instrução não são as mesmas de um indivíduo com muita instrução.

Mas as motivações não variam apenas em qualidade: variam também em intensidade. A motivação de um aluno em final de curso terá aumentado (ou diminuído) sob a influência do professor, das atividades didáticas, dos colegas e outras.

A presente dissertação tem como objetivo fazer um levantamento das motivações dos alunos de língua francesa e dos diversos fatores que as podem influenciar: sexo, idade, local de estudos, conhecimento de outras línguas, sucesso nas primeiras etapas da aprendizagem, nível cultural e inibição.

3. METODOLOGIA

3.1. Os Instrumentos

O principal instrumento da pesquisa será a entrevista com questões abertas. Os sujeitos terão que responder a 4 perguntas, conforme o anexo 1. A primeira delas visa verificar que outros fatores, além da motivação, terão contribuído para a aprendizagem. A segunda visa testar a nossa hipótese de que o método não tem a importância que se lhe quer emprestar, isto é, que seu efeito é relativo. Com a terceira pergunta, nossa intenção é mostrar que, se o método influi, esta influência ocorre só numa ou noutra habilidade e não em todas. Os métodos, em geral, variam na ênfase que dão a uma ou outra habilidade, em detrimento das outras. A quarta pergunta, a mais importante, procura dar-nos informações detalhadas sobre as razões que levaram o sujeito a estudar o francês.

Além da entrevista, aplicaremos um questionário para estudo do perfil dos informantes e sobretudo para verificação de como a motivação está relacionada a variáveis como: idade, sexo, estudos anteriores, conhecimento de outras línguas, nível intelectual e resultados obtidos no período inicial dos estudos. As perguntas do questionário encontram-se no anexo 2.

3.2. Os Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com 3 grupos diferentes de alunos:

- 1º) Alunos da Graduação da UFSC em fase final do curso de Letras
- 2º) Alunos do Curso Extracurricular de Francês da UFSC, 4ª fase
- 3º) Alunos da 6ª série da Aliança Francesa de Florianópolis

3.3. Aplicação dos Instrumentos

- Entrevista com professores, coordenadores e diretores dos respectivos cursos para a obtenção de informações gerais sobre os alunos.
- Conversa informal com os alunos para solicitar sua colaboração.
- Entrevistas individuais com os alunos, no próprio local de estudos, antes ou depois das aulas. Estas entrevistas foram gravadas.
- No mesmo local e horário das entrevistas, preenchimento do questionário pelos entrevistados.

CAPÍTULO II

HISTÓRICO DO ENSINO DO FRANCÊS NO BRASIL

1. INTRODUÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO DO FRANCÊS NO BRASIL

O ensino do francês no Brasil remonta à época de transmigração da família real. D. João VI, através de uma decisão de 22 de junho de 1809, instituiu oficialmente o ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil. A inclusão do francês dentro do currículo da escola pública brasileira data da criação do Colégio D. Pedro II em 1837, que inicia entre nós o chamado "ensino secundário". A importância do francês como disciplina cresce com a expansão do ensino secundário e sobretudo com a uniformização deste, em 1901, através da reforma de Epiácio Pessoa. Esta reforma obrigou os estabelecimentos de ensino, tanto estaduais quanto particulares a adotarem o mesmo currículo do Colégio Pedro II. Em virtude dela o francês, que na época só existia nos colégios da rede pública, passou também a fazer parte do currículo das escolas particulares que formavam uma rede bastante extensa de estabelecimentos. O currículo da reforma Epiácio Pessoa previa o ensino do francês nas 4 primeiras séries. Embora o número de séries fosse menor que para o inglês, a disciplina tinha importância fundamental para os objetivos do ensino secundário que visava sobretudo à formação cultural do indivíduo e sua preparação para o ingresso no ensino superior: "*dar ao jovem uma sùmula de todo o acervo do saber humano*", diz Bastos Silva (1969).

Em 1931, com a reforma de Francisco Campos, quando o secundário passou a ter 7 anos de duração e a ser dividido em 02 ciclos, as línguas estrangeiras continuavam a ser valorizadas. O 2º ciclo, conquanto tivesse cursos diversificados e visasse à formação profissional, muito contribuiu para o seu prestígio. Tanto o inglês quanto o francês passaram a fazer parte do chamado "colegial" que tinha a função de preparar os alunos para a Universidade.

De 1933 até 1961, passando pela reforma de Augusto Capanema de 1942, a posição das línguas estrangeiras dentro do currículo se foi consolidando cada vez mais. O francês, em particular, estava incluído nas 4 séries do 1º ciclo (ou ginásial) e em duas séries pelo menos do 2º ciclo (ou colegial). Nestas várias séries, ministravam-se além de conhecimentos gerais sobre a civilização e a literatura, noções gerais sobre a civilização e a literatura. Naquela época, ainda não se indicava precisamente em que habilidades o aluno deveria saber desempenhar-se: se era na compreensão de textos escritos, se era na compreensão oral ou em outra habilidade. Entre as principais atividades escolares constavam a leitura, a tradução e os exercícios de gramática. Deve ser ressaltado que, mesmo depois de 4 ou mais anos de estudo, a razão de 2 ou 3 horas-aula semanais, o conhecimento adquirido pelos alunos não lhes permitia comunicar-se com falantes nativos da língua. No entanto, em virtude das semelhanças entre o francês e o português, grande era o número daqueles que adquiriam facilidade na leitura e compreensão de textos, especialmente os literários. Além disso, fornecia-lhes um bom lastro cultural para abordarem disciplinas como a literatura brasileira, a história e a geografia. Ressentia-se o ensino do francês, como aliás o de todas as línguas estrangeiras, de uma metodologia adequada e de uma definição mais clara de seus objetivos (nos dizeres de Helena G. Magalhães e Renildes Dias (1988) em a "Prática de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras".p. 13).

2. O ENSINO FRANCÊS - SEU DECLÍNIO

Na década de 50, cada vez mais evidenciou-se a necessidade de mudanças no esquema educacional brasileiro face as novas condições sociais. Do movimento que surgiu, na busca de novas soluções, nasceu a Lei de Diretrizes e Bases (nº 4024), sancionada em dezembro de 1961. Essa lei permitiu, no plano administrativo, a descentralização do ensino e no plano pedagógico, um ensino mais identificado com a comunidade e o momento histórico em que se realizava. A escola secundária era considerada como predominantemente propedêutica e apropriada apenas para uma clientela selecionada social e intelectualmente. Na opinião de educadores de então, a causa desta elitização do ensino estava na hipertrofia das línguas estrangeiras no currículo. Conseqüentemente, quando o país começou a adaptar-se à nova lei, alguns sistemas estaduais de ensino desobrigavam as escolas de sua rede da ministração do francês, idioma que se acreditava estar mais fortemente vinculado à tradição clássico-humanista. Não foi o caso dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Aí, tanto o francês quanto o inglês permaneceram no currículo, apenas com uma carga horária menor, para possibilitar a inclusão de disciplinas como Educação Moral e Cívica e outras de caráter profissionalizante. Deve ser registrado que o inglês já começava a despontar como língua internacional e o seu conhecimento tornava-se cada vez mais necessário para o desenvolvimento técnico e científico do país. Apesar disso a motivação pelo estudo do fran-

cês não diminui, conforme relato de professores daquela época e observações feitas pela pesquisadora que já militava na escola pública brasileira. Os comentários mais freqüentes da parte de alunos, pais e professores apontavam para a beleza da língua, seu valor cultural e sua utilidade como elo de ligação entre as várias disciplinas do currículo.

Esta situação permaneceu até a promulgação, em 1971, da lei 5692 que fixou as diretrizes e bases para o atual ensino de 1º e 2º graus. Esta lei, além de conceder maior liberdade na fixação dos currículos, determinou que o ensino tivesse como objetivo "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (Art. 1º, da lei 5692/71). A idéia fundamental era "unir a formação acadêmica e a profissional criando uma escola única para todos, através de uma educação geral e de uma formação especial para o trabalho". Ela determinou ainda que caberia ao Conselho Federal de Educação "fixar, para cada grau, as matérias relativas ao núcleo comum" e aos Conselhos Estaduais de Educação "relacionar, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre os quais poderá cada estabelecimento escolher os que devam constituir a parte diversificada".

Conforme previa a lei, o Conselho Federal de Educação, através do parecer nº 835 de 1º de dezembro de 1971, estabeleceu como disciplina obrigatória dentro da área de comunicação e expressão, apenas a disciplina de Língua Nacional, ficando portanto excluídas as línguas estrangeiras. Entretanto, no artigo 7º do mesmo parecer recomenda que "a título de acréscimo se inclua uma língua estrangeira, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência".

No estado de Santa Catarina, desde 1969, vinha sendo implantado o Plano Estadual de Educação, tendo como uma de suas principais metas a reforma do Sistema Estadual de Ensino. A reforma preconizada por este plano previa, entre outras, uma alteração no currículo. Assim, seguindo as orientações do MEC (através de seu Conselho Federal de Educação), a Comissão de Currículos estabeleceu as chamadas disciplinas optativas do ensino de 1º grau, entre as quais constavam duas línguas estrangeiras. Na prática, no entanto, a possibilidade de uma segunda língua estava descartada porquanto a inclusão obrigatória, a partir de então, de disciplinas como OSPB, Educação Moral e Cívica e Técnicas de Trabalho, não deixava espaço dentro do horário escolar. (Revista Inter-Ação, nº0, janeiro de 1984). Em última instância, a decisão sobre qual idioma deveria ocupar o espaço exíguo coube aos diretores das escolas. Em virtude do "status" de língua internacional que o inglês vinha ocupando cada vez mais, a grande maioria dos estabelecimentos de ensino optou por este idioma. Não há dados oficiais, mas informações colhidas junto a professores de francês indicam que a disciplina permaneceu em apenas duas escolas dentro da grande Florianópolis. É de ressaltar que a decisão não levou em conta as preferências dos alunos. A autora desta pesquisa pode, naquela ocasião, testemunhar junto a professores e alunos de francês a decepção dos mesmos com relação à sua exclusão.

Esta situação não se verificou apenas no estado de Santa Catarina. Em estados como São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul o francês já fora excluído da escola por volta dos anos 72 e 73. Assim, o nosso estado apenas acompanhou uma tendência geral em todo o país: a de considerar as línguas estrangeiras como disciplina supérflua para as camadas populares da sociedade brasileira. As palavras de Lauro de Oliveira Lima refletem bem a visão utilitarista dos anos 70:

"Não se pode pretender que toda a população de um país de 50, 60, 100 milhões de habitantes fale línguas estrangeiras, principalmente no Brasil, em que não há problemas de bilingüismo ou proximidade geográfica de língua diversas. Quando a escola secundária era escola de elites, concebia-se que todas aprendessem idiomas estrangeiros. Com sua popularização, perdeu o sentido esta exigência. A aprendizagem de línguas estrangeiras é hoje uma "especialização" para pequenos grupos". ("A Escola Secundária Moderna", p. 14)

3. Tentativas de Reintrodução do Francês no Currículo das Escolas

Uma reação a este estado de coisas não se faz tardar. Já nos primeiros anos de reforma (de ensino exclusivo do inglês) não foram poucos os professores que se manifestavam favoráveis à oferta, pelas escolas, de mais de uma língua estrangeira e à reintrodução do francês. Os próprios alunos de 1º e 2º graus, quando indagados a respeito do assunto, mostravam-se interessados pelo ensino de outra língua além do inglês.

Numa pesquisa realizada pela FURB (Fundação Universitária da Região de Blumenau), no ano de 1975, envolvendo 400 estudantes de 1º grau e com idade entre 10 e 12 anos, o francês foi escolhido como o idioma favorito. Eles tiveram oportunidade de manifestar suas preferências após a realização da "Semana de Contato com a língua e a civilização estrangeira" em que lhes ofereceram aulas simultaneamente de inglês, alemão e francês bem como palestras versando sobre a história, a geografia e o povo dos respectivos países. Do total dos jovens, 48% responderam que gostaram mais do francês e 44% responderam que gostariam de estudá-lo na escola. Pesquisa semelhante foi realizada em Curitiba (Paraná) no ano de 1986. Professores de Francês, de Espanhol e de Italiano, preocupados com o "monopólio" do ensino de inglês e suas conseqüências na formação cultural e profissional dos jovens brasileiros, fizeram um levan -

tamento, em 13 escolas da rede pública estadual, para verificar a preferência dos estudantes em relação à língua estrangeira, caso tivessem a oportunidade e opção. Entre as línguas sugeridas nos questionários constavam além do inglês, o francês, o espanhol, o alemão e o italiano. Dos 1416 alunos do 2º grau que serviram como informantes, 758 já cursavam o inglês e os outros 658 alunos ainda não tinham estudado qualquer língua estrangeira. Em ambos os grupos houve uma maior preferência pelo francês.

No 1º grupo: 419 opções pelo francês (31, 15%)

No 2º grupo: 348 opções pelo francês (25, 87%)

Como se vê, os números são bastante expressivos e mostram que a motivação pelo francês não é insignificante.

Mais recentemente, com a execução do Projeto-Piloto, destinado a diversificar a oferta de línguas estrangeiras nas escolas de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino, o francês foi reintroduzido em 4 escolas da região de Florianópolis. O projeto envolveu 9 professores de francês e estavam matriculados 450 alunos até o final de junho de 1988. Considerando que o inglês nunca deixou de ser ministrado nestas 4 escolas, os dados para o francês não são desprezíveis.

Em que pesem todo o interesse e motivação, os projetos de reintrodução do francês nos 1º e 2º graus, seja aqui seja em outros estados, têm enfrentado problemas. Conforme Lana Nawikow, eles se resumem no seguinte: "Como prevalece a autonomia das escolas, isto é, cada direção da escola decide o que melhor lhe convém, o trabalho dos defensores do plurilingüismo passa a ser mais de persuasão do que de imposição. Do mesmo jeito que nenhuma lei obrigou as escolas a adotarem apenas o inglês como língua estrangeira, não há lei que as obrigue a reincluir o francês no seu currículo. O

problema imediato mais grave é a falta de espaço na grade curricular. Não existem matérias supérfluas na maioria das escolas da rede pública. Assim, a grade se transforma num enorme quebra-cabeças que somente pessoas muito empenhadas na volta do francês vão conseguir resolver".

As Universidades brasileiras tentaram e ainda tentam reabilitar o francês através do concurso vestibular. O candidato ao fazer sua inscrição pode optar igualmente por 5 línguas: inglês, francês, alemão, espanhol e italiano. Na verdade, a opção permanece em teoria. Como o aluno não teve oportunidade de estudar o francês nem no 1º e 2º graus, não lhe resta outra saída senão fazer a prova de inglês. Os "cursinhos" preparatórios para o vestibular oferecem igualmente o francês. No entanto, sem o estímulo da escola de 2º grau, o aluno acaba escolhendo o inglês, pois é a língua que seus amigos e colegas recomendam. Segundo dados colhidos em relatórios do vestibular da UFSC, a tendência aponta para uma demanda cada vez menor para o francês:

Em 1984, 5.990 escolheram o francês.

Em 1985, 4.690 escolheram o francês.

Em 1986, 3.790 escolheram o francês.

Em 1987, 3.290 escolheram o francês.

Em 1988, 3.090 escolheram o francês.

Em 1989, 2.290 escolheram o francês.

4. A Situação Atual

Ora, uma vez que o campo de trabalho para professores de francês é reduzido, os cursos que preparam profissionais nesta área, têm sido pouco procurados. O curso de Letras de Universidade Federal não tem formado mais do que 5 alunos por ano. Na Aliança Francesa, por outro lado, o número daqueles que freqüentam as etapas finais não chega a 6. Assim como no caso do vestibular, o que se verifica aí é um resultado do pouco prestígio que a escola de 1º e 2º graus lhe confere. Nesta corrente de unilingüismo que favorece o inglês, somente indivíduos muito motivados procuram o francês para habilitarem-se ao magistério.

Nos últimos anos (de 80 para cá), registra-se um aumento considerável na procura do francês para fins de leitura e viagens ao exterior. Essa motivação tem contribuído para lotar as turmas de principiantes de cursos mantidos pela Aliança Francesa e de cursos extracurriculares mantidos pela Universidade Federal. A clientela que os freqüenta é, em geral, composta de adultos, já exercendo atividades profissionais e que já dominam uma outra língua. Em virtude dos preços cobrados, o acesso a estes cursos por indivíduos de baixa renda torna-se impossível. Como se vê, a escola atual de 1º e 2º graus não é mais generosa para com as classes populares do que foi a antiga escola secundária.

CAPÍTULO III

A MOTIVAÇÃO COMO FATOR IMPORTANTE NA APRENDIZAGEM

INTRODUÇÃO

No capítulo anterior fizemos primeiramente um histórico das várias abordagens de ensino, dos anos 50 até hoje. Este histórico nos mostrou os resultados relativos obtidos com a sua aplicação e a ênfase exagerada que os estudos de lingüística aplicada receberam no ensino que, em todos esse anos, estava mais centrado na matéria a ensinar do que no aprendiz. Vimos, igualmente, como a aprendizagem é um fenômeno complexo para o qual contribuem muitos fatores, entre os quais os individuais, ou seja aqueles relacionados com o aluno.

Ellis (1986) distingue dois tipos de fatores individuais: os pessoais e os gerais. Os primeiros são altamente idiossincráticos e, por definição, muito heterogêneos. Podem ser agrupados sob três categorias:

- 1a) Dinâmica de grupos
- 2a) Atitudes com relação ao professor
- 3a) Técnicas individuais de aprendizagem

No presente trabalho, estes fatores serão ignorados.

Os fatores gerais são variáveis existentes em todos os indivíduos, variando apenas na extensão ou no grau em que se apresentam ou no modo como se realizam. Dentre aqueles que até agora receberam mais atenção estão: a idade, a aptidão, a personalidade, o estilo

cognitivo e a motivação.

A motivação, bem como os outros fatores individuais constituem-se, na verdade, de aglomerados de comportamentos e, evidentemente, diversos pesquisadores usam esses rótulos para descrever e classificar diferentes séries de traços comportamentais. As afirmações do indivíduo relativas a sua motivação exprimem, ao mesmo tempo, intenções, crenças, valores, interesses e atitudes.

A motivação, portanto:

*"não é um constructo unitário, mas um complexo de características que se manifestam numa série de comportamentos sobrepostos."
(Ellis, 1986, Tradução da autora)*

1. AS PESQUISAS DE GARDNER E LAMBERT

Os estudos sobre a motivação começaram com as pesquisas de Gardner e Lambert entre os anos de 1959 e 1972. Estes dois pesquisadores (1972) partiram da hipótese de que havia duas orientações gerais que levavam o indivíduo à aprendizagem de uma língua estrangeira: uma motivação integrativa e uma motivação instrumental. Para eles, a motivação integrativa, que é a base de toda a sua teoria, assemelha-se à "identificação" proposta por Mowrer (1950) para explicar a aquisição da língua materna. A identificação de Mowrer está baseada na satisfação de necessidades biológicas e sociais da criança. Uma vez que a presença dos pais é acompanhada de verbalização, os sons da linguagem podem adquirir propriedades de reforço secundário. Quando a criança está sozinha, ela procura imitar esses sons. Este ato, se for seguido de qualquer resposta dos pais, tem efeito de recompensa para a criança. Teríamos, aqui, o esquema básico para a aquisição da linguagem. Convém assinalar, no entanto, que o próprio Mowrer, na época, já reconhecia que ele não explicava integralmente o processo. Observa-se que este modelo, se insere no paradigma skinneriano, que receberá duras críticas a partir de 1957.

Gardner e Lambert (1972), seguindo esta linha de pensamento, concluíram que "algum processo do tipo 'identificação' estendido a toda uma comunidade lingüística e acompanhado de um interesse sincero e curioso por este grupo deveria estar subjacente na motivação a longo prazo, necessária para o domínio de uma segunda língua". Como

a noção de identificação não se adequasse à aprendizagem de uma segunda língua, eles introduziram um novo termo, o de motivação integrativa que passou a designar o desejo de tornar-se membro de uma outra comunidade lingüística ou, pelo menos, de estar associado de alguma forma a esta comunidade. Essa noção de integrativa continha no seu bojo uma certa insatisfação com relação à comunidade lingüística à qual o indivíduo pertencia.

Além dessa motivação integrativa, os autores propuseram uma motivação instrumental que foi definida como "o desejo de receber reconhecimento social ou vantagens econômicas através do conhecimento de uma 2ª língua" (Gardner e Lambert, 1972, p.14). Esta motivação instrumental é uma extensão do mesmo conceito usado por Parson (1951) e Skinner (1953).

Para testar as suas hipóteses, Gardner e Lambert selecionaram três ambientes sócio-culturais diferentes, dentro dos Estados Unidos: duas comunidades francamente biculturais, com um número bastante significativo de franco-americanos e uma comunidade tipicamente americana, com várias origens lingüísticas e culturais, incluindo um grupo de franco-americanos. A pesquisa visava verificar: 1º) a influência da motivação (e atitudes) sobre a proficiência em língua francesa e 2º) a interrelação entre esse fator e outros como a inteligência e a aptidão.

Em todos os três ambientes ficou evidenciado que alunos com uma forte motivação e desejo para aprender o francês obtiveram boas notas nos cursos oferecidos pela escola. Evidentemente, a motivação dos indivíduos pesquisados tem origens atitudinais e sociais diversas. Para alguns, ela deriva do incentivo dos pais e de uma firme satisfação pessoal. Para outros ela é alimentada por uma identificação com o professor e depende, em parte, da

simpatia do aluno para com outros povos. Para os últimos, enfim, a motivação origina-se de uma orientação integrativa bem como da constatação do potencial utilitário da língua. Na mesma pesquisa verificou-se que a inteligência e a aptidão são igualmente fatores importantes na aprendizagem, porém não influenciam obrigatoriamente as atitudes e as motivações dos alunos. Por último, ficou constatado que a motivação de orientação integrativa é bem mais poderosa que a instrumental, ou melhor, que o sucesso na aquisição de um idioma depende principalmente da predisposição afetiva do aluno para com o grupo lingüístico-cultural. Seja como for, na opinião de Gardner e Lambert, o indivíduo estuda a língua como um meio para chegar a um fim e não como um fim em si.

2. RELATOS DE OUTRAS PESQUISAS

Os trabalhos de Gardner e Lambert sobre a motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras não tiveram muitos seguidores nos Estados Unidos. Na Europa, ao contrário, a teoria mereceu diversas pesquisas, algumas das quais passaremos a relatar.

Uma primeira pesquisa foi realizada por B. Svanes (1980), na Noruega, com estudantes da Universidade de Bergen. Pretendia - se verificar: 1º) os diferentes tipos de motivação para o estudo do norueguês, 2º) ver se a motivação era muito diferente entre estudantes de países industrializados e estudantes de países em vias de desenvolvimento e 3º) tentar descobrir até que ponto a diferença de motivação influenciava a aprendizagem. Os sujeitos da pesquisa tiveram que preencher dois questionários: um questionário direto consistindo de 9 razões para o estudo do norueguês e 30 razões para vir à Noruega; outro questionário (indireto) continha 30 adjetivos cada um com uma escala de cinco partes. Os entrevistados deviam indicar, com a ajuda desta escala, até que ponto tais adjetivos se adequavam à idéia que faziam do povo norueguês, dos seus conterrâneos e da pessoa ideal. Como teste de proficiência utilizaram-se os resultados da prova final de nível II e que incluía: um teste de perguntas fechadas, um teste de gramática, um teste de compreensão de leitura, um teste de compreensão oral, uma redação e um exame de expressão oral.

Os resultados revelaram que os estudantes europeus e americanos estudavam a língua por motivos integrativos, que os asiáticos e africanos por motivos de ordem instrumental e que os latino-americanos dividiam-se entre motivos integrativos e instrumentais. Verificou-se também que os europeus e os americanos apresentaram um grau mais elevado na sua proficiência em norueguês. Esse fato poderia levar à conclusão de que os motivos integrativos teriam maior influência sobre a aprendizagem. No entanto, seria precipitado fazer tal afirmação uma vez que outros fatores devem ter influído no teste de proficiência: as atitudes dos estudantes com relação ao povo noruegues e as experiências lingüísticas anteriores dos indivíduos testados.

Os 9 motivos encontrados por Svanes foram os seguintes:

a) Motivos integrativos:

- interesse por uma nova cultura;
- interesse por uma nova língua;
- capacitar-se a pensar e a comportar-se como os noruegueses;
- estabelecer melhores relações com os noruegueses;

b) Motivos instrumentais:

- capacitar-se a estudar na Universidade;
- conseguir um melhor emprego na Noruega;
- conseguir um melhor emprego no seu próprio país;
- obter uma formação que lhe permita servir melhor seu país.

c) Motivos pessoais:

Esta pesquisa assim como outras que se seguiram à publicação dos trabalhos de Gardner e Lambert, apenas reproduziram em outros países o que foi iniciado por estes. De um modo geral, confirmaram ser a motivação um fator importante na aprendizagem, não contribuindo para uma maior abertura dentro do assunto. Por certo

tempo, o problema da motivação foi inclusive abandonado em favor de outras questões.

3. CRÍTICAS AO MODELO DE GARDNER E LAMBERT

Apenas mais recentemente é que o tema da motivação foi retomado, com novas pesquisas e trabalhos teóricos. Apesar de inspirados na obra de Gardner e Lambert, esses trabalhos teóricos, além de mais críticos, trouxeram novas hipóteses sobre o tema.

As pesquisas são particularmente importantes pois foram realizadas em ambientes onde os aprendizes não têm oportunidade de interagir regularmente com a comunidade lingüística-alvo. A língua, aí, tem o mero status de língua estrangeira.

As primeiras críticas dizem respeito à distinção entre motivos integrativos e motivos instrumentais. Laine (1986) afirma, contrariando Gardner e Lambert, que os dois motivos "seguidamente levam a resultados similares na aprendizagem" e que, embora a motivação integrativa seja mais eficiente em alguns ambientes, há evidências de que em outros ambientes a motivação instrumental funciona melhor. Em trabalho mais recente (1990) o mesmo autor chama a atenção para a necessidade de se aumentar a lista de motivos e de redefinir estes "velhos" motivos. Para ele, as variáveis que identificam a motivação integrativa, formam um aglomerado (cluster) de vários elementos incluindo aspectos bastante gerais e até de instrumentalidade. Numa pesquisa em ambiente escolar verificou que a "curiosidade intelectual" não é apenas um

componente dentro da motivação integrativa mas um motivo em si mesmo. Além desse motivo, encontrou o que ele chama de "orientação para tarefas escolares". A tarefa escolar, sendo recompensadora para o aluno, leva a um estudo persistente com bons resultados na aprendizagem.

Laine (1990) sugere ainda a existência de uma hierarquia de motivos dentro de uma determinada categoria. Nesta estrutura hierárquica haveria um continuum de motivos, partindo de formas mais "baixas" (ou "cruas") para mais "altas" (ou "sofisticadas"). A "curiosidade intelectual" seria uma forma mais baixa da "necessidade de evolução". Dentro dessa idéia de "hierarquia", porém, ele não indica quais seriam as grandes categorias. Aliada a essa noção, encontra-se a idéia de desenvolvimento do indivíduo em direção à posse de motivos mais elevados.

Para Clément e Kruidiner (1983) há ambiguidades na definição das noções de "integratividade" e de "instrumentalidade". Em suas pesquisas realizadas no Canadá, encontraram outras razões para o estudo de uma língua. Diferentes grupos de alunos indicaram que estudam para viajar, para fazer novas amizades, para adquirir conhecimento e para fins instrumentais. Uma quinta motivação que eles denominaram de "orientação sócio-cultural", emergiu de um grupo de canadenses estudando espanhol. Tiveram influência sobre essas motivações: o ambiente da aprendizagem, a etnia do aprendiz e a língua estrangeira estudada. Os resultados por eles obtidos não confirmaram um tipo de identificação afetiva na motivação integrativa. Esta identificação só existiria em ambientes multi ou bi-culturais, entre os membros do grupo dominante. É o caso das pesquisas de Gardner e Lambert.

Dörnyei (1990) afirma que os contextos de "aquisição de uma

segunda língua" são nitidamente diferentes dos contextos de "aprendizagem de uma língua estrangeira". Nestes últimos, duas ou mais línguas são ensinadas na escola durante vários anos, como uma disciplina fazendo parte do currículo. Para Dörnyei;

"é característica normal de tais situações o fato e os alunos muitas vezes não terem experiência suficiente (em alguns casos até nenhuma) com a comunidade lingüística-alvo, e assim não manifestarem qualquer atitude contra ou a favor dela".

Conseqüentemente, em situações de aprendizagem de uma língua estrangeira, as predisposições afetivas para com o povo que a usa não podem explicar as diferenças na aprendizagem. Ele concorda que, em certos casos, a motivação integrativa pode ter, aí, algum papel importante, porém que os componentes desta motivação - atitudes, interesses, valores - não correspondem aos de quem adquire uma segunda língua. Na sua opinião, os motivos instrumentais, os motivos intelectuais e sócio-culturais bem como outros ainda não citados, seriam os que predominam em tais situações.

Ladousse (1982), igualmente, apresenta várias restrições ao modelo inicial de Gardner e Lambert. Diz a autora que:

"uma olhada rápida numa aula de línguas estrangeiras vai revelar que alunos aparentemente bastante motivados apresentam pouco progresso e que há casos de outros cujo sucesso não pode ser atribuído a sua motivação".

Além dessas observações, Ladousse faz outras reservas à teoria inicial. A primeira delas diz respeito à classificação dos motivos em integrativos e instrumentais. Para ela;

"o indivíduo pode querer comunicar-se com outra comunidade lingüística sem, no entanto, querer integrar-se a ela".

Os aprendizes de inglês, por exemplo, desejam integrar-se a que povo? Aos ingleses? Aos americanos? Aos australianos? Na sua opinião, a motivação integrativa é simplesmente uma faceta de uma característica geral do comportamento humano: o desejo de interação social.

Finalmente, a autora adverte que o problema da motivação em ambiente institucional não pode ser encarado apenas em termos do objetivo final desejado pelo aluno. A motivação é também um processo que cresce e se desenvolve. Para solucionar os problemas de sala de aula, deve-se atentar para o que ocorre durante o percurso da aprendizagem. A motivação inicial do aluno pode ser quebrada por várias razões, tais como a relação professor-aluno, o tédio, etc. Algumas alterações na motivação, ainda, podem ser atribuídas à evolução da personalidade do aprendiz. Ladousse acha que todo o indivíduo ao iniciar uma ação está motivado, inclusive o aluno que inicia um curso de línguas estrangeiras. O grande desafio para o professor é mantê-lo neste estado. O funcionamento ótimo da motivação depende destes três fatores:

- 1) Possibilidade de interação social em sala e fora dela;
- 2) Desdobramento dos objetivos do curso em sub-objetivos alcançáveis a curto prazo;
- 3) Percepção de um ato que foi realizado com sucesso.

4. REVISÕES RECENTES DA TEORIA E DA PESQUISA - SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Uma pesquisa em típico ambiente de aprendizagem de uma língua estrangeira foi realizada por Dörnyei, entre os anos de 1985 e 1986 na Hungria, onde o inglês é o idioma preferido da maioria dos estudantes. Serviram como informantes 134 aprendizes adultos de uma escola de línguas mantida por uma organização britânica. Sessenta e oito (68) deles eram iniciantes e sessenta e seis (66) estavam no nível intermediário, no 4º e 5º semestres.

A pesquisa tinha como objetivo verificar, em situação de LE, a relevância e as características das orientações (motivações) integrativas e instrumentais e tentar localizar outras motivações típicas deste contexto. O instrumento básico consistiu de um questionário compreendendo duas seções: 1º) itens indicando algumas situações possíveis de uso da língua e 2º) algumas afirmações relativas às intenções, crenças, valores, interesses e atitudes com relação à língua (o inglês). Além deste questionário foi administrado um outro, enfocando informações pessoais (sexo, nível de aprendizagem, nível de proficiência desejado).

Os resultados desta pesquisa mostram que a divisão entre motivos integrativos e motivos instrumentais é válida também para situações de aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto,

segundo o autor, a instrumentalidade e a integratividade são meras tendências ou subsistemas, isto é, aglomerados de motivos mais ou menos relacionados e específicos ao contexto. Não há universais motivacionais, aplicáveis diretamente a qualquer contexto.

O subsistema motivacional instrumental compreende um certo número de motivos extrínsecos que envolvem: 1º) o empenho do indivíduo para alcançar uma melhor situação profissional e 2º) o desejo do mesmo de integrar-se a uma comunidade lingüística. Este último acha-se aí incluído porquanto são as maiores razões para que o indivíduo seja ou emigre para outro país. O subsistema motivacional integrativo não é um fator homogêneo, como o primeiro, mas sim uma série de motivações frouxamente relacionadas, tais como: 1º) interesse por línguas, culturas e povos estrangeiros; 2º) desejo de aumentar sua visão de mundo e de evitar ser considerado ignorante; 3º) desejo de novos estímulos e desafios e 4º) desejo de integrar-se a uma nova comunidade.

Além desses dois subsistemas, mais dois outros fatores motivacionais foram identificados: 1º) a necessidade de realização e 2º) experiências negativas anteriores. O primeiro se explica pelo fato de a aprendizagem ocorrer, em geral, em contexto institucionais/acadêmicos onde o sucesso nos resultados é altamente valorizado. O segundo afeta a motivação de vez que em ambientes institucionais o fracasso na aprendizagem é um fenômeno bastante comum, não implicando obrigatoriamente o abandono do curso, mas estabelecimento de objetivos mais limitados. Vide a representação esquemática do Constructo da Motivação na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (fig. 1 dos anexos). O que chama mais a atenção é o fato de que a variável "desejo de integrar-se a uma nova comunidade" pertença a ambos os subsistemas.

Finalmente, os dados indicam que os aprendizes com um alto nível instrumental de motivação e com necessidade de realização pessoal podem, mais que outros, alcançar o nível intermediário de proficiência na língua estrangeira. Por outro lado, para ir além deste nível, para realmente aprender a língua-alvo, o indivíduo precisa estar também integrativamente motivado.

O mesmo autor desenvolveu pesquisa em ambiente semelhante e aproveitando os mesmos informantes. Desta feita, o objetivo era relacionar os comportamentos da aprendizagem e a motivação.

Dörnyei (1990) acha que muitas pesquisas sobre a motivação na aprendizagem de línguas não trouxeram novas perspectivas porque se basearam num só comportamento: o desempenho escolar do aprendiz. Para ele este aspecto não é o único que deve ser levado em conta. Outros comportamentos, como assiduidade no curso, o tempo de frequência ao mesmo e o uso extra-classe da língua são outros efeitos da motivação que merecem ser considerados, pois também contribuem para a aprendizagem.

Assim, na referida pesquisa ele investigou como os vários componentes da motivação afetam certos comportamentos relacionados com a aprendizagem.

Os motivos considerados foram os mesmos da pesquisa anterior, ou seja:

1. Motivos integrativos;
2. Motivos instrumentais;
3. Necessidade de realização;
4. Experiências negativas anteriores.

Os critérios para a medida da motivação foram os comportamentos já citados acima:

1. Desempenho escolar;
2. Assiduidade ao curso;
3. Tempo de frequência no curso;
4. Uso extra-classe da língua.

A correlação entre os motivos e os comportamentos, apesar de ter sido baixa de um modo geral, revela algumas tendências interessantes. Em alguns casos foi a própria ausência de correlação que se mostrou significativa.

4.1. O Desempenho Escolar

O desempenho escolar tem uma correlação positiva com a necessidade de realização. Por outro lado, não se correlaciona com o desejo de viajar nem com o uso comunicativo e sócio-cultural da língua, ambos motivos classificados por Dörnyei como instrumentais.

"Isto significa que as pessoas que apenas desejam estar aptas a comunicar-se na língua estrangeira para serem compreendidas fora de seu país, costumam não ser alunos conscientes, enquanto estes motivos não forem acompanhados por outros fatores." (Dörnyei, 1990)

4.2. Assiduidade no Curso

A frequência assídua ao curso não tem nenhuma correlação positiva com qualquer fator motivacional. A quase ausência de correlação confirma o fato já bastante observado de que é principalmente a personalidade do professor e a atmosfera em sala de aula que determinam o comparecimento regular do aluno.

4.3. Tempo de Frequência no Curso

A matrícula em semestres sucessivos é afetada positivamente pela necessidade de realização. Nenhum motivo instrumental ou in-

tegrativo tem efeito sobre este comportamento, nem mesmo o desejo de passar algum tempo no exterior (viajar). Esta correlação negativa explica-se assim: se a viagem programada realmente acontece, o aprendiz não vai poder continuar o curso e, se ela é cancelada, o aluno perde seu interesse imediato pela aprendizagem da língua.

4.4. Uso Extra-classe do Idioma

O uso do idioma fora da sala de aula tem correlação positiva com dois fatores pertencentes ao subsistema integrativo: 1º) interesse por línguas, culturas e povos estrangeiros; e 2º) uso comunicativo e sócio-cultural da língua.

Os resultados desta pesquisa, ou melhor, a ausência de resultados indicam que, em comportamentos relacionados com a aprendizagem da língua, a motivação inicial do aluno pode ter importância secundária e que provavelmente outras motivações - advindas de sala de aula, do professor e do ambiente escolar - têm, às vezes um papel preponderante. Esta conclusão confirma, em parte, o que já Ladousse (1982) tinha afirmado sobre o assunto, ou seja, que a motivação não pode ser encarada, apenas em termos de objetivo final do aluno. Há necessidade de se observar o que se passa em sala de aula. É aí que as motivações crescem e se desenvolvem.

5. AS MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS DE FRANCÊS

As pesquisas e teorias acima relatadas mostram que a motivação constitui-se realmente em variável importante na aprendizagem e portanto, também, em objeto de estudo interessante.

Com alunos de Francês há inicialmente a questão dos fatores motivacionais, ou seja, aqueles fatores que desencadeiam a motivação. Os nossos informantes têm a sorte de provir de famílias com status sócio-econômico privilegiado que estimulam as atividades culturais e intelectuais. Além disso, estudam em ambiente escolar excepcional para os padrões vigentes no país. Tudo isso nos leva a crer que os nossos informantes sejam alunos muito motivados.

O histórico sobre o ensino de Francês revelou que, apesar de a disciplina ter quase desaparecido das escolas de 1º e 2º graus, há um grande número de jovens brasileiros que gostariam de estudá-la. Tendo em vista as mudanças sociais ocorridas no Brasil, dos anos 60 para cá, ignoramos quais sejam as suas motivações. A nossa impressão é a de que os "velhos" motivos - como o gosto pela língua e cultura francesas - ainda persistam. Outros, porém, deverão ainda aparecer.

Vimos ao longo do capítulo que não existem universais motivacionais. Vimos também que os motivos encontrados em contextos de aquisição de uma 2ª língua não são os mesmos de contextos de a-

prendizagem de uma língua estrangeira. No Brasil, temos um típico exemplo do segundo contexto. Daí ser possível que apareçam alguns dos motivos encontrados por Dörnyei junto a estudantes húngaros.

Os motivos integrativos, com toda a certeza, não aparecerão entre alunos brasileiros, pelo menos não da maneira como foram definidos por Gardner e Lambert. Se, no entanto, levarmos em conta a definição de integratividade de Dörnyei onde estão incluídos elementos como "interesse por outras línguas, culturas e povos", então talvez seja possível falar de motivação integrativa. Ocorre que no Brasil, desde a inclusão do Francês nas escolas, o seu ensino foi associado a fins culturais, isto é, estudou-se o idioma para o conhecimento de outros povos, outro país, outra literatura. Assim, tudo indica que encontraremos uma série de motivos enquadrando-se melhor na categoria de "culturais e/ou intelectuais" do que na de "integrativos".

Ainda no que diz respeito aos tipos de motivos, acreditamos existir um grupo de motivos instrumentais, bem caracterizado e homogêneo, onde também não deverá aparecer qualquer dimensão integrativa. A nossa experiência como professora e aluna leva a crer na possibilidade de motivos intrínsecos tais como "o estudo pela beleza e/ou pelo gosto do idioma" e "o estudo para passatempo".

Finalmente, pensamos que, em virtude do instrumento de coleta de dados a ser usado - questionário com perguntas abertas - muitas outras questões sejam levantadas, em particular, a mudança de motivos durante o processo, os fatores que alteram esses motivos e o papel real que a motivação tem sobre os comportamentos relacionados com a aprendizagem.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DO PERFIL DOS INFORMANTES

1. HETEROGENEIDADE DOS GRUPOS

Conforme indicamos no final do capítulo I, trabalhamos com 3 grupos de informantes: 6 alunos da Graduação da UFSC, 8 alunos do Extracurricular da UFSC e 10 alunos da Aliança Francesa de Florianópolis.

Tomando cada um deles separadamente, o que mais me chamou nossa atenção é a sua heterogeneidade. Com exceção, talvez, do grupo de alunos da Graduação, os outros dois são formados de indivíduos que diferem muito em itens como "idade" e "estudos anteriores". No que diz respeito à idade, o grupo da Aliança Francesa contém indivíduos cuja idade varia de 16 a 48 anos. No grupo da Graduação, que é ainda o mais homogêneo, as idades variam de 29 a 40 anos. Quanto aos "estudos anteriores", surpreendeu-nos especialmente a idade do início desses estudos. Na Graduação há um aluno que começou a estudar o Francês com a idade de 12 anos e outro com a idade já de 26 anos. Na Aliança Francesa, temos um indivíduo que vem estudando o idioma há mais de 30 anos e outros há apenas 3 anos. Por último, deve ser registrado que, num mesmo grupo, aparecem indivíduos tendo frequentado até três instituições de ensino e outros que nunca conheceram outra a não ser a atual. Os que frequentaram duas ou mais instituições de ensino, aprenderam a língua através de vários manuais escolares, com abordagens bastante distintas. Muitos dos que permaneceram sempre na mesma instituição, tiveram também o mesmo livro durante todo o tempo da aprendizagem.

Essa heterogeneidade dificultou bastante o trabalho de análise e de conclusões.

2. OS INDIVÍDUOS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Uma vista rápida sobre as tabelas nos permitiu concluir que os grupos não divergem na sua heterogeneidade. As mesmas características são encontradas em cada um dos grupos. Daí porque analisaremos o perfil dos informantes conforme as variáveis em vez de abordarmos cada grupo por si.

2.1. Sexo

Surpreendeu-nos a constatação de que as turmas não sejam exclusivamente formadas por elementos do sexo feminino, pois devido a preconceitos de origem ignorada, achava-se que todo o rapaz que fosse freqüentar um curso de Francês perderia a sua masculinidade.

No grupo da Aliança Francesa as mulheres não constituem mais do que 50% do total de alunos. No grupo da Graduação, a percentagem apesar de ser menor, 66,6%, é significativa porquanto sabe-se que o curso habilita os indivíduos para o magistério. Apenas no grupo do Extracurricular é que se nota uma predominância maior do sexo feminino. Ali, as mulheres correspondem a 75,5% do contingente. Estes dados podem ser considerados animadores pelos professores de Francês. Vê-se que, aos poucos, está sendo superado aquele antigo preconceito de que o Francês é "língua só para as mulheres."

2.2. Idade

Já vimos que as turmas são bastante heterogêneas quanto a este item, sobretudo o grupo da Aliança Francesa. À parte este fato, percebe-se ainda que a média da idade de cada grupo é elevada: 28,8 para a Aliança Francesa, 26,8 para o Extra-curricular e 30 para a Graduação, o que dá uma média geral de 28,5 anos. No todo há 4 alunos com mais de 40 anos. Sobretudo neste último grupo o dado é surpreendente, quando se sabe que de um modo geral os alunos concluintes dos cursos de Letras estão na faixa dos 22 a 25 anos. Acreditamos que a explicação se encontra em outra variável: "conhecimento de outras línguas". Parece que os indivíduos começam a estudar o Francês somente depois de terem estudado outras línguas. Essa hipótese ficou confirmada quando das entrevistas com os informantes e sobretudo quando se observam as línguas que estudaram anteriormente. Com relação aos alunos da Aliança Francesa convém ainda ressaltar que, apesar de a média das idades ser a mais elevada, temos aí os indivíduos mais jovens de nossa amostra: 3 ainda não chegaram aos 20 anos, sendo que um tem apenas 16 anos.

2.3. Idade do Início dos Estudos

Este item é um dos poucos em que os três grupos se diferenciam. Enquanto a média das idades pode ser considerada alta para os alunos da Graduação e do Extra-curricular (21,8 e 21 anos respectivamente), ela é baixa para os alunos da Aliança Francesa: 16,9 anos. Neste grupo, mais da metade dos indivíduos iniciou os estudos de Francês com menos de 18 anos. No Extra-curricular, a metade, pelo menos, iniciou os estudos com acima de 20 anos. Na Graduação, a quase totalidade dos indivíduos teve seu primeiro conta-

to com o Francês somente após essa idade.

Do total da nossa população (24 informantes), 5 nos chamaram particularmente a atenção: é que vêm se dedicando ao Francês há mais de 20 anos. Nas entrevistas que nos concederam, revelaram que por falta de tempo tiveram que abandonar os estudos várias vezes, mas que persistiram em virtude de seu forte apreço pelo idioma.

2.4. Conhecimento de Outras Línguas

É nesse item que encontramos os dados mais significativos da nossa pesquisa. Os informantes, independentemente do grupo a que pertencem, conhecem pelo menos uma língua estrangeira, além do Francês. Entre os alunos do Extra-curricular não há indivíduo que não tenha estudado outro idioma estrangeiro. Entre os alunos da Aliança Francesa, 80% conhecem outra língua e entre os alunos da Graduação essa porcentagem fica um pouco menor: 66,6%. Não deixa de ser surpreendente este último dado, uma vez que o curso de Francês da Universidade prepara os futuros professores das escolas de 1º e 2º graus e que, em princípio, não necessitam de outra língua para fins profissionais.

A língua mais citada pelos 21 informantes é o inglês. Desses 21 informantes que disseram conhecer outra língua estrangeira, 20 (95,5%) lêem e escrevem o inglês e 13 (62%) também o falam. Dos mesmos 21 sujeitos, 13 (62%) possuem uma das 4 habilidades num terceiro idioma. Esses dados todos comprovam que o conhecimento de uma língua estrangeira é um dos fatores motivacionais para o estudo de uma 2ª e de uma 3ª língua estrangeira.

2.5. Outro local onde estudou o Francês

Neste item, além de solicitarmos o local (ou locais) onde estudou anteriormente, o sujeito devia fazer um breve relato sobre este período.

Para as nossas finalidades, consideramos como "outro local de estudos" qualquer situação anterior de aprendizagem, ainda que realizada dentro da instituição de ensino atual, que tivesse sido interrompida durante pelo menos um ano. Demos liberdade aos informantes para que escrevessem aquilo que na sua opinião consideravam como mais significativo.

De uma maneira geral, eles restringiram-se a citar o manual adotado, as tarefas escolares mais frequentes e as técnicas empregadas pelo professor. Vários ainda fizeram comentários ou sobre a experiência como um todo, ou sobre o professor, ou sobre o método.

Entre os alunos da Aliança Francesa, 80% esteve em contato com o idioma anteriormente. Eles tiveram a oportunidade não apenas de frequentar aulas em outra instituição de ensino como também de aprender a língua informalmente com falantes nativos em viagens à França (50%). Ainda com relação a esses 80%, 7 frequentaram outra instituição e 1 teve aulas particulares.

Entre os 8 alunos do Extra-curricular, 75% estudaram o francês anteriormente, sendo que um teve a oportunidade de ir à França e de comunicar-se com franceses. Desses 75%, 5 aprenderam o francês em outra instituição de ensino e um através de aulas em "curso" pré-vestibular.

Entre os 6 alunos da Graduação, apenas dois (33,3%) tinham estudado o francês anteriormente. Um teve aulas particulares e o ou-

tro estudou em duas instituições diferentes (na antiga escola secundária e na Aliança Francesa).

Dos 14 indivíduos que passaram por essa experiência anterior, 5 afirmam claramente que ela foi positiva e que contribuiu para a motivação atual. Oito indivíduos não fizeram qualquer comentário a respeito e um declarou explicitamente não ter gostado dos cursos anteriores.

Dois dos informantes que não passaram pela experiência anterior, tal como foi descrita acima, aproveitaram o item para falar dos seus primeiros anos de estudo na instituição freqüentada por ocasião da coleta de dados. Um 3º informante lembrou-se das oportunidades que teve durante a infância, de ouvir seus pais falarem o francês. Decidimos levar em conta esses depoimentos porquanto indicavam até que ponto as experiências iniciais com a língua podem afetar as motivações e sucessos posteriores.

2.6. Métodos e/ou manuais utilizados

90% dos alunos da Aliança Francesa passaram pelo método ARCHIPÉL que segue a linha chamada de "comunicativa". Os que iniciaram o curso imediatamente antes de julho de 1984 também passaram pelo método DE VIVE VOIX que se situa mais dentro da linha estruturalista. Estão nesta situação 2 alunos, ou seja 20%. Além desses dois métodos, são citados o SANS FRONTIÈRES e o ALLONS ENFANTS, ambos uma só vez. O método SANS FRONTIÈRES, segundo os seus autores, é um método eclético: segue alguns princípios estruturalistas, mas possui características marcadamente comunicativas. Quanto ao "ALLONS ENFANTS", elaborado aqui no Brasil, pode-se dizer também que não segue uma corrente bem definida.

Ainda que alguns alunos mais idosos da Aliança Francesa tenham estudado através de algum método tradicional - gramática e tradução -, conforme deduzimos das suas descrições, não souberam indicar títulos nem autores. Todos eles têm mais de 30 anos de idade. Entre os mais jovens não houve quem citasse qualquer método tradicional.

No curso Extra-curricular da Universidade, o método adotado desde agosto de 1987 é o SANS FRONTIÈRES. Daí por que ele foi citado por todos os alunos do referido curso. Foram mencionados ainda, porém, só uma vez, os métodos DE VIVE VOIX, ARCHIPEL e C'EST LE PRINTEMPS. Este último caracteriza-se como método comunicativo.

No curso de Graduação da Universidade, o método adotado é também o SANS FRONTIÈRES. Este método foi introduzido no curso na mesma época em que o Extra-curricular o adotou. Antes dele havia o método DE VIVE VOIX. Todos os alunos da Graduação citaram, portanto, estes dois métodos. Dois alunos ainda mencionaram LA FRANCE EN DIRECT e um informante indicou LEÇONS DE TRANSITION e o INTERLIGNES. Estes três últimos são reconhecidamente métodos elaborados segundo princípios da gramática estruturalista.

2.7. Sucessos Iniciais

Os resultados positivos alcançados por um indivíduo no início da aprendizagem não só garantem uma boa motivação para a execução das tarefas escolares como também podem mudar os motivos da aprendizagem.

Quando indagados a respeito dos primeiros resultados obtidos na aprendizagem, a grande maioria dos nossos informantes deu respostas afirmativas. Entre os alunos da Aliança Francesa, 90% res -

pondeu que obteve boas notas. Entre os alunos do Extra-curricular 83,5% deram essa resposta e entre os da Graduação 100% responderam afirmativamente.

Estes números indicam que nossos informantes tiveram satisfeitas as suas necessidades de êxito pessoal, de auto-estima e de valorização pelo grupo, condições essenciais para o prosseguimento dos estudos.

2.8. Inibição para falar

As respostas a este item nos surpreenderam bastante. A nossa percepção era a de que haveria uma maior proporção de indivíduos extrovertidos, com pouca inibição para falar. A desinibição e a extroversão parecem ser uma das características dos indivíduos bem sucedidos na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Do total dos nossos informantes, 50% respondeu que se sentia inicialmente inibido para falar, enquanto os outros 50% respondeu o contrário. Parece portanto que entre nossos entrevistados não há relação entre extroversão/introversão e motivação. Os alunos motivados e bem sucedidos na aprendizagem tanto podem ser indivíduos extrovertidos como introvertidos.

2.9. Profissão dos Genitores

Como já era de esperar, os nossos informantes são filhos de famílias com status social elevado. Os genitores exercem profissões variadas, mas que exigem um certo nível de instrução (como os professores e profissionais liberais) e/ou que lhes garantem um bom salário .

Para os pais aparecem as seguintes profissões:

Funcionário público federal	3 pais
Juiz de Direito	2 pais
Professor	2 pais
Industrial	2 pais
Marítimo	2 pais
Representante comercial	1 pai
Agrônomo	1 pai
Farmacêutico	1 pai
Engenheiro civil	1 pai
Alfaiate	1 pai
Inspetor de Seguros	1 pai
Contador	1 pai
Comerciante	1 pai
Militar	1 pai

Três informantes não indicaram a profissão do pai, ou por estar falecido (1) ou por se encontrar aposentado.

Quanto às mães dos informantes, a situação apresenta-se assim: 50% (12 mães) exercem atividades profissionais fora do lar e 50% não têm ocupação remunerada. Entre as primeiras 6 (50%) são professoras, 2 (16,6%) são funcionárias públicas federais e as 4 últimas (33,3%) são: dentista (1), enfermeira (1), comerciante (1) e contabilista (1), respectivamente.

3. Diversão Preferida

Os interesses dos indivíduos estão ligados ao ambiente em que vivem. As diversões preferidas de nossos informantes refletem bem as classes a que pertencem: a classe média e a classe alta.

Ainda que não tivéssemos feito nenhuma sugestão nesse sentido, as diversões indicadas são mais ou menos as mesmas nos três grupos. Vários informantes indicaram duas, até três diversões.

O cinema é a diversão preferida pelos nossos informantes. Aparece 12 vezes nos questionários. Seguem as viagens e os passeios que foram citados 9 vezes. Depois destes aparecem o teatro (4 vezes), a leitura (3 vezes), os esportes (3 vezes), a música (2 vezes), conversas com amigos (2 vezes) e a televisão (1 vez).

Como se vê, os interesses e as preferências dos nossos informantes identificam-se com as experiências que, de maneira geral, são oferecidas pelos cursos de francês. Os nossos informantes possuem as condições para estarem motivados para a realização das tarefas que os cursos de francês propõem.

CAPÍTULO V
AS MOTIVAÇÕES

1. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1.1. Da transcrição das entrevistas

De posse das gravações, passamos para a sua transcrição. Optamos por uma transcrição palavra por palavra, pois nas entrelinhas e digressões os sujeitos deixavam escapar observações significativas e esclarecedoras.

Como esta dissertação tem caráter exploratório, decidimos aproveitar todo o material a nossa disposição. Além do mais, alguns informantes com dificuldade de verbalização ou mesmo por simples inibição, falaram pouco. Era nos momentos em que estavam menos empenhados na resposta, que nos forneciam os dados mais interessantes. Além de explicarem as razões que os levaram ao estudo do francês, falaram das motivações resultantes da situação da aprendizagem, o que, conforme observamos, foi determinante para a persistência nos estudos.

1.2. Fatores que contribuem para a aprendizagem

Conforme já foi dito, a primeira pergunta da entrevista não estava destinada a verificar qualquer relação entre motivação e aprendizagem. O objetivo era fazer um levantamento dos fatores que contribuíram para a aprendizagem e certificarmo-nos da influência reduzida do método sobre a mesma. Com efeito, solicitados a res -

ponderem sobre o que tinha contribuído para a sua aprendizagem, os 6 alunos da Graduação sequer mencionaram as palavras "método" ou "manual de ensino". Significativamente, empregaram expressões como: "vontade de aprender", "vontade de ler textos em francês", "amor pela língua francesa", "motivação especial pelo estudo do francês" e outras que não deixam dúvidas sobre o papel importante da motivação na aprendizagem.

Além da motivação, foram indicados como fatores da aprendizagem: "a força de vontade", "a aptidão para línguas", "o contato informal com falantes nativos", "a ajuda do professor" e o "incentivo por parte da família".

No grupo de alunos do Extra-curricular, vários sujeitos mencionaram o método e o manual de ensino. No entanto, nos seus depoimentos fica claro que não é o método em si que contribui, mas sim o maior ou menor estímulo que ele exerce sobre o aluno. Um informante disse o seguinte a respeito:

"Depois de ter estudado durante certo tempo na Aliança Francesa, eu passei para cá, para a Universidade, com outro livro e outro método. Eu gostei mais desse livro. Não sei bem por quê. Aqui as pessoas têm mais vontade, mais garra de aprender..."

Um outro informante, também citando o método como fator que teria contribuído para a sua aprendizagem, explicou-se assim:

"... eu achei este método (SANS FRONTIÈRES) muito gostoso, diferente de todos os outros que eu já tinha visto..."

No entanto não fez qualquer menção aos resultados alcançados, em termos de conhecimento.

Além do método, este grupo citou como fatores da aprendizagem: "o conhecimento de outras línguas, a dinâmica do grupo em sala de aula, o material didático" (textos, diafilme, laboratório de línguas, etc.), a língua materna. Exatamente como no grupo anterior,

vários informantes apontaram a motivação, como elemento importante para a aprendizagem. Esta motivação revela-se através de termos como: "meu interesse em conhecer uma língua", "minha vontade de crescer" (através do conhecimento de uma língua) e "o interesse pelo idioma".

Entre os alunos da Aliança Francesa o método foi citado várias vezes. Porém, assim como os sujeitos dos outros grupos, enfatizaram a motivação e as suas origens.

Dada a heterogeneidade deste último grupo no que diz respeito à idade, estudos anteriores, manuais escolares, experiências em outras instituições de ensino, as respostas foram as mais diversas possíveis: o material didático (gravações de músicas e diálogos), o empenho e motivação do professor, algumas atividades didáticas, a ajuda de familiares, a situação de ensino em geral (incluindo os laços de amizade com os colegas), o esforço pessoal e a possibilidade de interação com falantes nativos da língua.

1.3. A questão do método

Optamos pela análise em conjunto da 2ª e 3ª perguntas pois, conforme já tínhamos observado na fase das entrevistas, as duas estão completamente relacionadas, uma sendo a explicação da outra.

Tínhamos também indicado no capítulo sobre os instrumentos da pesquisa que estas duas perguntas visavam apenas testar a nossa hipótese de que a influência do método é relativa, não tendo com relação ao produto da aprendizagem qualquer influência direta.

Quando analisamos o perfil dos informantes, vimos que os métodos através dos quais apreenderam a língua, enquadraram-se dentro das três grandes correntes: a tradicional, a audiolingual e a comu-

nicativa. Dentro destas três grandes correntes, os métodos para o francês não variam muito, especialmente no que toca os dois últimos. Entre os métodos audiolinguais foram citados: "LA FRANCE EN DIRECT" e "DE VIVE VOIX" e entre os comunicativos foram citados: "ARCHIPEL" e o "SANS FRONTIÈRES".

Dos 24 informantes, 16 tiveram a oportunidade de estudar através de métodos com pelo menos duas abordagens diferentes. Deses 16, 13 disseram ter sentido alguma diferença positiva na passagem de um método tradicional ou audiolingual para um método comunicativo. Apenas 3 informantes afirmaram ter preferido os anteriores. Nas respostas dos 13 informantes que disseram ter havido uma diferença positiva com a abordagem comunicativa, não houve, como se esperava, indicação para uma melhora na expressão oral. Vários disseram ter sentido uma melhora geral em várias habilidades, outros apontaram apenas a compreensão oral, outros a pronúncia, outros a gramática da língua, outros finalmente responderam que com o método comunicativo tinham tido a oportunidade de conhecer melhor os usos e costumes da França. Quando solicitamos a darem exemplos ou explicitarem melhor a resposta, confundiram-se e muitas vezes caíram em contradição.

Como se verifica, cada informante sentiu os efeitos do método de maneira diferente, de modo que fica a tese da relatividade dos seus efeitos sobre a aprendizagem.

Por que, então, os sujeitos afirmaram ter havido uma diferença positiva com a introdução de um método comunicativo?

A resposta, ao que tudo indica, encontra-se no caráter inovador da forma de ensino dos métodos mais recentes. A novidade de um método constitui-se num fator motivacional de grande importância, pelo reestímulo que provoca. Uma aluna, que disse ter sentido uma

diferença para melhor explicou o seguinte:

"No início a gente estava usando o "De Vive Voix" que aos poucos foi se tornando cansativo. A partir da 3ª fase introduziram o "Sans Frontières". Foi quando me senti reestimulada pelo estudo de francês".

Um outro informante fez declaração semelhante. Após afirmar que o método comunicativo alterou seu rendimento nos estudos de alguma forma, explicou apenas que ele era mais interessante que o audiovisual. Também não conseguiu identificar o tipo de conhecimento obtido com o método "Sans Frontières".

Teria, então, o método comunicativo o efeito de estimular o interesse dos alunos? Sim, até certo ponto. A mudança de método por si mesma não garante uma maior motivação. A introdução de um novo método sempre ocorre em início de ano ou de semestre e é acompanhada de outras circunstâncias tais como: um novo grupo de colegas, um novo professor e às vezes uma nova instituição de ensino. Um dos informantes declarou o seguinte a respeito de uma possível alteração na sua aprendizagem em função da adoção de um método comunicativo:

"Não acredito que tenha sido o livro (ou o método). Meu interesse também mudou em vista dos professores que também mudaram".

Por último, uma outra observação. Um livro (ou um método) nunca é adotado conforme a previsão de seus autores (metodólogos). Cada professor o faz seguindo os seus interesses e objetivos que tem em vista, de modo que as técnicas e atividades efetivamente empregadas muitas vezes não respeitam os princípios teóricos que nortearam a sua elaboração. Fica, assim, difícil e até inútil fazer uma avaliação do método tanto mais que se trata de um objeto ainda bastante indefinido.

As perguntas 2 e 3, embora não nos tenham sido úteis para a

avaliação dos métodos, permitiram-nos, entretanto, detectar as atitudes de sujeitos com relação à situação de aprendizagem, da qual o método é um dos seus componentes.

1.4. As motivações dos alunos

Face à relatividade dos efeitos do método sobre a aprendizagem e às dificuldades de avaliação da abordagem comunicativa, nossa pesquisa concentrou-se nas motivações a curto e a longo prazo que levam os sujeitos a estudarem o francês.

O estudo do perfil de nossos informantes mostrou que os alunos de francês já conhecem outras línguas estrangeiras e que a idade médias dos mesmos está nos 28,5 anos de idade. O aluno de francês é, pois, um indivíduo maduro e que possui uma vivência muito rica em termos de conhecimentos de línguas estrangeiras.

Antes de começarmos a análise das respostas convém que se faça uma observação importante: os objetivos de ensino dos três cursos frequentados pelos nossos informantes - Aliança Francesa, Letras da UFSC e o Extracurricular - não são os mesmos. É de se supor que os nossos sujeitos tenham escolhido o curso conforme os seus motivos pessoais. Curiosamente, em vários casos dá-se o inverso: os sujeitos foram adquirindo novas motivações (e deixando as primeiras) em função dos objetivos da instituição aos quais acabaram se adaptando, durante o processo de aprendizagem.

1.5. As motivações dos alunos da Graduação-Letras UFSC

O curso de Francês da UFSC visa habilitar os alunos para o magistério. Entretanto, o magistério foi citado apenas três vezes, por não mais do que 50% dos indivíduos. Desses, um observou que naquele momento já estava mudando de idéia, enquanto outro lembrou igualmente a profissão de tradutor e intérprete.

O gosto pelo idioma francês, o desejo de conhecer a França e o acesso à informação foram as outras motivações mais citadas: também 3 vezes cada uma, por 50% dos sujeitos. Dois informantes ainda indicaram: um, a curiosidade intelectual (conhecimento de mais uma língua depois da materna) e outro a possibilidade de comunicação com outras pessoas.

1.6. As motivações dos alunos do Extracurricular

Ao analisarmos o perfil dos informantes, vimos que neste grupo não aparece nenhum sujeito que não conheça pelo menos uma língua estrangeira. Retornando às tabelas observamos ainda que apenas para um sujeito (12%) o francês não é a única língua estrangeira conhecida. Os demais não apenas já conhecem outra língua estrangeira como também a dominam bastante bem, uma vez que assinalaram para essa língua as 4 habilidades: ler, entender, falar, escrever. Aliás, os professores que trabalham nos cursos Extra-curriculares sabem que são comuns os casos de alunos que, depois de acabarem o estudo de uma língua, passam para outra.

O motivo que estes sujeitos apontaram em 1º lugar é de natureza intelectual: conhecer mais uma língua estrangeira. Aparece 6 vezes, ou seja, 75% dos sujeitos o mencionaram. Outro motivo tam -

bém às vezes, citado logo no início da entrevista, é o gosto pelo idioma. Como o anterior, recebeu 6 indicações. Mais ou menos os mesmos sujeitos indicaram a vontade de viajar. Em geral foi acrescentado no fim da entrevista, mas aparece tantas vezes quanto os dois primeiros.

Motivos de natureza cultural - conhecer outro país, sua cultura, as pessoas, outras idéias - foram citados 4 vezes (por 50% dos sujeitos). Outro motivo citado 4 vezes é a possibilidade de comunicação com as pessoas. "Livrar-se de situações difíceis no estrangeiro", segundo a expressão de uma das informantes.

Com menos de 4 vezes aparecem os motivos profissionais, como por exemplo a possibilidade de ler textos de uma determinada especialidade e de fazer algum curso na França. Este tipo de motivo foi citado 2 vezes, por apenas 37% dos sujeitos, sendo que duas vezes por elementos do sexo masculino.

Um aluno indicou claramente como objetivo para estudar francês o simples entretenimento e outro a auto-realização. Este último expressou-se assim:

"A gente precisa ter a satisfação de poder dizer: eu sei falar francês".

1.7. As motivações dos alunos da Aliança Francesa

Neste grupo, temos ao mesmo tempo os informantes mais idosos e os mais jovens de nossa população. Estas diferenças de idade talvez expliquem a quantidade e a variedade das motivações. Estas vão desde as mais gerais e utilitaristas até as mais pessoais e idealísticas.

Os alunos deste grupo vêem na língua francesa uma maior uti -

lidade imediata que os elementos dos outros grupos. 80% estuda o idioma porque precisa ou vai precisar dele nos estudos ou no trabalho. Comunicar-se com outras pessoas também foi um motivo bastante citado: 5 vezes ao todo, o que corresponde a 50% dos informantes. Três informantes (30%) já estiveram na França e "sentiram na pele" a necessidade de conhecer o idioma. Os que ainda não estiveram têm grandes possibilidades de fazê-lo. Já vimos que esses sujeitos pertencem às famílias mais abastadas da comunidade.

Apesar da predominância por motivos instrumentais (no trabalho, nos estudos e na comunicação com falantes nativos), apareceram também outros menos utilitaristas e de caráter mais pessoal:

- conhecimento de mais de uma língua	3 vezes
- gosto pelo idioma	2 vezes
- vontade de conhecer a França	2 vezes
- estímulo resultante de sucessos iniciais	2 vezes
- passa-tempo	1 vez
- meio de fazer novas amizades	1 vez

2. DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Cabe, em primeiro lugar, uma explicação com relação à classificação dos motivos. Embora inspirados nos trabalhos de GARDNER e LAMBERT e em especial nos de LAINE e SVANES, não pudemos utilizar as mesmas categorias uma vez que o contexto no qual vivem no nossos sujeitos difere, em vários pontos, das situações citadas por estes autores. Assim, tivemos que eliminar alguns tipos de motivos e introduzir outros mais adequados a nossa situação particular. Decidimos dividi-los em três grandes categorias:

- 1º) motivos instrumentais
- 2º) motivos culturais e/ou intelectuais
- 3º) motivos pessoais

Deve ser ressaltado aqui que os motivos rotulados de "instrumentais" não têm no nosso contexto o significado que têm, por exemplo, na pesquisa de SVANES sobre as motivações de estudantes estrangeiros numa cidade da Noruega. No nosso contexto, os motivos instrumentais não têm como componente principal o desejo de comunicação. Os nossos entrevistados pensam no Francês principalmente como um meio auxiliar nos seus estudos e na sua profissão.

Quanto aos motivos "integrativos", tivemos que ignorá-los simplesmente uma vez que não vimos entre os nossos informantes uma predisposição para identificação relativamente aos franceses. Os indivíduos manifestaram tão somente interesse e curiosidade por algo que

não conhecem bem. Trata-se mais de uma razão cognitiva associada a um desejo de integração à distância. Assim, optamos por uma outra categoria que denominamos de "cultural e/ou intelectual".

Baseados em SVANES decidimos distinguir uma 3ª categoria, a dos motivos pessoais. Não é uma categoria homogênea, como se viu. Incluímos aí todos os motivos que não se enquadraram nas duas primeiras e que possuem características bastante individuais ou no máximo que pertencem a um grupo reduzido de pessoas.

A análise dos dados das entrevistas revelou uma gama bastante variada de motivos. Estes vão desde os mais utilitaristas e gerais até os mais idealistas e particulares.

Correlacionar os motivos dos informantes com as diversas variáveis que selecionamos nem sempre foi tarefa frutífera. Algumas variáveis não se revelaram suficientemente úteis para a explicação das motivações a longo prazo. A variável "manual de ensino adotado" não nos pareceu ter contribuído para esse resultado apesar de, conforme já vimos, ter tido efeito considerável sobre as motivações a curto prazo. A variável "idade de início dos estudos", igualmente, não teve influência sobre estas. Nos depoimentos, o que se percebeu foi uma mobilidade de motivos ao longo de tempo, isto é, os motivos foram mudando de modo que no final do curso estes já não eram os mesmos do início. Um informante com 5 anos de estudos disse o seguinte:

"De momento eu estudo o francês para seguir a carreira diplomática. Mas no começo meu objetivo maior era conseguir uma bolsa no exterior e me tornar professor na Universidade".

No entanto, esta mobilidade nas motivações não pode ser atribuída exclusivamente ao número de anos de estudo. Alguns informantes com um tempo bem maior de estudos, se mudaram de motivos, não deixaram isso muito claro nas entrevistas.

2.1. Os motivos instrumentais

Conforme vimos anteriormente, apareceram três tipos de motivações instrumentais: estudar o francês para fins profissionais (trabalho e estudos universitários), para acesso à leitura de textos e para a comunicação com pessoas.

Dos nove elementos do sexo masculino, sete apontaram razões profissionais. Disseram claramente que o francês estava servindo (ou iria servir) para o seu trabalho ou seus estudos. Os outros dois não fizeram qualquer alusão ao trabalho ou aos estudos, porém indicaram outros motivos instrumentais: acesso à informação e comunicação com outras pessoas. As qualidades utilitárias da língua foram bastante enfatizadas pelos homens.

Quanto aos 15 elementos do sexo feminino, o lado utilitário do conhecimento do francês foi menos lembrado. Duas informantes não citaram qualquer motivo instrumental. A maioria lembrou-se desse motivo quase no fim da entrevista, como uma das últimas razões.

A variável "sexo" mostrou ser uma determinante inquestionável desse tipo de motivação, o que não é de admirar, dado o preconceito ainda existente no Brasil de que o francês é "língua só para mulheres" e ainda só como passa-tempo.

A princípio, a idade pareceu também influir sobre esse tipo de motivação: os sujeitos mais velhos dariam preferência às motivações instrumentais. Na verdade, os mais jovens tanto quanto os mais velhos pensam em dar aos seus conhecimentos de francês alguma finalidade instrumental. O que ocorre é que os primeiros não conseguem indicar exatamente o modo como poderão utilizar o idioma na sua profissão. Já os mais velhos dizem explicitamente que estudam

para terem acesso à informação ou para se comunicarem com outras pessoas.

Com relação a este último motivo - comunicação com outras pessoas - chamou-nos a atenção o fato de ter sido indicado por um número razoável de sujeitos que se caracterizou como "inibido para falar durante as primeiras aulas". Aqui, contrariamente ao que se poderia imaginar, a inibição funciona positivamente sobre as motivações do indivíduo. Poder comunicar-se com alguém passa a ser um desafio que o impulsiona a prosseguir nos estudos e a ser o fim primeiro da aprendizagem. O francês é visto como uma terapia para vencer a timidez.

Os motivos instrumentais, seja de que tipo forem, predominam mais no grupo de alunos da Aliança Francesa e no da Graduação da UFSC. No grupo do Extra-curricular, eles aparecem em 2º e em 3º lugar.

Por que, neste último ambiente o francês teria tão pouca utilidade? A resposta encontra-se na variável "conhecimento de outras línguas". Quando analisamos o perfil desses sujeitos, vimos que para eles o francês é estudado como 3ª e até 4ª língua. A maioria já domina bem o inglês ou o alemão ou o espanhol. Portanto, o francês vai servir pouco, seja como instrumento de informação, seja como instrumento de interação pessoal. Com efeito, os motivos mais frequentemente citados junto a esse grupo são de ordem cultural.

2.2. As motivações culturais e/ou intelectuais

Não foram poucas as motivações culturais apontadas pelos nossos entrevistados. Três ao todo: "conhecer mais uma língua" (11 vezes), "viajar e conhecer a França" (10 vezes) e "vontade de conhe-

cer mais uma língua" (09 vezes). Como vemos, foram também várias vezes apontadas.

A "vontade de conhecer mais uma língua" está associada à variável "conhecimentos anteriores em línguas estrangeiras". Estes conhecimentos não apenas facilitam a aprendizagem de um 2º ou 3º idioma estrangeiro como também estimulam o indivíduo a iniciar-se num outro idioma. Um indivíduo que apontou este motivo o declarou explicitamente:

"Como eu já estudei o inglês 5 anos, então eu já tenho uma boa base. Então eu queria saber mais outra língua porque é bom saber sempre mais. O conhecimento do inglês torna o francês mais acessível".

As mesmas variáveis certamente contribuíram para as outras motivações culturais: "vontade de viajar" e "conhecer uma outra cultura". Um dos informantes cujo pai é marítimo, manifestou entre outros motivos a "vontade de viajar". O perfil dos outros informantes não evidenciou tão claramente esta correlação. Com alguns deles observou-se o inverso: a oportunidade de já ter viajado à França é que levou o indivíduo a matricular-se num curso de francês.

Alguns motivos pessoais chamaram nossa atenção:

1º) Estudar o francês em virtude de uma aprendizagem inicial bem sucedida.

2º) Estudar o francês para passa-tempo.

3º) Gosto pelo idioma.

Os três indivíduos que apontaram o 1º motivo, assinalaram positivamente a pergunta que indagava se tinham obtido boas notas no início da aprendizagem.

Um deles afirmou o seguinte:

"... depois que a gente chega a um certo nível, a gente se estimula mais... Isto ajuda a gente a querer falar bem".

No entanto, a grande maioria dos que disseram ter obtido boas notas não mencionou este fato como uma das suas motivações.

Um dos informantes, para quem estudar francês é uma passatempo, fez alusão à situação de aprendizagem como sendo um grande incentivo no prosseguimento dos estudos:

"Eu me sinto muito bem aqui na Aliança Francesa e já fiz várias amizades".

Este depoimento partiu de um indivíduo com 48 anos de idade. É interessante notar que muitos dos motivos não-instrumentais foram citados por pessoas com mais de 25 anos. Isso indica que a idade tem pouca influência sobre a natureza utilitária da motivação.

O 2º motivo pessoal, "estudar francês porque é um idioma importante dentro de minha área profissional", foi indicado por dois estudantes da Universidade: um do curso de Direito, outro do curso de Jornalismo. Ambos assinalaram também motivos de ordem instrumental. Este dado nos alegrou bastante porquanto comprova que o francês serve não apenas para transmitir cultura mas pode também vir a ser importante instrumento de trabalho.

No 3º motivo pessoal, "gosto pelo idioma francês" ou porque o francês é um idioma bonito, as relações com alguma variável não são assim tão evidentes. De todo modo, esta motivação deve ter alguma ligação com o nível cultural e sócio-econômico dos pais e com as diversões preferidas dos entrevistados. O ambiente familiar e os tipos de diversão proporcionadas pelo seu alto poder aquisitivo oportunizaram contatos agradáveis com a língua e a cultura francesa.

2.3. Um estudo mais aprofundado de alunos excepcionalmente motivados

Antes de passarmos às conclusões deste trabalho e para um estudo mais aprofundado da motivação, achamos por bem consultar mais uma vez alguns dos nossos informantes.

O estudo do perfil desses indivíduos revelou que 5 estudam o francês há mais de 20 anos. Este dado interessante nos estimulou a verificar mais de perto o assunto. Assim, decidimos entrevistá-los para que respondessem apenas à pergunta: "Por que estudas o francês há tantos anos?".

Infelizmente, só conseguimos localizar 4 informantes. Convém lembrar, aqui, que os 4 informantes eram também os mais idosos. Todos, na ocasião, estavam com 40 (ou mais) anos. Além disso, incluíam-se entre aqueles que tinham começado os estudos com menos idade: entre 10 e 12 anos. Dois tiveram o seu primeiro contato com o idioma em estabelecimentos de ensino mantidos por ordens religiosas. Os outros dois apenas revelaram que se tratava do antigo "ginásio".

Os dois informantes, que estudaram em colégios religiosos, nunca abandonaram completamente os estudos de francês. Primeiramente, tiveram-no como disciplina obrigatória durante o "secundário". Depois, durante seus estudos na Universidade, tiveram-no em instituições particulares que passaram a freqüentar. Findos seus estudos superiores, retomaram o francês com intensidade. Uma informante estudou primeiramente na Aliança Francesa e depois matriculou-se no Curso de Letras da Universidade, onde está em fase final. Disse que continua estudando o francês porque acha que vai utilizá-lo no seu curso de Pós-Graduação. Afirma que não parou ainda pelo prazer de poder falar a língua corretamente quando tiver oportuni-

dade.

"(Estou procurando alcançar aquele objetivo (que é o) de falar o francês com a melhor perfeição possível... Eu tenho a impressão que, se eu der uma parada, eu perco pouco a pouco o quanto sei. Então eu quero manter esta chama acesa para atingir o meu objetivo".

O outro informante que também começou seus estudos em estabelecimento religioso, retomou-se a princípio por conta própria e depois na Aliança Francesa. Enquanto estuda na Aliança Francesa, não perde oportunidade para aperfeiçoar o idioma fora da sala de aula, seja através de leituras seja através de conversas com falantes nativos. Disse que continua seus estudos para adquirir maior cultura, mas sobretudo pelo prazer de aprender a língua:

"Depois (de terminar os estudos na Universidade), por vontade e iniciativa próprias, já que eu conhecia o idioma e, vendo a importância de conhecer o francês em termos de cultura, eu continuei - até por diletantismo - lendo, me instruindo, comprando revistas em francês, para não perder aquilo que eu já adquirira: o conhecimento de um idioma estrangeiro. Mais recentemente, a partir do ano passado, ... resolvi recordar, aprofundar, aperfeiçoar o idioma através da Aliança Francesa... E pretendo não abandonar e não esquecer porque conhecer o francês, para mim, é uma riqueza".

Quanto aos dois informantes, que iniciaram os estudos no antigo ginásio, também nunca abandonaram completamente o francês. Apesar de serem mães de família - uma ainda sendo professora universitária - periodicamente freqüentavam algum curso. À pergunta acima citada, ambas responderam que gostam muito da língua. A professora universitária acrescentou que sua primeira matrícula na Aliança Francesa se devia a razões profissionais: precisava do francês para freqüentar um curso de Pós-Graduação. Devido à sobrecarga de compromissos com este último, tivera que interromper o francês por várias vezes. Por último, disse-nos que tinha retomado as aulas na Aliança porque "não queria ficar pendente", isto é, fazia questão de concluir o curso. A outra informante respondeu que estudava o francês também para poder viajar ao exterior

e para passatempo.

Estes relatos de informantes reforçam o que já tínhamos sugerido no capítulo 3, ou seja, de que os alunos brasileiros de francês possuem uma forte motivação intrínseca: estudam a língua por ela mesma e pela cultura que ela transmite.

Em contraposição, os motivos "instrumentais" são reduzidos. Isto, na nossa opinião se compreende facilmente de vez que as possibilidades de usar o idioma para fins utilitários é remota. Poucos indivíduos terão a ocasião de usá-la como instrumento de comunicação e de informação.

Os depoimentos acima parecem confirmar a idéia de Laine de que os motivos do indivíduo se desenvolvem em direção a formas mais elevadas. Em três dos quatro informantes há um desejo de aperfeiçoar-se no idioma. O desejo de aperfeiçoamento seria uma forma mais desenvolvida da "necessidade de evolução". Notou-se igualmente que em todos os indivíduos coexistem duas categorias de motivos: motivos utilitaristas e não-utilitaristas.

Chamou nossa atenção a influência exercida pelas antigas escolas religiosas sobre a motivação dos alunos. Essa motivação parece estender-se até nossos dias.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES

A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO FRANCÊS

CONCLUSÕES

O presente trabalho, de caráter exploratório, permite-nos algumas conclusões. Inicialmente, pode-se dizer que:

- a) o método não é fator decisivo na aprendizagem;
- b) a motivação tem papel muito importante na auto-percepção dos alunos;
- c) os alunos de francês são extremamente motivados.

No que se refere à primeira conclusão (item a), deve-se acrescentar que o método tanto pode ter influência positiva como negativa ou ser completamente neutro.

Com relação à motivação (item b), a pesquisa revelou que os informantes, na sua grande maioria, estudam o francês como 3ª língua e que os motivos "culturais e/ou intelectuais" relacionam-se positivamente com o conhecimento de vários idiomas. Este conhecimento não apenas estimula como certamente influi diretamente sobre a proficiência alcançada na 3ª língua. Ainda quanto aos fatores motivacionais, deve-se citar a própria situação de aprendizagem. Conforme o depoimento de vários informantes, o ambiente, os colegas, o professor constituem-se em grande estímulo para a motivação a curto prazo.

No que se refere aos tipos de motivos, confirmou-se a hipótese de que os motivos encontrados em contextos de aquisição de uma 2ª língua não são os mesmos de contextos de aprendizagem de uma

língua estrangeira; mesmo nestes últimos, não há uniformidade. Vimos que "o gosto pela língua" é um motivo inexistente nas pesquisas relatadas no Capítulo 3. Parece ser próprio de alunos brasileiros de francês. Há também diferenças de instituição para instituição. Os motivos dos alunos da Aliança Francesa não correspondem exatamente aos dos alunos do Curso de Letras da Universidade. Em particular, na categoria dos motivos pessoais encontramos algumas diferenças. De todo modo, notou-se que os nossos informantes estudam o francês tanto como um meio como um fim em si, com os motivos intrínsecos aparecendo numa proporção bastante elevada, conforme já assinalamos. Se considerarmos que a motivação intrínseca é básica para a aprendizagem, então nossos informantes apresentam as condições ideais para alcançarem uma boa proficiência na língua.

Confirmou-se a nossa intuição de que não há entre os alunos de francês uma predisposição afetiva no sentido de desejarem associar-se a uma nova comunidade lingüística, como foi o caso das pesquisas de Gardner e Lambert. Os motivos que denominamos de "culturais e/ou intelectuais", no máximo, poderiam chamar-se de "integração à distância". A maior parte dos entrevistados que disse "ter vontade de conhecer outra língua, outro país e outra cultura", deixou entrever que seu objetivo era tornar-se mais culto. Além disso, não manifestou insatisfação com relação ao seu país natal, o que poderia caracterizar uma motivação do tipo integrativo. Estávamos, pois, certos quando optamos por introduzir nos seu lugar a categoria dos "motivos culturais e/ou intelectuais".

Com relação ainda aos tipos de motivos, chamou nossa atenção a "vontade de conhecer mais uma língua", o que é diferente da "vontade de conhecer outra língua, outro país e outra cultura" e diferente também de "conhecer uma língua estrangeira". Os informan -

es que apontaram o primeiro motivo não se interessam tanto pela França nem pela sua cultura, mas simplesmente pelo idioma em si. Este motivo é de natureza intelectual e origina-se da necessidade de auto-afirmação.

O que foi dito acima toca no problema da interpretação dos motivos. Um mesmo motivo pode ter conteúdo diferente segundo se trate de contexto de aquisição de uma 2ª língua ou contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira. Da mesma forma, um determinado motivo tanto pode ser um componente do motivo como um motivo em si mesmo. Constatamos, junto com Laine (1986), a necessidade de redefinir tanto os velhos como os novos motivos.

A grande pergunta que se faz no final deste trabalho diz respeito aos resultados na aprendizagem. Uma boa motivação garante por si mesma uma boa competência nos seus vários aspectos? Parece que, sem o concurso de outro fator qualquer, isto não ocorre. Sem dúvida, uma pesquisa urgente deveria ser feita para a obtenção de uma resposta conclusiva. Seria interessante verificar qual ou quais motivos funciona(m) melhor. Com nossos alunos parece que os motivos instrumentais contribuem mais efetivamente sobre a proficiência, sobretudo quando o indivíduo provém de uma classe social mais abastada.

Nossa pesquisa também não permitiu que se levantassem hipóteses sobre os efeitos da motivação sobre os comportamentos gerais da aprendizagem, tais como: o uso extra-classe da língua e a persistência nos estudos. Esses dois comportamentos tanto podem ser causa como efeito da aprendizagem.

Desde sempre, os cursos de francês, tanto os da Universidade como os da Aliança Francesa, padecem de uma grande evasão de alunos durante o primeiro ano ou semestre. Seria porque os alunos

perderam a motivação? Temos aí uma questão a ser investigada. Parece que a falta de tempo não explica o problema todo. Acreditamos que nestes casos há - isto sim! - ausência de uma motivação a curto prazo.

Por último, recomendamos que se faça urgentemente um estudo junto a ex-alunos de antigas escolas religiosas com o objetivo de se verificar a influência destas na difusão do ensino de francês. Quem sabe encontraremos aí aqueles fatores que estão faltando nos dias de hoje para que o francês, como disciplina, recupere o seu lugar no currículo dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

ANEXOS

ANEXO - Nº1

Roteiro para entrevista:

1. No início de teus estudos de francês, o que mais contribuiu para uma boa aprendizagem?

2. Alguma mudança de livro (ou manual) alterou teu rendimento na aprendizagem?

3. Se achas que teu rendimento melhorou, em que habilidade (ou habilidades) se deu esta mudança?

Na compreensão oral?

Na expressão oral?

Na compreensão escrita?

Na expressão escrita?

Num melhor conhecimento da gramática?

Em todas estas habilidades?

4. Quais são as tuas motivações para estudar francês?

ANEXO - Nº2

Questionário - Perfil do Informante

1. Nome:

2. Sexo: Masculino () Feminino ()

3. Idade Atual:

4. Idade em que começaste a estudar francês:

5. Conheces outra(s) língua(s) estrangeira(s)?

SIM ()

NÃO ()

Qual ou quais?

	Entende	Fala	Lê	Escreve
a) _____	()	()	()	()
b) _____	()	()	()	()
c) _____	()	()	()	()

6. Outro local onde estudaste francês, anterior ao atual.

Em casa	Cursinho	Aulas particulares	Instituição
()	()	()	()

Escreve um pouco a respeito:

7. Através de que manual (ou manuais) estudaste o francês?

(Indicar título ou autor)

8. De um modo geral, obtiveste boas notas no início dos estudos?

SIM ()

NÃO ()

9. Quando iniciante, tinhas alguma inibição para falar o idioma?

SIM ()

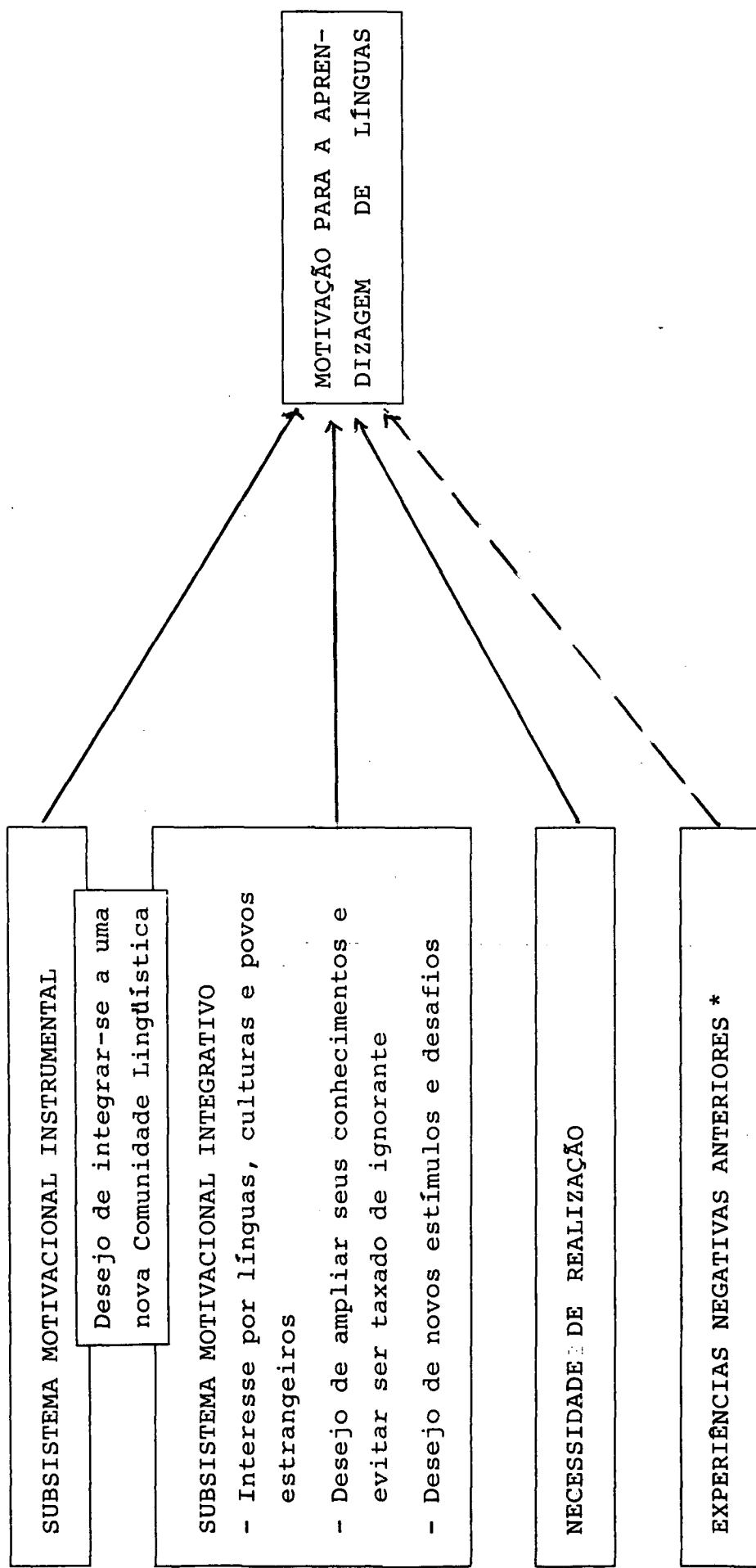
NÃO ()

10. Indica profissão de teu pai: _____

Indica profissão de tua mãe: _____

11. Indica a tua diversão preferida: _____

FIGURA 01 - REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DO CONSTRUCTO CONCEPTUALIZADO DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS



* O fator 4, "Experiências negativas anteriores" também afeta a motivação, porém o seu papel ainda não foi bem definido, razão por que sua relação com a motivação aparece em linha pontilhada.

ALUNOS DA GRADUAÇÃO UFSC
CURSO DE LETRAS

Tabela 1:

Informantes	Sexo	
	MASC.	FEM.
1.	x	
2.	x	
3.		x
4.		x
5.		x
6.		x
T O T A L	2	4

Tabela 2:

Informantes	Idade Atual	Idade de início dos estudos
1	29	26
2	26	21
3	29	26
4	40	12
5	28	25
6	28	21
M É D I A	30	21,8

Tabela 3a:

Informantes	Conhecimento de outra LE	
	SIM	NÃO
	x	
	x	
		x
	x	
	x	
	x	
T O T A L	4	1

Tabela 3b:

Infor- mantes	LÍNGUA 1				LÍNGUA 2				LÍNGUA 3			
	Entende	Fala	Lê	Esqr.	Entende	Fala	Lê	Esqr.	Entende	Fala	Lê	Esqr.
1	x		x									
2	x		x	x	x		x					
3												
4	x		x									
5	x		x									
6	x	x	x	x	x				x	x		

Tabela 4:

Informantes	Estudou francês anteriormente	
	SIM	NÃO
1		x
2		x
3		x
4	x	
5		x
6		x
TOTAL	1	5

Tabela 5:

Informantes	Local onde estudou francês anteriormente			
	Em casa	Cursinho	Aulas particulares	Instituição
1				
2				
3				
4				x
5				
6				
TOTAL	0	0	0	1

Tabela 6:

Informantes	Obteve boas notas no início dos estudos?	
	SIM	NÃO
1	x	
2	x	
3	x	
4	x	
5	x	
6	x	
TOTAL	6	0

Tabela 7:

Informantes	Inibição para falar a língua	
	SIM	NÃO
1	x	
2		x
3	x	
4	x	
5	x	
6		x
TOTAL	4	2

ALUNOS DA ALIANÇA FRANCESA

Tabela 1:

Infomantes	Sexo	
	MASC.	FEM.
1	x	
2		x
3		x
4		x
5	x	
6		x
7	x	
8	x	
9		x
10	x	
TOTAL	5	5

Tabela 2:

Informantes	Idade Atual	Idade no início dos estudos
1	38	35
2	22	18
3	38	14
4	18	16
5	16	11
6	25	20
7	48	10
8	23	20
9	41	11
10	19	14
M É D I A	28,8	16,9

Tabela 3a:

Informantes	Conhecimento de outra(s) língua(s) estrangeira(s)	
	SIM	NÃO
1	x	
2	x	
3		x
4	x	
5	x	
6	x	
7	x	
8	x	
9		x
10		
T O T A L	8	2

Tabela 4:

Informantes	Estudou francês anteriormente	
	SIM	NÃO
1		x
2		x
3	x	
4	x	
5	x	
6	x	
7	x	
8	x	
9	x	
10		x
T O T A L	7	3

Tabela 5:

Infor- mantes	Local onde estudou francês anteriormente			
	Em casa	Cursinho	Aulas part.	Instituição
1				
2				
3				x
4			x	
5				x
6				x
7				x
8				x
9				x
10				x
T O T A L	0	0	1	6

Tabela 6:

Informantes	Obteve boas notas no início dos estudos	
	SIM	NÃO
1	x	
2	x	
3		x
4	x	
5	x	
6	x	
7	x	
8	x	
9		x
10	x	
T O T A L	9	1

Tabela 7:

Informantes	Inibição para falar	
	SIM	NÃO
1		x
2		x
3	x	
4		x
5		x
6	x	
7		x
8		x
9	x	
10	x	
T O T A L	4	6

ALUNOS DO EXTRACURRICULAR - UFSC

Tabela 1:

Informantes	Sexo	
	MASC.	FEM.
1		x
2		x
3		x
4	x	
5		x
6	x	
7		x
8		x
T O T A L	2	6

Tabela 2:

Informantes	Idade atual	Idade no início dos estudos
1	19	17
2	43	12
3	27	25
4	24	22
5	20	18
6	25	21
7	22	19
8	35	34
M É D I A	26,8	21

Tabela 3:

Infor- mantes	Conhecimentos de outras líng. estrang.	
	SIM	NÃO
1	x	
2	x	
3	x	
4	x	
5	x	
6	x	
7	x	
8	x	
TOTAL	8	0

Tabela 4:

Informantes	Estudou francês anteriormente	
	SIM	NÃO
1		x
2	x	
3		x
4	x	
5	x	
6	x	
7	x	
8		x
TOTAL	5	3

Tabela 5:

Informantes	Local onde estudou francês anteriormente			
	Em casa	Cursinho	Aulas part.	Instituição
1				
2				x
3				
4				x
5				x
6				x
7				x
8				
TOTAL	0	0	0	5

Tabela 6:

Infor- mantes	Obteve boas notas no início dos estudos	
	SIM	NÃO
1	x	
2		x
3	x	
4	x	
5	x	
6	x	
7	x	
8	x	
TOTAL	7	1

Tabela 7:

Informantes	Inibição para falar	
	SIM	NÃO
1		x
2	x	
3		x
4		x
5	x	
6		x
7	x	
8	x	
T O T A L	4	4

CONHECIMENTO DE OUTRAS LÍNGUAS E RESPECTIVAS HABILIDADES

Informantes	Língua 1				Língua 2				Língua 3			
	Entende	Fala	Lê	Escreve	Entende	Fala	Lê	Escreve	Entende	Fala	Lê	Escreve
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
2	x	x			x	x	x					
3	x	x	x	x								
4	x	x	x	x			x					
5	x	x	x	x	x		x					
6	x											
7	x	x	x	x								
8			x	x	x	x	x					

AS MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS DA ALIANÇA FRANCESA

Informantes	Motivos Instrumentais		Motivos culturais e/ou intelectuais		Motivos Pessoais			
	Profissionais estudo/trabalho	Comunicar-se - outras pessoas	Conhecer mais uma líng. estrang.	Viajar e conhecer a França	Curiosidade Intelectual	Auto-realização	Passa-tempo lazer	Gosto/apreço pela língua
1	x	x	x			x		
2	x							
3	x	x		x				
4	x		x	x				
5	x				x			x
6		x						
7		x				x	x	
8	x							
9	x	x		x				x
10	x							

AS MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS DO EXTRACURRICULAR DA UFSC

Informantes	Motivos Instrumentais			Motivos Culturais e/ou Intelectuais		Motivos Pessoais		
	Estudar no Exterior	Leitura em Geral	Comunicar-se c/ as pessoas	Conhecer outra língua	Viajar p/ instrução em geral	Passa-tempo	Auto-realização	Apreço pela língua
1	x		x	x	x			x
2			x		x			
3				x	x			x
4		x		x	x			x
5		x	x		x		x	x
6	x			x	x			x
7				x	x			x
8			x	x	x	x		

AS MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO UFSC

Informantes	Motivos Instrumentais			Motivos Culturais e/ou Intelectuais				
	Preparação Profissional		Acesso à informação	Comunicação c/ outras pessoas	Viajar p/ conhecer a França	Conhecer outras pessoas, culturas, idéias	Conhecer um idioma estrangeiro	Gosto pelo idioma
	Magis - tério	Tradutor/Inter.						
1			x		x			
2	x							x
3	x	x			x			x
4					x		x	
5		x		x				x
6	x						x	x

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGAARDS, Paul. "Attitudes et motivations: quelques facteurs dans l'apprendissage d'une langue étrangère". Paris. "Le Français dans le Monde". 1984, n. 185 : 38-44.
- BOYER, Henri e RIVERA, Michéle. "Introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris, CLE International, 1979.
- BREJÓN, Moysés. "Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus". São Paulo, Pioneira, 1974.
- COSTE, Daniel. "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère". In: Ali Bonacha, Abdelmad - elmadjid (selection et introduction). "Lá pédagogie du français langue étrangère. Collection "Pratique Pédagogique". Paris, Hachette, 1978.
- DÖRNYEI, Zoltán. "Conceptualizing motivation in foreign language learning". A ser publicado in "Language Learning", 1990.
- _____. "Analysis of motivation components in foreign language learning". Anais do AILA Greece, 1990.
- ELLIS, Rod. "Understanding second language acquisition". Oxford University Press, 1986.
- GARDNER, R.C. e LAMBERT, W.E. "Attitudes and motivation in second language learning". Manachurets. Nerubury House Publishers, INC, 1972.
- JARDIM, Ilsa Rodrigues e outros. "O ensino de 1º e 2º graus - Estrutura e Funcionamento". Porto Alegre, Sagra, 1986.

- KRASHEN, Stephen D. "Principles and practice in second language acquisition". Exeter, A. Weaton Co. LTD, 1982.
- LADOUSSE, Gillian Parter. "From needs to wants: motivation and the language learner". System, 1982, v. 10, n. 1, 29-37.
- LAINE, Eero. "Variations in foreign language learning motivation: some theoretical considerations. Journal of Applied Linguistics, (1986) 2, 60-73.
- LARSEN - FREEMAN, Diane. "Techniques and principles - language learning". Oxford University Press, 1986.
- LIMA, Lauro de Oliveira. "A escola secundária moderna." São Paulo/Rio de Janeiro. Funde de Cultura, 1962.
- LEFFA, Vilson. "Metodologia do ensino de línguas". In: BOHN, H. e VANDRESEN, P. (org.). "Tópicos em lingüística aplicada - o ensino de línguas estrangeiras". Florianópolis, Editora da UFSC, 1987.
- MAGALHÃES, Helena Gramiscelli e DIAS, Renildes. "Prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira". Belo Horizonte, UFMG, 1988.
- MOYLY, George J. "Psicologia educacional". São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1960. Trad. Dante Moreira Leite (1966).
- NOWIKOW, Lana. "O francês está de volta. Bienvenu!" INTER-AÇÃO - A revista do professor. São Paulo, Centro de Lingüística Aplicada do Instituto de Idiomas Yasigi, n. 0, 1984.
- RODRIGUES, M^a da Conceição Alves. "Formação do magistério para 1º grau (5ª a 8ª séries) em Licenciatura de curta duração em Santa Catarina. Tese de Mestrado. Rio de Janeiro, PUC, 1974.
- ROULET, Eddy. "Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes. In: ALI BOUACHA, Abdelmajid. "La pédagogie du français langue étrangère." Collection Pratique Pédagogique. Paris, Hachette, 1978.
- SILVA, Geraldo Bastos. "A educação secundária - perspectiva histórica e teoria". São Paulo, Editora Nacional, 1969.

- SLAMA-CASACU, Tatiana. "Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas". São Paulo, Livraria Pioneira Editora. Trad. de Leonor Scliar Cabral, 1979 .
- SPOLSKY, Bernard. "Formulating a theory of second language learning". Studies in second language acquisition. v. 7, n. 3, 269-288, 1985.
- SVANES, Björg. "Affective factors in adult second language learning." Anais do AILA BRUSSELS, 1984, 725-726.
- TAKEUCHI, Nair. "Línguas estrangeiras. Opção dos estudantes". Perspectiva. Florianópolis, UFSC-CED, n. 8, janeiro/junho, 1987.
- TITONE, Renzo. "Psicolinguística aplicada - introdução psicológica à didática das línguas". São Paulo, Summus Editorial. Trad. de Aurora Fornani Bernardini (1971).