



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2011

**ALEXANDRA
FIDALGO DAS NEVES
MONTALVÃO
SCHMIDT**

**IMAGENS DAS LÍNGUAS E AFECTIVIDADE EM
CONTEXTO ESCOLAR. UM ESTUDO SOBRE O
ALEMÃO**



**ALEXANDRA FIDALGO IMAGENS DAS LÍNGUAS E AFECTIVIDADE NO
DAS NEVES ENSINO DE ALEMÃO
MONTALVÃO SCHMIDT**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Ao Lucas.

o júri

Presidente

Prof. Doutor Helmuth Robert Malonek
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
professora associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
professora associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Clárisse de Conceição Alves e Costa Afonso
professora auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Prof. Doutora Maria Helena Mendes Carneiro Peralta
professora auxiliar aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Prof. Doutora Maria Teresa Murcho Alegre
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À paixão da minha vida, meu marido Paulo, pelo amor incondicional, à minha mãe, pelo apoio constante e à memória de Fátima, minha segunda mãe. Ao avô Willy, pelos lembretes constantes.

À minha orientadora, Helena, por tudo o que fez por mim e pelo presente trabalho - pela capacidade de motivar, de 'simplificar' (tornar fácil o que parecia complexo) e de liderar pelo exemplo.

Às 'laleanas antigas', pela partilha de momentos de divertimento e de reflexões e pela amizade que marcaram positivamente o meu percurso ao longo da concretização desta tese. À Sílvia, pela 'hiper-actividade conceptual'.

Aos meus amigos que há muito se tornaram a 'família que escolho ter'.

A todos dedico uma palavra de profundo agradecimento.

Palavras chave

Afectividade no ensino de línguas, imagens das línguas, interacção em sala de aula.

Resumo

Enquadrado numa perspectiva sócio-constructivista em Didáctica de Línguas (DL), o presente trabalho propõe-se identificar e descrever as imagens face às línguas estrangeiras, em particular à língua Alemã, e sua aprendizagem, que se manifestam numa determinada comunidade escolar. Com base nas imagens identificadas, pretende-se compreender de que forma elas se relacionam com a dimensão afectiva presente no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à relação afectiva que o aprendiz vai construindo com o alemão, objecto de estudo.

Neste quadro, foram traçadas as seguintes questões de investigação para este trabalho: (1) Que imagens face às línguas escolares (inglês, francês, espanhol, português e, em particular, alemão), se manifestam numa determinada comunidade escolar (considerando os alunos, encarregados de educação, professores, administração da escola e funcionários)?; Como se (inter-) relacionam estas imagens nos diferentes públicos considerados?; (2) De que forma se manifestam as imagens face à língua alemã e sua aprendizagem na interacção em sala de aula de Alemão (LE)? Quais as marcas discursivas que as identificam e tecem?; De que forma estão estas imagens associadas às emoções e (3) Quais as emoções associadas às imagens do Alemão e sua aprendizagem em contexto de sala de aula?

A investigação recente em DL sugere que as imagens que um determinado sujeito constrói face a uma dada língua permitem compreender as suas atitudes e comportamentos face à mesma, nomeadamente no que diz respeito à relação afectiva que vai construindo com a língua em causa e sua aprendizagem (cf. ARAÚJO E SÁ & SCHMIDT 2008, DE PIETRO & MÜLLER 1997, MÜLLER 1998, PERREFORT 2001). Estas imagens, enquanto constructos sociais, elaboram-se, revitalizam-se e cristalizam-se na e pela interacção verbal em sala de aula. Nesta perspectiva, o presente trabalho discute os conceitos de imagem/representação face às línguas, relacionando-os com a dimensão afectiva (inegavelmente) presente nos processos de ensino-aprendizagem das LE e à luz de uma abordagem interaccional em DL.

A investigação desenrolou-se em duas fases. Numa primeira, aplicou-se um inquérito por questionário a toda uma comunidade escolar (incluindo todos os públicos anteriormente referidos), numa escola secundária com terceiro ciclo em Albergaria-a-Velha, no distrito de Aveiro. Os dados recolhidos foram analisados segundo uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa). Os resultados apontam para imagens fortemente escolarizadas, na medida em que os inquiridos parecem considerar as línguas estrangeiras sobretudo enquanto objectos de apropriação em contextos escolares.

Identificaram-se imagens homogéneas e consistentes das línguas estrangeiras, evidenciando-se, no que à língua alemã diz respeito, a sua dificuldade. Os resultados relacionam-se com os obtidos noutras investigações realizadas em terreno nacional em DL, corroborando alguns e complementando outros (ARAÚJO E SÁ 2008, SIMÕES 2006, PINTO 2005, MELO 2006 e Projecto *Imagens das Línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*).

Numa segunda fase, acompanhou-se uma turma de alemão (LE) ao longo de um ano lectivo completo, tendo-se procedido à vídeo-gravação das aulas e, posteriormente, à identificação do que designámos por 'episódios significativos', para constituição do *corpus* de análise. A análise interaccional destes episódios permitiu a identificação de diferentes marcas discursivas (verbais, para-verbais e não-verbais) que indiciam, por um lado, a circulação e (re)construção de imagens face ao alemão e sua aprendizagem e, por outro, a presença de um conjunto de emoções associadas a estas imagens, nos discursos dos aprendentes e da professora. No que diz respeito à imagem da dificuldade do alemão e da sua aprendizagem, cristalizaram-se seis indicadores: (1) a compreensão oral e a pronúncia, (2) o léxico e as palavras compostas (3) os números, (4) a leitura, (5) o sistema de regras gramaticais e, finalmente, (6) a auto-imagem dos alunos enquanto aprendentes de alemão. Os resultados sugerem ainda a associação destas imagens a emoções tendencialmente 'negativas' (por exemplo a arrelia e o embaraço), isto é, que se traduzem numa atitude de distanciamento e de evitamento linguístico.

Face às conclusões obtidas, propõe-se um conjunto de princípios enquadreadores para uma educação em línguas 'afectivamente consciente' e capaz de promover imagens mais positivas das línguas e das suas aprendizagens, designadamente do alemão. Considerando-se a diminuição acentuada dos aprendentes de alemão (LE) em contexto escolar nacional nos últimos dez anos, aponta-se para a necessidade de melhor compreender a relação entre a falta de popularidade escolar desta língua e a imagem da sua dificuldade (de aprendizagem).

key words

Affect in language learning, images of languages, classroom interaction.

abstract

Framed within a constructivist Foreign Language Didactics (FLD) point of view, this study aims at identifying and describing images of foreign languages and particularly of the German language and its learning of a Portuguese school community. Based on these images, the purpose is to understand how they are related to the affective dimension within the language learning process, namely the affective relationship between the learner and the German language, which is the object of study of the present research.

Within this approach, the following research questions were outlined: (1) Which images towards school foreign languages (English, French, Spanish, Portuguese and, in particular, German) circulate in an entire school community (including pupils, parents, teachers and employees)?; How are the images of the different groups (inter-)connected?; (2) How are the images of the German language and its learning expressed in the interaction within a class of German as foreign language (FL)?; What are the discursive markers which enable the identification of these images?; How are these images associated with emotions?; (3) Which are the emotions associated with the images towards the German language and its learning?

Recent findings of FLD research suggest that the images that a subject constructs of a specific language allow a better understanding of his/her attitudes and behavior towards that language, particularly regarding the affective relationship with that language and its learning (cf. ARAÚJO E SÁ & SCHMIDT 2008, DE PIETRO & MÜLLER 1997, MÜLLER 1998, PERREFORT 2001). As social constructs, these images are re-constructed, re-vitalized and crystallized in classroom interaction. From this perspective, the present study discusses the concept of language-images/representations, and relates it to the affective dimension, which is undeniably present in the foreign language learning process within an interactional approach to FLD.

This research was accomplished in two phases. In the first one, an inquiry was carried out by means of a questionnaire in a school community (including the different groups referred to above), in a secondary school (7th to 12th grade) in Albergaria-a-Velha, in the district of Aveiro. The collected data was analyzed in a mixed methodological approach, both quantitative and qualitative. The findings point at highly school-based images, that is, subjects tend to consider the languages mainly as learning objects in school contexts. The language-images identified tend to be homogeneous and consistent between the subject-groups and the most evident one was the difficulty of the German language. These findings are related to similar conclusions obtained in national FLD research, confirming some results and complementing others (ARAÚJO E SÁ, 2008, SIMÕES 2006, PINTO 2005, MELO 2006 and Project *Imagens das Línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*).

In a second phase, a German as foreign language class was closely observed during a whole school year and data was collected by means of classroom-video recording. Afterwards, we identified what we named as “significant episodes” in order to constitute the *corpus*. The interactional analysis of these episodes allowed the identification of discursive marks (verbal, para-verbal and non-verbal) in teacher’s and students’ discourse, which indicate the circulation and (re)construction of images towards the German language and its learning and also the presence of a number of emotions associated with these images. Regarding the image of the difficulty of the German language, we identified six indicators: (1) oral comprehension and pronunciation, (2) vocabulary and compound words, (3) numbers, (4) reading, (5) system of grammar rules and, finally, (6) self-image of the language learners. The findings also suggest the association of these images with tendentially “negative” emotions (as anger and shame), which reflect an attitude of detachment and linguistic avoidance. Based on the study conclusions, we suggest a set of generic principles for an “affective conscious” language education, able to promote positive language- and language-learning images, particularly regarding the German language. Considering the accentuate decreasing of the number of German language learners in Portugal in the past ten years, it urges to better understand the relation between the low level of popularity in school of the German language and the image of its learning difficulty.

Schlüsselbegriffe

Affekt im Fremdsprachenunterricht, Sprachen-Image, Klassenraum-Interaktion

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie, die im Rahmen einer sozio-konstruktivistischen Perspektive der Fremdsprachendidaktik durchgeführt worden ist, hat als Hauptziel die Erfassung und Beschreibung der Fremdsprachen-Images einer Schulgemeinschaft, unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Sprache und des Erlernens der deutschen Sprache. Auf Grundlage dieser Erfassung soll das Verhältnis zwischen Fremdsprachen-Images und der affektiven Dimension im Fremdsprachenunterricht beleuchtet werden, insbesondere bezüglich der affektiven Beziehung, die Schüler zu Deutsch als Fremdsprache (DaF) aufbaut.

Vor diesem Hintergrund wurden folgende Leitfragen definiert: (1) Welche Fremdsprachen-Images (in Bezug auf Englisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch und besonders hinsichtlich des Deutschen und seiner Aneignung), sind innerhalb einer portugiesischen Schulgemeinschaft (Schüler, Eltern, Lehrer und Angestellte) zu bestimmen?; Welche Beziehungen lassen sich zwischen den Images der verschiedenen Gruppen zu identifizieren?; (2) Wie manifestieren sich die Sprachenimages in der Klassenraum-Interaktion im DaF-Unterricht?; Welche diskursiven Indikatoren lassen sich für sie bestimmen?; Welche Verbindung ist zwischen diesen Fremdsprachen-Images und der affektiven Dimension festzustellen?; (3) Welche Gefühle werden mit den DaF-Images im Kontext des DaF-Unterrichts assoziiert?

Der aktuelle Forschungsstand im Bereich der Fremdsprachendidaktik deutet darauf hin, dass die Erfassung der Images, die eine Person mit einer bestimmten Sprache verknüpft, sehr hilfreich sein kann, um die Einstellung und das Verhalten dieser Person besser zu verstehen, besonders im Hinblick auf die affektive Beziehung, die zu der entsprechenden Sprache und ihrem Aneignungsprozess aufgebaut wird (cf. ARAÚJO E SÁ & SCHMIDT 2008, DE PIETRO & MÜLLER 1997, MÜLLER 1998, PERREFORT 2001). Diese Images werden - als soziale Konstrukte - durch die (und in der) Klassenraum-Interaktion kreiert, revitalisiert und gefestigt. Basierend auf diesem interaktionalen Ansatz der Fremdsprachendidaktik, der die Images mit der (unbestreitbar existierenden) affektiven Dimension verbindet, werden in der vorliegenden Studie die Konzepte der Sprachen-Images erörtert.

Der empirische Teil dieser Forschungsarbeit wurde in zwei Phasen realisiert. In einem ersten Schritt ist eine schriftliche Befragung mit einer gesamten Schulgemeinschaft (mit den o.g. Gruppen) einer Sekundarschule (7. bis 12. Klasse) in Albergaria-a-Velha (im Bezirk von Aveiro), durchgeführt worden. Die erhobenen Daten wurden sowohl mit quantitativen als auch qualitativen Erfassungsmethoden analysiert. Die Ergebnisse deuten auf stark schulisch geprägte Fremdsprachenimages hin, denn die Befragten scheinen die Sprachen hauptsächlich als Schulobjekt einzuschätzen.

Es zeigten sich homogene und in sich konsistente Images von Fremdsprachen, wobei im Fall der deutschen Sprache das Image der Schwierigkeit ihres Erlernens besonders deutlich wurde. Die Ergebnisse bestätigen und ergänzen die Befunde anderer Studien, die im Portugiesischen Schulwesen durchgeführt worden sind (ARAÚJO E SÁ, 2008, SIMÕES 2006, PINTO 2005, MELO 2006 und auch das Projekt „Sprachenimages in der interkulturellen Kommunikation: Beiträge zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit“)

In einer zweiten Phase wurde eine DaF-Klasse während eines gesamten Schuljahres begleitet und die hierbei das empirische Mittel der Videoaufzeichnung eingesetzt. Im Anschluss daran wurden die sogenannten „signifikanten Episoden“ erfasst, um den Korpus der Analyse aufzustellen. Die interaktionelle Analyse dieser Episoden ermöglichte die Identifizierung von Diskursmerkmalen (verbal, para-verbal und nicht-verbal). Diese Merkmale verweisen sowohl auf die (Re-)Konstruktion von Images, die mit dem DaF in Verbindung gebracht werden, wie auch auf die Anwesenheit von Emotionen (die mit den Images assoziiert sind) im Diskurs der Schüler und der Lehrerin. In Bezug auf das Image der DaF-Schwierigkeit, wurden sechs Kategorien herausgearbeitet: (1) Hörverständnis und Aussprache, (2) Wortschatz und zusammengesetzte Wörter, (3) Zahlen, (4) Lesen, (5) Grammatiksystem und (6) Selbstbilder der DaF-Lerner. Die Ergebnisse legen die Assoziierung dieser Images mit tendenziell „negativen“ Emotionen (wie Wut oder Scham) nahe, die die Lerner mit Vermeidung und Distanz zur Sprache und ihrem Erlernen zum Ausdruck bringen.

Ausgehend von den Kernergebnissen dieser Arbeit werden einige generelle Prinzipien für ein „affektives Bewusstsein“ im Sprachenunterricht vorgestellt, die der Förderung positiver Sprachenimages dienen, vor allem im DaF-Unterricht. Angesichts der deutlich gesunkenen DaF-Lerner-Zahlen in Portugal der letzten zehn Jahren, ist es erforderlich, zu einem besseren Verständnis des Zusammenhangs zwischen der geringen DaF-Popularität und des Images seiner Schwierigkeit zu gelangen.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

A emergência do projecto	11
--------------------------	----

PARTE I – CORPO TEÓRICO

CAPÍTULO I – AFECTIVIDADE NA EDUCAÇÃO (EM LÍNGUAS): UM PERCURSO MULTIDISCIPLINAR	21
--	----

1. Afectividade, emoções e sentimentos: emergências e desenvolvimentos	22
1.1 Afectividade: um conceito híbrido	22
1.2 Emoções: da antiguidade à actualidade	24
1.3 Sentimentos, estados de espírito e humores	34
Sintetizando	38
2. Afecto e cognição: que relação?	39
3. Afectividade no ensino de línguas	47
Reflexões prévias	48
Os <i>porquês</i> e <i>para quês</i> do estudo da dimensão afectiva no ensino de línguas	49
3.1 O “choque” de aprender uma língua estrangeira	52
3.2 Afectividade no ensino de línguas: marcas e percursos	55
O modelo de motivação de Gardner e Lambert	55
Educar a ‘pessoa por inteiro’: a Escola Humanística	58
O filtro afectivo	61
Traços de personalidade como factores de (in)sucesso na aprendizagem de línguas	62
Síntese	65
3.3 O panorama actual dos estudos empíricos	65
Variáveis afectivas no espaço do aprendente	68
Diferenças individuais	69
Ansiedade linguística	73
Inibição	77
Extroversão–introversão	79
Auto–estima	80
Motivação	83
Crenças e emoções	83
Memória	86
Empatia	87
3.4 A dimensão do professor	89
Os novos papéis do professor de línguas	92
O professor facilitador	93

O professor modelo	95
O professor ‘atento’	96
O professor reflexivo	97
O professor enquanto educador para a autonomia	98
O professor enquanto motivador	101
3.5 Crenças e representações dos professores	103
Síntese	105
4. Afectividade na interacção didáctica	106
4.1 A sala de aula enquanto comunidade comunicativa	108
4.2 Actividades didácticas em torno da afectividade	112
4.3 A interacção didáctica	116
4.4 Afectividade na interacção didáctica	121
4.5 Emoções didácticas	129
4.6 Marcas discursivas de afectividade	132
Marcas discursivas verbais	132
Marcas discursivas para-verbais	135
Marcas discursivas não-verbais	137
Síntese	140
Conclusão	141

CAPÍTULO II – REPRESENTAÇÕES E IMAGENS EM DIDÁCTICA DE LÍNGUAS 144

1. Imagem ou Representação? Conceitos e entendimentos	145
1.1. Abordagens ao processo de (re)construção de imagens	151
2. Imagens das línguas em Portugal	153
3. Imagens da língua alemã e da sua aprendizagem	156
3.1. Imagens do alemão em Portugal	175
3.1.1. A “crise” do ensino de alemão em Portugal	182

PARTE II – O ESTUDO

CAPÍTULO I – METODOLOGIA: DO PLANO À ACÇÃO 189

1. A abordagem	189
2. A comunidade escolar	194
2.1 Contexto de recolha dos dados	195
2.2 O instrumento: o questionário	196
2.3 O universo e procedimentos de recolha de dados	200
2.4 Tratamento dos dados e categorias de análise	205
3. A turma de alemão (LE)	208
3.1 Contexto de recolha dos dados	208
3.2 Os instrumentos para a recolha de dados e seus objectivos	208

3.3 Tratamento dos dados	210
3.4 Quadro de análise para os “episódios significativos”	216
CAPÍTULO II– INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A UMA COMUNIDADE ESCOLAR	222
1. Alunos	223
Caracterização geral	223
Biografia linguística	227
Língua materna	228
Contacto com as LE escolares	230
Inglês	234
Francês	238
Alemão	241
Espanhol	243
Contacto com as línguas em contextos informais	243
Projectos linguísticos	251
Conhecimento da oferta linguística na escola	254
2. Imagens dos alunos face às línguas escolares	255
A relação com a Língua Materna	256
Prestígio das línguas	259
Imagens das línguas enquanto objecto de ensino–aprendizagem	266
2.1 Imagens por língua	267
Inglês	269
Francês	275
Alemão	282
Espanhol	289
Português	295
Síntese	301
3. Imagens das línguas de todos os públicos inquiridos (alunos, encarregados de educação, professores e funcionários)	306
3.1 Imagens por língua	307
Inglês	307
Francês	313
Espanhol	318
Português	323
Alemão	329
Síntese e Conclusões	338

CAPÍTULO III – A INTERACÇÃO EM SALA DE AULA 344

1. A turma de alemão	345
2. Análise dos “episódios significativos”	359
2.1. Compreensão oral, oralidade e pronúncia	362
2.2. Léxico e palavras compridas/compostas	368
2.3. Números	372
2.4. Leitura ou falta de vontade?	374
2.5. Sistema de regras gramaticais	377
2.6. Auto-imagem dos alunos enquanto aprendentes de alemão	378
Síntese	381

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 386

1. Que Imagens?	386
2. Emoções e Imagens no discurso em sala de aula	392
3. Para concluir...	394
4. Reflexões e sugestões finais	396
4.1. ...sobre a dimensão afectiva no ensino de línguas	396
4.2. ...sobre as imagens das línguas em Portugal	398
4.3. ...sobre a ‘crise’ do alemão	400
4.4. ...sobre as limitações do nosso estudo	402

BIBLIOGRAFIA 405

ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

QUADROS

Número	Título	Página
1	Abordagens metodológicas e categorias de análise	152
3	Diferencial semântico utilizado no questionário	199
4	Projectos da escola	202
5	Categorias de análise das imagens face às línguas	206
6	Objectivos das entrevistas à professora e aos alunos da turma	209
7	Episódios seleccionados para análise por categorias de análise e descritores	214
8	Quadro de análise da interacção	216
9	Imagens do inglês por categorias	271

10	Imagens do francês por categorias	278
11	Imagens do alemão por categorias	285
12	Imagens do espanhol por categorias	291
13	Imagens do português por categorias	297
14	<i>Top ten</i> das línguas em comparação	304
15	Imagens do inglês por categorias (todos os públicos)	309
16	Imagens do francês por categorias (todos os públicos)	314
17	Imagens do espanhol por categorias (todos os públicos)	319
18	Imagens do português por categorias (todos os públicos)	325
19	Imagens do alemão por categorias (todos os públicos)	333
20	Relação afectiva dos sujeitos com a língua alemã	354
21	Motivações e expectativas para a escolha do alemão	354
22	Imagens do alemão por categorias de análise	355
23	Auto-imagem enquanto aprendentes de alemão	358
24	Motivações para estudar e projectos de vida dos alunos	358
25	Episódio A17-18/01	363
26	Análise do episódio A17-18/01	364
27	Episódio A60-61/02	364
28	Análise episódio A60-61/02	366
29	Episódio A52-53/03	366
30	Análise do episódio A52-53/03	367
31	Episódio A40-41/02	368
32	Análise do episódio A40-41/02	370
33	Episódio A50-51/01	370
34	Análise do episódio A50-51/01	372
35	Episódio A7-8/03	373
36	Análise do episódio A7-8/03	374
37	Episódio A116-117/01	375
38	Análise de episódio A116-117/01	376
39	Episódio A112-113/01	377
40	Análise episódio A112-113/01	378
41	Episódio A52-53/01	379
42	Análise do episódio A52-53/01	381
43	Marcas discursivas das imagens e das emoções didácticas	383
44	Marcas discursivas identificadas na análise interaccional	393

TABELAS

Número	Título	Página
1	Emoções básicas, universais ou inatas	32
2	Emoções didácticas	132
3	Marcas discursivas de afectividade	140
4	Recolha de dados	193
5	Estrutura do inquérito por questionário	198
6	Cursos da escola	201
7	Departamentos curriculares da escola	201
8	Relação dos alunos matriculados no ano lectivo de 2004-2005	202

9	Universo e índice de respostas	204
10	Ano lectivo 2004–2005	208
11	Instrumentos para a recolha de dados e seus objectivos	208
12	Episódios seleccionados para a transcrição	213
13	Episódios seleccionados para o <i>corpus</i>	215
15	Universo e amostra do inquérito por questionário	222
16	<i>Top Ten</i> inglês	269
17	<i>Top Ten</i> francês	276
18	<i>Top Ten</i> alemão	284
19	<i>Top Ten</i> espanhol	289
20	<i>Top Ten</i> português	296
21	<i>Top Ten</i> inglês (todos os públicos)	308
22	<i>Top Ten</i> francês (todos os públicos)	314
23	<i>Top Ten</i> espanhol (todos os públicos)	319
24	<i>Top Ten</i> português (todos os públicos)	324
25	<i>Top Ten</i> alemão (todos os públicos)	332

GRÁFICOS

Número	Título	Página
1	Triângulação das emoções com representações e actividade corporal	138
2	Alunos inscritos na língua alemã no ensino público português	183
3	Alunos inscritos em alemão por nível de ensino	184
4	Idade dos alunos inquiridos	223
5	Ano de escolaridade dos alunos	224
6	Alunos do ensino superior inscritos por curso	224
7	Habilitações literárias do pai	225
8	Habilitações literárias da mãe	225
9	Profissão do pai	226
10	Profissão da mãe	227
11	Língua materna dos alunos	228
12	Nacionalidades dos pais estrangeiros	229
13	Alunos que residiram no estrangeiro	230
14	Domínio da língua do país da estadia prolongada	230
15	Conhecimento dos alunos face à oferta curricular das línguas	231
16	LE estudadas pelos alunos	232
17	Influência nas escolhas das LE	233
18	Tipo de influência nas escolhas das LE	233
19	Motivos para a escolha das LE	234
20	A aprendizagem do inglês por níveis escolares	235
21	Motivos para a escolha da língua inglesa	235
22	Prazer na aprendizagem da língua inglesa	236
23	Motivos para gostar / não gostar de aprender inglês	237
24	A aprendizagem do francês por níveis escolares	238

25	Motivos para a escolha da língua francesa	239
26	Motivos para gostar / não gostar de aprender francês	240
27	A aprendizagem do alemão por níveis escolares	241
28	Motivos para a escolha do alemão	241
29	Prazer na aprendizagem do alemão	242
30	Motivos para gostar / não gostar de aprender alemão	242
31	Contacto com as LE em contextos informais	245
32	Contacto com o inglês em contextos informais	246
33	Contacto com o francês em contextos informais	246
34	Contacto com o alemão em contextos informais	247
35	Contacto com o português em contextos informais	247
36	Línguas que alunos gostariam de estudar na escola	251
37	“Se pudesses, deixarias de estudar alguma língua?”	253
38	“Que línguas deixarias de estudar?”	253
39	“Que línguas deveriam ser incluídas no currículo escolar?”	255
40	“Se voltasses a nascer e pudesses escolher a tua LM, que língua escolherias?”	257
41	Motivos para a escolha da LM	258
42	Língua considerada mais importante	260
43	Motivos para considerar uma língua importante	261
44	1ª língua oficial de um evento tipo EXPO em Portugal	262
45	Motivos para seleccionar a 1ª língua oficial	262
46	2ª língua oficial de um evento tipo EXPO em Portugal	263
47	Motivos para seleccionar a 2ª língua oficial	264
48	3ª língua oficial de um evento tipo EXPO em Portugal	264
49	Motivos para seleccionar a 3ª língua oficial	265
50	Grau de facilidade / dificuldade atribuída às LE escolares	266
51	Motivos para considerar uma língua mais difícil do que outra	267
52	Diferencial semântico em relação à língua inglesa	269
53	Diferencial semântico em relação à língua francesa	275
54	Diferencial semântico em relação à língua alemã	283
55	Diferencial semântico em relação à língua espanhola	289
56	Diferencial semântico em relação à língua portuguesa	295
57	Diferenciais semânticos das línguas em comparação	303
58	Diferencial semântico inglês (todos os públicos)	307
59	Diferencial semântico francês (todos os públicos)	313
60	Diferencial semântico espanhol (todos os públicos)	318
61	Diferencial semântico português (todos os públicos)	324
62	Contacto escolar com o alemão (todos os públicos)	330
63	Contacto extra-escolar com o alemão (todos os públicos)	330
64	Diferencial semântico alemão (todos os públicos)	331
65	Grau de facilidade / dificuldade atribuído às LE da escola (todos os públicos)	332

LISTA DE ABREVIATURAS

AL	Ansiedade linguística
DL	Didáctica de línguas

LE	Línguas estrangeiras
P	Professora
E	Investigadora
Ari	Aluno
Pat	Aluna
Van	Aluna
Ros	Aluna
Mar	Aluna

ÍNDICE DE ANEXOS

1. QUESTIONÁRIOS	439
1.1. Alunos	440
1.2. Encarregados de Educação	451
1.3. Professores	446
1.4. Funcionários	456
2. ENTREVISTAS	461
2.1. Objectivos e questões	
2.1.1. Professora	462
2.1.2. Alunos	464
2.2. Transcrição das entrevistas	
2.2.1. Professora	467
2.2.2. Aluna Pat	478
2.2.3. Aluna Van	482
2.2.4. Aluna Ros	487
2.2.5. Aluna Mar	491
2.2.6. Aluno Ari	495
2.2.7. Normas de transcrição	501
3. TRANSCRIÇÕES DOS “EPISÓDIOS SIGNIFICATIVOS”	503

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A EMERGÊNCIA DO PROJECTO

“What does it mean to open up a new area of research?
Can an area ever be closed?
Is the new thing simply a well-forgotten old one?
Or is it a familiar idea that goes by a different name?”
PAVLENKO 2006:xii

O domínio das línguas desempenha hoje um papel fundamental no desenvolvimento social, económico e cultural das sociedades, conforme referido nos relatórios sobre Desenvolvimento Humano da UNESCO (cf. BEACCO, BYRAM & COSTE 2009). Nesta perspectiva, tem-se vindo a valorizar a diversidade linguística e cultural nos processos de construção de identidade, uma vez que, “sendo a língua determinada e condicionada pelos traços culturais de uma dada comunidade, ela constitui, tal como a religião ou a história, um valor cultural ou social através do qual o indivíduo, um grupo ou um povo exprimem a sua identidade e a sua coesão” (ANDRADE 1997: 33).

As línguas são entendidas como factores de desenvolvimento de sentimentos de pertença (e, conseqüentemente, de não-pertença), assim como meios de socialização primária e secundária, instrumentos de cognição do real e de construção de relações afectivas com esse real, sendo ainda nas línguas que se ancoram as possibilidades de inovação e de transformação do mundo:

“As línguas servem para comunicar. Mas elas não simplesmente “servem”. Elas transcendem essa dimensão funcional. Às vezes, as línguas fazem-nos ser. Outras (...) elas fazem-nos deixar de ser. Nascemos e morremos naquilo que falamos, estamos condenados à linguagem mesmo depois de perdermos o corpo. Mesmo os que nunca nasceram, mesmo esses que existem em nós como desejo de palavra e como saudade de um silêncio.

Vivemos dominados por uma percepção redutora e utilitária que converte os idiomas num assunto técnico da competência dos linguistas. Contudo, as línguas que sabemos – e mesmo as que não sabemos que sabíamos – são múltiplas e nem sempre capturáveis pela lógica racionalista que domina o nosso consciente. Existe algo que escapa à norma e aos códigos. (...). O que me move é a vocação divina da palavra, que não apenas nomeia mas que inventa e produz encantamento” (MIA COUTO 2009: 16).

Estes propósitos servem de justo mote enquadrador do trabalho de investigação que desenvolveremos: por um lado, abrem caminho a um entendimento ontológico das línguas e da linguagem, revelado numa esfera que deixa de ser apenas descritiva e funcionalista, para se apresentar pessoal e intersubjectiva; por outro lado, evoca a necessidade de compreender as línguas não só com a Razão (descritiva e fria), mas também com o Coração (emotiva e subjectiva); finalmente, levanta o véu das competências dos sujeitos que, de repente, se “descobrem” plurilingues, “donos” de línguas e de sentimentos acerca de línguas que julgavam não conhecer. Estes três eixos serão explorados no nosso trabalho, de forma interdependente, como veremos.

Parece ser consensual que o plurilinguismo, enquanto capacidade de viver e de ser noutras línguas através da comunicação e da linguagem, oferece aos sujeitos novas formas de socialização, preparando-os para enfrentar os desafios da globalização, e novas possibilidades de se (re)descobrir a si mesmo e ao Outro. Assim, tem-se assistido a um movimento em Didáctica de Línguas (DL) cada vez mais orientado para o diálogo entre línguas, culturas, comunidades e contextos, que procura analisar e rentabilizar todas as experiências de aprendizagem dos sujeitos, não só ao nível verbal, mas também aos níveis sócio-afectivo, cognitivo e comunicativo, com o objectivo de intervir na sua formação global (cf. ANDRADE 2007, ANDRADE & ARAÚJO E SÁ 2002, SANTOS 2007).

Neste contexto, a noção de Competência Plurilingue, enquanto resultado do desenvolvimento da competência de comunicação em diversas línguas e do contacto com diferentes culturas (TRIM *et al*/2001:231), assume-se como conceito central para compreender a forma como os sujeitos mobilizam repertórios afectivos, cognitivos, linguísticos e comunicativos em situações de contacto com a diversidade linguística e cultural, nomeadamente em sala de aula.

Se a noção de Competência Plurilingue tem sido vista enquanto competência **heterogénea** (em termos de articulação das diferentes competências em diferentes línguas), **compósita** (pelo facto de implicar a articulação de uma miríade de línguas), **desequilibrada** (porque admite a co-existência de diferentes estágios de evolução dos

conhecimentos e das competências em diversas línguas) e **dinâmica** (em termos de possibilidades de evolução e de regressão e de constituição de novas relações entre os saberes dos sujeitos dependendo da sua biografia linguística), ela deve ser ainda observada, numa perspectiva sócio–construtivista como aquela que postulamos neste estudo (na linha de JOANNAERT 2009), como dependente das dinâmicas sociais em que os sujeitos participam e, mais especificamente, das situações de interacção em que se envolvem (BONO & MELO–PFEIFER 2010). Isto porque, de acordo com estas autoras,

“the specific competence developed by multilingual learners cannot be seen as being operational on a purely individual level (as the Common European Frame of Reference seems to do): its social and collaborative anchorage is so noticeable that a description of multilingual competence in terms of collaborative construction of meaning and of interdependence of individual resources must be seriously taken into account when analysing exolingual interactions. (...) Emphasis should be placed on the fact that multilingual repertoires and competences are cooperatively built in and reconfigured by the communicative events” (2010: 305–306).

O estudo de Andrade & Araújo *et al*/ (2003), por seu lado, identificou quatro dimensões interrelacionadas desta Competência Plurilingue, corroborando o que antes relembrámos acerca das suas características (heterogeneidade e carácter compósito): uma dimensão sócio–afectiva, duas de gestão dos repertórios (linguístico–comunicativos e cognitivo–verbais) e outra de gestão da interacção. Defende–se que o desenvolvimento de uma destas dimensões terá um impacto no estado de desenvolvimento das restantes, porquanto as quatro se relacionam de forma bastante imbricada, e que, deste modo, agir sobre uma delas implica alterações ao nível das outras três.

É neste sentido que estudos recentes apontam a necessidade de aprofundar as investigações centradas em cada uma das quatro dimensões da Competência Plurilingue, nomeadamente os seus constituintes e dinâmicas, por um lado, e modos de funcionamento em situações concretas de contacto com a diversidade linguística e cultural a que o sujeito está exposto e nos quais actua (aula de línguas, escola e

sociedade em geral), por outro (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA 2007, MELO 2006, SANTOS 2007).

Foi neste contexto e com base naquela necessidade que surgiu o presente estudo, com a intenção de melhor compreender a dimensão afectiva no processo de ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras (LE), em geral, e da Língua Alemã, em particular, sabendo que o desenvolvimentos desta dimensão tem impacto nas dimensões cognitivas e linguísticas e na forma como o sujeito se envolve na interacção. Na verdade, a esfera sócio-afectiva do contacto plurilingue e intercultural tem sido colocada em relevo em abordagens recentes que tomam o contacto de línguas e culturas como objecto de estudo (cf. ARNOLD 1999, MELO 2006, OXFORD 1999, PAVLENKO 2006, SIMÕES 2006). Nesta perspectiva, tem-se verificado uma valorização crescente da noção de afectividade e das suas implicações, nomeadamente nos processos de ensino-aprendizagem, nas diferentes disciplinas que integram as Ciências da Educação, conforme será explicitado no primeiro capítulo deste trabalho.

No contexto sobre qual nos debruçaremos, a aula de língua estrangeira (Alemão), é inegável que se trata de uma situação de ensino-aprendizagem potencialmente emocional (cf. ARNOLD 1999, CICUREL 2000; OXFORD 1999), uma vez que (1) a participação numa interacção em língua estrangeira pode provocar situações de stress e de ansiedade linguística; (2) a expressão na língua estrangeira provoca o medo da incapacidade de enunciar e negociar, engendrando sentimentos de exclusão da interacção; (3) a situação de avaliação é permanente; (4) a abordagem de “temas tabus” é frequente, tais como incursões na vida privada, nos hábitos e costumes, atitudes face ao outro, entre outros. Nesta investigação, pretende-se, pois, enquanto objetivo geral, compreender melhor a dimensão afectiva que está, inegavelmente, presente no processo de ensino-aprendizagem das LE.

Face à complexidade desta temática e à pluralidade das suas abordagens, que teremos oportunidade de verificar na secção da revisão da bibliografia de referência, sentimos a necessidade de restringir o nosso foco. De um ponto de vista sócio-construtivista em DL, aponta-se para o carácter indissociável entre a relação afectiva de um aprendente

em relação a determinada língua (que pode ser positiva ou negativa), por um lado, e as imagens que o mesmo constrói face à mesma, por outro (cf. ANDRADE & ARAÚJO E SÁ 2006, DABÈNE 1997, DE PIETRO & MÜLLER 1997, MELO 2006, MÜLLER 1997, PERREFORT 2001), sendo que estas representações são constructos sociais, fruto de relações dinâmicas, nomeadamente interaccionais, no grupo e entre grupos. O conceito de imagem, considerado aqui sinónimo de representação, tem vindo a ocupar um lugar central em DL, pela forma como descreve e ajuda a explicitar comportamentos de ensino-aprendizagem individuais e colectivos, amores e desamores linguísticos e culturais, sucessos e insucessos escolares na aprendizagem, medidas de política linguística e mesmo situações de conflitualidade ou de felicidade comunicativa em encontros interculturais e plurilingues¹. Com efeito:

“References to the concept of representation are becoming increasingly common in studies on languages and language learning and teaching. In particular, it is accepted that speakers’ representations of languages – including their rules, features and status in relation to other languages – shape the processes and strategies they develop and implement for language learning and use” (CASTELLOTTI & MOORE 2002:7).

A nossa escolha de focar o Alemão enquanto língua estrangeira prende-se com dois factores: (1) a aparente ‘crise’ actual no ensino da língua alemã em Portugal, que, entre outros factores, parece estar relacionada com uma imagem ‘pouco popular’ da língua e da sua aprendizagem, afastando dele efectivamente os alunos (cf. HERMANN-BRENECKE & CANDELIER 1992), que a consideram demasiadamente gramatical e de aprendizagem difícil (cf. CHAVEZ 2009, PERREFORT 2001), e (2) a falta de estudos no âmbito da dimensão afectiva no ensino do Alemão, em Portugal. Desta forma, tornou-se para nós evidente que a análise da dimensão afectiva no processo de ensino-aprendizagem da língua alemã implica, obrigatoriamente, o estudo das imagens que se constroem face a esta língua e à sua aprendizagem.

Face ao exposto e tendo em conta o carácter social das imagens das línguas, definimos, num momento inicial da nossa investigação, um primeiro objectivo:

¹ As diferentes abordagens a esta temática serão explicitadas no segundo capítulo deste estudo, bem como o panorama actual dos estudos realizados em território nacional.

- Identificar e descrever as imagens face à língua alemã e sua aprendizagem, que se manifestam numa determinada comunidade escolar (considerando os alunos, encarregados de educação, professores, administração da escola e funcionários).

Para além de obter uma visão global sobre as imagens que circulam nos discursos dos diferentes grupos de sujeitos que compõem uma comunidade escolar, pretendia-se ainda melhor compreender de que forma estas se (inter)relacionam nos diferentes públicos considerados, à luz da natureza socio-construtivista do conhecimento e das representações que anteriormente postulámos.

Durante esta primeira fase, devido à nossa participação no projecto *Imagens das Línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*², cujos objectivos principais se relacionavam com os da nossa tese (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ, MOREIRA 2007), decidimos estender o escopo inicial do nosso estudo: ao invés de focar a nossa problemática de investigação exclusivamente nas imagens do alemão, alargámos a análise às outras línguas escolares (inglês, francês, espanhol e português), de forma a incluir uma dimensão mais plural e integrada ao trabalho. Se, por um lado, esta decisão implicou adaptações significativas a todos os níveis (da revisão da literatura, das opções metodológicas, da análise de dados e discussão dos resultados), bem como um aumento significativo do volume de trabalho (devido à quantidade dos dados obtidos para análise), por outro lado entendemos que esta mudança representou um enriquecimento significativo em termos investigativos: esta alteração permite, por exemplo, verificar como se relaciona a dimensão afectiva manifestada em relação às outras línguas escolares com a que se manifesta em relação à LE sob a qual nos debruçamos prioritariamente (o alemão), recolhendo assim informações acerca da dimensão da gestão dos repertórios socio-afectivos em relação a todas as línguas presentes na escola, sem espartilhar a referida dimensão, que, como vimos, é complexa, heterogénea e compósita. Outro aspecto favorável da nossa participação no projecto supra-citado relaciona-se com a revisão

² Projecto SAPIENS Proj, referência FCT POCTI/CED/45494/2002, coordenado por Maria Helena de Araújo e Sá (Universidade de Aveiro).

da bibliografia de referência, de dimensão considerável, realizada pela equipa de investigação, e que aproveitámos para o nosso estudo, enquanto parte do nosso embasamento teórico.

Na sequência da nossa participação naquele projecto, redefinimos, pois, a primeira questão investigativa, que passou a ser:

1. Que imagens face às línguas escolares (inglês, francês, espanhol, português e em particular ao alemão sua aprendizagem), se manifestam numa determinada comunidade escolar (considerando os alunos, encarregados de educação, professores, administração da escola e funcionários)?

1.1. Como se (inter-)relacionam as imagens nos diferentes públicos considerados?

Com base nas imagens identificadas, pretendemos focar, posteriormente, a interacção em sala de aula de alemão (LE), no sentido de melhor compreender, por um lado, de que forma estas imagens se manifestam nos diferentes discursos (de alunos e de professores) e, por outro, quais as emoções didácticas e posicionamentos afectivos que lhes estão associados. A análise da interacção em sala de aula tem-se vindo a assumir como área de estudos “bastante promovida e relevante, fulcral no desenvolvimento desta área disciplinar, quer o nível da conceptualização (...), quer ao nível das relações que estabelece com outras áreas de conhecimento, contribuindo para a emergência, desenvolvimento e consolidação desta área científica (cf. ARAÚJO E SÁ 2005, CARDOSO 2007)” (MELO 2006: 14). As diferentes perspectivas teóricas que procuram melhor compreender a circulação da emoção nos discursos dos interactantes será discutida no primeiro capítulo do presente trabalho.

Com base no exposto, definimos a segunda e a terceira questões investigativas, nomeadamente:

2. De que forma se manifestam as imagens face à língua alemã e sua aprendizagem na interacção em sala de aula de Alemão (LE)?

2.1. Quais as suas marcas discursivas?

2.2. De que forma estão estas imagens associadas às emoções didácticas?

Finalmente, e tendo em conta a associação das imagens com as emoções didácticas, levantámos ainda uma última questão:

3. Quais as emoções associadas às imagens do Alemão e sua aprendizagem em contexto de sala de aula?

Tendo em conta estas questões investigativas, o quadro didactológico deste estudo e as abordagens que lhe estão associadas, nomeadamente em termos de conceitos de base e teorias de referência, estruturámos o presente trabalho em duas partes. A primeira tem como objectivo a revisão da literatura referente aos conceitos-chave e das suas abordagens, sendo que o primeiro capítulo se centra na temática da afectividade no ensino de línguas e o segundo no panorama actual da investigação que diz respeito às representações das LE. Na segunda parte explicitamos o desenho metodológico do nosso estudo, discutimos e problematizamos os resultados à luz das nossas preocupações investigativas e, finalmente, apresentamos as principais conclusões, terminando com algumas reflexões sobre as implicações do presente estudo.

Retomamos, para concluir, a epígrafe de Pavlenko com que iniciámos esta Introdução, para evidenciar as questões epistemológicas em termos de evolução da DL que se podem fazer a este estudo: estaremos a abrir uma nova área do conhecimento em DL? Estaremos a ver, através de uma lente agora plurilingue e socio-construtivista, problemáticas associadas a outras abordagens da DL? E se esta for a melhor resposta (se resposta houver!), que novidades é que esta abordagem traz à forma como se investigam os repertórios sócio-afectivos dos aprendentes de LE?

PARTE I
CORPO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

AFECTIVIDADE NA EDUCAÇÃO (EM LÍNGUAS): UM PERCURSO MULTIDISCIPLINAR

A afectividade representa um conceito de difícil entendimento devido à pluralidade de abordagens provenientes das mais diversas áreas disciplinares que a estudam, sendo que algumas destas abordagens se apresentam de forma distinta, outras se cruzam nos seus conceitos e designações e outras se complementam. Contudo, parece haver o consenso, por um lado, da dimensão afectiva se referir ao mundo das emoções e dos sentimentos e, por outro lado, da relação desta dimensão com o comportamento humano.

A afectividade representa um conceito chave para o nosso estudo. Importa portanto debruçar-nos sobre o mesmo, incluindo os seus elementos constituintes (emoções, sentimentos, humores, entre outros). Com o objectivo de melhor compreender estes conceitos, suas emergências e evoluções nas diferentes disciplinas – evoluções essas que marcaram a pluralidade de sentidos que se lhes atribuem e que dificultam a sua investigação – pretende-se desenhar um quadro conceptual do geral para o particular, isto é, socorrendo-nos sobretudo de entendimentos filosóficos, psicológicos e neurológicos, historicamente situados, aproximar-nos-emos do campo da educação e, mais concretamente, da Didáctica em Línguas (DL), área em que o nosso estudo se enquadra.

1. AFECTIVIDADE, EMOÇÕES E SENTIMENTOS: EMERGÊNCIAS E DESENVOLVIMENTOS

1.1 AFECTIVIDADE: UM CONCEITO HÍBRIDO

A dimensão afectiva no comportamento humano, na vida social e na educação é vasta e de difícil entendimento. Na tentativa de identificar e de definir as unidades constituintes deste campo temático, entre as quais o afecto, a emoção e o sentimento, parece haver uma multiplicidade de abordagens e de sentidos. Na verdade, a falta de consenso no que diz respeito à definição destes conceitos dificulta a investigação no âmbito da afectividade (cf. FORGAS 2000, KIROUAC 1995).

Contudo, parece haver consenso no facto da dimensão afectiva se referir ao mundo das emoções e dos sentimentos: “on désigne habituellement par processus affectifs tous les états concernant des sensations de plaisir ou de déplaisir ou encore, liées à la tonalité agréable ou désagréable.” (KIROUAC 1995:16).

De acordo com Forgas, a afectividade representa um campo muito amplo que inclui as emoções, os sentimentos e os estados de espírito/humores (*mood*), sendo que o último se entende como “relatively low-intensity, diffuse, and enduring affective state that have no salient antecedent cause and therefore little cognitive content”, distinguindo-se das emoções, vistas como “short-lived, intense phenomena, ususally have a highly accessible and salient cause, as well as clear, cognitive content” (FORGAS 2000:6).

A revisão da literatura aponta para o entendimento de que a afectividade diz respeito ao domínio emocional do comportamento humano que pode ser relacionado com a cognição humana. O desenvolvimento dos estados afectivos, das emoções e dos sentimentos envolve uma grande variedade de factores, tais como traços de personalidade, auto-conhecimento, ideias acerca dos outros, conhecimentos do mundo, entre muitos outros (cf. BROWN 2000, FORGAS 1999, FREEMAN 2000, YOUNG 1999).

Caffi e Janney, num artigo sobre comunicação emotiva, referem dois pontos de vista, um da psicologia cognitiva e outro da linguística. No primeiro, a afectividade parece ser entendida enquanto variação entre emoções extremas: “human preferences, attitudes, or likes and dislikes, and to adaptive choices related to these” (CAFFI & JANNEY 1994:328), enquanto a linguística tende a compreender a afectividade enquanto sinónimo de sentimento, incluindo emoções, humores e atitudes, bem como traços de personalidade e fenómenos de relacionamentos interpessoais (cf. idem, DAUBNEY 2004).

A perspectiva de Krathwohl, Bloom e Masia (1964, citados em BROWN 2000) apresenta uma definição mais detalhada, em que o domínio afectivo compreende cinco níveis: (i) o desenvolvimento da afectividade começa com base na *recepção*, isto é, a pessoa tem de estar consciente do seu contexto, incluindo pessoas e objectos, estar predisposta a receber; (ii) ter *vontade* de responder, reagir de forma voluntária; (iii) *valorizar* a pessoa, o objecto ou o contexto; (iv) *organizar os valores num sistema de crenças*, determinando inter-relações e estabelecendo hierarquias dos valores que o integram e, finalmente, (v) os *sistema de valores* propriamente dito: os indivíduos agem em consistência com os valores que interiorizou e que integra crenças, ideias, atitudes, filosofias e visões do mundo. Nesta perspectiva, as noções de receber, responder e valorizar são universais (cf. BROWN 2000).

As características afectivas são explicitadas por Anderson e Bourke, dois autores contemporâneos nas Ciências da Educação, como as que dizem respeito aos traços emocionais específicos de cada pessoa, as qualidades que representam a forma individual de sentir ou de expressar emoções. Estes investigadores sugerem que características afectivas têm de preencher dois grandes critérios para poderem ser consideradas: em primeiro lugar, incluir sentimentos e emoções, e em segundo, ter (i) *intensidade* (mais forte (amor) ou menos forte (gosto)); (ii) *direcção* (positiva ou negativa) e (iii) *alvo* (tais como objecto de aprendizagem, escola, professor, situação social, entre outros) (idem). De acordo com estes autores, as características afectivas de um indivíduo estão associadas às suas atitudes, (sistema de) valores, auto-

estima/auto-confiança, interesses, expectativas e ansiedade (cf. ANDERSON & BOURKE, 2000:4).

Uma perspectiva semelhante, na medida em que entende a afectividade em relação a um determinado objecto, acção, situação ou experiência, embora com maior associação ao aspecto da motivação, é a de Earl Stevick, um defensor de uma abordagem humanística na aprendizagem (1980), que apresenta uma definição em que “one’s affect toward a particular thing or action or situation or experience fits in with one’s needs or purposes, and its resulting effect on one’s emotion (idem:44). A associação das emoções à motivação não parece muito surpreendente se considerarmos que “emotions are commonly responses to how one’s various needs and purposes are or are not being met (idem:44).

Tendo em conta que parece haver consenso no facto da dimensão afectiva se referir ao mundo das emoções e dos sentimentos, bem como ao estado de espírito ou humor – aliás, por vezes utilizado como sinónimo para estes conceitos (cf. BROWN 2000, FORGAS 2000, YOUNG 1999), debruçar-nos-emos de seguida sobre os mesmos, suas emergências e desenvolvimentos.

1.2 EMOÇÕES: DA ANTIGUIDADE À ACTUALIDADE

“Everyone knows what an emotion is, until asked to give a definition.”
FEHR & RUSSEL 1984:464

A discussão acerca do entendimento das emoções parece ter levantado divergências desde a antiguidade clássica até à actualidade:

“Depuis Platon qui considérait les émotions comme perturbatrices de la pensée, en passant par Kant pour qui elles étaient maladies de l’âme, Darwin pour qui elles s’intégraient dans de précieux comportements adaptatifs et évolutifs des espèces, Sartre pour qui elles étaient « un mode d’existence de la conscience » permettant de « comprendre son être-dans-le-monde », et pour beaucoup d’autres encore, le champ des émotions se présente cacophonique en philosophie comme dans les représentations populaires” (COSNIER 1994:2).

Uma das primeiras disciplinas a preocupar-se com as emoções, sua definição e relação com o comportamento humano foi a filosofia. Os pensadores da ‘ciência da razão’ sempre mostraram grande fascínio por esta temática, embora com enormes divergências, que se reflectiram em mudanças nas teorias e conceptualizações (cf. EGGS 2000, FREEMAN 2000, FRIJDA 2000, SOLOMON 2000): já na antiguidade clássica, Aristóteles havia compreendido a importância da emoção enquanto elemento essencial para persuadir ouvintes e formar juízes de valor: “the orator persuades by means of his hearers, when they are roused to emotion by his speech; for the judgements we deliver are not the same when we are influenced by joy or sorrow, love or hate” (FEHR & RUSSEL 1984:113).

Durante a época medieval, as emoções eram relacionadas com a ética, isto é, numa visão cristã, as emoções eram entendidas como vontades que se caracterizavam por serem auto-dirigidas ou egocêntricas. Com outro ponto de vista, Descartes, enquanto filósofo e matemático, defendia a divisão estanque entre corpo e alma, considerando que as emoções representam efeitos físicos do “espírito animal” dentro do ser humano (cf. FREEMAN 2000, SOLOMON 2000). Contudo, as emoções podem ser influenciadas pela razão, pensamento este que marcou o início de uma discussão sobre a relação entre a cognição e o afecto.

Baruch Spinoza (séc. XVII) por sua vez, compreendeu as emoções enquanto forma de pensamento – que, muitas das vezes, levariam o ser humano a fazer juízos de valor incorrectos e, por consequência, o tornaria frustrado. Apesar do carácter pessimista deste ponto de vista, ele valorizou o papel fundamental que as emoções desempenham nos juízos de valores, no sistema de representações e nas crenças, definido as emoções enquanto “states that make the mind inclined to think one thing after another” (FRIJDA 2000:1).

Um dos principais defensores do Iluminismo, David Hume (séc. XVIII), questionou o poder da razão sobre a emoção (e sobre o comportamento humano): “what motivates us to right and wrong behaviour were our passions, and rather than being relegated to the margins of ethics and philosophy, the passions deserve central respect and

consideration” (SOLOMON 2000:7) – esta teoria tornou-se muito importante na medida em que valorizou o papel da emoção sobre o comportamento humano. Para Hume as emoções formam uma parte essencial da ética, sendo positivas ou negativas (cf. SOLOMON 2000). Pelo contrário, Immanuel Kant, na mesma época, questionou a capacidade e limites da razão e reforçou a distinção crucial entre razão e aquilo que ele designou como “the inclinations” (emoções, estados de espírito e vontades), desvalorizando estas fortemente. Contudo, a sua posição revelou-se ambígua, pois mostrou interesse pelas emoções (cf. COSNIER 1994, FRIJDA 2000, SOLOMON 2000).

Foi no final do século XVIII que Charles Darwin apontou para o papel integrado das emoções na acção humana. No seu trabalho, Darwin identificou as emoções básicas ou inatas, marcando desta forma um dos inícios para investigações nesta área (cf. DARWIN 2006).

No séc. XIX, Hegel, desenvolveu uma “lógica da paixão”, valorizando o papel das emoções no comportamento humano: “nothing great is ever done without passion” (SOLOMON 2000:8). Num ponto de vista oposto, Friedrich Nietzsche compreendia a paixão enquanto ‘estado doentio’. Nesta perspectiva ‘pessimista’, o filósofo descreveu os motivos ‘obscuros’ e pouco racionais da mente humana, embora afirmando que as paixões têm mais razão do que a razão em si e que “they drag us up to our own stupidity” (id: ib). Apesar de nunca ter desenvolvido uma teoria sobre as emoções, o ponto de vista de Nietzsche viria a ser muito influenciador para correntes posteriores (COSNIER 1994, FORGAS 2000, LEDOUX 2000, SOLOMON 2000).

Já no séc. XX, depois da tentativa de responder à questão levantada por William James “o que é uma emoção?”, começam a surgir várias correntes na cultura ocidental, tentando dar resposta à referida questão. Tendo publicado um artigo intitulado “O que é a emoção?” na revista *Mind* em 1873, James definiu a emoção em termos de sequência de eventos, que começa com um estímulo e termina com um sentimento. Um dos objectivos principais do seu trabalho de investigação prendeu-se com uma melhor compreensão dessa sequência e tentar descobrir quais e que tipo de processos

ocorrem na mesma (cf. DAMÁSIO 1994, FORGAS 2000, LEDOUX 2000, SOLOMON 2000).

O trabalho de James baseou-se no entendimento que as emoções são sempre acompanhadas de reacções físicas, tais como a aceleração do ritmo cardíaco, transpiração, tensão muscular, entre outras. De acordo com este autor, as emoções são sentidas de uma forma diferente devido às reacções físicas a que dão lugar, tal como o medo é sentido de uma forma diferente da fúria ou do amor, porque tem uma resposta fisiológica diferente. (cf. DAMÁSIO 1994, GARDNER 1983, LEDOUX 2000, LEWIS & HAVILAND-JONES 2000).

Quer nos Estados Unidos, onde John Dewey defendeu as emoções enquanto conjunto de sensações de natureza psicológica, quer na Europa, onde Franz Brentano e Sigmund Freud desenvolveram teorias sobre as emoções em que atribuíram às mesmas um papel central para o comportamento humano, começou a evidenciar-se uma crescente preocupação em responder à pergunta elaborada por James (cf. BROWN 2000, FORGAS 2000, LEDOUX 2000, SOLOMON 2000).

Ainda durante o séc. XX, surgiram os primeiros trabalhos no campo da sociologia (ou psicologia social) neste âmbito, partindo do pressuposto que as emoções devem ser interpretadas em termos das suas funções sociais. As perspectivas construtivistas, corrente de pertinência para o presente estudo, atribuíram elevado valor aos contextos culturais enquanto intermediários entre a função social e a emoção (cf. STEARNS 2000).

Apesar do elevado interesse da psicologia, filosofia e sociologia por esta temática, foi apenas na segunda parte do século XX que se começaram a intensificar as preocupações acerca da relação entre o afecto e a cognição por parte dos investigadores em psicologia educativa, e surgiram cada vez mais trabalhos empíricos focando a referida relação (ver ponto 2).

Foi igualmente na segunda parte do séc. XX que os estudos empíricos de Paul Ekman contribuíram fortemente para o progresso na investigação sobre as emoções. Com base na teoria de emoções básicas de Darwin (ver acima), os objectivos dos seus

trabalhos prendiam-se sobretudo com uma melhor compreensão das expressões faciais, isto é, das reacções físicas observáveis das emoções (cf. EKMAN & DACHER 2000).

Desde então, a discussão acerca da sua definição e implicações, quer ao nível fisiológico, comportamental, cognitivo ou social, parece não ter parado – enquanto campo temático tem vindo a constituir-se como objecto de estudo em diferentes áreas, traçando cada vez mais ramificações nas investigações: os fisiologistas relacionam emoções às reacções físicas e fisiológicas que envolvem (cf. DAMÁSIO 2003, KEMPER 2000, LEDOUX & PHELPS 2000); os antrólogos associam emoções às particularidades culturais e práticas sociais (cf. KEMPER 2000); os historiadores estudam a evolução do conceito (cf. STEARNS 2000); os filósofos desenvolvem modelos teóricos em busca de consensos e respostas a questões existenciais (cf. SOLOMON 2000); os psicólogos enfatizam a relação das emoções com o comportamento humano e as crenças (cf. FRIJDA 2000); os gestores empresariais estudam a relação entre a emoção, a motivação e a liderança (cf. GOLEMAN 2002); na medicina, a preocupação é a ligação aparentemente evidente entre emoções e estados emocionais com doenças (cf. LEVENTHAL 2008); na psicologia cognitiva, os investigadores estudam a relação das emoções com processos cognitivos (cf. FORGAS 2000, YOUNG 1999) e na DL, campo em que nos movemos, os trabalhos empíricos analisam um conjunto diversificado de questões relacionadas com o papel das emoções nos processos de ensino-aprendizagem das Línguas.

Concluindo, o papel das questões relacionadas com a emoção tem vindo a ser valorizado nas mais diversas áreas disciplinares, tendo-se assistido, sobretudo nos últimos 30 anos, a uma ‘explosão’ de novos percursos e ramificações nos trabalhos empíricos, em que os investigadores reconhecem o seu “essential aspect of any study of humankind” (LEWIS & HAVILAND-JONES 2000: prefácio).

Apesar do elevado número de trabalhos, discussões e reflexões teóricas preocupados com a definição do conceito da emoção, a pergunta permanece ser de resposta difícil:

“What is an emotion?’ has proved to be as difficult to resolve as the emotions has been to master.” (SOLOMON 2000:3).

Os dicionários dizem-nos que uma emoção é “um impulso neural que move um organismo para a acção, distinguindo-se do sentimento porque é um estado psico-fisiológico” (WIKIPEDIA). Etimologicamente, a palavra provém do latim *emovere*, formada pelo verbo *movere*, quer significa *mover, em movimento* ou *acto de mover*, e o prefixo *e*, que exprime *afastamento*, raíz que sugere que uma emoção é um impulso que nos convida a actuar. Nas primeiras línguas em que foi adoptada (francês, inglês e italiano), as palavras *émotion*, *emotion* ou *emozione*, respectivamente, tinham o significado de *agitação popular, desordem*. Posteriormente, é documentada no sentido de *agitação da mente ou do espírito* (WIKIPEDIA).

De acordo com Gilles Kirouac, psicólogo e autor de várias publicações sobre emoções, um dos principais problemas para a definição deste termo prende-se com facto de “le concept d’émotion est utilisé de manière différente selon qu’il est envisagé en référence à l’aspect stimulus, à l’expérience subjective, à une phase d’un processus, à une variable intermédiaire ou à une réponse” (KIROUAC 1995 :16). Nesta linha, o autor, por sua vez citando Kleinginna e Kleinginna (1981), estabelece 11 categorias para definir o conceito, dependendo do aspecto da emoção em foco: afectivo (nível de excitação e de agrado ou desagrado); cognitivo (aspectos cognitivos); eixo sobre estímulos (acontecimentos externos, ‘desencadeadores de emoções’); fisiológico (mecanismos biológicos e respostas fisiológicas das emoções); expressivo (reacções observáveis das emoções); perturbador (função desorganizadora e negativa da emoção); adaptativo (valor adaptativo e positivo da emoção); multidimensional (numerosos componentes das emoções), restritivo (carácter distinto das emoções dos indivíduos); motivacional (importância das emoções enquanto fonte de motivação); céptico (questionamento da pertinência do conceito de emoção).

No âmbito da nossa investigação, as categorias de maior pertinência são: (i) a *cognitiva*, porque iremos focar os comportamentos de alunos em sala de aula, isto é, durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas; (ii) a *desencadeadora*, porque

nos interessa compreender que tipo de situações evocam discursos com marcas afectivas; (iii) a *expressiva*, pois ir-se-á interpretar as reacções observáveis das emoções, nomeadamente no que diz respeito ao comportamento linguístico e (iv) a *motivacional*, devido ao nosso objectivo de compreender a relação do posicionamento afectivo dos alunos face à língua e sua aprendizagem (incluindo a motivação e atitudes).

Uma das figuras com maior contributo para um melhor entendimento nestas áreas, em particular no que diz respeito ao estudo das emoções e sentimentos e das suas implicações mentais e fisiológicas, é António Damásio, que aborda esta temática sob um ponto de vista neurológico. O ponto de partida do seu trabalho baseou-se no “Erro de Descartes” – a obra de Damásio com este título assenta no facto de Descartes ter definido a mente como aquilo de que estamos conscientes, fazendo de mente e de consciência a mesma coisa (cf. DAMÁSIO 1994). Este pensamento é questionado pelo neurologista, na medida em que os seus estudos evidenciaram que, a nível neurológico, as emoções fazem parte da razão, aliás, que certos aspectos dos processos que decorrem muitas vezes de forma inconsciente e automática e que envolvem emoções e sentimentos, são indispensáveis para o raciocínio (idem). Na sua obra “O erro de Descartes”, Damásio definiu a emoção como uma

“combinação de um processo *avaliatório mental*, simples ou complexo, com *respostas disposicionais a esse processo*, na sua maioria *dirigidas ao corpo propriamente dito*, resultando num estado emocional do corpo, mas também *dirigidas ao próprio cérebro* (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais” (DAMÁSIO 1994:153, itálicos conforme original).

Uns anos mais tarde, em “O sentimento de si”, Damásio apresenta-nos uma explicação mais simples e mais genérica, atribuindo às emoções uma finalidade última muito específica:

“As emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a

finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida” (DAMÁSIO 2003:72).

De acordo com Frijda, investigador no âmbito da psicologia cognitiva, as emoções podem ser definidas enquanto estados que comprometem sentimentos, mudanças psicológicas, comportamentos e intenções de acção, ideia esta associada à relação estreita com crenças e atitudes (cf. FRJDA 2000a). Nesta perspectiva, as emoções apresentam um carácter dinâmico e construtivista: they may also be viewed as interactive states involving the subject and an object, and their relationship.” (idem 2000b: 59).

Oatley and Jenkins, por sua vez, apontam para o papel crucial que as emoções assumem na vida humana, afirmando que ‘emotions are not extras, they are the very centre of human mental life... they think what is important for us to the world of people, things and happenings’ (OATLEY & JENKINS 1996:122).

Numa outra perspectiva, Laura Esquivel, escritora contemporânea que defende que uma emoção representa “energia em trânsito, energia que se desloca” (ESQUIVEL 2003:32), entende que as emoções determinam todo o comportamento humano devido às reacções físicas que provocam, quer de uma forma negativa (paralisando o ser humano em situações de grande medo/terror), quer positiva: “uma emoção pode ter o poder destruidor do raio ou ser o suspiro mais tranquilo e vivificador que um ser humano é capaz de experimentar” (idem:24).

Contudo, muitos dos teóricos e investigadores prosseguem a tradição darwinista no que diz respeito às emoções primárias ou universais, ao realçarem a importância de um conjunto de emoções básicas inatas. Para Damásio e Ledoux, as emoções básicas traduzem-se em expressões faciais universais que são semelhantes em muitas culturas diferentes (cf. DAMÁSIO 1994, LEDOUX 2000: 119). Para Cosnier, por sua vez, as emoções básicas caracterizam-se por avaliações, comportamentos e manifestações fisiológicas *específicas* (cf. COSNIER 1994). Note-se que os teóricos divergem quanto à identificação destas emoções básicas ou inatas, pelo que se apresenta um quadro confrontando alguns dos principais investigadores neste âmbito:

Tabela 1: Emoções básicas, universais ou inatas

COSNIER (1994)	DAMÁSIO (2003)	DARWIN (1872/2006)	EKMAN (1984)	FRIJDA (2000a)	TOMKINS (1962)
alegria	alegria	felicidade	aversão	aceitação	alegria
aversão	aversão	fúria	felicidade	felicidade	ansiedade
fúria	cólera	medo	medo	fúria	fúria
medo	medo	repugnância	surpresa	medo	interesse
surpresa	surpresa	surpresa	tristeza	pressentimento	medo
tristeza	tristeza	tristeza	zanga	repugnância	repugnância
				surpresa	surpresa
				tristeza	vergonha

Tomkins propôs a existência de oito emoções básicas, enquanto Ekman apresenta uma lista mais curta que consiste em seis emoções básicas com expressão universal. Para este último autor, psicólogo do comportamento, as emoções básicas caracterizam-se por serem: (i) de desencadeamento rápido, (ii) de curta duração, (iii) acontecimentos-surpresa, inesperados, (iv) uma avaliação automática e (v) respostas coerentes (cf. COSNIER 1994).

Frijda, que Cosnier descreve como sendo um ‘psicólogo fundamentalista’, não se baseia apenas nas expressões faciais, mas em vez disso defende a primazia de tendências para a acção mais globais, que envolvem muitas partes do corpo. A sua lista coincide com a de Ekman, mas acrescenta a aceitação e o pressentimento. Note-se que a sua perspectiva entende os fenómenos emocionais enquanto comportamentos espontâneos (no sentido de não serem intencionais), traços comportamentais, mudanças fisiológicas e experiências avaliativas relativamente a sujeitos, provocados por acontecimentos externos ou mentais (cf. COSNIER 1994, FRIJDA 2000b, LEDOUX 2000).

A maior parte dos estudiosos que presumem a existência de emoções básicas defende também as emoções não básicas, secundárias ou sociais, que são o resultado de fusões e misturas das emoções mais básicas: Plutchik, por exemplo, apresentou uma teoria sobre a combinação das emoções, num círculo em que cada emoção básica assume uma posição (“círculo das emoções”): as fusões de duas emoções básicas

chamam-se díades, como exemplo refira-se a combinação de alegria com excitação, resultando em amor (cf. PLUTCHIK 1980). A mesma ideia, embora com outra designação, é referida por Power, que distingue as emoções básicas (*anger, sadness, disgust, fear, happiness*) das complexas (*frustration, irritation, despair, humiliated, tense, pride*, entre muitos outros): “complex emotions derive from two or more basic emotions” (POWER 2006:698).

Numa perspectiva bastante diferente, a distinção que Damásio faz entre as emoções básicas, por um lado, e as secundárias ou sociais, por outro, prende-se com facto das emoções, segundo este autor, acontecerem em duas circunstâncias: quando o organismo processa determinados objectos ou situações através de um dos seus dispositivos sensoriais (por exemplo, quando avista um rosto familiar); e numa esfera imaginária, isto é, na mente, quando o organismo recorda certos objectos e situações e os representa, enquanto imagens, no processo do pensamento. Esta última situação é de particular pertinência para o nosso estudo, tendo em conta que associa as emoções às representações mentais, às imagens construídas face a um objecto ou a uma determinada situação. Este segundo tipo de circunstância evoca as emoções secundárias ou sociais, tais como a vergonha, o ciúme, a culpa e o orgulho (cf. DAMÁSIO 2003).

Apesar desta pluralidade de perspectivas e entendimentos, da abundância de estudos empíricos e teorias nas mais diversas áreas disciplinares focando questões associadas às emoções, muitas delas continuam a deixar dúvidas e/ou a levantar mais questões, abrindo caminhos para ramificações cada vez mais detalhadas. Como exemplos genéricos refiram-se a própria definição do termo de emoção, a questão acerca das unidades constituintes do seu campo, as possibilidades de abordagem e análise e as suas implicações, entre muitos outros.

Contudo, e apesar deste panorama caleidoscópico, conforme temos vindo a sublinhar, cristalizam-se alguns consensos: o primeiro prende-se com o facto de muitas, senão todas as emoções envolverem reacções físicas e comportamentos, e o segundo com a

associação das emoções aos sentimentos e, de uma forma geral, ao estado de espírito e humores, termos estes sobre os quais nos iremos debruçar de seguida.

1.3 SENTIMENTOS, ESTADOS DE ESPÍRITO E HUMORES

“Can anyone have an emotion without feeling?”
SOLOMON 2000:10

Face à abundância de literatura científica acerca das emoções, constata-se uma diferença paradoxal em relação aos sentimentos, situação que se parece explicar pelo facto destes serem compreendidos enquanto implicitamente relacionados com as emoções, embora numa relação desigual: “todas as emoções originam sentimentos, se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções” (DAMÁSIO 1994:157).

Na verdade, a distinção entre sentimento, emoção e afecto parece ser de difícil entendimento: “quant au term « sentiment », il s’agit d’un concept qui peut avoir plusieurs acceptions. De fait, certains auteurs utilisent ce terme comme une façon de décrire tout état interne rapportable, ce que risque de nous éloigner fortement du domaine affectif ” (KIROUAC 1995:19).

De facto, nem os dicionários são muito claros na definição do termo em justaposição à emoção: “o sentimento é a emoção filtrada através dos centros cognitivos do cérebro, especificamente o lobo frontal, produzindo uma mudança fisiológica em acréscimo à mudança psico-fisiológica” (Wikipedia).

Não obstante, parece não haver dúvidas quanto à integração dos sentimentos no domínio afectivo e, mais concretamente, no mundo das emoções, apesar da distinção entre emoções e sentimentos ser, por vezes, imperceptível ou mesmo inexistente. Um dos exemplos para a opacidade destes termos é referida por Jane Arnold, uma autora fortemente associada à investigação da afectividade no ensino de línguas, que constata que “the term ‘feeling’ is a synonym for emotion, although with a broader range. In the older psychological literature the term ‘affect’ was used. It is still used to imply an even

wider range of phenomena that have anything to do with emotions, moods, dispositions, and preferences.” (ARNOLD 1999: prefácio). Nesta perspectiva, os sentimentos parecem estabelecer uma relação metonímica com as emoções.

Um dos investigadores que traz maior clareza a estas questões é novamente Damásio, que, do seu ponto de vista neurocientífico, entende que os sentimentos só podem ser compreendidos em função das emoções: “se uma emoção é um conjunto das alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais que activaram um sistema cerebral específico, a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo.” (DAMÁSIO 1994: 159). Nesta óptica, o investigador distingue três tipos de sentimentos: o primeiro, que Damásio designa enquanto “sentimentos de emoções universais básicas”, caracteriza-se por estar directamente ligado às emoções básicas respectivas, isto é, sentir-se *feliz* relacionado com a *felicidade*, sentir-se *triste* em resposta à *tristeza*, sentir-se receoso face ao *medo*, entre outros. Os “sentimentos de emoções universais subtis” representam os degraus, os diferentes níveis sentimentais que uma emoção pode evocar, como são exemplos a *euforia* e a *êxtase* como variantes para a *felicidade*, o *pânico* e a *timidez* em relação ao *medo*. Quanto ao terceiro tipo de sentimentos, os “sentimentos de fundo”, Damásio propõe o seguinte entendimento:

“...o facto é que experimentamos outras formas de emoção, por vezes de forma subtil, outras de forma bem intensa, que nos permitem apreciar o tom físico geral do nosso ser. Propus o termo “sentimentos de fundo” para designar a leitura deste tipo de perturbações do organismo, um termo que usei pela primeira vez em “O erro de Descartes”, e que evoca o facto de estes sentimentos não se encontrarem no primeiro plano da nossa mente. Por vezes apercebemo-nos deles muito distintamente e ocupamo-nos deles de forma específica (...) os sentimentos de fundo ajudam-nos a definir o nosso estado mental e dão cor às nossas vidas. Os sentimentos de fundo provêm das emoções de fundo, e estas emoções, embora mais dirigidas para o interior do que para o exterior, são observáveis pelos outros através das nossas vozes e da prosódia do nosso discurso” (DAMÁSIO 2003:327).

Entre estes sentimentos de fundo que influenciam o comportamento humano e se relacionam directamente com as emoções incluem-se a *fadiga*, a *energia*, e *excitação*, o *bem-estar*, a *tensão*, a *relaxação*, o *entusiasmo*, a *letargia*, a *estabilidade* e a

instabilidade, o equilíbrio e o desequilíbrio, a harmonia e discórdia, podendo influenciar o comportamento (idem). Note-se que estes sentimentos de fundo dificilmente se distinguirão do estado de espírito ou humor, tal como analisaremos mais abaixo.

Sem estabelecer uma diferenciação categórica parecida com Damásio, Gilles Kirouac, do campo da psicologia, compreende os sentimentos enquanto ‘colorações afectivas’, evocando sensações ou percepções de agrado ou de desagrado, resultantes de uma sensação olfática, gustativa, auditiva ou visual. Mais, « il se peut aussi que ce soient des sensations qui proviennent de stimulations organiques aversives (blessures, maladies, faim ou soif) ou appétitives. Finalement, il faut noter les états basés sur une expérience antérieure et comportant une dimension d’analyse cognitive, comme c’est le cas pour la satisfaction ou la non-satisfaction par rapport à une oeuvre d’art. » (KIROUAC 1995 : 19). Esta visão, em que os sentimentos são desencadeados pelos sentidos e acontecimentos anteriores, sublinha o aspecto cognitivo implícito nestes processos.

Uma das perspectivas de maior pertinência para o nosso estudo é a de Keith Oatley, que se insere num ponto de vista sócio-construtivista, na medida em que entende que os sentimentos se referem a estados afectivos de duração bastante longa, ou melhor, disposições afectivas face a outras pessoas ou objectos (tais como simpatia ou antipatia). Nesta óptica, a função dos sentimentos é de estruturar a relação com as outras pessoas ou objectos num processo que influencia as crenças acerca dessas pessoas ou objectos. Note-se ainda que, nesta perspectiva, os sentimentos têm implicações cognitivas: “sentiments are the bases of distributed cognition (cognitions that are distributed socially, spatially and temporary). Each form is facilitated by a sentiment, and this sentiment is associated with a certain belief” (OATLEY & JENKINS 1996: 56).

No que se refere ao último conceito, o estado de espírito ou humor (*mood*), este parece caracterizar-se enquanto estado pela sua natureza temporal, isto é, consiste num estado emocional de longa duração, contrastando com as emoções por serem de

duração curta (cf. EKMAN 2000, FRIJDA 2000a): “ainsi, une émotion telle la colère durera au plus quelques minutes tandis que quelqu’un qui est d’humeur irritable peut le demeurer toute la journée” (KIROUAC 1995:20).

Conforme acima referido, o conceito de humor parece-nos de difícil distinção dos “sentimentos de fundo” de Damásio, na medida em que as características apresentadas pelos diferentes autores se cruzam, isto é, quer os sentimentos de fundo de Damásio, quer os humores de Kirouac, Ekman e Frijda representam estados afetivos de longa duração, sendo que ambos podem influenciar o comportamento humano. Se, por um lado, Damásio entende que o bem-estar, mal-estar, a calma ou tensão representam os referidos sentimentos (cf. DAMÁSIO 2003), Cosnier, por outro, entende estes ‘estados emocionais’ enquanto humores, pois definem-se por serem ‘colorações afetivas’ que acompanham positiva ou negativamente os momentos da vida quotidiana (cf. COSNIER 1994:4).

Esta desordem conceptual é acrescida pela visão de Michael Lewis, especialista na área da psicologia do desenvolvimento, que entende que os estados emocionais (como sinónimo para estado de espírito ou humor) são construções inferidas, tratando-se de constelações particulares de mudanças somáticas ou neurofisiológicas (cf. LEWIS 2000). Estes estados podem ocorrer sem que o organismo tenha consciência disso, ou mesmo compreenda o seu aparecimento. Lewis sublinha a complexidade do seu entendimento, reforçada pelas divergências dos diferentes pontos de vista. De acordo com este psicólogo, os diferentes pontos de vista apresentam-se de uma forma oposta e complexa. Explicitando, na visão Darwinista, um estado emocional pode ser evocado de forma automática por determinados estímulos, como é exemplo o medo face à presença de um animal perigoso (cf. DARWIN 2006). Já na opinião de Plutchik e Lewis, os estados emocionais não surgem automaticamente através do que estes autores designam como “innate ‘prewiring’”, pelo contrário, são construídos através de processos cognitivos avaliativos (cf. PLUTCHIK 1980 & LEWIS 2000). Ainda segundo Schlachter e Singer, não existem estados emocionais específicos, apenas um “general arousal” que pode ser interpretado face à situação específica que rodeia um sujeito (cf. SCHLACHTER & SINGER 1962). Noutras palavras, "in this view there is an emotional

state, but it is only a general one” (LEWIS 2000:268). Finalmente, também se defende que não existe qualquer tipo de estados emocionais – apenas processos cognitivos que evocam emoções específicas (BOWLBY 1969, citado em LEWIS 2000). Concluindo, afirma Lewis, “these differences have important implications for any emotional development” (idem:268).

Face à problemática destas distinções se apresentar particularmente complexa, à divergência e pluralidade dos pontos de vista citados, e sobretudo tendo em conta que esta questão não é nuclear no nosso estudo, limitar-nos-emos a referenciá-la sem avançar propostas para o seu entendimento.

SINTETIZANDO

Apesar da multiplicidade dos entendimentos e abordagens, cristaliza-se o consenso da afectividade dizer respeito ao domínio das emoções, dos sentimentos, dos estados de espírito, humores e estados emocionais, sendo que a discussão acerca das implicações afectivas sobre o comportamento humano teve início na Antiguidade Clássica.

A discussão sobre as questões afectivas e suas implicações no comportamento humano evoluiu ao longo dos séculos envolvendo especialistas, investigadores e autores de diferentes campos disciplinares (medicina, filosofia, ciências, história, literatura, psicologia, entre outros), criando cada vez mais ramificações, reflectindo-se nas concepções e reflexões teóricas, por um lado, e nos trabalhos empíricos, por outro. Na verdade, o entendimento da afectividade está altamente associado à respectiva disciplina que o estuda, como por exemplo a relação das emoções com determinadas doenças na medicina ou as suas implicações cognitivas nas ciências de educação.

A revisão da literatura evidencia um entendimento global de emoções básicas ou universais e emoções secundárias ou sociais, embora com algumas diferenças quanto às suas componentes. Os sentimentos, por sua vez, intrinsecamente ligados às emoções, parecem representar os aspectos fisiológicos das emoções.

Quanto aos estados de espírito, humores ou estados emocionais, estes são compreendidos enquanto ‘palcos de actuação’, de longa duração, para o ‘teatro das emoções’, de pouca duração.

Tendo em conta que o nosso estudo se situa na DL, em que a preocupação com a dimensão afectiva se prende sobretudo com as implicações cognitivas e o comportamento do aprendente, importa fechar o nosso campo de visão, aproximando-nos da nossa área de estudo de uma forma gradual. Assim, pretende-se, no próximo ponto, apresentar a emergência e os desenvolvimentos das teorias acerca da relação entre afecto e cognição, sempre tendo em conta as questões que nos ocupam, no sentido de melhor compreender esta relação complexa e multifacetada.

2. AFECTO E COGNIÇÃO: QUE RELAÇÃO?

“The heart has its reason which reason does not understand”
PASCAL, 1976: 113

Conforme explicitado no ponto anterior, o fascínio pelas questões associadas à afectividade e os seus efeitos sobre o comportamento e acção humana não é recente – na verdade, desde a Antiguidade que filósofos e escritores se têm debruçado sobre a relação entre o afecto e a cognição (cf. FORGAS 2000, LEDOUX 2000, YOUNG 1999). Grandes pensadores da tradição filosófica ocidental, tais como Aristóteles, Santo Agostinho, Descartes, Pascal e Kant mostraram grande interesse pela interacção complexa entre sentimento e pensamento, entre afecto e cognição, nas relações humanas, sendo que um entendimento de base é a ideia de que o comportamento humano se pode dividir em três dimensões: *(i)* o afecto ou as emoções, *(ii)* a cognição e/ou o intelecto e *(iii)* a acção e/ou o desejo de agir (cf. FORGAS 2000, LEDOUX 2000).

Este entendimento parece estender-se até aos dias de hoje:

“Humans possess a variety of characteristics, that is, attributes or qualities that represent their typical ways of thinking, acting, and feeling in a wide

variety of situations. These characteristics often are classified into three major categories. The first category, cognitive characteristics, corresponds with typical ways of thinking. A second category, psychomotor characteristics, corresponds with typical ways of acting. A third and final category, affective characteristics, correspond with typical ways of feeling” (ANDERSON & BOURKE 2000:4).

Estas três dimensões eram consideradas de uma forma separada, independentes umas das outras. Embora Charles Darwin tivesse apontado para o papel integrado das emoções na acção humana em 1872, no seu trabalho já referido (cf. DARWIN 2006), a divisão estanque entre afecto, cognição e acção manteve-se até ao século XX (cf. FORGAS 2000, LEDOUX 2000, YOUNG 1999).

Se, por um lado, se evidenciou o fascínio pelas questões relacionadas com a afectividade por parte dos filósofos, os estudos empíricos na disciplina da psicologia, por outro lado, não reflectiram essa preocupação. Dois nomes de referência e que marcaram o início de trabalhos científicos e movimentos sobre questões ligadas ao afecto e/ou emoções e ao comportamento humano foram Sigmund Freud e William James, embora sob dois pontos de vista diferentes e com abordagens quase opostas.

O psicólogo europeu Sigmund Freud, nos seus trabalhos sobre psicanálise, focou-se no desenvolvimento da mente individual, formalizando o inconsciente como o motor dos instintos primitivos e das emoções, destronando a consciência como a única inquilina da mente:

“But we have arrived at the term or concept of the unconscious along another path, by considering certain experiences in which mental dynamics play a part. We have found that very powerful mental processes exist which can produce all the effects in mental life that ordinary ideas do, though they themselves do not become conscious” (FREUD 1989:4-5).

William James, psicólogo americano, abordou as emoções de um ponto de vista mais ‘positivo’, na medida em que sublinhou a importância do relacionamento humano com outros indivíduos como meio de auto-conhecimento: “a man has as many social selves as there are individuals who recognize him and carry an image of him in their mind” (citado em GARDNER 1983:239). Tendo publicado um artigo tentando definir a emoção

e melhor compreender os processos físicos envolvidos, James relacionou a emoção e estímulos físicos e sentimentos. A teoria de James distingue as diferentes emoções devido às diferenças físicas, às respostas fisiológicas diferentes que provocam no corpo humano (cf. DAMÁSIO 1994, GARDNER 1983, LEDOUX 2000, LEWIS & HAVILAND-JONES 2000).

Embora estes dois psicólogos diverjam nos seus pontos de vista, ambos sublinharam e evidenciaram a importância do ‘mundo das emoções’ enquanto meio de consciencialização para o auto-conhecimento do indivíduo. Nesta perspectiva, uma das competências fundamentais do indivíduo é a de distinguir entre diferentes emoções e reconhecê-las (cf. FREUD 1989, GARDNER 1983).

Esta capacidade de identificar as suas próprias emoções viria a ser definida enquanto inteligência pessoal, ou inteligência emocional, na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983), atribuindo às questões afectivas uma importância fundamental para as ciências da educação. Partindo da tentativa de conceptualizar a inteligência com base nos desenvolvimentos contemporâneos da neurobiologia sobre a cognição, a capacidade de distinguir as emoções, quer próprias, quer dos outros (incluindo as suas disposições, temperamentos e intenções), representa uma das inteligências a desenvolver no ser humano. As outras inteligências identificadas por este investigador foram a inteligência linguística, a musical, a lógico-matemática, a espacial e a cinestésica (cf. GARDNER 1983).

Este tipo de inteligência, a emocional, representa actualmente um campo de estudo por si, nas mais diversas áreas (psicologia, ciências da educação, gestão empresarial, entre outras). Partindo da base definida por Gardner, foi sobretudo Daniel Goleman que lhe atribuiu um significado mais amplo: “It is the capacity for recognizing our own feelings and those of others, for motivating ourselves, and for managing emotions well in ourselves and in our relationships” (GOLEMAN 1995:14). Este autor identificou cinco domínios da inteligência emocional: (1) gestão dos relacionamentos, (2) empatia, (3) auto-consciência, (4) auto-motivação e (5) administração do estado de espírito (cf. GOLEMAN 1995).

Outros estudos realizados neste âmbito concluem que a competência emocional pode condicionar o sucesso de uma pessoa, isto é, que o estado emocional de uma pessoa determina a forma como ela percebe o mundo e pode alterar e limitar a forma como o cérebro processa a informação que obtém do mundo exterior – em conclusão, associam as emoções à cognição (cf. ARMSTRONG 1994, ESQUIVEL 2003, FILLIOZAT 2000, FORGAS 2001, GOLEMAN 1995, GOTTMAN & DECLAIRÉ 2000).

Muitas das discussões sobre a relação entre as emoções e a cognição parecem ter enfatizado o efeito que as primeiras podem exercer sobre as últimas, isto é, o poder distorcedor que as emoções podem ter sobre a cognição (cf. FRIJDA 2000). Segundo este autor, o discurso filosófico da primeira parte do séc. XX evidencia a noção de “unreason as a consequence of emotions” (idem:2) – para Kant por exemplo, a emoção era a ‘doença da mente’. Contudo, estas discussões não focaram a relação inversa, isto é, os efeitos das emoções sobre a cognição, muito provavelmente por influência da corrente cognitivista, perspectiva em que se explicam julgamentos sociais através de estratégias e princípios cognitivos.

Na verdade, os cientistas da psicologia educativa tardaram a iniciar os seus estudos. Os dois maiores paradigmas do séc. XX, o behaviorismo e o cognitivismo, parecem ter ignorado por completo a interdependência entre o afecto e a cognição (cf. FORGAS 2001, YOUNG 1999): os primeiros compreenderam o processo de aprendizagem enquanto reacções a estímulos, preocupando-se essencialmente com a motivação das acções orientadas (cf. BROWN 2000, SKINNER 1957). Nesta perspectiva, a aprendizagem de uma língua era considerada “the controlled practice of verbal operants under carefully designed schedules of reinforcement” (YOUNG 1999: 14). Os cognitivistas, por sua vez, defendiam que o processo de aprendizagem representa a associação de novos eventos a estruturas cognitivas já existentes (cf. AUSUBEL 1968, YOUNG 1999), significa isto que a aprendizagem é vista enquanto experiência “that emerges when potentially meaningful signs, symbols, concepts, or propositions are related to an incorporated within a given individual’s cognitive structure on a nonarbitrary and substantive basis” (BROWN 2000:70). Nesta óptica, não se considera a

componente afectiva como significativa, por consequência, este conceito não era de interesse científico (cf. FORGAS 2000).

Contudo, umas das primeiras evidências empíricas no campo da psicologia para a interacção entre o afecto e a cognição surgiu em 1940, quando o psicólogo Razdan apontou para as influências positivas e negativas dos afectos sobre as apreciações sociais (cf. FORGAS 2001). A teoria psicanalítica neste âmbito, construída nos trabalhos que se seguiram ao de Razdan, baseou-se no entendimento que o afecto pode ter uma qualidade invasiva e dinâmica, podendo influenciar e invadir uma grande variedade de processos cognitivos e comportamentos, entre os quais a memória, o processamento da informação, estratégias e estilos de aprendizagem (idem).

Um destes processos que aqui importa destacar é a relação do afecto com a memória, em particular com o sistema de representações cognitivas:

“affect and cognition are integrally linked within an associative network of cognitive representations (...) in other words, affect is not an incidental, but an inseparable, part of how we see and represent the world around us; how we select, store, and retrieve information; and how we use stored knowledge structures in the performance of cognitive tasks” (FORGAS 2000:11).

Apenas desde os anos 80 os estudos empíricos (nas diversas áreas, entre as quais a psicologia, psicolinguística, ciências de educação e neurociências) evidenciaram a estreita relação entre o afecto e a cognição, apontando para a influência dos estados afectivos sobre o conteúdo, bem como o processamento da cognição, processos estes altamente implicados na (re)construção e validação de crenças, representações e apreciações sociais (cf. FRIJDA 2000, LEDOUX 2000, FORGAS 2000, YOUNG 1999). De acordo com Damásio, a mente representa a interacção entre o corpo e o cérebro, ideia esta que se encontra ancorada em três princípios fundamentais:

“(1) o cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interactivos (...); (2) o organismo interage com o ambiente como um conjunto: a interacção não é nem exclusivamente do corpo nem do cérebro; (3) as operações fisiológicas que denominamos por mente derivam deste conjunto estrutural e funcional e não apenas do cérebro: os fenómenos mentais só podem ser cabalmente

compreendidos no contexto de um organismo em interacção com o ambiente que o rodeia” (DAMÁSIO 1994:18).

Estes princípios reflectem uma visão holística, isto é, uma ideia integrada das emoções, da mente, do ser humano e do ambiente que o rodeia, não sendo possível nem benéfico separar estas áreas para um melhor entendimento destes fenómenos.

Note-se que, apesar destas ligações indissociáveis, Damásio distingue claramente as emoções dos sentimentos, sendo que as primeiras representam mudanças nos estados corporais em resposta a uma situação positiva ou negativa e os segundos a percepção dessas mudanças.

Esta visão integrada da mente também é partilhada por Ledoux, outro neurocientista com publicações nesta temática, que entende a emoção e a cognição enquanto “parceiros na mente”, sublinhando que uma mente sem emoções não pode ser entendida como mente e que “a emoção e a cognição são melhor compreendidas como funções mentais separadas mas interactivas, mediadas por sistemas cerebrais separados mas interactivos” (cf. LEDOUX 2000: 73).

Este ponto de partida ‘integrado’ das emoções representa um dos princípios orientadores do nosso estudo, na medida em que entendemos que um comportamento (linguístico, para-linguístico e não linguístico) de um sujeito só poderá ser interpretado tendo em conta o contexto da situação específica em que este se encontra.

Alguns estudos realizados no âmbito da psicologia, para além de evidenciarem a estreita relação entre afecto e cognição, apontam para implicações desta relação a vários níveis, incluindo: (1) a (re)construção de crenças (FIEDLER & BLESS 2000; FORGAS 2000, FRIJDA 2000, HARMON-JONES 2000); (2) ansiedade (EYSENECK 2000) e (3) relações interpessoais (CLARK & BRISSETTE 2000). Iremos mencionar apenas alguns exemplos destes estudos, aqueles que nos parecem de interesse para o nosso trabalho e para uma melhor compreensão dos diferentes tipos de implicações que o afecto poderá ter sobre aspectos cognitivos.

Joe Forgas (2000), focando a relação entre os estados afectivos e o processamento da informação, desenvolveu o “Affect Infusion Model”, em que concluiu que a influência do afecto sobre processos cognitivos, incluindo a formação, confirmação e reconstrução de crenças, depende do tipo de processamento que predomina, distinguindo dois tipos: processos *construtivos* e processos *controlados*. Os primeiros permitem que pensamentos e associações sejam incorporados na formação de crenças. Já os segundos não são influenciados pelo afecto. Nesta perspectiva, sugere ainda que estes dois processos actuam numa relação homeostática, isto é, quando um determinado nível de afectividade alcança os processos construtivos (também designados por processos de infusão), iniciam-se automaticamente os processos controlados. Contudo, esta relação é altamente condicionada pela estratégia de processamento em uso numa situação específica (FORGAS 2000: 116).

Klaus Fiedler e Herbert Bless, outros psicólogos, afirmando que “there’s now rich empirical evidence that mood and feeling states can influence cognitive performance and processing style” (FIEDLER & BLESS 2000: 163), basearam-se no modelo de Piaget de assimilação e acomodação para desenvolver um modelo teórico relacionando estados afectivos positivos e negativos com a cognição. Entende-se que os processos de assimilação são característicos de situações positivas e apelativas, enquanto os processos de acomodação se aplicam em situações negativas e adversas, isto é, estados de espírito positivos favorecem tendências de assimilação, enquanto estados de espírito negativos accionam processos de acomodação. Sugere-se neste modelo que as crenças integram o domínio da assimilação. Por consequência, estados afectivos positivos fomentam a formação de novas crenças ou confirmam as existentes. Pelo contrário, estados afectivos negativos podem encorajar o indivíduo a reconstruir as suas crenças (idem).

Eddie Harmon-Jones, outro investigador que foca a (re)construção de crenças nesta panorâmica, realizou estudos com base no entendimento que a detecção consciente de discrepâncias cognitivas cria situações de tensão, motivando o respectivo indivíduo a procurar formas para reduzir essas discrepâncias. Nos seus estudos, o psicólogo concluiu que discrepâncias cognitivas produzem afecto negativo, motivando para a

redução das mesmas, sendo que a mudança de crenças representa uma das formas para o fazer (cf. HARMON–JONES 2000).

Já no que diz respeito à relação da afectividade com o fenómeno da ansiedade, Eyseneck desenvolveu uma teoria em que afirma que a ansiedade está associada a três tipos de intenções (*attentional, interpretative, memorial*), sugerindo que a disposição emocional para a *trait anxiety* (relacionada com a personalidade do indivíduo) interage com a *state anxiety* (relacionada com o estado de espírito numa determinada situação) (cf. EYSENECK 2000).

Focando a relação entre emoções, cognição, crenças e relações pessoais, Clark & Brissette (2000) defendem o papel fundamental do contexto social para melhor compreender como as emoções são vividas, manifestadas e interpretadas: “emotions are freely expressed and experienced in the context of social relationships, these emotional expressions and experiences should have impact on the individual’s beliefs about the other person and about the relationship” (CLARK & BRISSETTE 2000:231).

Finalmente, Fredrickson e Branigan deram evidências empíricas para o facto das emoções positivas melhorarem significativamente a atenção dos aprendentes, estabelecendo deste modo uma relação positiva entre a afectividade e a cognição (cf. FREDRICKSON & BRANIGAN 2005).

Concluindo e tendo em conta a questão identificada no início deste capítulo (afecto e cognição: que relação?), parece haver um entendimento geral e indiscutível, mesmo que recente, sobre a estreita relação entre o afecto e a cognição. Outro consenso que se cristalizou na revisão da literatura é o da complexidade da referida relação, sendo que as suas implicações se fazem sentir nos mais diversos aspectos do ser humano, quer ao nível do comportamento, quer ao nível das crenças e atitudes, quer ao nível da aprendizagem.

O crescimento progressivo do interesse pela temáticas emocionais no campo da educação evidencia-se, por um lado, na quantidade elevada de estudos que a elas se dedicam, e por outro, ao aparecimento, ao nível mundial, de associações (SEAL – Society for Effective Affective Learning, Grã-Bretanha), revistas (*Motivation and*

Emotion) e movimentos (Escola Humanística), cuja preocupação se prende com uma educação que tome em consideração o lado afectivo do ser humano (cf. LEWIS & HAVILAND-JONES 2000).

Resumindo, parece não haver dúvidas quanto à importância das questões afectivas no domínio cognitivo, mais concretamente nos processos de ensino-aprendizagem. Particularizando, o domínio afectivo parece ser de elevada pertinência para a aprendizagem de línguas. Seguindo em frente na aproximação ao nosso campo temático, a DL, iremos apresentar, de seguida, a revisão da investigação feita sobre questões afectivas no ensino de línguas, no sentido de enquadrar o nosso estudo em termos conceptuais e melhor explicitar os nossos pressupostos teóricos.

3. AFECTIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

“How you feel about what you learn as you learn influences how you learn.”
MOSKOWITZ 1978:12

Apesar do elevado número de estudos empíricos realizados, ancorados a modelos teóricos focando a dimensão afectiva no ensino de línguas, continua a haver grandes zonas de interrogação e diferentes entendimentos e abordagens a esta temática. Na verdade, a multiplicidade de abordagens dificulta uma visão global e, por consequência, o aprofundamento do estudo de questões relacionadas com o campo, nomeadamente no que diz respeito a alguns conceitos dele constituintes, tais como as emoções, os sentimentos, a motivação, a atitude e representações. Contudo, esta riqueza conceptual evidencia claramente o crescimento progressivo que o interesse por esta matéria tem vindo a despertar em especialistas, investigadores e professores, sobretudo nos últimos 30 anos, apontando deste modo para a pertinência científica da afectividade no quadro da educação em línguas.

Uma das analogias largamente citadas que representa a complexidade deste campo temático é a história referida por Jane Arnold, uma autora de mérito internacional na

investigação de questões afectivas no ensino de línguas, no prefácio da obra que editou com o título *Affect in Language Learning*:

“When dealing with a topic as varied as the affective aspects of second and foreign language learning, we can recall the well-known fable of the blind men who come across an elephant. One touches a leg and says, ‘Ah, ha. An elephant is like a column.’ Another touches the trunk and says ‘No. An elephant is like a thick rope.’ A third, touching a large, rough ear, says, ‘Oh, that can’t be. An elephant is like a carpet.’ Each, touching only one part, conceived of the whole in a very different way. None was entirely wrong in his perception, and yet none really understood what an elephant was” (ARNOLD: prefácio).

Tendo em conta esta complexidade, pretende-se nesta parte apresentar as várias abordagens e perspectivas desenvolvidas nos últimos 30 anos no âmbito da DL (envolvendo também estudos de outras áreas disciplinares), sobretudo as que nos parecem de maior pertinência para o presente estudo, nomeadamente no que se refere aos seus enquadramentos teórico-metodológicos. Socorremo-nos de numa divisão largamente citada, proposta por Jane Arnold (1999), divisão essa em que distingue os estudos realizados em três dimensões (a do aprendente, a do professor e a da interacção). É sobretudo nesta última que iremos aprofundar a nossa revisão da literatura, tendo em conta o foco do nosso estudo. No entanto, iremos também apresentar algumas perspectivas e trabalhos realizados nas duas outras, embora de uma forma mais sucinta.

REFLEXÕES PRÉVIAS

Existem alguns aspectos que consideramos pertinente discutir antes de passar à revisão da literatura e que se relacionam, por um lado, com a pertinência científica da nossa temática e, por outro, com o nosso posicionamento face à distinção entre língua segunda e língua estrangeira (LE), entendimento este que se irá reflectir nas nossas abordagens, isto é, nos enquadramentos teóricos e metodológicos e na análise e discussão dos dados que constituem o *corpus* do presente estudo.

OS PORQUÊS E PARA QUÊS DO ESTUDO DA DIMENSÃO AFECTIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS

O estudo da dimensão afectiva justifica-se através de uma série de aspectos, um dos quais é o entendimento da sala de aula de línguas enquanto situação potencialmente emocional. Em primeiro lugar, a situação social formal em aula de línguas representa um contexto com características específicas que determinam a interacção que nela ocorre e se constrói (cf. BLOOM *et al* 2004, BOUCHARD 2000, CICUREL 2000, HALL & WALSH 2002, PERREFORT 2001):

- os papéis e as funções dos intervenientes (alunos e professor) estão previamente definidos;
- a relação do poder é desigual e condiciona a distribuição da tomada de palavra;
- as temáticas abordadas (família, ambiente, rotina diária, entre muitas outras) desencadeiam facilmente reacções afectivas por parte dos alunos;
- a própria estrutura física das aulas (em que o professor está normalmente em frente à turma) é propícia para uma situação de transmissão de conhecimentos ou de matérias (professor-alunos), em vez de uma interacção co-construída e equilibrada.

Finalmente, todo o contexto é gerido pelas suas duas finalidades últimas, a aprendizagem e a avaliação – por consequência, a comunicação em sala de aula não ocorre de uma forma ‘natural’, característica esta reforçada pelo facto desta se desenrolar numa língua estrangeira, aumentando a dificuldade de expressão para os alunos.

O segundo aspecto prende-se com o processo de aquisição de uma LE implicar contactos com o Outro, com uma língua que não é a materna, que inclui uma cultura, hábitos, costumes e mentalidades diferente e mais ou menos distantes dos dos alunos. Neste processo, a LE assume um estatuto triplo, na medida em que é, em simultâneo,

o veículo 'artificial' de comunicação, a matéria em estudo e o objecto de avaliação (cf. PERREFORT 2001).

Um terceiro aspecto tem a ver com os factores internos que fazem parte das personalidades dos aprendentes, tais como traços de personalidade (ansiedade, extroversão), a maneira como eles se vêem em relação aos outros, isto é, as auto- e hetero-imagens, quer em relação aos colegas e professores, quer em relação ao objecto em estudo e sua aprendizagem, a auto-estima, as suas crenças e valores, a motivação, entre outros, que representam aspectos internos que podem influenciar fortemente, de forma positiva ou negativa, o processo de ensino-aprendizagem de uma LE (cf. ARNOLD 1999, YOUNG 1999).

Resumindo, em situação de sala de aula de LE, os aprendentes encontram-se em "perigo afectivo" porque: (a) participam numa interacção pública; (b) se exprimem numa língua que não é a sua; (c) são julgados e avaliados por colegas e professores; (d) abordam temas delicados e/ou pessoais e (e) a situação de comunicação é artificial e específica.

Nos últimos 20 a 30 anos, a investigação em DL tem vindo a apontar para e a reforçar a importância das questões afectivas no âmbito da afectividade: "In the search for a theory of second language acquisition we have discovered that the affective domain of human behaviour is of key importance in the acquisition of both a first and second language" (BROWN 2000:64).

Note-se que, como vimos atrás, a crescente preocupação com a dimensão afectiva e com suas implicações no comportamento humano e na vida quotidiana não se restringe ao campo das ciências da educação - pelo contrário, tem-se verificado uma explosão de teorias e modelos, estudos empíricos e publicações cuja preocupação se prende com questões emocionais no domínio mais alargadamente humano: "affective language learning fits within what appears to be an emerging paradigm that stretches far beyond language teaching (...) there is evidence from a wide variety of fields which indicates that attention to affect-related concepts is playing a very important role in

the solution to many types of problems and in the attainment of a more fulfilling way of life.” (ARNOLD 1999:prefácio).

No campo da DL, as abordagens à dimensão afectiva têm sido bastante diferentes, embora por vezes complementares, tais como as perspectivas puramente teóricas, as empíricas e as experimentais. Apesar da disparidade destas abordagens, parece haver alguns consensos, nomeadamente no que diz respeito, por um lado, ao entendimento geral da afectividade enquanto a dimensão que diz respeito às emoções, sentimentos, estados de humor que influenciam o comportamento humano e, por consequência, a cognição (ver atrás e cf. ARNOLD 1999, ARNOLD & BROWN 1999, MOSKOWITZ 1999, OXFORD 1999, YOUNG 1999), e, por outro, relativamente ao propósito desta temática: “we are not proposing that attention to affect will provide the solution to all learning problems or that we can now be less concerned with the cognitive aspects of the learning process, but rather it can be very beneficial for language teachers to choose to focus at times on affective questions” (ARNOLD 1999: prefácio).

A atenção aos aspectos afectivos pode, então, contribuir para uma aprendizagem de línguas mais eficaz, sendo que esta atenção não se deve restringir ao estudo dos ‘problemas afectivos’, isto é, às emoções e atitudes negativas desencadeadas em determinadas situações que exercem uma força desfavorável para o processo de ensino–aprendizagem. Pelo contrário, um dos objectivos também é, após melhor compreensão dos fenómenos afectivos em sala de aula, desenvolver estratégias que incluem as actividades didácticas em sala de aula e a formação de professores, e que fomentem a criação de um ambiente positivo e favorecedor para o processo de ensino–aprendizagem das línguas.

É esse o propósito que nos move. Exemplificando, as investigações têm vindo a dar evidências empíricas para o facto da aprendizagem ser mais eficaz quando se adopta uma abordagem holística. A título de exemplo, refira-se que estudos sobre diferenças individuais têm concluído que alguns sujeitos, os ‘aprendentes cinestésicos’, aprendem melhor quando se incorpora movimentação física nas estratégias de aprendizagem (cf. HANAFORD 1995) – aliás, todos os aprendentes beneficiam com

estas actividades, na medida em que parecem melhorar o processo de aprendizagem: “the more closely we consider the elaborate interplay of brain and body, the more clearly one compelling these emerges: movement is essential to learning. Movement wakens and activates many of our mental capacities. Movement integrates and anchors new information and experience into our neural networks.” (idem:96).

3.1 O “CHOQUE” DE APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em termos sócio-culturais, aprender uma LE significa sempre estabelecer contactos com culturas diferentes, processo este que pode desencadear reacções afectivas muito diferentes nos alunos. Neste âmbito, algumas investigações têm apontado para a necessidade de distinguir entre a aprendizagem de uma língua segunda e de uma língua estrangeira. Este último caso representa todas as situações em contextos formais (escola ou outra instituição de ensino) de aprendizagem de uma língua diferente da materna, que se desenrola em vários níveis e em que se obtêm diferentes níveis de sucesso nos aprendentes.

Contudo, o primeiro caso, a aprendizagem de uma língua segunda, envolve muitas das vezes dificuldades emocionais muito específicas provocadas pela confrontação das duas culturas, o que é o caso, por exemplo, dos alunos em países com elevadas taxas de emigração e/ou imigração, dos estados com várias línguas oficiais ou línguas minoritárias ou dos países que se situam, geograficamente, muito próximos de países com acontecimentos históricos muito específicos (por exemplo guerras ou ocupações). Estas situações evidenciam que aprender uma língua significa sempre construir uma imagem em relação à mesma, à sua cultura, aos seus falantes e à sua aprendizagem. Os processos de (re)construção destas imagens são altamente complexos, sendo que são fortemente influenciados pelos contextos sociais (incluindo micro-contextos como a sala de aula e o contexto familiar, bem como macro-contextos culturais e políticos, cf. PERREFORT 2001, OXFORD 1999, YOUNG 1999).

O processo em que os indivíduos entram em contacto com uma cultura diferente da sua e onde têm de incorporar parte da sua maneira de pensar e de compreender a

realidade pode provocar distúrbios emocionais, fenómenos estes designados como *language chock* (Stengal 1939, citado em ARNOLD 1999). Por ‘choque linguístico’ entende-se a situação em que aprendentes receiam que as palavras na língua-alvo não representem as suas ideias de uma forma adequada, correndo o risco de parecer ridículos ou infantis. Sem terem perfeito controlo da língua, perdem uma fonte de alimentação do seu ego ou auto-confiança, à qual estão habituados na sua língua materna ou primeira. Este choque pode ocorrer na aprendizagem de uma LE, embora seja bastante mais frequente na de uma língua segunda (idem).

O ‘choque linguístico’, que pode também ser entendido enquanto ansiedade de entrar numa nova cultura, pode inibir a aquisição de uma língua, na medida em que provoca uma sensação de desorientação no aprendente. Larson e Smalley (1972:41) apontam para o dispêndio desnecessário de energias quando surge o *language chock*: “new climate, the new foods, the new people all mean that the alien must muster up every bit of available energy and put it to use in new ways”.

Os sintomas deste fenómeno, ou melhor, as implicações do mesmo sobre o comportamento humano, podem ser mais ou menos graves:

“Culture shock refers to the phenomena ranging from mild irritability to deep psychological panic and crisis. Culture shock is associated with feelings in the learner of estrangement, anger, hostility, indecision, frustration, unhappiness, sadness, loneliness, homesickness, and even physical illness. Persons undergoing culture shock view their world out of resentment and alternate between being angry at others for not understanding them and being filled with self-pity” (BROWN 2000:170).

Enquanto as reacções mais fortes não costumam ser de longa duração, os problemas mais subtis podem prolongar-se e desenvolver para um fenómeno designado por *stress* cultural, relacionado com questões de identidade e mais frequente na aprendizagem de uma língua segunda. O indivíduo, não tendo referências no grupo com que se possa identificar, já não pertence inteiramente à sua própria cultura e ainda não se integra na nova. Sentindo-se incapaz de se adaptar ao novo país, os sujeitos correm o risco de rejeitar a sua própria cultura ou a nova (cf. LARSON & SMALLEY 1972).

O processo de assimilação cultural, embora com maiores dificuldades na aquisição de uma língua segunda, ocorre em todas as situações em que o aprendente de uma LE é confrontado com a cultura da respectiva língua e que Brown resume da seguinte forma:

“It is perhaps useful to think of acculturation in terms of four stages. The first is a state of excitement about the new culture. The second stage would be culture shock, which appears as cultural differences intrude into images of self and security. The third stage, culture stress, is a tentative move towards recovery. Some problems persist but slow progress is made, as the individual begins to accept more aspects of the new culture. Stage four represents assimilation or adaptation to the new culture and acceptance of the self within it” (BROWN 2000:171).

Independentemente do tipo de choque ou stress que o contacto com outra língua possa causar, aponta-se para a necessidade dos professores desenvolverem capacidades específicas para gerir os aspectos relacionados com estas situações, em particular no contraste entre duas culturas, processo que parece desencadear dificuldades emocionais.

O tipo de reacções emocionais evocadas nestes contactos com o Outro, sua língua e cultura, está intrinsecamente relacionado com as representações que os aprendentes e professores ‘fabricam’ acerca dos mesmos, pois, conforme referido atrás, aprender uma língua passa sempre por construir imagens face à mesma em termos de estatutos, falantes, história, cultura, utilidade e particularidades (cf. GERALDI 1999). Estas imagens, por sua vez, influenciam fortemente o “rapport au langue” do aluno, isto é, a relação afectivamente direccionada (positiva- ou negativamente) que os aprendentes desenvolvem durante o processo de aquisição de uma LE (cf. DE PIETRO & MÜLLER 1997, RICHARDS & LOCKHART 1994). Por consequência, o posicionamento afectivo do aprendente em relação a uma determinada língua, associado às imagens face à mesma, condicionam, por sua vez, a motivação de aprendizagem respectiva (cf. CHAMBERS 1999).

Assim e exemplificando, parece haver predisposições positivas face à aprendizagem de línguas “de prestígio” (consideradas universais, importantes, úteis e associadas a

riquezas culturais e económicas) tais como o Inglês. Pelo contrário, aponta-se para atitudes de distanciamento face a línguas consideradas pouco importantes, inúteis ou linguisticamente e culturalmente muito distantes (cf. SCHMIDT & ARAÚJO E SÁ 2006a, GHIRALDELO 2003).

As actividades didácticas podem focar o trabalho sobre problemas afectivos encontrados em sala de aula no processo de adaptação à língua e cultura estrangeiras, através das quais os aprendentes possam: (i) melhor compreender os motivos dos seus receios e ansiedades; (ii) expressar os seus sentimentos e (iii) dedicar-se à aprendizagem da LE sem barreiras inibidoras.

3.2 AFECTIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: MARCAS E PERCURSOS

Apesar do interesse pelos factores afectivos na educação e pela relação entre o afecto e a cognição não ser recente, os trabalhos empíricos e modelos teóricos focando questões afectivas no âmbito do ensino de línguas têm vindo a ser desenvolvidos sobretudo nos últimos 25 a 30 anos (cf. ARNOLD 1999, YOUNG 1999). Pretende-se nesta parte apresentar os principais estudos pioneiros neste âmbito.

O MODELO DE MOTIVAÇÃO DE GARDNER E LAMBERT

Dois dos nomes de maior referência para o início da discussão acerca da afectividade no ensino de línguas são Robert Gardner e Wallace Lambert, nomeadamente no que se refere ao seu modelo de motivação no ensino de uma língua segunda ou estrangeira (cf. ARNOLD 1999, DAUBNEY 2004/2010, YOUNG 1999). Os resultados dos seus trabalhos empíricos, para além de revelarem uma perspectiva inovadora sobre os processos de ensino-aprendizagem de LEs, constituíram os pontos de partida para investigações posteriores, sendo que continuam a ser citados por autores contemporâneos. Note-se, no entanto, que estes investigadores não focaram especificamente a dimensão afectiva nos processos de ensino-aprendizagem das

línguas, embora o entendimento da motivação integrativa inclua a mesma enquanto componente caracterizadora.

A questão de base para Gardner e Lambert prendeu-se com as diferenças no (in)sucesso da aprendizagem de LE em aprendentes que, à partida, se encontram em situações idênticas: “how is it that some people can learn a foreign language quickly and expertly while others, given the same opportunities to learn, are utter failures?” (GARDNER & LAMBERT 1972:1). As suas investigações, focando sobretudo as diferenças individuais no que diz respeito às competências nas LEs, foram levadas a cabo com alunos adolescentes em contextos formais de aprendizagem (escola), no sentido de, tanto quanto possível, manter o maior número de influências sob controlo, sendo que as línguas em aprendizagem foram o inglês ou o francês, “the two most prestigious languages in the world” (idem:1).

As perspectivas prévias aos trabalhos destes dois linguistas defendiam que o sucesso dos aprendentes de línguas (segundas ou estrangeiras) dependia sobretudo da maneira como estas eram ensinadas ou da aptidão individual (o que Gardner e Lambert referem como “having an ear for languages” (idem:132)). Na verdade, estes dois autores entendem que a aptidão individual poderá efectivamente influenciar fortemente o sucesso da aprendizagem – mas as diferenças individuais incluem muitos mais aspectos do que apenas o “ouvido linguístico”.

Gardner e Lambert não abordaram esta temática enquanto linguistas ou professores de línguas, o seu ponto de vista integra-se numa perspectiva de ciência do comportamento, mais concretamente de psicologia social enquanto ciência de educação. Nesta perspectiva, o processo de aprender uma LE assume um papel de maior importância, na medida em que poderá levar à integração do aprendente na cultura associada à língua respectiva – se este estiver isento de preconceitos negativos face à mesma: “a really serious student of a foreign or second language who has an open, inquisitive and unprejudiced orientation towards the learning task might very likely find himself becoming an acculturated member of a new linguistic and cultural community as he develops a mastery of that other group’s language” (idem: 4). Note-

se que esta visão atribui elevado significado às representações dos alunos face à LE, isto é, às imagens mentais que os aprendentes constroem acerca da LE e da sua cultura e que influenciam a vontade de as estudar, ideia altamente associada à motivação da aprendizagem.

Assim, e de acordo com Gardner e Lambert, as motivações para aprender uma LE podem estar associadas a orientações bastante diferentes: para alguns, a aprendizagem de uma LE pode representar uma experiência divertida e enriquecedora; para outros, pode ser encarada como imposição desagradável; noutros casos, pode ser acompanhada por sentimentos de afastamento da própria cultura ou de integração numa nova; noutro ponto de vista, um aprendente pode compreender o processo de aprendizagem enquanto crescimento cultural (no sentido superficial da palavra) ou ainda como meio para se 'equipar' com um utensílio altamente vantajoso para uma ocupação futura, sem ter em conta a cultura que a LE representa; nalguns casos ainda, os alunos podem querer ficar 'por dentro' da língua de outra comunidade cultural com objectivos pessoais (de explorar, manipular e controlar a língua). Por consequência, estas orientações de base podem ter um impacto enorme sobre o aprendente: "his attitudes, his views of foreign people and cultures, and his orientations toward the learning-process might well determine or limit his progress in developing second-language competence" (idem:2-3).

Concluindo, esta teoria defende que dominar uma LE não depende simplesmente de capacidades intelectuais e de aptidão linguística, mas também das percepções dos aprendentes em relação ao outro grupo, suas atitudes face à língua e cultura em estudo e predisposições para aceitar formas linguísticas, não-linguísticas e comportamentais do Outro. Mais, e este é um dos aspectos mais inovador destes dois autores, a motivação para a aprendizagem desempenha um papel fundamental nas atitudes face às línguas (e culturas) estrangeiras em geral e às actividades didácticas em particular, sendo que distinguem dois tipos de motivação, a instrumental e a integrativa. O primeiro tipo caracteriza-se por um entendimento da língua enquanto objecto utilitário para um determinado fim, e o segundo por reflectir um

relacionamento afectivo entre o aprendiz e a língua, um interesse pessoal e sincero nas pessoas e na cultura representadas pela LE:

“The orientation is said to be *instrumental* in form of the purposes of language study reflect the more utilitarian value of linguistic achievement, such as getting ahead in one’s occupation. In contrast, the orientation is *integrative* if the student wishes to learn more about the other cultural community because he is interested in it in an open-minded way, to the point of eventually being accepted as a member of that other group” (GARDNER & LAMBERT 1972:3, itálicos conforme original).

Os numerosos estudos que estes dois investigadores levaram a cabo vieram evidenciar um papel de elevada pertinência das diferenças individuais entre os aprendentes no processo de ensino-aprendizagem das línguas, em particular no que se refere à motivação dos mesmos, sendo que esta pode determinar o sucesso da aprendizagem. Contudo, os dois autores reconhecem que muitas questões ficaram por responder: “in fact, at this point in time, it is clear to us that only a start has been made, and it is hoped that much more research will follow from this start” (idem:4).

EDUCAR A ‘PESSOA POR INTEIRO’: A ESCOLA HUMANÍSTICA

Foi no final dos anos 70 e 80 que a escola humanística veio, definitivamente, atribuir à dimensão afectiva uma pertinência inegável, quer pelos trabalhos de Carl Rogers, George Isaac Brown e Gloria Castillo no ensino de uma forma geral, quer pelas investigações feitas por Gertrude Moskowitz e Earl Stevick no ensino de línguas em particular.

O início deste movimento foi marcado pelos trabalhos no campo da psicologia, sobretudo por Rogers, cujo interesse principal era o domínio emocional no ser humano, o “emotional being”, apesar de reconhecer o valor dos domínios cognitivos e fisiológicos (cf. ROGERS 1994). Nesta perspectiva, entendendo o aprendiz como uma ‘whole person’, sublinha-se a importância (i) da consciencialização dos alunos sobre o processo de aprendizagem, (ii) da abertura para os desafios dinâmicos da sociedade, (iii) do ambiente de aprendizagem positivo e encorajante, (iii) do professor enquanto orientador, transmitindo calor humano, empatia, confiança e amizade (cf. ROGERS

1994). Ainda no campo da psicologia educativa, os trabalhos de George Isaac Brown e Gloria Castilho evidenciaram a necessidade de unir os domínios afectivos e cognitivos para educar a 'whole person' (cf. ARNOLD 1999).

Uma das maiores defensoras das abordagens humanísticas no ensino de línguas, compreendendo a aquisição de uma língua enquanto processo natural e que começou a exercer enormes influências sobre as teorias de aprendizagem, foi Gertrude Moskowitz a partir de 1978, ano em que publicou *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Nesta obra, a investigadora descreve a essência da educação em línguas humanística como sinónimo de afectiva, conforme se lê no excerto seguinte, largamente citado:

"Today there is an area of education receiving attention, and its spread seems related to this concern for personal development, self-acceptance, and acceptance by others, in other words, making students more human. The terms used to describe this type of instruction are "affective", 'confluent', 'psychological', 'emotional', or 'humanistic' education. All these try to accomplish similar aims: *combining the subject matter* to be learned with the *feelings, emotions, experiences, and lives* of the learners...Traditionally education has poured the content into the student. Affective education draws it out of the student. It recognises that anyone who teaches is automatically dealing with students' feelings, which are always present. These are bound to affect learning and should be put to use in teaching. How you feel about what you learn as you learn influences how you learn" (MOSKOWITZ 1978:12, itálicos conforme original).

Esta investigadora, professora e educadora refere alguns aspectos que nos parecem significativos: em primeiro lugar a transferência do objectivo do processo de ensino-aprendizagem, alterando-o da transmissão de conhecimentos para a produção por parte dos alunos, o que representa, do nosso ponto de vista, o desenvolvimento de competências comunicativas nos alunos em detrimento da obtenção do conhecimento declarativo da língua em estudo, pensamento este que se relaciona com a noção de *acquisition* de Krashen (ver abaixo). O segundo aspecto fundamental é o da inclusão da dimensão afectiva na aprendizagem, isto é, as emoções estão sempre presentes ao longo de todos os processos didácticos, não sendo possível nem benéfico ignorá-las. Isto porque a maneira como os alunos se sentem face ao objecto em estudo, como se

posicionam perante o mesmo e as opiniões favoráveis ou desfavoráveis que constroem acerca da LE influenciam o modo como esta é adquirida ou estudada. Estas duas noções, sobretudo a última, representam, na verdade, dois pressupostos essenciais do presente estudo.

Outro dos nomes associados à escola humanística no ensino de línguas e pioneiros na valorização de aspectos afectivos no ensino de línguas foi Earl Stevick. Partindo do entendimento que a aprendizagem de uma língua representa uma experiência humana em detrimento de uma oral-auditiva ou cognitiva, argumentou que “as the years go by, I find myself less concerned with *which* method has been chosen for a particular class, and more interested in *how* it is being used” (STEVICK 1980:159). O seu interesse dirigiu-se a aspectos humanísticos e/ou afectivos, questionando: (a) a envolvimento dos alunos nas actividades; (b) o estado confortável e relaxado dos alunos; (c) a atenção mútua às interacções dos aprendentes e não apenas às do professor; (d) a liderança positiva e encorajadora do professor, valorizando a originalidade por parte dos alunos e (e) a atitude do professor, isto é, uma atitude confiante e relaxada *versus* de crítica e de autoridade (cf. STEVICK 1980, 1998).

Este investigador, entre os anteriormente referidos, esteve associado ao desenvolvimento de métodos de ensino com base na valorização de aspectos afectivos, tais como *Sugestopedia*, *Silent Way*, *Community Language Learning* e *Total Physical Response*. Na sua obra de 1998, em que descreve estes métodos, reflecte-se o entendimento de uma educação em línguas que: (i) não se limita à mera transmissão de informação de um professor activo para um aprendente passivo; (ii) ajuda o aluno a interagir com o mundo de uma forma consistente e satisfatória; (iii) desenvolve consciência (*awareness*) e autonomia no aluno; (iv) se realiza em aulas com um ambiente positivo e encorajador; (v) estabelece objectivos concretos de aprendizagem e (vi) educa sujeitos que aprendem também a partir da observação e análise dos comportamentos dos seus colegas e professores.

Concluindo, a escola humanística veio adicionar a atenção para aspectos afectivos no ensino de línguas sem negligenciar os cognitivos, numa abordagem que entende que a informação e a formação podem co-existir.

O FILTRO AFECTIVO

Outro modelo de referência desta altura e que julgamos pertinente abordar neste momento devido ao facto de, por um lado, ter influenciado muitos estudos posteriores e, por outro, continuar a ser referenciado por autores da actualidade, é o modelo do filtro afectivo, ou “Affective Filter” de Krashen (cf. MCLAUGHLIN 1987, KRASHEN 1982, 1989, YOUNG 1999), inserido numa abordagem designada por “Natural Approach”, abordagem essa que se baseia em cinco hipóteses: (1) *acquisition-learning hypothesis*; (2) *monitor hypothesis*; (3) *natural order hypothesis*; (4) *input hypothesis* e (5) *affective filter hypothesis*: “this hypothesis states that attitudinal variables relating to success in second language acquisition generally relate directly to language acquisition but not necessarily to language learning” (KRASHEN & TERRELL 1983:33).

A base deste modelo, a primeira hipótese, é a distinção entre aquisição (“acquisition”) e aprendizagem (“learning”) de uma LE: a primeira é considerada um processo idêntico ao utilizado na primeira língua ou língua materna, isto é, enquanto a aquisição da língua procede, o sujeito não tem consciência da mesma nem dos seus resultados. Este conceito relaciona-se com os de “tacit knowledge” ou “feel” de Chomsky (1965). Pelo contrário, a aprendizagem representa um processo consciente, em que se obtém um saber declarativo da língua (léxico, gramática, entre outros). De acordo com esta teoria, muitas vezes consegue-se a aquisição de uma LE sem alcançar a sua aprendizagem, isto é, adquire-se competências comunicativas numa língua sem ter conhecimentos declarativos da mesma. Contudo, existem casos em que a aprendizagem de uma LE nunca dá lugar à sua aquisição (cf. MCLAUGHLIN 1987).

O conceito de aquisição desempenha, pois, um papel fundamental nesta abordagem natural, sendo que a ‘habilidade’ de utilizar uma segunda língua deriva sobretudo do que se adquiriu – as regras conscientes assumem apenas um papel de monitorização

(hipótese 2), corrigindo a produção (oral ou escrita) através do conhecimento declarativo obtido.

Este processo de aquisição segue uma ordem natural (hipótese 3): “grammatical structures are acquired in a predictable order” (KRASHEN & TERRELL 1983:28), sendo que, de acordo com a hipótese 4, “we acquire (not learn) a language by understanding input that is a little beyond our current level of (acquired) competence” (idem:32).

A hipótese do filtro afectivo afirma que o *input*, a informação que entra no sistema sensorial dos aprendentes, não é suficiente para conseguir a aquisição de uma LE; um filtro elevado, prevenindo o *input* de alcançar o LAD (*Language Acquisition Device*, o sistema neurológico em que a aquisição tem lugar) é causado por níveis baixos de motivação, níveis elevados de ansiedade e pouca auto-estima por parte dos alunos (cf. KRASHEN 1981). Para conseguir a aquisição, dois critérios têm de ser cumpridos: “acquires must consider themselves to be potential members of the club of users of that language; they consider the class to be a place where their weaknesses will be revealed, not a place where they will grow in competence” (idem:10), isto é, tem de haver motivação (integrativa) e um ambiente em sala de aula (positivo) que diminua os níveis de ansiedade dos alunos e que proporcione o desenvolvimento das suas competências. Em suma, a aquisição tem lugar quando o filtro afectivo é baixo, quando as mensagens são agradáveis ou interessantes e, sobretudo, compreendidas.

Concluindo, os resultados dos estudos realizados por Krashen forneceram as validações empíricas para este modelo ‘natural’ da aquisição de uma segunda língua (cf. MCLAUGHLIN 1987), cujo sucesso está fortemente associado aos níveis de motivação, ansiedade e auto-estima dos alunos – representando factores afectivos com implicações fundamentais no processo de ensino-aprendizagem das LE.

TRAÇOS DE PERSONALIDADE COMO FACTORES DE (IN)SUCESSO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Também nos anos 80, Brown, nos seus estudos sobre factores importantes na aprendizagem de línguas, identificou alguns de domínio afectivo, em particular os que

dizem respeito a traços individuais, entendidos como “personality factors within a person that contribute in some way to the success of language learning (BROWN 1980:100). Nesta perspectiva, defendendo que “understanding how human beings feel and respond and believe and value is an exceedingly important aspect of second language acquisition” (idem:102), enfatizaram-se três tipos de factores específicos de personalidade, nomeadamente os (i) egocêntricos, (ii) transaccionais e (iii) motivacionais.

Os factores egocêntricos incluem a auto-estima e a inibição, sendo que a primeira representa o aspecto mais persuasivo, na medida em que nenhuma actividade cognitiva ou afectiva poderá ser levada a cabo com sucesso sem haver um nível de auto-confiança, sem a crença nas próprias capacidades. Referindo-se ao modelo de Gardner e Lambert, em que se valoriza fortemente a auto-estima enquanto característica individual, Brown inclui na mesma “such elements as the perceptions of one’s characteristics and abilities; the precepts and concepts of the self in relation to others and to the environment; the value qualities which are perceived as associated with experiences and objects; and goals and ideas which are perceived as having a positive or negative valence” (BROWN 2000:103). Quanto à inibição, o autor partiu do pressuposto que todos os seres humanos criam barreiras para proteger o seu ego. Este conceito viria a evoluir para inibição linguística ou, segundo os investigadores contemporâneos, ansiedade linguística (cf. ARNOLD 1999, DAUBNEY 2006 e 2010, YOUNG 1999).

Os factores transaccionais baseiam-se num entendimento chave, quer para este modelo, quer para os investigadores numa abordagem sociolinguística que se seguiram: o ser humano representa um ser social e o mecanismo mais importante para manter os laços e fronteiras da sociedade é a língua. De acordo com o autor, muitos dos modelos altamente sofisticado para o ensino de línguas falharam o objectivo da comunicabilidade dos aprendentes devido ao facto de terem negligenciado o carácter social da língua.

Entre os factores transaccionais na aprendizagem de línguas identificados por Brown, dos quais apenas iremos focar os que se relacionam com o domínio afectivo (os três primeiros), incluem-se a empatia, a extroversão, a agressão, a imitação, o *modelling*, a identificação e os estilos de comunicação.

Por empatia este investigador compreende o processo de “putting yourself into someone else’s shoes” (*op cit*:107), de compreender e sentir o que outras pessoas estão a pensar ou a sentir. A língua representa um dos principais meios para a empatia, incluindo aspectos da comunicação não-verbal. Quanto à extroversão, e de acordo com Brown, trata-se de um comportamento desejado pelos professores de línguas, na medida em que as personalidades extrovertidas se caracterizam por serem conversadoras, confiantes – características favoráveis para a aprendizagem de línguas, que os professores tendem a valorizar. Pelo contrário, personalidades introvertidas são consideradas “problemáticas”. Relativamente à agressão, esta é compreendida enquanto “a sequence of behaviour the goal of which is injury of the person toward whom it is directed (*op cit*:111), sendo que não representa uma área de grande atenção por parte deste investigador.

Finalmente, o último aspecto da personalidade identificado por Brown, a motivação, representa provavelmente o conceito mais utilizado e abrangente para explicar o (in)sucesso de actividades didácticas e, por consequência, da aprendizagem de uma língua. Brown baseia-se no entendimento da motivação enquanto “basic need and drive”, um impulso interno, uma vontade de concretizar uma determinada acção. Esta noção de motivação liga-se ao conceito de motivação integrativa de Gardner e Lambert (ver acima), apesar de negligenciar a instrumental.

De acordo com a perspectiva deste autor, a construção da motivação está relacionada, aliás, fundamentada, em seis necessidades ou vontades humanas:

“the need for *exploration* (seeing the other side of the mountain), 2) the need for *manipulation*, for causing change, 3) the need for *activity*, for movement and exercise, both physical and mental, 4) the need for *stimulation*, the need to be stimulated by the environment, 5) the need for *knowledge*, the need for to process and internalize the results of exploration(...) 6) the need for *ego enhancement*, for the self to be known and to be accepted and approved by others” (BROWN 2000:112/113).

Concluindo, a perspectiva de Brown baseia-se nas diferenças individuais, em particular no que se refere a traços de personalidade específicos, para identificar os aspectos afectivos importantes na aprendizagem de uma língua e, por consequência, para determinar o seu sucesso.

SÍNTESE

Os estudos que referimos e que representam os principais pontos de partida da investigação e dos modelos teóricos da dimensão afectiva actual no ensino de línguas evidenciam perspectivas e entendimentos que diferem nalguns aspectos e se complementam noutros.

Assim, Gardner e Lambert constituíram a base conceptual para a discussão da motivação no ensino das LE; Krashen introduziu a noção do filtro afectivo, em que distinguiu a aprendizagem da aquisição de uma língua; Brown identificou os traços de personalidade favorecedores ou inibidores no processo de ensino-aprendizagem das línguas; a Escola Humanística veio institucionalizar a concepção de uma educação com preocupações afectivas para além das cognitivas, cuja influência se faz sentir até aos dias de hoje.

O aspecto que todos os investigadores referidos têm em comum é a valorização da componente afectiva no processo de ensino-aprendizagem das LE, a qual, a partir destas teorias, tem vindo a constituir-se como objecto de estudo específico no âmbito da DL.

3.3 O PANORAMA ACTUAL DOS ESTUDOS EMPÍRICOS

Neste ponto pretende-se apresentar o panorama dos estudos recentes, inseridos numa perspectiva actual em DL, cuja preocupação se prende com a dimensão afectiva no ensino de línguas. No seguimento de todas as complexidades relacionadas com esta temática e com os seus conceitos associados apontados até ao momento, este panorama apresenta-se extremamente diversificado, quer pelos diferentes modelos

teóricos que sustentam as investigações, quer pelas suas bases disciplinares (psicologia cognitiva, linguística aplicada, escola humanística, abordagem sócio-construtivista), quer pelos enfoques específicos dos trabalhos empíricos, apontando para conclusões e implicações a vários níveis, conforme iremos explicitar de seguida. Todos estes aspectos dificultam uma categorização clara e sistemática desta área.

Uma das tentativas de organizar a investigação feita neste âmbito foi a obra apresentada e já referida de Jane Arnold (*Affect in Language Learning*, 1999), em que se distinguem três dimensões: a do aprendente, a do professor e a da interacção. O pensamento base desta autora foi a distinção de duas perspectivas sobre a afectividade: uma primeira, em que a preocupação se prende com o aprendente enquanto indivíduo, enquanto ser humano com características próprias e específicas, e uma segunda, em que o enfoque é sobre o aprendente numa situação de contacto sócio-cultural e de ensino-aprendizagem, situações essas em que o mesmo inevitavelmente se relaciona com outros (professores e colegas) e com o Outro (língua e cultura estrangeiras).

Tendo em conta a nossa abordagem etnográfica e sócio-construtivista, em que todos os fenómenos estão intrinsecamente relacionados com as situações (sociais) específicas em que são vividos, construídos e desenvolvidos pelos e nos contextos em que se situam, entendemos que estas duas perspectivas são inseparáveis, isto é, que a primeira se integra na segunda. Por consequência, consideramos a divisão destas três categorias (aprendente, professor e interacção) algo insuficiente. Contudo, se entendermos não apenas nos seus enfoques, mas sobretudo também nas disciplinas subjacentes aos trabalhos que nelas se inserem, admitimos que nos possa ser útil para caracterizar o estado actual da investigação da afectividade no ensino de línguas. Explicitemos: a primeira dimensão, a do aprendente, prende-se com factores internos e/ou psicológicos que podem facilitar ou travar o processo de aquisição de uma segunda língua ou LE, tais como traços de personalidade, ansiedade linguística, inibição, extroversão, auto-estima e motivação. Assim, a maioria dos investigadores que desenvolvem trabalhos neste âmbito inserem-se numa abordagem altamente influenciada pela psicologia, neurociência ou psicologia cognitiva.

No que se refere às investigações inseridas na segunda dimensão, a do professor, estas relacionam-se maioritariamente com a formação de professores, quer inicial, quer contínua, implicando inevitavelmente o espaço da interacção. Assim, a maioria dos estudos desenvolvidos situa-se na DL, alguns dos quais com enfoques específicos na supervisão.

Quanto à dimensão interaccional, integram-se todos os trabalhos empíricos que foquem a interacção em sala de aula. Nesta categoria incluem-se, por um lado, as investigações acerca das actividades didácticas realizadas em sala de aula para gerir os problemas afectivos e, por outro, os estudos de abordagem sócio-construtivista e etnográfica, isto é, que partem da análise da interacção para descrever, interpretar ou melhor compreender um ou vários aspectos relacionados com a afectividade enquanto fenómeno dinâmico, influenciando fortemente as actividades discursivas e sendo influenciada pelas mesmas.

As questões trabalhadas nas investigações são de ordem muito diversificada, incluindo análises *(i)* de carácter mais linguístico (identificação das marcas afectivas nos discursos, levantamento de vocabulário afectivo, entre outros); *(ii)* das representações (auto-imagens, em relação aos outros, à língua, sua cultura e aprendizagem, entre outros), construídas no e pelo discurso em sala de aula (e relacionado com os discursos fora do mesmo) e das suas implicações e *(iii)* da motivação (dos alunos e do professor), que se reflecte nas atitudes e no comportamento comunicativo (linguístico, não-linguístico e para-linguístico) em sala de aula.

Antes de passar ao enfoque específico dos trabalhos realizados nestas três dimensões, importa sublinhar a importância de uma visão holística das mesmas, isto é, apesar de conceptualmente separadas, estas dimensões estão intrinsecamente ligadas e interagem entre si, não sendo possível separá-las ou estudar uma delas ignorando as outras duas. A título de exemplo, refira-se que uma investigação cuja preocupação se prenda com a ansiedade linguística de um aprendente deverá ter em linha de conta a relação que o mesmo tem com o professor de línguas, o tipo de actuação do professor, o ambiente em que a aula de línguas decorre, as manifestações (verbais e

não-verbais) da ansiedade por parte do aluno, entre outros aspectos. Em suma, devem ser considerados, para além do espaço do aluno, o do professor e sobretudo o da interacção.

Um último aspecto a realçar é o facto dos estudos, de forma mais ou menos directa, nos seus enquadramentos conceptuais (modelos, teorias ou conceitos) e/ou abordagens metodológicas, se relacionarem com os ‘estudos pioneiros’ anteriormente referidos.

VARIÁVEIS AFECTIVAS NO ESPAÇO DO APRENDENTE

Entende-se que o processo de aquisição de uma língua segunda ou estrangeira implica contactos com o Outro, com uma língua diferente da materna e que inclui uma cultura, hábitos, costumes e mentalidades próprios. Neste processo, a LE assume um estatuto triplo, na medida em que é o veículo de comunicação, a matéria em estudo e o objecto de avaliação.

Conforme já foi referido, a própria situação da sala de aula de línguas representa um contexto com características específicas e que influenciam fortemente, entre outros aspectos, a interacção, as relações entre os seus intervenientes, as relações de poder e a relação de amor ou desamor entre o aprendiz e o objecto em estudo (a língua).

Resumindo, aponta-se para o contexto de sala de aula em LE enquanto altamente desencadeador de situações potencialmente afectivas (cf. BLOOM *et al* 2004, CICUREL 2000, HALL & WALSH 2002, PERREFORT 2001). Os factores internos dos aprendentes (traços de personalidade, auto- e hetero-imagens, auto-estima, crenças e valores, motivação, entre outros) representam aspectos que podem influenciar fortemente, de forma positiva ou negativa, o processo de ensino-aprendizagem de uma LE (cf. BROWN 2000, OXFORD 1999).

O ponto de partida para muitos dos teóricos e investigadores que observam as variáveis afectivas no espaço do aprendiz foi a questão levantada por Gardner e Lambert – “how is it that some people can learn a foreign language quickly and expertly while others, given the same opportunities to learn, are utter failures?”

(GARDNER & LAMBERT 1972:1), evidenciando as diferenças individuais entre os alunos. Na verdade, a tarefa de prever o desenvolvimento dos aprendentes parece ser de impossível concretização: “whatever language input is provided, we cannot predict what each individual will learn or how the learner’s language system will develop” (WILLIAMS & BURDEN 1997:205). Estes dois investigadores, de um ponto de vista construtivista, entendem que a aprendizagem ocorre quando os aprendentes são capazes de construir os seus ‘significados pessoais’. Opondo-se a uma visão estática dos aprendentes, entendem-nos enquanto “actively involved in making their own sense of the language input that surrounds them as well as the tasks presented to them” (WILLIAMS & BURDEN 1997:206). Neste modelo, as emoções são compreendidas enquanto “integral part of learning, as also the particular life contexts of those who are involved in the teaching-learning process” (*op cit.* 208).

A investigação feita nos últimos trinta anos, evidenciando diferentes níveis de (in)sucesso nas aprendizagens, tem abordado esta problemática de diferentes pontos de vista. Uma das perspectivas havia sido a de Earl Stevick, afirmando que “success depends less on materials, techniques, and linguistic analysis, and more on what goes on inside and between the people in the classroom” (STEVICK 1980:4). Em seguida, debruçar-nos-emos sobre os diferentes aspectos internos, designados por alguns autores como “variáveis afectivas” (cf. COSNIER 1994, LEWIS 2000, YOUNG 1999), enquadradas no que habitualmente se designa por “diferenças individuais dos aprendentes” que influenciam de forma positiva ou negativa o processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

“We only have to glance for a moment at any classroom
to realize the number of different ways in which students are learning.”
REID 1999:299

A aquisição de uma LE representa um processo individual, influenciado por um conjunto complexo de factores exteriores à língua objecto em estudo: “Der

Fremdsprachenunterricht ist ein hochgradig individuell ablaufender Prozess, der unterschiedlichen außersprachlichen (affektiven, sozialen und kognitiven) Voraussetzungen unterliegt. Jeder Lerner ist in unterschiedlichem Mass imstande, Input wahrzunehmen und zu verarbeiten". (RIEMER 1997:32).

Na investigação sobre as diferenças individuais, tem-se vindo a estudar os vários tipos de factores com influência sobre o processo de aprendizagem de línguas. Num artigo em que os autores fazem a revisão da literatura desta temática, Ehrman, Leaver e Oxford (2003) defendem que os referidos aspectos se situam a três níveis: (1) estilos de aprendizagem; (2) estratégias de aprendizagem e (3) variáveis afectivas, sendo que o nosso interesse se centra essencialmente nesta última categoria. No entanto, a idade, o género, a inteligência, a aptidão para aprender línguas e a cultura também têm vindo a ser analisados em estudos deste âmbito (cf. OXFORD 1990, REID 1999, RIEMER 1997, WAKAMOTO 2000).

No que se refere à primeira categoria identificada pelos autores, os estilos de aprendizagem (note-se que outras designações para este conceito são estilo cognitivo, preferências ou modalidades cognitivas), assistiu-se a um aumento progressivo dos trabalhos empíricos desenvolvidos neste âmbito nos últimos 40 anos, muitos dos quais no seguimento dos estudos levados a cabo por Brown. Utilizando diferentes modelos para determinar os traços de personalidade³, os estudos visam identificar a "habilidade" dos aprendentes, prever a sua *performance*, ou simplesmente melhorar os processos de ensino-aprendizagem das LE (cf. EHRMAN, LEAVER & OXFORD 2003).

Ehrman e Oxford, por exemplo, aproveitando o modelo *Myers-Briggs Type Indicator* para os seus trabalhos, entendem que existem diferenças fundamentais no comportamento de cada ser humano e que cada um tem o seu próprio 'estilo de funcionar', distinguindo-se quatro 'polos de funcionamento': (1) *introversion-extroversion*; (2) *sensing-intuition*; (3) *thinking-feeling*; (4) *judging-perceiving*. Estas

³ Estes modelos baseiam-se nos inquéritos por questionário desenvolvidos pelos autores, designados *Five Factor Personality Model*, *Temperament Theory* ou *Myers-Triggs Type Indicator*, através dos quais identificaram traços de personalidade dos inquiridos. Para melhor descrição, ver EHRMAN, LEAVER & OXFORD 2003.

quatro categorias subdividem-se em 16 perfis de personalidade, com diferentes implicações ao nível do comportamento e da cognição (cf. ARNOLD 1999, EHRMAN 1996, OXFORD 1990).

Assim, distinguem-se estilos cognitivos *dependentes/independentes* do contexto, por um lado, e estilos *globais/analíticos*, por outro. A ideia essencial é o desenvolvimento da consciência no professor para ter em consideração as variações individuais dos aprendentes para diversificar estratégias em sala de aula ou para alcançar o maior número de alunos possível. Uma estratégia visual, adequada para um aprendente com facilidades de assimilação de informação visual, por exemplo, pode não o ser para outro que tenha um estilo cognitivo mais cinestésico (cf. RIEMER 1997).

Concluindo, os investigadores apontam para a importância de identificar as diferenças nas personalidades dos aprendentes, quer em grupos pequenos, possibilitando uma atenção diferenciada e individualizada por parte do professor, quer em grupos maiores, sustentando uma maior diversificação das estratégias e actividades didácticas em sala de aula (cf. EHRMAN 1996, OXFORD 1990, RIEMER 1997).

Quanto às estratégias de aprendizagem, os trabalhos desenvolvidos relacionam-se com a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, em particular com os modelos que aplicaram esta teoria em contextos educativos, como é o caso de “Multiple Intelligences in the Classroom” de Armstrong (1994). Um dos pensamentos de base neste modelo é que uma determinada estratégia nunca pode ser considerada “boa” ou “má” por si só – ela é sempre essencialmente neutra até utilizada num contexto específico (*op cit*).

Oxford, que aplicou este pensamento ao contexto de ensino de LE, defende que uma estratégia é considerada útil quando (i) se relaciona com a tarefa a desempenhar; (ii) é adequada aos estilos cognitivos e necessidades específicos dos aprendentes e (iii) os alunos são capazes de realizar a tarefa de uma forma eficaz e conseguem relacioná-la com outras anteriormente efectuadas. Estratégias que cumpram estes requisitos “make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations” (OXFORD 1990:8).

Esta autora identificou seis grupos principais de estratégias para a aprendizagem de uma LE: (1) cognitivas (em que o aluno manipula a língua objecto, a analisa, toma notas); (2) meta-cognitivas (os alunos identificam as suas necessidades e preferências, analisam os seus erros e avaliam o sucesso das actividades); (3) as relacionadas com a memória (acrónimos e palavras-chave que ajudam os aprendentes a memorizar itens, embora não contribuam para uma melhor compreensão da LE em si); (4) de compensação (adivinhar sentidos a partir das informações contextuais); (5) as relacionadas com variáveis afectivas (identificar níveis de ansiedade, discutir sentimentos, encorajar para a tomada de risco (entre outros) para ajudar os alunos a gerirem as suas emoções e níveis de motivação) e, finalmente, (6) estratégias sociais (colocar questões, pedir esclarecimentos ao professor e colegas possibilitam a aprendizagem através da interacção com os outros e uma melhor compreensão da cultura do Outro) (cf. OXFORD 1990). A quinta categoria, as variáveis afectivas, relaciona-se directamente com os “personality factors within a person that contribute in some way to the success of language learning”, identificados por Brown (2000:100) e incluem aspectos como a ansiedade (geral e linguística), os níveis de extroversão-introversão, a inibição, a auto-estima, a motivação, as crenças e representações, a capacidade de empatia, a tomada de risco, a tolerância de ambiguidade, a autonomia e o ego (cf. ARNOLD 1999, BROWN 2000, OXFORD 1990, RIEMER 1997, YOUNG 1999), aspectos estes que serão abordados em pormenor nos pontos seguintes.

Madeline Ehrman, uma das investigadoras que tem vindo a estudar as variáveis afectivas e suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem das LE, aponta para o inter-relacionamento das mesmas, afirmando que a consciência de um ou de dois factores da personalidade (como por exemplo o nível de ansiedade) de um aluno pode contribuir para uma melhor compreensão de outros aspectos (tais como a motivação, por exemplo). Mais, a autora entende que o simples facto do professor estar aberto às necessidades individuais dos aprendentes pode ser suficiente para cultivar um ambiente positivo e encorajador em sala de aula (cf. EHRMAN 1996).

A variável de carácter social acima referida, parece estar relacionada, por um lado, com a situação de sala de aula enquanto situação social, de interacção com o professor e

colegas (cf. CICUREL 2000), e, por outro, com o “choque cultural” que o contacto com uma LE pode desencadear no aprendiz (ver ponto 3.1.2):

“(…) There may be a chain of causality in natural SLA that perhaps operates in the following way. Acculturation as a remote cause brings the learner into contact with TL [target language] speakers. Verbal interactions with those speakers as a proximate cause brings about the negotiation of appropriate input which then operates as the immediate cause of language acquisition. Acculturation then is of particular importance because it initiates the chain of causality” (SCHUMANN 1986:385).

Uma outra teoria que compreende a aula como variável social fundamental no estudo das diferenças individuais é o “mehrdimensionales Spracherwerbsmodell”, um modelo complexo da aquisição de uma língua, identificando (i) factores sócio-económicos e culturais; (ii) orientações (integrativas/instrumentais) e (iii) representações (positivas/negativas) que possam facilitar ou travar o processo de aquisição da LE – evidenciando o carácter multidimensional desta aquisição (cf. RIEMER 1997).

Concluindo, parece-nos que há duas ideias fundamentais reflectidas nos estudos e modelos referidos: a primeira prende-se com o carácter inseparável de aspectos individuais, tais como factores cognitivos, traços de personalidade e variáveis afectivas dos alunos, e aspectos sociais em sala de aula. A segunda prende-se com a individualidade e imprevisibilidade do processo de aquisição de uma LE, tal como refere Riemer: “Lernprozesse sind hochgradig individuell, die Einflussfaktoren sind in ein (nur im Einzelfall entknüpfbares) Geflecht interdependenter Variablen – dem in der Sprachlehrforschung berühmt gewordenen “Faktorenkomplex” – versponnen, die Effekte isolierter Variablen sind daher generell nicht prognostizierbar” (1997:230).

ANSIEDADE LINGUÍSTICA

Desde a publicação de “Foreign Language Classroom Anxiety” em 1986, no *Modern Language Journal*, por Michael Horwitz, Dolly Young e Jo Ann Cope Powell, a investigação no campo da ansiedade linguística (AL) tem vindo a crescer progressivamente. Nos últimos 40 anos, os estudos dos investigadores têm vindo a dar evidências empíricas, a definir conceitos e correlações, a descrever manifestações

e implicações a vários níveis e a elaborar quadros conceptuais para uma melhor compreensão deste fenómeno, alguns dos quais indicando, numa perspectiva interventiva, conselhos práticos para diminuir a ansiedade linguística dos alunos em sala de aula de LE (cf. ARNOLD 1999, BROWN 2000, DAUBNEY 2004, 2010, HORWITZ & YOUNG 1991, OXFORD 1999, REID 1999, YOUNG 1999).

A AL representa provavelmente um dos factores mais influentes e inibidores no processo de aprendizagem, sendo que se manifesta em diferentes tipos de situações de contacto com a LE, desde contextos menos formais (conversas com colegas) a mais formais (em instituições de ensino) (cf. OXFORD 1999). De acordo com esta autora, especialista nesta matéria, o fenómeno da AL pode ser compreendido enquanto medo ou apreensão quando um aprendente é solicitado a comunicar na língua segunda ou estrangeira, desencadeando sentimentos negativos, tais como falta de auto-confiança, frustração, apreensão ou tensão (cf. *op cit*, GARDNER & MACINTYRE 1993).

Peter MacIntyre (1999), num artigo em que faz uma revisão crítica da investigação feita nesta área, refere os níveis 'alarmantes' de AL nos aprendentes, na medida em se estima que cerca de metade dos mesmos sofra os sintomas deste fenómeno, sendo que estes se fazem sentir a dois níveis, quer na aprendizagem da língua, quer nos processos de comunicação, isto é, na interacção.

Os modelos teóricos, influenciados pela psicologia na medida em que se trata de um fenómeno psicológico, apontam para diferentes tipos de ansiedade. Gardner e MacIntyre, num estudo referido por MacIntyre (1999), identificaram 23 tipos de ansiedade, entre os quais: (a) ansiedade enquanto traço geral de personalidade (*trait anxiety*), (b) ansiedade situacional, (c) apreensão de comunicação, (d) ansiedade interpessoal, (e) ansiedade de novidade/mudança, (f) ansiedade matemática, (g) ansiedade de testes, (h) ansiedade linguística e (i) ansiedade de sala de aula. Heron (1999) apresenta uma listagem mais breve, distinguindo entre ansiedade (1) existencial (que surge em situações sociais), (2) de aceitação (serei aceite pelos outros?), (3) de orientação (irei compreender o que está a acontecer?) e (4) de *performance* (serei capaz de aplicar o que aprendi?).

Uma das distinções mais breves que encontramos foi a de Oxford (1999), que diferencia três tipos de ansiedade: a que surge numa situação específica (*state anxiety*), a ansiedade prejudicial (*harmful anxiety*) e a benéfica (*helpful anxiety*).

Apesar de apresentarem divergências quanto às diferenciações, todos os modelos entendem que a AL está directamente relacionada com a *performance* na língua objecto. Por consequência, não se trata de uma ansiedade de situação ou de personalidade, identificando-se este tipo de fenómeno por si só.

De acordo com Oxford, um dos principais motivos para este fenómeno em sala de aula de LE relaciona-se com a gestão de um ‘ambiente emocionalmente seguro’:

“There is a great deal of vulnerability involved in trying to express oneself before others in a shaky linguistic vehicle. It is possible in some cases that the methodology used can contribute to furthering anxiety. With the advent of methods which focus on communication, and especially communication involving more personal aspects of one’s being, such as feelings, if care is not taken to provide an emotionally safe atmosphere, the chance for the development of anxiety-provoking situations can increase greatly. This is particularly true if at the same time the stakes involved are very high, such as in academic settings, where the evaluation of the learner can conceivably have far-reaching consequences” (OXFORD 1999:89).

Na verdade, apesar do número significativo de estudos que se dedicam à AL, poucos são os que focam as suas causas ou desenvolvimentos. No entanto, aponta-se para o facto óbvio de que a AL é originada sobretudo quando o aprendente se depara com dificuldades de aprendizagem ou de produção na LE (cf. KRASHEN 1981, MACINTYRE 1999). Daubney (2004), na sua dissertação de Mestrado subordinada à temática da AL no contexto nacional do ensino superior (com futuros professores de português-inglês), identifica um conjunto de imagens e representações (em relação ao futuro enquanto professor, ao papel do professor, à metodologia em sala de aula, às competências, à interacção aluno-professor, à própria personalidade e à experiência de aprendizagem) como um dos factores que pode contribuir, de forma favorável ou desfavorável, para o desenvolvimento da AL.

Quanto aos efeitos e correlações da AL, verifica-se uma variedade significativa de estudos (ver abaixo). Um dos principais problemas da AL parece prender-se com o seu

efeito de espiral, tornando-se num 'ciclo vicioso': a ansiedade provoca sentimentos de medo, nervosismo, insegurança e frustração, contribuindo para uma *performance* fraca. Estes sentimentos estão relacionados com o lado cognitivo da ansiedade, traduzindo-se num sentimento de preocupação, gastando energias que deveriam ser utilizadas para a memória e o processamento da informação (cf. EYSENECK 2000, OXFORD 1999).

Rebecca Oxford investigou as correlações positivas e negativas da AL enquanto factor condicionante na aprendizagem de línguas. Quanto aos efeitos positivos da 'helpful anxiety', a autora refere: (i) a atenção dos alunos (mantêm-se mais atentos durante mais tempo) (cf. SCOVAL 1978), (ii) níveis elevados de proficiência linguística e de auto-confiança, (iii) incremento da produção oral, sobretudo nas tarefas mais simples (cf. EHRMAN & OXFORD 1990) e (iv) bons aproveitamentos finais. Note-se no entanto que, de acordo com Oxford, este tipo de ansiedade parece ocorrer raramente.

Pelo contrário, quanto aos efeitos negativos e correlações da AL enquanto força inibidora para a aprendizagem de línguas, Oxford aponta para relações com a auto-estima, tolerância de ambiguidade, tomada de risco, competitividade, ansiedade social, choque de identidade, de cultura e de crenças, atitudes e interacção em sala de aula. Mais concretamente, refere também estudos realizados por outros investigadores que evidenciaram as influências negativas da AL sobre: (1) o aproveitamento final e os testes; (2) a *performance* em tarefas de produção oral e escrita; (3) a auto-confiança na aprendizagem e (4) a auto-estima.

Para além destas correlações, a autora também apresenta um levantamento dos sintomas da AL, isto é, as variadas formas como esta se manifesta nos alunos em sala de aula, incluindo atitudes gerais (faltar às aulas, mostrar indiferença, baixo nível de participação oral), acções físicas (gaguejar, mexer no cabelo ou outros objectos, inquietação geral, risos), sintomas físicos (queixar-se de dores de cabeça, músculos tensos) e outros aspectos (perfeccionismo, hostilidade, competitividade excessiva).

MacIntyre (1999), com base na revisão da investigação feita neste âmbito e referindo-se nalguns casos aos mesmos autores citados por Oxford, apresenta uma

categorização dos efeitos da AL em quatro níveis: académico, cognitivo, social e pessoal. Em termos académicos, para além do acima referido, acrescenta os factores da (des)motivação e do ‘overstudying’ (estudo excessivo e com baixos níveis de sucesso) nos alunos. No que se refere ao nível cognitivo, e baseando-se no modelo do filtro afectivo de Krashen, a AL exerce uma enorme força para aumentar esse filtro, impedindo o *input* (informação e seu processamento), bem como o *output* (a produção). Quanto aos efeitos sociais, a listagem dos efeitos coincide com a de Oxford (competitividade excessiva, entre outros). Em relação aos efeitos pessoais da AL, aponta sobretudo para o efeito traumático que a aprendizagem de uma LE pode ter num aprendente, reflectido nas seguintes afirmações de alunos: “I’d rather be in a prison camp than speak a foreign language”, “I just know that I have some kind of disability” e “I feel so dump in my German class” (citações de sujeitos participantes no estudo citado em MACINTYRE 1999:39).

Embora a AL possa representar um obstáculo enorme à aprendizagem de uma língua, existem uma série de formas para a reduzir – na verdade, a grande maioria dos investigadores refere sugestões que apontam para uma actuação mais ‘orientadora’ do professor em detrimento do seu papel enquanto transmissor de conhecimentos. Nesta perspectiva, cabe sobretudo ao professor saber identificar os sintomas da AL em sala de aula e criar um ambiente de trabalho positivo, tranquilo e encorajador, em que: ajuda os alunos a compreender que a AL pode ser ultrapassada e que representa um fenómeno muito comum, fomenta a auto-estima e auto-confiança, encoraja os alunos para a tomada de risco, educa para a autonomia e para uma auto-avaliação sincera e destemida, realiza actividades que relaxem os alunos (por exemplo, de carácter lúdico ou incluindo música), entre muitos outros aspectos (cf. DAUBNEY 2004, 2010, OXFORD 1999 e 1991, YOUNG 1999).

INIBIÇÃO

Uma das variáveis mais relacionada com a AL, bem como a auto-estima e auto-confiança, é a inibição. O processo de aprender uma língua implica tomar riscos,

cometer erros e aprender com eles, abrir horizontes, contactar com o Outro, processos que implicam uma atitude positiva, de abertura e de auto-confiança.

Durante a infância, as barreiras da língua são facilmente ultrapassáveis, mas à medida que se desenvolve o ego, e com todas as turbulências que este sofre durante a adolescência, a permeabilidade destas barreiras tornam-se cada vez mais reduzida (cf. EHRMAN 1999, LEWIS 2000). Em termos psicológicos, as inibições desenvolvem-se quando as crianças começam a identificar o seu ego enquanto algo diferente do dos outros, em simultâneo com a formação dos traços afectivos da sua personalidade. Com o aumento progressivo da consciência surge a necessidade de proteger um ego ainda bastante frágil e pouco disponível para a tomada de riscos (cf. KIROUAC 1995, LEWIS 2000). Críticas fortes e palavras ridicularizantes podem fragilizar o ego e, por consequência, elevar os níveis de inibição.

Durante os anos 70 e 80 realizaram-se estudos empíricos para testar os efeitos de substâncias que reduzem os níveis de inibição, tais como álcool e *valium* (por exemplo “alcohol study”, citada em KRASHEN 1981), mas os resultados foram inconclusivos, apesar de evidenciarem o efeito negativo da inibição sobre o processo de aquisição de uma LE. Pelo contrário, os resultados levantaram a hipótese de que os factores humanos desempenham um papel fundamental neste fenómeno.

As abordagens metodológicas em sala de aula têm vindo a levar em linha de conta a necessidade de criar situações de aprendizagem fomentando uma comunicação livre e o mais natural possível, com o objectivo de baixar níveis de inibição ou barreiras impostas pelo ego, para que os aprendentes

“feel comfortable as they take their first public steps in the strange world of a foreign language. To achieve this, one has to create a climate of acceptance that will stimulate self-confidence, and encourage participants to experiment and to discover the target language, allowing themselves to take risks without feeling embarrassed” (DUFEU 1994:90, citado em ARNOLD 1999).

EXTROVERSÃO-INTROVERSÃO

Estes dois traços de personalidade, que co-existem em todos os seres humanos a níveis diferentes, têm vindo a ser rotulados enquanto favoráveis ou desfavoráveis para a aquisição de uma LE, com o entendimento de que sujeitos extrovertidos, com níveis de auto-estima e de auto-confiança elevados e normalmente ‘faladores’, estariam mais pré-dispostos a tomar riscos, a expressar-se perante um grupo numa LE e a procurar oportunidades de revelar as suas capacidades. Por consequência, teriam melhores resultados na aprendizagem de uma LE (cf. BROWN 2000, KRASHEN 1981). Pelo contrário, os alunos introvertidos eram encarados enquanto ‘problemáticos’, na medida em que a sua timidez reflectia um baixo nível de auto-confiança, pouca participação oral e tomada de risco, travando fortemente o desenvolvimento das competências numa LE (cf. COSNIER 1994, BROWN 2000, DAUBNEY 2004, RIEMER 1997, YOUNG 1999). No entanto, tem-se apontado para o carácter estereotipado e simplista destes pressupostos (cf. WAKAMOTO 2000), pois, na verdade, a extroversão parece estar relacionada com a necessidade de obter afirmação por parte dos outros para alimentar a auto-estima, a auto-confiança e o sentimento de pertença. Assim, as preocupações com o ego e a auto-imagem podem subir os níveis de inibição e as barreiras de aprendizagem. Sujeitos introvertidos, por sua vez, podem ter uma personalidade forte com elevados níveis de empatia e de interesse pela língua e cultura estrangeiras, qualidades estas que contribuem positivamente para a aquisição de uma LE e diminuem as barreiras entre o aprendente e a língua em estudo (cf. ARNOLD 1999, MOSKOWITZ 1999).

Neste panorama, os trabalhos empíricos realizados apontam ainda para a dificuldade de medir o grau de introversão ou extroversão: um estudo feito com alunos japoneses que, culturalmente, parecem ser pessoas mais introvertidas (“Japanese are said to be introverted people” (WAKAMOTO 2000:77)), conclui sobre a disparidade de níveis de introversão e extroversão dos mesmos e a ausência de uma correlação directa entre estes traços de personalidade e o (in)sucesso na aprendizagem de LE (cf. WAKAMOTO 2000).

Resumindo, e tendo em conta a polaridade das conclusões, ou melhor, a falta de consenso entre os estudos realizados, parece não haver uma correlação directa empiricamente evidenciada entre a extroversão e introversão e o sucesso na aprendizagem de uma língua.

Contudo, uma das ideias que se reflecte da investigação feita no âmbito das questões afectivas no ensino de línguas é que as actividades em sala de aula devem ser diversificadas para dar resposta às propriedades dos alunos mais ou menos extrovertidos, inibidos ou ansiosos. Com efeito, o professor tem de ser sensível às possíveis resistências e receios dos alunos face à participação oral em actividades que requerem um baixo nível de barreiras (como por exemplo o *role-play*, entre outros) (cf. ARNOLD 1999, EHRMAN 1999, MOSKOWITZ 1999, OXFORD 1999).

AUTO-ESTIMA

A auto-estima representa um requisito básico para a aprendizagem, quer em relação às línguas, quer em relação a outras áreas temáticas. Aliás, tem sido apontada como requisito fundamental, quer para a actividade cognitiva, quer para a afectiva (cf. ANDRÉS 1999, LEWIS 2000, MOSKOWITZ 1999). Na verdade, já Krashen, no seu modelo do filtro afectivo, atribuiu grande importância à auto-estima, na medida em que a refere como um dos principais factores para baixar o filtro afectivo, isto é, um nível elevado ou saudável de auto-estima num sujeito parece diminuir a barreira inibidora do *input* cognitivo (cf. KRASHEN 1982). Outros autores que sublinharam a importância da auto-estima foram Gardner e Lambert, na medida em que a identificam como factor fundamental para a aprendizagem de uma LE (cf. GARDNER & LAMBERT 1972).

Este traço de personalidade parece estar relacionado com as avaliações que cada sujeito inevitavelmente faz em relação ao valor da sua pessoa e representa um requisito básico para qualquer tipo de actividade cognitiva ou afectiva. A sensação de auto-estima deriva da experiência interna e da relação com o meio ambiente, isto é, as experiências com o mundo externo a cada pessoa (LEWIS 2000a). À medida que as crenças, atitudes e memórias são incorporadas, novas experiências e ideias serão

afectadas pelas noções anteriormente estabelecidas pelo respectivo ser humano e pela sua necessidade de proteger o seu ego frágil (cf. EHRMAN 1999). Esta autora relaciona as crenças com a auto-estima, na medida em que afirma existir uma avaliação automática por parte do sujeito em relação à importância das pessoas e dos acontecimentos, sendo que a auto-estima “begins with the approbation and reliable attachment of important others but is eventually internalized so that it can be maintained relatively independently of the outside world” (EHRMAN 1999:45).

Tal como se verifica na ansiedade linguística, é possível identificar a auto-estima a níveis diferentes: (1) a auto-estima geral ou global, (2) a situacional e (3) a que diz respeito a uma actividade específica (*task self-esteem*) (cf. ANDRÉS 1999). Uma tese de doutoramento conduzido por Heyde (1979), citada por Arnold (1999), e que envolveu aprendentes de francês, concluiu que todos estes três níveis de auto-estima estão positivamente relacionados com a produção oral em sala de aula.

Na verdade, a investigação extensiva feita neste âmbito sugere que os aspectos cognitivos em sala de aula são fomentados num ambiente em que a auto-estima é promovida. Andrés afirma que este aspecto é particularmente significativo em crianças jovens, tendo evidenciado empiricamente que a auto-estima é mais determinante para capacidades de leitura do que os níveis de inteligência (QI). Um dos problemas é que os alunos não parecem ter a capacidade de identificar a necessidade de desenvolver a auto-estima:

“The student who has a good deal of success in the past will be likely to risk success again; if he should fail, his self-concept can ‘afford’ it. A student with a history predominated by failures will be reluctant to risk failure again. His depleted self-concept cannot afford it...one obvious recommendation in this situation is to make each learning step small enough so that the student is asked to only risk one chip at a time instead of five. But even more obvious, in our eyes, is the need to build up the student’s supply of ‘poker chips’ so that he can begin to have a surplus of chips to risk” (CANFIELD & WELLS 1976:6, citados por ANDRÉS 1999).

Em território nacional, Peixoto e Mesquita levaram a cabo um estudo sobre a relação entre a auto-estima, o nível e o sucesso escolar, em que constataram que “muitas das crianças e jovens com problemas de aprendizagem são dotadas de um potencial

intelectual médio ou mesmo acima da média, mas quase sempre o seu nível de auto-estima se encontra bastante prejudicado” (PEIXOTO & MESQUITA 1990:87), e apontam para o papel determinante da escola: “a escola toma um lugar de relevo no desenvolvimento e estruturação da auto-estima, reforçando as desvalorizações já trazidas ou iniciando o processo, muitas vezes, de maneiras bem subtis, mas de uma forma mais eficaz através dos fracassos escolares repetidos” (idem).

Por consequência, aponta-se para a necessidade de fomentar a auto-estima num ambiente positivo em sala de aula gerido pelo professor. Andrés (1999) compreende que este processo melhora significativamente a *performance* académica, bem como as competências sociais dos alunos. Assim, a autora propõe actividades didácticas concretas (*Literature, Circle Time, Special Day, Paper Chain*) para trabalhar a auto-estima em sala de aula, com o objectivo de: (i) desenvolver o auto-conhecimento dos aprendentes; (ii) fomentar a sua habilidade de exprimir os seus sentimentos; (iii) encorajar uma auto-imagem positiva; (iv) desenvolver a empatia, o respeito pelo Outro, a tolerância e o espírito de cooperação; (v) elevar a consciência da importância de fazer amizades e (vi) encorajar a exprimir-se de forma positiva em relação aos outros.

No contexto de sala aula, a auto-estima pode ser desenvolvida através de actividades didácticas com alunos de qualquer faixa etária. Os autores da especialidade sublinham o papel crucial que o professor desempenha, na medida em que “the most important thing a teacher can do to help students emotionally and intellectually is to create an environment of mutual support and care. The crucial thing is the safety and encouragement students sense in the classroom...further, they must recognize that they are valued and will receive affection and support” (ARNOLD 1999:82).

Concluindo, estimular os factores emocionais positivos, tais como a auto-estima, empatia ou motivação, parece ter um efeito altamente facilitador para o processo de aprendizagem de uma língua.

MOTIVAÇÃO

A partir da teoria de Gardner e Lambert anteriormente referida, as teorias desenvolvidas no âmbito da aquisição de uma LE não deixam dúvidas quanto ao papel crucial que a motivação desempenha neste processo, tal como refere Chomsky: “the truth of the matter is that about 99 percent of teaching is making the students feel interested in the material” (1988:181).

A motivação envolve, num primeiro momento, as orientações dos alunos para a aprendizagem de uma determinada língua, isto é, os motivos mais pragmáticos e/ou afectivos que o levam a interessar-se pela aquisição de uma LE. Numa fase posterior, a motivação engloba a atitude que o aprendente manifesta em relação à língua, sua aprendizagem e realização das actividades didácticas. Tratando-se de um fenómeno “invisível”, é sobretudo através dos comportamentos visíveis (expressão linguística, para-linguística e não-linguística) que os níveis de motivação se manifestam e se tornam passíveis a uma análise empírica (COSNIER 1994, DÖRNYEI 2001, YOUNG 1999).

Para além de influenciar fortemente a atitude do aprendente face à língua e o seu comportamento em contexto de sala de aula, a investigação feita nesta matéria indica que a motivação está intrinsecamente associada a aspectos afectivos e às representações que os aprendentes constroem face à língua e sua aprendizagem.⁴

CRENÇAS E EMOÇÕES

“Emotions, in a word, are judgements –
judgements about the world and one’s place in it.”
SOLOMON 2000:5

No âmbito da DL, o interesse pela relação entre as crenças e as emoções é escasso, pelo que nos socorremos de outra área disciplinar para melhor a compreender: a psicologia cognitiva. Nesta perspectiva, as crenças resultam das emoções sobre o

⁴ Para melhor entendimento deste conceito e da sua relação com a dimensão afectiva, ver ponto 3.2 da primeira parte.

mundo, da forma como os acontecimentos são imaginados e interpretados (cf. FRIJDA 2000, LAZARUS 1991, SCHERER 1999).

De acordo com Frijda, as emoções sempre foram compreendidas enquanto fundamentais para as crenças: “the notion that emotions determine beliefs was a common assumption during much of human history, and probably still is”. (FRIJDA 2000:2). Nesta linha, as emoções influenciam a força e a intensidade das crenças individuais, bem como a resistência a modificações de crenças. Numa relação simbiótica com as emoções, as crenças, por sua vez, são compreendidas enquanto umas das principais determinantes para a emoção (cf. LAZARUS 1991, SCHERER 1999).

De acordo com modelos da psicologia cognitiva⁵, a influência das emoções sobre as crenças pode ser entendida como ‘porta de entrada’ através da qual as emoções exercem a sua influência sobre a vida humana: as crenças, alimentadas e reforçadas pelas emoções, estimulam a acção humana. É também com base nestas crenças que se fazem julgamentos, quer de acontecimentos, quer de pessoas individuais ou de grupos sociais, culturas, etc. (cf. FRIJDA 2000).

Na verdade, a força das emoções sobre as crenças pode ser de ordem variada, podendo levar à consolidação de crenças já existentes ou, pelo contrário, à construção de novas crenças: “emotions can lead to new beliefs and strengthen existing beliefs” (FRIJDA 2000:6). Um dos exemplos para evidenciar o poder das emoções sobre crenças que este autor refere é o das guerras, em que as emoções negativas (por exemplo o ódio) se sobrepõem à razão, levando a assassínios, motivados e justificados por emoções e crenças.

As crenças podem ser definidas enquanto um estado que relaciona uma pessoa, um grupo, cultura ou conceito com um ou mais atributos. Neste processo (cognitivo) de construção de representações, muitas das vezes de conotação afectiva (positiva ou negativa), as emoções desempenham um papel fundamental, sendo que as tornam bastante resistentes à mudança: “beliefs are stable, enduring cognitive representations

⁵ Por exemplo, *cognitive emotion theory* de Lazarus (1991) ou *appraisal theory* de Scherer (1999).

that have a fundamental influence on the way people perceive, construct and interpret the social world” (FORGAS 2000:108).

O papel essencial das emoções neste processo entende-se pelo facto destas fornecerem informação e direccionarem a atenção. A *intensidade* das emoções ou do estado afectivo pode ser atribuída a um objecto e determinar a intensidade do seu foco de atenção, enquanto a *qualidade* da emoção direcciona esse foco (cf. FORGAS 2000, FRIJDA 2000).

De acordo com Scherer (1999), a ideia de que as emoções podem criar novas crenças relaciona-se com a noção do ser humano enquanto detentor de “preocupações constantes”, desencadeando emoções que evoluem para sentimentos. Por consequência, são construídas representações latentes face a um objecto, pessoa ou grupo que esteja relacionado com essas preocupações.

Damásio apresenta-nos uma perspectiva neurocientista sobre o processo da construção de representações (e da sua relação com as emoções), em que aponta para o seu carácter individual, automático (no sentido de ‘não-consciente’) e relacionado com a experiência de vida de cada sujeito:

“A um nível não consciente, redes no córtex pré-frontal reagem automática e involuntariamente aos sinais resultantes do processamento das imagens acima descritas. Esta resposta pré-frontal provém de representações disposicionais que incorporam conhecimentos relativos à forma como determinados tipos de situações têm sido habitualmente empareirados com certas respostas emocionais na sua experiência individual. Por outras palavras, provém de representações de disposições *adquiridas* e não *inatas*, embora, conforme referi anteriormente, as disposições adquiridas sejam obtidas sob a influência de disposições inatas. Aquilo que as disposições adquiridas incorporam é a sua experiência de vida. A sua experiência pode variar muito ou pouco em comparação com a de outras pessoas; mas é só sua” (DAMÁSIO 2003:151).

Um dos aspectos fundamentais para o presente estudo realçado por Damásio é o facto das representações serem adquiridas, sublinhando o seu carácter dinâmico. No âmbito da DL, um dos entendimentos que se tem vindo a atribuir às emoções é de estas estarem intrinsecamente relacionadas com as representações, isto é, as representações

que os aprendentes constroem face a uma língua em estudo não se dissociam da relação afectiva com a mesma, com o seu “rapport au langue” (cf. DE PIETRO & MÜLLER 1997, PERREFORT 2001). Nesta perspectiva, as representações são (re)construídas no e pelo discurso, quer em contexto de sala de aula, quer em contextos mais alargados – inserindo-se, portanto, numa abordagem interaccional e sócio-construtivista na DL. Na verdade, esta temática (representações, incluindo auto- e hetero-representações) constitui uma área fundamental para o nosso trabalho, pelo que lhe será dedicada uma parte específica no presente estudo, na sequência deste capítulo, que lhe serve de suporte.

MEMÓRIA

Um dos aspectos que se tem abordado nos estudos acerca da dimensão afectiva na aprendizagem de línguas é a memória. Earl Stevick, um dos principais defensores da Escola Humanista, explora, por exemplo, o lado afectivo enquanto elemento chave para a memória. Este investigador compreende que o processamento de informação nova ocorre numa interacção entre a memória a longo prazo e a memória em uso, contrapondo-se ao entendimento de um processamento unidireccional de transição de informação da memória curta para a de longo prazo.

Nesta perspectiva, a maneira como reagimos a acontecimento é fortemente influenciada, mas não completamente determinada, pelos recursos internos do nosso cérebro. Estes reflectem respostas a questões como “o que é que aconteceu e como no passado?” e “como é que este acontecimento se relaciona com anteriores?”. Fundamental neste ponto de vista é a distinção entre memória e aprendizagem: “when we’re thinking about the lasting nature of those inner resources, we talk about *memory*, and when we’re thinking about their changeability, we talk about *learning*” (STEVICK 1998:7, itálicos conforme original).

Por consequência, o objectivo no ensino de línguas é levar os aprendentes a modificarem os seus recursos de memória a longo prazo para reflectirem novas formas de significados (simples, complexas ou abstractas), bem como outras formas de

expectativas. Compreendendo a memória permanente enquanto organizada sobretudo à volta de informação afectiva, as mudanças na mesma ocorrem numa interacção entre a informação processada através dos sentidos e a informação presente na memória em uso, interacção esta que se caracteriza pela sua elevada complexidade (cf. STEVICK 1998).

EMPATIA

Este aspecto afectivo já havia sido identificado e valorizado nas teorias acerca do processo de aquisição de LE de Brown, e tem vindo a ocupar um lugar muito importante em muitos trabalhos no campo das ciências de educação, nomeadamente nos dedicados à relação professor-aluno em situação escolar (cf. VENTURA E PINHO 1991). Contudo, permanecem grandes dúvidas quanto às suas implicações cognitivas, por um lado, e às actividades didácticas a realizar para fomentar o seu desenvolvimento nos aprendentes, por outro (cf. ARNOLD 1999, EHRMAN 1996).

A empatia reflecte-se em todos os tipos de interacção em sala de aula, embora constitua uma característica ou competência individual (nos aprendentes ou nos professores). No senso comum, a empatia é compreendida enquanto a capacidade de “putting yourself into someone else’s shoes” (BROWN 2000:34), ou a “aptidão de um indivíduo para captar os sentimentos de outrem, a partir da sua intimidade” (VENTURA E PINHO 1991:86), representando a habilidade de abandonar o seu ponto de vista, entendimento ou sentimento pessoal para se colocar no do outro, mesmo quando este não seja compatível com o nosso: “empathy is the capacity to feel, perceive, understand, and identify with other people’s needs, interests, and viewpoints” (LIZZARAGA *et al* 2003:425) ou simplesmente “having a sense of what it is like to be another person” (EHRMAN 1996:95).

A empatia representa um dos factores, provavelmente o mais importante, na coexistência harmoniosa de indivíduos na mesma sociedade ou de sociedades e culturas diferentes, na medida em que possibilita a apreciação, conhecimento e compreensão do Outro e o respeito mútuo. Mais, está intrinsecamente relacionada

com a identidade cultural, evitando que um indivíduo esteja ‘preso’ às suas crenças e normas culturais, na medida em que possibilita a abertura do seu horizonte de visão, reconhecendo que a sua maneira de ser (e de compreender o mundo) não é exclusiva e provavelmente nem é a melhor (cf. BROWN 2000, EHRMAN 1996, GOLEMAN 1980, LIZZARAGA *et al*/2003).

No panorama do nosso estudo, este fenómeno parece-nos muito pertinente devido às suas componentes, uma das quais de carácter afectivo e outra cognitivo: “Empathy has two essential components: (a) an affective component, that is, the reaction to another person’s emotional experience; and (b) a cognitive component, that is, understanding and putting yourself in another person’s place or seeing the world through the other’s eyes, in a non-judgemental way.” (LIZZARAGA *et al*/2003:425). Ambos os aspectos relacionam-se com a acção e a comunicação, fortemente associadas aos acontecimentos em contextos didácticos, como é o caso do da sala de aula de línguas.

A empatia representa um dos domínios identificados por Goleman (1980) que compõem a inteligência ou competência emocional, podendo ser desenvolvida nos sujeitos. Contudo, para criar empatia é imprescindível haver auto-conhecimento, isto é, ter consciência dos próprios sentimentos (bem como das crenças, sistema de valores, visões do mundo, entre outros). A empatia compreende ainda as capacidades de: (i) prever os sentimentos dos outros (positivos ou negativos); (ii) reagir com reacções semelhantes às dos outros; (iii) defender diferentes pontos de vista; (iv) aceitar facilmente pontos de vista opostos; (v) oferecer ajuda em situações problemáticas (cf. ARMSTRONG 1994, GOLEMAN 1995).

Outros aspectos de carácter mais abrangente prendem-se com os efeitos da empatia, pois esta fortalece amizades, melhora a qualidade das relações familiares, promove a saúde física, motiva para a acção, fomenta um comportamento “pró-social”, como por exemplo a colaboração ou trabalho colaborativo, ajuda, altruísmo, voluntarismo, entre outros. Todos estes aspectos também realçam a complexidade que a empatia representa (cf. VENTURA E PINHO 1991).

No que diz respeito à empatia no ensino de línguas, ainda há poucas evidências para uma correlação positiva entre a empatia e o sucesso na aquisição de uma língua. Contudo, a revisão da literatura reflecte uma tendência intuitiva que suporta essa referida correlação, levantando questões de metodologia em sala de aula ou de investigação, tais como: “que tipo de actividades didácticas deveriam ser concretizadas para desenvolver a empatia nos aprendentes?” ou “que tipo de actividades fomenta e/ou trava a empatia em sala de aula?” (cf. EHRMAN 1996).

Se, por um lado, existem dúvidas quanto às implicações comunicativas e cognitivas da empatia em contexto de sala de aula, a revisão da literatura aponta claramente para a importância da empatia no professor: “as teachers move into closer contact with their own feelings, they will be better able to model empathetic behaviour in their dealings with students and to lead them to greater cross-cultural empathy” (ARNOLD 1999: 64), o que nos leva ao nosso próximo ponto, em que nos debruçaremos sobre a dimensão afectiva do professor.

3.4 A DIMENSÃO DO PROFESSOR

“Teaching is part of life or part of death, and learning is being born or being stifled. It is gasping gladly for that next first breath, or being told, “always breath in and never out”. Teaching and learning are two men sawing down one tree. One pulls, and then the other. Neither pushes and neither could work alone, but cutting comes only when the blade is moving toward the learner. At least that’s how it should be. If the teacher pulls while the learner is still pulling, they work against each other and waste their strength. If, instead to help the learner, the teacher pushes, then the blade will buckle, rhythm will be broken, both will become disheartened...”
Anónimo, citado em STEVICK 1998:30

A transição dos modelos de educação centrados no aluno (em detrimento dos que se centravam no professor) tem desempenhado um papel fundamental nas teorias de ensino-aprendizagem de línguas. Contudo, este desenvolvimento não se reflecte na falta de interesse na figura do professor – pelo contrário, muitos dos estudos focando o espaço do aprendente reforçam o papel fundamental que o professor desempenha nos processos de aquisição de línguas (cf. AOKI 1999, BROWN 2000, STANLEY 1999, STEVICK 1980). Uma das evidências para esta valorização do professor é a ênfase da

investigação contemporânea em trabalhos de natureza qualitativa, incluindo professores enquanto participantes activos (cf. ALARCÃO 1996, ANDRADE E CANHA 2006, ARNOLD 1999, VIEIRA 1993): “Ao professor e ao seu modo individual de entender e de exercer a profissão atribui-se, assim, uma relevância crítica como determinantes da melhoria das práticas educativas, dele se traçando um perfil em que se cruzam as dimensões pessoal, cognitiva e cultural da profissionalidade.” (ANDRADE & CANHA 2006:60).

Outra argumentação, influenciada pela escola humanista, valoriza o professor enquanto ‘mediador poderoso’, responsável pela gestão da intervenção (entre aprendentes em si, aprendente(s)/professor, aprendentes/objecto em estudo) e pela criação de um ambiente favorecedor de uma educação ‘completa’: “in meditation, cognitive, social and emotional development are seen as inextricably linked, and the establishment of an appropriate climate in the home or classroom within which this can be effectively fostered is as important as the content of what is conveyed” (WILLIAMS & BURDEN 1997:67). Dada a importância de estabelecer sentidos para a aprendizagem, uma das facetas do professor enquanto mediador é a de ajudar os alunos a compreenderem significados e sentidos das tarefas que lhes são solicitadas, numa atitude de ensino mais holística, envolvendo o desenvolvimento de uma ‘whole person’ (cf. FEUERSTEIN, KLEIN & TANNENBAUM 1991).

Ventura e Pinho, um investigador nacional em Ciências de Educação, valoriza o papel do professor, justificando-o pelo carácter recíproco da interacção professor-aluno:

“A relação educativa não existe mais com uma só mediação nem um único sentido, o do professor para os alunos; dá-se também na vertente dos alunos para o professor e de cada um dos elementos como grupo e vice-versa. Só assim se entende que a relação educativa seja o conjunto das relações sociais que se estabelecem entre o educador e os que ele educa, para conseguir os objectivos educativos previstos por e numa instituição dada, relações que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, seguindo um desenvolvimento que não é totalmente previsível em todos os momentos do processo educativo” (VENTURA E PINHO 1991:85).

No que diz respeito à dimensão afectiva do professor, verifica-se um escasso número de estudos preocupados com a mesma e que se debruçam, por exemplo, sobre as

suas crenças (e suas implicações) e a sua motivação. Hargreaves (1998), numa reflexão sobre o papel do professor em tempos de mudança, refere que, os processos burocráticos incluídos no desenvolvimento profissional actual estão a “matar” as emoções, e, mais concretamente a paixão nos professores: “Deste modo, muitas estratégias administrativas de mudança não só se limitam a fragilizar os próprios desejos dos professores relativamente ao ensino, mas também ameaçam o próprio desejo de ensinar. Eles retiram a paixão ao ensino” (HARGREAVES 1998:3).

De acordo com Amado (2009), os estudos sobre as representações dos professores em relação aos alunos têm procurado estabelecer a sua relação com diversas variáveis, tais como sexo, idade, anos de profissão e estatuto profissional. Parece haver algumas diferenças quer na perspectiva da aprendizagem, quer no comportamento e nas atitudes entre os professores mais jovens e os mais experientes. Nesta linha, parece que os docentes mais novos valorizam os resultados escolares, enquanto os mais experientes se parecem preocupar essencialmente com as competências dos alunos.

Quanto aos comportamentos dos professores, os mais experientes revelam um menor envolvimento emocional na relação pedagógica, que parece ser consequência de uma maior experiência profissional. Pelo contrário, os docentes mais jovens apresentam um maior foco nos aspectos relacionais, nomeadamente na relação professor-aluno. O que ambos os grupos de professores parecem ter em comum é a representação face aos alunos, que se caracteriza por ser tradicional, com base na motivação e qualidade de trabalho, representação esta que parece estar associada às normas e valores da escola enquanto instituição.

“Só muito recentemente têm sido estudadas, junto dos professores, as ligações entre as suas representações da inteligência, da aprendizagem e do desenvolvimento, por um lado, e as suas maneiras de categorizar os alunos, bem como as implicações educativas das representações sociais” (AMADO 2009:117).

Apesar da pouca investigação realizada preocupada especificamente com os fenómenos afectivos, facto este provavelmente associado à intensificação do interesse pelos fenómenos relacionados com a dimensão do aprendente, verifica-se uma crescente consciencialização da necessidade da mudança do papel do professor em

termos conceptuais. Noutras palavras, os estudos realizados no âmbito da dimensão do aluno e discutidos no ponto anterior evidenciam a necessidade de “novos papéis” do professor de línguas, que serão identificados e brevemente discutidos nesta parte.

Os NOVOS PAPÉIS DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

A educação representa uma das bases fundamentais para a formação do indivíduo, bem como da sociedade. No relatório da UNESCO de 2001, em que se identificam os pilares da educação: saber (*learning in order to know*); saber fazer (*learning in order to do*); saber viver em sociedade (*learning in order to live together*) e saber ser (*learning in order to be*), realça-se a prioridade de formar professores incluindo preocupações humanísticas:

“we suggest that teacher education should pay greater attention to the preparation of teachers in guiding and forming their pupils’ personalities and acquisition of social experience.(...) The process of the development and formation of the teachers’ own personalities, attitudes and value system, as well as the improvement of their social and co-operative skills, should be given prior importance in the course of studies” (UNESCO 2001:79).

Este entendimento não desvaloriza a importância do professor, nem sequer implica que não exista espaço para o professor numa sala de aula que seja orientada para o aluno. Muito pelo contrário, aponta para um novo papel do professor, papel este que se caracteriza por ser mais rico, mais envolvente, mais desafiante, mais imprevisível e também mais compensador (cf. ALARCÃO 1996, AOKI 1999, HARGREAVES 1998, HERON 1989, PINHO 2008, STEVICK 1980).

Na perspectiva sócio-construtivista de Alarcão, o professor é muito mais do que um profissional do currículo ou um gestor de aprendizagens:

“não é um mero executor de planos curriculares previamente definidos ao milímetro, mas um decisor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se ao professor (mas ao mesmo tempo confia-se no professor) que seja ele a instituir o currículo, verificando-o e construindo-o com os seus colegas e seus alunos, no respeito, é claro, pelos princípios e objectivos educativos, nacionais e transnacionais” (ALARCÃO 2001:21).

De acordo com Aoki (1999), a autonomia dos aprendentes (que representa um dos objectivos no ensino de línguas actual) não implica a ausência do professor; pelo contrário, a educação para a autonomia só se torna possível através de uma preparação gradual, processo este gerido pelo professor.

Note-se que alguns trabalhos apontam não apenas para a necessidade de mudar o papel do professor, mas sobretudo da imagem do mesmo: “the results of this study suggest not a different way of teaching, but a different way of thinking about teaching” (WOODS 1996:296).

Na verdade, de acordo com Salzenberger-Wittenberg (1983), a imagem de um professor com um conhecimento enciclopédico, cuja preocupação se prende sobretudo com a transmissão de informação e de factos, em oposição a uma pessoa preocupada em educar os alunos para uma aprendizagem autónoma, em que aqueles adquirem métodos para conhecer e compreender o mundo, ainda permanece em muitos dos alunos que sofrem um ‘choque’ quando chegam à escola. Nesta perspectiva, torna-se fundamental modificar as ideias e representações sobre o papel e a actuação do professor por parte de alunos e encarregados de educação, afastando-se das concepções mais tradicionais para outros que incluem a noção de uma pessoa emocionalmente atenta e preocupada.

O PROFESSOR FACILITADOR

Uma das ideias base para uma aprendizagem afectiva mais eficaz (*effective affective language learning*) é a do professor enquanto facilitador ou mediador, um conceito chave numa perspectiva mais humanística do ensino de línguas (cf. AOKI 1999, EHRMAN 1996, HERON 1989, UNDERHILL 1999).

Underhill contrasta a figura de facilitador com a de “leitor” e de professor, embora as relacione numa perspectiva de complementaridade progressiva. Assim, num nível mais elementar, um “leitor” entende-se enquanto um professor de qualquer nível escolar com conhecimentos da matéria a ensinar, embora sem competências ou interesses específicos nas metodologias de ensino. Um professor, por sua vez, entende-se

enquanto um professor de qualquer nível escolar que, para além de ter os conhecimentos necessários para leccionar uma determinada matéria, tem igualmente competências didáticas, isto é, das técnicas e metodologias de ensino, que lhes foram providenciadas durante a preparação profissional (como uma licenciatura em ensino, por exemplo). No entanto, esta preparação não incluiu preocupações com competências pessoais e interpessoais em sala de aula, ou com o desenvolvimento da auto-consciência por parte dos alunos. Este entendimento da figura do professor relaciona-se com a de “professor executivo” que, utilizando as melhores técnicas e competências, ‘carrega’ os alunos com conhecimentos valiosos (cf. FENSTERMACHER & SOLTIS 1998).

Num terceiro e último nível, o facilitador é competente aos três níveis explicitados:

“By facilitator I mean a teacher in any educational setting who understands the topic, is skilled in the use of current teaching methods and techniques, and who actively studies and pays attention to the psychological learning on a moment by moment basis, with the aim of enabling learners to take as much responsibility for their learning as they can. This last is what differentiates the facilitator from the teacher. The qualification of the facilitator is having knowledge and practical exercise in all three of these areas (topic, method and inner process)” (UNDERHILL 1999:34).

Assim, esta noção do facilitador que também surge nas concepções humanísticas de Stevick (1980), Rogers (1994) e Fenstermacher e Soltis (1998), relaciona-se com uma atitude, por parte do professor, que fomenta o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes e que, necessariamente, inclui preocupações com dinâmicas de grupo estabelecidas em sala de aula. Trata-se de uma atitude de visão holística, isto é, que valoriza os mais diversos aspectos (tais como sentimentos, atitudes, pensamentos, presença física, comportamento, qualidade das atenções prestadas, entre outros).

Para além de propor alguns passos práticos para a facilitação, Underhill aponta para a importância da: (1) forma de ouvir os alunos; (2) forma de falar para os alunos; (3) forma de utilização do poder e da autoridade; (4) atenção prestada aos processos inter-grupais; (5) auto-consciência em relação às atitudes e crenças; (6) redefinição de

problemas e (7) consciência ou conhecimento do próprio estado emocional (interno) (cf. UNDERHILL 1999).

Para concluir, note-se ainda que a facilitação é compreendida mais enquanto prática do que estado, em que se atribui mais significado a aspectos mais alargados do ser humano (e do seu comportamento) do que a práticas entendidas como 'tradicionais'.

O PROFESSOR MODELO

No campo da educação, a figura do professor enquanto modelo para os alunos aplica-se geralmente a contextos e conteúdos cognitivos, contudo, verifica-se uma situação muito idêntica numa esfera afectiva (cf. Arnold 1999, Oxford 1990, 1999). O professor representa o alvo principal da atenção dos alunos em sala de aula, providenciando inevitavelmente modelos, quer positivos a serem seguidos, quer negativos a serem negligenciados (cf. JULKUNEN 2002). Em termos cognitivos, e no contexto de sala de aulas de línguas, o professor desempenha o papel de bom modelo quando providencia exemplos do uso apropriado da língua objecto, bem como da aprendizagem da mesma. Neste sentido, o professor cumpre com uma das suas principais funções, a função cognitiva (identificadas por Stevick, ver acima).

Para além desta função cognitiva, o professor também desempenha um papel de modelo afectivo e que se relaciona com as funções interpessoal/pessoal e motivadora anteriormente referidas, na medida em que representa um modelo em termos afectivos. Assim, aponta-se para a importância de uma actuação "apropriada" do professor modelo, no que se refere às suas atitudes (face ao objecto em estudo, à actividade didáctica, entre muitos outros), ao seu auto-conhecimento (em relação às suas crenças, representações, bem como do seu "perfil" emocional), à forma como leva em consideração (ou não) as necessidades e características emocionais dos alunos e à forma como se relaciona com os aprendentes: "The teacher who doesn't take the affective life of the group into account may unconsciously contribute to the development of affective factors that inhibit learning" (CHRISTINSON 1997:3).

De elevada importância nesta perspectiva parece também ser o perfil emocional do professor, isto é, os seus traços característicos (emocionais), que inevitavelmente se fazem sentir na sua actuação enquanto agente educativo. Como exemplo elucidativo refira-se que um professor com falta de auto-estima apenas muito dificilmente conseguirá contribuir para o desenvolvimento da auto-estima dos seus alunos – e a falta de auto-estima poderá travar fortemente o processo de ensino-aprendizagem de uma língua (cf. ARNOLD 1999).

No âmbito dos estudos acerca da inteligência emocional, aponta-se para a necessidade dos professores estarem atentos às características emocionais dos alunos, sendo que igualmente importante é o auto-conhecimento e auto-consciência dos professores (cf. ARMSTRONG 1994).

Concluindo, Pine e Boy, citados em Arnold (1999), sublinham o impacto do perfil emocional do professor nos alunos: “pupils feel the personal emotional structure of the teacher long before they feel the impact of the intellectual content offered by that teacher” (PINE & BOY 1977:3).

O PROFESSOR ‘ATENTO’

Este conceito está relacionado com o anteriormente referido, isto é, com a necessidade do professor estar atento às necessidades e características emocionais dos alunos, bem como às próprias. Para além deste aspecto, o conceito do professor atento também se associa à noção do professor facilitador, na medida em que as preocupações não se prendem apenas com os conteúdos cognitivos ou com os métodos de ensino, mas sobretudo com aspectos de natureza mais afectiva, tais como os traços de personalidade dos alunos, suas atitudes em sala de aula, representações face ao objecto de estudo, orientações e motivações para a aprendizagem da língua ou de uma determinada tarefa, entre outros.

Partindo do pressuposto aparentemente óbvio de que um professor não é capaz de controlar todos os factores que exercem influência sobre a situação específica em sala de aula, Waters (1998) sugere que a capacidade de estar atento aos mais diversos

aspectos (afectivos) dos alunos só se desenvolve a partir do auto-conhecimento. Noutras palavras, Waters afirma que os professores, enquanto seres humanos, necessitam de desenvolver as suas competências emocionais partindo do auto-conhecimento: “teachers need to nourish and sustain themselves as a first step towards more effective teaching” (WATERS 1998:13) .

O PROFESSOR REFLEXIVO

Um dos consensos é que a prática da reflexão é essencial para o crescimento pessoal e profissional, pelo que tem vindo a ser enfatizada progressivamente em diferentes situações educativas (cf. ALARCÃO 1996, GRÁCIO 2002, OXFORD 1990, VIEIRA 1993). Numa perspectiva de formação reflexiva, que, de acordo com Vieira, se caracteriza pelo enfoque no sujeito, nos processos de formação, na problematização do saber, na integração teoria-prática e na introspecção metacognitiva, entende-se que:

“(…) o bom profissional é um ser *reflexivo*: à visão tecnicista do profissional na qual se ignora o carácter problemático e indefinido das situações profissionais, sobrepõe-se a sua imagem como sujeito eminentemente reflexivo, que deve possuir não só a capacidade de resolver problemas, mas também a capacidade de equacionar problemas no seu contexto de ocorrência e de tomar decisões face a resoluções alternativas” (VIEIRA 1993: 23).

De acordo com Stanley (1999), a prática da reflexão inclui uma dimensão mental (pensar), bem como uma emocional (sentir). Apontando para esta dimensão afectiva da reflexão, a autora refere o papel determinante que as emoções podem desempenhar – enquanto catalizadores, ou, pelo contrário, enquanto forças inibidoras no processo reflexivo. O princípio subjacente a este entendimento é o de que “teachers tend to have emotional reactions during teaching-learning situations” (STANLEY 1999:124).

Os processos reflexivos aplicam-se, por um lado, à experiência de ser professor, sendo que esta engloba diferentes esferas, incluindo os mais diversos aspectos, tais como as práticas educativas e actividades didácticas (e seus (in)sucessos), a interacção

com os alunos, as atitudes (do professor e dos alunos), a vida escolar, entre outros (cf. ALARCÃO 1996, STANLEY 1999).

Por outro lado, este processo também se relaciona com a capacidade de reflectir e de desenvolver a reflexão nos alunos, fomentando a discussão e reflexão conjunta em sala de aula e fornecendo-lhes os instrumentos apropriados para a implementação deste hábito (cf. STANLEY 1999).

A importância da reflexão tem sido particularmente verificada em situações de supervisão, isto é, com professores estagiários (cf. ALARCÃO 2002, FAIRBANKS *et al* 2000, GRÁCIO 2002, VIEIRA 1993), em que facilmente se desencadeiam reacções emocionais: “teaching as emotional work that gives rise to feelings of satisfaction, but also to tension, dilemmas and even suffering, all of which have negative effects and result in lost of efficacy” (RIA e tal 2003:231). Considerando a exposição dos professores estagiários em diferentes situações afectivamente complexas, potenciadoras de sentimentos de insegurança e de ansiedade (cf. DAUBNEY 2010, FAIRBANKS *et al* 2000), aponta-se a prática da reflexão (individual ou em colaboração com o supervisor) enquanto ferramenta essencial para gerir o ‘turbilhão’ sentimental, para analisar as experiências vividas e gerir as expectativas para o futuro: “Affective states, which arise from the past experiences, can be shown (in actions and behaviours). Sentiments, on the other hand, emerge in the here and now and are either in or out of phase with past and/or present affective states. Last, emotion-types permit the author to define emotional expectations for future perspectives.” (RIA *et al* 2003:231).

O PROFESSOR ENQUANTO EDUCADOR PARA A AUTONOMIA

A aula de LE era, ainda recentemente, considerada como “espaço de negociação cujos termos apontam para a perda de autonomia” (VIEIRA, 1990:80) devido ao grau de iniciativa dos alunos demasiadamente baixo. Na verdade, de acordo com Vieira, a iniciativa, a vontade própria de ir para além do que é solicitado, é imprescindível no envolvimento afectivo e cognitivo do aluno no processo de aprendizagem de uma LE,

“que passa pelo desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, autonomia, curiosidade e questionamento face àquilo que se pretende” (VIEIRA 1990:81).

À primeira vista, a autonomia dos alunos, entendida como a “capacity to take control of one’s own learning in the service of one’s perceived needs and aspirations” (AOKI 1999:142), pode parecer pertencer à dimensão do aprendente; contudo, na maioria das vezes parece estar relacionada com uma decisão consciente por parte do professor em partilhar poderes, desenvolvendo assim a tomada de decisões (reflectida, consciente e autónoma) nos aprendentes: “the subtle art of creating conditions within which people can exercise full self-determination in their learning” (HERON 1989:17).

Naoki Aoki (1999) compreende a autonomia enquanto processo inevitavelmente político, associado a questões afectivas:

“I have been exploring what roles affect might play in the development and practice of learner autonomy, and for several reasons this is also inevitably political. First, this position claims that it should be the students’ feelings of autonomy that decides whether they are autonomous or not, thus giving an authority to their feeling. Second, it takes a view that learner autonomy only develops through practice, which leads to a recognition of the students as legitimate members of a decision-making body concerning their learning. Third, it presupposes negotiation between the students and the teachers, which requires a new teacher-learner relationship. Fourth, it acknowledges the influence of power distribution pattern in the classroom situation on students’ voice and feeling of autonomy. Fifth, it claims that teachers and institutions are responsible for supporting practice of learner autonomy. And finally, because of all these features, if we regard the classroom as a society, it involves social change” (AOKI 1999: 145).

Esta concepção relaciona-se com os princípios de uma educação democrática, que tem por objectivo cultivar a consciência dos alunos para os valores democráticos (tais como a justiça, os direitos humanos, igualdade e liberdade), sendo que este processo envolve “enhancing students’ positive identity and feelings of responsibility and respect” (RUNARSDOTTIR & ADALBARNARDÓTTIR 2003: 171).

Com base num estudo desenvolvido com alunos do ensino superior (futuros professores de línguas), Aoki sublinha o papel determinante do professor enquanto

facilitador e orientador, englobando preocupações de natureza afectiva, no desenvolvimento da autonomia por parte dos aprendentes.

O processo, isto é, as práticas visando o desenvolvimento da autonomia de alunos, incluem reflexões como as seguintes: (1) quais os benefícios de aprender LE de uma forma geral?; (2) quais os benefícios de aprender uma LE específica?; (3) o que significa aprender uma LE?; (4) quais os elementos de uma língua e em que ordem e de que maneira devem ser abordados/estudados?; (5) quanto tempo deve ser dedicado a cada uma das aprendizagens (dos elementos)?; (6) quais os objectivos a definir a que prazos?; (7) qual o perfil de aprendente e quais as estratégias mais adequadas? e (8) como avaliar de uma forma geral e/ou um item em particular? (cf. AOKI 1999).

A actuação do professor não se limita apenas à realização das actividades a efectuar em sala de aula ou à sua atitude perante os alunos, ela está associada a um conjunto de factores essenciais que favorecem uma educação para a autonomia e que remetem para o espaço interaccional, tais como as relações sociais em sala de aula, o espaço para a negociação, a auto-avaliação e um ambiente seguro e 'tranquilo' (cf. AOKI 1999, DÖRNYEI & MALDEREZ 1997, SEQUEIRA 1997).

Dörnyei & Malderez (1997) sublinham a importância das dinâmicas de grupo na criação de um ambiente 'saudável' e favorecedor da autonomia, sendo que a figura-chave para o seu sucesso é a do professor, na medida em que é o principal responsável, isto é, quem controla e gera a situação em sala de aula e, por consequência, as dinâmicas de grupo.

Estes autores, com base num conjunto significativo de estudos realizados e uma revisão de literatura extensa, relacionam as dinâmicas de grupo com: (a) as atitudes e a percepção afectiva (representação) dos participantes face ao processo de aprendizagem; (b) a quantidade e qualidade da interacção inter- e intragrupal; (c) o grau de cooperação entre alunos, bem como o grau de envolvimento individual; (d) o comportamento e disciplina em sala de aula; (e) as relações interpessoais (entre alunos e alunos e alunos e professor); (f) a motivação dos alunos face à aprendizagem de uma LE e (g) nível de satisfação do professor e dos alunos (cf. DÖRNYEI & MALDEREZ 1997).

Ainda nesta perspectiva, o funcionamento dos grupos e das actividades levadas a cabo pode ser optimizado quando o professor está familiarizado com aspectos-chave das dinâmicas de grupo (desenvolvimento (inter- e intra-relacionamento), normas, objectivos, coesão, papel do professor enquanto líder de todos os grupos). Dörnyei e Malderez identificam dois princípios fundamentais das dinâmicas de grupo:

“1. A group has a ‘life of its own’, that is, individuals in groups behave differently than they would do outside the group.

2. Even the most different kinds of groups appear to share some fundamental common features, making it possible to study *the group* in general” (DÖRNYEI & MALDEREZ 1997:66, itálicos conforme original).

Para terminar, um aspecto relacionado com a autonomia é o papel do professor enquanto motivador, temática sobre qual nos iremos debruçar de seguida.

O PROFESSOR ENQUANTO MOTIVADOR

Um das principais funções dos professores prende-se com a liderança da situação de sala de aula, da gestão do tempo e das actividades, abrindo, por consequência, a possibilidade de organizar a interacção em sala de aula (cf. STEVICK 1980). Noutras palavras, o professor pode orientar as actividades em sala de aula e a interacção no sentido de ir ao encontro dos gostos, necessidades e características dos alunos, favorecendo deste modo um ambiente positivo e encorajador. Neste processo, os próprios gostos e características do professor estão inevitavelmente incluídos: “teachers can’t be expected to produce satisfying results if they are tied to stale, unsatisfying resources they don’t enjoy using any more than their learners do” (ARNOLD 1999:32).

Aponta-se, assim, para o entendimento de que as atitudes do professor (face à aprendizagem de uma forma geral e a aspectos específicos, tais como actividades didácticas, em concreto) têm implicações no comportamento dos alunos, afectando as suas atitudes e motivação, sendo que esta influência “may be mediated by direct, deliberate action or through indirect modelling” (JULKUNEN 2002:240).

Neste panorama, a motivação do professor desempenha um papel determinante para a sua actuação que, por sua vez, parece ter fortes impactos nos comportamentos e atitudes dos alunos. As necessidades psicológicas associadas à motivação incluem a autonomia (o professor é bastante autónomo na sua profissão), a *relatedness* (o facto de se relacionar com outras pessoas, sentir-se próximo dos outros – neste caso de alunos e colegas) e a competência (sentir sucesso profissional e ter uma sensação de conquista) (cf. RIA *et al* 2003).

Com base nas teorias de motivação existentes, Dörnyei (2001) apresenta quatro características da motivação dos professores. A primeira e principal, a componente *intrínseca*, compreende dois aspectos relevantes para a situação de ensino: (i) o facto de trabalhar com crianças e acompanhar o seu desenvolvimento é experienciado enquanto altamente gratificante em termos afectivos e (ii) o objecto de estudo em si representa uma área privilegiada de conhecimento, sendo que o professor tem a capacidade de transmitir novos conhecimentos aos seus alunos ao mesmo tempo que aumenta o seu próprio conhecimento e competências.

A segunda característica identificada por Dörnyei prende-se com *factores contextuais*, isto é, associados às exigências institucionais, aos constrangimentos e ao ‘perfil social’ desta profissão. Nesta categoria englobam-se também condições externas à profissão (micro-contextuais relativamente à escola e macro-contextuais referindo-se a aspectos sócio-políticos, económicos, entre outros).

A terceira categoria caracteriza-se pelo seu eixo temporal a longo prazo, que se relaciona com promoções profissionais e realização de projectos pessoais. Por fim, a quarta e última característica está associada à ‘fragilidade’ desta profissão, em que existe uma situação constante de exposição, influenciada por diferentes aspectos com impacto negativo sobre a motivação dos professores (alguns deles inerentes à própria profissão e outros não), tais como: a natureza ‘stressante’ de ser professor, nível insuficiente de auto-eficácia, repetitividade e potencial limitado para crescimento intelectual, estrutura de carreira inadequada (cf. DÖRNYEI 2001, JULKUNEN 2002).

Para terminar, e tal como já foi referido anteriormente, o nível de motivação do professor reflecte-se inevitavelmente na sua actuação, incluindo o seu comportamento linguístico em sala de aula.

3.5 CRENÇAS E REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

Semelhante aos níveis de motivação, as crenças dos professores, as suas noções de auto-eficácia, de auto-estima e suas auto- e hetero-representações parecem influenciar o seu desempenho, sendo que se tem apontado também para a influência destes aspectos na selecção e realização das actividades didácticas, e, por fim, também no desempenho, desenvolvimento e aproveitamento dos alunos (cf. ANDRADE & CANHA 2006, JULKUNEN 2002, REX *et al*/2002, RONE & OZALA 2003).

A noção de auto-eficácia refere-se às crenças situacionais, ou seja, a contextos específicos, como por exemplo a capacidade de leccionar e de conseguir levar os alunos à aquisição de novos conteúdos e competências. Este constructo dinâmico (no sentido de se modificar de acordo com as experiências vividas) parece afectar, por um lado, os comportamentos em sala de aula, a selecção das actividades didácticas e o aproveitamento escolar dos alunos e, por outro, a motivação (quer do professor, quer dos alunos). As crenças, por sua vez, parecem afectar a energia que os indivíduos estão dispostos a 'investir' numa determinada tarefa ou actividade (cf. JULKUNEN 2002). A consciência destes dois aspectos está relacionada com o auto-conhecimento dos professores, capacidade esta relacionada também com a figura de "facilitador" explicitada por Underhill (1999, ver acima).

Nesta perspectiva, professores com elevados níveis de auto-eficácia investem mais energia, dedicação e esforço, definem objectivos mais desafiantes para si e para os seus alunos, estão mais pré-dispostos a aceitarem ideias inovadoras, para a experimentação de novos métodos e técnicas. A eficácia parece influenciar também a persistência dos professores face a situações problemáticas e sua gestão ou resolução, sendo que estes se tornam menos críticos, aumentando o seu grau de entusiasmo e de comprometimento. Finalmente, níveis elevados de auto-eficácia contribuem para um

ambiente organizacional positivo e para a eficácia colectiva na escola, afectando por sua vez a motivação dos respectivos professores (cf. DÖRNYEI 2001, OXFORD 1990, SAVIGNON & WANG 2003).

Quanto às representações dos professores face ao objecto de estudo e particularmente face às línguas, Andrade e Canha afirmam que existe pouco conhecimento (em Portugal) sobre o pensamento dos professores acerca dos objectos língua ou acerca do modo como esse pensamento condiciona as práticas de educação linguística. Contudo, afirmam:

“Uma coisa é certa, no quadro dos estudos sobre as representações dos profissionais de educação, aprendemos, nos últimos anos, que as imagens dos objectos a ensinar parecem condicionar a mudança educativa, já que as representações dos objectos língua são condições da acção, isto é, funcionam como guias que conduzem os professores a tomar decisões da acção” (ANDRADE & CANHA 2006:61)⁶.

Numa linha de pensamento semelhante, Mäkinen (2004) identificou um conjunto de aspectos positivos e negativos associados às crenças, atitudes, emoções e motivações nos professores. Os aspectos positivos incluem maior interesse no seu trabalho, um ambiente de trabalho positivo, capacidade de combinar a língua com a cultura, maior diversidade nos materiais e nas actividades didácticas, maior entusiasmo, avaliações mais positivas, mais disciplina em sala de aula, melhor relação entre conteúdos em sala de aula e o mundo exterior e, finalmente, uma atitude afectiva favorecedora face ao seu trabalho: “one teacher once claimed: ‘I think I’m in love with this language!’ – that struck me – can a pupil help getting interested, if the teacher is enthusiastic?” (MÄKINEN 2004:202). Quanto aos aspectos negativos identificados por Mäkinen, englobam-se a negligência dos diferentes estilos cognitivos dos aprendentes, aulas monótonas e rotineiras (ausência de actividades e materiais diversificadas), repetições robóticas (*robot-like repetitions*), tratamento diferenciado dos alunos (alunos

⁶ Note-se que a noção de imagem face às LE (quer dos professores, quer dos aprendentes) representa um conceito-chave do presente estudo, pelo que iremos abordar esta temática de uma forma mais aprofundada no próximo capítulo.

‘favoritos’ *versus* alunos com dificuldades de aprendizagem) e, por fim, falta de flexibilidade e de *feedback*.

Finalmente, aponta-se ainda para a interacção entre o contexto escolar, as percepções dos professores, o seu desempenho, a estrutura institucional e o *background* sócio-cultural e histórico-económico, representando um quadro de referência representacional que se reflecte na actuação diária dos professores (cf. ANDRADE & CANHA 2006, MÄKINEN 2004, OXFORD 2000).

SÍNTESE

Sintetizando, parece que o professor actual tem de estar preparado para uma realidade emocionalmente imprevisível, para enfrentar um grupo de jovens com perfis e necessidades afectivas diferentes, sobre os quais pode exercer um força positiva ou negativa, isto é, favorecendo ou travando não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também o desenvolvimento da auto-estima, da autonomia, da reflexão – em suma, determinando a educação de um cidadão democrático. Estas características recentemente identificadas pela investigação feita nesse âmbito apontam para novos papéis do professor.

Estes papéis, que se caracterizam essencialmente por incluírem a atenção com preocupações de natureza afectiva, afastam-se de uma concepção mais tradicionalista do professor enquanto detentor e transmissor rígido de conhecimentos e aproximam-se dos princípios de uma educação humanística, preocupada em desenvolver competências a diferentes níveis (cognitivo, físico e afectivo) e comprometida socialmente.

Apesar do tratamento diferenciado dos diferentes papéis neste ponto, note-se que um aspecto importante a ter em consideração é que estes não se separam, muito pelo contrário, complementam-se. Tal como na dimensão afectiva do aprendente, em que se evidenciou o carácter holístico dos factores afectivos, os diferentes papéis identificados dificilmente se compreendem sem considerar os outros.

Tal como é referido no relatório da UNESCO anteriormente mencionado, o entendimento de uma nova figura do professor, enquanto pessoa com traços afectivos próprios, sistema de valores, crenças, atitudes, motivações e representações e cuja actuação profissional reflecte preocupação humanísticas, implica inevitavelmente uma reflexão sobre a formação de professores. Mais concretamente, conclui-se sobre a necessidade de incluir na mesma, para além de conhecimentos científicos e pedagógicos, formas de desenvolver competências afectivas ou emocionais, quer em relação à própria pessoa (auto-conhecimento), quer em relação aos alunos.

Note-se ainda que os papéis discutidos, bem como os fenómenos invisíveis sempre presentes, relacionados com a dimensão afectiva, se reflectem forçosamente no desempenho dos professores, nas suas selecções das actividades e materiais e no seu comportamento em sala de aula. Uma das formas de melhor compreender os aspectos referidos é a análise do discurso do professor, ou melhor, a análise da interacção em sala de aula (podendo interpretar comportamentos linguísticos, para-linguísticos e não-linguísticos). No âmbito deste trabalho, foi realizada uma análise da interacção professor-aluno em sala de aula, no quadro da componente empírica da nossa investigação.

4. AFECTIVIDADE NA INTERACÇÃO DIDÁCTICA

Conforme vimos atrás, as situações de ensino-aprendizagem de línguas incluem, inevitavelmente, para além da língua em estudo e dos métodos de ensino, as características cognitivas e afectivas dos aprendentes e do professor, bem como aspectos relacionais a vários níveis (aprendente-aprendente(s), aprendente(s)-professor, aprendente-LE e aprendente-Outro). Assim, evidencia-se o carácter social e transaccional destas situações.

Na verdade, a aprendizagem de uma língua representa um processo de transacção, na medida em que corresponde ao acto de alcançar algo *com* e *através do* Outro, estando

intimamente relacionando com a esfera emocional dos sujeitos (cf. ARNOLD 1999). Esta, por sua vez, está associada, não apenas às hetero-representações dos sujeitos face ao Outro, à sua língua e cultura, mas também às suas auto-representações, isto é, às imagens que os seres humanos constroem face a si mesmos, incluindo a identidade social, “that part of an individual’s self-concept which derives from his or her knowledge from his or her membership in a social group or groups, together with the value and emotional significance attached to that membership” (TAJFELD 1978:63).

Nesta linha, se analisarmos o processo de aquisição de uma língua à luz de uma perspectiva sócio-construtivista do conhecimento, torna-se evidente que os aprendentes não se encontram ancorados em estados cognitivos, afectivos e volitivos fixos, sendo que, pelo contrário, os seus comportamentos, as suas atitudes, as suas motivações e os seus conhecimentos são fortemente condicionados pelas características (nomeadamente tempo, espaço, forças sociais, estatutos e papéis) que moldam as situações comunicativas em sala de aula de línguas, em particular na de LE. Para além de contactarem com a língua e cultura do Outro, os aprendentes relacionam-se com os colegas e o professor, num tempo e espaço delimitado e respeitador de rituais comunicativos específicos, com eles constantemente estabelecendo relações de diferentes tipos, fortemente relacionadas entre elas e que implicam inevitavelmente uma dimensão afectiva: “what seems to be true is that for any intergroup behaviour to be understood, both cognitive and affective factors must be incorporated (ARNOLD 1999:260).

Iremos, nesta secção, apresentar a sala de aula de LE enquanto evento socialmente construído, enquanto produto de um ‘trabalho colaborativo e interactivo’ (cf. ALLWRIGHT & BAILEY 1991). Partindo do entendimento da sala de aula enquanto comunidade comunicativa com características especiais, nomeadamente no que se refere à interacção didáctica, referir-se-ão alguns exemplos de actividades humanísticas propostas por investigadores, apontadas como favorecedoras em termos afectivos.

Focando a interacção didáctica, discutiremos, posteriormente, algumas perspectivas que procuram melhor compreender a circulação da emoção nos discursos dos interactantes. Explicitaremos ainda o que se entende por emoções didácticas, isto é, as principais emoções desencadeadas em situações de ensino-aprendizagem das LE. Finalmente, identificaremos diferentes tipos de marcas discursivas consideradas indicadores afectivos no discurso.

4.1 A SALA DE AULA ENQUANTO COMUNIDADE COMUNICATIVA

Importa, neste momento, explicitar o nosso ponto de vista da sala de aula enquanto encontro sócio-comunicativo, que, apesar de sujeito às influências complexas (e muitas vezes imprevisíveis) de um conjunto de factores diversificados, parece ser gerido por alguns princípios que caracterizam, de acordo com os especialistas da etnografia da comunicação e da sociolinguística, praticamente todas as situações de comunicação, e as da sala de aula em particular (cf. BAILEY 1996, BLOOM *et al* 2004, GUMPERZ & HYMES 1986, HALL & WALSH 2002).

Assim, o veículo de comunicação, a língua, é compreendida enquanto “set of rules enabling speakers to translate information from the outside world into sound” (GUMPERZ & HYMES 1986: 14), atribuindo à comunicação um carácter transaccional, na medida em que não é gerida por regras sociais estanques. Pelo contrário, estes autores entendem que a comunicação representa um processo em que o falante recebe um estímulo do mundo exterior, avaliando-o à luz do seu “own cultural background, personal history, and what he knows about his interlocutors” (idem: 15). Para além de veículo de comunicação, a língua é ainda considerada, mais actualmente e à luz do paradigma socio-construtivista do conhecimento já mencionado, enquanto instrumento de co-construção de conhecimentos, sendo ainda que, em relação com o nosso estudo, é *nela* e *através dela* que circulam e se constroem representações sociais.

Nesta perspectiva, as comunidades comunicativas (*speech communities*, cf. *op cit*) são constituídas por falantes que partilham conhecimentos quanto às restrições e normas

subjacentes às situações sociais, normas estas que tendem a coincidir com as de uma unidade social maior, tais como um grupo étnico, um país ou uma cultura.

A interacção co-construída nestas comunidades é composta por eventos discursivos (*speech events*, ver abaixo) a partir dos repertórios linguísticos dos falantes que, por sua vez, representam a totalidade dos recursos linguísticos disponíveis na respectiva comunidade. A análise do discurso baseia-se nas escolhas individuais dos falantes:

“the concept of the repertoire enables us to capture these distinctions and thus uniquely describe the speech behaviour of a population in terms of their selection within particular clusters of linguistic variants or sets of grammatical systems” (GUMPERZ & HYMES 1986:36),

sendo que estas escolhas linguísticas particulares se relacionam sempre com as precedentes, isto é, com as suas experiências anteriores.

Hall & Walsh (2002) aplicaram este ponto de vista sócio-cultural ao contexto das aulas de línguas, em que o desenvolvimento linguístico ocorre através de uma mistura variada de actividades intelectuais e de práticas orientadas para objectivos concretos. A aprendizagem da língua, enquanto macro-objectivo, não é considerada assimilação interna de componentes estruturais; pelo contrário, é compreendida enquanto processo de “changing patterns of participation in specific social practices within communities of practice” (*op cit.*:187).

Segundo estes autores, através da interacção em sala de aula, os professores e alunos constroem um corpo conjunto de conhecimento, em que se inclui a compreensão dos seus papéis e relacionamentos, e das normas e expectativas do seu envolvimento enquanto participantes nos acontecimentos em sala de aula:

“Through interactions with their teachers, students are socialized into particular understandings of what counts as the official curriculum and of themselves as learners of that subject matter” (idem:189).

Neste entendimento, o professor é compreendido enquanto líder, isto é, enquanto principal gestor da interacção, mas também como facilitador e co-construtor do processo de aquisição linguística, pragmática e sócio-cultural, orientando os aprendentes para as regras da comunicação quer em sala de aula, quer em situações de encontro com o Outro (cuja língua está em fase de aprendizagem). É nesta

perspectiva que também o professor participa, consciente ou inconscientemente, na co-construção de imagens e de representações do Outro.

Ainda numa perspectiva sócio-linguística e, mais concretamente, numa abordagem micro-etnográfica, compreende-se que existem relações a vários níveis (cf. BLOOM *et al*/ 2004): em primeiro lugar, os sujeitos agem de acordo com a situação em que se encontram, ao mesmo tempo que (re)criam essa situação com a sua actuação. Segundo, o micro-contexto do acontecimento comunicativo está sempre relacionado com um determinado macro-contexto (por exemplo a sala de aula com a escola ou o sistema sócio-cultural), pelo que o funcionamento do primeiro se integra no segundo, só podendo ser compreendido na sua complexidade à luz do macro-contexto em que ocorre. A outro nível, os sujeitos, enquanto seres humanos, estão constante- e automaticamente a construir relações entre acontecimentos e conhecimentos, quer com os que estão presentes (na sua memória enquanto experiência de vida), quer com os que se encontram no seu sub-consciente (tais como representações). Assim, os locutores agem com base nos seus entendimentos, crenças e representações face ao micro-contexto em que se situam, bem como relativamente a macro-quadros de referência (cf. *idem*).

Transferindo estas considerações de teor etnográfico para a realidade da sala de aula, as relações entre os alunos e o professor e as suas actuações, bem como a tomada de decisões, o envolvimento, o investimento pessoal e a percepção subjectiva do valor da aprendizagem são condicionados, entre outros aspectos, pela distribuição do poder (o que tem efeitos ao nível do estatuto dos participantes e da distribuição dos papéis na interacção):

“school education is in general based on a hierarchical view of power which has not been deeply questioned by the providers of mainstream education, teacher preparation and learning materials” (UNDERHILL 1999:17).

Note-se que as relações entre falantes, nomeadamente a relação pedagógica (professor-aluno) que, inevitavelmente, se (re)constroem numa base afectiva, são altamente influenciadas, por um lado, pela distribuição do poder e pelas experiências

⁷ A temática das relações do poder em sala de aula de LE tem vindo a suscitar grande interesse pelos especialistas da DL. Para revisão desta matéria ver Tollefson (1995).

vividas (mais ou menos recentes) e, por outro, pelas auto- e hetero-representações dos falantes de uma comunidade educativa (turma) (cf. TASSONI 2005). Nesta linha, os fenómenos afectivos, apesar da sua natureza subjectiva, são entendidos como estando associados ao meio sócio-cultural e à situação específica em que ocorrem, “pois relacionam-se com a qualidade das interacções entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas” (*op cit.*:4). Neste sentido, e como é na interacção que o conhecimento se co-constrói e circula, os fenómenos afectivos participam activamente na co-construção e circulação dos conhecimentos, sendo, portanto, uma componente inalienável destes dois processos.

Na abordagem micro-etnográfica, que combina a atenção de como a língua (enquanto veículo de comunicação e objecto de estudo) é utilizada pelos falantes com aspectos sociais, culturais e políticos numa dada situação (nomeadamente a sala de aula), enfatiza-se os pequenos acontecimentos, os de carácter ‘rotineiro’ e ritualístico, em que o professor e os alunos são compreendidos enquanto agentes dos mesmos, apontando para a complexidade da interacção co-construída (cf. BLOOM *et al*/2004).

Um dos conceitos bastante pertinentes para o nosso estudo nesta abordagem é o de “implied personhood”, referindo-se a um conjunto de representações sempre presentes nas actuações dos sujeitos:

“a dynamic, cultural construct about who is and what is considered to be a person, what attributes and rights are constructed as inherent to being a person, and what social positions are available within the construct of being a person” (*op cit.*:3),

incluindo também um corpo de representações conjuntas, designadas por estes autores como “shared assumptions” relativamente às características e aos atributos das pessoas (quer das presentes na comunidade comunicativa, quer das outras e do Outro).

Para terminar, nesta perspectiva entende-se ainda que as acções dos sujeitos não se separam dos eventos em que participam e que constroem. Os seus actos são, sempre, reacções, pelo que a não-acção também é considerada enquanto acção significativa: “meaning and significance are located in the actions and reactions people take to each other, not in abstracted or isolated psychological states” (BLOOM *et al*/2004:5).

A estrutura social da comunidade comunicativa em sala de aula, por Francis Bailey compreendida enquanto “kind of ‘culture’ which is created out of the communal interactions among course participants” (1996:261), é altamente influenciada pela dimensão afectiva, incluindo as relações entre aprendentes, professor e objecto de estudo (cf. ARNOLD 1999, BAILEY 1996, OXFORD 1990).

A importância da afectividade presente *na* e *contraída pela* interacção em sala de aula evidencia-se no diálogo em detrimento de um processo unilateral de transmissão de conhecimentos, sendo que o diálogo envolve as pessoas enquanto seres que pensam e que sentem:

“dialogue involves people – thinking *and* feeling, spiritual and physical human beings – in negotiation and meaning. What is important in the end is not that words have meanings but rather that people have meanings they use words to convey” (ARNOLD 1999:172, itálicos conforme original).

De acordo com esta autora, uma das formas de construir a afectividade positiva em sala de aula é através das actividades didácticas realizadas, temática sobre qual nos iremos debruçar de seguida.

4.2 ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EM TORNO DA AFECTIVIDADE

A dimensão afectiva no ensino de línguas, embora indiscutivelmente presente, parece ser impossível de circunscrever: “the affective domain is impossible to describe within definable limits” (BROWN 2000:99). Pelo contrário, a esfera afectiva parece expandir-se a vários níveis, afectando aspectos como a auto-estima, as atitudes, a motivação, a ansiedade, o “choque cultural” e as representações dos alunos e dos professores. Deste modo, a dimensão afectiva exerce provavelmente uma das maiores influências quer sobre o (in)sucesso na aprendizagem de uma língua, quer no seu posterior uso, fora do espaço “protegido” da sala de aula.

De acordo com Oxford (1999), os “bons” alunos são muitas vezes os que controlam as suas emoções e atitudes face à aprendizagem, sendo que as emoções negativas podem condicionar fortemente o progresso do aprendente:

“good language learners are often those who know how to control their emotions and attitudes about learning. Negative feelings can stunt progress, even for the rare learner who fully understands all the technical aspects of how to learn a new language. On the other hand, positive emotions and attitudes can make language learning far more effective and enjoyable.” (OXFORD 1990:140).

Tendo em conta esta presença incontestável da dimensão afectiva no ensino de línguas e as suas implicações, alguns autores têm vindo a identificar estratégias e actividades em sala de aula para: (i) gerir problemas afectivos (entre os quais a ansiedade linguística); (ii) criar um clima positivo e favorecedor a uma aprendizagem ‘completa’ (no sentido humanístico) e (iii) desenvolver nos alunos o auto-conhecimento (em particular das suas características afectivas), a auto-estima, a tomada de risco (cf. BAILEY 1996, CRANDALL 1999, EHRMAN 1999, HANSEN 1999, KOHONEN 1999, MOSKOWITZ 1999, OXFORD 1990, STEVICK 1980).

Partindo do princípio que

“teachers can exert a tremendous influence over the emotional atmosphere of the classroom in three different ways: by changing the social structure of the classroom to give students more responsibility, by providing increased amounts of naturalistic communication, and by teaching learners to use affective strategies” (OXFORD 1990:140),

identificam-se três tipos de estratégias afectivas através das quais os alunos de LE poderão aprender a controlar os factores afectivos: (a) “lowering your anxiety” (técnicas de relaxamento progressivo, utilização do riso, exercícios de respiração ou de meditação); (b) “encouraging yourself” (afirmações positivas, incentivos à tomada de risco, recompensas para sucessos alcançados) e (c) “taking your emotional temperature” (estar atento aos ‘sinais’ do corpo; utilizar uma *checklist*, escrever um diário de aprendizagem; discutir as emoções com colegas) (cf. *op cit*).

De uma forma geral e menos categorizada, parece que algumas das estratégias mais simples para aceder à dimensão afectiva dos aprendentes são actividades que desenvolvam a auto-estima dos alunos ou que diminuam a sua ansiedade, apontando-se para actividades em grupo, nomeadamente de carácter literário ou lúdico, tais como *Literature*, *Circle Time*, *Special Day*, entre outros (cf. DE ANDRÉS 1999, KOHONEN

1999). A este propósito Van Lier afirma que a pobreza de expressão dos alunos pode estar relacionada ao facto destes não serem “encouraged to find sources of speaking, their own voice, within themselves, and with each other” (1996:185).

Francis Bailey, por sua vez, sublinha a importância de dar voz a todos os membros de uma turma, possibilitando-lhes, através do diálogo, a discussão e o encontrar de soluções para os seus problemas afectivos, até porque “some of the stress may be eliminated when they realize that they are going through a normal process and that they are not alone in their feelings of isolation and incapacity” (BAILEY 1996:23). Nesta perspectiva, o autor aponta igualmente para a necessidade de discutir diferenças culturais, explicitando aspectos específicos da cultura estrangeira que poderão criar distanciamento do ponto de vista dos aprendentes. Esta identificação das diferenças culturais (eventualmente desencadeadoras de atitudes de afastamento) deve combinar-se com a criação de um “common ground” em que as semelhanças e pontos de encontro das culturas em contacto sejam colocados em evidência (cf. SCARCELLA & OXFORD 1992), de forma a desencadear atitudes de aproximação.

Ainda no que respeita às actividades em sala de aula, também Crandall (1999) defende que o trabalho colaborativo exerce influências muito positivas sobre a afectividade presente em sala de aula. Baseando-se em conclusões dos seus estudos empíricos, esta autora propõe a realização de trabalhos colaborativos que, para além dos benefícios cognitivos (nomeadamente em termos de co-construção de conhecimentos e de representações, como vimos), ajudem a gerir as expectativas e representações culturalmente vincadas quanto aos papéis dos aprendentes e do professor.

Numa perspectiva humanística, Ehrman (1999), Stevick (1998), Moskowitz (1999) e Rinvolucri (1999) desenvolveram actividades didácticas para fomentar a afectividade positiva em sala de aula. Concretamente, Ehrman aponta para actividades utilizado na *Suggestopedia* para fomentar uma disposição emocional positiva, desenvolver a criatividade, baixar as barreiras do ego e, conseqüentemente, diminuir os níveis de inibição:

“In our classroom activities, whenever we speak to learners’ natural love of play and fun, when we stimulate their creative potential, when we bring in

the aesthetic response – in all these cases we are working with the heart”.
(EHRMAN 1999:92).

Stevick, que esteve associado aos métodos *Suggestopedia*, *Silent Way*, *Community Language Learning* e *Total Physical Response*, sugere cinco máximas para a selecção das actividades e dos materiais para o “whole learner”. Estes materiais servem enquanto guia para uma eficácia afectiva na organização do espaço interaccional, sendo guiados por cinco princípios fundamentais: (1) as emoções devem ser alvo de atenção semelhante ao intelecto; (2) os alunos devem ter a oportunidade de interagir; (3) os aprendentes devem basear-se na realidade presente; (4) devem assumir compromissos estabelecidos por eles mesmos; e (5) as actividades devem contribuir para o seu sentimento de segurança (cf. STEVICK 1998).

Moskowitz, com base nas conclusões dos seus estudos, defende a utilização de métodos humanísticos para desenvolver todo o potencial (“full potential”) dos aprendentes: “humanistic activities have a positive effect on student attitudes towards themselves, others and the target language and on teacher’s attitudes, as well” (MOSKOWITZ 1999: 179).

Por fim, Rinvoluceri (1999) estabelece ainda uma relação clara entre a motivação dos aprendentes e as actividades em sala de aula: “learner motivation is intimately related to the elements which make up the present moment in the classroom” (1999:194). Também este autor aponta para a necessidade de incorporar actividades de carácter mais humanístico para envolver os alunos enquanto seres humanos, identificando formas de ajudar os alunos a viverem experiências comunicativas autênticas em sala de aula.

Já no âmbito das teorias das inteligências múltiplas, nomeadamente na da inteligência emocional, Armstrong (1994) identificou um conjunto de actividades para desenvolver os cinco domínios deste tipo de inteligência e otimizar os resultados na aprendizagem.

Na área da neurociência, Puchta (1999) aplicou um modelo ao ensino de línguas designado “Neuro Linguistic Programming” (NLP) que havia sido inicialmente desenvolvido para ser aplicado ao comportamento humano e à comunicação. Este modelo, largamente utilizado em áreas como a psicoterapia, a saúde, a gestão empresarial e a educação, apresentado por Puchta enquanto “psychology of excellence”, utiliza padrões de pessoas com níveis elevados de sucesso:

“NLP principles can help learners access affective states that are more efficient for learning. NLP speaks of different logical levels of the brain (...) the proper alignment of these levels can lead to better performance in the second language” (PUCHTA 1999:259).

Por fim, um último aspecto realçado na literatura é o da avaliação. Se se evidencia e valoriza a presença da dimensão afectiva na aprendizagem de LE, implicando modelos inovadores de ensino e de aprendizagem, devem igualmente ser adaptadas e implementadas novas ou renovadas formas de avaliação:

“evaluation is, of course, one of the resources for facilitating language learning; and one of the most basic signs of coherence in a learning programme is the compatibility of the goals, syllabus and activities with the system of evaluation” (KOHONEN 1999: 233).

Um dos aspectos realçados é o efeito “backwash” da avaliação, através do qual a avaliação se reflecte nas actividades didácticas e no currículo. Por conseguinte, Kohonen propõe novas formas ‘afectivamente sensíveis’ de avaliação, processos em que se incluem os aprendentes de forma progressiva, no sentido de fomentar a auto-avaliação e, por consequência, uma maior autonomia e auto-estima (cf. idem).

4.3 A INTERACÇÃO DIDÁCTICA

A interacção em sala de aula – devido às suas características, ao seu papel e impacto no ensino-aprendizagem de línguas – desde cedo se assumiu como objecto de estudo

no âmbito da DL⁸. Assim, aponta-se para o entendimento de que a comunicação entre alunos e professor no contexto de sala de aula, a interacção didáctica, apresenta características específicas que determinam a actuação dos agentes que nela participam (cf. VAN LIER 1988). Embora tratando-se de uma interacção cujo funcionamento se gere por princípios comuns a outras situações de comunicação, já identificados por especialistas da etnografia da comunicação (conforme abordámos anteriormente), existem igualmente aspectos específicos da comunicação em sala de aula que julgamos pertinente abordar no âmbito deste trabalho, tendo em conta que uma parte do nosso estudo empírico recairá sobre a análise da interacção em sala de aula.

Em primeiro lugar, importa esclarecer que a interacção didáctica, de uma forma geral, é compreendida enquanto unidade comunicativa que apresenta uma continuidade evidente interna (continuidade do grupo de participantes, do quadro espaço-temporal e temas abordados), sendo composta por várias estruturas internas organizacionais, interdependentes e hierárquicas em termos de funcionamento, cuja análise isolada ou preferencial de uma delas configura também diferentes perspectivas na análise das interacções (cf. GUMPERZ & HYMES 1986, KERBRAT-ORECCHIONI 1996, KRAMSCH 1984, VAN LIER 1988):

- intervenções ou enunciados (unidade produzida por um único locutor);
- trocas comunicativas (unidade curta de diálogo entre, no mínimo, dois participantes);
- sequências (conjunto de trocas comunicativas que procura obter do outro um determinado resultado a propósito de um determinado conteúdo e delimitado por critérios semânticos, pragmáticos e interaccionais);
- acontecimentos linguísticos ou *speech events* ou *événements linguistiques* (unidade básica para a análise do discurso, podendo ser constituídos por uma intervenção, uma troca comunicativa ou uma sequência);

⁸ Para uma revisão extensa da literatura e dos estudos realizados em Portugal nos últimos 20 anos, ver CARDOSO 2007.

- actos de fala (unidades de base da interacção, como questões, pedidos, desculpas, entre outros, caracterizadas por marcas discursivas e estruturas próprias).

De acordo com Kramsch, duas condições fundamentais para um bom funcionamento da comunicação são a coesão e a coerência: “la *cohésion* relie les contenus propositionnels des phrases. La *cohérence*, par contre, est ce qui se relie les fonctions illocutoires. Un discours peut être cohérent, compréhensible, sans être cohésif.” (KRAMSCH 1984 :82). Nesta linha de pensamento, presume-se, por parte do destinatário, um conhecimento pragmático da situação que lhe permita, simultaneamente, (re)construir o sentido do discurso e participar activamente na sua progressão coerente e coesa, através das suas intervenções nas trocas comunicativas e nas sequências em que se envolve ou vê envolvido.

Mais: o processo de comunicação está unificado através de três sistemas de conhecimentos correspondentes às três funções de linguagem de Halliday (1973, citado em Kramsch 1984): o sistema textual (formas linguísticas, gramática, fonologia, entre outros); o interpessoal (princípios pragmáticos variáveis que regulam o discurso: tipo de trocas, tipo de sequências, interferências conversacionais) e o semântico (regras semânticas do discurso). O processo de comunicação é, então, altamente influenciado e mesmo determinado por factores sócio-psicológicos (atitudes, motivações), sócio-linguísticos (papéis e estatutos dos participantes, convenções sócio-culturais) e psico-linguísticos (o potencial de interpretação dos participantes, para o qual concorrem as representações dos sujeitos).

Assim, a interacção co-construída não é pensada enquanto produto final, representando, pelo contrário, um processo que se desenrola ao longo do tempo, construído pelo ‘entrelaçar’ dos enunciados, numa perspectiva simultaneamente retrospectiva e prospectiva (cf. ANDRADE E ARAÚJO E SÁ 2002, ALLWRIGHT & BAILEY 1991, CHAUDRON 1988, KRAMSCH 1984). A sala de aula de LE consitui, à luz desta perspectiva, um contexto comunicativo específico único devido ao facto do veículo de comunicação ser simultaneamente o objecto de estudo (“dupla focalização”, de acordo

com Bange, obrigando a pausas e retornos constantes sobre o “dito” – orientação retrospectiva), de forma a preparar o “a dizer” (orientação prospectiva).

Em conformidade, a interacção em sala de aula não pode ser entendida enquanto série de acontecimentos linguísticos isolados, uma vez que se constitui enquanto unidade de discursos ancorados num determinado micro e macro-contexto, conforme já abordámos. Neste sentido, a natureza dos discursos é fortemente vincada pelos objectivos dos sujeitos (ensino, aprendizagem e avaliação), pela organização das actividades no tempo e no espaço da sala de aula (cf. CHAUDRON 1988, CICUREL 2000, KRAMSCH 1984) e pelas dinâmicas que ditam e marcam a sua inserção nos macro-contextos escolar (por exemplo, o projecto da escola e a constituição da sua comunidade escolar) e social (por exemplo, a composição do tecido social, os conflitos entre comunidades, ...).

De acordo com Allwright e Bailey (1991), a gestão da interacção em sala de aula, considerando a interacção enquanto co-produção dos alunos e do professor, organiza-se à volta de, no mínimo, cinco questões: (1) de que forma se distribui a tomada da palavra (*participants' turn distribution*); (2) quais os tópicos?; (3) de que forma aproveita cada participante as oportunidades de intervir?; (4) que tipo de ambiente é criado?; e (5) que tipo de linguagem, línguas ou dialectos são utilizados?

Quanto aos discursos do professor e dos alunos, identificaram-se características próprias dos mesmos em contexto de sala de aula de LE (cf. CHAUDRON 1988, MOSKOWITZ 1978, NUCHÈZE 2001).

Chaudron, por exemplo, distingue o discurso do professor em duas grandes categorias, a de influência directa e a de influência indirecta (cf. 1988). O primeiro tipo de discurso, que se relaciona com os sentimentos, é sobretudo composto por elogios e encorajamentos, anedotas, utilização das ideias dos alunos, repetição e reformulação de respostas dos aprendentes e questões. O discurso de influência indirecta parece constituir-se essencialmente pelo fornecimento de informação, instruções, *direct pattern drills* (exercícios padronizados) e críticas e correcções a respostas dos alunos. Para além destes aspectos, aponta-se ainda para “l’intonation injonctive pour des

énoncés assertifs réalisant des ordres, les impératifs, les embrayeurs, les connecteurs oppositifs, la montée de la négation et les modalités d’attribution de la parole” (NUCHÈZE 2001:29). Estas marcas e funções do discurso do professor evidenciam, de acordo com tipologia de L. Dabène (1997), os três papéis principais daquele: “meneur de jeu” (já que é ele quem geralmente distribui a palavra e negocia a sua circulação, sendo igualmente o principal responsável pelo encadeamento das actividades e pela selecção dos materiais), fonte de informação (esclarecendo dúvidas e relatando aspectos do funcionamento da língua–cultura alvo) e avaliador (através, por exemplo, das correcções que, directa ou indirectamente, faz aos enunciados dos alunos).

Em relação ao discurso dos alunos, Nuchèze (2001) observou diversos tipos de comportamentos comunicativos em aula de línguas:

- (1) respostas individuais ou em coro, no seguimento da atribuição da palavra do professor;
- (2) tomada da palavra do aluno por iniciativa própria ou ‘student–initiated’ (questionamento do aluno e manifestação de ideias, emoções, opiniões ou outras reacções);
- (3) silêncio de um aluno específico (em resposta a uma questão específica do professor);
- (4) silêncio em grupo;
- (5) confusão relacionada com a tarefa;
- (6) confusão não relacionada com a tarefa;
- (7) risos;
- (8) utilização da LM; e
- (9) linguagem não-verbal.

Nuchèze observa ainda a profusão de marcadores verbais nestes comportamentos discursivos dos aprendentes, tais como “marques du « je », du « tu », les expressions phatiques, les verbes d’opinion, les termes évaluatifs, les connecteurs justificatifs et

les valeurs des occurrences du « on »” (*op cit.*:29). Estes marcadores verbais, aliados aos marcadores não- e para- verbais, afiguram-se bastante pertinentes, como se pode inferir, quando se pretende, como nós, analisar as marcas de afectividade no discurso dos alunos. Note-se, a este respeito, que Chaudron refere o silêncio e o riso enquanto componentes significativos. Na verdade, estes aspectos, conforme veremos na secção seguinte, estão fortemente relacionados com a esfera emocional dos aprendentes (cf. CICUREL 2000, NUCHÈZE 2001).

Concluindo, o discurso co-construído em sala de aula tem características muito próprias que, num macro-olhar, se relacionam com a situação específica em que ocorre e, num micro-olhar, com as características individuais (cognitivas, afectivas e sócio-comunicativas) dos intervenientes.

4.4 AFECTIVIDADE NO DISCURSO

“The sense of a word is the sum of all psychological events
aroused in our consciousness by the word.”
VYGOTSKY 1978:146

De acordo com o quadro teórico construído até ao momento, a componente afectiva na interacção não é facultativa ou adicional, mas antes parte integrante do sistema linguístico e comunicativo (cf. BERTRAND 2000, CAFFI 2000, CICUREL 2000, COSNIER & HUYGHES-DESPOINTES 2000, KERBRAT-ORECCHIONI 2000, NUCHÈZE 2001) e co-responsável pelas dinâmicas interaccionais estabelecidas. Nesta perspectiva, coloca-se o problema da expressividade da afectividade no discurso e das manifestações da complexidade da mesma:

“Kann aber intersubjektiv festgestellt werden, wie die ganz individuelle Welterfahrung, wie Wünsche, Emotionen, Motive und Affekte entstehen und sich äußern? Individuelle Welt- und Selbsterfahrung ist nie vollkommen abhängig von einer durch Konventionen festgelegten Sprache. Heißt das, dass die Affekte und Emotionen sprachlos bleiben müssen? Wie oft geschieht es, dass ein Gedanke nicht in ein Wort passt, um wieviel mehr trifft das für Emotionen und Affekte zu?” (FRIEDRICH 1994:56).

Esta problemática de analisar o diálogo enquanto zona de co-construção de espaços de intersubjectividade já havia sido identificada por Bakhtin (1981) e Vygotsky (1978) que enfatizaram a natureza criativa, a mutabilidade da comunicação dialógica (co-construída numa ‘zona de estabilidade desigual’) e a sua ligação com as funções sociais da língua:

“the sense of a word is the sum of all the psychological events aroused in our consciousness by the Word. It is a dynamic, fluid, complex whole, which has several zones of unequal stability (...). The dictionary meaning of a word is no more than a stone in the edifice of sense” (VYGOTSKY 1978:146).

Assim, a dimensão afectiva da interacção, presente através de marcas na linguagem, concorre simultaneamente para a atribuição, para a criação e para a selecção dos sentidos das palavras e dos enunciados, não podendo, por isso, estar previamente seleccionados (como num dicionário), sendo antes (mais) um produto do processo interaccional em que as subjectividades se encontram e se combinam. Neste sentido, as palavras têm o poder de evocar e de criar emoções e sentimentos, sendo ainda capazes de modificar a sua roupagem semântica e a sua carga emotiva, podendo aparecer com novos significados ou notações a cada reutilização discursiva.

No campo da Linguística interaccional, apresentam-se três perspectivas sobre esta temática: uma retórica argumentativa/conversacional, uma “développementale” e uma didáctica (cf. PLANTIN 2000), sendo que nos focaremos principalmente nesta última, dadas as características do nosso objecto de estudo e a disciplina que serve de pano de fundo à sua análise.

Um dos entendimentos de base é a rejeição de que a emoção se situa ao nível da expressão meramente individual, manifestando uma experiência de um sujeito (cf. KERBRAT-ORECCHIONI 2000). Compreendemos, pelo contrário, e à luz de um pensamento interaccionista actual, que as emoções devem ser compreendidas na sua dimensão comunicativa e interaccional, enquanto experiência partilhada que não se situa apenas ao nível de uma esfera individual, fazendo igualmente eco de uma esfera colectiva, representando um processo intersubjectivo ancorado em processos relacionais (cf. COSNIER 1994, KERBRAT-ORECCHIONI 2000, PLANTIN 2000).

Qualquer processo de comunicação (em que, como vimos, a afectividade se manifesta de forma dinâmica) implica uma adaptação ao Outro e à situação comunicativa em si, incluindo mecanismos incessantes de regulação, de intersincronização e de negociação entre interlocutores, a vários níveis (linguístico-verbal, cognitivo, volitivo, emocional, ...).

Na perspectiva interaccionista que serve de abordagem central ao nosso estudo, a noção de empatia assume um papel chave. A capacidade de ‘putting yourself into someone else’s shoes’, isto é, de abandonar o seu ponto de vista para apreciar o do Outro (movimento de descentração) sem obrigatoriamente concordar com o mesmo, é considerada como um dos factores mais importantes para criar e para aceitar participar em encontros com o Outro, em diversas situações comunicativas (cf. ARNOLD 1999, BROWN 2000, GOLEMAN 1995, PLANTIN 2000, YOUNG 1999). Neste sentido, é também um marcador da Competência de Comunicação Intercultural dos sujeitos, em geral, e do aprendente de línguas, em particular (cf. BYRAM, sem data).

Para construir uma relação de empatia entre falantes torna-se necessário haver e/ou (re)construir uma identificação entre os mesmos, implicando uma consciência dos próprios sentimentos (auto-conhecimento) e uma capacidade de interpretar e compreender os do Outro (hetero-conhecimento). Auto- e hetero-conhecimento são, neste sentido, capacidades relacionadas com a inteligência emocional dos sujeitos (cf. GOLEMAN 1995). Transpondo este princípio para a realidade da sala de aula, onde o professor tem um contacto próximo com os alunos, Oxford defende que um comportamento ‘pró-empático’ por parte do professor (desenvolvendo a empatia nos aprendentes) favorece a melhoria da empatia intercultural (cf. OXFORD 1999). Embora permaneçam algumas dúvidas no que diz respeito às actividades didácticas a realizar para desenvolver esta capacidade, parecem não restar dúvidas em relação ao facto da empatia se construir *na* e *pela* interacção (cf. COSNIER & HUYGHES-DESPOINTES 2000).

Outras noções fundamentais na perspectiva interaccionista que postulamos no nosso estudo são as de envolvimento, o conflito e o “bonheur conversationnel”.

A primeira noção, a de envolvimento, refere-se à integração pessoal e afectiva do interlocutor no evento comunicativo, bem como à forma como participa nas dinâmicas conversacionais, aspectos que dificilmente se distinguem nos processos comunicativos. Esta noção dá conta da forma como os sujeitos estão predispostos para a interacção e adoptam comportamentos de colaboração (fazendo perguntas, respondendo a questões, lançando temas de discussão, evitando temas potencialmente ameaçadores da “face” do Outro, elogiando as intervenções dos restantes interlocutores, ...).

A noção de conflito, por sua vez, mantém uma relação muito estreita com a esfera emocional devido à sua ‘carga afectiva’ (cf. KERBRAT-ORECCHIONI 2000) e pode manifestar-se e emergir quer devido à actividade, quer devido às relações no seio do grupo de participantes/interlocutores. O conflito na interacção não é previsível nem justificável à partida, sendo antes um constructo que depende da acção dos sujeitos (que poderão ou não adoptar comportamentos de envolvimento) e dos ingredientes da situação de comunicação (participantes, instrumento de comunicação, línguas em uso, ...), dependendo, assim, o conflito da combinação destes factores. Uma situação de conflito pode, conforme Melo (2006), desencadear situações de negociação de estereótipos e de representações, concorrendo, neste sentido, para a sua re/des/construção e sedimentação: neste sentido, a emergência de conflitos na interacção não pode ser vislumbrada como perniciosa à partida, já que concorre para alimentar a interacção e construir situações potencialmente aquisitivas, em termos linguísticos e culturais. Da mesma forma, a emergência de conflitos pode, pela negociação que se segue, reconfigurar emoções e empatias, ajudando a ajustar e a rever aquilo que se considerava auto- e hetero- conhecimento adquirido/estável dos sujeitos.

Quanto ao “bonheur conversationnel”, discutido por Auchlin (1995) numa linha da filosofia da linguagem representando encontros comunicativos felizes, compreende-se a construção dos mesmos através de enunciações “bem sucedidas” (“réussite énonciative”) entre professores e alunos, e que podem contribuir ao que designámos enquanto “felicidade pedagógica”, isto é, onde o bem-estar dos professores e alunos

está associado a uma forte e incontornável dimensão afectiva (cf. AUCHLIN 1995, SCHMIDT & ARAÚJO E SÁ 2004).

Para além destes três conceitos que considerámos centrais para o nosso estudo, convém ainda introduzir a distinção entre emoção *éprouvée*, *exprimée* e *suscitée* (KERBRAT-ORECCHIONI 2000) Assim, as emoções ‘sentidas’ (“éprouvées”) dizem respeito às verbalizações sob formas de marcadores, à recepção e decodificação desses marcadores e sobretudo aos efeitos emocionais nos sujeitos. Kerbrat-Orecchioni explica que as emoções expressas não coincidem necessariamente com estas primeiras, sendo esta também a posição de Caffi & Janney ao afirmar que “emotive communication has no automatic or necessary relation to “real” inner affective states” (1994:328). Um dos argumentos prende-se com o facto de ser possível sentir uma emoção sem expressá-la, descrito por Kerbrat-Orecchioni como o problema da sinceridade emocional ou do ‘paradoxo do comediante’, e outro com a possibilidade de exprimir uma emoção diferente da que se está a sentir⁹. Para corroborar esta teoria, a autora refere o que designa enquanto ‘tripla evidência geralmente admitida’: (1) um discurso ‘carregado’ de emotividade, que não obtém qualquer reacção afectiva por parte do destinatário; (2) um discurso aparentemente neutro que provoca fortes reacções emocionais e (3) um discurso que evoca diferentes reacções afectivas daquelas que o emissor pretendeu transmitir.

Quanto à emoção expressa (“*exprimée*”), esta pode situar-se ao nível do falante, do destinatário ou de um terceiro elemento presente sem participação aparentemente activa na conversação em curso. Em relação à emoção do locutor, a autora distingue ainda dois níveis, a da emoção demonstrada através da indicação de um sentimento (por exemplo “estou contente, aborrecida”, entre outros), e a da emoção conotada, que se exprime através de outro tipo de palavras (por exemplo: “chic!”, “aie!”). Neste contexto, Galati e Sini (2000) apresentam uma listagem de 143 palavras emotivamente conotadas do léxico francês, agrupadas em quatro categorias semânticas.

⁹ Relembre-se, a este respeito, o poema pessoano “Autopsicografia”: O poeta é um fingidor./ Finge tão completamente/ Que chega a fingir que é dor/ A dor que deveras sente./ E os que lêem o que escreve,/ Na dor lida sentem bem,/ Não as duas que ele teve,/ Mas só a que eles não têm.

Apesar de se distanciar um pouco desta divisão entre as emoções expressas e sentidas, Plantin compreende que as primeiras são bastante fáceis de identificar no discurso devido às manifestações emocionais, e apresenta um inventário de “marqueurs spécifiques de l’émotion” (2000:11), que se inserem no ‘material verbal’, na mímica, na prosódia, nos risos ou no cruzamento destes (ver capítulo seguinte).

Um dos principais problemas apontados por Plantin no que diz respeito às situações desencadeadoras de reacções emocionais (as emoções “éprouvées”) é o entendimento de uma relação linear entre as mesmas, do tipo causa–efeito (entre acção/estímulo e reacção/emoção). Na verdade e de acordo com as suas evidências empíricas, a afectividade parece circular entre, por um lado, momentos comunicativos entrelaçados e, por outro, entre os falantes, sendo, por isso, as suas marcas imprevisíveis e impossíveis de serem inequivocamente diagnosticadas, devido à sua dependência contextual (conforme já tínhamos feito notar). No que diz respeito aos estímulos emocionais (que desencadeiam as reacções afectivas), estes podem, no entanto, situar-se a vários níveis: (i) os que induzem o riso; (ii) os relacionados com actos de linguagem (correspondência entre estes e as emoções, por exemplo elogios, “couples complémentaires menace/crainte, admiration/embarrass e maligne/colère”,); (iii) os provocativos e (iv) as acusações. Note-se que a tonalidade emocional está totalmente associada à situação em que ocorre: “selon leurs roles et qualities, les participants éprouvent les “emotions de la situation” (*op cit.*:12).

De um ponto de vista sociológico, linguístico e semiótico, Caffi (2000) entende que, face ao carácter complexo da afectividade na interacção, a abordagem mais ‘prometedora’ é a holística, compreendendo a interacção como sistema dinâmico no qual interagem diferentes parâmetros. Nesta perspectiva, a principal questão sob um ponto de vista pragmático é a gestão da emoção inserida na questão mais larga da construção da identidade, construída e negociada *na* e *através da* interacção: “la compétence émotive et relatif aux façon avec lesquelles nous nous construisons, nous confirmons, nous renforçons, nous modifions nous-mêmes ainsi que nos différents “selves” à travers l’interaction” (*op cit.*:90). Em consequência e segundo este autor, a análise da emoção na interacção exige uma abordagem inferencial, isto é, partir de

sinais e de indícios visíveis para os interpretar (verbais, não verbais e para verbais). O ponto de partida nesta análise sócio-psicológica, ancorada numa abordagem interaccionista de tipo socio-construtivista, é constituído pelas escolhas linguísticas dos falantes que, estilisticamente marcadas (incluindo aspectos prosódicos e não-verbais), fornecem indicadores de emotividade, a partir dos quais é possível fazer inferências sobre as emoções. Estas escolhas linguísticas (acompanhadas de outros indicadores) fazem emergir a representação, a avaliação ou reacção afectiva do falante, sendo que “c’est le style adopté par le parlant dans le tours de parole précédents qui sert de “tertium comparationis” empirique” (*op cit.* 92). Caffi conclui:

“En résumée, les catégories psychologiques les plus proches des buissons et des haies sont la non-immédiateté, la disqualification, l’équivoque et, parmi les catégories émotives sélectionnées par Caffi & Janney (1994), les catégories de spécificité, d’évidentialité et de volitionalité. Les catégories rhétoriques les plus proches des buissons et des haies sont l’euphémisme, la litote ou “understatement” et la périphrase.” (...) Catégorie de déictique: stratégies d’évitement, comme mécanisme de défense et qui correspondent, parmi les émotive devices énumérés par Caffi & Janney (1994), surtout aux marqueurs émotifs de proximité” (CAFFI 2000:100).

Um dos melhores “ângulos de ataque” para analisar as emoções parece ser a observação do impacto destas no desenrolar da interacção, uma vez que “ces émotions ont des effects durables sur le déroulement de l’interaction et leur gestion semble nécessiter des moments d’activités diversifiés” (BERTRAND *et al* 2000:54.).

Na gestão destas emoções e ainda de acordo com Bertrand (2000), os sujeitos passam por diferentes fases de acordo com as actividades linguísticas mobilizadas, nomeadamente por:

- prostração (caracterizadas pela ausência de produção verbal, por atitudes particulares, pela convergência de mensagens em diferentes canais de comunicação, acompanhadas por longos silêncios ou alterações significativas da prosódia);
- negação (a verbalização de uma recusa, compreendida como resposta emotiva negativa não justificada);

- verbalização emocional (expressão das emoções sentidas pelos sujeitos);
- avaliação (juízos feitos pelos sujeitos a propósito de um acontecimento sucedido, permitindo um distanciamento do mesmo);
- diversão (descrições ou narrativas por parte dos interactantes de pouca pertinência para a respectiva situação e caracterizadas por atitudes infantis, com o objectivo de reorientar a emoção acumulada);
- expectativas (a expressão destes pode estender-se através de todos os outros, desde a prostração à dramatização);
- questionamento (na construção da realidade, os sujeitos tendem a questionar os factos de uma forma implícita, procurando mais informação, e questionando os acontecimentos);
- racionalização (mobilização de fases ou compostos argumentativos no sentido de colocar os factos ‘à prova’, relacionado com o questionamento);
- banalização (relativização, por parte dos sujeitos, dos acontecimentos, com o objectivo de atenuar o choque emocional desencadeado numa dada situação) e
- dramatização (reacção emocional ocasional em relação a um acontecimento).

Estas fases estabelecem relações inquestionáveis com as sequências verbais através das quais se desenvolvem, ao nível intrasequencial (dentro de uma mesma sequência) e intersequencial (entre sequências) (*op cit.*174). Fases e sequências são, devido à sua imprevisibilidade (proveniente da co-construção das trocas comunicativas e da instabilidade a que sempre está sujeito o contexto interaccional), altamente heterogeneas e instáveis quanto à sua duração, instâncias de mediação e estratégias de verbalização, produto interaccional e modos de implicação do sujeito (conflituoso, implicado, ...). Note-se ainda que, nesta perspectiva, quando a emoção é intensa, nomeadamente marcada por conflitos ou pela negociação de imagens de si mesmo ou do Outro (duas situações emocionalmente bastante “apelativas” para os sujeitos), estes tendem a gerar e gerir sequências interaccionais mais longas (ARAÚJO e SÁ & MELO-PFEIFER). Pelo contrário, quando a emoção é menos forte, os sujeitos “parviennent par

des activités de diversion et de banalisation, à mettre en place des modules conversationnels.” (*op cit*:179).

Antes de concluir, uma palavra sobre a análise da emoção na interação. Para Auchlin, esse exercício apresenta dois grandes problemas:

“la stratégie qui consiste à prétendre “observer” les émotions dans un corpus donné, comme si les émotions “étaient dans” le corpus, se trompe à mes yeux doublement: en prétendant trouver un intérêt exclusif suffisant dans les “émotions-en-oeil” et en ignorant le fait que l’attribution d’un état émotionnel à un être suppose sa construction interne par l’observateur” (AUCHLIN 2000:195).

Para além destes aspectos, o autor refere ainda a presença do observador enquanto influência a considerar relativamente aos acontecimentos linguísticos em que participam os sujeitos e à manifestação de emoções, apontando também a dificuldade de distinguir manifestações ‘objectivas’ das ‘emocionalmente carregadas’. Acrescentamos ainda a dificuldade de distinção entre as emoções “sentidas” e as “manifestadas” (na linha de KERBRAT-ORECCHIONI 2000). Estas dificuldades e problemas terão, como veremos, implicações metodológicas na recolha do *corpus* de análise e no estudo sistemático da emoção na interação, sobretudo pelo elevado número de indicadores emotivos envolvidos no processo e pela sua interdependência durante o evento comunicativo, conforme sistematizaremos adiante.

4.5 EMOÇÕES DIDÁCTICAS

De acordo com o nosso entendimento e conforme temos vindo a explicitar, as emoções não representam acontecimentos pontuais nos sujeitos – pelo contrário, elas atravessam as várias instâncias interaccionais, influenciadas pelos acontecimentos, ao mesmo tempo que exercem influência sobre os mesmos.

Neste contexto, Bouchard (2000) observou que os sujeitos não fazem uma gestão local das emoções: aliás, a dessincronização dos vários canais de comunicação identificada

nos seus estudos aponta para que a actividade verbal (e comportamentos não-verbais) se caracterizem por tentativas de distanciamento, de evitamento e de dramatização dos sujeitos face aos eventos desencadeadores de emoções.

Nesta óptica, entende-se que a emoção é um afecto que se manifesta durante o processo comunicativo, podendo-se situar a vários níveis do mesmo. Por um lado, ela manifesta-se através das manifestações verbais, dos indicadores para-verbais e dos indícios físicos, conforme vimos atrás. Por outro lado,

“elle peut trouver des expressions littéraires spécialisées, genres lyriques. Mais dans l’oral quotidien, les émotions se laissent plus suggérer que décrire, car elles appartiennent au domaine du subjectif, des impressions idiosyncrasiques floues et difficiles à verbaliser. Elles nécessitent donc une expression qui soit comme elle fugace et floue, “le petits mots” (BOUCHARD 2000:236).

Utilizadas nas suas formas mais primitivas (“ora”, “bom”, “portanto”, entre muitos outros), estas ‘palavrinhas’ (“petits mots”) representam um ponto de partida, dando inferências ao enunciador que podem ser complementadas aos níveis para- e não-verbais.

A ocorrência de utilização deste tipo de palavras tem sido identificada enquanto indicador para a ansiedade, como é a situação de locutores públicos ou dos alunos em situação de sala de aula, nomeadamente na de LE (cf. BENTO 2000, BOUCHARD 2000, OXFORD 1999). A título de exemplo refira-se que os alunos com níveis elevados de ansiedade linguística ou com sentimentos de insegurança face à língua tendem a recorrer de forma frequente a estas palavras (cf. DAUBNEY 2004, OXFORD 1999, PERREFORT 2001).

O entendimento da sala de aula de línguas como situação potencialmente emocional tem sido apontado por vários autores. Cicurel (2000), por exemplo, justifica-o sobretudo pelo facto dos aprendentes se encontrarem ‘em perigo’ devido à sua participação numa interacção pública, sua expressão numa língua estrangeira, à situação de avaliação e à abordagem de temas considerados “tabus” (família, amizade, entre outros).

Nesta linha de pensamento, e de acordo com o anteriormente explicitado, a emoção não se encontra inscrita no discurso de forma visível, ela exige a interpretação de marcas transversais, essencialmente de marcas paraverbais (risos, manifestações de embaraço) e estratégias de evitamento (mudança de temática) (cf. BENTO 2000, CICUREL 2000, NUCHÈZE 2001, PERREFORT 2001).

Nuchèze, nos seus trabalhos sobre a origem, a universalidade e a etiquetagem das emoções didácticas e com base nos entendimentos da psicologia social norte-americana, compreende a afectividade didáctica como geradora da expressão de emoções, sendo que “nous centrons la description de ces affects sur les émotions extérieures et/ou inféribles à partir de signaux notés sur les transcriptions et toujours en corrélations avec le contexte de leurs apparition” (NUCHÈZE 2001:56).

Fundamentando-se nas emoções ‘ekmanianas’, isto é, de base, universais ou elementares (explicitadas no ponto 1.2 deste estudo), a autora definiu cinco emoções principais numa situação didáctica: (1) a satisfação, (2) o aborrecimento, (3) o embaraço, (4) a contrariedade ou aversão e (5) a surpresa, correspondendo às categorias didácticas das emoções (1) alegria/felicidade, (2) tristeza, (3) medo, (4) fúria/aversão e (5) surpresa, respectivamente. Cosnier e Huyghes-Despointes (2000) acrescentaram a esta listagem a vergonha (enquanto emoção didáctica de vergonha).

Note-se que estas emoções, quando ‘fabricadas’ em sala de aula, parecem sempre estar associadas ao ‘tónus afectivo de base’ sobre qual a interacção se desenrola e as emoções momentâneas são desencadeadas, quer as ‘pequenas’ emoções que influenciam o ‘jogo’ da interacção, quer as grandes emoções ‘ekmanianas’ com implicações determinantes para a actuação dos sujeitos.

Para terminar, apresentamos uma tabela com as emoções didácticas identificadas por Nuchèze (2001) e Cosnier e Huyghes-Despointes (2000) e que servirá de ponto de partida para a grelha de análise conversacional do presente estudo:

Tabela 2: Emoções didácticas

Categoria didáctica / Emoção didáctica	Emoção de base / universais
Satisfação	Alegria ou felicidade
Aborrecimento	Tristeza

Embaraço	Medo
Contrariedade/aversão	Fúria ou aversão
Surpresa	Surpresa
Vergonha	Vergonha

4.6 MARCAS DISCURSIVAS DA AFECTIVIDADE

Conforme já vimos atrás, um dos aspectos mais problemáticos na investigação da dimensão afectiva prende-se com o seu carácter ‘invisível’, isto é, com a dificuldade de aceder aos fenómenos emocionais de uma forma directa. Assim, a forma de melhor compreender a esfera emocional parece ser a análise das suas múltiplas formas de manifestação e implicações. No contexto da interacção, a dimensão afectiva revela-se através de marcas discursivas, sendo que estas podem ser de diversa ordem: “sous le terme « marqueurs de l’affectivité » nous regroupons en les distinguant des indices verbaux, paraverbaux et nonverbaux qui assurent conjointement l’expression de l’émotion chez les interactants, dans un contexte précis” (NUCHÈZE 2001:56).

Um dos consensos indiscutíveis nesta matéria é que a emoção se expressa a vários níveis da interacção, nomeadamente ao nível do material verbal, isto é, *do que é dito*; da mímica, da prosódia, do ritmo e volume da voz, ou seja, de *como é dito*; e ainda dos silêncios e dos risos, noutras palavras, do que *não é dito* (cf. BENTO 2000, COSNIER & HUYGHES-DESPOINTES 2000, KERBRAT-ORECCHIONI 2000, MAURY-ROUAN 2000, NUCHÈZE 2001, PERREFORT 2001, PLANTIN 2000, TRAVERSO 2000).

MARCAS DISCURSIVAS VERBAIS

Uma primeira abordagem nesta categoria é a lexical, em que se visa a descrição do léxico das emoções, dos sentimentos e dos afectos numa dada língua (cf. KERBRAT-ORECCHIONI 2000). Nesta linha, um dos significados que se tem atribuído aos lexemas com valores emocionais é o de “emotion words”, representando conceitos abstractos ou ainda metáforas em relação a sentimentos, interesses, desejos e julgamentos, pertencendo a várias categorias gramaticais, tais como verbos (*amar, odiar*), advérbios (*alegremente, furiosamente*), substantivos (*felicidade, medo*) e adjectivos (*contente,*

triste) (cf. DEWAELE & PAVLENKO 2002). Os autores afirmam ainda que o valor emocional destas ‘emotion words’ varia de acordo com a cultura, a época e os traços característicos do respectivo falante. Os resultados dos estudos que estes investigadores realizaram em contexto de sala de aula de LE relacionam a utilização deste tipo de palavras emocionais com os níveis de proficiência, o material linguístico utilizado, a extroversão e, nalguns casos, com o género dos aprendentes.

Com o objectivo de esclarecer as variações semânticas de terminologias afectivas (emoção, sentimento, estados de espírito, afecto e estados afectivos) em várias línguas (francês, inglês, alemão, italiano e português), Engelmann (1978) concluiu que existe uma variação conceptual muito grande entre os idiomas e os autores. Apesar das dificuldades de conceptualização, parece haver consenso que estas palavras se referem todas a experiências subjectivas, que revelam “a forma como cada sujeito é afectado pelos acontecimentos da vida, ou melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (ENGELMANN 1978:128). Esta visão reflecte um entendimento social e dinâmico dos fenómenos afectivos, altamente associados à esfera representacional dos sujeitos.

Para Bouchard (2000), a emoção pode exprimir-se através das “petits mots” normalmente pertencentes aos discursos orais (o autor menciona como exemplos “donc, mais, alors”), podendo ser de carácter lógico e/ou afectivo, dependendo da situação de comunicação e da sua frequência de utilização. A título de exemplo refira-se os locutores públicos, que, numa fase inicial do seu discurso, tendem a utilizar estas palavras de forma frequente e repetida, indicando o grau de nervosismo do falante.

Um segundo tipo de abordagem é a morfo-sintáctica, em que a análise recai sobre as formas de utilização dos grupos gramaticais com algum valor afectivo. Kerbrat-Orecchioni refere um elevado número de exemplos:

“les suffixes diminutifs à valeur affective, les hypocoristiques et autres “mots doux”, les injures et jurons, les particules expressives, et les procédés de l’intensification, l’ordre des mots et en particulier l’antéposition de l’adjectif; les procédés d’emphase et de mise en relief; la phrase segmentée et les constructions disloquées; l’ellipse et l’asyndète; la reprise et la répétition,

l'exclamation, les phrases exclamatives, les interjections qui sont objet de intérêt renouvelé" (*op cit.* 233).

Seguindo este tipo de abordagem e em contexto nacional, Bento (2000) realizou um estudo em aulas de Inglês (LE) em que identificou marcas discursivas de afectividade nas substituições lexicais, nos diminutivos, nos adjectivos avaliativos, nos advérbios avaliativos e nos advérbios de modo. Mais concretamente, a investigadora classificou estas marcas nas seguintes categorias:

- marcas de proximidade, incluindo três sub-categorizações,
- *espacial* (regulam distâncias entre acontecimentos interiores e exteriores (ex.: *este ou aquele acontecimento*));
- temporal (regulam distâncias metafóricas entre o agora e o então (ex.: como te *sentes?*; como te *sentiste?*; como te *estás a sentir?*)) e
- *social* (regulam distâncias metafóricas sociais ou interpessoais, são as formas de tratamento (ex.: *queres ler? quer ler? o João quer ler?*));
- marcas de especificidade (escolhas de referentes genéricos (ex.: *sabe-se que...*) *versus* referentes particulares (ex.: *sei que...*));
- marcas de evidenciação (podem incluir o uso de verbos modais, verbos epistémicos objectivos (ex.: *se*) *versus* verbos epistémicos subjectivos (ex.: *acredito*), advérbios modais (ex.: *obviamente vs. provavelmente*) e podem ser inferidos também a partir de actividades cinésicas (ex.: encolher de ombros, expressão facial de dúvida etc.);
- marcas de validação (a assertividade poderá ser expressa no discurso através da escolha de voz passiva ou activa) e, por fim,
- marcas de quantidade (incluem pronomes interrogativos como intensificadores (ex.: *que dia!*), adjectivos enfatizadores (ex.: *isto foi um fracasso total*), escolhas estilísticas como a repetição, alongamentos de fonemas ou ainda a repetição da mesma frase.

Ainda nesta perspectiva, Bento, em conjunto com Ferrão Tavares (2000:148), elaborou um “Inventário de marcas de afecto” em que distinguiu três níveis: as auto-repetição de sons numa intervenção do professor como formas de redundância para facilitar a compreensão por parte dos alunos; as hetero-repetições de enunciados desconstruídos e as marcas avaliativas (emprego de adjectivos avaliativos, tom de voz, expressão facial).

Uma terceira abordagem é a pragmática, ou a teoria dos ‘speech acts’, que consiste em analisar alguns rituais comunicativos (tais como a desculpa, o arrependimento, o elogio, a congratulação, entre outros) em relação às emoções que habitualmente o acompanham (cf. KERBRAT-ORECCHIONI 2000).

Um último tipo de abordagem, e o nosso ponto de partida neste estudo, é a interaccionista, que engloba as anteriores, visto que o entendimento de base é a circulação da emoção no discurso. Nesta perspectiva, em que se enfatiza maioritariamente o funcionamento das trocas comunicativas, torna-se impossível negar o carácter incontornável da componente afectiva na co-construção da interacção (cf. PLANTIN 2000).

A conversação enquanto co-construção parece, de acordo com Tannen (1996), incluir três tipos de envolvimento pessoal: o auto-envolvimento do falante, o envolvimento interpessoal entre falante e interlocutor e o envolvimento do falante com o que está a ser dito. Nesta perspectiva, as marcas de afecto ou de envolvimento são entendidas como estratégias linguísticas, isto é, como “systematic ways of using language” (1996:281), em que se incluem (1) a repetição de fonemas, de palavras e de expressões nas tomadas de palavra e entre as mesmas; (2) o discurso indirecto e (3) o uso de visualização.

MARCAS DISCURSIVAS PARA-VERBAIS

Nesta categoria incluem-se sobretudo os traços prosódicos, tais como a intensidade e a velocidade do enunciado ou da interacção, o timbre da voz, o volume da voz, bem como vocalizações de diversa ordem (cf. AUBERGE 2004, CICUREL 2000, COSNIER &

HUYGHES-DESPOINTES 2000, MAURY-ROUAN 2000, NUCHÈZE 2001, PERREFORT 2001, TRAVERSO 2000).

Quanto à aceleração do débito verbal em situação de interacção, este parece estar relacionado com situações conflituosas, quer em contextos de carácter formal, quer em situações de maior confiança (cf. MAURY-ROUAN 2000).

No que diz respeito ao volume da voz, associa-se a sua elevação a situações de tonalidade afectiva, sendo que a direcção da mesma poderá ser positiva ou negativa, isto é, evidenciou-se uma subida do tom de voz em situações de alegria e divertimento, bem como em situações de fúria e revolta (cf. NUCHÈZE 2001).

Pelo contrário, uma baixa acentuada do tom de voz, o sussurar ou “chuchotements” em situações escolares e particularmente no que se refere ao ensino de línguas, parece estar associado a situações de insegurança, timidez ou ansiedade (linguística) por parte dos aprendentes, sobretudo nos casos em que a LE é bastante distante (linguística- e culturalmente) da língua materna, como é o caso da língua alemã (cf. PERREFORT 2001).

No entanto, parece haver diferentes tipos de “chuchotements” implicando diferentes graus de afectividade (cf. MAURY-ROUAN 2000). Assim, um sussurar entre dois sujeitos (“chuchotement de complicité”) aponta para uma situação de cumplicidade entre os mesmos, indicando um grau considerável de confiança ou de amizade. Esta autora refere ainda os “chuchotements de discrétion” evocados em situações de inquietação, os “chuchotements sans raison” que ocorrem pela simples contaminação do falante anterior e os “chuchotements de l'accablement” que se adoptam por adequação a um contexto de carácter muito formal.

Para além do sussurar, identificou-se também o gaguejar e as hesitações enquanto marcadores para-verbais de insegurança nos aprendentes, podendo estar associados à situação do ensino específica ou à falta de auto-estima, de confiança ou a níveis elevados de inibição (cf. NUCHÈZE 2001, OXFORD 1999, PERREFORT 2001, YOUNG 1999).

Outros indicadores emocionais para-verbais prendem-se com as vocalizações, incluindo os suspiros (indicando tonalidades afectivas negativas), os assobios (de tonalidade variada) e os soluços (associados à ansiedade, ao nervosismo e ao stress) (cf. AUBERE 2004, NUCHÈZE 2001, CICUREL 2000).

Para além destes indícios, parece haver o que Bouchard (2000) designa enquanto “presque-mots”, referindo-se a interjeições, tais como “ah”, “oh”, “ui”, entre muitas outras e que são portadores de informação afectiva. Situando-se no limite da esfera paraverbal, estão normalmente associadas a reacções anatomo-fisiológicas (expiração ou respiração forte por exemplo), podendo alterar o ritmo de uma interacção significativamente. Note-se que estas partículas têm vocalizações diferentes em cada língua e costumam ser de natureza reactiva, isto é, são sinais de uma situação em que se desencadeou uma reacção afectiva. Deste modo, assumem igualmente um papel estruturante nas trocas comunicativas, na medida em que fornecem aos locutores informações quanto às reacções afectivas que os comportamentos anteriores (linguísticos ou não) provocaram (cf. *op cit*).

MARCAS DISCURSIVAS NÃO-VERBAIS

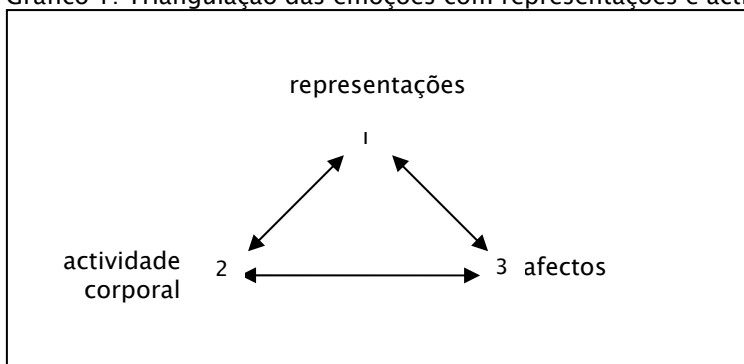
Esta última categoria relaciona-se com os aspectos mimo-gestuais que acompanham os comportamentos linguísticos dos sujeitos e lhes atribuem um carácter afectivamente conotado, incluindo-se os gestos, as posturas, a mímica, os olhares, os choros, os risos e os silêncios (cf. CICUREL 2000, COSNIER & HUYGHES-DESPOINTES 2000, MAURY-ROUAN 2000, NUCHÈZE 2001, OXFORD 1999, PERREFORT 2001, TRAVERSO 2000).

Um dos entendimentos de base é que a análise e interpretação destes aspectos implica necessariamente a inclusão dos comportamentos linguísticos e indícios para-linguísticos anteriormente abordados (cf. PLANTIN 2000). Aliás, de acordo com Cosnier e Huyghes-Despointes (2000), as inferências afectivas fazem-se através de duas vias, da troca comunicativa propriamente dita (troca e interacção de diversos sinais verbais, vocais e mimo-gestuais inscritos nos mecanismos cognitivos) e “du partage”, em que

se acede ao estado afectivo através de um mecanismo menos racionalizado e mais físico (sorrisos simultâneos, mímicas analógicas, mudanças de posições corporais e modificações melódicas convergentes).

Estes autores entendem que a conversação é regulada por ‘motores’ impulsionados por questões de ordem afectiva, identitária e representacional, sendo que o objectivo das trocas comunicativas é criar empatia entre os falantes. Outra concepção fundamental nesta perspectiva prende-se com as implicações e relações que as emoções têm com outras áreas do ser humano, nomeadamente a actividade corporal e as representações, o que nos parece de elevada pertinência para o presente estudo, visto que associa inegavelmente as representações, as imagens mentais que os alunos vão construindo e negociando face ao objecto de estudo, ao professor, aos colegas e a si mesmo enquanto aprendente, à dimensão afectiva no processo de ensino-aprendizagem (ver gráfico 1):

Gráfico 1: Triangulação das emoções com representações e actividade corporal¹⁰



Nesta perspectiva, as passagens de 1 a 3, de 3 a 1 e de 3 a 2 são geralmente admitidas, mas as passagens de 2 a 3 e de 2 a 1 são menos evidentes intuitivamente.

No que se refere às posturas, às mímicas e aos olhares enquanto elementos cinestésicos, estes assumem um papel importante na medida em que fornecem dados complementares à actuação linguística dos sujeitos (cf. MAURY-ROUAN 2000). Os gestos representam, só por si, uma área que possibilita uma imensidão de interpretações. A título de exemplo, refira-se o gesto de mexer no cabelo, que pode

¹⁰ cf. COSNIER & HUYGHUES-DESPONTES 2000:158

ser compreendido enquanto indicador de nervosismo, de insegurança, de distração e de atracção sexual (cf. OXFORD 1999, TRAVERSO 2000).

Neste contexto, Bouchard (2000) sublinha a relevância do meio envolvente sobre a acção e interacção dos sujeitos que necessita de ser levado em conta nas análises discursivas. Esta 'relação simbiótica' entende-se da seguinte forma: os participantes interagem verbalmente e agem simultaneamente sobre o meio envolvente, sendo que os seus comportamentos representam reacções às transformações (agradáveis ou desagradáveis) provenientes exactamente desse meio envolvente.

Quanto às posturas, à mímica e aos olhares, estes são entendidos enquanto elementos cinestésicos que acompanham os comportamentos (para)verbais e nunca de uma forma isolada, sendo que desempenham sobretudo o papel de atribuir uma tonalidade afectiva a um determinado enunciado (cf. MAURY-ROUAN 2000). O contacto físico, outro aspecto relacionado com a postura, foi identificado por Tassoni (2005) como forma de interacção afectiva, que ocorre mais ou menos frequentemente na sala de aula, de acordo com o grau de afectividade entre os sujeitos, em particular na relação pedagógica (professor-aluno).

Estes indícios cinestésicos são particularmente interessantes em situações de silêncio, isto é, em que a interpretação da (não)acção dos sujeitos se baseia nas suas posturas, nos olhares (por exemplo na direcção do olhar: para o chão indica desconforto) e nas suas mímicas. Os silêncios, e aqui distingue-se entre o silêncio singular e o de grupo, apontam para situações de incerteza, de inquietação, de ansiedade (geral ou situacional) e/ou de nervosismo (cf. MAURY-ROUAN 2000, OXFORD 1999). De acordo com Maury-Rouan, os silêncios podem ser entendidos como marcos dos ciclos reguladores da interacção com tendência progressiva, isto é, aumentando ciclicamente a sua duração.

Nesta esfera não-linguística, a emoção parece expressar-se sobretudo nos risos (cf. BOUCHARD 2000, CHAUDRON 1988). De uma forma isolada e individual, o riso é geralmente portador de uma emoção muito positiva, a alegria. Pelo contrário, em

situação de interacção, o riso de um falante isolado pode também apontar para uma afectividade de carácter negativo (sarcasmo, ironia, cinismo, entre outros).

Outro tipo de riso, o social (partilhado em grupo), representa marcas positivas de afecto (empatia, concordância, entre outros), interrompendo momentaneamente o desenrolar da acção, mas reforçando as relações entre os seus participantes (cf. CHAUDRON 1988). Numa actividade colectiva, o riso pode apontar para situações de surpresa, de oposições momentâneas, de pequenas vitórias individuais e partilhadas em conjunto, entre outras. Assim e uma vez mais, a interpretação do riso enquanto manifestação emocional está fortemente associada ao contexto em que é desencadeado e do qual é indissociável.

SÍNTESE

Após revisão da literatura conclui-se a inegável complexidade desta temática, isto é, da observação da dimensão afectiva no discurso, de uma forma geral, e em sala de aula, em particular. Apesar das múltiplas formas de se manifestar, a esfera emocional apresenta-se opaca e de difícil abordagem, sendo que uma das abordagens mais ‘prometedoras’ para uma melhor compreensão dos fenómenos afectivos nos discursos é a holística, cruzando indicadores de três tipos: os comportamentos verbais, os para-verbais e os não-verbais. Embora tenham sido discutidos de uma forma isolada, este ‘trio conversacional’ co-age em simultâneo, sendo que as esferas se podem cruzar, complementar ou ainda actuar de forma oposta. Apresenta-se de seguida uma tabela que resume os vários tipos de indicadores referidos pelos diferentes autores e que servirá de base orientadora para a elaboração do nosso quadro de análise da interacção (ver tabela 3), explicitado no capítulo referente à metodologia deste estado.

Tabela 3: Marcas discursivas de afectividade

Verbais	Para-verbais	Não-verbais
palavras emocionais (“emotion words”); palavras pequenas (“petit mots”); diminutivos; marcas de proximidade espacial;	traços prosódicos; intensidade e velocidade do enunciado e da interacção; timbre e volume da voz; gaguejar / hesitar;	gestos; posturas; mímica; olhares; silêncios;

temporal; social; marcas de especificidade; marcas de evidênciação; marcas de validação; marcas de quantidade; auto-repetições do professor para facilitar compreensão dos alunos; hetero-repetição de enunciados dos alunos; marcas avaliativas; rituais comunicativos (elogios,...).	sussuros; vocalizações; suspiros; assobios; soluços; interjeições.	risos e sorrisos.
---	---	-------------------

Torna-se, desde modo, evidente que uma melhor compreensão destes fenómenos necessita de uma interpretação complexa, incluindo também as emoções de fundo, que podem perdurar durante muito tempo enquanto ‘palco de actuação’, bem como as emoções situadas (desencadeadas *na* e *pela* interacção), pequenas ou grandes, sendo que a sua manifestação poderá ser instantânea ou tardia. Aparentemente, os sujeitos não parecem gerir as emoções da mesma forma, pelo que a reacção às mesmas e as suas múltiplas maneiras de se manifestarem variam de acordo com a personalidade do sujeito (cf. MAURY-ROUAN 2000).

Para terminar, podemos caracterizar uma situação de interacção metaforicamente enquanto um mosaico, composto por inúmeras peças pequenas de várias dimensões e tonalidades diferentes e que se unem para criar uma única imagem. A melhor visão sobre este quadro, isto é, a mais completa, é um olhar à distância, que torna possível compreender o quadro completo. No entanto, à medida que nos aproximamos do mesmo, descobrimos cada vez mais pormenores a ter em conta para um melhor entendimento da imagem composta por partículas individuais.

CONCLUSÃO

Tal como referido anteriormente, o conceito de afectividade apresenta-se de forma caleidoscópica devido à pluralidade de abordagens que se estendem desde a Antiguidade Clássica até à actualidade. Neste capítulo, fez-se uma revisão da literatura

para melhor enquadrar o conceito de afectividade e dos seus constituintes, com enfoque no nosso objecto de estudo e na nossa abordagem teórica.

Assim, o quadro conceptual que aqui se desenhou evidencia que a afectividade diz respeito ao mundo das emoções e dos sentimentos e sublinha a pertinência do seu estudo no âmbito da DL. As emoções e os sentimentos parecem ter implicações ao nível fisiológico, comportamental, social e cognitivo – aliás, a estreita relação entre o afecto e a cognição parece ser, actualmente, indiscutível.

No que diz respeito à afectividade no ensino de línguas, a investigação dos últimos 30/40 anos sublinha a pertinência do seu estudo, pois a sala de aula de LE é compreendida como situação potencialmente emocional, em que importa (des)envolver aspectos emocionais e cognitivos dos sujeitos. Sobretudo a partir dos estudos realizados nos anos 70 e 80 por Moskowitz, Stevick, Rogers e Krashen, sugere-se uma abordagem de carácter mais humanística ao ensino de línguas para maior benefício dos alunos, do professor e da aprendizagem. Importa, nesta linha, ter em atenção as diferenças individuais dos alunos e dos professores, bem como conhecer as suas características e necessidades afectivas.

Nos trabalhos realizados sobre as variáveis afectivas do aprendente, reforça-se o papel fundamental que o professor desempenha nos processos de aquisição de uma LE. Na verdade, estas investigações apontam para a necessidade de ‘novos papéis’ para o professor de línguas, que se caracterizam por, sem negligenciar os conteúdos cognitivos, levar em consideração as necessidades e características afectivas dos alunos, fomentar a autonomia e educar para a cidadania. Nestes papéis, o professor tem um bom auto-conhecimento em termos afectivos e pratica a reflexão numa dimensão mental (pensar) e emocional (sentir) para melhorar as suas competências e as dos seus alunos. Finalmente, este professor desempenha uma função determinante – a de motivar os alunos para a aprendizagem.

Uma das abordagens em DL à dimensão afectiva é a interaccional, isto é, aquela que parte da análise do discurso co-construído em sala de aula pelos seus agentes, alunos e professores, tendo-se vindo a identificar diferentes tipos de marcas discursivas

indicadoras das emoções que circulam neste contexto com características muito específicas, tendo em vista desenvolver actividades que fomentem um ambiente ‘positivo’, favorecendo a aprendizagem.

Numa perspectiva sócio–construtivista da DL, compreende–se que as emoções estão intrinsecamente relacionadas com as representações mentais dos sujeitos, isto é, as representações que os aprendentes constroem face a uma língua em estudo não se dissociam da relação afectiva com a mesma, sendo construções sociais. Nesta linha, entende–se que estas representações (associadas à relação afectiva para com a LE) circulem nos discursos em sala de aula de línguas e neles se (re)construam. É precisamente sobre esta temática que nos iremos debruçar no capítulo que se segue.

CAPÍTULO II

REPRESENTAÇÕES E IMAGENS EM DIDÁCTICA DE LÍNGUAS

“Many studies of representations of languages and language learning illustrate the crucial role played by learners’ images of those languages, the people who speak them and the countries in which they are spoken.”
(CASTELLOTTI & MOORE 2002: 10).

Depois de nos termos debruçado sobre um dos conceitos-chave para o presente estudo, a afectividade, interrogando-o numa perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas, pretendemos, agora, apresentar o nosso entendimento no que diz respeito às imagens das línguas numa abordagem sócio-construtivista em DL.

A discussão sobre as imagens das línguas tem vindo a assumir um lugar central em DL, remetendo para uma realidade que é dinâmica e social, dependente dos seus contextos de produção e circulação e (re)construída socialmente em função de processos cognitivos, discursivos, históricos e identitários próprios a cada sujeito, grupo e sociedade. Nesta perspectiva, as imagens que o sujeito constrói face a uma determinada língua permitem compreender as suas atitudes e comportamentos face à mesma. As imagens parecem, deste modo, estar fortemente associadas à relação afectiva que o aprendente vai construindo em relação a uma língua e sua aprendizagem. Iremos focar-nos, num primeiro momento, nesta questão, baseando-nos, essencialmente, no quadro teórico de um projecto de investigação de maior dimensão, intitulado *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*¹¹, de cuja equipa fizemos parte, e ainda nas bases conceptuais estabelecidas no capítulo anterior.

Num segundo momento pretende-se discutir as imagens que parecem circular, em diferentes contextos, sobre a língua alemã, sua cultura, seus falantes e, por fim, sua aprendizagem. O ponto de partida é a aparente perda de “popularidade escolar” desta

¹¹ Projecto SAPIENS Proj, referência FCT POCTI/CED/45494/2002.

língua, o que se manifesta no facto de cada vez menos alunos mostrarem interesse pela sua aprendizagem, traduzindo-se, por um lado, na não-escolha ou no abandono desta língua enquanto objecto de estudo e, por outro lado, nas atitudes e comportamentos dos alunos, isto é, no seu desinteresse por situações de contacto com o alemão, quer formal (na escola), quer informal (extra-escolar).

Uma das razões apontadas para o decréscimo de aprendentes de alemão é a imagem de uma língua demasiadamente gramatical e de difícil aprendizagem. Explicitando, as imagens escolares que circulam acerca do alemão assumem-se enquanto obstáculos à sua inclusão nos projectos linguísticos dos sujeitos e influenciam uma vivência efectiva algo conflituosa com essa língua e com os seus universos de referência.

1. IMAGEM OU REPRESENTAÇÃO? CONCEITOS E ENTENDIMENTOS

“Teachers should find out what their students think and feel about what they want to learn and how they want to learn.”

NUNAN 1993:4

Conforme acima referido, este estudo desenrolou-se em estreita relação com um projecto de investigação de maior escala, de cuja equipa fizemos parte, e que aqui importa apresentar. Intitulado *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*¹², adiante designado como “projecto imagens”, foi desenvolvido no LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), integrado no CIDTFF (Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores) da Universidade de Aveiro, em colaboração com a Associação de Professores de Português e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Com início em Setembro de 2003 e conclusão em Dezembro de 2006, esta investigação, que adoptou uma perspectiva sócio-construtivista, procurou responder às seguintes questões (cf. ANDRADE & ARAÚJO E SÁ 2006):

¹² Atribuído através dos fundos FEDER, no âmbito Eixo 2, Medida 2.3 do POCTI – Programa Operacional “Ciência, Tecnologia, Inovação” do QCA III (2003–2006) e coordenado por Maria Helena Araújo e Sá.

1. Quais as imagens dos sujeitos acerca das línguas/culturas?
2. Que factores determinam as auto e hetero-imagens e como é que estas interagem com o comportamento comunicativo dos sujeitos?
3. Como intervêm as práticas de educação e de formação neste processo?

A pesquisa realizou-se em quatro contextos: (1) situações escolares de ensino-aprendizagem de línguas (da escolaridade básica ao ensino superior); (2) sistemas de formação (inicial, contínua e pós-graduada) de professores; (3) associação de emigrantes e (4) imprensa escrita. O presente estudo está enquadrado no primeiro dos quatro contextos de investigação referidos.

O “projecto imagens” desenrolou-se em 5 etapas: 1. Meta-análise de estudos sobre imagens das línguas na comunicação intercultural; 2. Recolha de dados em diferentes contextos; 3. Análise dos dados: relação entre imagens das línguas e práticas individuais/sociais; 4. Análise dos dados: identificação de factores que contribuem para o desenvolvimento da competência plurilingue, relacionados com as imagens das línguas; 5. Sugestões para a promoção de imagens positivas face às línguas e seus locutores. Destacamos a primeira, pela importante revisão bibliográfica realizada e, sobretudo, porque a síntese (elaborada e publicada em Andrade, Araújo e Sá e Moreira 2006) servirá de documento orientador para o presente ponto. Na verdade, baseámo-nos nos principais entendimentos e resultados desta etapa, que constam deste documento publicado e na qual colaborámos activamente.

No que diz respeito ao conceito “imagem” em DL, importa começar por referir que o seu sentido não se encontra estabilizado, sendo frequentemente utilizado como sinónimo ou hiperónimo de “representação” (cf. DABÈNE 1997, MATTHEY 1997). Devido à sua característica conceptualmente ambígua, a noção de imagem surge por vezes, associada a estereótipo, representação social, atitude, crença, concepção, entre outros. Assim, e com base na análise de vários estudos, atribuiu-se ao conceito, no âmbito do projecto contextualizador referido, três características: 1. *imigrante*, porque provém de outros lugares disciplinares, em particular da Psicologia Social, através do conceito de “representação social”; 2. *nómada*, porque se move actualmente,

adoptando diferentes designações, nas esferas de diversos campos de estudo das ciências humanas (Antropologia, Filosofia, Linguística, Psicologia Social, Sociologia, Sociolinguística e, mais recentemente, DL); 3. *carrefour*, porque, decorrente das primeiras características, nele se cruzam múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas. Estas características justificam, de algum modo, o carácter impreciso e pouco consensual deste conceito e a sua confusão com outros termos de fronteira, como estereótipo ou crença (cf. COSTE 2001, CASTELLOTTI 1997, KRAMSCH 1984, MOSCOVICI 1981, ZARATE 1997).

Face ao carácter pouco consensual ou mesmo confuso do conceito, Pajares compreende que:

“Defining beliefs is at best a game of the player’s choice. They travel in disguise and often under alias – attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, pre-conceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in literature” (PAJARES 1991: 309).

Apesar desta pluralidade lexical a que se refere Pajares, parece haver a tendência, por parte de alguns investigadores do campo em que nos movemos, para mobilizar o termo “imagem” como termo único para referir o conceito em foco (cf. ZARATE 1997), que de seguida se explicita, com base no documento de referência indicado.

O conceito de imagem remete para uma realidade socialmente construída (cf. ARAÚJO E SÁ & PINTO 2006, CASTELLOTTI, COSTE & MOORE 2001, ZARATE & CANDELIER 1997). Como consequência, as imagens são entendidas como processos dinâmicos, evolutivos, criados por indivíduos e grupos, de acordo com as suas histórias próprias e experiências de vida (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ, MOREIRA 2007, CASTELLOTTI, COSTE & MOORE 2001). Nesta construção, evidencia-se o papel interpretativo e accional dos sujeitos, isto é, enfatiza-se a sua capacidade para generalizarem os fenómenos sociais e para os transformar em esquemas cognitivos (tornando deste modo o mundo mais explicável). Nesta linha, as funções complexas das imagens parecem ser (1) a explicação dos comportamentos

individuais e das relações sociais, (2) a orientação destes comportamentos e (3) o esclarecimento das suas características sócio-afectivas (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ, MOREIRA 2007, CASTELLOTTI, COSTE & MOORE 2001, DE PIETRO & MÜLLER 1997). Esta última função é de particular pertinência para o presente estudo, pois relaciona-se com a dimensão afectiva no processo de ensino-aprendizagem das LE.

As imagens parecem influenciar os comportamentos dos sujeitos, isto é, assume-se que as imagens de um sujeito, grupo ou sociedade acerca dos outros e suas línguas têm uma funcionalidade pragmática e influenciam a percepção, a acção e a relação intercultural (cf. COSTE 2001, DE PIETRO & MÜLLER 1997).

Nesta perspectiva do de construção social e colectiva, as imagens tornam-se mutáveis e moldáveis por e através das actividades discursivas, isto é, elas “sont des objets de discours qui se construisent dans l’interaction, grâce au langage et à la médiation d’autres, observables au moyen des traces discursives” (CASTELLOTTI, COSTE & MORRE 2001: 103).

Deste modo, as imagens estão amplamente relacionadas com processos históricos, sócio-identitários, cognitivos e discursivos próprios a cada sujeito e grupo, fazendo parte do seu processo de apreensão e construção da realidade e influenciando o modo como com ela interagem (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ, MOREIRA 2007). As suas dinâmicas não podem ser apreendidas sem tomar em consideração o contexto mais alargado em que circulam, não podendo, portanto, ser isoladas das suas circunstâncias de produção (cf. ARAÚJO E SÁ & PINTO 2006). Note-se que esta característica foi determinante para a nossa escolha metodológica em relação ao nosso inquérito, na medida em que o aplicámos não apenas aos alunos, como também aos outros públicos que constituem uma comunidade escolar – permitindo, assim, um melhor entendimento da dinâmica das imagens entre os diferentes públicos e das suas interrelações.

Outro aspecto fundamental para o presente estudo é que o conceito permite dar conta das relações que os sujeitos estabelecem com as línguas com que contactam e com a comunicação, bem como do modo como se posicionam em relação às ofertas

e aos currículos linguísticos (cf. CANDELIER & HERMANN-BRENNECKE 1993a, CASTELLOTTI & MOORE 2002). Nesta linha, compreende-se, ainda, que as imagens assumem funções fundamentais nas situações de contacto de línguas: elas são suporte das trocas interpessoais e intergrupais, utensílios cognitivos e semióticos e marcadores de identidade (cf. PIETRO & MÜLLER 1997).

A pertinência do estudo das imagens nos seus contextos de produção e circulação para a DL é evidenciada por Andrade, Araújo e Sá e Moreira da seguinte forma:

“Ora se, conforme se assume, é no discurso que as imagens se constroem e circulam e se é através dele que se re-avaliam, então elas estão no centro das actividades discursivas, em particular em situações de educação e formação linguística, onde mais do que em qualquer outro lugar, se fala na língua, das línguas e sobre as línguas, e onde as representações de si e do outro se jogam continuamente, consciente ou inconscientemente (PORCHER 1997). Observá-las torna-se, assim, forma de perceber como as imagens são construídas quotidianamente pelos discursos educativos, ou seja, como estes discursos as encenam e as tornam em objecto de reflexão” (ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA 2007:32).

O interesse nesta relação entre língua, aprendente e sua aprendizagem tem vindo a aumentar na investigação didáctica, em particular no que se refere ao *rapport* (cf. PERREFORT 2001) que os aprendentes constroem face à língua e sua aprendizagem. Com efeito, a relação que os aprendentes estabelecem com a língua em estudo parece estar associada a uma conotação afectiva, podendo ser positiva ou negativa. Esta dimensão afectiva aponta para o facto da aprendizagem ser realizada “*with the heart as well as the head, considering this domain as a process of forming attitudes, awakening and developing attention, sensivity, curiosity, interest and aesthetic response* (JAMES & GARRET 1991: 13).

Evidencia-se, deste modo, que, numa abordagem sócia-constructivista em DL (que é a nossa), a relação que um aprendente constrói com uma determinada língua e sua aprendizagem, intrinsecamente ligada às imagens que vai construindo em relação à mesma, em contextos mais ou menos formais (educativos), está fortemente associada ao seu posicionamento afectivo face à língua e sua aprendizagem (cf. ANDERSON & BOURKE, 2000; DE PIETRO & MÜLLER, 1997; PERREFORT, 2001).

Nesta perspectiva, o estudo das imagens das línguas assume particular importância, como marca discursivamente visível de movimentos de inclusão ou exclusão simbólica de determinada língua no/do universo sócio-afectivo dos aprendentes. Mais ainda, se as imagens são, por natureza, evidências de percepções e interpretações generalizantes da sociedade, funcionando como “*passerelle entre le monde individuel et le monde social*” (MOSCOVICI: 1989, 99), as imagens do Alemão só poderão ser ampla e profundamente exploradas interpenetrando o estudo das representações dos alunos com o estudo das representações dos diferentes públicos que integram a comunidade escolar. Um estudo desta natureza permite, pois, articular a dimensão individual e social das representações, mostrando que as imagens daquela língua (nomeadamente enquanto objecto social e curricular) não são independentes do seu contexto de produção. Para além disso, a pertinência científica e pedagógica deste tipo de estudos evidencia-se pela necessidade de tornar a escola num espaço de discursos de inclusão, isto é, onde os agentes educativos favoreçam ambientes de desconstrução de estereótipos, de aproximação intercultural com o Outro, onde se despertam o interesse e a curiosidade pela língua e cultura do Outro e, por consequência, se fomente a motivação integrativa pela aprendizagem das línguas estrangeiras.

Aliás, alguns estudos apontam, claramente, para imagens estereotipadas, isto é, opiniões idênticas e simplificadas por parte de diferentes públicos face a uma determinada língua e que levam a uma valorização ou desvalorização colectiva, implicando noções de línguas ‘populares’ e de elevado prestígio, isto é, consideradas bonitas, úteis e de fácil aprendizagem e promovendo a sua aprendizagem e o contacto com a mesma (cf. SCHMIDT & ARAÚJO E SÁ 2008, SIMÕES 2006). Pelo contrário, também foram identificadas línguas pouco populares, associadas à dificuldade da aprendizagem, à sua pouca utilidade e a sonoridades ‘estranhas’, como parece ser o caso do alemão, resultando em atitudes de evitamento face ao seu contacto (cf. SCHMIDT & ARAÚJO E SÁ 2006, PERREFORT 2001).

1.1 ABORDAGENS AO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DE IMAGENS

Tendo em conta o modo como o conceito de imagem foi definido, isto é, assumindo a sua natureza migrante, nómada e *carrefour* (ver acima), importa compreender de que forma estas imagens podem ser analisadas. Na verdade, falar sobre a construção e negociação de imagens implica ter em conta uma dupla perspectiva: a da verbalização das imagens (representações, estereótipos, crenças) como prática situada, numa perspectiva mais objectivante, e a do entendimento das práticas como potencialmente ligadas à dinâmica das representações, numa perspectiva menos objectivante. Estas duas abordagens metodológicas, aqui segundo as propostas de Vasseur (2001), Müller & de Pietro (2001) e Melo (2006), são compreendidas da forma que, de seguida, se explicita.

As abordagens objectivantes (também designadas como abordagens tematizadas), privilegiam o conteúdo, ao considerar que as imagens e os seus aspectos declarativos permitem explicar um certo número de traços e competências próprias a uma indivíduo ou a um grupo; as representações são analisadas independentemente das situações nas quais ocorrem, com a finalidade de compreender o sistema de organização do mundo linguístico que os indivíduos constroem através de meios diversos, como os conhecimentos escolares ou as suas experiências familiares e sociais. Nesta abordagem, as imagens são entendidas como um “*déjà-là*” ou um pano de fundo pré-existente (apesar de socialmente construído), através do qual se poderá compreender atitudes e comportamentos dos falantes.

As abordagens não objectivantes (também designadas como abordagens construtivistas ou não tematizadas) têm uma forte influência das análises etnometodológicas e da sociolinguística interpretativa, interessando-se pela heterogeneidade e complexidade das interacções e tendo em conta os seus efeitos no texto que os sujeitos produzem. Apresentam como finalidade de apreender a natureza dinâmica das representações, e tendo em vista a esquematização de actividades educativas destinadas a favorecer um trabalho de (re)construção destas mesmas imagens. Nesta abordagem, as imagens são compreendidas enquanto co-

construções, são analisadas em situações comunicativas em que, para além de explicitadas, são negociadas e evoluem.

Note-se que, neste projecto e tendo em conta os seus objectivos, os dados foram analisados na complementaridade destas duas abordagens, pois:

“Com efeito, se as imagens são preexistentes ao acto de comunicação e influenciam o modo como este decorre, se são visíveis nas actividades de linguagem enquanto processo e enquanto produto e se, simultaneamente, se manifestam e negociam na interacção, então, uma abordagem que procure, num primeiro momento e através de práticas investigativas de objectivação, listar as constelações de imagens dos sujeitos em relação às línguas, às culturas e à situação de comunicação e, num segundo momento, menos objectivante e com foco nos processos dialógicos da sua reconstrução, verificar que tipo de trabalho negociativo se desenvolve em torno destas constelações (por exemplo, que componentes são corroboradas, quais são refutados, e através de que procedimento discursivo), parece a mais adequada” ARAÚJO E SÁ & PINTO (2006:233).

O quadro que se segue apresenta as categorias de análise utilizadas no projecto imagens, nomeadamente nos estudos que se debruçam sobre as imagens em situações de ensino-aprendizagem, como é o nosso caso. Estas categorias de análise servirão de base para a nossa análise de dados¹³ (ver quadro 1).

Quadro 1: Abordagens metodológicas e categorias de análise do projecto “Imagens das Línguas”

Abordagem mais objectivante		Abordagem menos objectivante (dinâmicas e processos)
		Processos de negociação e actividades dialógicas envolvidas
Línguas	<ul style="list-style-type: none"> • Objecto de ensino-aprendizagem • Objecto afectivo • Objecto de poder • Instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas • Instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais 	<ul style="list-style-type: none"> • confirmação / corroboração • concordância: <ul style="list-style-type: none"> ○ Com exemplo ○ Sem exemplo • “prise” / reprise • reformulação

¹³ Para melhor explicitação destas categorias ver PINTO 2005 e Melo 2006.

2. IMAGENS DAS LÍNGUAS EM PORTUGAL

Os dados recolhidos no âmbito do “projecto imagens” permitem caracterizar o panorama face às imagens das línguas em Portugal, em relação aos quatro contextos observados. Uma das constatações para a qual os resultados apontam é a tendência para o desenvolvimento de imagens fortemente escolarizadas das línguas, no que respeita ao próprio conceito do que é uma língua – considerada, essencialmente, enquanto objecto de aprendizagem; aos processos de apropriação/aprendizagem de uma língua e à hierarquização das línguas, isto é, quais as línguas consideradas mais ou menos importantes em termos de utilidade, prestígio e facilidade de aprendizagem (cf. SCHMIDT & ARAÚJO E SÁ 2008, SIMÕES & ARAÚJO E SÁ 2004). Note-se que esta tendência parece ser muito menos visível nos alunos do 1º ciclo do ensino básico, apontando para a influência do contexto escolar na construção destas representações (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA (coord.) 2007).

Quanto à hierarquização das línguas, esta parece estar associada a uma dimensão instrumental, valorizando-se, essencialmente, o inglês pelo seu estatuto prestigiante enquanto língua universal, útil para a comunicação global e importante para o desenvolvimento económico-social (ARAÚJO E SÁ & PINTO 2004, SCHMIDT & ARAÚJO E SÁ 2008).

Note-se que os sujeitos parecem possuir, essencialmente, consciência das aprendizagens feitas em contexto formal (no currículo escolar). Para além disso, parece que a hierarquização das línguas corresponde à da escolar (em primeiro lugar o inglês, depois o francês, etc.) (cf. SIMÕES & ARAÚJO E SÁ 2004).

Para além da concepção da língua, essencialmente, enquanto objecto escolar, os resultados apontam para a tendência de os contextos escolares desenvolverem imagens estereotipadas acerca das línguas e dos seus falantes (cf. MELO, ARAÚJO E SÁ & PINTO 2005, MOREIRA 2003, SCHMIDT & ARAÚJO E SÁ 2004), mesmo que os sujeitos pareçam mostrar dificuldade em verbalizar os factores que podem estar na origem dessas imagens (cf. SIMÕES & ARAÚJO E SÁ 2003). Estas ideias estereotipadas evidenciam-se através da presença de imagens homogéneas, consistentes e estáveis

(observáveis, sem grandes variações, em múltiplos actores do sistema educativo, cf. SCHMIDT & ARAÚJO E SÁ 2008).

Na imagem das línguas enquanto objectos de ensino–aprendizagem, por exemplo, sobressai claramente o descritor *facilidade/dificuldade* da aprendizagem; as línguas consideradas mais fáceis correspondem às línguas estrangeiras estudadas pelos alunos, ou oferecidas pela escola; aqui, verifica–se tendência para se estabelecer uma hierarquia relativamente ao grau de dificuldade destas línguas, transversal aos vários actores e atravessando os vários ciclos de escolaridade, destacando–se o inglês como a língua mais fácil e o alemão como língua mais difícil (cf. PINTO 2005, SIMÕES 2006).

Parece ainda haver uma forte relação entre os contextos de emergência das imagens e o seu conteúdo declarativo, remetendo para a sua natureza de constructo historicamente situado e de prática social. Assim, as imagens da Língua Materna (português) são particulares, mais complexas e densas, menos consistentes e estáveis, mais diversificadas, e apresentam diferenças maiores entre actores; relacionam–se essencialmente com uma maior proximidade afectiva e identitária; são imagens muito positivas e prestigiantes, isto é, a Língua Materna é a mais bonita, a mais fácil, a mais completa e complexa e a mais útil culturalmente (cf. MELO & ARAÚJO E SÁ 2006, SCHMIDT & ARAÚJO E SÁ 2006b, SIMÕES & ARAÚJO E SÁ 2006).

Se, por um lado, a língua mais próxima é a mais bonita, parece existir claramente uma tendência para o desenvolvimento de imagens negativas relativamente às línguas mais distantes ou nunca contactadas: estas são mais difíceis, menos apreciadas, com menor riqueza cultural, menos importantes, menos úteis e sem importância política. Notou–se, ainda, um conhecimento geral bastante reduzido quanto às famílias linguísticas, às variantes das línguas, à sua evolução, aos territórios e comunidades linguísticas (cf. SIMÕES 2006).

Observou–se, também, que as imagens das línguas parecem condicionar os projectos linguísticos e académicos dos sujeitos (cf. PINTO 2005, SCHMIDT & ARAÚJO E SÁ 2008, SIMÕES & ARAÚJO E SÁ 2003), o seu posicionamento face às ofertas linguísticas (cf. SIMÕES & ARAÚJO E SÁ 2003). Com efeito, a imagem de uma língua de difícil

aprendizagem, como é o caso do Alemão, parece afastar os alunos da matrícula nesta língua. Por outro lado, a imagem positiva face ao Italiano e Espanhol parece levar os alunos a desejar conhecê-las e estudá-las (cf. MELO 2006, SCHMIDT & ARAÚJO E SÁ 2008). Note-se que os públicos analisados revelaram projectos lingüísticos pouco ambiciosos e muito limitados ao que é a oferta escolar, confiando nela ou sendo incapazes de apresentar alternativas ou enriquecimentos (cf. MOREIRA 2003).

Mais, identificou-se que as imagens influenciam a predisposição para a comunicação plurilingue e intercultural, bem como o conceito de auto-competência e as estratégias a que recorrem os sujeitos na realização de tarefas lingüísticas (em línguas escolares e não-escolares) (MELO & ARAÚJO E SÁ 2004).

Finalmente, numa outra perspectiva mais dinâmica, verificou-se que o confronto do aluno com tarefas de linguagem em línguas não aprendidas parece ter impacto na reconstrução das imagens das línguas e da diversidade lingüística dos sujeitos (cf. SIMÕES & ARAÚJO E SÁ 2003).

Em síntese, os resultados dos estudos efectuados sobre contextos de ensino-aprendizagem indicam que as imagens (das línguas e do seu processo de ensino-aprendizagem, das culturas, dos falantes) fazem parte da realidade social e permitem compreender o lugar que as diferentes línguas e culturas vão ocupando na vida dos sujeitos e dos grupos em termos das suas funções, prestígio, estatuto. Torna-se, também, evidente o modo como estas imagens condicionam atitudes e comportamentos relacionados com a convivência com as línguas e com aqueles que as falam. É possível ainda, neste momento, afirmar que a vivência de situações de contacto com línguas e culturas e de comunicação plurilingue e intercultural, bem como a intervenção em acções educativas intencionalmente orientadas para o desenvolvimento da cultura lingüística dos alunos (concebidas no cruzamento das dimensões cognitiva, axiológica, afectiva e comportamental) contribuem para a transformação das imagens e para a emergência de outras, mais complexas, diversificadas e positivas.

3. IMAGENS DA LÍNGUA ALEMÃ E DA SUA APRENDIZAGEM

“To put it bluntly, German appears to have an image or, more appropriately, a sound problem. Clearly, there are parallels between the perceived roughness of the language’s sound and the stereotypical notions of German speakers, as aggressive.”
CHAVEZ 2009: 17

A língua Alemã é considerada de aprendizagem difícil, mesmo por parte de sujeitos que nunca com ela contactaram em contextos formais (cf. BARUCH *et al* 1995, CHAMBERS 1999, DE PIETRO & MÜLLER 1997, MÜLLER 1998). Esta ideia, aliás, parece já representar uma opinião de senso comum:

“Attribuer à l’apprentissage de l’allemand la caractéristique de “difficile” est devenue presque un *topoi* du sense comum dans la argumentation quotidienne” (PERREFORT 2001: 149).

Há cada vez mais vozes a denunciar o progressivo afastamento dos alunos desta língua. Quais os motivos desta falta de ‘popularidade’ que faz recuar a presença do alemão na escola? Por que razões é descrita como uma língua difícil, impronunciável e demasiadamente gramatical?

À luz da DL, disciplina em que nos movemos, a exclusão do Alemão poderá tornar-se visível através de evitamento e preconceitos linguísticos, de rejeição de contactos escolares e de um eventual sub-aproveitamento, consciente ou não, das capacidades e potencialidades cognitivas, por parte dos aprendentes. Na verdade, um conjunto significativo de estudos em diferentes contextos (por exemplo BARTRAM 2004, BARUCH *et al* 1995, ELSPAß 1999, DE PIETRO & MÜLLER 1997, MÜLLER 1998, PINTO 2005, PERREFORT 2001, SPANIEL 2002), que serão referidos mais abaixo, apontam para um ‘colectivo de pensamento’ acerca desta língua (cf. PERREFORT 2001). A imagem de uma língua demasiadamente gramatical e de difícil aprendizagem pode não só representar um obstáculo à sua escolha, mas também favorecer uma relação afectiva negativa para com a língua, podendo conduzir ao seu abandono enquanto objecto de estudo.

Compreende-se, deste modo, o poder das representações colectivas que estão na base do fenómeno de evitamento, sendo que este “colectivo de pensamento”, que remete

para os “socially shared beliefs” (cf. GANTER 1997) da investigação sobre estereótipos na sociologia, permanece invisível para os actores que o vivem. Na verdade, se, por um lado, cada indivíduo, com o seu grupo de pertença, se submete a e constrói esta consciência colectiva, ele tem, também devido às suas múltiplas pertenças e experiência de vida, pontos de vista diferentes sobre o todo social. Se, por um lado, parece difícil determinar o papel do indivíduo na formação e disseminação desse pensamento colectivo e partilhado, por outro, torna-se quase impossível avaliar o alcance desse pensamento na sua actuação e nas suas pré-disposições sócio-afectivas.

Entende-se, assim, os estereótipos enquanto estruturas cognitivas baseadas nos conhecimentos, crenças e expectativas por parte de um conjunto de pessoas, manifestando-se em características, atributos e comportamentos face a um grupo específico de sujeitos, normalmente com uma forte conotação avaliativa (cf. GANTER 1997). Estas estruturas de conhecimento não correspondem obrigatoriamente ao “conhecimento objectivo”, pelo contrário, devem ser compreendidas como hipóteses subjectivas e expectativas dos actores relativamente a características de um Outro específico (cf. HILTON & VON HIPPEL 1996).

Transpondo esta problemática para a DL, compreendemos que os estereótipos desempenham um papel fundamental no ensino de LE, uma vez que influenciam o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito às atitudes dos alunos, aos seus comportamentos linguísticos e ao interesse pela língua (cf. BAUMANN & SHELLEY 2003). Considerando-se a função do estereótipo como parte da cognição social sob forma de percepção do Outro a partir da perspectiva do próprio grupo, torna-se evidente que a aprendizagem intercultural não pode focar exclusivamente a (cultura da) língua alvo sem partir da própria identidade (cf. AFONSO 2002).

Resumindo, a noção de estereótipo representa um sistema de opiniões, convicções, de julgamentos e atitudes que orientam e estruturam a percepção do Outro. As suas características incluem, para além de simplificações exageradas, também uma

dimensão afectiva: “Les caractéristiques du stéréotype sont la simplification et la fréquence, sa fausseté e sa nature affective” (PERREFORT 2001: 39).

Evidencia-se, deste modo, a estreita relação entre os estereótipos que se constroem acerca de uma língua (no nosso caso o Alemão), a exclusão linguística (e, mais concretamente, o seu evitamento) e as imagens dessa língua. Estas, por sua vez, conforme vimos atrás, são construídas e reconstruídas em processos complexos mais ou menos invisíveis, com base num conjunto de conhecimentos e experiências, provenientes de um contexto sócio-cultural e histórico alargado (macro-contexto), bem como de um contexto imediato e circunscrito (micro-contexto) (cf. BARUCH *et al* 1995, MÜLLER & DE PIETRO 2001).

Entende-se, assim, que a exclusão desta língua, sob o ponto de vista educativo e, mais concretamente, de uma perspectiva interaccionista da linguagem, pode reflectir-se na ruptura do laço simbólico que unia os sujeitos e o objecto. Deste modo, o fenómeno de evitamento parece ocorrer em várias dimensões espaço-temporais e a vários níveis, de forma diferenciada ou cruzada; no caso de alunos e no contexto escolar, desde a não-escolha da língua enquanto objecto de estudo, o seu abandono, a relação afectiva negativa aprendente-língua (desmotivação para a aprendizagem, atitudes e comportamentos de afastamento em sala de aula) até ao reduzido aproveitamento escolar, como já apontámos (cf. HERMANN-BRENNECKE & CANDELIER 1992). No que diz respeito aos contextos extra-escolares, o evitamento compromete a vontade de contactar com o Outro, de estabelecer comunicação intercultural, de conhecer o que é diferente (cf. ELSPAß 1999). Mais especificamente, este evitamento estrangula ou impede o desejo de aproximação e de conhecimento, quer através do espaço escolar, quer através de outros espaços sociais, em que os aprendentes são chamados a participar.

Se levarmos este raciocínio às últimas consequências, as representações desfavoráveis dos sujeitos face a outras línguas (incluindo sua cultura e falantes) comprometem a sua participação nos espaços de vida social, podendo ser factores de auto-exclusão

pela recusa de aceitar o Outro na mesma esfera de inclusão (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA 2007, DE PIETRO & MÜLLER 1997).

Tendo em conta que os fenómenos referidos (exclusão e evitamento) são essencialmente de carácter social (e invisível), importa analisá-los de uma forma holística, isto é, incluindo todos os factores que neles estão presentes, que os influenciam e que são influenciados por eles. Deste modo, torna-se evidente que não é possível compreender as representações dos alunos face a uma língua sem tomar em consideração as opiniões dos outros públicos que sobre estes têm efeito de uma forma mais ou menos directa, isto é, os encarregados de educação e grupo de pares, por um lado, e os professores e funcionários da escola que frequentam, por outro. Nesta linha, importa, ainda, analisar as imagens que se manifestam face a uma determinada língua em comparação com as que dizem respeito a outras. Estes foram dois dos pressupostos que nos guiaram nas opções metodológicas do nosso inquérito, realizado junto de toda a comunidade escolar (micro-contexto).

Conforme acima referido, as representações, enquanto fenómeno social e dinâmico, são (re)construídas sob influências de um conjunto diversificado de factores. Assim, as imagens face a uma língua podem formar-se e transformar-se com base em contactos primários (conhecimentos da língua e experiências de vida) e/ou através de instâncias mediadoras, isto é, influências de ordem familiar, escolar, dos *mass media*, entre outros (cf. SPANIEL 2002). Segundo um estudo realizado pela M.O.R.I. (Market & Opinion Research International, 1981), para a Embaixada da República Federal da Alemanha¹⁴, as escolas contribuem muito para a construção de impressões e conhecimentos sobre a Alemanha, constituindo-se como principal fonte das primeiras representações e ideias acerca de uma LE. As características mais atribuídas aos alemães, pelos jovens britânicos, foram: trabalhadores (65%), eficientes (48%), bem-educados (43%), orgulhosos (42%), competitivos (39%) e práticos (28%), sendo que, pelo contrário, as características menos atribuídas foram: com sentido de humor (6%),

¹⁴ Trata-se de um documento não-publicado, intitulado "The attitudes of young people in Britain towards West Germany", que nos foi fornecido. O estudo foi realizado com jovens britânicos entre os 15 e os 20 anos de idade.

imaginativos (7%), *easy-going* (8%) e *narrow-minded* (11%). Note-se que as características ‘positivas’ se referem ao perfil profissional, enquanto as ‘menos positivas’ se relacionam com aspectos sociais, isto é, referem-se à “maneira de ser” dos alemães.

Focando as atitudes de aprendentes britânicos (*key stage 4*, 14–16 anos) face ao Alemão, Bartram (2004) identificou opiniões bastante negativas no que diz respeito à aprendizagem desta língua. Assim, algumas respostas dos alunos demonstram uma relação afectiva negativa com esta aprendizagem (“Hate it, it’s pointless”, “boring”, *op cit.* 21), justificando-se os aprendentes com a “general confusing nature of the language” em termos gramaticais e de compreensão oral. Os inquiridos atribuíram características positivas à organização e às paisagens alemãs, e negativas no que concerne ao povo alemão (“ignorant”, “boring”, “annoying”). Focando factores externos ao contexto escolar, este mesmo estudo obteve opiniões bastante contrastantes: enquanto os familiares consideraram a aprendizagem do alemão como sendo útil, a imagem contrária é denotada por parte dos alunos, que a consideram “boring”, “silly” e “bad”. O autor do estudo concluiu que parece não haver uma associação directa entre as imagens que os alunos têm acerca da cultura e do povo alemão e a atitude face à aprendizagem desta língua.

Apesar de ter sido realizado num contexto semelhante, o estudo realizado por Williams, Burden e Lanvers (2002) aponta para imagens bastante mais positivas do alemão e sua aprendizagem. Através de inquéritos e entrevistas realizados a alunos dos 7.º, 8.º e 9.º anos, em três escolas no Sudeste de Inglaterra¹⁵, e partindo da aparente relutância dos Britânicos para aprender LE e do nível decrescente de aproveitamento, estes autores pretendiam compreender melhor as diferenças entre a motivação destes alunos para a aprendizagem do francês e do alemão (entre outras questões investigativas centradas na motivação dos alunos para a aprendizagem de LE). Ao contrário do estudo anteriormente referido (BARTRAM 2004), os alunos parecem ter uma atitude bastante positiva face ao alemão e sua aprendizagem:

¹⁵ Neste estudo, levou-se a cabo um inquérito por questionário com 228 alunos e realizou-se entrevistas a 24 alunos destas três escolas.

“student viewed German as comparatively easy, logical, enjoyable and interesting, and useful” (*op cit.*: 509). Na verdade, verificou-se um aumento de aprendentes desta língua de 22% entre 1991 e 1994 nas três escolas em que se recolheu os dados para a análise. Tendo em conta que ambos os estudos foram realizados em contextos sócio-culturais semelhantes e com a mesma faixa etária de alunos, coloca-se a questão dos motivos que poderão estar na origem desta diferença entre a forma como os alunos de um e de outro estudo se posicionam face à língua alemã.

Os autores do segundo estudo concluem, ainda, que a língua alemã é preferida sobretudo pelos rapazes, por considerarem a língua francesa demasiada feminina: “French is the language of love and stuff” (*op cit.*: 510)¹⁶. A atitude positiva face ao alemão não se limita apenas à aprendizagem, aliás, os alunos parecem estabelecer uma relação afectiva positiva com vários aspectos incluídos no processo de ensino-aprendizagem:

“students exhibit a stronger liking and desire for German, a more positive attitude towards their teachers, a stronger sense of parental support, and a more cohesive group feeling. Those studying German also rated more highly their personal ability and success, perceived themselves as obtaining more positive results of their efforts, and showed a greater awareness of why they did well or bad and what they needed to do to improve, as well as perceiving a higher use of metacognitive strategies” (*op cit.*: 520).

Ainda no contexto britânico, mas focando alunos do ensino superior, Bauman e Shelley (2003) concluíram que as motivações de alunos que aprendem Alemão à distância se prendem com o prazer de estudar, o carácter desafiante da língua, a vontade de comunicar com amigos e familiares, de ler e compreender revistas e programas televisivos e também com razões profissionais. Trata-se, portanto, de motivações essencialmente integrativas e afectivas. As suas percepções dos alemães são geralmente positivas, com algumas excepções. Na generalidade, estes alunos mostram-se muito interessados na cultura alemã e trazem conhecimento extensivo da Alemanha e dos alemães que retêm e constroem ao longo do curso.

¹⁶ Citação proveniente de uma entrevista realizada com um aluno do 9.º ano.

Focando igualmente alunos do ensino superior, desta vez na Irlanda, Elspaß (1999) conduziu um estudo com 97 estudantes, aprendentes de alemão de várias universidades¹⁷, com o objectivo de os caracterizar. As conclusões apontam para motivações essencialmente de carácter afectivo, isto é, os alunos escolheram a língua alemã pelo interesse na mesma e devido às experiências positivas no âmbito da sua aprendizagem e os professores na escola. Embora em menor escala, também se referiram a motivos de ordem mais pragmática, tais como a melhoria das perspectivas profissionais e viagens. Deste modo, a autora concluiu que os aspectos afectivos desempenham um papel fundamental na escolha das línguas a estudar: “affektive Faktoren (besonders am Beginn des Studiums) spielen eine bedeutende Rolle” (*op cit.* 460).

Ainda neste estudo, verificou-se que a língua alemã é considerada de aprendizagem bastante difícil, sobretudo, devido à sua gramática. Contudo, esta dificuldade foi encarada de forma positiva por cerca de um terço dos alunos, na medida em que foi considerada como desafio a superar apenas por uma elite intelectual. Estes aprendentes afirmaram, ainda, que contactam com a língua alemã regularmente fora do contexto universitário, sobretudo através de canais da televisão alemã e, nalguns casos, através de viagens, indicando deste modo, claramente, a vontade de contactar com a cultura do Outro.

Outro estudo realizado com alunos do ensino superior, desta vez no estado de Wisconsin, nos Estados Unidos, focou as percepções de estudantes de alemão em relação à língua, em particular no que diz respeito à pronúncia, ao vocabulário e à gramática (cf. CHAVEZ 2009). Mais concretamente, pretendeu-se identificar as noções estereotipadas, ou melhor, os preconceitos que os estudantes tinham antes de contactar com a língua alemã, sobretudo quando comparada com a inglesa. A autora entende que “even before starting to learn a foreign language, everyone has some very definite ideas about what language really is and what constitutes knowing a language.” (CHAVES 2009: 1).

¹⁷ O artigo de Elspaß refere que se tratou de alunos do 1.º, 2.º e 4.º ano da universidade, sem mencionar as suas idades.

No âmbito deste projecto, levou-se a cabo um inquérito por questionário com 134 estudantes da Universidade de Wisconsin¹⁸ e os resultados apontam para ideias estereotipadas, mesmo por parte dos alunos que estudam o alemão e têm, portanto, contacto regular com a língua. Esta facto levanta, segundo a autora, questões sobre as experiências que os aprendentes vivem no contexto da sala de aula: “that such stereotypical ideas of German persisted even after instruction in the language, raises interesting questions about what learners experience in the classroom and how they interpret these experiences.” (*op cit.* 17).

De uma forma geral, a língua alemã foi considerada como sendo lógica, quer em relação à sua pronúncia, quer em relação ao vocabulário, sendo que os aprendentes parecem apreciar a semelhança entre o léxico inglês e o alemão. No entanto, entendem que “English is so much easier compared to German, there are so many things to be memorized in order to even speak the language.” (*op cit.* 11). As principais diferenças situam-se ao nível da gramática (considerada a parte mais difícil em termos cognitivos). Não obstante e tal como anteriormente identificado por Huber (2005), esta dificuldade parece não exercer influência negativa sobre o interesse dos aprendentes pela língua. Outro aspecto considerado bastante diferente entre o inglês e o alemão é a pronúncia, sobre a qual parece haver noções bastante negativas e pré-concebidas: “largely negative preconceived notions, German being “harsh” and “ugly” language”. (*op cit.* 17). Os aprendentes identificaram os *Umlaute* e “ach” e “ich” como “problemsounds”.

Finalmente, Chavez (2009) conclui que as imagens negativas se manifestavam de uma forma mais acentuada nos estudantes que nunca tinham contactado com a língua: “negative beliefs were more deeply entrenched among non-learners than learners of German”. (*op cit.* 17). As opiniões mais desfavoráveis foram identificadas nos aprendentes de francês.

Outros dados, que permitem compreender melhor a questão que nos ocupa, chegam-nos de um projecto de grande dimensão coordenado pela Comissão Francesa da

¹⁸ Sendo que 34 estudantes se encontravam no 1.º ano, 59 no 2.º, 22 no 3.º e 19 no 4.º.

UNESCO, em colaboração com as respectivas comissões da Bulgária, Hungria e Suíça (francófona), sob responsabilidade científica do INRP (Institut de Recherches et de Documentation Pédagogiques) e do IRDP (Institut Romand de Recherches, Neuchâtel) (cf. BARUCH *et al* 1995). Abrangendo um total de 2467 alunos (886 búlgaros, 857 franceses, 724 suíços francófonos), entre os 11 e os 18 anos, e focando representações culturais face ao Alemão, ao Francês e ao Inglês, interessam-nos, no âmbito deste trabalho, apenas os resultados que dizem respeito às representações dos alunos face ao Alemão e sua aprendizagem.

No que se refere aos alunos búlgaros, parece haver opiniões bastante positivas acerca do país (rico, bonito, avançado, magnífico, estimado) e do seu sistema económico (capitalista, economia forte, próspera e ecológica, indústria automobilística, electrónica, tecnológica, medicina e indústria alimentar avançadas). Os alemães são associados à ‘raça ariana’ (louros, olhos azuis, pele clara) e descritos como disciplinados, pontuais, arrumados, frios, brutos, cultos, severos, rudes, inteligentes e de carácter forte. No que diz respeito à cultura alemã, evidenciaram-se representações negativas face à história (Hitler, Muro de Berlim). Os alunos demonstraram possuir alguns conhecimentos culturais (música clássica e contemporânea, arte e geografia alemãs), constituindo o desporto a sua maior área de interesse. Relativamente ao processo de (re)construção destas representações, os autores do estudo concluem que "l'origine de leur savoir est sans doute scolaire et médiatique. Les élèves bulgares ont le point de vue d'étrangers distinguant nettement les réalités de leur pays natal et du pays étranger. L'étendue des connaissances sur l'Allemagne augmente avec l'âge. La culture maternelle sert de référent." (*op cit.* 68).

Em comparação com os búlgaros, os alunos franceses manifestaram representações menos positivas e bastante mais estereotipadas. Por um lado, o país é, de uma forma geral, admirado pelos alunos, pela sua suposta riqueza material e pelo acolhimento das famílias alemãs. Por outro, parece que as imagens negativas se encontram ‘entre linhas’, na medida em que alguns alunos afirmaram ter ficado surpreendidos ao descobrir que os alemães, apesar de “descenderem” de Hitler, “até podem ser gentis”. Deste modo, existe uma forte associação a eventos históricos, tanto negativos

(Segunda Guerra Mundial, construção do Muro de Berlim, Hitler), como positivos (coragem dos Berlinenses, sua luta pela liberdade). Os estereótipos mais evidentes prendem-se com aspectos alimentares (cerveja, *choucroute*), embora estes não se apresentem como associações negativas. Concluindo, os alunos demonstraram conhecimento reduzido e bastante superficial relativamente à Alemanha:

“(…) pour les élèves, l’Allemagne est un pays sans climat, dont l’histoire a commencé en 1939, qui vit de la production d’automobiles de luxe; elle n’a donc pas d’agriculture et par conséquent ne produit ni fruits ni légumes, ce dont se passe fort bien la population qui ne mange que de la choucroute et des saucisses, les gens écoutent un peu de musique classique, mais ne lisent pratiquement pas, ne vont jamais au cinéma ni dans les musées…”
(*op cit.* 151).

Por fim, as representações dos alunos da Suíça romanófono foram agrupadas em três grandes categorias: (1) modo de vida (alimentação e desporto), língua e paisagens construídas (cidades); (2) história e política e (3) paisagens naturais. Os alunos mostraram-se com atitudes pouco favoráveis, quer ao nível das representações da Alemanha, quer ao nível da aprendizagem da língua. A maioria das opiniões recolhidas acerca da Alemanha veicula uma visão extremamente “realista” e “materialista” do país, centrada na história passada (guerras, Nazismo), na contemporânea (Berlim, Bona) e nos produtos considerados característicos (viaturas, salsichas, cerveja, *choucroute*). Os autores do estudo concluem que:

“Une telle vision témoigne certes d’une réelle connaissance du pays, d’une attention portée à l’actualité, mais tout se passe comme si ces images dominaient si fortement l’espace mental disponible pour ce pays qu’elles ne laissent que peu de place à des images plus personnelles, plus «fantasmantes», qu’on ne trouve pas pour la Grand-Bretagne. Le regard reste distancié, un peu froid, pas franchement négatif mais presque jamais enthousiaste; les élèves ne s’impliquent pas vraiment, comme s’ils n’entraient guère en communication avec ce pays et ses habitants” (*op cit.* 246).

São apontadas duas razões para explicar estas representações, nomeadamente o contexto sociocultural e a influência escolar. Para estes alunos, a percepção da Alemanha não pode ser dissociada da Suíça Alemã, “ainsi, si elle est un avantage sur certains points, la ‘proximité culturelle’ peut devenir un obstacle lorsque des enjeux

socio-identitaires prennent le dessus, lorsque cette proximité n'est pas activement valorisée" (*op cit.* 245). No que diz respeito à influência escolar, alguns alunos parecem estar fortemente centrados nas suas experiências de aprendizagem.

Este estudo da UNESCO concluiu que a aprendizagem do Alemão é considerada bastante difícil na Suíça e em França, que os alunos consideram-se "menos bons", e, por consequência, não evidenciam prazer nesta experiência. Contudo, este prazer não parece estar dependente dos níveis de aproveitamento que os aprendentes obtêm ou pensam obter. De salientar que o número de alunos franceses que teriam escolhido aprender Alemão é 10 vezes superior ao dos suíços. Quanto à "beleza" das línguas, note-se que o Alemão não alcança uma posição favorável, uma vez que franceses e suíços parecem valorizar, acima de tudo, a sua língua materna (francês).

Embora com um enfoque menos específico, mas com um número de sujeitos bastante mais elevado, a Comissão Europeia realizou um estudo em 1997 sobre as motivações dos jovens europeus em relação à aprendizagem de LE, integrado no EUROBARÓMETRO 47.2¹⁹ Foram inquiridos 9400 jovens (entre 15 e 24 anos de idade) dos estados membros. Questionaram os sujeitos em relação às línguas que gostariam de aprender, para além da materna. As opções eram dinamarquês, alemão, francês, italiano, neerlandês, inglês, espanhol, português, grego, sueco, finlandês, outras e nenhuma. As três línguas mais escolhidas foram o espanhol (23%), o francês (22%) e o inglês (20%).

O espanhol foi a língua mais popular, sobretudo na Holanda e na Itália, onde foi seleccionada por 40% dos inquiridos. O francês, por sua vez, foi o idioma mais escolhido na Escandinávia, na Alemanha e em Espanha.

Em Portugal, a língua mais escolhida foi o inglês. Curiosamente, os portugueses mostraram bastante interesse na língua alemã, bem como os italianos e escandinavos. Estes dados apontam para uma popularidade média da língua alemã na União Europeia, sendo que este estudo não inclui mais informação sobre as imagens dos

¹⁹ European Commission (1997), *The Young Europeans. Eurobarometer 47.2*. Education Training Youth, http://europa.eu.int/comm/public_opinion/index (consultado em 24.04.2009).

inquiridos face às LE. Contudo, um dado curioso foi a relação que este estudo estabelece entre a religião e a motivação para aprender LE:

“There seems to be some link between being Protestant and not wanting to learn German or English. Those belonging to a religion other than Catholic, Protestant or Orthodox were more likely than the others to want to learn a language other than those listed (probably because Muslims, Hindus or Jews have connections elsewhere). One interesting point is that almost as many Protestants as atheists showed no interest in learning another language (21% and 22% respectively)” (EUROPEAN COMMISSION 1997:48).

Os motivos que levam os alunos a escolher ou a abandonar uma determinada língua, em particular o francês e o alemão, foi objecto de estudo de Hermann–Brennecke e Candelier (1992, 1993), que conduziram uma investigação comparativa com 457 alunos em França e 518 na Alemanha, integrados no 8.º ano. A característica comum a todos os sujeitos foi o de se encontrarem numa situação de escolha ou abandono curricular de uma LE. Para além do objectivo de identificar os motivos para a escolha ou o abandono do alemão ou do francês, os autores pretenderam compreender as representações face às respectivas línguas, culturas e povos.

Quanto à escolha de mais uma LE (sem especificar a língua) os sujeitos referiram essencialmente três grandes motivações: 1) utilidade e contacto (perspectivas profissionais, viagens e vontade de conhecer países e povos); 2) experiências anteriores com a LE em contextos formais e informais (contactos anteriores com a paisagem sonora, conhecimentos prévios, conhecimentos com falantes, sonoridade e expectativas face ao grau de dificuldade/facilidade de aprendizagem) e 3) influência por parte de familiares e pares (cf. HERMANN–BRENNCKE & CANDELIER 1993). Trata-se, portanto, de motivações de várias ordens, isto é, incluindo motivos mais utilitários e pragmáticos, bem como de carácter mais integrativo e afectivo.

Relativamente aos motivos para o abandono ou não–escolha de uma LE, concluiu-se o elevado nível de dificuldade da aprendizagem, a falta de interesse ou de gosto pela língua (cf. *op cit*).

Focando apenas os motivos dos alunos franceses relativamente à escolha da língua alemã, os resultados deste estudo apontam para motivações de carácter pragmático: possível influência da aprendizagem para a carreira escolar/académica, perspectivas profissionais e viagens/intercâmbios escolares. Já no que diz respeito ao abandono do alemão por parte dos aprendentes franceses, os motivos identificados foram não apenas de ordem pragmática, mas também afectiva: destacou-se claramente a dificuldade de aprendizagem, seguida pelo baixo nível de aproveitamento, a falta de prazer na aprendizagem e, ainda, o baixo nível de utilidade da língua (HERMANN-BRENNECKE & CANDELIER 1992).

Para terminar, os autores reforçam, também, a percepção do francês e do alemão enquanto línguas de elevada dificuldade: “Eindeutig an der Spitze des Schwierigkeitsempfinden liegen Französisch (...) und Deutsch” (*op cit.* 422).

Outro estudo focado na motivação para a aprendizagem de LE (alemão, francês e inglês) e que permite compreender a relação estreita e complexa entre, por um lado, as representações face a uma determinada LE, a relação afectiva para com a mesma e a motivação para a sua aprendizagem, foi conduzido por Chambers (1999). Nesta obra, o autor relaciona três aspectos: 1) as atitudes de aprendentes face às LE (e possíveis origens); 2) a influência dos contextos familiares, dos professores e das experiências de vida sobre a motivação e, finalmente, 3) a influência da habilidade percebida sobre a motivação do aprendente. Entrevistando 1481 aprendentes britânicos e 1251 alemães do ensino básico (com idades entre os 13 e os 15), em duas fases cronologicamente diferenciadas (em 1992 e em 1994), Chambers focou dois aspectos particulares da motivação, a utilidade percebida e o prazer na aprendizagem.

Relativamente à língua alemã, e em particular no que diz respeito ao prazer na aprendizagem, Chambers sublinha o papel essencial do professor neste processo:

“The teacher is a factor which permeates almost every issue investigated in the survey relating to pupils’ feelings about learning German (...). Again and again the teacher is named as the reason, for example, why they like/dislike German, why their learning experience has improved/deteriorated” (CHAMBERS 1999: 137).

Finalmente, este estudo aponta ainda para a percepção do alemão enquanto língua de pouca utilidade, por parte dos aprendentes britânicos.

Nas suas recomendações, Chambers sublinha a necessidade de trabalhar o prestígio da língua alemã, bem como a importância de contactar com esta língua em tenra idade. Estas duas medidas foram algumas das estratégias levadas a cabo no âmbito de um projecto de grande escala na Finlândia, o projecto KIMMOKE²⁰ (cf. DOMISCH 2002). Coordenado pelo Ministério da Educação da Finlândia, apresentava como principal objectivo triplicar a escolha do russo e aumentar em 10 a 20% o número de aprendentes de francês, alemão e espanhol durante o período do projecto, sem prejudicar a opção de inglês e de sueco. Apostando na formação contínua de professores (através de seminários), este projecto evidenciou que o contacto precoce com LE aumenta o interesse pela sua aprendizagem.

Com efeito, embora se tenha identificado a língua alemã como pouco significativa em comparação com a língua inglesa, constatou-se que mais de 90% dos alunos optaram, por livre vontade, pela língua alemã enquanto segunda LE. Na verdade, o alemão alcançou o 2.º lugar no *ranking* nacional das LE e aumentou os seus níveis de popularidade de forma significativa, ao contrário do que parece estar a acontecer nos restantes países da União Europeia:

“Deutsch als Fremdsprache hat an Finnischen Schulen an Attraktivität dazugewonnen. Noch nie haben in der Grundschule so viele Schüler freiwillig mit Deutsch begonnen und noch dazu freiwillig. (...) in vielen Ländern anderer europäischer Staaten ist eher eine rückläufige Entwicklung festzustellen” (DOMISCH 2002: 238).

Este projecto evidencia a possibilidade de desmistificar estereótipos face às LE e melhorar a sua popularidade através de um trabalho de formação com professores, por um lado, e o ensino precoce das LE, por outro.

Num contexto bastante diferente, na Suíça, particularmente em regiões ou nas cidades onde co-habitam duas línguas, mais ou menos harmoniosamente, parecem existir

²⁰ O projecto KIMMOKE é considerado o maior de LE alguma vez realizado na Finlândia e um dos maiores projectos nacionais de LE na Europa. Com início em 1996, o projecto incluiu 275 escolas de todos os níveis escolares (1.º ciclo até ao ensino superior), escolas públicas e privadas, universidades, e instituições privadas. Teve ainda a colaboração de cerca de 800 professores distribuídos por 6 núcleos e 4.414 professores participantes nos seminários coordenados pelo Ministério de Educação.

sempre numerosas pessoas bilingues que servem de ponto de encontro entre os grupos monolingués (cf. MÜLLER & DE PIETRO 1997, 1998 e 2001). Neste contexto específico, em que as pessoas desenvolvem as suas competências bi- ou plurilingues de várias maneiras (em contextos de aprendizagem formais, na escola, bem como informais, tais como na família, na “rua”, com grupo de pares e através do contacto regular com falantes), o processo de (re)construção das imagens torna-se ainda mais complexo, na medida em que parece ser influenciado por muitos factores: “ces représentations, fortement stéréotypées, sont fréquemment véhiculées par les médias et certains leaders d’opinion: elles sont entretenues au café du commerce et très largement partagées par le membres de la communauté, qu’elles aident certainement à s’identifier à elle.” (MÜLLER & DE PIETRO 1998: 61).

Estes autores afirmam que existe uma relação significativa entre as representações dos alunos acerca da Alemanha e o Outro, a estimativa do seu nível de Alemão, as suas dificuldades na aprendizagem e o prazer na aprendizagem. Num artigo em que analisam as representações de aprendentes que habitam em Bienne na Suíça (onde co-habitam duas línguas, o francês e o alemão)²¹, Müller e de Pietro afirmam que existem representações negativas face ao alemão, pois os alunos consideram esta língua de aprendizagem difícil e auto-avaliam-se como incompetentes na sua aprendizagem (cf. *op cit*). No seu discurso (dos alunos), a Alemanha surge muitas vezes como país pouco conhecido, apesar de se tratar do país vizinho. As imagens associadas à Segunda Guerra Mundial estão ainda fortemente presentes, influenciando as imagens do país e dos seus habitantes. Quanto à Suíça alemã, as imagens também se mostraram maioritariamente negativas:

“Une image plutôt négative, mais ambivalente, se dégage ainsi des mots associés à la Suisse allemande. Sur un pôle, une image positive, liée en générale à des expériences personnelles, à la famille, aux vacances, et sur autre, une image négative, avec des énonces sévères, tels que stupidité, fermé, têtu, conservateur” (*op cit*: 67).

Baseando-se no mesmo estudo da UNESCO (1995), e desta vez focando especificamente as imagens do alemão obtidas através do método de associação de

²¹ Os autores baseiam-se nos dados recolhidos no âmbito do estudo da UNESCO (1995) acima referido, em que se comparam as representações face às LE de alunos de França, Bulgária e Suíça.

palavras (escrita rápida de cinco palavras associadas aos países cujas línguas aprendem) por parte de 700 alunos suíços de Bienne, Müller e de Pietro concluíram que existe uma forte convergência nos pontos de vista dos alunos (cf. MÜLLER & DE PIETRO 2001). Os dados obtidos foram classificados em cinco grandes categorias: palavras relacionadas com 1) experiências pessoais; 2) aspectos culturais; 3) funcionamento da língua; 4) a escola e 5) palavras que caracterizam a língua (cf. MÜLLER 1997). Os autores concluem que, tal como acima referido, à Alemanha são frequentemente associadas palavras relacionadas com a guerra (Hitler, nazis). Os resultados mostram, também, que é entre os 14 e 15 anos que as imagens são mais estereotipadas. Outro aspecto que nos parece de elevada pertinência é a relação entre, por um lado, a tendência para se atribuírem conotações negativas à língua alemã e, por outro, o facto dos alunos considerarem a aprendizagem do alemão muito difícil. Deste modo, os autores sublinham novamente a hipótese de uma relação entre a representação (do país e sua língua) com a aprendizagem da língua (cf. MÜLLER & DE PIETRO 2001).

Num contexto totalmente diferente e num artigo bastante recente, publicado na revista alemã “Stern” sobre o que o mundo pensa da Alemanha, sublinha-se a mudança da imagem da Alemanha nos últimos anos. Enquanto que há cerca de 60 anos a popularidade deste país era significativamente baixa – “vor 60 Jahren hat niemand was mit Deutschen zu tun haben wollen” (KRUSE *et al* 2006: 24), assistiu-se ao que os autores referem como uma mudança quase milagrosa. Esta mudança parece ter sido impulsionada por comerciantes e artistas alemães²², bem como pelas universidades alemãs, que parecem ter ganho maior prestígio internacional, sobretudo nas áreas da História, Direito e Germanística. Os autores do estudo referem um inquérito realizado pelo “Bundespresseamt”²³, em que se questionou entre 750 a 1000 cidadãos em cada um de 16 países sobre a sua opinião no que diz respeito à França, Alemanha, Estados Unidos da América, Japão e China²⁴. Os resultados revelam que os países com maior

²² Referem-se aqui Lagerfeld, Joop, Escada, Adidas, Puma, Haribo, Dr. Oetker, Aspirin e Playmobil.

²³ Gabinete federal alemão para a imprensa e comunicação.

²⁴ De acordo com os autores, este estudo foi realizado em 2005. Não referem mais informação ou fontes de consulta, pelo que não nos foi possível verificar os dados mencionados.

popularidade são a França e a Alemanha. A imagem mais positiva da Alemanha foi identificada em França: 89% dos inquiridos afirmaram gostar da Alemanha. As características mais atribuídas aos alemães foram: pelos Dinamarqueses “hospitaleiros”, pelos Russos “tolerantes”, pelos Mexicanos e Polacos “abertos ao mundo”. Todos os inquiridos associam à Alemanha e ao seu povo as características de “trabalhadores” e “amantes de futebol”. De acordo com os autores, esta mudança ocorreu nos últimos 10 a 15 anos, na medida em que os alemães eram, anteriormente, considerados arrogantes, antipáticos e “com sede de guerra”: “vor zehn Jahren galten sie bei jungen Niederländern noch mehrheitlich als arrogant, unsympathisch und kriegslüsternd” (*op cit.* 31). Os autores concluem, ainda, que quanto maior o grau académico dos inquiridos, mais positivas se revelavam as imagens face à Alemanha: “Je gebildeter die Befragten, desto positiver sahen sie die Deutschen. Das gilt besonders in Frankreich, Großbritannien, Dänemark und den USA.” (*op cit.* 31).

Note-se que este artigo evidencia o carácter dinâmico das imagens, na medida em que são construídas socialmente e são influenciadas por um conjunto de factores. Neste caso, parece-nos que as imagens sobre a Alemanha e os Alemães foram muito influenciados pelos *media*, pois este artigo foi publicado na altura do EURO 2006, evento realizado na Alemanha. No âmbito deste campeonato europeu de futebol, foi feito um Marketing significativo no que diz respeito à cultura alemã, ao país e seu povo – que parecem ter ganho novos níveis de popularidade. Fica assim, também, evidenciado que as imagens dependem sempre do lugar e da circunstância em que o sujeito se situa.

Finalmente, refira-se aqui o estudo realizado por Perrefort (2001), sobretudo pela elevada pertinência que representa para o nosso, pois a autora relaciona as imagens face ao alemão e sua aprendizagem com a dimensão afectiva na sua aprendizagem e no contacto intercultural: “Dire que allemand est «guttural» et «dur» sont lieux communs de l’argumentation quotidienne cherchant à justifier le peu d’intérêt, voir le peu d’amour pour cette langue en France.” (*op cit.* 137).

Situando-se numa abordagem sócio-construtivista face às representações, o objectivo principal da investigação prendeu-se com a análise da correlação entre as representações e o comportamento linguístico de aprendentes de alemão:

“notre objectif principal est donc d’étudier de près la corrélation entre représentations et comportement langagier chez les étudiants germanistes en communication avec des Allemands et cela pour avoir une meilleure connaissance du fonctionnement des échanges, de leurs effets identitaires, mais aussi du fondement idéologique du parler bilingue et/ou exolingue” (*op cit.* 4).

Os dados para análise deste projecto foram recolhidos de várias formas, incluindo entrevistas semi-estruturadas com 54 sujeitos (com idade média de 20 anos) ao longo de quatro anos (1990 a 1994)²⁵ e um inquérito por questionário a um total de 450 estudantes, sempre no início dos anos lectivos.

Relativamente à língua alemã, as imagens obtidas foram categorizadas por Perrefort em quatro grandes categorias. A primeira é a língua alemã enquanto entidade abstracta e normativa: os aprendentes elaboram uma relação normativa com a língua que parece estar ancorada nas práticas escolares: “à cause des longues phrases pleines de virgules et de vocabulaire.” (*op cit.* 138). A dificuldade associada a este sistema abstracto e normativo funciona como obstáculo à comunicação oral.

A segunda categoria de imagens identificada prende-se com a língua e as suas regras gramaticais, que parecem provocar insegurança linguística nos aprendentes. Falar alemão implica, de acordo com os sujeitos, uma actividade analítica intensa: “J’ai des difficultés à cause de la grammaire. Je fais des fautes et comme je m’en rends compte, j’en fais encore plus.” (*op cit.* 139). O domínio oral da língua alemã parece exigir a mestria perfeita de um conjunto de regras rígidas, gerando uma actividade metalinguística, indissociavelmente, ligada ao acto comunicativo. Contudo, este aspecto até pode ser apreciado: “j’aime assez parler allemand, car cela exige de la concentration et des efforts.” (*op cit.* 139).

A terceira categoria está relacionada com a distância linguística do alemão para a língua materna dos aprendentes, o francês: “beaucoup d’apprenants germanistes

²⁵ 26 estudantes franceses de germanística e 28 estudantes alemães de línguas românicas.

situent la langue allemande à un pôle maximal de distance par rapport au français” (*op cit* 140). Esta distância faz-se sentir a vários níveis: na sintaxe, na morfologia, no léxico ou no sistema gramatical.

A última categoria prende-se com a alteridade fonética, que funciona novamente como geradora de inseguranças por parte dos aprendentes “je trouve que c’est une langue différente des autres de par ses intonations, ses accents. Je n’aime pas particulièrement l’entendre.” (*op cit.* 141). Esta imagem pode funcionar de forma negativa, afastando o aprendente da vontade de a estudar, ou, pelo contrário, pode motivar os aprendentes para a sua aprendizagem.

Uma das principais conclusões deste estudo é que o comportamento linguístico dos sujeitos nem sempre está relacionado com as imagens mais ou menos positivas/negativas face a uma língua:

“Ainsi, nous avons présupposé, dans un premier temps, que les jugements négatifs ou positifs sur les langues orientent le comportement linguistique de manière plus ou moins polarisante. Or, il s’avère que ce sont moins les représentations attachées à une langue précise qui orientent la pratique exolingue et bilingue, mais deux autres facteurs beaucoup plus décisifs. Il s’agit: 1) du contexte interculturel des interactions (...); 2) du rapport à la langue maternelle et du savoir élaboré dans le cadre social d’origine sur le conduits communicatifs et sur la régulation des liens sociaux” (*op cit.* 149).

Assim, a autora conclui que os mitos da incompetência e da insegurança linguística nos aprendentes franceses de alemão parecem estar muito mais relacionadas com as representações sociais (as que foram identificadas nos inquiridos que pouco ou nunca contactaram com a língua alemã em contexto de aprendizagem) do que com as representações escolares (manifestadas pelos aprendentes de alemão). Esta afirmação parece-nos de elevado interesse para o nosso estudo, pois iremos analisar dois tipos de contextos, por um lado uma comunidade escolar (com uma voz colectiva), em que as imagens correspondem às representações sociais que Perrefort refere e, por outro, uma turma de alemão precisa, em que as imagens correspondem às representações escolares de Perrefort.

Concluindo, quase todos os estudos referidos evidenciam que as imagens e representações de uma língua se constroem e reconstroem num processo complexo

com base num conjunto de conhecimentos e experiências, provenientes de um contexto sócio-cultural e histórico alargado, bem como de um contexto imediato e circunscrito. Esta (re)construção depende do lugar, do momento e do interlocutor em que o Outro é evocado (tal como referido anteriormente). No caso das investigações referenciadas, parece haver macro-influências culturais específicas, relacionadas com aspectos históricos, geográficos, sócio-culturais e económicos entre os países em contacto. Deste modo, a análise das imagens não pode ser isolada do universo sócio-cultural e histórico da sua circulação. Se pretendermos melhor compreender estas imagens e as suas implicações no comportamento (linguístico) dos sujeitos que as manifestam, é fundamental ter em consideração o referido contexto sociocultural em que são (re)construídas. Observemos agora estas questões no contexto educativo nacional, com base nos (escassos) estudos a que tivemos acesso.

3.1 IMAGENS DO ALEMÃO EM PORTUGAL

Focando alunos do 9.º ano do ensino básico português, Simões (2006) levou a cabo um estudo sobre as representações face à LE, do qual vamos destacar apenas os dados que se referem ao Alemão²⁶. O inquérito foi levado a cabo no ano lectivo de 1999/2000, com alunos do 9.º ano de escolaridade em escolas do distrito de Aveiro²⁷. De um total de 7712 indivíduos, em 77 escolas, Simões aplicou os questionários a 1928 alunos (o que corresponde a 25% do número total), de 24 escolas (correspondendo a 31% das instituições), para garantir a representatividade dos dados e de acordo com uma metodologia de amostragem estratificada.

Os aprendentes questionados afirmam ter contacto com a Língua Alemã principalmente através da televisão, do cinema e da música e consideram-na uma língua de prestígio internacional (em 4.ª posição depois do Inglês, Francês e

²⁶ De acordo com a autora, o inquérito realizado pretendeu “de uma forma mais reduzida, até porque de carácter regional e local, realizar uma “sondagem” acerca da forma como os alunos viam e se relacionavam com diferentes línguas e povos” (SIMÕES 2006: 162).

²⁷ (Águeda, Albergaria-A-Velha, Anadia, Aveiro, Estarreja, Ílhavo, Mealhada, Murtosa, Oliveira do Bairro, Ovar, Sever do Vouga, Vagos, Arouca, Castelo de Paiva, Espinho, Santa Maria da Feira, Oliveira de Azeméis, S. João da Madeira e Vale de Cambra).

Português). Quando confrontados com um diferencial semântico relativo às características atribuídas à língua (feia/bonita, difícil/fácil, inútil/útil, rica/pobre culturalmente, com/sem importância política) e ao povo alemão (tristes/alegres, organizados/desorganizados, simpáticos/bonitos, limpos/sujos, barulhentos/silenciosos, solidários/egoístas, racistas/abertos aos outros) revelaram representações “neutras/positivas”²⁸. Quanto ao ensino do Alemão, consideram esta língua de aprendizagem difícil, tendo surgido em segunda posição a seguir ao Latim. Quanto à motivação para a aprendizagem do alemão, Simões identificou que, apesar dos aprendentes considerarem o Alemão de aprendizagem difícil, a maior parte gostaria de aprender esta língua, para além das LE que já estudaram (em 1.ª posição, com 821 ocorrências). No entanto, apenas 313 alunos demonstraram a intenção de matrícula no 10.º ano de escolaridade. Resumindo, “a língua alemã é realçada pela sua imagem de dificuldade, apesar de útil e com alguma riqueza cultural. Os alunos têm uma imagem neutral no que se refere à sua beleza e importância política” (*op cit.* 199).

Outro estudo (SPANIEL 2002), realizado com alunos do ensino superior, pretendeu responder a questões relacionadas com a construção de opiniões e imagens sobre a Alemanha e o papel do ensino da LE neste processo de construção. Revelaram-se imagens bastante positivas no que concerne ao nível de vida dos alemães, em particular aos sistemas de saúde, de segurança social e de educação. As respostas obtidas por parte dos alunos apontam para as seguintes imagens: *Leistungsfähigkeit* (produtividade/eficácia), *Lebenseinstellungen* (mentalidade), *deutsche Wirtschaft* (economia alemã), *Aussehen* (aparência), *Charakter* (carácter) e *gastronomische Vorlieben* (preferências gastronómicas). As características atribuídas reflectem as imagens estereotipadas e “tradicionais” relativas à eficácia dos Alemães em termos profissionais (trabalhadores/aplicados, organizados, pontuais, sérios e reservados), e em termos culturais (cerveja, salsichas e economia) e relativamente ao país (clima e paisagens). Note-se que não se referem aspectos históricos ou políticos.

²⁸ Note-se que o diferencial semântico utilizado por Simões serviu de modelo para o nosso estudo (conforme iremos explicitar no capítulo da metodologia), permitindo por isso uma análise comparativa dos dados obtidos.

No sentido de melhor compreender as razões que motivam os alunos do ensino básico português a matricular-se nesta língua, considerada difícil e demasiadamente gramatical (sabendo que tais razões se encontram ancoradas nas imagens que temos vindo a descrever e que identificá-las permite compreender mais profundamente estas mesmas imagens), Oliveira (1996) realizou um estudo em Coimbra. “Porque estudas Alemão?” foi a pergunta que se colocou a 213 alunos (13 aos 16 anos), num estudo realizado no âmbito da Prática Pedagógica da Universidade de Coimbra. As três razões mais apontadas (de uma lista de 10 opções) foram a curiosidade pela língua, intenções profissionais e a falta de vontade de continuar a estudar outras LE do currículo. Parecem, assim, evidenciar-se três perfis diferentes de aprendentes de alemão: um primeiro, que estuda a língua por razões ligadas a uma motivação integrativa, isto é, que se interessa pela língua, o seu povo e cultura, e que estabelece, *a priori*, uma relação afectiva com a língua e sua aprendizagem. O segundo tipo de aprendente aponta para sujeitos que optam por aprender Alemão por razões profissionais, por motivações instrumentais. Por consequência, é provável que a relação aprendente/língua aqui seja de natureza menos afectiva. O terceiro perfil, tendo em conta que a aprendizagem do Alemão não terá sido uma opção por vontade própria, mas por exclusão de outras possibilidades, ou como um “mal menor”, aponta para aprendentes que apresentarão, provavelmente, baixos índices de motivação relativamente à aprendizagem do Alemão, e, por conseguinte, uma relação afectiva menos positiva com esta língua.

Outro estudo com a preocupação de compreender as motivações para a aprendizagem do alemão, desta vez com alunos do ensino superior, foi levado a cabo por Huber (2005). Através de um inquérito por questionário realizado com 50 estudantes do 1.º ano de estudos germanísticos da FLUL (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa) em três anos lectivos diferentes (1996, e 1998 e 2005) e análise comparativa dos resultados, Huber identificou motivações essencialmente de ordem afectiva: “insgesamt überwiegend emotionale Gründe” (HUBER 2005: 30). Nesta linha, não admira que a língua alemã seja considerada, maioritariamente, como sendo interessante, diferente e importante. Note-se que a dificuldade elevada de

aprendizagem representa um desafio: “ich liebe Deutsch weil es anders als portugiesisch ist. Es ist eine Herausforderung.” (*op cit.* 18). Este desafio é encarado de forma bastante elitista, na medida em que é apenas para alguns: “deutsch ist unüblich, deswegen habe ich mich für deutsch interessiert (...) weil nur wenig Menschen deutsch lernen” (*op cit.* 20).

Comparando os resultados de 2005 com anteriores, Huber verificou um aumento significativo de motivação instrumental pela aprendizagem, na medida em que se identificou um conjunto de expectativas relacionadas com os planos profissionais dos aprendentes. Enquanto em 1997 os estudantes pretendiam, na sua maioria, seguir a carreira profissional de professor de línguas, tradutor/intérpete e turismo, os estudantes de 2005 pretendiam realizar os seus planos profissionais nas áreas do jornalismo, relações públicas, investigação e na União Europeia.

Ainda no mesmo contexto (ensino superior), e com o objectivo de descrever as imagens que alunos do 3.º ano do curso “Línguas e Relações Empresariais” evidenciam acerca das LE em estudo (inglês, francês, alemão e chinês), Pinto (2005) inquiriu 53 estudantes da Universidade de Aveiro entre os 19 e 24 anos. Em relação ao alemão, Pinto aponta para imagens fortemente associadas ao domínio da aprendizagem, particularmente no que se refere à sua dificuldade, quer em termos gramaticais, quer em relação à compreensão/expressão orais para alunos lusófonos. Em termos afectivos, a autora identificou imagens maioritariamente positivas da língua alemã (bonita, rica, interessante e estimulante), apesar de terem surgido associações afectivas negativas em menor escala (áspera, rude, agressiva, ríspida e fria), o que aponta “para a influência das aprendizagens nos imaginários linguísticos” (PINTO 2005: 179).

Enquanto objecto de poder, Pinto concluiu que os aprendentes parecem não conferir à língua uma marca de poder sócio-cultural, mas apenas de utilidade profissional, valorizando-se a língua, portanto, em termos económico-profissionais. Nesta perspectiva, a língua é vista como trunfo no território português, na medida em que, de acordo com os alunos, poucos portugueses a falam fluentemente. Finalmente, Pinto

sublinha ainda a instrumentalidade comunicacional da língua, referida pelos alunos, tendo em conta que é falada em vários países da Europa.

Os resultados destas escassas investigações, a que tivemos acesso, permitem concluir que o alemão parece ser percebido sobretudo em termos de objecto escolar, muito associado ao contexto da sua aprendizagem. As razões que levam os alunos a escolher o Alemão parecem prender-se com motivações de vária ordem, quer integrativa, quer instrumental. Apesar de ser vista como língua de aprendizagem bastante difícil, sobretudo devido à sua gramática, parece ser encarada como mais-valia para o futuro profissional. Note-se que esta dificuldade poderá ser considerada de duas formas: por um lado, como factor inibidor para a vontade da sua aprendizagem, por outro, como filtro elitista, na medida em que apenas alguns serão ‘capazes’ de superar as dificuldades e aprender esta língua. Este aspecto levanta questões interessantes sobre a influência dos agentes educativos no processo de (re)construção das imagens e o seu efeito motivador ou desencorajador para a aprendizagem do alemão, que aqui são deixadas por esclarecer.

Em termos afectivos, as imagens são mistas, prevalecendo associações de carácter mais positivo – quer por parte de alunos que já aprenderam o alemão, quer por parte dos que nunca contactaram com esta língua em contextos formais (de aprendizagem).

Comparando estes resultados com os anteriormente apresentados, parece haver imagens relativamente mais positivas face ao país e ao povo alemães em Portugal. Isto pode estar relacionado com diferenças sócio-culturais, históricas, políticas e económicas dos países em contacto. Em Portugal, não há a proximidade territorial e cultural que existe nos casos da Suíça e França. Também não existem rivalidades económicas (como acontece com a Grã-Bretanha). Pelo contrário, a Alemanha representa um dos países mais interessantes a este nível (exportação e importação de produtos e serviços, turismo, entre outros).

Afonso (2002), num artigo sobre preconceitos e esterótipos na comunicação intercultural e, mais concretamente, na aquisição do alemão como LE, analisa a imagem da Alemanha veiculada pelos manuais de ensino da língua. A autora afirma

que um manual de ensino transmite “ao aprendente uma determinada imagem do país e do povo cuja língua está a aprender. Esta imagem varia um pouco segundo os métodos de ensino–aprendizagem da língua, o que quer dizer, varia segundo as políticas educativo–culturais.” (AFONSO 2002: 6). Como exemplo refere que

“os livros alemães da década 50, 60 e parcialmente 70, apresentam a Alemanha como país de grande beleza geográfica, com uma economia pujante, com muitas características chamadas típicas, o que o torna um país apetecível. Tudo parece harmonioso, sem conflitos, existe um alto padrão económico e portanto qualidade de vida para todos. É tudo boa gente” (*op cit.* 6).

Posteriormente a estas décadas, e de acordo com Afonso, os manuais já evidenciam facetas positivas e negativas do país e da cultura e são abordadas situações problemáticas, tais como a monotonia dos trabalhos fabris (apesar do forte desenvolvimento técnico e económico), o desemprego, a destruição do meio–ambiente, entre outros. Os manuais reflectem ainda a imagem de um cidadão alemão preocupado em melhorar as problemáticas referidas.

Este artigo fornece–nos algumas das imagens da Alemanha transmitidas pelo manuais de ensino, fornecendo indícios sobre a sua possível influência no processo de (re)construção das imagens por parte dos aprendentes. Outra fonte de impacto sobre as imagens e estereótipos que os portugueses têm acerca da Alemanha parece ser a comunicação social, sendo que Afonso refere exemplos de publicações em jornais nacionais que reflectem alguns esterótipos ou preconceitos. A autora cita textos de vários autores, em que se reflectem diferentes imagens: Fernando Pessoa descreve os alemães como indivíduos presos a uma estrutura de autoridade falsa:

“como os alemães, nós esperamos sempre pela voz do comando. Como eles, sofremos da doença da autoridade.”²⁹.

Alberto Pimenta caracteriza–os como trabalhadores com foco e eficiência:

“Vivi na Alemanha muitos anos e pude constatar que o mito do amor ao trabalho é falso. Não gostam de trabalhar, mas sabem que é preciso. Por

²⁹ PESSOA, Fernando (1915), “Sobre Portugal – introdução ao problema nacional”, in O Jornal, n.º 6. Lisboa, 08.04.1915, citado em Afonso (2002).

isso, fazem-no o mais eficientemente possível. No trabalho, os alemães não conversam sobre futebol nem as alemãs falam de meninos, como aqui.”³⁰.

Miguel Esteves Cardoso descreve a cultura alemã com alguma ironia e associada ao ‘nazismo do senso comum’:

“A Alemanha é um belo país. Tudo o que é alemão é bom. (...) As coisas inglesas têm carácter, as italianas têm pinta, as espanholas têm raça, as americanas têm piada, mas só as coisas alemãs têm consistentemente as coisas acabadas em «idade» – qualidade, seriedade, profundidade, utilidade e solidez(idade). (...) Há, porém, o perigo de uma espécie de nazismo do senso comum, uma ditadura democrática que nos proíba de fazer mal a nós mesmos, uma tirania da moderação, uma sociedade médica, higiénica e científica em que a nossa saúde física e mental seja posta, sinistramente, acima de tudo.”³¹

Todos estes textos reflectem diferentes ideias estereotipadas acerca da Alemanha, sua cultura e seus cidadãos, ou seja, dão-nos acesso, embora filtrado, à ‘voz popular’. Estas ideias vão ao encontro das imagens identificadas nalguns dos estudos anteriormente referidos. Parece portanto haver uma relação entre as ideias estereotipadas transmitidas pela comunicação social, por um lado, e as imagens nos alunos, sublinhando novamente o seu carácter dinâmico, social e evolutivo.

Note-se que a escassez de investigação sobre a relação entre os aprendentes e o Alemão reduz a nossa possibilidade de compreender a real situação desta língua em contexto escolar. De facto, ouve-se falar numa “crise do ensino de Alemão”, afirma-se que há cada vez menos alunos inscritos e, por consequência, menos turmas, mas as verdadeiras razões que podem estar na origem desta situação que, de algum modo, contribui para a redução da diversidade da oferta linguística das escolas, permanecem, em grande parte, desconhecidas (cf. SCHMIDT & ARAÚJO E SÁ 2004).

³⁰ PIMENTA, Alberto (1995), “Sem coluna vertebral”, in Diário de Notícias, Lisboa, 29.01.1995, citado em Afonso (2002).

³¹ CARDOSO, Miguel Esteves (1989), “A Aventura da Alemanha”, in O Independente, Lisboa, 24.11.1989, 47-50, citado em AFONSO (2002).

3.1.1 A “CRISE” DO ENSINO DE ALEMÃO EM PORTUGAL

Uma das entidades que se tem vindo a debruçar sobre os motivos que estão a levar cada vez menos alunos a matricularem-se na língua alemã nas escolas nacionais, é o GLAUP (Grupo de Leitores de Alemão nas Universidades Portuguesas)³², pois esta questão está directamente associada à redução significativa de estudantes de alemão nas universidades, originando o encerramento de cursos (cf. GLAUP 2004). Assim, estes leitores entendem que se assiste a uma ‘redução dramática’ dos aprendentes de alemão nas escolas, impulsionada essencialmente por dois factores: a reforma curricular de 2004 e a ‘falta de atractividade’ do alemão: “was macht Germanistik plötzlich so unattraktiv?” (*op cit.* 1).

De facto, importa analisar a reforma curricular introduzida no ano lectivo de 2004/2005, na medida em que veio alterar significativamente a situação das LE (a sua oferta e obrigatoriedade de matrícula).

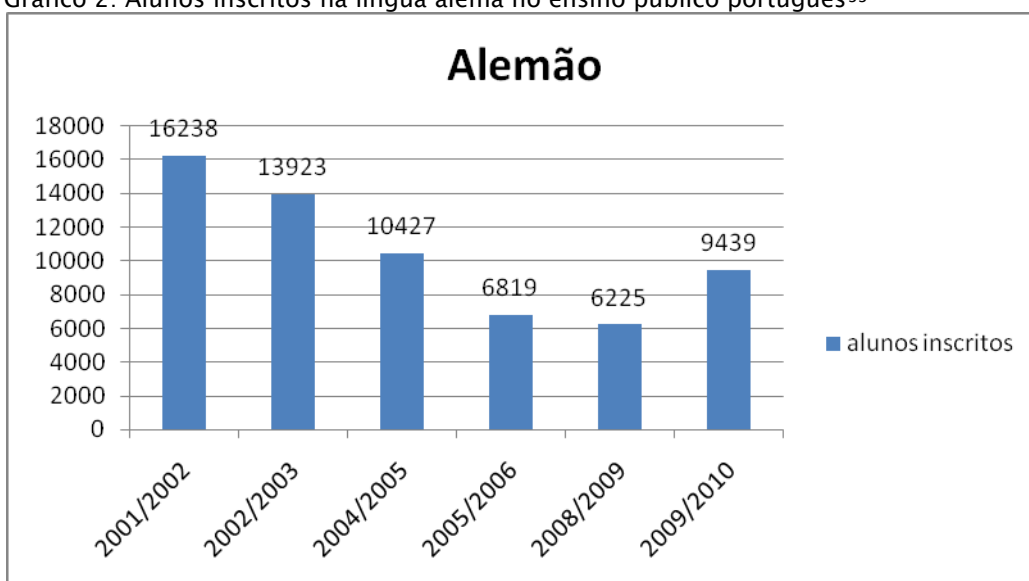
Assim, o Sistema Educativo actual prevê a obrigatoriedade de aprender duas LE (e nalguns casos três), sendo que a língua alemã pode, teoricamente, ser oferecida pelas escolas como primeira LE a partir do 5.º ano de escolaridade, concorrendo directamente com a língua inglesa. De acordo com estudos anteriormente referidos e conforme iremos confirmar na nossa análise de dados, a língua inglesa é considerada uma língua universal, de prestígio internacional inegável e de valor pramático e profissional inquestionável. Deste modo, parece-nos pouco provável haver uma preferência pelo alemão enquanto primeira LE. Note-se ainda que o número mínimo para a constituição de uma turma é de 15 alunos, o que representa outro factor desfavorecedor, tendo em conta a diminuição geral de alunos e assim a dificuldade acrescida de obter este número de alunos numa escola.

³² O GLAUP existe desde Outubro 2003, é financiado pelo DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) e incluía, em 2003, leitores de todas as universidades públicas portuguesas: Anne Nicklich (Univ. Nova de Lisboa/UNL), Martina Merklin (Univ. de Lisboa/UL), Bernd Speidel (Univ. de Coimbra/UC), Margit Grundwürmer und Margit Faschinger (Univ. de Aveiro/UA), Anette Kind e Susanne Munz (Univ. do Porto/UP), Joachim Kurth e Michael Laub (Univ. de Trás-os-Montes e Alto Douro/UTAD), Claudia Breitbarth e Silke Röttger (Univ. do Minho/UM) e Frank Leppert da Universidade Católica Portuguesa/UCP em Viseu.

A segunda LE é iniciada no 7.º ano de escolaridade, em que o alemão surge novamente como escolha possível, em conjunto com o francês e o espanhol. Tradicionalmente, o francês tem vindo a assumir o estatuto de segunda LE, e a língua alemã o de terceira. No entanto, de acordo com o Sistema Educativo em vigor, a obrigatoriedade de escolher uma terceira LE existe apenas em duas situações: na área de “cursos científico-humanísticos”, na variante “línguas e literaturas modernas” e na área “cursos tecnológicos”, na variante “administração e biblioteca”.

Para melhor compreender a evolução dos números que dizem respeito ao ensino de alemão em Portugal, e com base nos dados fornecidos pelo Ministério de Educação, apresentamos o seguinte gráfico, que apresenta os alunos inscritos nesta disciplina nos últimos 10 anos (de 2001 a 2010) (ver gráfico 2).

Gráfico 2: Alunos inscritos na língua alemã no ensino público português³³



Este gráfico evidencia a redução acentuada de aprendentes de alemão no ensino público nacional, sobretudo nos anos lectivos 2005/2006 e 2008/2009³⁴, ou seja, imediatamente após introdução de reforma curricular que acima referimos. Concretamente, a redução no período entre 2001/2002 (ano com maior número de inscritos) e 2008/2009 (ano com menor número de alunos) é de 61,66%. Ou seja, num

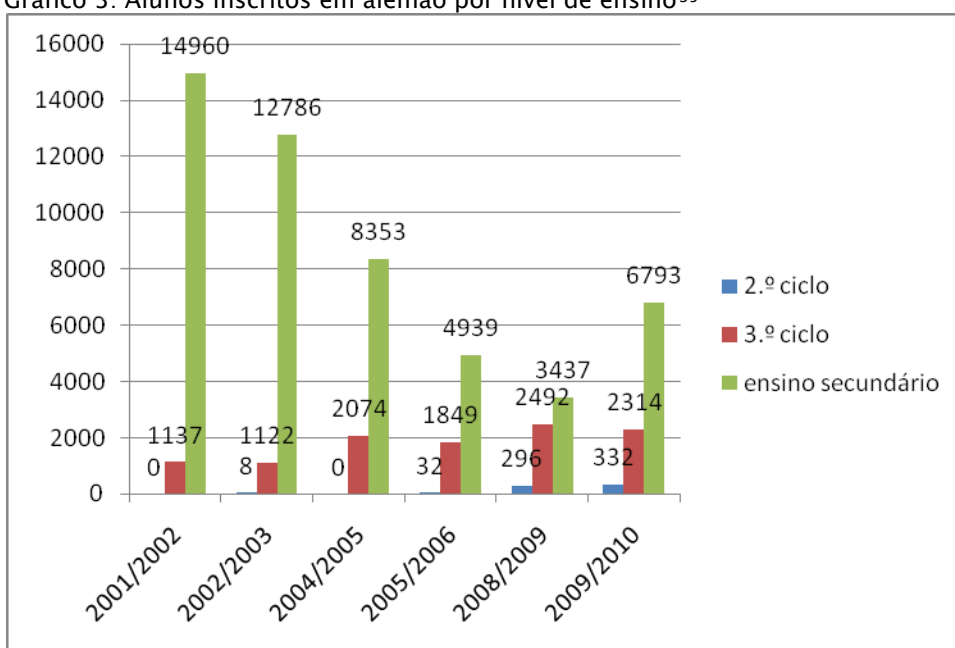
³³ Dados estatísticos fornecidos pelo GESE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (em 2010).

³⁴ Neste gráfico faltam os anos lectivos de 2006/2007 e 2007/2008 por “indisponibilidade de dados” por parte do Ministério de Educação. No entanto, consideramos que os dados fornecidos nos dão conhecimento suficientemente fundamentado da situação concreta do ensino de alemão nas escolas públicas em Portugal.

prazo de sete anos, o número de aprendentes de alemão baixou de uma forma significativa, o que, efectivamente, representa uma ‘crise do alemão’ conforme anteriormente referido. O principal motivo desta redução drástica parece estar claramente associado à reforma curricular de 2004/2005, que, deste modo, teve um efeito acentuadamente desfavorecedor para o ensino de alemão nas escolas públicas em Portugal.

Outro aspecto que nos parece importante realçar é a subida significativa do número de aprendentes no ano lectivo de 2009/2010 face ao ano anterior, sendo que se manifestou um aumento percentual de 51,63%. Poderá falar-se numa recuperação da ‘crise do alemão’ em Portugal? Para melhor compreender este dado apresentamos o gráfico seguinte, que inclui a distribuição dos alunos matriculados pelos diferentes níveis de ensino (ver gráfico 3).

Gráfico 3: Alunos inscritos em alemão por nível de ensino³⁵



Um primeiro aspecto em evidência é a ‘recuperação’ dos alunos inscritos na língua alemã ao nível do ensino secundário, na medida em que houve um aumento percentual de 97,64% em relação ao ano anterior. Noutras palavras, o número de aprendentes de alemão ao nível do ensino secundário duplicou de um ano para o outro. Apesar destes dados, apresentados de uma forma isolada (em que não existe a informação relativa à

³⁵ Fonte: GESE – Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação.

composição destes números), apontamos para a possibilidade deste desenvolvimento estar relacionado com uma nova popularidade do alemão, já que se sublinha, cada vez mais, a importância da língua alemã nos mercados profissionais (cf. GLAUP 2004). Contudo, a escassez dos dados disponíveis não nos permite, no âmbito deste trabalho, interpretar os motivos desta evolução significativa.

Um segundo aspecto que nos parece pertinente referir é o aparecimento, embora débil, de um novo grupo de aprendentes, nomeadamente os alunos do segundo ciclo. O gráfico mostra um aumento expressivo de aprendentes matriculados a partir do ano lectivo de 2005/2006, que poderá apontar para um ganho de popularidade do alemão. Para melhor compreender esta evolução será necessário observar os dados dos anos lectivos que se seguem.

Apesar destes dados apontarem para um número crescente de aprendentes de alemão, parece-nos que estes representam uma minoria em relação à totalidade de alunos. Aponta-se, de facto, para uma tendência mono/bilingue no ensino de línguas em Portugal, na medida em que parece haver um padrão tradicional a seguir no currículo linguístico, no qual a língua inglesa assume o estatuto inquestionável de primeira LE e o francês o de segunda. Neste panorama, o alemão representa um terceiro lugar no ranking nacional das LE – e com uma percentagem pouco significativa. Note-se ainda a presença da língua espanhola, embora quase inexistente.

Concluindo, esta tendência mono/bilingue no ensino das LE em Portugal deve ser problematizada no âmbito de uma DL comprometida com a diversidade linguística da escola portuguesa. Refiram-se aqui os relatórios da UNESCO sobre o desenvolvimento humano, onde se considera que o domínio das línguas é fundamental para o desenvolvimento social, económico e cultural das sociedades, valorizando a diversidade linguística. A Comissão Europeia estabeleceu princípios orientadores que visam o desenvolvimento de uma competência plurilingue nos *curricula* do ensino escolar, princípios que consideramos dever ser tidos em conta pelos sistemas educativos dos países que integram a União Europeia, pelas suas finalidades éticas e políticas.

Neste panorama, parece-nos provável que a ‘falta de popularidade escolar’ do Alemão poderá estar relacionada com uma multiplicidade de aspectos que emergem de diferentes contextos sócio-culturais e educativos, inter-, intra- e/ou extra-escolares, que importa compreender. Com efeito, levantam-se múltiplas questões, nomeadamente: Qual a influência dos encarregados de educação e do grupo de pares nas decisões curriculares dos alunos? Qual o peso da opinião dos diferentes professores e funcionários neste processo? Quais as actividades de sensibilização para a aprendizagem do Alemão realizadas em contexto escolar? Estas questões correspondem a outros tantos espaços de ausência de conhecimentos em DL no nosso país, para as quais urge começar a obter elementos de resposta.

Para terminar, um dos factores que parece afastar os alunos da vontade de aprender o Alemão pode estar relacionado com a imagem de uma língua de difícil aprendizagem. Este foi um dos principais motivos que nos orientou na nossa pesquisa no terreno nacional, que passaremos a descrever no capítulo seguinte e que representa o nosso contributo específico para o estudo da situação escolar do alemão em Portugal.

PARTE II
O ESTUDO

CAPÍTULO I

METODOLOGIA: DO PLANO À ACÇÃO

“Living with paradox is crucial to understanding.”
BASSEY 1999:36

A categorização do quadro metodológico que guiou o nosso estudo, desde a sua concepção à sua concretização, incluindo os procedimentos adoptados na recolha, no tratamento e na análise dos dados, torna-se, no nosso caso, tarefa complexa e pouco consensual. Isto prende-se, sobretudo, com variações consideráveis, nomeadamente a nível metodológico, que encontramos na bibliografia consultada para o efeito, relativamente a paradigmas e metodologias de investigação. A falta de consenso e a dificuldade de definir os princípios que sustentam as abordagens à investigação, sobretudo quando esta é de natureza qualitativa, foram, aliás, uma das principais conclusões de um conjunto de autores que fez a revisão de 477 estudos publicados nas revistas mais conceituadas em educação em línguas ao longo de 10 anos (1997–2006): “a consensus on the definitions, principles, and values of qualitative research is not necessary, desirable, or even possible” (BENSON *et al* 2009). De acordo com estes autores, a principal característica da investigação qualitativa actual, em educação em línguas, é o ecletismo metodológico, em detrimento de uma colagem às tradições metodológicas. Deste modo, neste capítulo, pretendemos, antes de tudo, e evitando categorizações ambíguas e pouco esclarecedoras, descrever o quadro metodológico ‘dinâmico’ da nossa investigação, construído com base nos objectivos de investigação e que se foi adaptando face às realidades encontradas nos terrenos de investigação.

1. A ABORDAGEM

Em primeiro lugar, importa sublinhar que se trata, no caso do nosso projecto, de uma investigação em educação, apesar de mobilizar, em termos teóricos, diferentes lugares

disciplinares. A educação em educação caracteriza-se essencialmente pelo próprio objecto, a educação e a acção educativa (cf. AMADO 2009).

No que diz respeito ao nosso quadro metodológico, e apesar de se tratar de uma investigação em educação, iremos socorrer-nos de alguns fundamentos epistemológicos comuns às ciências sociais. Assim, e em função da natureza da realidade (social) em análise e das questões complexas que se pretendem investigar, o quadro metodológico que nos pareceu mais adequado levou à construção de um ‘desenho do estudo’ que integra várias estratégias de investigação, diferentes técnicas de recolha e abordagens de análise de dados.

Nesta perspectiva, em que os fenómenos sociais são compreendidos como sendo multidimensionais e multifacetados, o paradigma de investigação adoptado não poderia deixar de ser, na sua base, qualitativo e interpretativo-exploratório (cf. AMADO 2009), já que toda a investigação qualitativa se vai tendencialmente esboçando no seu decurso, na interacção com os seus intervenientes (cf. BENSON *et al* 2009, BOGDAN & BIKLEN 1992). Trata-se, portanto, de uma perspectiva construtivista e complexa, que pretende compreender o múltiplo, o local e o específico, a interacção e o conhecimento como (re)construção (cf. MORIN 1996). Nesta linha, “os fenómenos sociais são considerados como resultados de um sistema complicado de interacções dos sujeitos em sociedade; a investigação de realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios actores/sujeitos.” (AMADO 2009: 97).

Quanto às abordagens na investigação qualitativa em educação em línguas, Benson (2009) distingue dois tipos: um primeiro focando as pessoas, situações e processos sociais, em que se inclui o estudo de caso, a etnografia, as narrativas, entre outros; um segundo tipo que investiga textos escritos ou orais, abrangendo a análise do discurso, a análise da interacção em sala de aula, a análise de conversação, entre outros (cf. BENSON *et al* 2009).

No caso do nosso estudo, incluímos estes dois tipos de abordagens. Em primeiro lugar, pretende-se obter um “diagnóstico” das imagens face às línguas estrangeiras, e,

mais concretamente, à língua alemã e sua aprendizagem, que circulam numa comunidade escolar completa (englobando alunos, encarregados de educação, professores e funcionários). Esta abordagem, que tem o seu enfoque nas pessoas (comunidade escolar) e nos processos sociais (imagens das línguas), corresponde portanto ao primeiro tipo de abordagem acima referido. O método seleccionado para a recolha de dados foi o inquérito por questionário, numa abordagem mista (qualitativa e quantitativa), na medida em que o instrumento inclui questões abertas e fechadas e se liga a outras investigações recentes (SIMÕES 2006 e Projecto Imagens³⁶).

Em segundo lugar, focando a interacção verbal em sala de aula de alemão (LE), visa-se compreender de que forma as imagens face ao alemão e sua aprendizagem, obtidas através do inquérito anteriormente referido, se manifestam e constroem no comportamento linguístico dos aprendentes e da professora. Nesta análise interaccional, pretende-se ainda identificar, para além das marcas linguísticas que dizem respeito às imagens, as emoções (didácticas) a elas associadas. Um último objectivo prende-se ainda com uma melhor compreensão da relação afectiva que o aprendente de alemão (LE) constrói com o objecto escolar (a língua alemã), em contexto da sala de aula. Deste modo, esta abordagem corresponde ao segundo tipo de investigação qualitativa acima mencionada. Os métodos seleccionados para a recolha de dados foram a vídeo-gravação de aulas, a observação directa, notas de campo e a gravação de entrevistas individuais.

Resumindo, a nossa recolha de dados foi, portanto, feita a dois níveis: num macro-olhar sobre a comunidade escolar inteira, e num micro-olhar sobre uma turma de alemão. Durante todo este processo, o nosso papel assumido enquanto investigador foi o de observador não-participante (cf. PARDAL & CORREIA 1996), sendo que nos movimentámos por diferentes terrenos metodológicos, ressaltando-se “whatever method researchers use, who they are within the context of the research is crucial to the kind of data collected” (MEETOO & TEMPLE 2005: 8).

³⁶ Para a descrição deste projecto, de cuja equipa fizemos parte, ver o capítulo II.

Conforme referido anteriormente, as nossas estratégias investigativas foram várias, em função da natureza da realidade em análise e da questão que se pretende investigar.

Noutras palavras:

“o que pode levar a optar por uma determinada metodologia, não é uma razão de carácter meramente pragmático (...), mas, sim, a ponderação da natureza “objectiva” ou “subjectiva” do objecto a investigar (critérios epistemológicos e teóricos), do acervo de dados empíricos a construir e dos propósitos heurísticos que pretendemos alcançar com a pesquisa” (AMADO 2009: 122).

Nesta perspectiva, a nossa estratégia investigativa principal foi o estudo de caso, já que “um estudo de caso relaciona um fenómeno no seu contexto, analisa-o para ver como ele se manifesta e se desenvolve” (YIN 2001: 21). No nosso caso, o fenómeno em análise é o das imagens face ao alemão e sua aprendizagem nos aprendentes e a relação entre estas imagens e a relação afectiva que constroem com a língua, fenómeno este analisado nos contextos educativos em que se manifesta e se desenvolve: nos discursos dos sujeitos que compõem uma comunidade escolar e, num foco mais específico, na interacção em sala de aula. Concretamente, a nossa abordagem é de ordem holística,

“procurando compreender os comportamentos e (ou) atitudes, perspectivas, etc., dos actores em determinadas situações e em interacção com os contextos, e tendo em conta que essa interacção é determinada por factores culturais e subjectivos, implica a existência de uma matriz metodológica complexa” (AMADO 2009: 129).

O estudo de caso, que tem os seus antecedentes na sociologia, antropologia e psicologia, tem vindo a ser utilizado cada vez mais no âmbito dos estudos em educação, essencialmente pelo facto de representar um estudo empírico que investiga um fenómeno actual e complexo num contexto real e concreto: “a case study inquiry relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result of benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis” (BASSEY 1999:27).

Apesar de alguma discrepância ao nível da sua definição, uma das principais características de um estudo de caso é que, tal como anteriormente referido, o fenómeno (contemporâneo) em questão é considerado no seu contexto específico

(social, cultural, temporal, entre outros) (cf. AMADO 2009, BOGDAN & BIKLEN 1992, MERRIAM 2002, YIN 2001).

Esta metodologia, possível de combinar com outras, inclui diferentes técnicas de recolha de dados, consiste “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo” (STAKE 2000: 435). Segundo Merriam (2002), os objectivos de um estudo de caso situam-se a três níveis, descritivo, interpretativo e avaliativo. No nosso caso, os nossos objectivos são de ordem interpretativa, que, de acordo com Merriam, assentam “na descrição rica, visam desenvolver categorias conceptuais” (*op cit.* 2002). Sublinhamos que, no caso da nossa investigação, não se pretende desafiar ou suportar uma hipótese estabelecida num momento prévio à recolha de dados, aspecto que, segundo este autor, parece ser igualmente uma das características dos estudos de caso.

Quanto à recolha de dados, que habitualmente se desenrola por fases, esta pode e deve incluir várias fontes de evidência, num conjunto amplo e variado de métodos (cf. YIN 2001), sendo que nenhum método é excluído (cf. BELL 2002) e valorizando-se a correcta e adequada caracterização da situação (cf. AMADO 2009). Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1992), a recolha de dados assenta essencialmente na observação. O quadro-resumo que se segue apresenta as técnicas usadas para a recolha de dados no nosso estudo, relacionando-as com os respectivos objectivos e sujeitos, evidenciando exactamente a variedade e complexidade dos fenómenos em análise:

Tabela 4: Recolha de dados

Instrumento de recolha de dados	Objectivos	Sujeitos
Inquérito por questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as imagens face às línguas escolares (inglesa, francesa, alemã, espanhola e portuguesa); • analisar de que forma se relacionam as imagens dos diferentes públicos inquiridos. 	Comunidade escolar (alunos, encarregados de educação, professores e funcionários de uma mesma escola).

<ul style="list-style-type: none"> • Video-gravação das aulas de alemão durante um ano escolar; • Observação directa; • Notas de campo; • Entrevistas individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as marcas discursivas que reflectem as imagens dos aprendentes face à língua alemã e sua aprendizagem, bem como os processos de negociação destas imagens. • Identificar as emoções associadas às imagens do alemão e sua aprendizagem. • Verificar de que forma as imagens identificadas se relacionam com emoções (didácticas) nos aprendentes. 	<p>Alunos e professora de uma turma de alemão, LE, nível 2</p>
--	---	--

No que diz respeito à análise dos dados num estudo de caso, afirma-se que a diversidade de procedimentos analíticos está directamente relacionada com a diversidade de procedimentos de recolha de dados e variedade de objectivos (cf. AMADO 2009), característica esta presente no nosso estudo, conforme iremos explicitar posteriormente.

Para terminar, refira-se que a crítica mais apontada a esta metodologia é a facilidade de distorção dos dados pelo investigador e a especificidade dos dados e da sua análise, ou seja, a sua limitação quanto à generalização dos resultados obtidos (cf. AMADO 2009, BASSEY 1999). Em resposta a esta última crítica, Bassey argumenta que “o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade da sua defesa” (*op cit* 24).

Tal como referimos anteriormente, a nossa recolha de dados foi feita a dois níveis, ao da comunidade escolar e ao de uma turma de alemão (LE). De seguida, iremos explicitar cada uma destas fases, incluindo a caracterização dos contextos, a explicitação detalhada dos instrumentos para a recolha de dados e os procedimentos adoptados para o tratamento e análise dos dados.

2. A COMUNIDADE ESCOLAR

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi um inquérito por questionário, que representa o instrumento mais utilizado no âmbito da investigação sociológica (cf.

GANTER 1997) e, concretamente, na investigação recente sobre as imagens em DL (cf. MÜLLER 2001), que tem vindo a privilegiá-lo para recolher dados em diferentes contextos (cf. BARTRAM 2004; DE PIETRO & MÜLLER 1997 e 2001; HERMANN-BRENNECKE & CANDELIER 1993; PERREFORT 2001; PINTO 2005; SIMÕES 2006), com o objectivo de obter as representações que se manifestam e circulam nos diferentes discursos face às línguas, suas aprendizagens e povos. Note-se que a grande maioria dos estudos referenciados no capítulo anterior utilizaram esta técnica para a recolha dos seus dados, conforme informámos.

2.1 CONTEXTO DA RECOLHA DOS DADOS

O inquérito por questionário foi levado a cabo entre Outubro de 2004 e Abril de 2005, na Escola Secundária com Terceiro Ciclo de Albergaria-A-Velha, no distrito de Aveiro, sendo que se distribuiu os questionários a todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, neste caso a 885 alunos (do 7.º ao 12.º anos), cerca de 700 encarregados de educação, 118 professores e 40 funcionários³⁷. Tal como referido anteriormente, os objectivos principais deste inquérito prendem-se acima de tudo com a necessidade de melhor compreender de que forma os diferentes sujeitos de uma comunidade escolar se relacionam com as línguas da escola (alemão, inglês, francês, espanhol, português), com os seus falantes e culturas, quais as imagens que circulam acerca destas línguas nos discursos escolares e de que forma estas imagens se reflectem nos projectos linguísticos dos sujeitos enquanto aprendentes de línguas. Interessava-nos também analisar de que forma as imagens dos diferentes agentes educativos se relacionam com as dos alunos, isto é, se existe homogeneidade nas percepções construídas das línguas e suas aprendizagens, tendo em conta que estamos a lidar com uma construção social.

O inquérito foi levado a cabo no âmbito de um projecto de investigação de maior dimensão, de cuja equipa fizemos parte, intitulado *Imagens das Línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência*

³⁷ Informações cedidas pela secretaria da escola.

*plurilingue*³⁸. Este facto influenciou várias fases do inquérito, quer ao nível da elaboração dos questionários, quer ao nível da análise dos dados obtidos, nomeadamente no que diz respeito às categorias de análise utilizadas.

2.2 O INSTRUMENTO: O QUESTIONÁRIO

Conforme referido anteriormente, os objectivos principais do inquérito situaram-se a dois níveis:

- Identificar e descrever as imagens face às línguas inglesa, francesa, espanhola, portuguesa e em particular à língua alemã, e sua aprendizagem, que se manifestam numa determinada comunidade escolar (considerando os alunos, encarregados de educação, professores, administração da escola e funcionários);
- Analisar o (inter-)relacionamento entre as imagens dos diferentes públicos considerados.

Uma vez que o inquérito se direccionava a quatro grupos diferentes (alunos, encarregados de educação, professores e funcionários), elaborou-se um questionário por cada grupo (ANEXO 1). A estrutura dos quatro questionários apresenta-se bastante semelhante, embora com algumas especificidades.

Tendo em conta a colaboração estreita com o projecto de investigação acima referido e a existência de alguns objectivos em comum com um outro estudo que incluiu um inquérito a alunos do 3.º ciclo na região de Aveiro (SIMÕES 2006), e apesar de uma análise exaustiva de instrumentos utilizados noutros estudos³⁹, decidimos elaborar o nosso questionário a partir do utilizado por Simões.

³⁸ Este projecto encontra-se detalhadamente descrito e referenciado no capítulo anterior. Para uma informação mais aprofundada, ver ANDRADE & ARAÚJO E SÁ (2006) e ANDRADE, ARAÚJO E SÁ E MOREIRA (2007).

³⁹ Designadamente: ALMEIDA 2003, BARTRAM 2004, BARUCH ET AL 1995, BAUMANN & SHELLEY 2003, CHAMBERS 1999, DAUBNEY 2003, DÖRNYEI 2002, DE PIETRO & MÜLLER 1997 e 2001, ELSPAß 1999, GANTER 1997, GARDNER E LAMBERT 1972, HERMANN-BRENNECKE & CANDELIER 1993, HILTON & VON HIPPERL 1996, M.O.R.I. 1981, MÜLLER 1998, PERREFORT 2001, PRAPPHAL 1997, ROUAULT 2001, SPANIEL 2002, WILLIAMS, BURDEN & LANVERS 2002.

Esta decisão justifica-se, em primeiro lugar, pelo facto daquele estudo representar o mais recente, em Portugal, com os mesmos objectivos: “realizar uma “sondagem” acerca da forma como os alunos viam e se relacionavam com diferentes línguas e povos, assim como se posicionavam perante a sua aprendizagem e o currículo escolar no campo da educação em línguas” (SIMÕES 2006:162). Tendo sido levado a cabo na mesma realidade da nossa, isto é, no contexto do ensino básico português e no distrito de Aveiro, previamente testado, discutido e analisado no quadro do LALE, laboratório de investigação que nos integra, o questionário pareceu-nos o mais adequado para servir de base de sustentação ao nosso instrumento.

A utilização de um instrumento, cuja testagem, implementação e aprovação foi anterior ao nosso projecto, também se insere numa perspectiva de investigação em rede que visa o aprofundamento do saber construído pela investigação, isto porque não apenas dá continuidade a trabalhos previamente desenvolvidos, como também possibilita o cruzamento de dados entre as investigações. Note-se também que este instrumento veio a ser adaptado noutra estudo (PINTO 2005), o que lhe atribui mérito e credibilidade. A possibilidade de confrontação de resultados e, deste modo, de proceder a análises comparativas mais aprofundadas do objecto de estudo, fica também facilitada com este procedimento.

Os nossos questionários, constituídos por 27 a 32 questões, dividem-se em quatro partes: (i) caracterização geral, (ii) perfil linguístico, (iii) projectos linguísticos e (iv) imagens face às línguas e povos.

De acordo com os objectivos, foram utilizados diferentes tipos de perguntas: questões fechadas e abertas, questões de escolha múltipla (de leque e de estimação), diferenciais semânticos e associogramas. A tabela que se segue cruza os objectivos do questionário com as respectivas questões e públicos aos quais se dirigem, dando-nos uma visão global da arquitectura do instrumento e da sua adaptabilidade a cada um dos tipos de públicos considerados:

Tabela 5: Estrutura do inquérito por questionário

Objectivos	Questões por público			
	Alunos	Enc. Educação	Professores	Funcionários
A. Caracterização geral (sexo, idade, ano, curso, background socio-económico, profissão)	1-7	1-5	1-5	1-5
B. Caracterização linguística				
1. definir perfil linguístico (Língua Materna e Língua segunda)	8-10	6-9	6-9	6-9
2. identificar experiências escolares e extra-escolares com as línguas estrangeiras <ul style="list-style-type: none"> ▪ gosto pela aprendizagem das LE ▪ níveis de proficiência nas LE estudadas ▪ influências nas escolhas de linguísticas 	12, 13, 21 14 15	10,14 11 10	10, 14 11 10	10, 14 11 10
3. identificar projectos linguísticos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ línguas que gostariam de aprender (contextos escolar e extra-escolar) ▪ línguas que gostariam de ter aprendido ▪ línguas que deixariam de estudar se pudessem 	18, 19 20	13 12	13 12	13 12
4. identificar atitudes face aos projectos linguísticos dos educandos/alunos <ul style="list-style-type: none"> ▪ línguas que aconselham para aprendizagem em contexto escolar 		18	18	17
C. Atitudes e representações face às línguas, sua cultura e aprendizagem				
1. Conhecer as representações face à oferta curricular: <ul style="list-style-type: none"> ▪ conhecimento sobre oferta de línguas que existe na escola 	22, 23	15-17	15-17	15,16
2. Prestígio das línguas <ul style="list-style-type: none"> ▪ verificar prestígio atribuído ao inglês, francês, espanhol, alemão e português 	24, 27	19, 22	18, 19, 22	18, 20
3. Dificuldade/ facilidade de aprendizagem das línguas estrangeiras <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as línguas consideradas mais fáceis/mais difíceis de aprender 	25, 26	20,21	20, 21	19, 20
4. Imagens por língua (inglês, francês, alemão, espanhol e português)	28-32	23-27	23-27	22-27

Esta tabela reflecte as especificidades dos públicos. Note-se que o grupo-alvo com a nossa investigação é o dos alunos, os aprendentes de línguas, de modo que o questionário respectivo se apresenta mais completo e exaustivo.

Para além de outras, no inquérito adoptamos duas técnicas de questionamento muito utilizadas na investigação recente em DL sobre as imagens das línguas, nomeadamente os diferenciais semânticos e os associogramas.

Os diferenciais semânticos permitem obter perfis semânticos face a um determinado objecto, neste caso uma língua (cf. SIMÕES 2006). Nos diferenciais semânticos, os sujeitos, de acordo com a sua opinião acerca de uma língua ou povo, posicionam-se numa escala cujos extremos contêm adjectivos bi-polares (feia/bonita, difícil/útil, inútil/útil, rica/pobre culturalmente, com/sem importância política e com/sem importância económica). Estas características são idênticas às utilizadas por Simões e possibilitam, deste modo, uma análise comparativa com os resultados da sua pesquisa.

A escala compreende valores de 1 a 7, sendo que 4 corresponde ao valor neutro. Para melhor ilustração, apresentamos o diferencial semântico utilizado nos nossos questionários (ver quadro 3).

Quadro 3: Diferencial semântico utilizado no questionário

23.1 Para mim, o INGLÊS é uma língua:								
	1	2	3	4	5	6	7	
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente
5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA
6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA
	1	2	3	4	5	6	7	

A limitação desta técnica prende-se, por um lado, com o facto dos grupos adjectivais pré-definidos limitarem as respostas dos inquiridos, por outro, com a possibilidade dos sujeitos colocarem as cruces de uma forma arbitrária.

No que diz respeito aos associogramas, acontece precisamente o contrário. Esta técnica consiste na escrita rápida de três palavras associadas às línguas e é utilizada essencialmente na psicologia (cf. MÜLLER & DE PIETRO 2001). Na DL, este método é bastante utilizado por investigadores na área das imagens das línguas, partindo do

pressuposto que as representações existem e que é possível aceder a elas através de técnicas como esta. (cf. MÜLLER 2001).

Apesar da diversidade das associações obtidas, é possível identificar imagens e ideias estereotipadas relativamente a línguas e povos. O tratamento destes dados foi feito de duas formas distintas: num primeiro momento, identificou-se as 10 palavras mais referidas – chamamos-lhe os *top ten* – e, num segundo, classificou-se as entradas de acordo com as categorias de análise previamente definidas. Relembremos, neste momento, a nossa colaboração com o projecto Imagens, em que, com base numa revisão da literatura exaustiva, se definiu categorias de análise, que apresentaremos posteriormente.

Depois de elaborados, os questionários foram testados em contextos diferentes (numa escola do distrito de Aveiro e por colegas na universidade) e fizeram-se alterações no que diz respeito à formulação de algumas questões.

2.3 O UNIVERSO E PROCEDIMENTOS DE DISTRIBUIÇÃO E DE RECOLHA

O universo do estudo era constituído pela comunidade escolar, isto é, de acordo com as informações fornecidas pela secretaria da escola, por 885 alunos⁴⁰, cerca de 700 encarregados de educação, 118 professores e 40 funcionários, conforme acima referido. A instituição seleccionada para a realização deste inquérito é uma escola secundária com terceiro ciclo no distrito de Aveiro, sobre a qual passamos a apresentar alguma informação considerada pertinente, sobretudo em relação à comunidade escolar (que constitui o nosso universo).

No que diz respeito ao espaço físico, a escola

“apresenta-se composta por 4 pavilhões com 28 salas de aula e Laboratórios de Biologia, Geologia, Química e Matemática, bem como salas específicas para Educação Visual e Informática e alguns gabinetes de trabalho. Existe ainda um pavilhão gimno-desportivo e outro ofical. (...) Existem ainda a sala de Professores, a sala da Associação de Estudantes e o gabinete dos serviços de apoio de Psicologia e Orientação Vocacional, onde também se

⁴⁰ distribuídos da seguinte forma: 146 alunos no 7.º ano; 106 no 8.º; 107 no 9.º; 213 no 10.º; 127 no 11.º; 110 no 12.º, 16 no curso de empregado comercial (CEFEC) e 20 no curso de serralheiro mecânico (CEFEC)

encontra a UNIVA (unidade para inserção na vida activa). Encontra-se também sediado nesta escola o Centro de Formação da Associação de Escolas de Albergaria-a-Velha⁴¹.

O quadro seguinte apresenta a estrutura curricular desta escola, em que se evidencia uma tendência para cursos profissionais de carácter técnico e tecnológico (ver tabela 6).

Tabela 6: Cursos da escola⁴²

DIURNO		
3º Ciclo Ensino Básico	Educação Tecnológica Língua Estrangeira	
Ensino Secundário	Agrupamento 1	Curso de Carácter Geral Curso Tecnológico de Mecânica Curso Tecnológico de Informática
	Agrupamento 3	Curso Tecnológico de Administração Económico-social
	Agrupamento 4	Curso de Humanidades
OFERTA DE DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO TÉCNICA		
Técnicas Laboratoriais de Biologia I, II e III	Técnicas Laboratoriais de Química I e II	Introdução às Tecnologias da Informação
Métodos Quantitativos	Técnicas de Tradução de Francês e Inglês	Técnicas de Secretariado
ENSINO RECORRENTE NOCTURNO		
3º Ciclo Ensino Básico	Administração Serviços e Comércio Metalomecânica	
Ensino Secundário	Cursos Técnicos de	Contabilidade Informática Secretariado
	Curso de carácter geral	

Esta estrutura traduz-se na seguinte definição de departamentos curriculares (ver tabela 7).

Tabela 7: Departamentos curriculares da escola

Departamentos	Grupos	Designação
MATEMÁTICA	1º	Matemática
CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS	4ªA	Física-Química

⁴¹ www.esec-albergaria-a-velha.rcts.pt/ (em 22.03.2006)

⁴² *idem*

ARTES	5º	Educação Visual
CIÊNCIAS ECONÓMICO-SOCIAIS	6º e 7º	Contabilidade, Economia e Direito
LÍNGUA PORTUGUESA	8ºA	Português
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	8ºB e 9º	Francês, Inglês e Alemão
CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	10ºA, 10ºB, 11ºA, EMRC	Geografia, História, Filosofia, EMRC

Finalmente, esta escola integra os seguintes projectos (ver quadro 4):

Quadro 4: Projectos da escola⁴³

9º ano + 1	Cursos para alunos que não concluíram o 9º ano, ou já tenham diploma, e que pretendem qualificação profissional. A Escola oferece-te o Curso de Serralheiro Mecânico.
UNIVA	Unidade para Inserção na Vida Activa.
PROF 2000	Formação de professores à distância, usando a internet e sua ferramentas.
Serv. Psicologia e Orientação Vocacional	Acompanhamento e aconselhamento de alunos

Trata-se então de uma escola numa região rural, de dimensão média, com uma oferta curricular diversificada, embora tendencialmente dirigida para cursos técnicos e tecnológicos.

No que diz respeito aos 885 alunos matriculados nesta instituição durante o ano lectivo da realização do nosso inquérito (2004/2005), apresentamos uma tabela com a distribuição dos mesmos pelas turmas (ver tabela 8).

Tabela 8: Relação dos alunos matriculados no ano lectivo de 2004/2005

Ano	Turma	n.º de alunos	Ano	Turma	n.º de alunos
7	A	29	10	A	28
	B	20		B	31
	C	25		C	20
	D	24		D	29
	E	23		E	29
	F	25		F	32
Total de alunos		146		Técnico Manutenção Industrial	23
8	A	20	Total de alunos		192
	B	20		CPTMI	

⁴³ www.esec-albergaria-a-velha.rcts.pt/ (em 22.03.2006)

	C	26	11	A	27
	D	19		B	28
	E	21		C	16
Total de alunos		106		D	13
9	A	21		E	22
	B	20		F	21
	C	24	Total de alunos		127
	D	22	12	A	39
	E	20		B	16
		C		9	
Total de alunos	107	D		14	
CEFEC	Emp. Comercial	16		E	21
CEFEC	Serralheiro mecânico	20	F	11	
			Total de alunos		110
			3CRE	3.º ciclo do ensino recorrente unid. capit.	40

A maioria dos alunos desta escola encontra-se no ensino secundário, nomeadamente no 10.º ano, dado que se reflecte necessariamente nos resultados do inquérito.

Quanto ao corpo docente, este era composto por 118 professores, sendo que cerca de metade pertence ao quadro de nomeação definitiva. Quanto ao corpo não docente, a escola integra 40 funcionários, 10 administrativos e 30 auxiliares de educação.

A escolha desta escola prende-se com a realização do estudo de caso com uma turma de alemão que se insere na mesma. Tendo em conta que se pretendia analisar a relação afectiva entre alunos e a língua alemã, e que esta não se dissocia das imagens escolares que os alunos manifestam face ao alemão e a outras línguas, nomeadamente às LE da escola, imagens essas que circulam nos diferentes discursos e contextos escolares, importava realizar este inquérito na realidade escolar em que os nossos sujeitos (do estudo de caso) se movem e estão inseridos, para desenhar o contexto imagético mais alargado que serve de pano de fundo ao nosso caso.

Considerando que o nosso universo representa uma comunidade fechada e delimitada, com um número total de 1743 sujeitos, decidimos distribuir questionários por toda esta comunidade, baseando a nossa análise na totalidade das respostas obtidas. A tabela que se segue apresenta os números dos sujeitos que constituíam o nosso universo, o número de questionários recolhidos e o índice de respostas obtidas, isto é,

o grau de representatividade por cada público. Note-se que, com excepção do grupo dos professores, a percentagem das respostas obtidas é superior a metade dos sujeitos, o que significa um elevado grau de representatividade dos nossos dados (ver tabela 9).

Tabela 9: Universo e índice de respostas

Público	Número de sujeitos	Questionários recolhidos	Percentagem de respostas
Alunos	885	537	60,7%
Professores	118	40	33,9%
Encarregados de Educação	700	409	58,4%
Funcionários	40	22	55%
Comunidade escolar	1743	1008	57,8%

No que se refere ao processo de aplicação do inquérito por questionário, este desenrolou-se entre Setembro de 2004 e Abril de 2005. Depois de reunir com a administração escolar, realizámos, na reunião geral de professores no início do ano lectivo, uma sessão de esclarecimento para os docentes da escola, com o intuito de apresentar os objectivos do inquérito, sensibilizar para a colaboração, descrever o questionário e explicitar os procedimentos respectivos de aplicação.

A distribuição e recolha dos questionários fez-se em quatro fases, correspondendo aos quatro públicos a inquirir. Durante as reuniões de encarregados de educação do ensino básico, na primeira semana do ano lectivo (16 a 20 de Setembro de 2004), entregou-se-lhes os questionários aos mesmos. No que se refere aos encarregados de educação do ensino secundário, solicitou-se aos directores de turma a distribuição e recolha pelas suas turmas.

Relativamente aos alunos, o segundo grupo de inquiridos, a investigadora contactou os directores de turma individualmente, no sentido de lhes entregar os questionários a serem preenchidos durante a hora semanal do director de turma. Os questionários preenchidos seriam entregues no Conselho Executivo (CE).

No que se refere ao grupo dos professores, enfrentámos algumas dificuldades em relação à recolha dos questionários. Estes foram distribuídos nas reuniões

departamentais, com o pedido de entrega respectiva no CE. Depois de nos depararmos com o escasso número de questionários obtidos, a investigadora entregou, durante algumas semanas, os questionários pessoalmente aos professores. Face ao baixo índice de respostas, contactámos o CE no sentido de sensibilizar os professores para a colaboração neste inquérito. Passados dois meses de espera, decidimos dar por concluída a recolha dos questionários deste público.

Finalmente, e em relação ao último grupo, adoptou-se um procedimento diferente: a investigadora contactou cada um dos funcionários individualmente, explicitando o objectivo do inquérito, prestando esclarecimentos quanto ao seu preenchimento e solicitando a devolução dos mesmos no CE. A recolha de dados para o inquérito por questionário foi dada por terminada no dia 30 de Abril de 2005.

2.4 TRATAMENTO DOS DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O tratamento dos dados obtidos através do inquérito por questionário teve início em Janeiro de 2005, altura em que se produziu um ficheiro próprio numa aplicação informática (*STATISTICA*) e se introduziu os dados na mesma.

No que diz respeito às perguntas abertas, fez-se um pré-teste com 50 questionários distribuídos pelos quatro públicos (seleccionados aleatoriamente): a partir das respostas encontradas, elaboraram-se as categorias de análise por cada questão. Estas foram discutidas em reuniões com especialistas da área, no âmbito do LALE. Estas reuniões também serviram para proceder à triangulação e validação das categorias referidas.

Quanto às categorias de análise para as questões directamente ligadas às imagens face às LE, estas foram baseadas nas elaboradas no quadro do projecto de investigação anteriormente referido e no qual se integrou este estudo (*Imagens das Línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*). Refira-se que estas categorias têm vindo a serem utilizadas pelos investigadores que fizeram parte da equipa deste projecto, em trabalhos científicos no

mesmo âmbito em contextos de ensino–aprendizagem de línguas (MELO 2006, PINTO 2005, SIMÕES 2006).

Este procedimento permite, conforme já evidenciamos, o cruzamento dos resultados dos vários estudos, no sentido de se chegarem a conclusões mais abrangentes e válidas, conforme se explica também no relatório do projecto, onde esta decisão metodológica é justificada, no quadro de natureza social e transversal das representações.

O quadro seguinte representa as categorias de análise utilizadas (ver quadro 5).

Quadro 5: Categorias de análise das imagens face às línguas

Categorias	Sub–categorias
Línguas	Objecto de ensino–aprendizagem
	Objecto afectivo (positivo ou negativo)
	Objecto de poder
	Objecto de construção e afirmação de identidades culturais, individuais ou colectivas

Tendo em conta de que se trata de um instrumento essencial para a nossa análise, importa aqui explicitar brevemente o significado destas categorias e dar alguns exemplos concretos da sua aplicação ao nosso *corpus*.

Esta taxonomia foi utilizada para categorizar as entradas obtidas através dos associogramas, em que, tal como referido anteriormente, se pediu aos inquiridos o preenchimento de uma tabela com as três palavras que associassem de imediato às línguas escolares (inglês, francês, alemão, espanhol e português).

Tendo em conta que estas línguas integram o currículo escolar, constituindo um objecto de aprendizagem sobre qual se desenvolvem competências de acordo com as características do aprendente e o nível escolar, os inquiridos referem–se a elas como objectos de *fácil* ou *difícil* aprendizagem, de acordo com as exigências cognitivas percebidas nesse processo de ensino–aprendizagem (cf. ANDRADE E ARAÚJO E SÁ 1995, MELO 2006, MÜLLER & DE PIETRO 2001). Ainda neste contexto verifica–se o conhecimento declarativo que os sujeitos têm acerca das línguas (que aprenderam ou não) na medida em que referem vocábulos das mesmas. A título de exemplo, refiram–se as entradas *hello, merci, danke*.

Enquanto objecto afectivo, os sujeitos estabelecem relações de afectividade com a língua, positivas ou negativas, que se podem referir à imagem fonética (sons, ritmo, entoação, pronúncia), ao prazer/desprazer no contacto e aprendizagem com a LE, sua cultura e seus locutores e que se traduzem numa relação de (des)amor, (des)interesse, curiosidade, ou seja, sentimentos positivos e negativos face à língua e/ou à sua aprendizagem (cf. CHAVEZ 2009, DE PIETRO & MÜLLER 1997, PERREFORT 2001). Alguns exemplos de dados obtidos nesta categoria são *alegre, bonita, detesto, divertida, linda, enervante, interessante, triste, engraçada*.

Já no que diz respeito às línguas enquanto objectos de poder, estas são associadas, por um lado, aos países em que são faladas (*Inglaterra, EUA, Alemanha, Suíça, França, Espanha, Portugal*), por outro, ao seu prestígio e a aspectos pragmáticos (*importante, útil*) e, por fim, aos “trunfos estratégicos” (cf. WYNANTS 2002) de desenvolvimento que representam, quer ao nível económico (*BMW, Renault*), cultural (*culta*) ou político (*língua universal, a mais falada*).

O confronto com o Outro e a língua do Outro coloca o sujeito numa situação de auto e hetero-conhecimento (cf. ANDRADE & ARAÚJO E SÁ 1998, COSTE 2001), facto que nos leva a considerar a língua enquanto objecto de e instrumento para a construção e afirmação de identidades culturais, individuais ou colectivas (*alegres, Big Ben, cerveja, egoístas, música*).

Finalmente, importa referir que, no âmbito deste questionário, se incluíram as duas técnicas em foco (diferenciais semânticos e sociogramas) também para os povos falantes destas línguas, respectivamente os ingleses, os franceses, os alemães, os espanhóis e os portugueses. No entanto, face ao elevado número de dados para análise e sua complexidade, decidimos não analisar estes dados, permitindo deste modo desenvolvimentos futuros neste âmbito.

3. A TURMA DE ALEMÃO (LE)

3.1 CONTEXTO DA RECOLHA DOS DADOS

A este nível, o contexto de investigação foi constituído por uma turma do 11.º ano de alemão, língua estrangeira, nível dois, durante o ano lectivo de 2004/2005, turma que, obviamente, integra a comunidade escolar em que se realizou o inquérito por questionário. A turma era inicialmente composta por seis alunos e uma professora, sendo que um dos alunos abandonou a escola durante o primeiro período do ano lectivo, passando a tratar-se de apenas cinco aprendentes. A tabela que se segue apresenta a calendarização do ano lectivo (ver tabela 10).

Tabela 10: Ano lectivo 2004–2005

1.º período	2.º período	3.º período
16.09.2004–17.12.2004	03.01.2005–18.03.2005	04.04.2005–09.06.2005

3.2 OS INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS E SEUS OBJECTIVOS

O carácter complexo das questões que nos orientaram para a análise da interacção em sala de aula⁴⁴, levaram-nos a recorrer a várias técnicas para a recolha de dados, que aqui se apresentam, de acordo com os objectivos de investigação (ver tabela 11).

Tabela 11: Instrumentos para a recolha de dados e seus objectivos

Instrumento de recolha	Objectivos
Vídeo-gravação de aulas	Analisar a verbalização e negociação de imagens do alemão.
Observação directa & notas de campo	Aprofundar o conhecimento do terreno, pela imersão da investigadora no campo em estudo. Registar acontecimentos pertinentes para a selecção dos episódios a analisar e sua eventual compreensão contextualizada.
Entrevistas individuais com alunos e professora	Obter informação dos sujeitos que possa ser relevante para melhor compreender o seu comportamento (linguístico) em sala de aula.

⁴⁴ Recordamos: como se manifestam imagens face ao Alemão e sua aprendizagem nos comportamentos linguísticos dos aprendentes e professores em contexto de sala de aula? De que forma se reflectem estas imagens no posicionamento afectivo dos aprendentes face à língua?

Quanto à vídeo-gravação, importa referir que todas as aulas que constituíram o ano lectivo , excepto as de testes, foram vídeo-gravados, no sentido de obter um registo audiovisual fidedigno das interacções verbais em sala de aula, num total de 58 aulas (nos períodos escolares acima referidos).

Estas gravações foram efectuadas pela investigadora, que esteve presente, no sentido de observar e tomar notas de campo. Esta técnica de recolher dados é uma das mais antigas utilizada nos estudos empíricos: “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (PARDAL & CORREIA 1996:49). Tratou-se contudo de uma observação não-participante, em que o investigador é essencialmente observador: “A penetração na vida colectiva, o acesso a espaços privados, o contacto com costumes e rituais, a divulgação do sentido das práticas e da sua experiência ou história de vida exigem abertura por parte da comunidade observada e, ao mesmo tempo, que esta aceite culturalmente o observador, cuja diferença é denunciada pelo seu próprio estilo cultural.” (PARDAL & CORREIA 1996:50).

A limitação óbvia desta técnica parece ser que o investigador, estando presente, influencia sempre a actuação dos sujeitos. Esta foi uma das principais razões que nos levou a gravar todas as aulas, mesmo sabendo que não iríamos rentabilizar tudo para a nossa análise: os sujeitos teriam tempo de se habituar à presença da investigadora e da câmara de filmar.

Quanto às entrevistas, importa referir que a decisão de incluir esta técnica se prendeu essencialmente com a intenção de recolher informação que nos permitisse, por um lado, caracterizar os sujeitos, e, por outro, melhor interpretar os respectivos comportamentos (linguísticos) no contexto da sala de aula. Note-se que as entrevistas foram semi-estruturadas. O quadro que se segue apresenta os objectivos que correspondem às questões colocadas à professora e aos alunos. (ANEXO 3) (ver quadro 6).

Quadro 6: Objectivos das entrevistas à professora e aos alunos da turma

OBJECTIVOS	SUJEITOS
Obter informação detalhada sobre características individuais (traços de personalidade, entre outros).	Alunos
Recolher informação em relação a	

<ul style="list-style-type: none"> • motivações para a conclusão do ensino secundário; • projectos de vida (pessoais e profissionais) dos sujeitos. 	Alunos
Identificar eventuais influências da cultura e sociedade portuguesas e das políticas educativas.	Professora
Identificar eventuais influências por parte de familiares, pares, colegas, professores ou membros administrativos da escola sobre decisões curriculares relacionadas com as LE.	Professora & alunos
Conhecer a auto-imagem do aluno enquanto aprendiz de LE, em particular, de alemão.	Alunos
Recolher indícios em relação à relação afectiva com o alemão e sua aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar factores que podem estar na origem do processo da (re)construção desta relação; • Compreender as razões (motivações, expectativas) que a/o levaram a escolher esta língua (influências directas e/ou indirectas) 	Professora & alunos
Identificar as imagens relativamente à língua alemã e seu processo de ensino-aprendizagem ⁴⁵ : <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar factores que podem estar na origem do processo da (re)construção destas imagens; • Verificar de que forma estas imagens se relacionam com as histórias de vida e biografias linguísticas. 	Professora & alunos
Confirmação da funcionalidade da entrevista.	Professora e alunos

Estes objectivos serviram de base para a elaboração de um referencial de perguntas orientadoras que foram lançadas à medida do desenrolar da conversa, no sentido de proporcionar um diálogo fluído e natural, que permitisse ao entrevistado exprimir-se livremente e com abertura. Desta forma, esta técnica poderá dar acesso às percepções e interpretações que o entrevistado faz de um acontecimento, às experiências e memórias que tem e fornecer ainda indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes (cf. PARDAL & CORREIA 1996). As entrevistas foram realizadas no final do ano lectivo.

3.3 TRATAMENTO DOS DADOS

Em relação às entrevistas, o tratamento dos dados iniciou-se com a sua transcrição, de acordo com as normas de transcrição apresentadas nos anexos deste trabalho (ANEXO 2.2.7). Quanto à sua análise, importa referir que não foi feita uma análise de conteúdo,

⁴⁵ Analisadas através do sistema categorial adoptado no inquérito por questionário e no projecto "Imagens" e que inclui 4 categorias: (1) a língua como objecto de ensino-aprendizagem, (2) a língua como objecto afectivo; (3) a língua como objecto de poder e (4) a língua como instrumento para construção e afirmação de identidades culturais, individuais ou colectivas (ver ponto 2.4 deste capítulo).

na medida em que o seu principal objectivo, tal como anteriormente referido, se prendeu com a obtenção de informação que facilitasse a análise da interacção em sala de aula, objecto de estudo principal: “what people do in interaction with each other is complex, ambiguous, and indeterminate and it often involves issues of social identity, power relations, and broad social and cultural processes” (BLOOM, 2004: 184). Nesta perspectiva, os dados obtidos através desta técnica foram utilizados para caracterizar cada um dos sujeitos, bem como para complementar a nossa análise da interacção em sala de aula. Todas as entrevistas encontram-se inteiramente transcritas nos anexos deste relatório (ANEXO 2).

Quanto ao tratamento dos dados obtidos através da video-gravação das aulas, este iniciou-se com a selecção de excertos a analisar, ou melhor, com a identificação dos episódios considerados pertinentes para constituir o nosso *corpus* de análise. Num momento prévio à recolha de dados, havíamos identificado um conjunto de três critérios, que se baseavam na revisão bibliográfica de estudos centrados na análise das emoções e/ou representações na interacção didáctica.

Um primeiro critério, de natureza semântica, prendeu-se com a selecção da temática da sequência didáctica (onde se insere o episódio), na medida em que Perrefort (2001) e Cicurel (2000) apontam para temáticas que favorecem a emergência de discursos propícios para a circulação de representações, entre os quais a família, história, nação, temáticas sociais, entre outros.

Um segundo critério relacionava-se com aspectos estruturais e funcionais dos episódios, isto é, socorrendo-nos de alguns princípios da etnografia da comunicação (cf. BLOOM 2004), da análise do discurso (cf. GUMPERZ & HYMES 1986) e, mais concretamente, da análise da interacção didáctica (cf. ANDRADE & ARAÚJO E SÁ, CHAUDRON 1988, KERBRAT-ORECCHIONI 1996, KRAMSCH 1984), pretendeu-se identificar episódios completos (mesmo que não lineares), que incluíssem uma abertura, um corpo de intervenções e um fecho, de forma a aceder a dinâmicas negociativas, evitando deste modo análises monológicas de enunciados isolados das suas dinâmicas interlocutivas.

Um terceiro e último critério prendeu-se com as marcas discursivas (linguísticas, para-linguísticas e não-linguísticas) de ordem afectiva (cf. BERTRAND 2000, CICUREL 2000, COSNIER & HUYGHUES-DESPOINTES 2000, DEWAELE & PAULENCO 2002, NUCHÈZE 2001), isto é, fornecendo indícios da relação afectiva com o objecto escolar no discurso: “l’émotion n’est pas inscrite dans le discours, elle demande interprétation” (CICUREL 2000: sem página). Correlativamente, pretendeu-se identificar as marcas linguísticas que permitissem identificar as imagens (e seus processos de (re)construção e negociação) face à língua alemã e sua aprendizagem (PERREFORT 2001, DE PIETRO & MÜLLER 1997).

Contudo, ao longo da observação das aulas durante o ano lectivo, em que a investigadora tomava as suas notas de campo, fomos tomando consciência de que iríamos necessitar de rever os critérios inicialmente definidos. Em relação ao primeiro (semântico), tornou-se evidente que este seria pouco adequado, na medida em que se trata de um nível inicial de aprendizagem, isto é, os temas abordados nas aulas correspondem praticamente todos aos que Perrefort (2001) refere como ‘desencadeadores de emoções’ e, dadas as dificuldades dos aprendentes neste nível relativamente à expressão oral na LE, dificilmente ocorria uma interacção em LE com marcadores discursivos de afectividade.

Assim, decidimos identificar um único critério aglutinador, de forma a simplificar a selecção dos episódios para constituir o nosso *corpus* de análise. Nesta linha, identificaram-se sequências de interacção verbal em que os sujeitos revelassem imagens e/ou afectividade, quer positiva, quer negativa face à língua e sua aprendizagem.

Com base nestes critérios e nas notas de campo da investigadora, seleccionou-se, num primeiro momento, 47 episódios de interacção em sala de aula considerados significativos para análise, que foram todos transcritos e se encontram no anexo deste estudo (ANEXO 3). A tabela seguinte apresenta a relação destes episódios (ver tabela 12).

Tabela 12: Episódios seleccionados para transcrição

Código ⁴⁶	designação episódio ⁴⁷	Data	n.º de lição	Línguas presentes
A5-6/01	Nem precisamos do portfolio	28.09.2004	5/6	PT / AL
A7-8/01	Sentido das palavras	30.09.2004	7/8	PT
A7-8/02	Pois pois	30.09.2004	7/8	PT / AL
A7-8/03	Selbstporträt	30.09.2004	7/8	PT / AL
A7-8/04	Ai Jesus e ó meus Deus	30.09.2004	7/8	PT / AL
A9-10/01	Zweihundertvierundsiebzig	07.10.2004	9/10	PT / AL
A13-14/01	Quem fez o trabalho de casa	19.10.2004	13/14	PT / AL
A17-18/01	Só me apetece fugir	26.10.2004	17/18	PT
A21/22	Umstellung? Não sei	28.10.2004	21/22	PT / AL
A23-24/01	Ai assim em alemão não sôra!	04.11.2004	23/24	PT / AL
A23-24/02	Afinal não é assim tão difícil	04.11.2004	23/24	PT / AL
A34-35/01	Vai-se tudo embora sôra	23.11.2004	34/35	PT / AL
A34-35/02	Quando a sôra faz anos	23.11.2004	34/35	PT / AL
A34-35/03	Vocês muito se queixam	23.11.2004	34/35	PT / AL
A40-41/01	Ä - aquelas coisas em cima	02.12.2004	40/41	PT / AL
A40-41/02	De mal para pior	02.12.2004	40/41	PT / AL
A40-41/03	O cachecol passa a ser o sujeito	02.12.2004	40/41	PT
A40-41/04	São alemães - são diferentes	02.12.2004	40/41	PT / AL
A40-41/05	Rosa no quadro	02.12.2004	40/41	PT / AL
A40-41/06	Está frio	02.12.2004	40/41	PT / AL
A46-47/01	Deixa tar a música	14.12.2004	46/47	PT
A46-47/02	Nikolaus	14.12.2004	46/47	PT / AL
A46-47/03	Promessa de chocolate	14.12.2004	46/47	PT
A50-51/01	Comboio	04.01.2005	50/51	PT / AL
A50-51/01	Separar as carruagens do comboio	04.01.2005	50/51	PT / AL
A52-53/01	Não sou capaz de fazer isto sozinha	06.01.2005	52/53	PT / AL
A52-53/02	O professor de economia sobre o alemão	06.01.2005	52/53	PT
A52-53/03	A gargalhada das batatas	06.01.2005	52/53	PT
A54-55/01	O chocolate prometido	11.01.2005	54/55	PT / AL
A56-57/01	Ai meu Deus estamos feitos	13.01.2005	56/57	PT / AL
A56-57/02	Eles metem os verbos sempre no fim	13.01.2005	56/57	PT / AL
A61-61/01	Freundschaft	25.01.2005	60/61	PT / AL
A61-61/02	Credo!	25.01.2005	60/61	PT / AL
A68-69/01	Isto está tudo em alemão!	15.02.2005	68/69	PT / AL
A68-69/02	Vamos tentar descobrir	15.02.2005	68/69	PT / AL
A68-69/03	O que quer dizer egal	15.02.2005	68/69	PT
A74-75/01	Guarda-fatos em alemão	24.02.2005	74/75	PT / AL
A76-77/01	Olha vamos dar os smileys!	01.03.2005	76/77	PT
A76-77/02	Was sind smileys?	01.03.2005	76/77	PT / AL
A108-109/01	Conversa com um native speaker	10.05.2005	108/109	PT / AL / ING
A110-111/01	Feedback da conversa	12.05.2005	110/111	PT / AL
A110-111/02	Wo wohnt er?	12.05.2005	110/111	PT / AL
A110-111/03	Um alemão é uma pessoa alta	12.05.2005	110/111	PT
A112-113/01	A passiva	17.05.2005	112/113	PT
A116-117/01	Ler? Isso é o pior!	24.05.2005	116/117	PT / AL
A116-117/01	Nunca mais acaba o ano	24.05.2005	116/117	PT / AL

Num segundo momento, após transcrição destes episódios, verificámos que as imagens identificadas no discurso se manifestavam em relação a seis descritores que se incluem todos numa única categoria de análise, “a língua como objecto de ensino-

⁴⁶ O código refere-se ao número da lição e do respectivo número do episódio (por vezes há vários episódios numa lição).

⁴⁷ A designação dos episódios baseou-se, na maioria das vezes, numa expressão enunciada por um dos sujeitos da turma e que representasse um indicador significativo para a nossa análise.

aprendizagem” (descrita no ponto 2.4 deste capítulo), nomeadamente: 1) compreensão oral, oralidade e pronúncia, 2) léxico e palavras compridas/compostas, 3) números, 4) leitura, 5) sistema de regras gramaticais e 6) auto-imagem dos alunos enquanto aprendentes de alemão.

Deste modo, a análise de todos os 47 episódios acima identificados tornar-se-ia redundante e repetitiva, pelo que se seleccionou, por cada uma dos descritores referidos, o/os episódios considerados suficientes para representar a respectiva imagem e/ou posicionamento afectivo, e se faz referência aos episódios que complementem esta análise e se encontram nos anexos. O quadro que se segue apresenta os episódios seleccionados para análise por cada descritor (ver quadro 7).

Quadro 7: Episódios seleccionados para análise por categorias de análise e descritores

Categoria de análise	Descritor em relação à (aprendizagem da) língua alemã	Episódios seleccionados para análise	
Língua como objecto de ensino-aprendizagem		Corpus ⁴⁸	Anexos ⁴⁹
	Compreensão oral, oralidade e pronúncia	A17-18/01 A60-61/02	A7-8/02 A7-8/03 A23-24/01 A68-69/01 A108-109/01 A110-111/02 A110-111/03
	Léxico e palavras compridas / compostas	A60-61/02 A50-51/01	A40-41/01 A40-41/06 A60-61/01 A68-69/03 A68-69/02 A50-51/01 A74-75/01
	Números	A7-8/03	A9-10/01 A68-69/01
	Leitura	A116-117/01	
	Sistema de regras gramaticais	A112-113/01	A21-22/01 A23-24/01 A23-24/02 A40-41/03

⁴⁸ Os episódios desta coluna são analisados aprofundadamente na nossa análise interaccional.

⁴⁹ Os episódios desta coluna complementam a análise interaccional e encontram-se transcritos nos anexos deste trabalho (ver anexo 3).

			A52-53/01 A56-57/01 A56-57/02
	Auto-imagem dos alunos enquanto aprendentes de alemão	A52-53/01	A5-6/01 A40-41/05 A13-14/01 A23-24/01 A34-35/02 A34-35/03 A76-77/01

Deste modo, resultou um total de 8 episódios para constituição do nosso *corpus* de análise. Note-se que as restantes transcrições foram mantidas, no sentido de possibilitar futuras investigações e aprofundar esta. A tabela que se segue apresenta uma relação destes episódios (ver tabela 13).

Tabela 13: Episódios seleccionados para o *corpus*:

Código	Designação	Data	lição nº	línguas presentes
A17-18/01	Só me apetece fugir	26.10.2004	17/18	PRT
A60-61/02	Credo!	25.01.2005	60/61	PRT / AL
A52-53/03	A gargalhada das batatas	06.01.2005	52/53	PRT
A50-51/01	Parece um comboio	04.01.2005	50/51	PRT / AL
A7-8/03	Ai Jesus e ó meu Deus	30.09.2004	7/8	PRT / AL
A116-117/01	Ler? Isso é o pior!	24.05.2005	116/117	PRT / AL
A56-57/01	Ai meu Deus estamos feitos	13.01.2005	56/57	PRT / AL
A112-113/01	A resistência à passiva	17.05.2005	112/113	PRT
A52-53/01	Não sou capaz de fazer isto sozinho	06.01.2005	52/53	PRT / AL

Refira-se ainda que as normas que adoptamos para a transcrição encontram-se nos anexos deste estudo (adaptadas a partir das de Andrade e Araújo e Sá 1995, ver anexo 2.2.7).

Quanto à noção de ‘episódio significativo’ adoptada, importa ainda referir que a sua delimitação está associada ao entendimento de “speech units” de Gumperz e Hymes (1986), bem como de “échanges communicatifs” de Kerbrat-Orecchioni (1996) e “sequência comunicativa” de Andrade e Araújo e Sá (1995) (ver ponto 4 do primeiro capítulo). Conforme anteriormente referido, trata-se, na verdade, de uma sequência ou unidade comunicativa, constituindo-se numa série de actos de iniciativa de um dos

participantes que procura obter do outro um determinado resultado a propósito de um determinado conteúdo. A delimitação das sequências faz-se por intermédio de critérios semânticos (tema abordado), pragmáticos (objectivo transaccional) e interaccionais (formatos de participação) (cf. ARAÚJO E SÁ & ANDRADE 2002).

A estrutura do episódio inclui tipicamente três fases: a primeira, a sequência de abertura, é geralmente desencadeada por um marcador identificável, em que se estabelece o contacto entre os interlocutores e se 'define a situação'; a segunda representa o corpo da interacção, constituído por uma série de intervenções organizadas; a terceira inclui marcas de fecho interaccional (cf. ANDRADE & ARAÚJO E SÁ 2002, KERBRAT-ORECCHIONI 1996).

3.4. QUADRO DE ANÁLISE PARA OS EPISÓDIOS SIGNIFICATIVOS

O nosso quadro de análise foi construído com base na revisão de um conjunto de estudos de interesse para o nosso⁵⁰, que já foram apresentados nos primeiros dois capítulos do presente estudo e que têm o seu enfoque na análise da interacção, nomeadamente em relação à identificação de imagens (incluindo processos de negociação das mesmas) e/ou a marcas de afectividade. Apresenta-se, neste momento, o nosso quadro de análise para a interacção em sala de aula, prosseguindo-se para a sua justificação metodológica (ver quadro 8).

Quadro 8: Quadro de análise da interacção

Categoria de análise das imagens	Imagem	Descritor	Marcas discursivas (linguísticas, para- e não-linguísticas)	Direcção afectiva	Emoção didáctica
Objecto de ensino-aprendizagem	Facilidade, Dificuldade	1. Compreensão oral / Oralidade / pronúncia 2. Palavras	Metáforas Termos / expressões avaliativas	Positiva Negativa	Satisfação (alegria) Aborrecimento (tristeza)

⁵⁰ Nomeadamente: BENTO 2000, BERTRAND *ET AL* 2000, BOUCHARD 2000, COSNIER & HUYGHES-DESPOINTES 2000, CICUREL 2000, CHAUDRON 2000, DE PIETRO & MÜLLER 1997, DEWAELE & PAULENCO 2002, NUCHÈZE 2001 e PERREFORT 2001.

		compridas / compostas 3. Números 4. Leitura 5. Sistema de regras gramaticais 6. Auto-imagem dos alunos enquanto aprendentes de alemão	Traços prosódicos Uso da LM Quantificadores Silêncio Riso Suspiro		Embaraço (medo) Arrelia (raiva) Surpresa
--	--	--	---	--	---

Construído como uma espiral pluridisciplinar, o nosso quadro de análise tem a sua base na DL, socorrendo-se ainda da sociolinguística e da etnografia na comunicação. Parte-se, numa perspectiva sócio-construtivista em DL, do entendimento que as imagens que os aprendentes (re)constroem face às línguas e sua aprendizagem estão associadas a um posicionamento afectivo, podendo este ser de carácter positivo (que se traduz no desejo de aproximação por parte do aprendente) ou negativo (traduzindo-se numa vontade de distanciamento) (cf. DE PIETRO & MÜLLER 1997, PERREFORT 2001). Estas imagens circulam nos discursos em sala de aula (cf. MÜLLER 1998, PERREFORT 2001), associadas à afectividade (cf. CICUREL 2000, NUCHÈZE 2001). Nesta linha, a identificação de um enunciado ou de marcas indicadoras de representações e/ou de afectividade em relação à língua alemã e sua aprendizagem constituiu o nosso ponto de partida para a análise da interacção.

Nesta perspectiva, e devido ao carácter indissociável da relação entre as imagens e as emoções, o nosso quadro de análise pode ter duas leituras, da esquerda para a direita (partindo da imagem e relacionando-a com a emoção didáctica) ou da direita para a esquerda (relacionando a emoção identificada com a imagem).

No que toca à coluna da direita, que diz respeito às emoções didáctias, estas representam as que Nuchèze (2001) identificou e que fez corresponder a cada uma das suas cinco emoções de base⁵¹, nomeadamente a satisfação enquanto categoria

⁵¹ Os diferentes entendimentos quanto às emoções de base encontram-se detalhadamente apresentados no ponto 1.2 do presente estudo.

didáctica da felicidade; o aborrecimento que corresponde à categoria didáctica da tristeza; o embaraço ou ansiedade referente à categoria didáctica do medo; a arrelia ou atitude de revolta enquanto categoria didáctica de raiva e, finalmente, a surpresa que corresponde à mesma emoção de base. Quanto à nossa análise de dados, identificou-se a emoção didáctica que parece estar presente num determinado momento, sublinhando-se que nem sempre foi possível fazê-lo devido à ambiguidade do comportamento linguístico dos sujeitos.

No que se refere à coluna da direcção afectiva, esta indica o posicionamento do sujeito em termos afectivos, podendo ser positivo (vontade de contacto com o objecto escolar, interesse, prazer, curiosidade) ou negativo (vontade de distanciamento ou abandono, ao desprazer, etc.). Note-se que, por vezes, não nos foi possível identificar a direcção afectiva de uma emoção ou imagem. Na verdade, esta distinção poderá ser mais fácil nalgumas situações e mais difícil ou até impossível noutras. A título de exemplo, refira-se a pronúncia: um aprendente pode manifestar-se de uma forma arreliada ou divertida, mostrando vontade de se distanciar ou aproximar, respectivamente. Pelo contrário, noutros casos, em que surgem silêncios ou risos, nem sempre é claro qual a direcção afectiva presente.

Neste momento, já é sabido que as emoções não são directamente visíveis no discurso, sendo que a sua análise requer a interpretação das marcas discursivas (ver ponto 4 do primeiro capítulo). Nesta perspectiva, isto é, compreendendo que a análise das emoções na interacção exige a interpretação de marcas nos discursos, diferentes autores propuseram um conjunto de marcas discursivas de afectividade (linguísticas, para-linguísticas e não-linguísticas), explicitadas no ponto 4.6 do presente estudo, resumidas no quadro que se segue (que julgamos pertinente repetir neste momento) (ver tabela 3):

Tabela 3: Marcas discursivas de afectividade

Verbais	Para-verbais	Não-verbais
palavras emocionais (“emotion words”); palavras pequenas (“petit mots”); diminutivos; marcas de proximidade	traços prosódicos; intensidade e velocidade do enunciado e da interacção; timbre e volume da voz;	gestos; posturas; mímica; olhares;

espacial; temporal; social; marcas de especificidade; marcas de evidência; marcas de validação; marcas de quantidade; auto-repetições do professor para facilitar compreensão dos alunos; hetero-repetição de enunciados dos alunos; marcas avaliativas; rituais comunicativos (elogios,...).	gaguejar / hesitar; sussuros; vocalizações; suspiros; assobios; soluços; interjeições.	silêncios; risos.
--	--	----------------------

Apesar deste quadro representar o nosso ponto de partida para a análise da interacção, rapidamente sentimos necessidade de o reduzir face ao nosso *corpus*, por vários motivos. Em primeiro lugar, devido ao posicionamento da nossa câmara (colocada no fundo da sala, por trás dos sujeitos, dada a nossa preocupação de minimizar a influência sobre os aprendentes), não capturámos imagens de alguns aspectos não-verbais, tais como os gestos, posturas, mímica e olhares. Deste modo, restringimos as marcas não-verbais aos risos e ao silêncio que foram capturados pela câmara. Estamos conscientes que este posicionamento da câmara é, estritamente, um limite do nosso processo de recolha de dados, mas dedimos assumi-lo por nos parecer muito mais gravoso transformar a câmara num elemento intrusivo da vida da aula.

Em segundo lugar, e no que diz respeito às marcas verbais e pára-verbais, reduzimos as mesmas às que conseguimos identificar no nosso *corpus*⁵². Deste modo, restringimos as marcas disursivas às seguintes:

- Metáforas: “esta palavra parece um comboio”;
- Termos e expressões avaliativos: “ai isso não professora!”;
- Interjeições: “credo!”, “aiii”;

⁵² Note-se que as marcas foram reduzidas para as que, na nossa opinião, eram portadoras de significado, isto é, que representavam indícios para a interpretação do respectivo comportamento linguístico. Trata-se, deste modo, de uma análise de carácter subjectivo e muito dependente da interpretação do investigador.

- Traços prosódicos: identificou-se a alteração do ritmo e do volume do enunciado nas situações em que nos pareceu pertinente para a análise;
- Silêncio: distinguimos entre o silêncio individual e o em grupo, por permitir interpretações diferentes;
- Riso: tal como no silêncio, diferenciámos o riso individual do de grupo;
- Suspiro: identificámos suspiros, por vezes acompanhados por interjeições, que nos pareceram portadores de significado.

Quanto às imagens que circulam no discurso, e conforme já referimos anteriormente, continuámos a utilizar as categorias de análise elaboradas no projecto Imagens (ver capítulo 2) e na análise dos dados obtidos através do inquérito (ver quadro 5).

Quadro 5: Categorias de análise das imagens face às línguas

Categorias	Sub-categorias
Línguas	Objecto de ensino-aprendizagem
	Objecto afectivo (positivo ou negativo)
	Objecto de poder
	Objecto de construção e afirmação de identidades culturais, individuais ou colectivas

Conforme vimos atrás, as imagens identificadas nos nossos episódios dizem respeito a uma única categoria, “a língua como objecto de ensino-aprendizagem”, sendo que se verificou oito descritores (compreensão oral, oralidade, léxico, palavras compridas/compostas, números, leitura, auto-imagem dos alunos enquanto aprendentes de alemão e gramática).

Finalmente, e no que se refere à coluna ‘Imagem’, esta diz respeito à imagem específica que parece circular no discurso do respectivo episódio, sendo que se baseia nas imagens identificadas por cada uma das categorias à sua esquerda⁵³.

⁵³ Estes itens dizem respeito essencialmente às imagens identificadas nos nossos dados obtidos através do inquérito por questionário, bem como noutros estudos da área (ver ponto 2.4 deste capítulo e ponto 2.6 do segundo capítulo).

Uma vez explicitado o quadro conceptual que guiou o nosso estudo e justificadas as nossas opções metodológicas, passaremos de seguida aos resultados obtidos e sua análise e discussão, quer ao nível da comunidade escolar, quer ao nível da turma de alemão (LE).

CAPÍTULO II

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A UMA COMUNIDADE ESCOLAR

Os resultados que se apresentam e discutem neste capítulo referem-se a um inquérito por questionário, levado a cabo durante o ano lectivo de 2004/2005 (de Setembro 2004 a Março 2005), numa escola secundária com 3.º ciclo no distrito de Aveiro (ver atrás). Os questionários foram distribuídos aos vários públicos que integram a comunidade escolar, sendo que, de acordo com os dados fornecidos pela secretaria da instituição, esta era composta por 888 alunos, cerca de 700 encarregados de educação, 118 professores e 40 funcionários. Elaborou-se um questionário por cada grupo de inquiridos, com adaptações que tinham em conta a especificidade dos públicos, por um lado, e os objectivos da nossa investigação, por outro. A distribuição dos questionários seguiu metodologias diferentes de acordo com o público inquirido (ver atrás).

Recorde-se que, no total, distribuiu-se 1746 questionários pelos diferentes agentes educativos (universo), dos quais se obteve 972 respostas, correspondendo a 55,6% da amostra (ver tabela 15):

Tabela 15: Universo e amostra do inquérito

Público	Número total	Inquéritos distribuídos	Inquéritos recolhidos	Percentagem
Alunos	888	888	530	59,7%
Encarregados de Educação	700	700	409	58,4%
Professores	118	118	40	33,9%
Funcionários	40	40	22	55%
TOTAL	1746	1746	972	55,6%

A análise dos dados obtidos será feita em dois momentos; num primeiro e tendo em conta que o principal público-alvo do nosso estudo é representado pelos alunos,

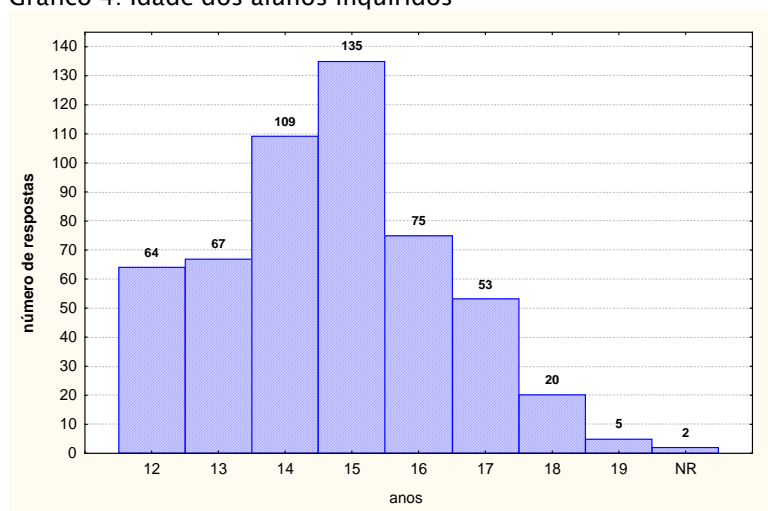
focaremos apenas os resultados que lhes dizem respeito; num segundo, e indo ao encontro da nossa abordagem sócio-construtivista, analisaremos os dados de todos os públicos que se referem às imagens das línguas obtidas, cruzando-os com os anteriores, de forma a evidenciar a natureza colectiva e social das imagens identificadas.

1. ALUNOS

CARACTERIZAÇÃO GERAL

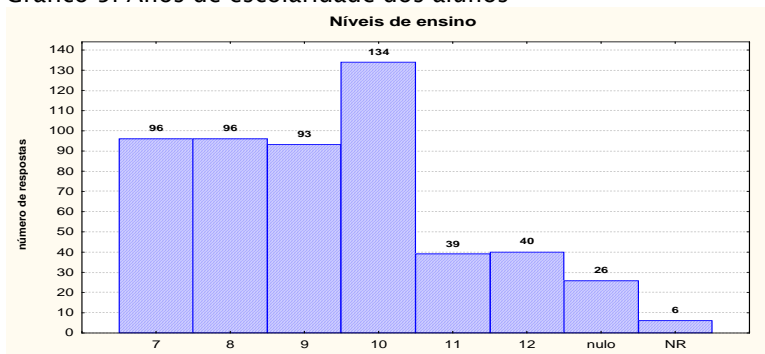
Os 537 alunos inquiridos (268 do sexo feminino e 259 do sexo masculino), com idades entre os 12 e os 19 anos (com maior peso entre os 14 e 15 anos, ver gráfico 4), frequentam entre os 7.º e o 12.º anos, sendo que o maior número dos questionados se encontra inscrito no 10.º ano (ver gráfico 5):

Gráfico 4: Idade dos alunos inquiridos



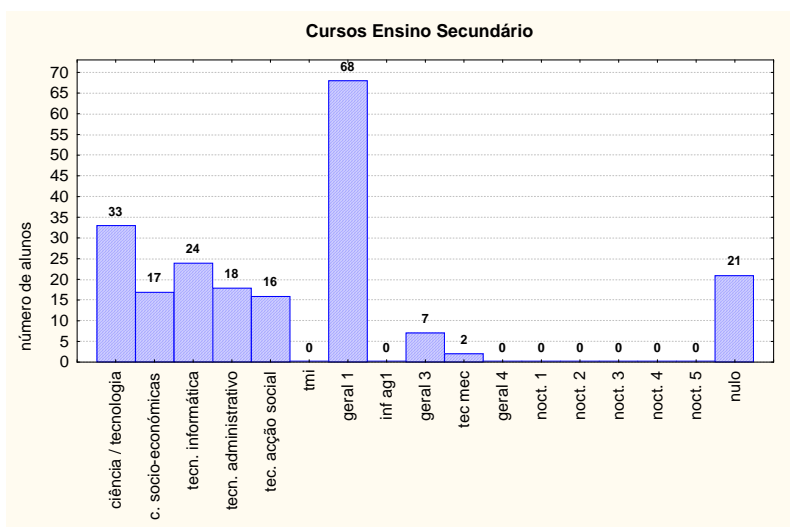
No que se refere aos cursos do ensino secundário representados por estes alunos, verifica-se o maior número de alunos no curso de carácter geral (anteriormente designado como agrupamento 1), seguido por ciências e tecnologia, tecnologia de informática, de administração, ciências sócio-económicas e tecnologia de acção social (ver gráfico 6).

Gráfico 5: Anos de escolaridade dos alunos



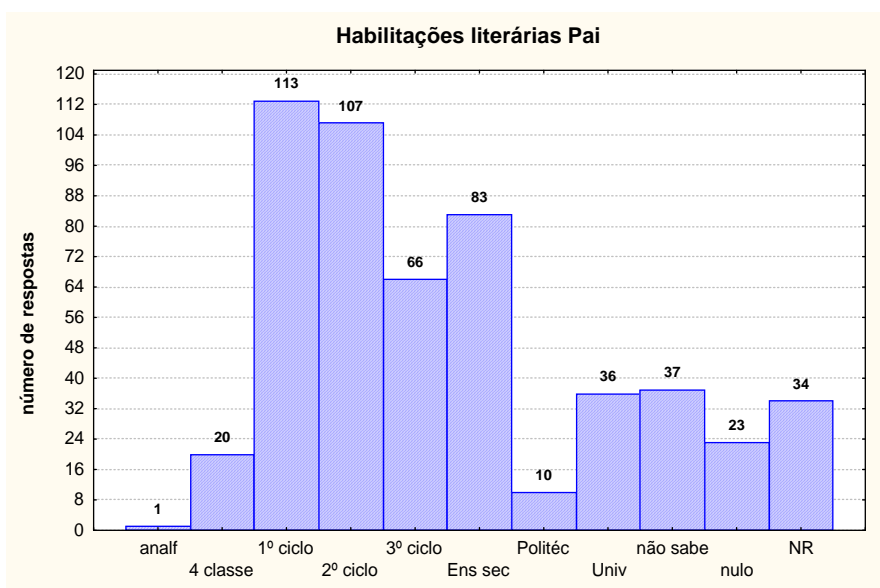
Note-se ainda que nenhum dos inquiridos se encontra inscrito no ensino nocturno, ou seja, não houve alunos do ensino recorrente a participar neste inquérito.

Gráfico 6: Alunos do ensino secundário inscritos por curso



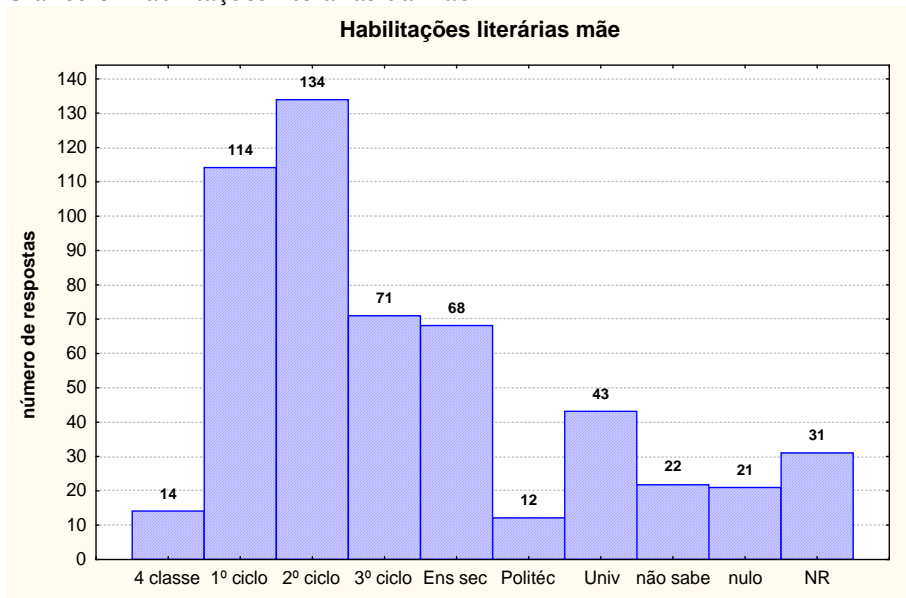
No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação, constata-se que 41,5% dos pais concluiu os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (com maior peso no 1.º ciclo), 15,6% terminou o ensino secundário e apenas 8,6% frequentou o ensino superior (politécnico ou universidade). De salientar que 8% dos inquiridos afirma desconhecer o nível de escolaridade dos pais e 6,4% não respondem a esta questão (ver gráfico 7).

Gráfico 7: Habilitações literárias do Pai



Relativamente às habilitações literárias das mães desenha-se um quadro semelhante ao dos pais: 46,8% das mães concluiu os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, sendo que a percentagem mais elevada se manifesta no segundo ciclo (ao contrário da dos pais que se situa no primeiro ciclo). 12,8% terminou o ensino secundário e 10,4% frequentou o ensino superior (politécnico ou universidade) (ver gráfico 8).

Gráfico 8: Habilitações literárias da mãe

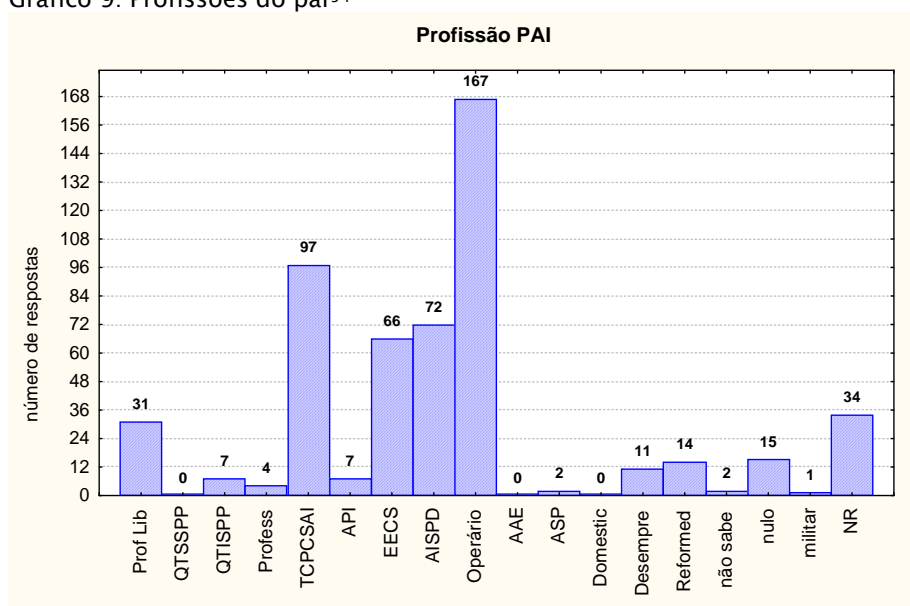


Em resumo, os dados obtidos permitem afirmar que a maior parte dos encarregados de educação apresentam habilitações literárias ao nível do 1.º e 2.º ciclos do ensino

básico, isto é, a maioria não concluiu a escolaridade obrigatória, dado que nos parece de alguma pertinência para a caracterização sócio-económica deste público.

No que se refere às profissões, verificou-se que os dados vão ao encontro das habilitações acima apresentadas: 31,5% dos pais exerce funções enquanto operários de fábrica, profissão que não exige habilitações literárias específicas. Em segundo e terceiro lugares, com ocorrências menos significativas (18,3%), surgem os trabalhadores por conta própria e assalariados indiferenciados dos serviços público e doméstico (13,5%). De notar que 6,3% dos alunos não respondeu a esta questão e que as categorias de desempregados (2%) e reformados (2,6%) excedem a maior parte das outras profissões (quadros superiores de empresa, professores, entre outros (ver gráfico 9).

Gráfico 9: Profissões do pai⁵⁴



No que diz respeito às profissões das mães, destaca-se uma percentagem elevada de domésticas (25,5%), seguida por empregadas de escritório (15,7%), empregadas domésticas (14,9%) e operárias (14,5%) (ver gráfico 10).

⁵⁴ Legenda:

QTSSPP: Quadros e técnicos superiores dos sectores público e privado

QTISPP: Quadros e técnicos intermédios dos sectores público e privado

TCPCSAI: Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais

API: Agricultores e pescadores independentes

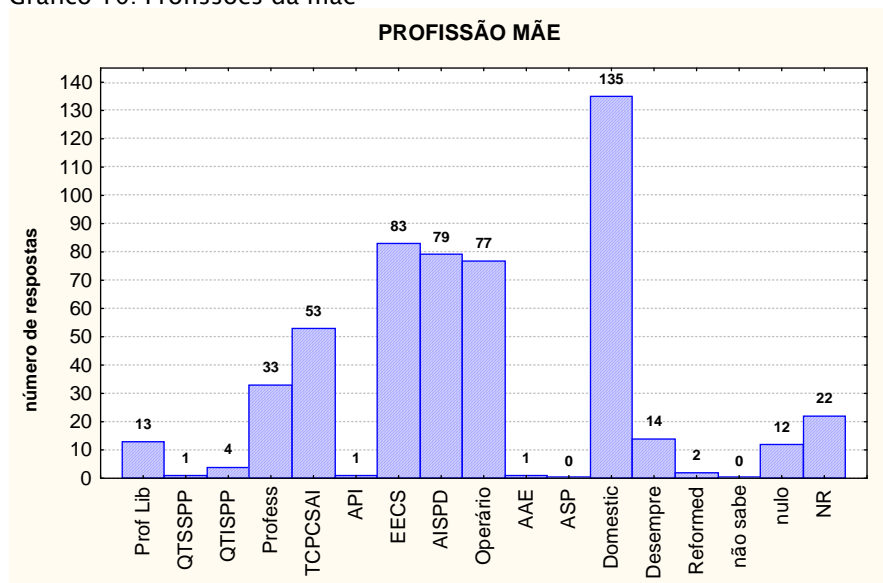
EECS: Empregados de escritório, do comércio e serviços

AISPD: Assalariados indiferenciados dos serviços públicos e domésticos (por exemplo: empregada doméstica)

AAE: Assalariados agrícolas e das empresas

ASP: Agentes da segurança pública

Gráfico 10: Profissões da mãe



Estes dados permitem caracterizar os nossos sujeitos em termos socio-económicos, sendo que o nível dos mesmos parece ser médio e médio-baixo, na medida em que a maioria dos encarregados de educação não concluiu o ensino secundário e, quanto às profissões, se verificou que a maioria desempenha funções enquanto operários industriais e domésticas. Este dado poderá desempenhar um papel significativo na análise de dados: primeiro, tendo em conta o carácter das profissões acima referidas, é expectável que os encarregados de educação possam não valorizar as línguas estrangeiras numa perspectiva pragmática e/ou profissional. Por outro lado, o facto dos encarregados de educação quererem, à partida, uma ‘profissão melhor’ para os seus educandos, incluindo provavelmente a obtenção de um grau académico ou simplesmente um emprego de remuneração superior, em que é necessário ter bons conhecimentos de uma ou várias línguas estrangeiras, poderá levar à valorização das mesmas, muito particularmente do inglês, enquanto língua universal e importante em termos profissionais.

BIOGRAFIA LINGUÍSTICA

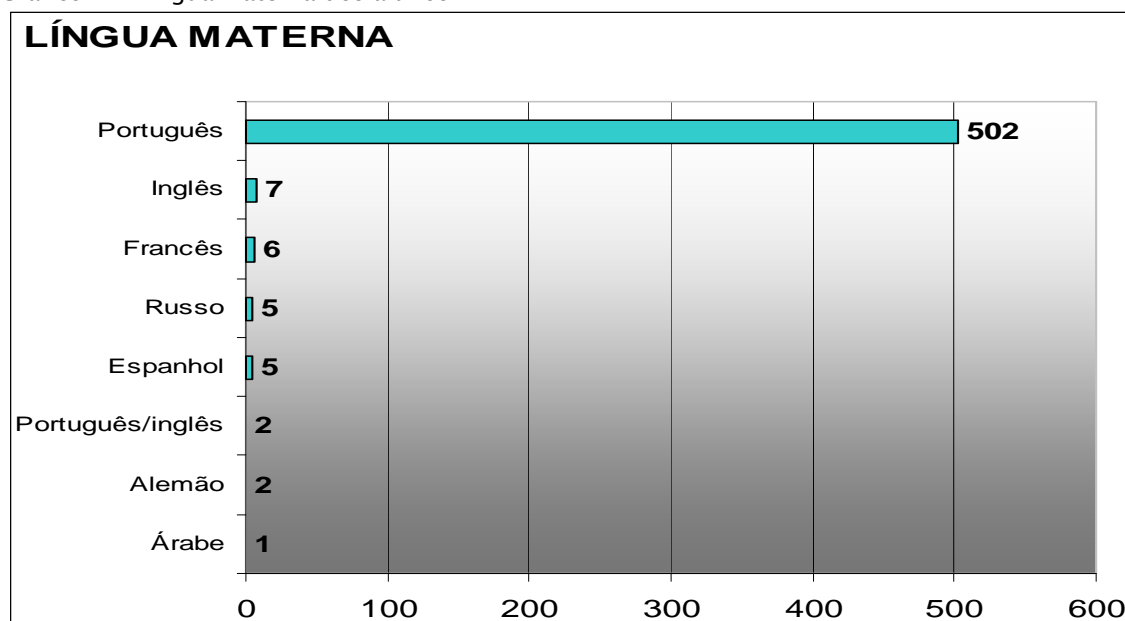
Pretende-se nesta secção caracterizar os sujeitos no que diz respeito ao seu perfil linguístico, isto é, ao contacto que tiveram com as línguas, quer em contextos formais (de aprendizagem formal), quer em contextos informais (contextos familiar, viagens,

meios de comunicação), bem como os seus projectos linguísticos, isto é, quais as perspectivas e vontades de contacto com as línguas em outros contextos.

LÍNGUA MATERNA

Em relação às línguas com que os sujeitos estabeleceram os primeiros contactos, as línguas com que cresceram, isto é, a(s) língua(s) que consideram como materna(s), obteve-se um resultado bastante homogéneo, pois quase todos os inquiridos (94,7%) indicaram a língua portuguesa. Este dado aponta essencialmente para o carácter pouco diversificado em termos linguísticos desta população, bem como para a reduzida diversidade linguística numa região rural, em que as poucas referências a outras línguas (inglês, francês, espanhol, alemão) se relacionam com os emigrantes que vivem na região (ver gráfico 11).

Gráfico 11: Língua Materna dos alunos

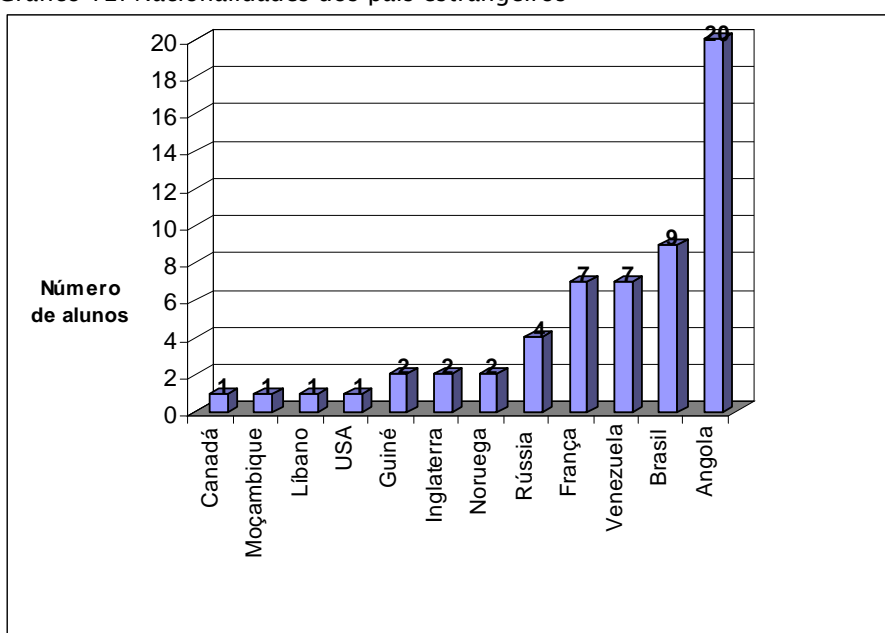


Com o objectivo de compreender com que línguas estes alunos possam ter contactado e em que contextos, questionámo-los em relação (i) à nacionalidade dos pais, (ii) a estadas prolongadas no estrangeiro e (iii) às respectivas competências linguísticas.

No que diz respeito às nacionalidades dos pais, constatou-se que 10,8% dos inquiridos tem um pai ou mãe estrangeiros, dos quais 50,0% afirma saber falar a língua, 32,8%

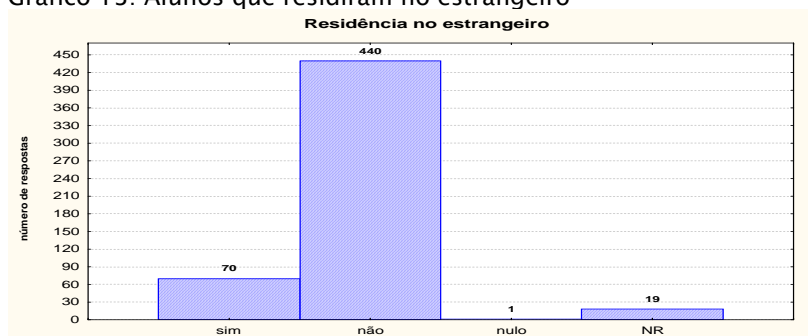
considera não ter domínio nenhum e 13,8% pensa que fala “alguma coisa”⁵⁵. Relativamente à proveniência dos pais estrangeiros, os países mais referidos são a Suíça, Venezuela e França, países com elevados números de emigrantes portugueses. Foram referidos mais 15 países, quer europeus (Alemanha, Espanha, entre outros), quer fora da Europa (Estados Unidos, África do Sul, entre outros), destacando-se as ex-colónias de África (Angola) (ver gráfico 12).

Gráfico 12: Nacionalidades dos pais estrangeiros



Quanto à residência dos alunos no estrangeiro, verificou-se que 13% dos inquiridos afirma ter passado por essa experiência durante um período superior a 3 meses, a maioria entre 1 a 10 anos (ver gráfico 13).

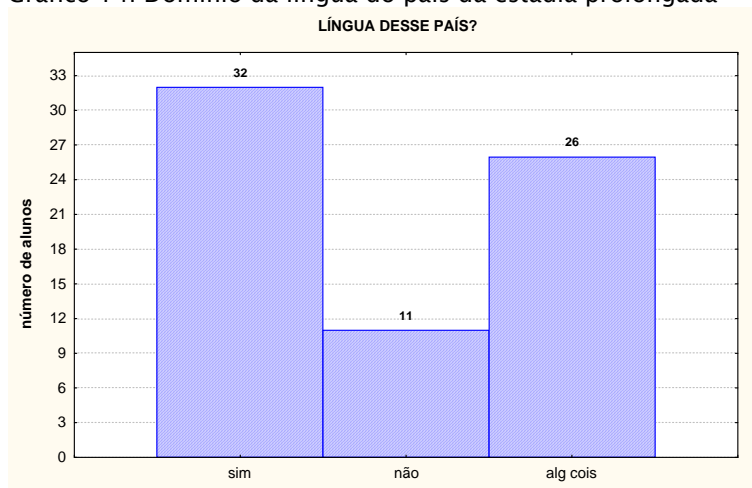
Gráfico 13: Alunos que residiram no estrangeiro



⁵⁵ A terceira opção desta pergunta fechada (“falas a língua dele/dela?”) era “alguma coisa”, a seguir a “sim” e “não”.

No que diz respeito às competências nas línguas desses países, quase metade dos alunos (45,7%) que viveram noutra país afirmam saber falar a respectiva língua ou apenas “alguma coisa”⁵⁶ (ver gráfico 14).

Gráfico 14: Domínio da língua do país da estadia prolongada



Deste modo, conclui-se que o nosso público se define como sendo maioritariamente monolíngue. Apesar de haver uma percentagem de sujeitos que emigrou e que aprendeu a língua do respectivo país ou que nasceu fora de Portugal, a grande maioria afirma ter contactado apenas com a língua portuguesa.

Depois de termos definido qual o contacto que os alunos tiveram com as línguas em contextos informais (fora do contexto escolar), importa agora compreender quais as línguas que os nossos sujeitos aprenderam na escola, e de que forma se manifestam em relação a esta aprendizagem.

CONTACTO COM AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ESCOLARES

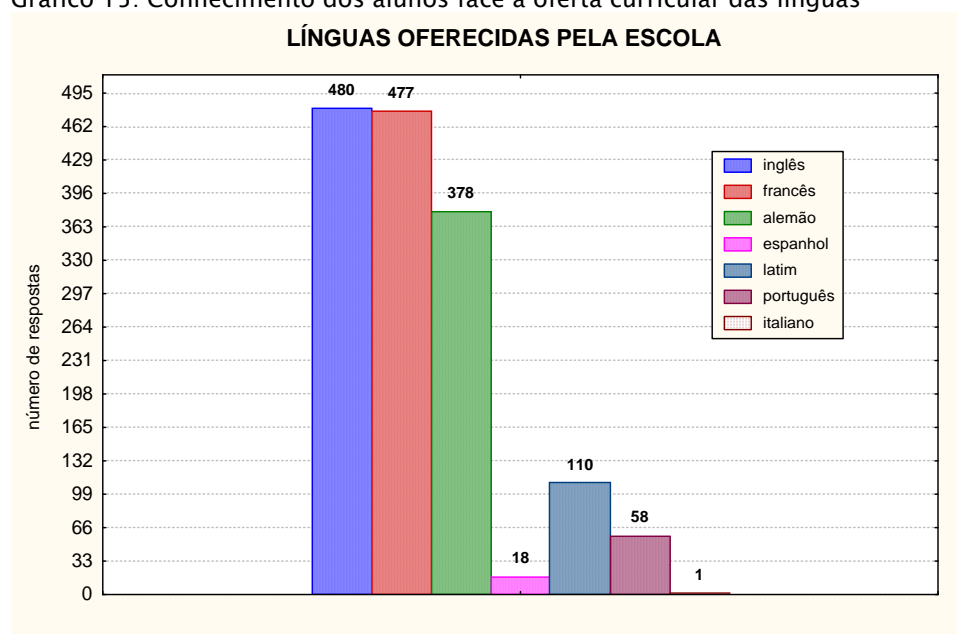
Nesta secção iremos identificar quais as línguas que os sujeitos aprende(ra)m em contexto escolar e quais as motivações que os levaram a tomar as decisões linguísticas curriculares. Num segundo momento, focar-se-á as LE escolares (inglês, francês,

⁵⁶ A terceira opção desta pergunta fechada (“falas a(s) língua(s) desse país?”) era “alguma coisa”, a seguir a “sim” e “não”.

alemão e espanhol), individualmente. Pretende-se, por um lado, compreender em que níveis de escolaridade estas são estudadas e quais as razões de escolha e, por outro, verificar se os inquiridos estabelecem uma relação afectiva com as línguas e suas aprendizagens – quer positiva, quer negativa – e quais os motivos que determinam essa mesma relação.

Em primeiro lugar, pretendeu-se verificar se os alunos têm conhecimento das línguas que podem aprender na sua própria escola. Neste sentido, colocou-se a questão “Quais são as línguas que podes aprender na escola?”. O gráfico que se segue apresenta os resultados obtidos (ver gráfico 15).

Gráfico 15: Conhecimento dos alunos face à oferta curricular das línguas



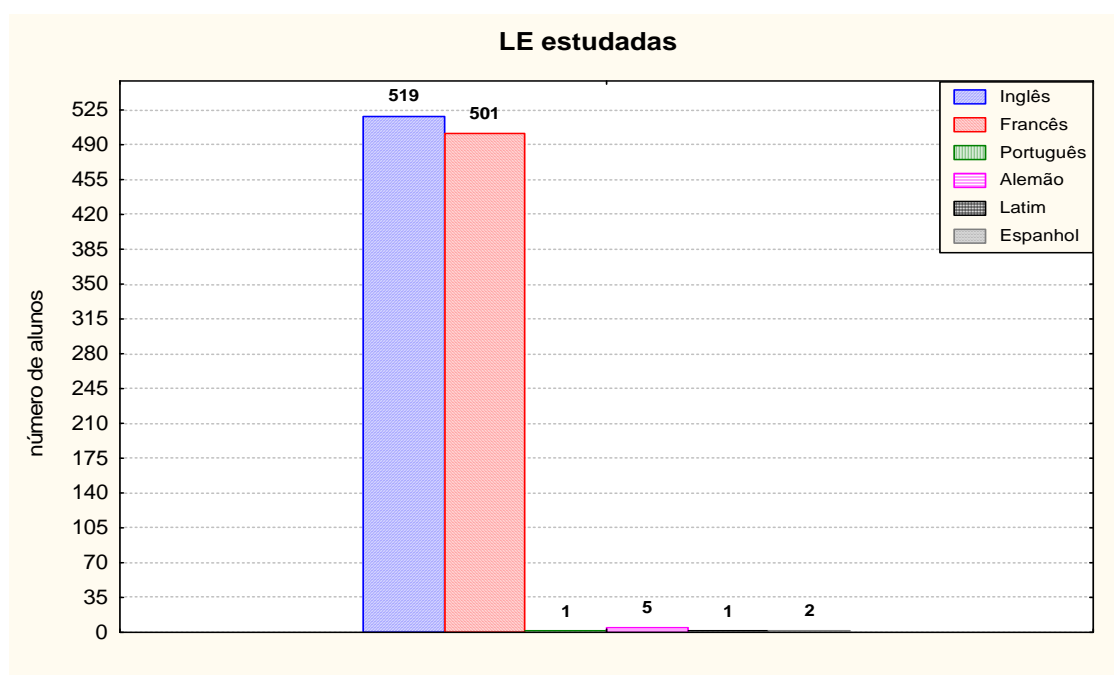
Quanto às línguas ‘principais’ não parece haver dúvidas: 90,6% referem o inglês e 90% o francês. Em relação à língua alemã, terceira língua estrangeira oferecida nesta escola, a percentagem é um pouco menor (71,3%), embora represente a grande maioria dos inquiridos. Quanto às outras línguas, houve 20,8% que referiu o latim, 9,4% o português e, note-se, 0,3% o espanhol – que, na verdade, ainda não era leccionado nesta escola, neste ano lectivo. Em resumo, podemos concluir que grande parte dos alunos parece não saber com todo o rigor quais as línguas que integram a oferta escolar.

Esta questão era pertinente para nós na medida em que se pretendeu verificar se os alunos sabiam que o alemão faz parte das suas alternativas curriculares. No entanto,

note-se que, tratando-se essencialmente de alunos inscritos em cursos tecnológicos, a matrícula numa terceira LE não é exigida, aliás, nem é permitida (ver ponto 3.1.1, capítulo II, parte I). A única alternativa que a maioria dos alunos desta escola tem é de escolher o alemão como segunda LE, em alternativa ao francês, no 7.º ano.

Apesar desta possibilidade, os dados em relação às LE aprendidas na escola cristalizam um percurso linguístico uniforme e que segue a tradição linguística na escola nesta altura, em que, de acordo com as estatísticas de educação da época, a grande maioria dos alunos em Portugal escolhe o inglês como primeira LE e o francês como segunda (ver ponto 3.1.1, capítulo II, parte I). Os nossos dados confirmam esta tendência (ver gráfico 16).

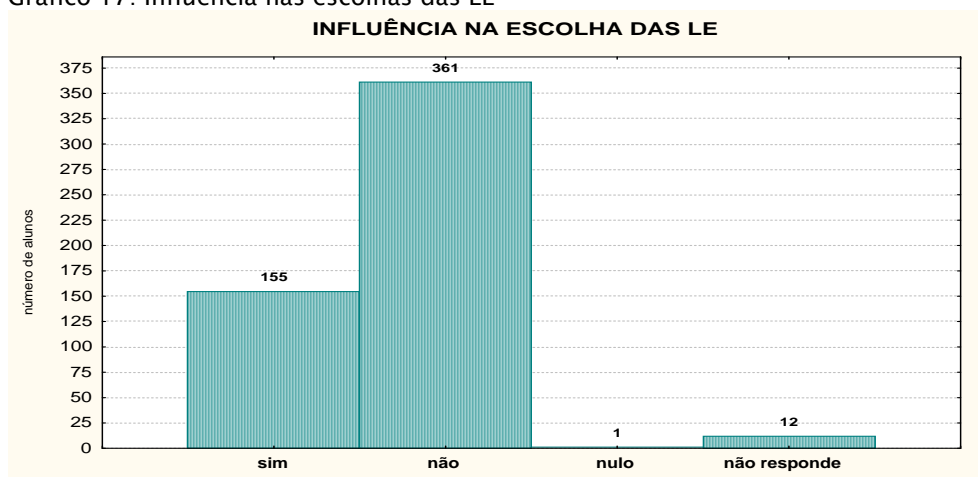
Gráfico 16: LE estudadas pelos alunos



No que diz respeito à aprendizagem das línguas e tendo em conta a tradição escolar do inglês enquanto primeira e do francês enquanto segunda LE, não foi surpreendente verificar que quase todos os alunos inquiridos aprende(ram) a língua inglesa (96,7%) e francesa (93,3%). Pelo contrário, apenas uma pequena minoria estuda ou estudou o alemão (0,9%), o espanhol (0,2%) e o latim (0,2%). Importa aqui referir que a oferta curricular na escola em questão não permite a escolha de LE diferentes das referidas.

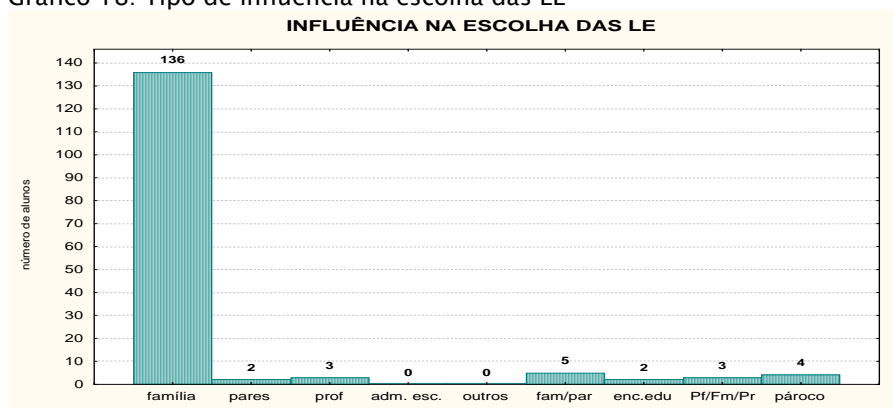
Note-se que, tendo em conta o carácter reduzido da oferta linguística na escola, a questão das escolhas curriculares dos alunos torna-se um pouco redundante – pois a escolha das línguas é logicamente determinada pela oferta curricular. Ainda assim, a grande maioria dos alunos (68,1%) afirma não ter havido influências e 29,2% considera ter sido influenciado na selecção das línguas escolares, nomeadamente por parte de familiares (87,8%⁵⁷) (ver gráfico 17).

Gráfico 17: Influência nas escolhas das LE



Mais interessante parece-nos ser analisar que tipo de influências os alunos acreditam terem sofrido, na medida em que possam indicar a (des)valorização de uma determinada LE (ver gráfico 18).

Gráfico 18: Tipo de influência na escolha das LE

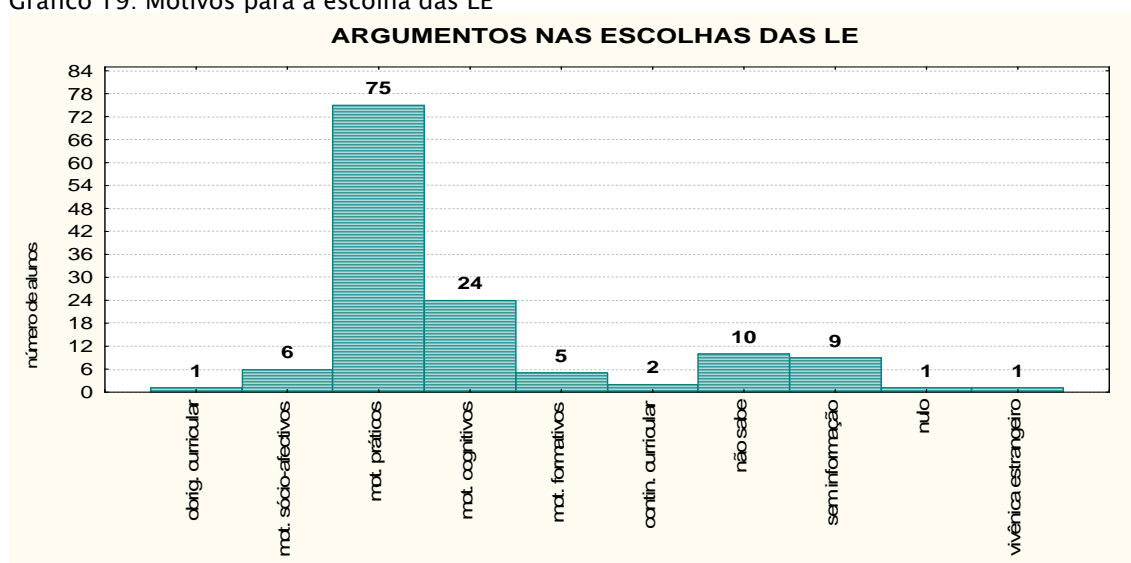


A única categoria referenciada de forma expressiva é a família, que parece então desempenhar um papel significativo na determinação da LE a aprender.

⁵⁷ Esta percentagem refere-se à totalidade das respostas afirmativas na questão anterior.

Estas influências podem ser exercidas de uma forma positiva, isto é, apelando à importância ou prazer de aprender uma LE, ou, pelo contrário, podem afastar os alunos da escolha da mesma (cf. CANDELIER & HERMANN-BRENNECKE 1993). Os nossos resultados vão ao encontro desta última perspectiva, na medida em que os argumentos utilizados para a escolha ou evitamento de uma ou outra língua se prendem essencialmente com motivos práticos/pragmáticos (o carácter universal da língua), cognitivos (a dificuldade ou facilidade de aprendizagem) e com ocorrências menos significativas, sócio-afectivos e formativos (ver gráfico 19).

Gráfico 19: Motivos para a escolha das LE

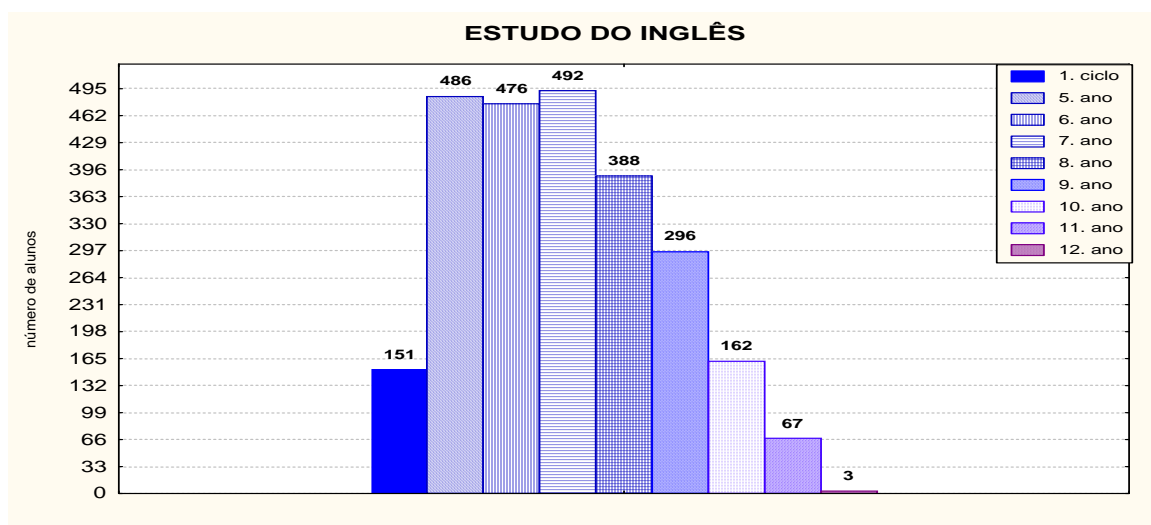


No sentido de melhor compreender a importância e prestígio atribuídos ou a falta destes a cada uma das LE que integram o currículo nacional, importa fazer uma análise língua-a-língua, que é o que propomos no ponto seguinte.

INGLÊS

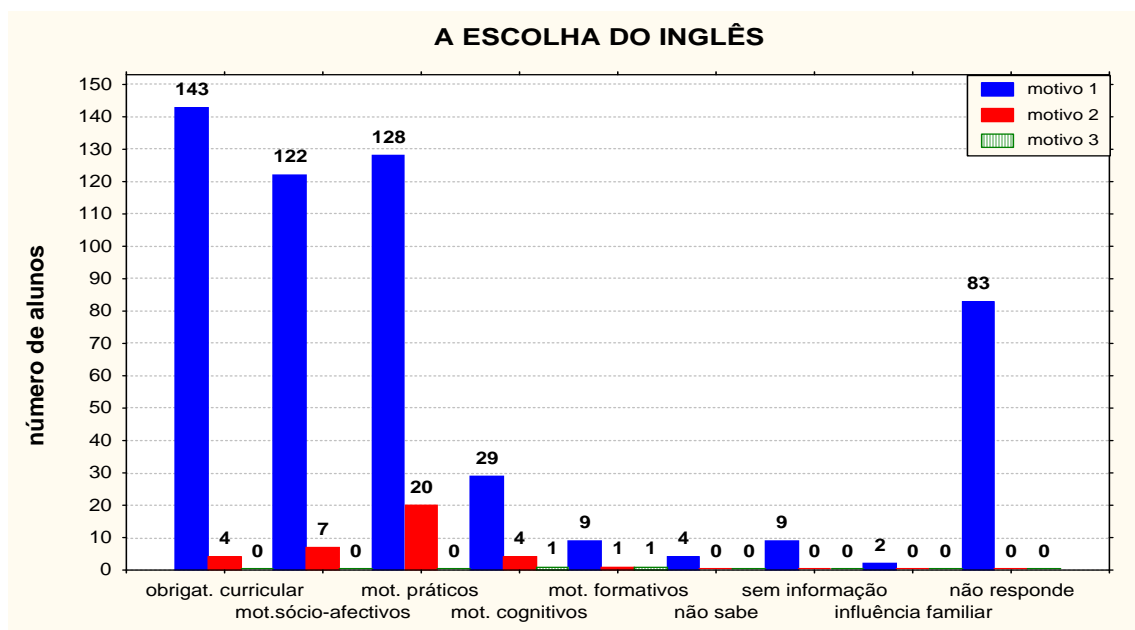
Os dados acima apresentados evidenciam que esta é a língua mais aprendida – em todos os níveis de ensino (desde o primeiro ciclo ao ensino secundário), sendo que o maior peso na aprendizagem desta língua se situa entre o quinto e sétimo anos da escolaridade. Confirma-se, deste modo, o estatuto do inglês enquanto primeira LE, maioritariamente introduzida no quinto ano de escolaridade (ver gráfico 20).

Gráfico 20: A aprendizagem do inglês por níveis escolares



Quisemos saber quais as motivações para a aprendizagem desta língua, e os resultados obtidos foram os seguintes (ver gráfico 21).

Gráfico 21: Motivos para a escolha da língua inglesa

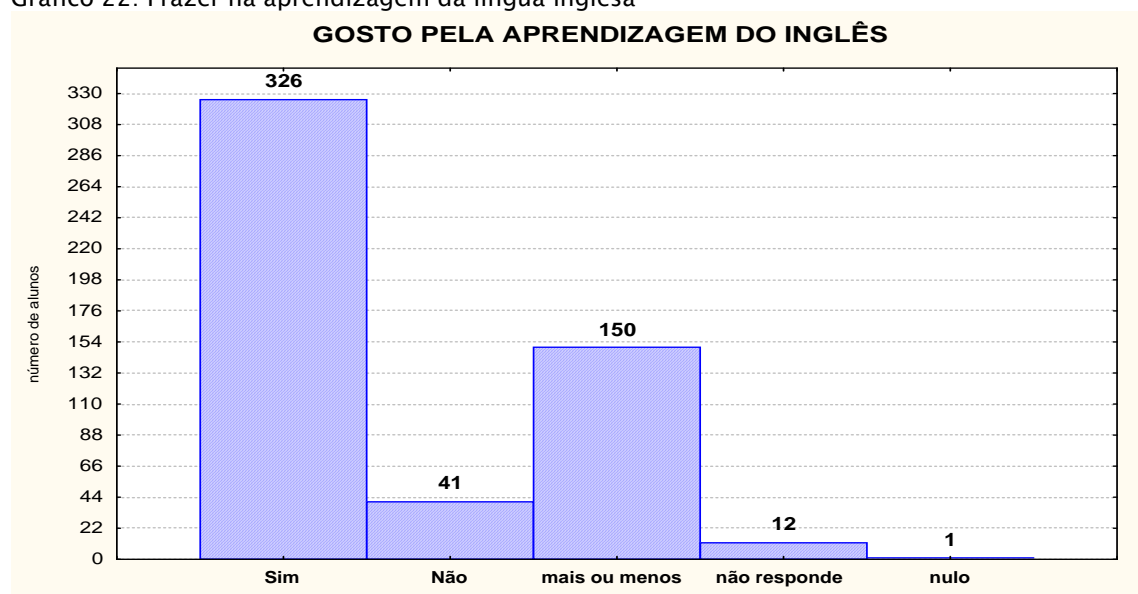


Note-se que esta pergunta está condicionada pela oferta curricular da escola (ver acima), ainda assim, consideramos pertinente analisar a resposta dos alunos. Os dados apontam essencialmente para três razões: a sua obrigatoriedade, motivos pragmáticos e sócio-afectivos. Refira-se que, tendo em conta a ausência de uma alternativa linguística, não é surpreendente que a maioria refira a obrigatoriedade escolar como motivo de ter escolhido o inglês (“não há outra”). Quanto ao segundo motivo

(pragmático), 27,9% menciona o carácter universal do inglês e a sua importância, sublinhando claramente a representação do inglês, enquanto língua de elevado prestígio. Em relação ao último motivo, 24,3% afirma gostar do inglês e da sua aprendizagem, apontando para uma relação afectiva positiva para com este objecto escolar. A questão que se levanta, e que aqui não pode ser respondida, prende-se com a motivação desta relação afectiva, isto é, por que razões afirmam estes alunos gostar do inglês? Poderá haver uma relação entre o contacto regular e consequente proximidade desta língua (através da televisão, do cinema, da música, entre outros), a sua valorização em termos pragmáticos e a associação com personalidades ou países de prestígio?

À questão sobre o prazer (ou falta dele) na aprendizagem do inglês, os dados obtidos vão ao encontro da questão anterior (ver gráfico 22).

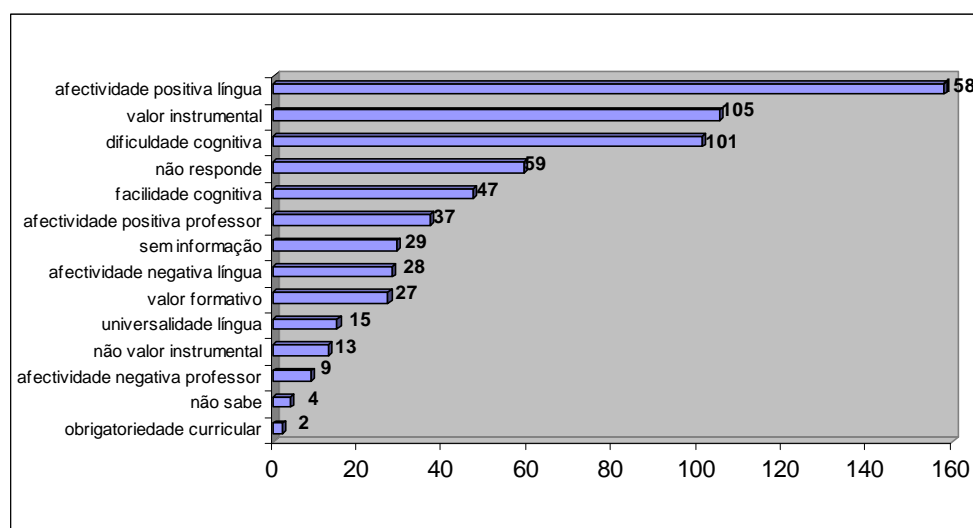
Gráfico 22: Prazer na aprendizagem da língua inglesa



A maioria dos alunos inquiridos afirma gostar de estudar o inglês (61,5%), cerca de um terço (28,3%) mostra-se neutro (“mais ou menos”) e apenas uma pequena minoria (7,7%) afirma não gostar da aprendizagem desta língua.

Quando questionados para justificarem as suas opções, as respostas dos alunos foram as seguintes (ver gráfico 23).

Gráfico 23: Motivos para gostar/não gostar de aprender inglês



Apesar de haver uma grande variedade de respostas, verifica-se um maior peso a três níveis: (1) afectivo, (2) valor instrumental e (3) cognitivo. No que diz respeito à dimensão afectiva, e reforçando que a maioria dos alunos gosta de aprender inglês, verifica-se que o principal motivo para o gosto pela aprendizagem prende-se com uma relação afectiva positiva com a língua – ou seja, parece haver uma tendência de considerar que “gostar de uma língua” implica ou resulta em “gostar de aprender essa língua” – dado este muito interessante para nós, à luz da nossa investigação.

O segundo aspecto mais referido prende-se com o valor instrumental do inglês, com a importância atribuída a esta língua sobretudo para o futuro dos inquiridos, em particular, no que se refere ao mundo profissional. Cristaliza-se deste modo, mais uma vez, a imagem do inglês enquanto língua de elevado prestígio.

A complexidade de aprendizagem, ou aspectos cognitivos, representam a terceira opção mais referida. Este dado aponta para uma relação entre a complexidade de aprendizagem de uma língua e o gosto pela mesma, ou seja, uma língua considerada de fácil aprendizagem poderá ser uma língua mais ‘popular’ e, pelo contrário, uma língua de difícil aprendizagem poderá afastar os alunos da mesma em termos afectivos.

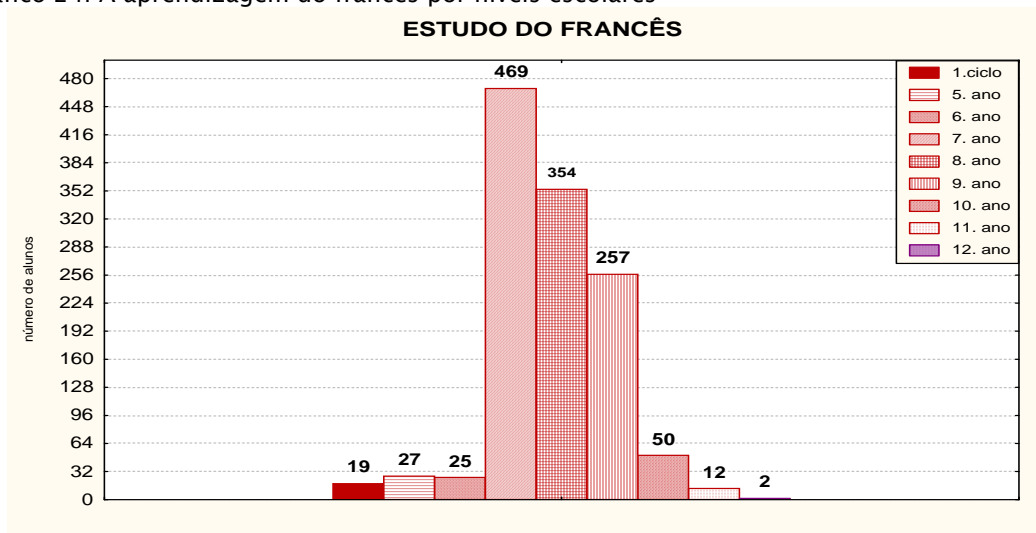
Note-se ainda que a não resposta surge novamente como uma das categorias mais significativas, apontando novamente para a dificuldade que os alunos parecem ter em justificar as suas opiniões.

Um último aspecto interessante é que a relação afectiva com o professor, apesar de ter sido referida como aspecto positivo e negativo, não parece ter um peso muito significativo no gosto pela aprendizagem do inglês, ao contrário do sugerido em alguns estudos (cf. ARMSTRONG 1994, ARNOLD 1999). Conforme iremos ver abaixo, o peso da relação com o professor sobre o prazer (ou a falta dele) pela aprendizagem varia de língua para língua.

FRANCÊS

Quase todos os inquiridos estudaram ou estudam a língua francesa (93,3%). Os dados relativos aos períodos de aprendizagem revelam claramente que a maioria dos sujeitos aprendem esta língua do sétimo até ao nono ano, a partir do qual se destaca um decréscimo muito acentuado de aprendentes (ver gráfico 24).

Gráfico 24: A aprendizagem do francês por níveis escolares

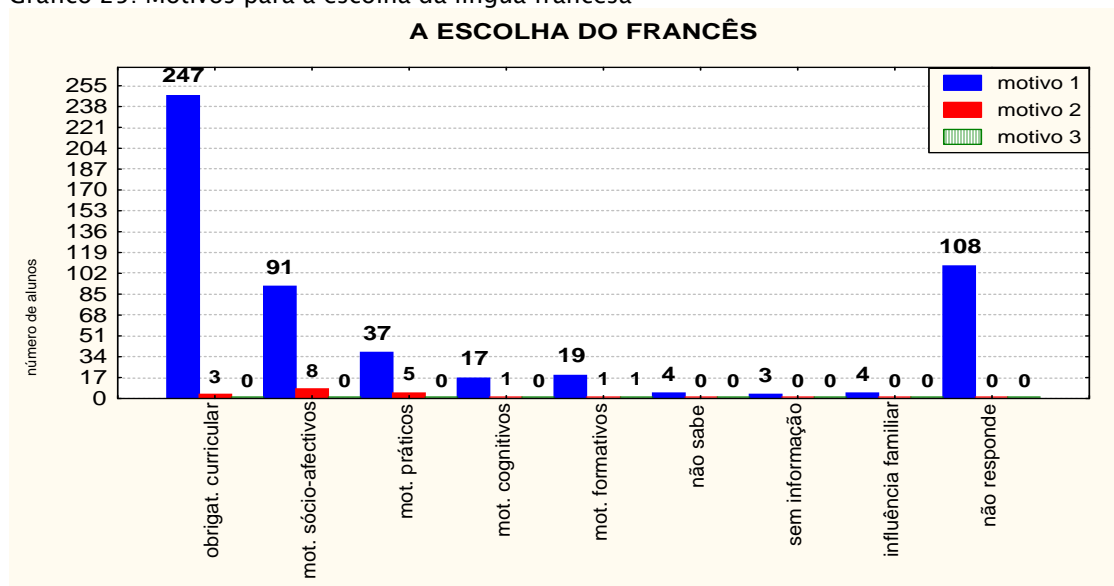


O currículo nacional prevê a aprendizagem de uma segunda LE no sétimo ano (inglês, francês, alemão ou espanhol) sendo que a nossa escola só oferece inglês ou francês, obrigatoriamente esta que se estende até ao nono ano (dependendo do curso, pode ir

até ao 12.º). Concluímos deste modo que o francês se assume inquestionavelmente enquanto segunda LE.

No que diz respeito às motivações para a escolha desta língua, surge um panorama bastante diferente do que se obteve em relação ao inglês (ver gráfico 25).

Gráfico 25: Motivos para a escolha da língua francesa



Em primeiro lugar destaca-se a obrigatoriedade curricular (47,2%), tal como acontece com o inglês. A seguir surge a não resposta (20,4%), isto é, um elevado número de alunos não sabe ou não quer responder aos motivos de aprendizagem. Em terceiro (18,7%) e quarto lugares (7,9%) mencionam-se os motivos sócio-afectivos (“gosto da língua”) e práticos (“é útil”, “fala-se muito”).

A principal diferença para com os motivos de aprender inglês parece ser a preferência do inglês maioritariamente pelo seu prestígio, utilidade e gosto de aprendizagem, enquanto o francês parece ser escolhido, acima de tudo, por falta de alternativas, indicando um baixo nível afectivo relativamente a esta língua.

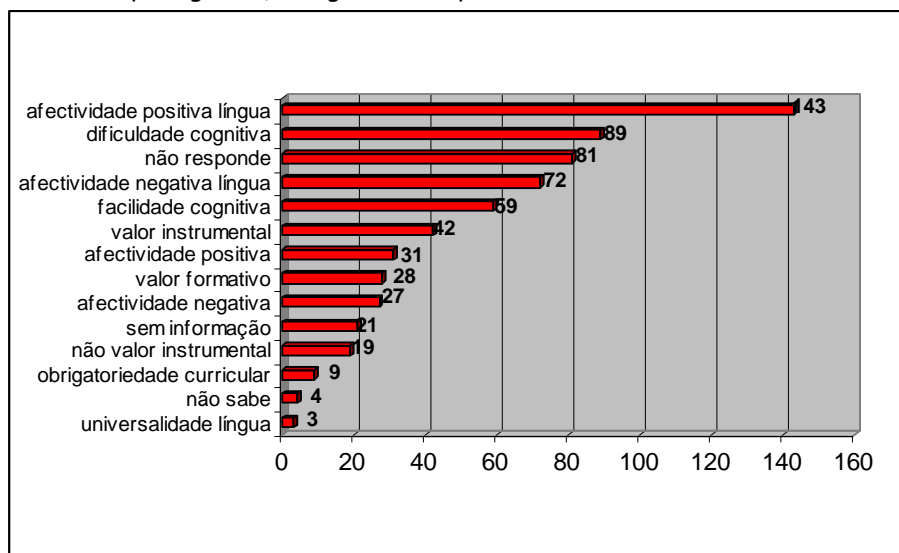
Contudo, quando questionados em relação ao gosto pela aprendizagem, a maioria dos alunos⁵⁸ manifesta-se positivamente (51,5%), enquanto um número bastante mais elevado do que o referente ao inglês (18,9%) responde de uma forma negativa e cerca

⁵⁸ Estas percentagens referem-se à totalidade das respostas obtidas nesta questão, tendo em conta que nem todos os inquiridos aprenderam esta língua.

de um terço (29,5%) tem um posicionamento neutro (“mais ou menos”), resultado este semelhante ao obtido relativamente ao inglês.

Os motivos para gostar, ou não, da aprendizagem desta língua são de diversa ordem (ver gráfico 26).

Gráfico 26: Motivos para gostar/não gostar de aprender francês



Este gráfico evidencia o que já foi identificado em relação ao inglês: gostar de uma língua parece resultar no gosto pela sua aprendizagem. No caso do francês, este foi o principal motivo referenciado para o prazer na aprendizagem. Outra semelhança é a relação com a dimensão cognitiva: considerar o francês uma língua de difícil aprendizagem parece implicar um posicionamento afectivo negativo face à língua.

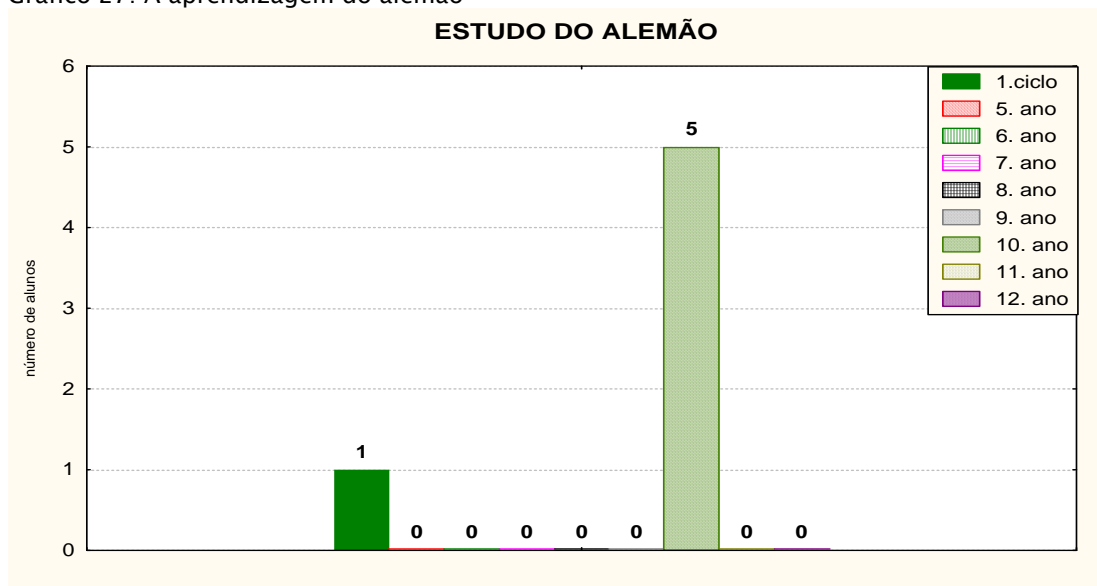
Note-se ainda que o valor instrumental surge apenas em quarto lugar, apontando para uma imagem do francês enquanto língua de média utilidade, contrastando fortemente com o inglês neste sentido.

Finalmente, sublinhamos que a relação com o professor não é referida pelos alunos como motivo para gostar ou não do francês. Lembramos que, no que diz respeito ao inglês, a relação com o professor surge, embora com percentagens pouco significativas, como factor determinante. Deste modo, os alunos parecem não considerar esta relação como factor determinante para o (des)gosto pela aprendizagem desta língua.

ALEMÃO

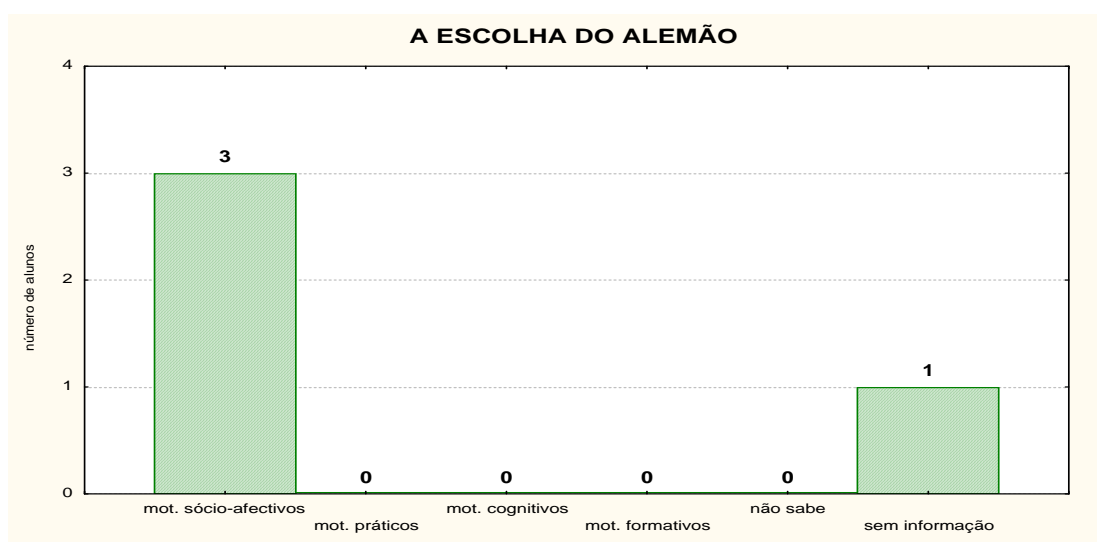
Apenas uma percentagem muito pouco significativa afirma ter aprendido alemão (0,9%), de forma que os dados que aqui se apresentam não têm a mesma representatividade dos anteriores (ver gráfico 27).

Gráfico 27: A aprendizagem do alemão



Quanto aos motivos mais referidos pelos alunos para a aprendizagem desta língua são de ordem afectiva (ver gráfico 28).

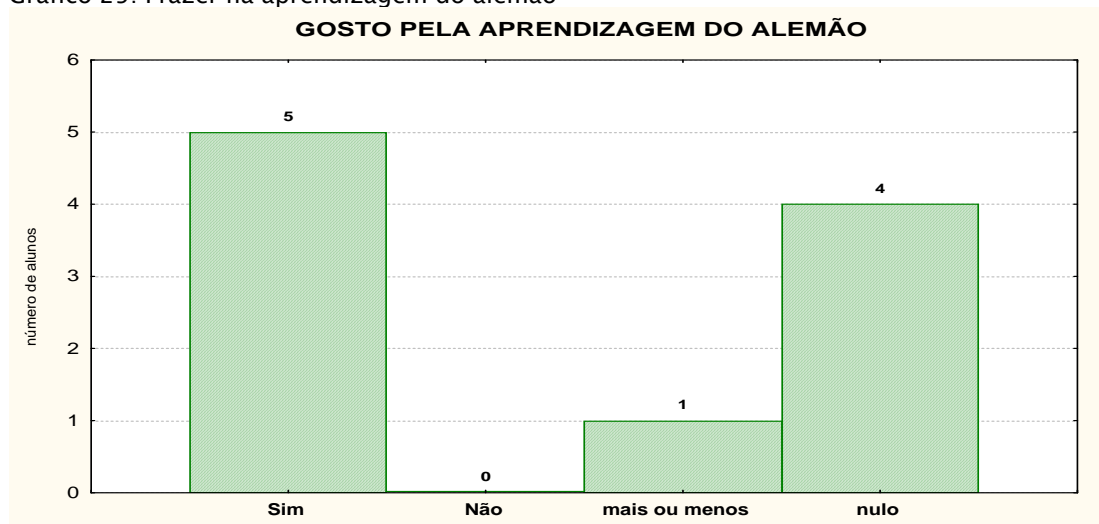
Gráfico 28: Os motivos para a escolha do alemão



Os dados obtidos são muito diferentes dos que dizem respeito ao inglês e ao francês, na medida em que a obrigatoriedade curricular e motivos pragmáticos não são sequer referenciados. Note-se que, ao contrário do que acontece nas LE anteriores, a

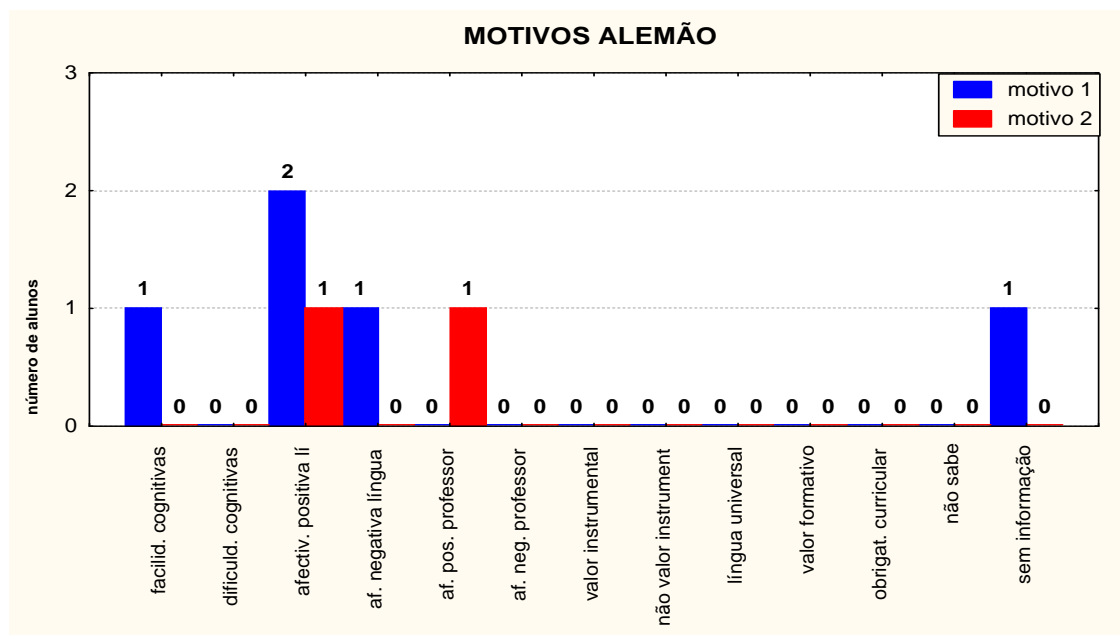
aprendizagem do alemão não é obrigatória, portanto parece fazer sentido que o principal motivo para a sua aprendizagem se prenda com o gosto pela língua em si. Nesta linha de pensamento, o facto da maioria dos alunos afirmarem gostar de aprender esta língua não é surpreendente (ver gráfico 29).

Gráfico 29: Prazer na aprendizagem do alemão



Quando solicitados para justificar o seu gosto pela aprendizagem do alemão, os alunos referem a afectividade pela língua, pela professora e, curiosamente, a facilidade de aprendizagem (ver gráfico 30).

Gráfico 30: Motivos para gostar / não gostar de aprender alemão



Apesar do número reduzido de respostas obtidas, parece-nos pertinente realçar dois aspectos. Em primeiro lugar, é de salientar a referência da relação afectiva com o

professor, ao contrário do que aconteceu relativamente ao inglês e ao francês, em que, conforme vimos atrás, a relação com o professor parece ser pouco valorizada em relação ao seu impacto no gosto pela aprendizagem. Assim, a relação positiva com o professor parece ser compreendida por estes alunos como factor para gostar do alemão e da sua aprendizagem. Em segundo lugar, note-se a menção da facilidade de aprendizagem como factor para o gosto pela aprendizagem do alemão. Este dado vai ao encontro das conclusões apontadas por Huber (2005) e Perrefort (2001), na medida em que, conforme vimos atrás, os alunos que estudam alemão tendem a considerar esta língua menos difícil, do que pessoas que nunca contactaram com ela em contextos de aprendizagem. Conforme iremos ver mais abaixo, os nossos dados confirmam esta ideia. Também parecem mostrar que, quando não há pressões curriculares óbvias, as escolhas e as aprendizagens linguísticas são mais afectivas.

ESPAÑHOL

No que diz respeito à aprendizagem do espanhol, obtivemos apenas duas respostas afirmativas, o que representa uma percentagem quase nula (0,03%) da nossa amostra. Consultámos a secretaria da escola acerca do ensino desta língua e foi-nos confirmado que ainda não se lecciona esta disciplina naquela escola, pelo que optámos por não analisar estes dados.

Depois de abordar as línguas escolares, importa compreender de que forma é que os alunos (pensam) contactar com o inglês, francês, alemão e espanhol fora do contexto escolar.

CONTACTO COM LE EM CONTEXTOS INFORMAIS

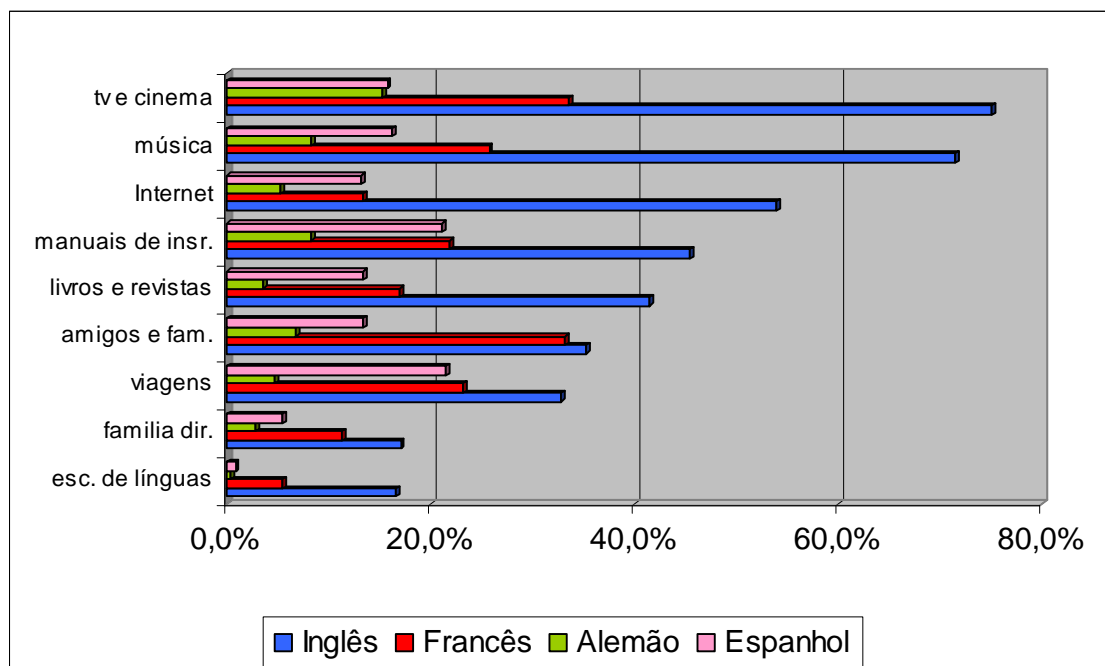
Nesta parte iremos descrever as respostas obtidas no que diz respeito ao contacto que os alunos afirmam ter com as línguas estrangeiras escolares (inglês, francês, alemão e espanhol) em contextos informais, tais como:

- (i) familiares directos,
- (ii) amigos e familiares,
- (iii) escolas de línguas,
- (iv) Internet,
- (v) música,
- (vi) televisão e cinema,
- (vii) livros e revistas,
- (viii) viagens,
- (ix) manuais de instruções e
- (x) outros.

O questionário apresentava uma tabela com as línguas e os contextos anteriormente referidos, pedindo aos alunos que assinalassem com que línguas e em que situações já tinham contactado. Note-se que as respostas obtidas não espelham o contacto que os alunos têm, efectivamente, com cada língua nos diferentes contextos, apenas indicam qual a consciência que dele têm. A questão desta consciência torna-se pertinente na discussão sobre as imagens das línguas, em particular no que diz respeito ao seu prestígio: uma língua considerada importante é aquela que se pensa ser necessária numa série de situações (cf. VASSEUR 2001), quer formais, quer informais, uma língua que se ouve, se vê, se fala e se utiliza muito. Deste modo, importa debruçarmo-nos sobre as opiniões dos inquiridos quanto aos contextos de contacto com cada língua, o que faremos de seguida.

Para apresentar os dados obtidos, face à quantidade de informação a incluir, decidimos elaborar vários gráficos, sendo que o primeiro indica os contactos com as línguas por cada contexto considerado (ver gráfico 31).

Gráfico 31: Contacto com LE em contextos informais



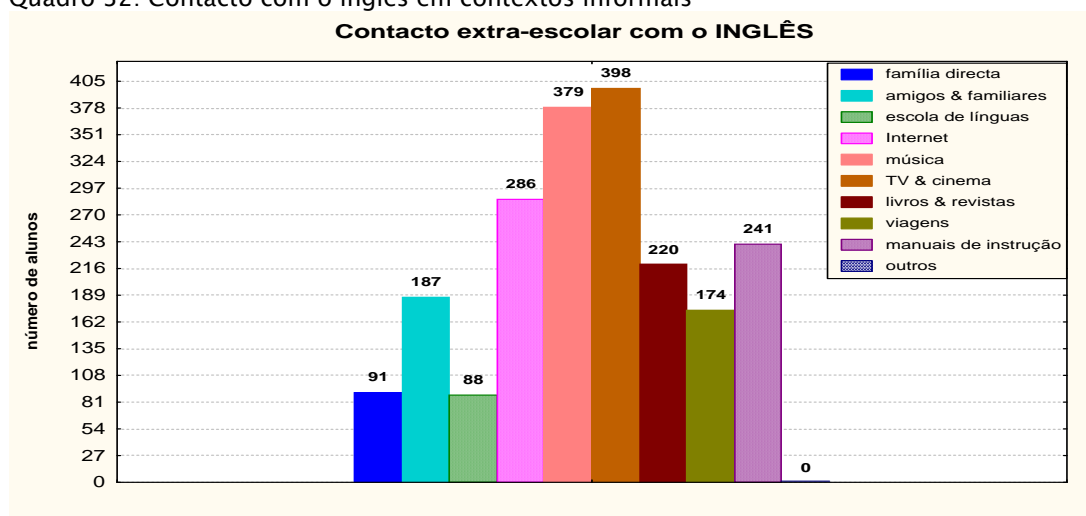
A língua com que os alunos afirmam ter o maior contacto é o inglês, que se destaca em qualquer uma das categorias, isto é, não existe um único contexto em que os alunos afirmem ter maior contacto com outra língua que não seja o inglês. Note-se que as diferenças das percentagens são, de facto, elevadíssimas: o exemplo mais significativo é a categoria “tv e cinema”, em que dois terços dos inquiridos (75,1%) afirmam contactar com o Inglês, apenas um terço (33,6%) diz o mesmo do francês e só um sexto refere contactar com o alemão (15,3%) e o espanhol (15,8%). Uma das razões que pode explicar estes dados é o facto de, em Portugal, os filmes estrangeiros não serem traduzidos para a língua nacional, sendo que, na sua maioria, a língua é o inglês. Deste modo, os filmes parecem aproximar os espectadores da respectiva língua e cultura.

Uma das categorias que nos surpreendeu foi a Internet, pois apenas pouco mais de metade dos inquiridos considera contactar com o inglês (54%), cerca de 13% com o francês e espanhol e uma percentagem pouco significativa de 5,3% afirma estabelecer contacto com o alemão. Tendo em conta que, de acordo com números publicados pela UNESCO (2001) e segundo os dados do Eurobarómetro (2005), a grande maioria da informação que circula na Internet é de língua inglesa (acima dos 72%), seguida pelo alemão, as percentagens de contacto poderiam ser mais elevadas. Uma das

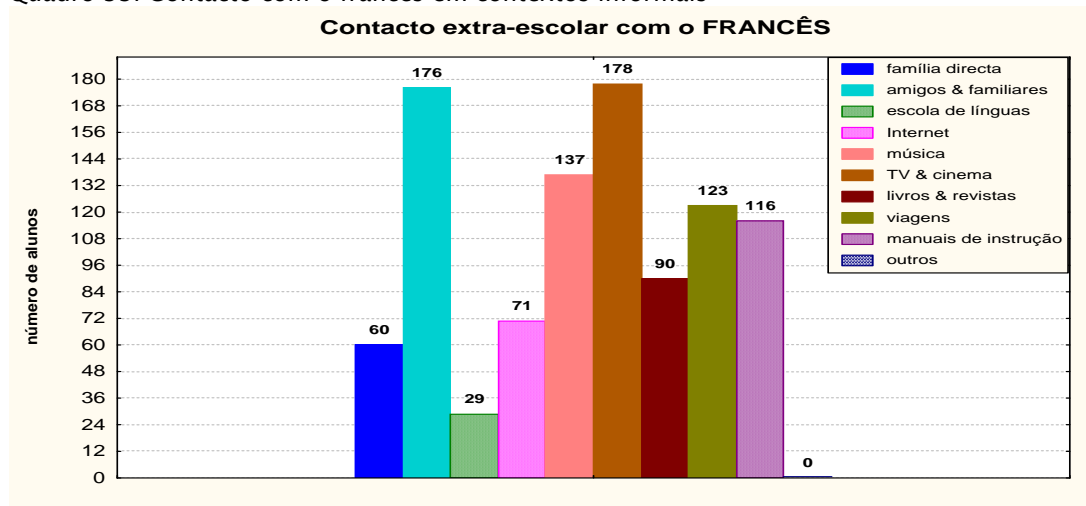
interpretações possíveis é que, tratando-se de uma zona rural, com níveis sócio-económicos médios a médios-baixos, é provável que o acesso à Internet não faça parte da rotina diária dos alunos. Outra possível explicação pode prender-se com o acesso à Internet na escola; questionámos a direcção da mesma neste sentido e fomos dito que existem, na biblioteca, cinco computadores com acesso à Internet à disposição dos alunos, o que não é claramente suficiente para o universo de 800 alunos nesta escola. Em resumo, acreditamos que o carácter reduzido do contacto com as línguas através da Internet se prende exactamente com o pouco contacto que os alunos parecem ter com este instrumento de comunicação e de informação.

Olhemos agora para os contactos extra-escolares por cada língua, nomeadamente a inglesa (ver gráfico 32), a francesa (ver gráfico 33), a alemã (ver gráfico 34) e a espanhola (ver gráfico 35).

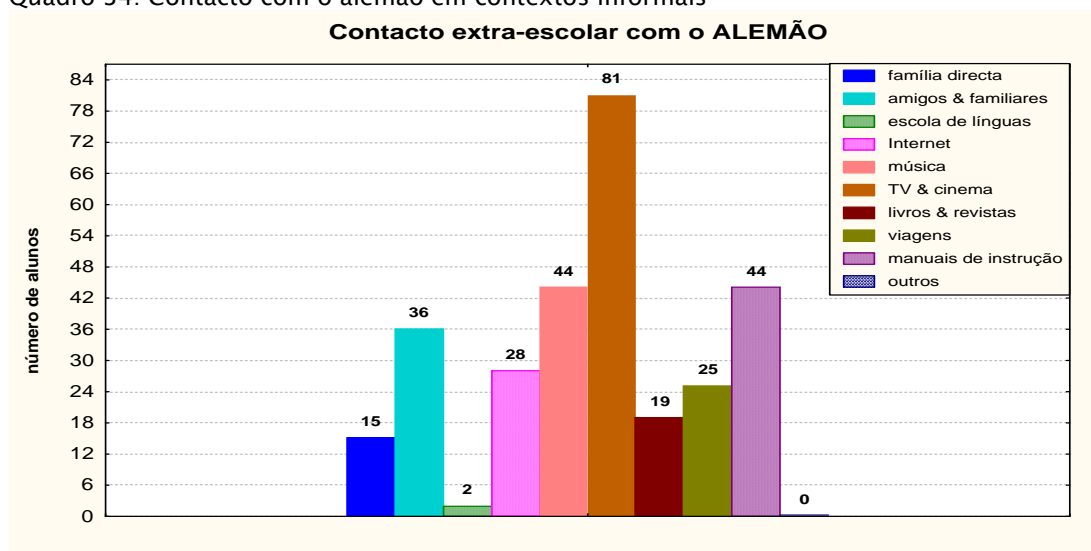
Quadro 32: Contacto com o inglês em contextos informais



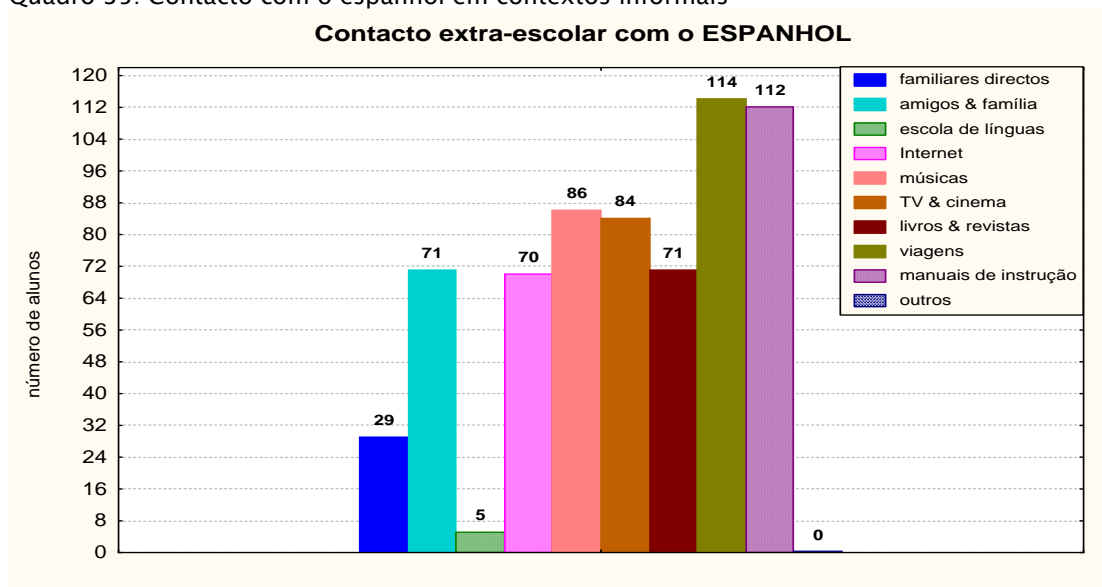
Quadro 33: Contacto com o francês em contextos informais



Quadro 34: Contacto com o alemão em contextos informais



Quadro 35: Contacto com o espanhol em contextos informais



Um indicador significativo para o prestígio que se atribui à língua inglesa é a música, pois a grande maioria dos alunos (71,5%) afirma contactar com o inglês através da música. Face a esta percentagem, aquelas que se referem ao francês (25,87%), espanhol (16,2%) e alemão (8,3%) parecem pouco significativas. Se, por um lado, os dados relativos ao inglês não são muito surpreendentes, parece-nos, por outro, curioso, o facto de haver tão pouca consciência acerca do contacto com a música do país vizinho (Espanha). No que se refere aos manuais de instruções, foi curioso verificar que, apesar da maioria apresentar informação em várias línguas, incluindo o espanhol (a língua mais próxima do português), a maior percentagem de respostas

acerca do contacto (45,5%) se refere à língua inglesa. Os valores relativamente à língua francesa e espanhol são idênticos (21%) e apenas 8,3% dos alunos afirma contactar com o alemão. Tendo em conta que os manuais de instrução apresentam, normalmente, todas estas línguas, levanta-se a questão de saber por que motivo os alunos não tomam consciência desta presença. Importa aqui referir que os aparelhos que os alunos utilizam regularmente, nomeadamente, computadores, telemóveis, consolas de jogos (*playstation*), entre outros, normalmente têm, por defeito, as instruções de utilização em inglês. Este dado importa sob dois pontos de vista, um que se relaciona com o prestígio das línguas (o inglês é uma língua importante porque é necessária para compreender, por exemplo, as instruções e comandos dos jogos) e outro, com a motivação para a sua aprendizagem.

Quanto à literatura, o cenário apresenta-se um pouco diferente, pois parece haver pouco contacto com línguas estrangeiras. Apesar de quase metade dos inquiridos (41,5%) afirmar contactar com o inglês, percentagens bastante baixas referem-se ao francês (17%), ao espanhol (13,4) e, por fim, ao alemão (3,6%). Estes resultados podem apontar, por um lado, para o facto dos inquiridos não lerem muito e/ou, por outro lado, para leituras de livros e revistas predominantemente portuguesas.

Um dos poucos contextos em que a língua inglesa não se destaca é o dos amigos e familiares, pois os valores entre o inglês e o francês são praticamente idênticos (35,3% e 33,2%, respectivamente). Pelo contrário, parece haver pouco contacto com o espanhol (13,4%) e menos ainda com o alemão (6,8%).

Os resultados obtidos na categoria de viagens parecem apontar para o facto dos inquiridos viajarem pouco: apenas um terço (32,8%) afirma contactar com o inglês, um quarto (23,2%) com o francês, um quinto (21,5) com o espanhol e uma percentagem pouco significativa (4,7%) com o alemão. Curioso nestes dados é o facto de, sendo Espanha o nosso (único) país vizinho, não haver maior contacto com o espanhol nesta categoria.

Nas últimas duas categorias, família directa e escola de línguas, obtivemos percentagens de contacto bastante abaixo das restantes. Mais uma vez, a única língua

que se destaca é a inglesa, quer na primeira categoria (17,1%), quer na segunda (16,6%) e as restantes percentagens apresentam-se pouco significativas (ver gráfico 32). Desta forma, parece-nos evidente que (i) a grande maioria não tem familiares directos com quem comunica nestas línguas e que (ii) muito poucos alunos frequenta(ra)m escolas de línguas.

Todos estes dados apontam, por um lado, para uma forte presença da língua inglesa no quotidiano destes alunos e, por outro, para a ausência das outras línguas consideradas (francesa, espanhola e alemã). Todavia, convém recordar que esta questão apenas diz respeito à consciência que os alunos têm acerca do seu contacto com as línguas, isto é, eles poderão contactar regularmente com uma língua sem ter consciência disso (por exemplo quando ouvem música espanhola, séries televisivas em francês e alemão, entre outros⁵⁹). Na verdade, alguns dados permitem questionar o grau de consciencialização no que diz respeito ao contacto informal com as línguas.

Em resumo, a língua inglesa é indiscutivelmente a língua com que os alunos afirmam mais contactar nos diferentes contextos, destacando-se em todas as categorias. A maior percentagem verifica-se na categoria de televisão e cinema (75,1%), evidenciando os *mass media* enquanto um dos principais meios de contacto com esta língua. Por consequência, parece-nos que esta língua é considerada de elevada importância, com indiscutível prestígio nacional, pois é necessária para um conjunto de situações no dia-a-dia dos alunos.

No que diz respeito ao francês, os dados permitem afirmar que existe uma consciência média da sua presença e do seu contacto nas diferentes situações. Apesar de haver uma diferença significativa em relação à língua inglesa, esta língua representa a segunda mais evidenciada, sobretudo no que diz respeito à televisão e cinema, por um lado, e aos familiares, por outro. A questão que se levanta relaciona-se, mais uma vez, com a consciência dos alunos face à presença de uma língua que integra a tradição escolar, isto é, a segunda língua estrangeira mais estudada em Portugal. Por

⁵⁹ Para melhor explicitação deste aspecto, ver capítulo 2 da primeira parte do presente estudo.

consequência, é provável que os alunos, influenciados pela referida tradição escolar, tenham tendência a valorizar esta língua e a ter maior consciência da sua presença.

Quanto ao espanhol, os alunos afirmam contactar relativamente pouco com a língua do país vizinho, sendo que os contextos de maior contacto são os manuais de instruções e as viagens, com percentagens à volta dos 20% (ver gráfico 35) – portanto, apenas um quinto parece ter consciência do contacto com esta língua nestes contextos. Parece-nos que aqui se encontra mais um dado que aponta para a influência da tradição escolar, pois esta língua só muito recentemente faz parte do currículo nacional, não sendo, portanto, de imediato associada a uma língua importante. Tendo em conta que Espanha representa o nosso único país vizinho, que existe muita música espanhola na rádio portuguesa, filmes e séries televisivas de língua espanhola (filmes, telenovelas venezuelanas, entre outros) seria de esperar que houvesse maior contacto informal com o espanhol do que com o francês.

Relativamente à língua alemã, os dados evidenciaram uma consciência pouco significativa do contacto com esta língua, que parece estar muito pouco presente nos contextos informais dos alunos inquiridos. A única categoria em que se cristalizou alguma consciência acerca do contacto com o alemão é a “televisão e cinema”. Na nossa opinião, os alunos lembram-se de “Rex”, pois a referência a esta série televisiva alemã (com legendas em português) surgiu de uma forma substancial nos associogramas (ver também à frente). Contudo, nas outras categorias, as percentagens não chegam a 10%. Concluimos daqui que a língua alemã parece estar, de facto, muito pouco presente na vida dos alunos e poderá, por consequência, ser considerada enquanto língua com pouca importância, factor esse que os pode afastar da sua aprendizagem.

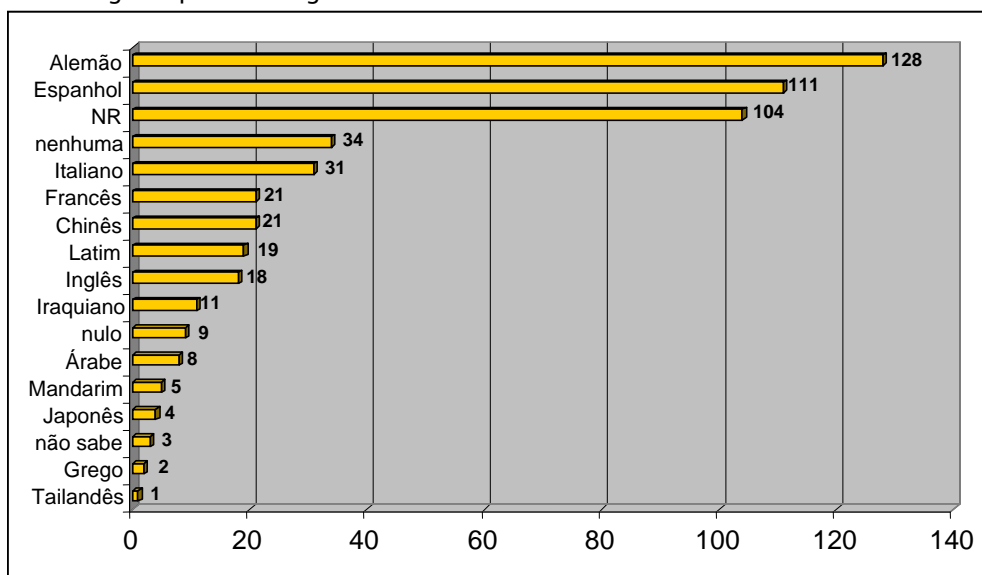
Finalmente, estes dados reforçam uma das principais conclusões do projecto “Imagens” (ver ponto 2, capítulo 2, parte I), em que se aponta para uma imagem fortemente escolarizada das LE com implicações na sua percepção, isto é, se uma língua integrar o currículo escolar, os alunos têm consciência da língua, caso não faça

parte da oferta curricular, parecem não dar conta da sua existência nem do contacto com ela (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ E MOREIRA 2007).

PROJECTOS LINGUÍSTICOS

Que línguas gostariam os alunos de aprender, para além das que já estudam? Quais as línguas que deixariam de estudar se pudessem? No que diz respeito à primeira questão, tratando-se de uma pergunta de carácter aberto, obtivemos um conjunto diversificado de respostas, sendo que se destacaram três principais (ver gráfico 36).

Gráfico 36: Línguas que alunos gostariam de estudar na escola



Surpreendentemente, e apesar de todas as imagens que apontam para uma língua de uma aprendizagem difícil (cf. DE PIETRO & MÜLLER 1997, PERREFORT 2001), a língua mais identificada foi a alemã (24,2%), seguido pela espanhola (20,9%) e pela não resposta (19,6%). Ainda foram referenciadas outras línguas (italiano, finlandês, chinês, entre outras), embora com menor ocorrência. Este dado aponta, mais uma vez, para o facto da consciência linguística dos alunos se limitar essencialmente às línguas escolares, tal como foi apontado por Simões (2006) no seu estudo.

Analisando estas respostas, a primeira questão que se levanta prende-se com a língua alemã: por um lado, verificámos que uma pequena minoria está a aprender esta língua na escola (0,9%), por outro, evidenciou-se que um quarto dos inquiridos manifesta

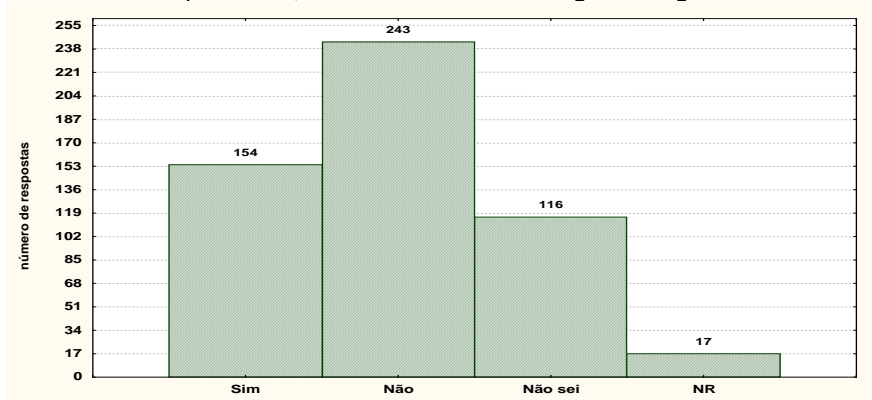
vontade de a estudar. Deste modo, parece haver um problema relacionado com a articulação entre as opções curriculares dos alunos (de acordo com os cursos em que estão inscritos) e a oferta escolar, isto é, apesar de haver interesse na aprendizagem do alemão, a matrícula nesta língua está limitada aos alunos cujo curso permita a aprendizagem desta língua (ver ponto 3.1.1, capítulo 2, parte I). Tendo em conta a situação actual desta disciplina, em que, conforme vimos atrás, se verifica um decréscimo acentuado de aprendentes nos últimos dez anos, este dado assume um papel fulcral.

A segunda língua mais referida foi a espanhola, curiosamente a língua que integrava o currículo nacional apenas recentemente, mas que ainda não fazia parte da oferta desta escola. Os dados obtidos apontam para o interesse na aprendizagem desta língua e, mais uma vez, parece haver uma desarticulação entre as vontades linguísticas dos alunos e a oferta escolar. A terceira opção mais indicada foi a não resposta, isto é, muitos dos alunos não sabem ou não querem indicar se existe, ou não, uma língua estrangeira que queiram estudar, para além das que já estuda(ra)m.

Um último aspecto a salientar é o facto dos alunos referirem línguas que lhes são mais próximas (francês, latim, italiano), bem como línguas mais distantes e 'exóticas' (chinês, iraquiano, árabe), apontando assim para o seu interesse e curiosidade face a línguas, povos e culturas mais afastadas da sua. Este interesse por línguas mais 'exóticas' por parte de alunos portugueses, nomeadamente do 9.º ano, também foi identificado por Simões (2006).

Quando questionados relativamente ao abandono das línguas que estão a estudar ("se pudesses, deixarias de estudar alguma língua?"), os resultados foram os seguintes (ver gráfico 37):

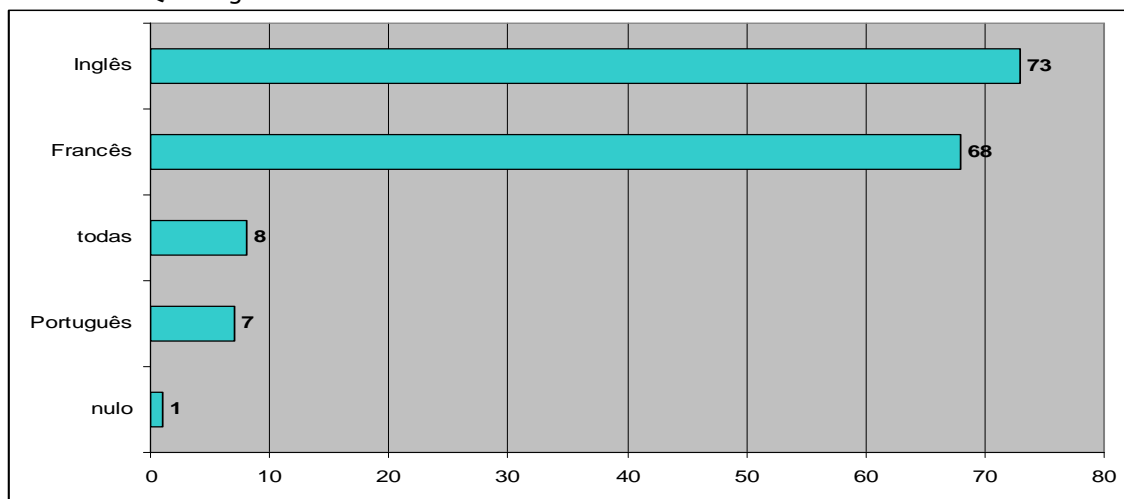
Gráfico 37: “Se pudesses, deixarias de estudar alguma língua?”



Este gráfico reflecte que a uma parte significativa dos alunos parece estar satisfeita com a aprendizagem das línguas, na medida em que assume que não deixaria de estudar as LE se pudesse (ou no mínimo não sabe). Por outro lado, maior é o número de alunos que, de uma forma somada, preferia abandonar a aprendizagem ou está indeciso.

Aos que responderam positivamente, isto é, os alunos que abandonariam as LE se pudessem, foi-lhes perguntado qual delas é que deixariam de estudar (ver gráfico 38).

Gráfico 38: “Que línguas deixarias de estudar?”



Os dados obtidos não nos parecem nada surpreendentes: 73 alunos deixariam de estudar a língua inglesa, tratando-se da LE mais estudada. O francês surge em segundo lugar, pois corresponde à segunda LE mais aprendida nesta escola (ver acima). Alguns abandonariam todas as línguas se pudessem, apontando para um

posicionamento afectivo negativo face às línguas ou sua aprendizagem (o que não é possível identificar nesta questão). Conclui-se então que existe uma percentagem significativa que apresenta uma relação afectiva negativa com estas línguas, ou apenas com a sua aprendizagem. Note-se ainda que há um pequeno número de alunos que indica querer deixar de estudar a língua portuguesa.

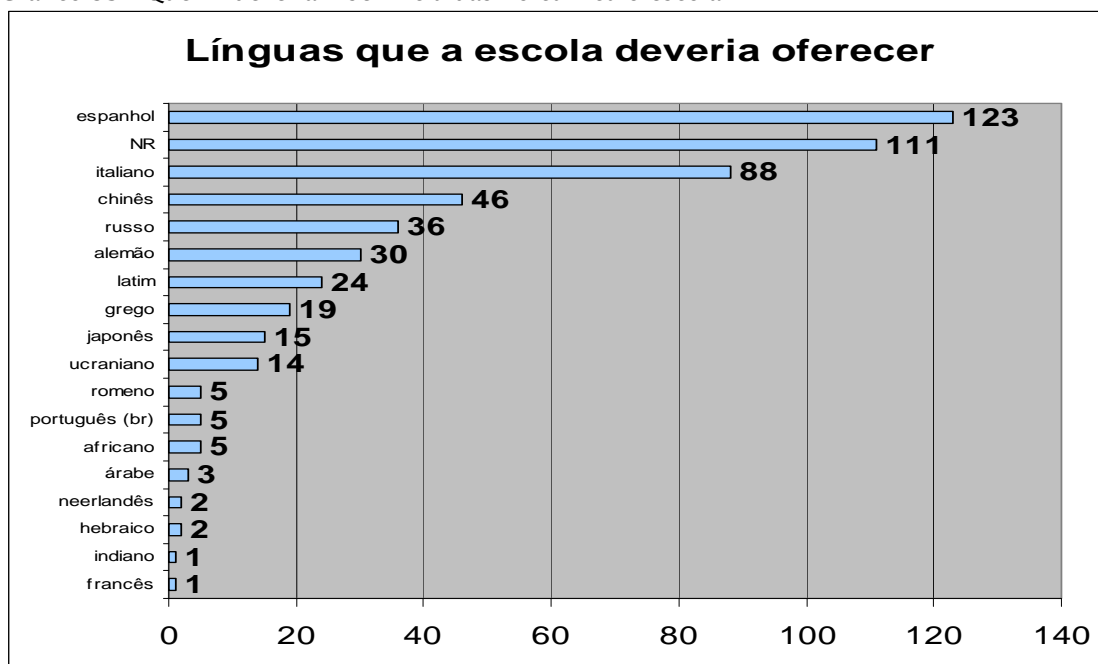
Um terceiro e último grupo (21,9%) afirma não ter uma opinião definida quanto à vontade de abandonar o estudo de uma das línguas. Esta posição neutra indica que não existem motivos suficientemente fortes para que estes aprendentes tenham construído uma relação afectiva com a aprendizagem das línguas, quer positiva, quer negativa.

CONHECIMENTO DA OFERTA LINGUÍSTICA NA ESCOLA

Pretendemos analisar o olhar dos alunos sobre a oferta linguística desta escola. Partindo dos conhecimentos que os alunos têm da oferta escolar face às LE focar-nos-emos na satisfação com a mesma. Conforme vimos atrás, a grande maioria dos alunos parece não saber com todo o rigor quais as línguas que a escola oferece (ver gráfico 13).

Questionámos os alunos se gostariam de ver mais línguas representadas na escola, sendo que a maior percentagem de respostas, embora represente menos de metade dos inquiridos (43,8%), manifesta-se a favor de uma variedade maior, um terço dos inquiridos (32,8%) não tem opinião e 20,6% considera não ser necessário haver mais línguas. Evidencia-se, deste modo, o interesse, por parte dos alunos, numa oferta mais diversificada. Na verdade, estes dados relacionam-se com a vontade dos alunos na aprendizagem de mais línguas, conforme anteriormente referido. Contudo, quando questionados em relação às línguas que, na sua opinião, deveriam estar incluídas na oferta escolar, as opiniões dividem-se (ver gráfico 39).

Gráfico 39: “Que LE deveriam ser incluídas no currículo escolar?”



Em primeiro lugar surge a língua espanhola (23,2%), em segundo, e com uma percentagem muito semelhante, a não resposta (20,9%) e, em terceiro a língua italiana (16,6%). Para além destas línguas mais próximas da dos inquiridos, surgem referências a outras mais distantes (chinês, russo, grego, latim, entre outras), mas com percentagens muito menores. Reflecte-se desta forma a vontade dos alunos no aumento da oferta curricular face às LE, dado este que vai ao encontro das conclusões de estudos anteriormente realizados em contexto nacional cf. ANDRADE, ARÚJO E SÁ & MOREIRA 2007, SIMÕES 2006).

2. IMAGENS DOS ALUNOS FACE ÀS LÍNGUAS ESCOLARES

O acesso à educação e o sucesso escolar dependem fortemente das competências linguísticas (cf. BEACCO, BYRAM & COSTE 2009). Todos os alunos, independentemente do seu background sócio-económico, têm de aprender a comunicar na escola. O domínio das línguas escolares torna-se, deste modo, fundamental para o sucesso escolar e o progresso social (*op cit*). Nesta perspectiva, “one major challenge for education systems is to give learners, during their school education, language and intercultural competences which will enable them to operate effectively as citizens,

acquire knowledge and develop open attitudes to otherness: this vision of the teaching of languages and cultures is referred to as *plurilingual and intercultural education*" (BEACCO, BYRAM & COSTE 2009: 2). Mais, os autores referem que "plurilingual and intercultural education covers the languages and cultures which are present in school but neither recognised nor taught, the languages recognised by the school but not taught, and the languages taught." (*op cit.* 3).

Neste ponto iremos focar as imagens dos alunos face às línguas da escola, as que, segundo a perspectiva acima referida, são ensinadas na escola em que se recolheu os dados, nomeadamente a língua portuguesa, a inglesa, a francesa, a espanhola e a alemã. Num primeiro momento, analisaremos de que forma os alunos se posicionam face à sua língua materna – neste caso, quase exclusivamente, a língua portuguesa. De seguida, iremos analisar as opiniões dos inquiridos quanto ao prestígio das outras línguas referidas.

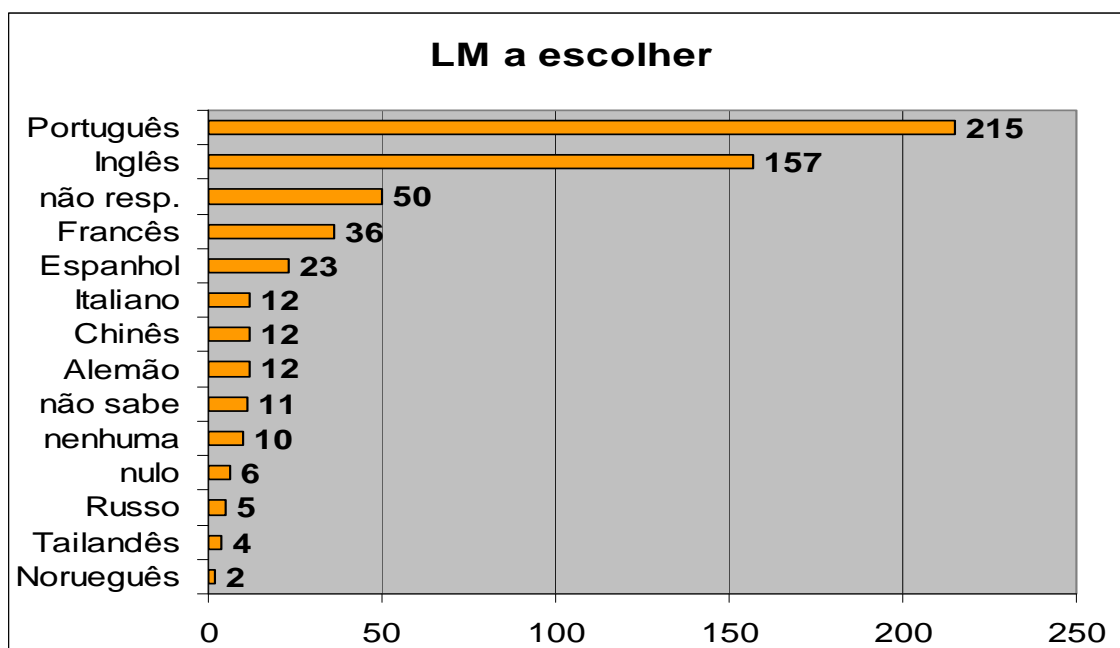
Num segundo momento, e num enfoque mais específico sobre as imagens escolares das línguas, abordaremos primeiramente o grau de dificuldade que os sujeitos atribuem às mesmas. A seguir, passaremos a fazer a análise dos resultados obtidos através de diferenciais semânticos e associogramas relativamente a cada uma das línguas mencionadas.

A RELAÇÃO COM LÍNGUA MATERNA

A primeira língua aprendida, a língua materna (LM), representa a estrutura psicológica para o ser humano se relacionar consigo mesmo, com o mundo e o Outro (cf. GHIRALDELO 2003) e é a primeira língua falada em contextos familiares em que a criança desenvolve os seus primeiros laços afectivo-identitários. Quando a LM não é considerada importante em termos económicos, políticos ou internacionais, isto pode gerar problemas de ordem afectivo-identitário na sua relação com a LM. Nesta linha, a vontade de falar outra língua pode representar a vontade de pertencer ao Outro, à riqueza do outro país, da outra cultura, da outra língua (*idem*).

No que diz respeito à língua materna da maioria dos nossos alunos inquiridos, o português, interessava-nos saber qual o prestígio que atribuem à mesma e verificar se existe uma relação (afectiva) com ela. Concretamente, interessava-nos saber se os alunos evidenciam uma relação identitária com o português. Assim, a questão que se colocou aos inquiridos foi a seguinte: “se voltasses a nascer e pudesses escolher a tua língua materna, que língua escolherias?” (ver gráfico 40).

Gráfico 40: “Se voltasses a nascer e pudesses escolher a tua língua materna, que língua escolherias?”

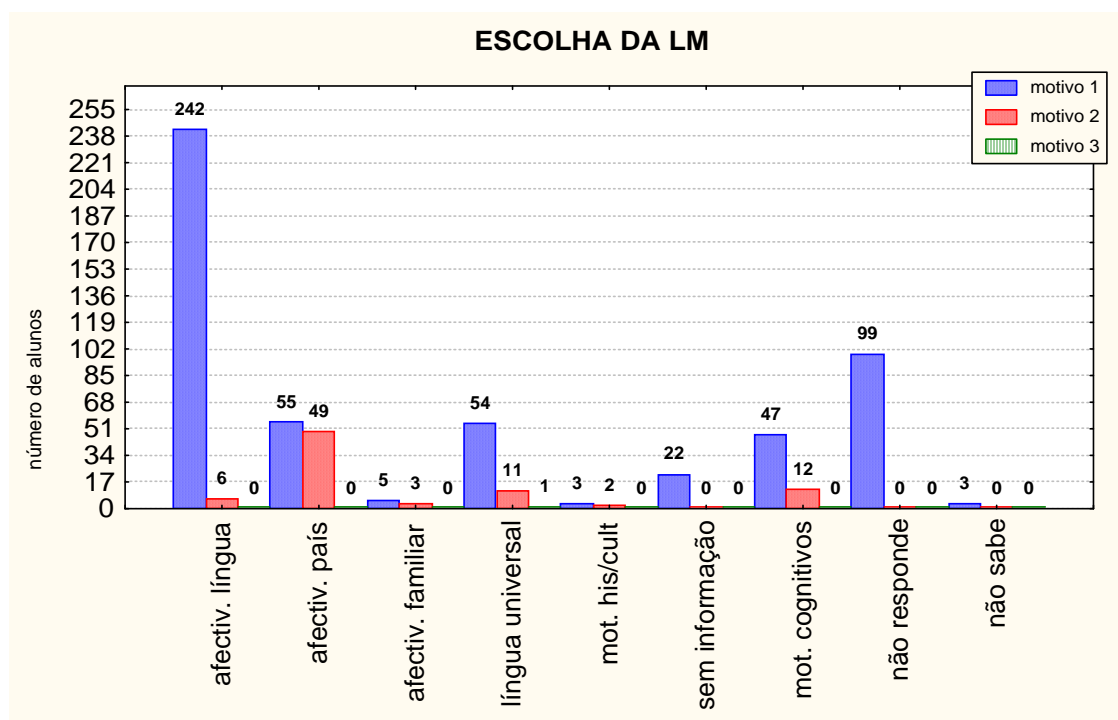


Os resultados obtidos revelam que 40,6% dos inquiridos optava pela língua portuguesa, 29,6% preferiam a inglesa, 9,4% não respondem e 6,7% escolhiam o francês. Houve ainda algumas referências ao espanhol (4,3%), italiano (2,3%), chinês (2,3%), alemão (2,3%), russo (0,9%), tailandês (0,7%) e norueguês (0,4%). Deste modo, evidenciou-se que menos de metade dos alunos parece ter uma relação afectiva identitária com a sua língua materna. Este dado vai parcialmente ao encontro dos resultados obtidos por Simões (2006), na medida em que a maioria dos alunos que inquiriu refere que escolheria o inglês, seguida dos que mencionaram a língua portuguesa, em terceiro lugar aparece o italiano e em quarto o francês (idem). Por outras palavras, em ambos os estudos, mais de metade dos alunos preferia “nascer” com outra língua.

Um estudo conduzido por Ghiraldelo (2003) concluiu que uma percentagem considerável de alunos brasileiros preferia igualmente mudar a sua LM para inglês ou português, devido ao facto do português não representar, no seu ponto de vista, uma língua internacional.

Na continuidade desta questão, pediu-se aos alunos para justificar a sua escolha. Tendo em conta que alguns referiram mais do que um motivo (tratava-se de uma questão aberta), decidimos apresentar os dados da seguinte forma, em que se reflectem essencialmente motivos de ordem afectiva (ver gráfico 41). Note-se que estas respostas, categorizadas, dizem respeito aos motivos que todos os alunos referiram como importantes para a escolha da sua LM, seja ela portuguesa, inglesa ou outra.

Gráfico 41: Motivos para a escolha da LM



A maioria dos alunos referiu motivações afectivas e identitárias, quer em relação à língua (46,8%, por exemplo “gosto da minha língua”), quer em relação ao país (19,6%, por exemplo “gosto do meu país”). Estes motivos devem dizer respeito à escolha do português, na medida em que a utilização dos pronomes possessivos “meu/minha” aponta para uma relação identitária/afectiva. Note-se que quase um quinto dos inquiridos (18,7%) não responde a esta questão, não sendo capaz de justificar a sua

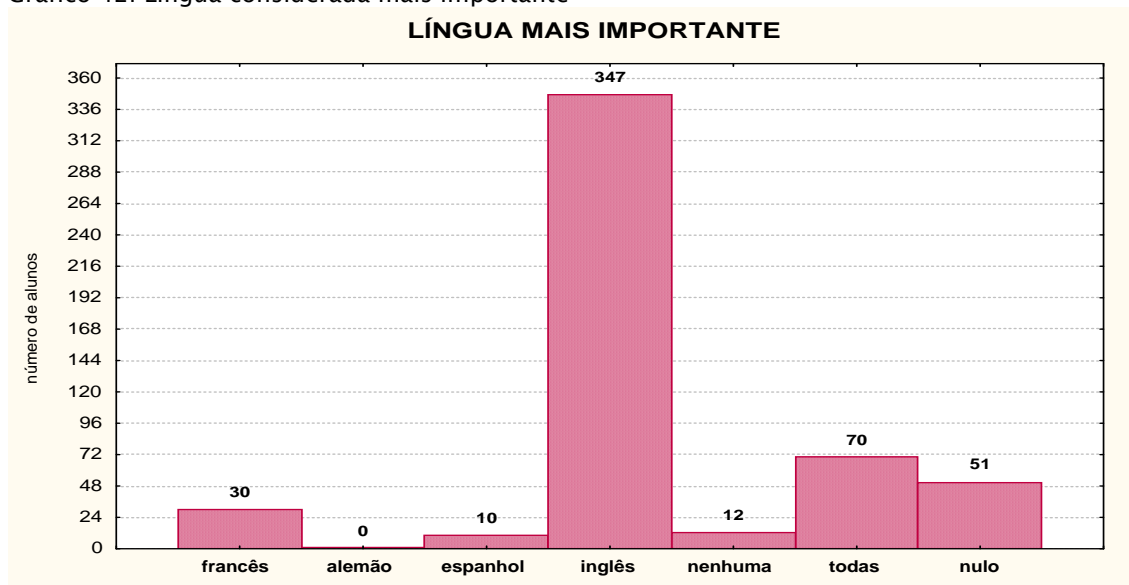
escolha. Uma quarta resposta, com uma percentagem bastante significativa (12,3%), é o carácter universal da língua, referindo-se muito provavelmente à língua inglesa. Um último tipo de argumentação mencionada relaciona-se com razões cognitivas (“é fácil de aprender”). Estes resultados são semelhantes aos que Simões (2006) apurou no seu estudo, na medida em que o motivo mais referenciado para a escolha da LM é de ordem afectiva, seguida por motivos práticos.

PRESTÍGIO DAS LÍNGUAS

Para além de objectos escolares, e conforme vimos anteriormente, as línguas também são consideradas enquanto objectos de poder, nomeadamente enquanto um ‘trunfo estratégico’ (cf. WYNANTS 2002) para o desenvolvimento económico, cultural ou político. Nesta perspectiva, as línguas parecem estar associadas ao prestígio dos países em que são faladas, isto é, a língua de um país considerado importante é automaticamente considerada igualmente importante (cf. UNESCO 1995). Outro aspecto é a utilidade da língua, se é necessária para projectos profissionais, viagens, como é o exemplo da língua inglesa, considerada como língua universal e de elevada importância num mundo globalizado (cf. PINTO 2005, SIMÕES 2006, WILLIAMS, BURDEN & LANVERS 2002).

Assim, a importância que se atribui às línguas relaciona-se fortemente com as imagens que se constroem face às mesmas (ver secção 2 do primeiro capítulo). Deste modo, interessava-nos compreender quais as línguas consideradas mais ou menos importantes pelos alunos. Pediu-se-lhes que indicassem qual a língua mais importante, sendo que as opções eram as seguintes: (i) francês, (ii) alemão, (iii) espanhol, (iv) inglês, (v) nenhuma delas e (vi) todas igualmente importantes. Os dados obtidos não deixam dúvidas (ver gráfico 42).

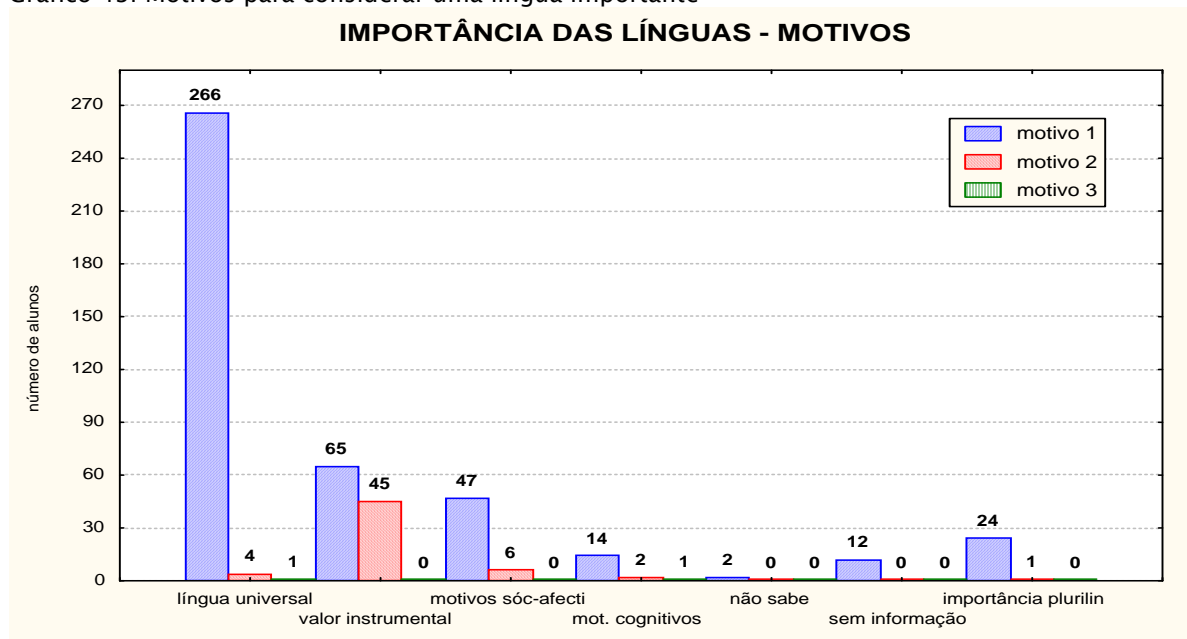
Gráfico 42: Língua considerada mais importante



A grande maioria (65,5%) indicou a língua inglesa e nenhuma das outras opções chega nem perto deste resultado. Cristaliza-se, assim, o carácter de ‘língua importante’ atribuído à língua inglesa, conforme identificado noutros estudos anteriores (cf. PINTO 2005, SIMÕES 2006, WILLIAMS, BURDEN & LANVERS 2002). A segunda categoria mais referida, embora com percentagens muito menores, foi a de todas (13,2%), seguida pela língua francesa (5,6%), nenhuma (2,3%) e espanhola (1,9%). Note-se que a língua alemã não teve qualquer referência, pelo que se reflecte aqui uma imagem de pouca importância, em termos absolutos.

Quanto aos motivos que os alunos indicaram para justificar as suas respostas, obteve-se um quadro de respostas coerente com o anteriormente dito, isto é, uma língua universal num mundo globalizado parece ser automaticamente considerada uma língua de prestígio, ou seja, uma língua importante (ver gráfico 43).

Gráfico 43: Motivos para considerar uma língua importante

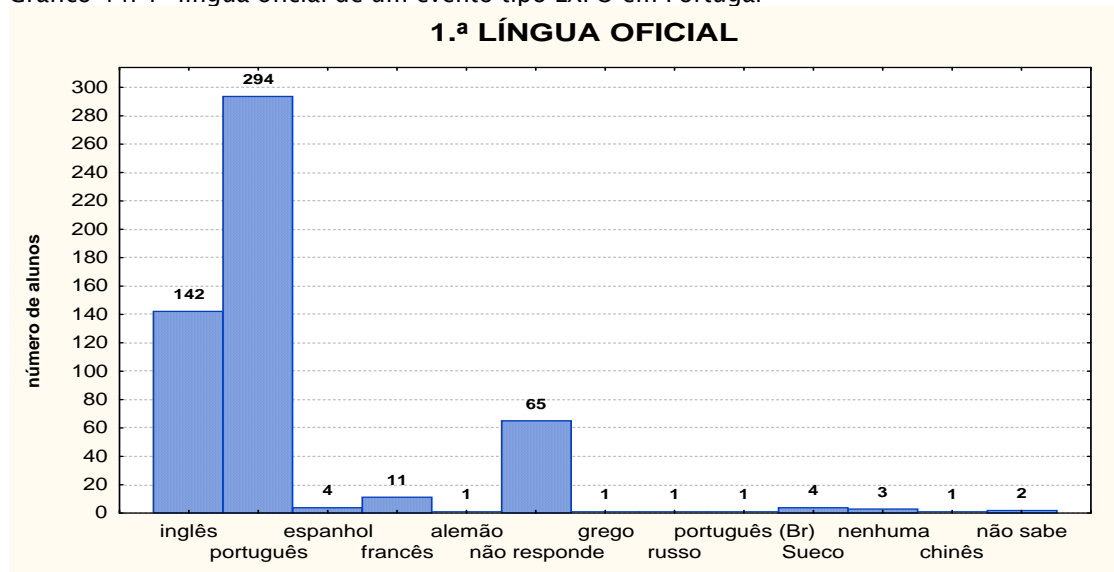


O gráfico evidencia três tipos de respostas: o carácter universal da língua (50,9%), o seu valor instrumental (20,8%) e afectividade com a mesma (10%). Estes dados apontam para dois tipos de valorização das línguas, uma de carácter mais pragmático, relacionada com a utilidade da língua para fins profissionais, viagens etc. e outra de carácter afectivo-identitário, isto é, a valorização da língua por ser “a minha língua”, reflectindo uma relação positiva com a LM.

Um dos problemas para recolher imagens face às línguas prende-se com aspectos metodológicos, isto é, neste caso, a formulação explícita da própria pergunta (“qual destas línguas consideras mais importante?”) poderia influenciar os alunos nas suas respostas. Desta forma, adoptámos um método indirecto no sentido de compreender melhor qual o prestígio que os alunos atribuem às línguas, colocando-lhes a seguinte questão: “Imagina que Portugal voltaria a organizar uma EXPO (exposição mundial). Na tua opinião, quais deveriam ser as línguas oficiais deste evento e porquê?”. Os inquiridos tinham que indicar as três línguas oficiais e, de seguida, explicitar a respectiva justificação.

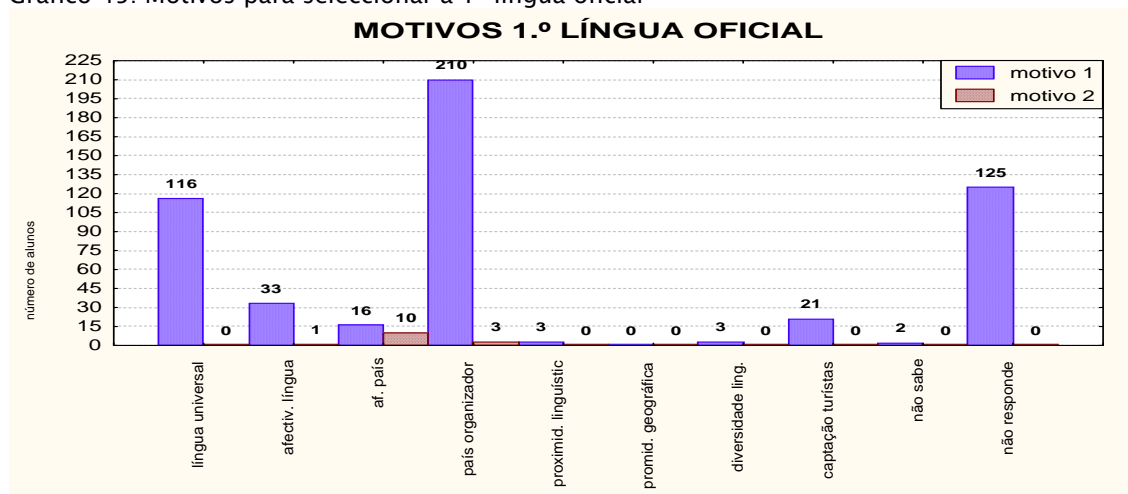
Os gráficos que se seguem apresentam os dados obtidos para a primeira, segunda e terceira escolha e os respectivos motivos (ver gráficos 44 a 49).

Gráfico 44: 1ª língua oficial de um evento tipo EXPO em Portugal



Mais de metade dos alunos (55,5%) optava pelo português, justificando a sua resposta com o facto desta ser a língua do país organizador (ver gráfico 45). Note-se que uma percentagem significativa (26,8%) preferia a língua inglesa devido ao seu carácter universal. Repare-se que estes alunos atribuem maior importância à língua inglesa do que à portuguesa, na medida em que consideram fazer mais sentido realizar um evento em território nacional com uma língua globalizada. Este dado aponta claramente para o prestígio que é atribuído ao inglês. Um terceiro grupo, 12,3% dos alunos, não responde e um número pouco significativo (2,1%) optava pela língua francesa. Olhemos agora para os motivos que justificam as escolhas dos alunos (ver gráfico 45).

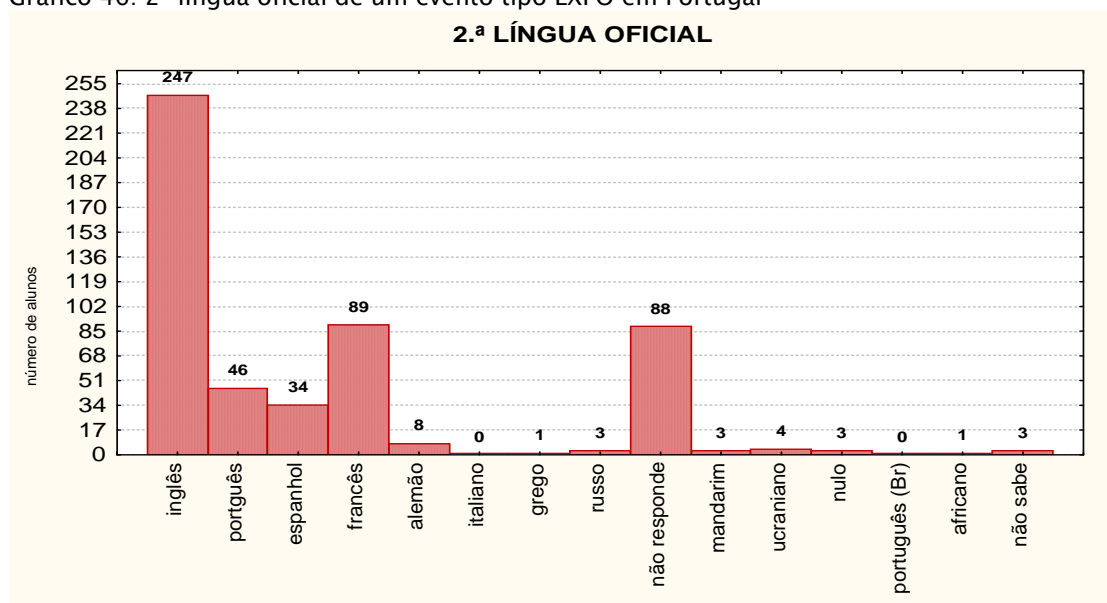
Gráfico 45: Motivos para seleccionar a 1ª língua oficial



De acordo com estes dados, o principal motivo para a escolha da língua oficial do evento é o país organizador, sendo que esta justificação deve corresponder aos alunos que escolheram o português. Da mesma forma, a universalidade da língua deve referir-se à língua inglesa.

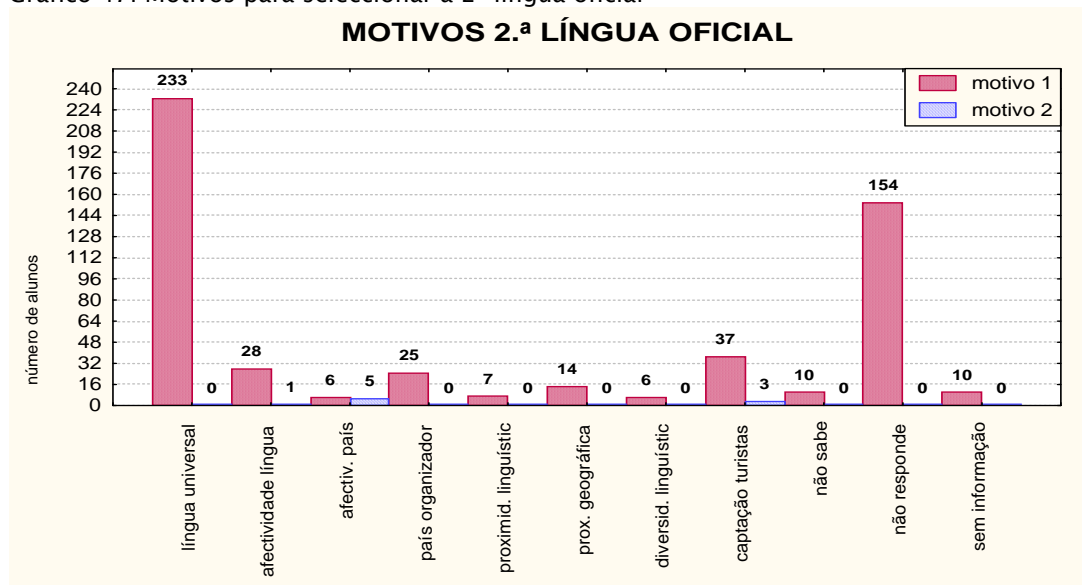
No que se refere à segunda língua oficial, os resultados destacam a escolha de uma língua, a inglesa (ver gráfico 46).

Gráfico 46: 2ª língua oficial de um evento tipo EXPO em Portugal



Em primeiro lugar surge a língua inglesa (46,6%), seguida pelo francês (16,8%), a não resposta (16,6%), o português (8,7%) e o espanhol (6,4%). Mais uma vez, sublinha-se o prestígio associado à língua inglesa pelo carácter universal da mesma, evidenciado no próximo gráfico, em que 43% dos inquiridos o referem como justificação para a sua escolha (ver gráfico 47).

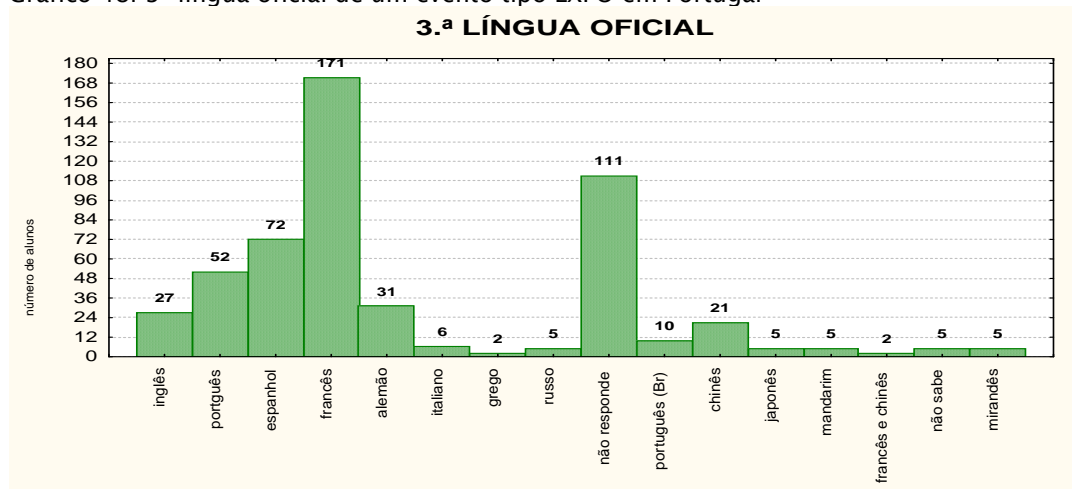
Gráfico 47: Motivos para seleccionar a 2ª língua oficial



Note-se ainda que um terço dos alunos (30,54%) não sabe justificar a sua escolha, isto é, parecem não ter consciência dos motivos pelos quais valorizam a língua inglesa.

Por fim, em relação à terceira língua oficial, verificou-se a maior variedade de respostas, com a maior percentagem (32,3%) a optar pela língua francesa. Nesta escolha, parece espelhar-se a tradição escolar, na medida em que a língua mais 'votada' é a francesa. A ideia que parece estar presente é a do seu estatuto curricular, isto é, tratando-se da segunda LE na escola, deve ser considerada pelos alunos como a mais importante a seguir ao inglês (ver gráfico 48).

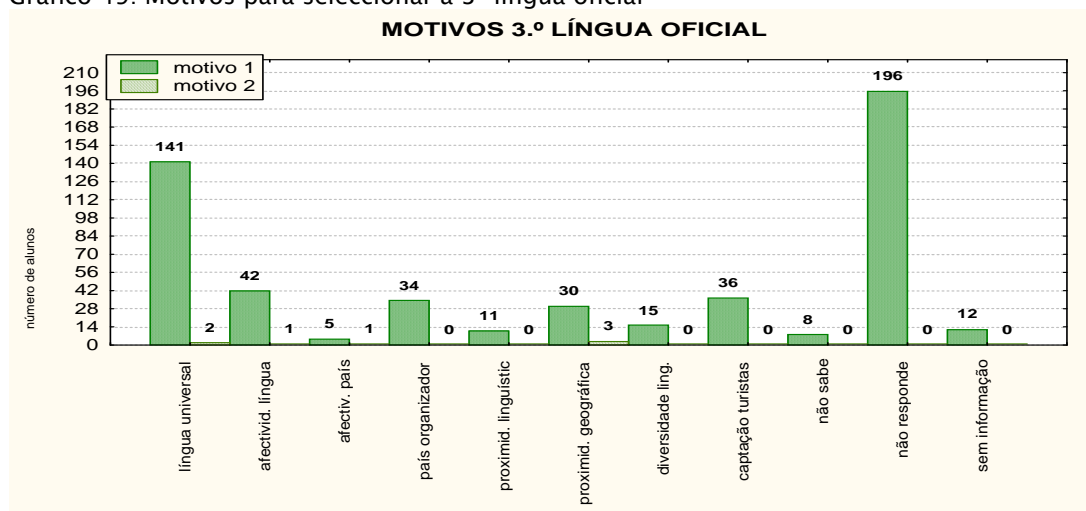
Gráfico 48: 3ª língua oficial de um evento tipo EXPO em Portugal



É curioso como os motivos que os alunos apresentam para justificar a sua escolha parecem ir ao encontro desta referida 'tradição escolar', pois a maioria dos alunos

parece não saber justificar a sua opinião. Este dado parece apontar para a associação da língua enquanto objecto de poder à língua enquanto objecto de ensino-aprendizagem (ver gráfico 49), quando o relacionamos com resultados anteriores que mostram que os os alunos parecem ter consciência apenas da existência das línguas da escola, sendo estas quase as únicas com as quais afirmam contactar.

Gráfico 49: Motivos para seleccionar a 3ª língua oficial



Resumindo, as línguas ‘eleitas’ pela maioria foram o português para a primeira língua oficial, o inglês enquanto segunda língua e o francês para a terceira língua. Estes dados podem ser interpretados como indicadores para a valorização destas línguas. Nesta linha de pensamento, os motivos para considerar uma língua importante parecem ser de duas ordens: em primeiro lugar, de ordem afectivo-identitário, referindo-se ao português enquanto LM. É considerada importante por se tratar da língua do país em que os alunos vivem, por se tratar da ‘sua’ língua, da língua do seu coração e do espaço de realização do evento. Em segundo lugar, parece haver uma valorização de carácter pragmático, relacionando-se essencialmente com o carácter universal da língua e sua utilidade para o futuro profissional, a comunicação internacional, entre outros.

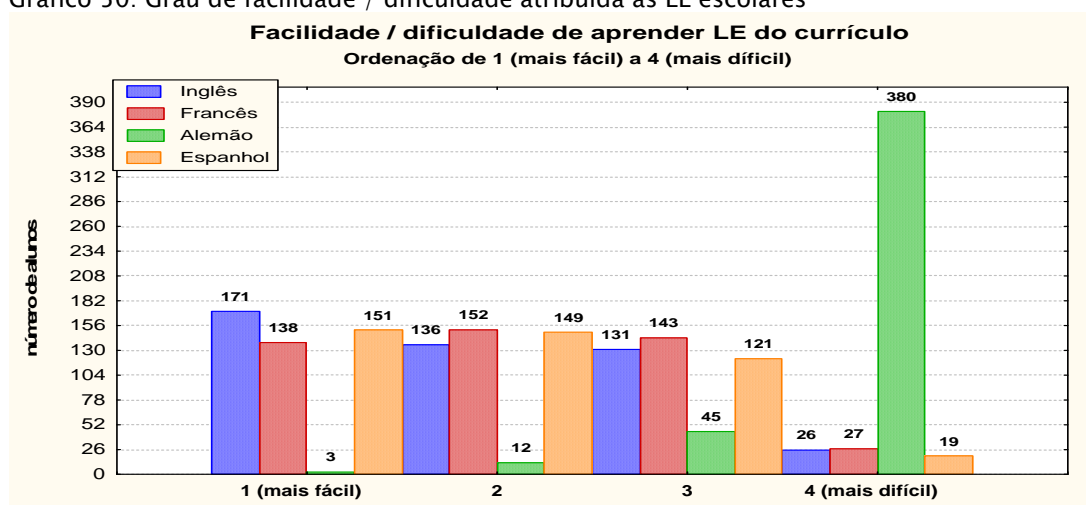
Conforme referido anteriormente, estes resultados apontam ainda para a imagem escolarizada das línguas, em que as línguas da escola são as mais importantes e as únicas, e as outras, que não integram o currículo escolar, são consideradas como

sendo menos importantes ou até inexistentes (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA 2007, ARAÚJO E SÁ & PINTO 2006).

IMAGENS DAS LÍNGUAS ENQUANTO OBJECTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No que concerne à dificuldade das línguas, pediu-se aos alunos para classificarem as línguas inglesa, francesa, alemã e espanhola, atribuindo-lhes um valor de um (mais fácil) a quatro (mais difícil) (ver gráfico 50).

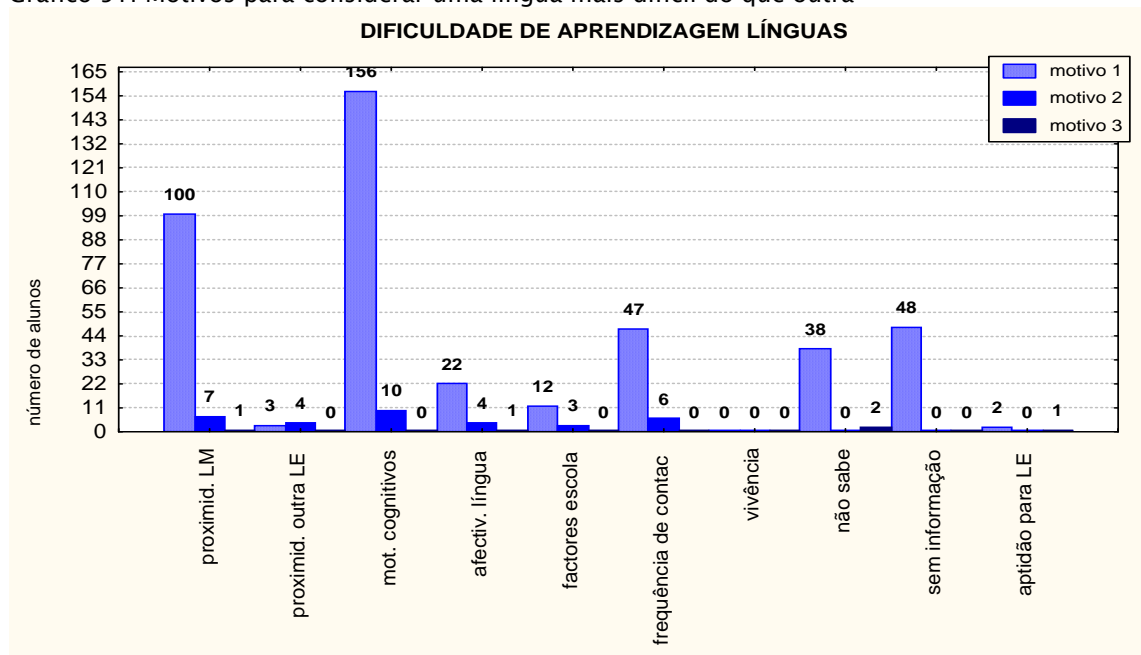
Gráfico 50: Grau de facilidade / dificuldade atribuída às LE escolares



Os dados obtidos indicam que a língua considerada mais fácil é o inglês, pois é a língua com maior ocorrência no valor um (mais fácil), embora apenas com uma ligeira diferença para com o francês e o espanhol. Nos valores médios (dois e três), as línguas inglesa, francesa e espanhola apresentam valores muito semelhantes. Na verdade, a única língua que se destaca claramente é a alemã, quer nas categorias anteriores, em que quase não é referida, quer na categoria quatro (mais difícil): 71,7% dos alunos considera esta a língua mais difícil, em comparação com as anteriores.

Ainda neste contexto, interessou-nos quais os motivos que levam um aluno a considerar uma língua de fácil ou difícil aprendizagem (ver gráfico 51).

Gráfico 51: Motivos para considerar uma língua mais difícil do que outra



A esta questão, a maior percentagem de respostas obtidas (27,5%) é de ordem cognitiva (dificuldade de aprendizagem, complexidade gramatical, vocabulário). O segundo argumento mais referido (20,2%) é a proximidade linguística com a língua materna. Curiosamente, neste ponto de vista, a língua considerada mais fácil deveria ser o espanhol, pois é a língua mais próxima da portuguesa e, por consequência, a língua inglesa, linguisticamente distante, não deveria ser considerada a mais fácil. Estes dados levantam, portanto, um conjunto de questões no que diz respeito à coerência entre a classificação do grau de dificuldade atribuída pelos sujeitos, por um lado, e as razões que estes pensam estarem relacionados com a dificuldade e facilidade de aprendizagem destas línguas, por outro. Outras justificações relacionam-se com a frequência de contacto (9,8%) e a afectividade com a língua (4,9%).

2.1 IMAGENS POR LÍNGUA

Passaremos agora a descrever os resultados obtidos em relação a cada uma das línguas, dados esses que foram recolhidos através de diferenciais semânticos e associogramas.

Nos diferenciais semânticos e conforme explicitado na nossa metodologia, os sujeitos, de acordo com a sua opinião acerca de uma língua ou povo, colocam uma cruz numa

escala cujos extremos contêm adjectivos bi-polares . A escala compreendia valores de 1 a 7, sendo que 4 corresponde ao valor neutro (ver quadro 3).

Quadro 3: Diferencial semântico utilizado no inquérito

23.1 Para mim, o INGLÊS é uma língua:		1	2	3	4	5	6	7	
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	—	bonita
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	—	fácil
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	—	útil
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente
5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA
6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA
	1	2	3	4	5	6	7		

Esta metodologia permite obter perfis semânticos face a um determinado objecto (neste caso uma língua), sendo que, no nosso caso, utilizamos os mesmos de Simões (2006), pelos motivos anteriormente explicitados.

No que se refere aos associogramas, em que se pede aos inquiridos o preenchimento de uma tabela com as três palavras que associam de imediato às línguas, obtém-se uma diversidade de associações, sendo possível identificar imagens e ideias estereotipadas relativamente às línguas. Tal como referido na nossa explicitação metodológica, o tratamento destes dados foi feito de duas maneiras distintas: num primeiro momento, identificou-se as 10 palavras mais referidas – chamamos-lhe os *top ten* – e, num segundo, classificou-se as entradas de acordo com as categorias de análise previamente definidas⁶⁰ (ver ponto 2.4 da metodologia).

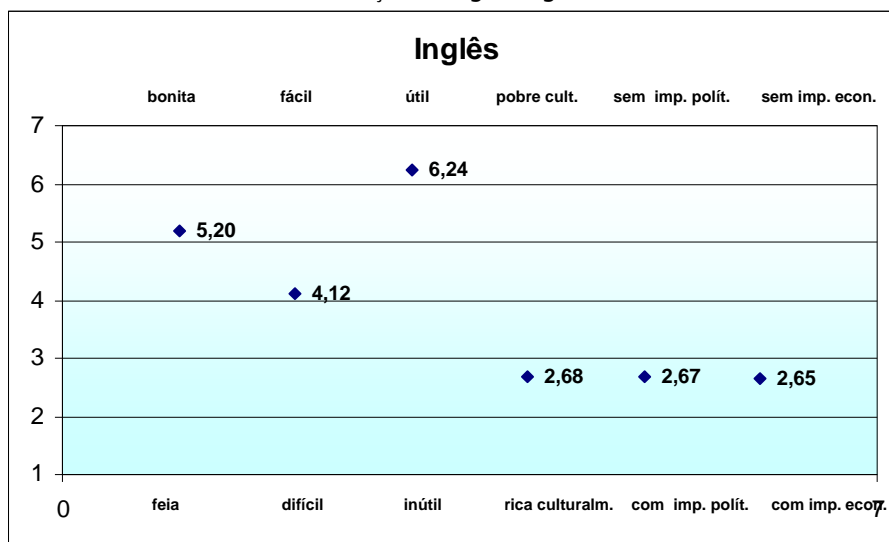
Num primeiro momento, apresentar-se-ão os resultados dos diferenciais e associogramas que dizem às línguas e, num segundo, far-se-á a análise dos dados relativamente aos povos respectivos.

⁶⁰ No âmbito do projecto *Imagens das Línguas na Comunicação Intercultural: Contributos para o Desenvolvimento da Competência Plurilingue* (POCTI/CED/45494/2002).

INGLÊS

Com base nos resultados obtidos através dos diferenciais semânticos acima referidos, calculou-se a média de todas as classificações atribuídas pelos alunos. Note-se que esta análise se baseia na média das respostas recolhidas e não na mediana (o valor mais referido na respectiva categoria) (ver gráfico 52).

Gráfico 52: Diferencial semântico em relação à língua inglesa



O inglês é considerado uma língua bastante bonita, com riqueza cultural e bastante importante, quer económica, quer politicamente. Curiosamente, é classificada de uma forma neutra (média) em relação à sua dificuldade ou facilidade, ao contrário do que foi verificado anteriormente. O aspecto que se destaca claramente dos outros refere-se à utilidade da língua, confirmando a imagem de uma língua de elevado valor pragmático.

A ideia da utilidade desta língua surge também nos associogramas, aliás, com uma percentagem de 6,9% é a palavra mais referida pelos alunos quando lhes é pedido para referir as três palavras que associam de imediato ao inglês (ver tabela 16).

Tabela 16: *Top Ten* inglês

Alunos (n.º total entradas 1099)

Atributo	%
1. útil	6,9% (76)
2. bonita	6,2% (68)
3. fácil	5,9% (65)
4. difícil	5,0% (55)

5. música	3,3% (36)
6. importante	3,1% (34)
7. interessante	2,0% (22)
8. Big Bem	1,7% (19)
9. cinema	1,6% (18)
10. hello	1,6% (18)

Depois da utilidade, o atributo *bonita*, neste *top ten* em segundo lugar (6,2%), confirma que o inglês é considerado uma língua agradável do ponto de vista fonético. Note-se que as duas associações que se seguem são opostas e referem-se à língua enquanto objecto de ensino-aprendizagem: *fácil* (5,9%) e *difícil* (5%), confirmando assim os dados obtidos anteriormente: apesar desta língua ser considerada a mais fácil num olhar comparativo com as outras LE da escola (francês, alemão e espanhol), o inglês, isoladamente, tanto é visto como fácil ou difícil. Isto é, número de sujeitos que a consideram fácil corresponde mais ou menos ao mesmo que a consideram difícil.

A língua inglesa é, sem dúvida, considerada de elevadíssimo prestígio, pois para além da utilidade acima mencionada, surge também a sua importância entre as dez palavras mais referidas (3,1%). As associações à música (3,3%) e ao cinema (1,6%) confirmam o seu estatuto enquanto língua universal prestigiante. De notar que, embora se considere o seu carácter universal, esta língua é associada à Inglaterra e a estereótipos culturais como o *Big Ben*. Por fim, parece haver uma imagem afectiva para com a mesma, na medida em que surge o atributo *interessante* (2%), um adjectivo claramente positivo.

Passando para o segundo tipo de tratamento dos dados obtidos através dos associogramas, o tratamento por categorias, importa referir que estas categorias se baseiam mais uma vez no projecto “Imagens”, no qual o nosso estudo se integra. Assim, as categorias de análise para a língua são: língua como (i) objecto de ensino-aprendizagem; (ii) objecto afectivo; (iii) objecto de poder e (iv) instrumento de construção de identidades individuais e colectivas. Apresentam-se aqui todos os dados obtidos nas respectivas categorias (ver quadro 9).

Quadro 9: Imagens do inglês por categorias⁶¹

	Alunos (1099 entradas)
Língua como objecto de ensino-aprendizagem	acessível (1), are (1), baby (2), ball (1), be (1), beach (1), bear (1), beautiful (1), because (1), been (1), blowjob (1), blue (2), book (1), brake (1), bus (5), bye (5), cab (1), complicada (7) , confuse (1), cool (3), difícil (55) , divertido de aprender (1), dog (1), dolphin (1), drugs (2), easy (1), English (2), escola (2), estudos (2), fácil (65) , facilidade (2) , fácil pronúncia (1), father (1), fingerbord (1), fluente (1), freedom (1), go (2), godsneed (1), good (6), goodbye (5), good morning (2), good night (1), hello (18), hi (1), homework (2), how (1), I (2), ice (2), I feel good (1), I love you (1), I'm sorry (1), I need you (1), lingual bem aprendida (1), love (3), love you (1), lunch (1), mais ou menos fácil (3), match (1), men (2), morning (2), mother (1), my (2), name (1), não se percebe (1), nice (1), no (8) , off (1), ok (4), on (1), one (1), pen (1), pencil (2), please (1), pouco difícil (1), queen (4), red (2), river (1), room (2), school (3), sex (5), sexy (1), shadow (1), simples (4), sister (1), site (5), sorry (2), stand up (1), stop (2), street (1), table (1), thanks (2), thank you (6), the end (1), to be (1), toilet (1), um bocado difícil (4), was (1), what (3), yellow (1), yes (10) , you (2)
Língua como objecto afectivo	alegre (3), amigos (1), arrogante (1), baril (1), beleza (3), boa (1), bom (4), bonita (68), carismática (1), chato (2), detesto (1), diferente (1), divertida (2), divertido (2), linda (3), enervante (1), engraçada (7) , especial (2), espectacular (1), esquisito (1), favorável (1), feia (8) , feio (3) , fixe (16), gira (1), gosto (1), interessante (22) , interesse (1) , melodioso (1), não gosto (3), ótima (1), porcária (2), porreira (1), preciosa (1), seca (2), simpática (5), triste (1), vaidosa (1)
Língua como objecto de poder	actual (1), a mais falada (1), América (4), bastante útil (1), computadores (3), comunicação (1), culta (5), culto (4), divulgada (1), dólar (1), eficaz (1), emprego (1), evolução (1), expandido (1), história (1), importância (1), importante (35) , importância económica (4) , importância política (3) , importantíssima (1) , indispensável (3) , informática (1), Inglaterra (6), Internet (5), inútil (3), libra (1), língua importante (1) , meios electrónicos (1), moderna (14) , muito falada (2), muito importante (1), muita importância económica (1), mundial (1), mundo (3), necessária (1), necessário (1), poder (1), prática (1), precisa (1), Reino Unido (1), sem importância política (1), turismo (1), universal (13) , USA (1), usado (3), usual (1), útil (76) , utilidade (1) , viagens (2), Washington DC (1), Renault (5), Citroen (1), Peugeot (4),
Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	actores (2), alegres (8) , aliens (1), Any Lee (1), Astun Martin (1), atentados (1), atrasados (1), bebidas (1), bêbedos (4), Beckham (3), belas paisagens (1), bem educados (1), bem humorados (1), bife (1), Big Ben (19) , bonitos (7) , borrachões (1), Brad Pitt (1), Buckingham Palace (3), Burger King (1), cadillac (1), caixas de correio (1), casa (2), casa real (1), cavalos (1), cerveja (6), chá (1), chapéu (2), Chelsea (2), chinês (2), chique (1), chocolat (1), cinema (18) , classe (1), coca (2), Coca-Cola (1), cochas (1), comida (1), competitivos (1), contentes (2), convencidos (4), cultos (7), cultura (4), culturalmente rica (1), dança (1), danças (1), descampado (1), deserto (1), desporto (1), divertimento (2), droga (1), duas torres (1), egoístas (1), engraçados (1), estrelas (1), estúpidos (1), expressivo (1), familiares (1), famosos (1), fast food (1), feios (3), feiosos (1), filmes (16) , finos (1), fiteiros (1), fortes (1), fracos (1), futebol (14), G. W. Bush (2), gordos (1), gostam de panquecas (1), guardas (3), hamburger (3), Harry Potter (2), Hip Hop (3), Hollywood (1), hooligans (1), humildes (1), ice tea (1), independência (1), Iraque (1), jogos (1), ketchup (1), Linking Park (1), livros (2), loiros (2), London (2) , Londres (9) , Manchester United (4), Mc Donalds (5), moda (1), monumentos (1), Mtv (1), museus (2), música (36) , não solidários (1), nariz de palhaço (1), neve (1), nevoeiro (1), Nova Iorque (1), organização (1), orgulho (2), orgulhosos (1), Orlando Bloom (1), parvos (1), pasteis (1), pequeno almoço (2), piratas (1), pobre (2), pobre culturalmente (1), porno (1), pouco trabalhadores (1), praias (1), prédios (1), preguiçosos (1), príncipes (1), princesa Diana (3), princesas (1), punk (1), racistas (2), Rambo (1), rainha (4), rainhas (1), rappers (1), realizadores (1), reis (1), relógio (1), restaurantes (1), rica (5), rica culturalmente (5), ricos (2), Rover (2), saias (1), saias escocesas (1), Shade (1), Shakespeare (1), shoppings (1), simpáticos (3), skateboard (1), snob (1), televisão (3),

⁶¹ Nota: as palavras a negrito representam as mais referenciadas. O valor em parênteses a seguir ao público refere-se à totalidade das entradas obtidas e o número entre parênteses que segue cada uma das palavras diz respeito à quantidade de vezes que foi referida.

terrorismo (1), torres gémeas (1), trabalhadores (2), um pouco álcool (1), Uncle Bem (1), Uncle Sam (1), violentos (1), whisky (1)
--

Enquanto objecto de ensino–aprendizagem, o inglês é associado tanto à dificuldade de aprendizagem (*complicada, difícil*), como à facilidade (*fácil, facilidade, fácil pronúncia*), sendo que o peso das referências se apresenta bastante equilibrado, isto é, o número de associações à dificuldade (66) é praticamente idêntico ao que se refere à facilidade (68). Note–se que houve imensas menções de vocábulos (*good, hello, yes, no, thanks, what, cool*, entre muitos outros) e expressões de língua inglesa (*thank you, I'm sorry*, entre outros). Parece–nos que este aspecto sublinha o carácter universal da língua, na medida em que estas expressões são de conhecimento generalizado.

No que diz respeito à língua como objecto afectivo, os nossos sujeitos caracterizam o inglês maioritariamente enquanto sendo *bonita, engraçada, interessante, linda, especial, simpática* e *'fixe'* (entre outros). Pelo contrário, também surgem associações menos positivas, embora com um peso muito menor, tais como *feia, chata, arrogante, vaidosa* e *triste*. O balanço é claramente positivo, evidenciando uma relação afectiva positiva entre os aprendentes inquiridos e a língua inglesa.

Já no que diz respeito à língua enquanto objecto de poder, destaca–se claramente o prestígio que se atribui ao inglês enquanto língua universal, na medida em que a grande maioria das associações se refere ao elevado valor utilitário desta língua (quer em termos económicos, quer nos meios de comunicação) e ao seu carácter mundial: *actual, a mais falada, computadores, comunicação, culta, divulgada, eficaz, emprego, evolução, expandido, importância, importante, importância económica, importância política, importantíssima, indispensável, informática, Inglaterra, Internet, língua importante, moderna, muito falada, muito importante, mundial, necessária, poder, prática, precisa, universal, útil, viagens*.

A última categoria, língua como instrumento de construção de identidades individuais e colectivas, é a que inclui o maior número de entradas e que apresenta maior variedade nas associações. Face à diversidade das palavras obtidas, procedemos a uma classificação mais pormenorizada dentro da categoria anteriormente referida, tendo obtido as seguintes subcategorias: (i) monumentos, (ii) cidades, (iii) aspectos

climáticos, (iv) gastronomia, (v) outros aspectos sócio-culturais, (vi) acontecimentos históricos, (vii) desporto, (viii) *mass media* e arte (ix) personalidades e, finalmente, (x) traços característicos e impacto visual dos falantes.

No que diz respeito a monumentos, o inglês é associado sobretudo à Inglaterra (*Big Ben, Buckingham Palace, casa real, museus*), embora também apareça a referência a monumentos dos Estados Unidos (*torres gémeas*). As cidades que os sujeitos associam ao Inglês são as metrópoles mundialmente conhecidas, *Londres* e *Nova Iorque*, e os aspectos climáticos ingleses parecem ser a *neve* e o *nevoeiro*.

Relativamente à gastronomia referem-se sobretudo as cadeias multinacionais e relacionados com o *fast-food* globalizado (*Mc Donald, Burger King, fast food, hamburger, ketchup, Coca-Cola*). Alguns itens mais específicos foram o *pequeno almoço* e o *chá* (tradicionais na Grã-Bretanha), o *bife* (o *steak* americano) e, finalmente, a *cerveja*.

Quanto a outros aspectos culturais, notou-se que o maior peso das associações se relaciona com a Grã Bretanha: *chapéu, caixas de correio, cavalos, cultura, divertimento, guardas, rappers, hooligans, moda, saias escocesas, riqueza cultural, shoppings, Rover, punk, relógio, whisky*. Pelo contrário, os acontecimentos históricos apontam para os Estados Unidos: *independência, atentados, Iraque, terrorismo*. No que se refere ao mundo desportivo, o inglês é associado ao *futebol, Manchester United, Chelsea, skateboard* e à *dança*.

Uma das associações imediatas com esta língua parece ser o mundo dos *mass media* e da arte, pois o inglês é considerado a língua do *cinema, música, filmes, MTV, realizadores, televisão, livros, estrelas, famosos*. Em relação aos 'famosos', às personalidades, incluem-se nomes provenientes de vários países e áreas, isto é, quer do desporto, da política, das diferentes artes ou até personagens fictícias: *Beckham, Austin Martin, Brad Pitt, G. W. Bush, Harry Potter, princesa Diana, Rambo, Orlando Bloom* [actor], *rainha, Sade, Shakespeare, Uncle Ben, Uncle Sam, Any Lee* [desenhador de banda desenhada] e *príncipes*. Note-se ainda que esta foi uma das subcategorias com maior número de entradas, o que aponta, na nossa opinião, para a aproximação

com esta língua, na medida em que os sujeitos a associam a um conjunto significativo de pessoas e personagens famosas.

Há ainda uma série de sujeitos que ligam a língua de imediato ao seu povo e se lembram de traços característicos dos ingleses ou americanos, quer ao nível de aspectos morais e psicológicos (*alegres, bêbedos, bem educados, competitivos, convencidos, cultos, egoístas, gostam de panquecas, humildes, organização, orgulho, preguiçosos e snob*), quer ao nível do impacto visual (*bonitos, borrachões, feios, fortes, gordos*).

Em resumo, o balanço final das imagens face ao inglês e sua aprendizagem é claramente positivo. Importa aqui recordar que esta é a língua com que os alunos mais contactam: no contexto escolar, é a primeira língua estrangeira que obrigatoriamente aprendem e é a que apresenta maior número de aprendentes – aliás, os nossos dados confirmam que praticamente todos os alunos aprende(ra)m esta língua na escola; no contexto extra-escolar, a língua inglesa representa a língua com que os alunos mais afirmam contactar, quer na televisão e cinema, quer nas músicas, na Internet, entre outros. Deste modo, evidencia-se que o inglês é a língua mais próxima dos alunos, imediatamente a seguir à sua língua materna.

Face ao anteriormente exposto, concluímos que: enquanto objecto de ensino-aprendizagem, o inglês é compreendido como a língua mais fácil de aprender em comparação às outras LE que integram o currículo nacional. Verificou-se que é considerada uma língua bonita e engraçada e que a maioria dos alunos não a deixaria de estudar. A relação que os aprendentes estabelecem com esta língua e sua aprendizagem é, portanto, claramente positiva.

Os resultados evidenciam o prestígio que se atribui indiscutivelmente a esta língua. Para além de ter o estatuto de língua universal, o inglês é a língua estrangeira mais importante do currículo, seria a segunda língua oficial de uma exposição mundial a realizar em Portugal, é a língua dos filmes, da música, da *MTV*, da Internet, dos computadores e das pessoas famosas. O inglês é, deste modo, extremamente importante para os alunos. A importância que os alunos atribuem a esta língua não se

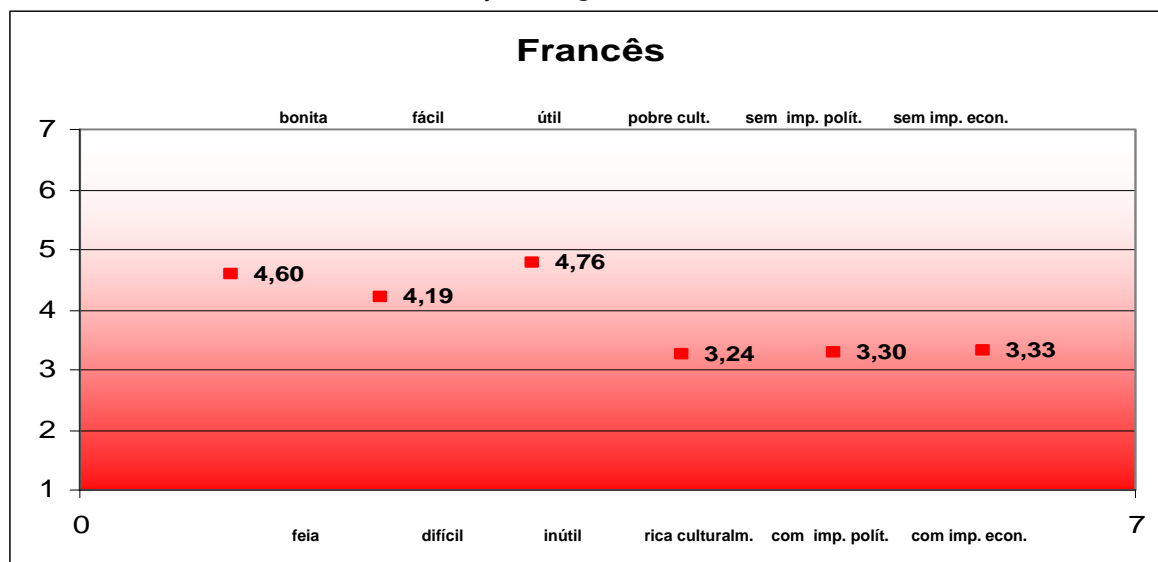
restringe apenas a estas suas áreas de interesse – os dados recolhidos reflectem que existe uma consciência generalizada do poder desta língua, quer em termos económicos e políticos, quer em termos culturais.

Note-se ainda que esta importância está intrinsecamente relacionada com uma perspectiva instrumental do inglês, em que se compreende esta língua enquanto objecto de utilização, de elevado valor pragmático, necessário para um conjunto significativo de situações comunicativas, áreas e actividades. Assim, é fundamental dominar esta língua não apenas para obter bom aproveitamento escolar, mas também e sobretudo para comunicar e navegar na Internet, ler livros e revistas, para fins profissionais e para viajar. Parece-nos que este dado poderá assumir um papel de elevada pertinência na motivação dos alunos para a aprendizagem desta língua.

FRANCÊS

Os dados obtidos através do diferencial semântico foram os seguintes (ver gráfico 53).

Gráfico 53: Diferencial semântico em relação à língua francesa



Verificamos que não se destaca nenhuma das características, na medida em que todos os valores se situam numa zona média (entre 3,24 e 4,76). Contudo, verifica-se uma tendência para imagens positivas, isto é, as médias aproximam-se mais dos pólos positivos do que dos negativos.

Quanto à beleza da língua verificou-se uma ligeira tendência para considerar o francês uma língua bonita, embora menos do que a língua inglesa, dado que nos surpreende, pois não confirma os resultados obtidos noutros estudos acerca das imagens das LE em Portugal (cf. PINTO 2005, SIMÕES 2006), em que se verificou claramente a imagem da beleza do francês por parte dos sujeitos inquiridos.

No que diz respeito à dificuldade de aprendizagem, a média (4,19) situa-se praticamente no valor neutro (4), isto é, nem muito difícil, nem muito fácil de aprender. Neste aspecto, o valor é praticamente idêntico ao obtido relativamente à língua inglesa, o que nos parece curioso tendo em conta que, numa questão comparativa (entre o inglês, francês, alemão e espanhol, ver abaixo), os alunos classificaram o francês como sendo claramente mais difícil do que o inglês.

Relativamente à utilidade desta língua, é considerada bastante útil, embora de uma forma pouco acentuada. Este é um dos aspectos que mais distingue estas imagens em relação às que se referem ao inglês: neste último, o carácter útil da língua foi mais evidenciado por parte dos alunos.

No que concerne às três últimas características, a riqueza cultural, a importância política e económica, identificou-se a mesma atitude positiva: o francês é considerado bastante rico em termos culturais e de alguma importância política e económica. Numa análise contrastiva dos dados obtidos relativamente ao inglês, verifica-se uma ligeira diferença, sendo que a língua inglesa é considerada culturalmente mais rica e com maior importância política e económica.

No que diz respeito aos associogramas, identificou-se as seguintes palavras como sendo as *top ten* (ver tabela 17).

Tabela 17: *Top Ten* francês

Alunos (997)

Atributo	%
1. Fácil	7,0% (70)
2. Torre Eiffel	5,8% (58)
3. Bonita/bonito	5,1% (57)
4. Difícil	4,9% (49)
5. Útil	4,0% (40)
6. Feia/feio	2,9% (29)
7. Paris	2,7% (27)
8. Queijo	2,0% (20)

9. Perfume	1,1% (11)
10. Engraçada	1,2% (12)

De notar que o aspecto mais referido foi o atributo *fácil*. Contudo, também surge o atributo contrário (*difícil*) nos *top ten*, embora com uma percentagem muito menor. O facto destes dois atributos aparecerem nos primeiros dez referidos indica que a língua francesa é considerada sobretudo enquanto objecto de ensino–aprendizagem.

O facto de compreender uma língua também enquanto fortemente vinculada à sua cultura torna–se evidente na menção do símbolo histórico–cultural francês, a *Torre Eiffel*, da metrópole francesa Paris e de dois artigos característicos desta cultura, o *queijo* e o *perfume*.

Outro dos aspectos mais referidos foi o da utilidade da língua, isto é, considerar o seu prestígio e valor instrumental. Embora esta ideia não se tenha cristalizado nos diferenciais acima analisados, o prestígio enquanto língua útil não nos surpreende, tendo em conta a tradição escolar de aprendizagem do francês.

Um último aspecto a realçar nas associações mais referidas é a opinião favorável ou desfavorável em relação à língua em questão, isto é, se a consideram mais ou menos bonita, se gostam dela e da sua aprendizagem. Assim, os dados obtidos indicam que existem as duas opiniões face à beleza desta língua (*bonita/ feia*), embora tenha havido maior peso no adjectivo positivo. Outro dos indicadores que evidencia uma atitude positiva face ao francês por parte dos alunos é o atributo *engraçada*.

No que se refere ao tratamento por categorias importa referir que as associações *top ten* já espelham os traços gerais que são atribuídos ao francês.

Passaremos agora a uma análise mais detalhada nas seguintes categorias: língua como (i) objecto de ensino–aprendizagem; (ii) objecto afectivo; (iii) objecto de poder e (iv) instrumento de construção de identidades individuais e colectivas. O quadro que se segue apresenta todos os dados obtidos por categorias (ver quadro 10).

Quadro 10: Imagens do francês por categorias⁶²

	Alunos (997 entradas)
Língua como objecto de ensino-aprendizagem	acessível (1), aime (1), algo difícil (1), allez (1), amour (1), au revoir (4), avec (2), avoir (4), básico (1), batata quente (1), beaucoup (1), boa pronúncia (1), bom sotaque (1), bonjour (7) , brother (1), combien (1), complicada (7) , compreensiva (1), concord (1), confusa (2), cool (1), cours (1), difícil (49) , difícil pronúncia (1), dificuldade (1), éclair (1), elle (2), escola (4), être (3), fácil (68) , fácil de aprender (2) , fille (1), garçon (1), graisse (1), gross (2), gynécologie (1), j'ai (1), je (1), je suis (1), je t'aime (1), jolie (1), laid (1), la Seine (1), La villete (1), leçon (2), lulu (1), lundi (2), lunnette (1), madame (2), mais verbos (1), maison (2), marron (1), merci (4), mince (1), monsieur (1), morche (1), muitos "eres" (1), muita gramática (1), muitos tempos verbais (1), ne (1), non (3), oui (7) , palent (1), pantalon (1), parce que (1), parler (2), parecida com o português (1), pás (1), petit (1), plage (1), porc (1), poubelle (1), pouco difícil (1), pronúncia difícil (1), reveillon (1), salut (7) , selon (1), simples (2), sommaire (2), sotaque (1), table (1), toi (1), très (1), très content (1), tu as (1), um bocado difícil (1), um pouco difícil (1), um pouco confuso (1), vendredi (1), vin (1), vite (1), yeux (1)
Língua como objecto afectivo	aborrecida (2), alegre (2), boa (2), bonita (51) , bonito (6) , cantante (1), chata (2), chatice (1), chato (5), curiosa (1), detesto (1), diferente (1), divertido (4), doce (1), école (1), é linda (2), enervante (1), engraçada (12) , enjoativo (1), especial (1), esquisito (1), estúpida (1), feia (17) , feio (12) , fixe (5), formosa (1), fria (1), frio (2), gira (1), giro (2), gosto (1), interessante (12), irritante (1), lindo (2), mais ou menos fácil (2), melodiosa (1), muito alegre (1), musicalidade (2), não curto (1), não gosto (1), porreiro (1), pronúncia feia (1), rebuscada (1), romântica (1), seca (5), sem graça (1), simpática (5), simpático (2), snob (1), sonora (1), suave (4), soutien (2), tranquila (1), triste (1), variada (1),
Língua como objecto de poder	actual (1), alguma utilidade (1), bastante usada (1), com alguma importância política (1), com alguma importância económica (1), com pouca importância económica (1), culta (5), culto (3), cultural (1), desinteressante (2), economia (1), férias (1), França (7), horrível (1), importância cultural (1), importância económica (3), importância (1), importante (13), Internet (1), inútil (15) , mais ou menos útil (3) , medianamente importante (1) , menos útil (1) , moderno (4), nada moderno (1), não muito importante (1) , não muito útil (1) , necessária (1) , política (1), pouca importância (3) , pouco útil (2) , prática (1) , prático (1) , precisa (1) , trabalho (2), turismo (1), útil (40) , viagens (1),
Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	alegres (5) , amor (2), antigo (1), antipáticos (2), antiquado (2), Arco do Triunfo (8) , Asterix (1), atrasado (1), atrasados (1), Audi (2), Avon (1), Bagminton (1), bandeira francesa (1), baton (2), bêbedos (1), B.D. (1), B. Leverkusen (1), B. Munique (1), BMW (1), boas pessoas (1), boca fechada (1), bonitos (2), Bordéus (1), Cacharel (1), calma (1), Camamber (1), camelos (1), Carrefour (1), carros (2), caviar (2), champagne (17) , chapéus (1), cheveux (1), chique (2), chocolate (3), cidades bonitas (1), cinema (2), citroen (1), civilizados (1), classe (1), collants (1), comida (4), conhaque (2), convencidos (2), crepes (3), croissant (16) , cultos (4), cultura (1), culturalmente rica (1), dançarinos (1), descampado (1), deserto (1), desorganizados (1), Disney (5) , diversão (1), dorminhocos (1), El Corte Inglês (1), emigrantes (1), engraçados (1), estilista (1), estilo (1), estudos (1), evoluídos (1), êxito (1), fashion (1), feios (2), feiosa (1), filmes (2), finos (1), fixes (1), fora de moda (1), fromage (2), futebol (5), gay (1), galos (2), gastronomia (1), Henry (1), Hip Hop (2), história (1), Hollywood (1) homossexual (1), imigrante (1), inconscientes (1), inculta (1), inteligentes (1), Lacoste (1), ladrões (1), livros (2), Louvre (7), luz (3), Lyon (1), MCM (2), mais ou menos trabalhadores (1), malucos (1), manientos (1), maricas (1), mercado (1), moda (6) , modernos (4), modestos (1), Mónaco (1), monumentos (3), música (10) , Naf Naf (1), não sabem conduzir (1), Napoleão (1), Notre Damme (1), neve (1), Obelix (1), organizados (3), orgulhosos (3), Paris (26) , Paris SG (1), Peugeot (4), peneiroso (1), perfume (11), Picasso (1), pobre (1), pobre culturalmente (1), queijo (20) , racistas (1), Renault (5) , requinte (1), rica (7), rica culturalmente (7), rio Sena (1), roupa (4), simpáticos (2), solidários (3), soufflé (1), tarados (2), televisão (1), Tintin (5), tolos (1), Torre Eiffel (58) , trabalhadores (1), tradições (1), tuning (1), vaidosa (1), vinhos (5), Zidane (1)

⁶² Nota: as palavras a negrito representam as mais referenciadas. O valor em parênteses a seguir ao público refere-se à totalidade das entradas obtidas e o número entre parênteses que segue cada uma das palavras diz respeito à quantidade de vezes que foi referida.

Enquanto objecto de ensino–aprendizagem, registam–se sobretudo dois tipos de associações, um primeiro relativamente à complexidade cognitiva (complicada, difícil, fácil) e um segundo de ordem lexical, onde se referem vocábulos relacionados sobretudo com a realidade escolar (*sommaire, leçon, au revoir, bonjour, avoir, avec, être, oui, salut,*).

No que diz respeito à língua enquanto objecto afectivo, evidencia–se uma atitude muito positiva por parte dos aprendentes, na medida em que a maioria das características referidas são favoráveis (*alegre, boa, bonita, divertido, engraçada, interessante, musicalidade, suave, ‘fixe’*). Este resultado corresponde aos resultados apontados por Melo (2006), que identificou imagens muito semelhantes relativamente à língua francesa. Contudo, também surgem atributos menos positivos, embora em menor número (*feia, aborrecida*).

Já no que se refere à língua como objecto de poder, não se verifica uma opinião homogénea, pois as associações reflectem opiniões bastante controversas. Assim, parece haver, por um lado, a imagem do francês enquanto língua de elevado prestígio (*culta, importante, moderno, útil, trabalho, importância económica, turismo, Lacoste, Carrefour, Naf Naf, Cacharel, carros, Renault, Peugeot, Citroen, Audi, BMW*). Note–se que surgem nomes de marcas de diversos sectores, em particular da indústria de vestuário e sobretudo da de automóvel (embora se trate, em alguns casos, de marcas de outros países). Apesar destas entradas apontarem para uma imagem de uma língua economicamente importante, verificou–se, por outro lado, imagens do francês enquanto língua de pouca relevância (*inútil, pouca importância, antiquada, fora de moda*). Estes resultados vão ao encontro das conclusões obtidas por Melo (2006), Pinto (2005) e Simões (2006), em que a língua francesa foi considerada de pouca importância económica e de utilidade mediana.

Finalmente e em relação à última categoria, a língua enquanto instrumento de construção de identidades individuais e colectivas, procedeu–se a uma sub–classificação das entradas, justificada pela diversidade dos dados obtidos. Assim, e

seguindo a anteriormente feita em relação à língua inglesa, as sub-categorias utilizadas foram as seguintes: (i) monumentos culturais, (ii) cidades, (iii) aspectos climáticos, (iv) gastronomia, (v) outros aspectos sócio-culturais, (vi) desporto, (vii) *mass media* e arte (viii) personalidades e, finalmente, (ix) traços característicos e impacto visual dos falantes. Importa referir que excluímos a categoria “acontecimentos históricos” devido ao facto de não haver entradas que nela se incluíssem.

Os monumentos mais associados à língua francesa são os ícones culturais *Arco do Triunfo, Louvre, Notre Dame* e *Torre Eiffel* e as cidades são *Paris, luz [cidade de luz], Lyon*. Quanto aos aspectos climáticos, apenas se obteve uma característica (*neve*).

Já no que se refere à gastronomia francesa, evidenciam-se imagens concretas de uma cozinha bastante requintada (*caviar, champanhe, chocolate, conhaque, crepes, croissant, fromage/queijo, soufflé, vinhos*). O facto de alguns sujeitos referirem *comida* e *gastronomia* em associação à língua francesa cristalizam e confirmam esta imagem cultural.

Uma das categorias com maior número de dados foi a de “outros aspectos sócio-culturais”. Os dados obtidos evidenciam imagens específicas de uma cultura romântica por um lado (*amor*), conotações à diversão nocturna e a tendências erótico-sexuais (*bordéu, baton, collants, diversão, gay, homosexual, maricas*) por outro. A referência à *Disney* por um número significativo de alunos evidencia que este parque de diversão assume um estatuto de ícone actual da cultura francesa.

A riqueza cultural francesa é uma das imagens que mais se cristaliza nesta categoria, na medida em que esta ideia está bastante presente nos dados obtidos (*requite, tradições, rica culturalmente, cultura*). Esta ideia do requinte também se reflecte na menção de palavras como *chique, roupa, chapéus, fashion, moda e perfume*.

Importa também referir que a ocorrência de palavras como *emigrantes* e *imigrantes* confirma a associação do francês a um país onde se encontram muitos emigrantes portugueses. Este dado pode indicar o simples conhecimento por parte dos alunos acerca desta realidade; contudo, pode apontar para o facto dos alunos terem (tido)

familiares em França e assim um relacionamento concreto, isto é, em contextos extra-escolares, com a língua e cultura deste país (como se viu atrás).

No que se refere ao mundo desportivo, o francês é associado ao *Badminton*, *B. Leverkusen*, *B. Munique*, *futebol* e *Paris Saint Germain*, maioritariamente equipas de futebol. Mais uma vez se verifica alguma confusão por parte dos alunos, na medida que referem equipas alemãs (*B. Munique* e *B. Leverkusen*) como sendo francesas.

Quanto aos *mass media* e arte, surgem vocábulos como *cinema*, *MCM [canal televisivo de música]*, *música* e *televisão*, indicando estes meios de comunicação enquanto contextos de contacto dos alunos com esta língua. Outra associação evidenciada foi a da banda desenhada, quer na referência da mesma, quer na menção de personagens de bandas desenhadas de êxito internacional (*Asterix*, *Obelix* e *Tintin*, ver abaixo). Estes dados podem reflectir o bom conhecimento dos alunos nesta matéria ou ainda apontar para este género literário enquanto meio de contacto entre a língua francesa e os alunos.

No que concerne às personalidades e personagens referidas, constatou-se um número de referências muito menor comparando com as mencionadas na língua inglesa. Assim, metade dos nomes refere-se a personagens fictícias (*Asterix*, *Obelix* e *Tintin*) e os outros a figuras históricas (*Napoleão*) e a desportista contemporâneo (*Zidane*).

Pelo contrário, obteve-se um elevado número de entradas relativamente a traços característicos e impacto visual dos falantes, sendo que se verifica uma diversidade de atributos. Assim, os alunos tanto referem atributos positivos (*alegres*, *antipáticos*, *bonitos*, *calma*, *civilizados*, *classe*, *cultos*, *engraçados*, *estilo*, *evoluídos*, *finos*, *inteligentes*, *modernos*, *modestos*, *solidários*, *simpáticos*, *organizados*), como características menos positivas (*tarados*, *atrasados*, *bêbedos*, *convencidos*, *desorganizados*, *dorminhocos*, *feios*, *malucos*, *'manientos'*, *não sabem conduzir*, *orgulhosos* e *'peneirosos'*).

Em resumo, podemos concluir que as imagens dos alunos face ao francês e sua aprendizagem são positivas. Verificou-se que esta é a segunda LE mais estudada pelos nossos sujeitos, já que praticamente todos os alunos (93,3%) aprenderam esta língua a

partir do sétimo ano de escolaridade (ver ponto 2.1), confirmando assim a tradição escolar no que diz respeito ao ensino de LE em Portugal. É também a segunda LE com que os alunos afirmam mais contactar nos contextos extra-escolares, embora em muito menor escala do que o inglês, sendo que estes contactos ocorrem sobretudo com amigos e familiares, por um lado, com a televisão e cinema, por outro.

No que diz respeito às imagens que se verificaram face à língua francesa, podemos concluir o seguinte: enquanto objecto de ensino-aprendizagem, é considerada uma língua relativamente fácil de aprender. Os inquiridos parecem estar bastante satisfeitos com a aprendizagem do francês na medida em que a maioria não deixaria de a estudar. Esta língua é considerada bastante bonita, embora menos do que a língua inglesa.

O aspecto mais controverso é o da utilidade desta língua, pois registou-se opiniões opostas, uns consideram-na de elevada importância e outros afirmam o contrário. Porém, não há dúvidas em relação à associação do francês com a Torre Eiffel e Paris, dois ícones da cultura francesa.

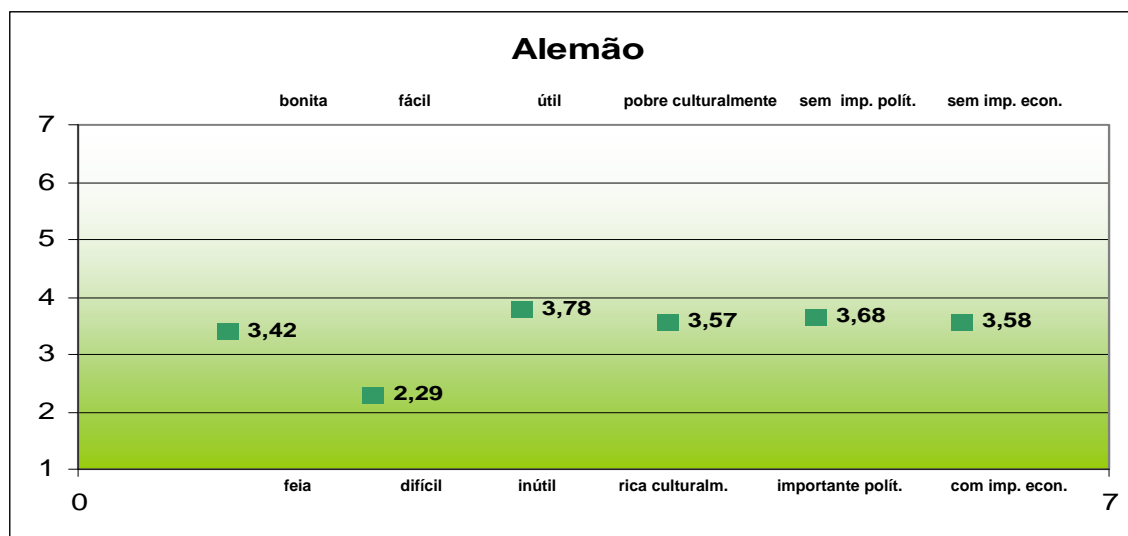
Finalmente, conclui-se que face a esta língua se cristalizam duas imagens (podendo estar relacionadas entre si), uma primeira de riqueza cultural (sobretudo em termos gastronómicos), de diversão (diurna e sobretudo nocturna) e uma segunda de uma língua romântica e “chique”.

O francês parece assim desenhar-se enquanto a língua da Torre Eiffel, do bem-viver e do viver requintado, quer em termos gastronómicos, quer em termos de divertimento sem preconceitos e, por fim, a língua romântica da moda.

ALEMÃO

No que concerne aos resultados do diferencial semântico, verificam-se imagens neutras e algumas com tendência negativa, comparando com o francês (ver gráfico 54).

Gráfico 54: Diferencial semântico em relação à língua alemã



A língua alemã não é considerada bonita, aliás, entre todas as línguas que integravam esta parte do questionário (inglês, francês, espanhol e português) é a que mais se aproxima do pólo negativo (*feia*). Este dado aponta para a distância linguística e fonética desta língua para com a língua materna dos alunos, bem como para o pouco contacto que os sujeitos parecem ter com o alemão.

A característica que mais se destaca é a de *difícil*: com uma média muito próxima do pólo negativo (ver gráfico 54) não restam dúvidas que esta língua é claramente considerada de aprendizagem complexa. Pelo contrário, constata-se um valor bastante neutro em relação à utilidade do alemão. Com uma média ligeiramente abaixo do valor neutro (4), verifica-se que a tendência se inclina mais para o *inútil* do que o *útil*, isto é, há mais sujeitos a compreenderem o alemão enquanto língua inútil do que vice-versa.

No que diz respeito às últimas três características, a riqueza cultural, a importância política e económica, as opiniões dos sujeitos apresentam-se bastante neutras. Contudo, desta vez a tendência é positiva, isto é, os aprendentes consideram esta língua algo rica culturalmente e com alguma importância política e económica.

No que diz respeito aos associogramas, identificou-se as seguintes palavras como sendo as *top ten* (ver tabela 18).

Tabela 18: *Top Ten* alemão

Alunos (770)

Atributo	%
1. difícil	14,7% (113)
2. feia / feio	7,6% (59)
3. útil	3,9% (30)
4. bonita	3,4% (26)
5. complicada	3,2% (25)
6. Rex (série tv)	2,7% (21)
7. inútil	2,2% (17)
8. cerveja	2,3 (18)
9. Hitler	1,9% (15)
10. fácil	1,7% (13)

O atributo que se destaca imediatamente é o da dificuldade desta língua, confirmando assim o dado obtido no diferencial. Na verdade, não houve qualquer característica, quer em relação ao alemão, quer em relação às outras línguas que integravam o questionário (inglês, francês, espanhol e português), que tenha sido mencionada com uma ocorrência tão elevada (uma percentagem de quase quinze por cento).

No que diz respeito à beleza desta língua existe uma opinião geral bastante negativa; contudo, também há quem a considere bonita, embora em menor escala. Esta disparidade de opiniões também se verifica em relação à utilidade: se, por um lado, parece haver uma percentagem significativa de alunos que atribuem alguma utilidade ao alemão, identifica-se, pelo outro e com peso bastante menor, a tendência contrária.

Um dos aspectos mais curiosos nestas associações foi a referência a “Rex” (uma série televisiva de língua alemã), apontando, por um lado e mais uma vez, para o papel que os *mass media* desempenham na aproximação linguística e cultural – neste caso concreto, a série televisiva parece estabelecer o contacto entre os alunos e a língua e cultura alemãs (aparentemente pouco presentes em Portugal). Por outro lado, a menção a esta série indica a influência que os *media* podem exercer nos processos de (re)construção das imagens acerca de uma língua e seu povo, na medida em que a aproximação anteriormente referida poderá ajudar a desmistificar ideias estereotipadas e preconceitos por parte dos alunos.

Dois dos principais estereótipos que normalmente se manifestam face à língua alemã e sua cultura reflectem-se nos *top ten*: o primeiro é o clássico gastronómico da *cerveja* e o segundo prende-se com o nazismo, neste caso através da menção a *Hitler*.

No que se refere ao tratamento dos dados por categorias, apresentam-se os resultados obtidos (ver quadro 11).

Quadro 11: Imagens do alemão por categorias⁶³

	Alunos
Língua como objecto de ensino-aprendizagem	alles klar? (1), chinês (1), complicada (25), confuso (3), danke (1), difícil/dificuldade/ muito difícil (114) , dish (1), ei (1), ein (2), escola (1), fácil (13), feuer (1), gut tag (2), hallo (1), hi (1), hüt (1), ich (1), incompreensível (2), kindergarten (1), klein (1), machiken (1), mais ou menos fácil (1), man (1), mau (1), mein (3), não se percebe muito (1), nein (1), nono ano (1), parece difícil (1), parecida com o Português (1), phantastische Vorstellung (1), polizei (1), restrita (1), Schwein (1), ü (1), werder wermer (1), wie geht's? (1), wunderbar (1), zwei (1)
Língua como objecto afectivo	alegre/s (5), aborrecida (1), analfabetos (1), altamente (1), bastante diferente (1), beleza (2), boa (1), bonita/o (26) , bruto (1), chato (5) , desinteressante (6) , divertida/os (6) , divertimento (1), duro (1), lindo (1), enervantes (2), engraçada (5), esquisita (12), estranha/o (8), estúpido (1), feia/o (54) , feios (6) , fixe (2), fria/o (7) , gira/o (2), gosto (1), horrível (1), horrorosa (1), interessante (12), mais ou menos bonita (1), mais ou menos feia (1), muito chata (1), não acho piada (1), não gosto (1), péssimo (1), pobre (1), razoável (1), seca (1), sem interesse (1), séria (1), sotaque curtido (1), triste (2),
Língua como objecto de poder	actual (1), alguma utilidade (1), agressivo/s (3), amizades (1), antipática/o (3), BMW (6) , canetas (1), capacidade monetária (1), carros (3), casas (1), com importância política (1), culto (5) , cultural (1), desimportante (1), dinheiro (1), DSF (1), economia (1), estável (1), euro (1), evolução (1), força (1), imigrantes (1), importante/importância (12) , importância económica (2), importância política (1), inculto (3), indústria (2), inútil (17) , M6 (2), mais ou menos importante (1), mais ou menos útil (1), militarmente fortes (1), moderno (1), morta (1), mundial 2006, na moda (1), não muito importante (1), não muito usada (1), necessária (1), Opel (1), potente (1), pouco falado (1), pouco importante (1), pouca importância económica (1), pouco moderna (1), prática / prático (2), quase inútil (1), rica (1), rica culturalmente (4), tecnologia (2), trabalho (1), turimo (1), útil (30) , Volkswagen (6)
Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	alemães (4), Alemanha (8) , altos (1), Áustria (3), bandeira (3), bêbedos (4), Berlim (6), cerveja (18) , chocolates (1), cinema (3), convencidos (1), Estugarda (1), fast-food (2), feuerfrei (1), finos (1), futebol (2), grandes cidades (1), guerra (3), hino (1), Hitler (15) , holocausto (1), honesto (1), humildes (2), inteligentes (1), judeus (1), limpeza (1), limpos (1), (1), linguarudos (1), loiros (6) , malcriados (1), malucos (1), modestos (1), Munique (3), Muro de Berlim (3), muito bem educados (1) música (1), música clássica (1), , não trabalham (1), nazi/nazismo (12) , neve (1), Oliver Kahn (1), orgulhosos (1), palhaços (1), parvos (1), pastor alemão (1), pobres (1), pobre culturalmente (2), raça ariana (1), racismo /racistas (4), Rammstein (1), relógio (1), Rex (série tv) (21), ricos (2), salsichas (9) , sapatos (1), seringas (1), simpáticos (1), sexo (1), Schumacher (1), televisão (1), tolos (1), trabalhadores (1), viagens (1), vestidos (1) Viena (1),

Na primeira categoria, língua como objecto de ensino-aprendizagem, cristaliza-se novamente a imagem homogénea da complexidade desta língua, desenhando um

⁶³ Nota: as palavras a negrito representam as mais referenciadas. O valor em parênteses a seguir ao público refere-se à totalidade das entradas obtidas e o número entre parênteses que segue cada uma das palavras diz respeito à quantidade de vezes que foi referida.

perfil pouco motivador ou atraente acerca da sua aprendizagem: *complicada, confuso, chinês, difícil, dificuldade, não se percebe, muito difícil, incompreensível*. As excepções à regra referem vocábulos e letras alemães (*nein, ü, guten tag*) e, embora pouco significativa, surge uma voz positiva em relação à facilidade do alemão (*fácil*).

Já no que concerne à língua como objecto afectivo, as opiniões divergem bastante: as opiniões positivas descrevem a língua com os atributos de *alegre, beleza, altamente, bonita, divertida, engraçada, fixe, interessante e sotaque curtido*, indicando uma atitude de abertura e curiosidade perante esta língua aparentemente desconhecida. Esta estranheza face ao alemão, indicador da escassa presença desta língua em Portugal, também se faz sentir nalgumas vozes de cariz neutro e que a associam às características de *esquisita e estranha*. Pelo contrário, as outras manifestações reflectem uma atitude que passa por quase neutra (*séria, triste*), pouca positiva (*aborrecida, chato, desinteressante, duro, antipática*) até mesmo muito negativa (*agressivo, enervante, feia, fria, horrível*), desenhando um perfil muito desagradável deste idioma.

Os dados obtidos na terceira categoria, língua como objecto de poder, reflectem a imagem de uma língua importante, associada à ideia de uma economia (e cultura) forte (*dinheiro, economia, estável, Euro, evolução, força, importante, indústria, potente, tecnologia, canetas, casas, militarmente forte, moderno, mundial 2006, necessária, rica culturalmente, prática, útil, trabalho, actual, viagens, importância política, relógio, turismo*), particularmente em relação à indústria automóvel (*carros, BMW, Opel, M6, Volkswagen*). Neste aspecto, as vozes contrárias não se fazem sentir de uma forma significativa (*pouco falado, pouco importante*).

Por fim, e tendo em conta a diversidade de dados no que se refere à língua enquanto instrumento de construção de identidades individuais e colectivas, fez-se a seguinte sub-categorização: (i) monumentos, (ii) cidades, (iii) aspectos climáticos, (iv) gastronomia, (v) outros aspectos sócio-culturais, (vi) acontecimentos históricos, (vii) desporto, (viii) *mass media* e arte (ix) personalidades e, finalmente, (x) traços característicos e impacto visual dos falantes.

Assim, o monumento que alguns alunos associam a esta língua é o símbolo que representa a reunificação alemã, o *Muro de Berlim*. Quanto às cidades e países, referiram-se *Berlim, Estugarda, Munique, Viena, Alemanha, Áustria*, indicando que os inquiridos têm alguns conhecimentos em relação a países onde esta língua é falada. Ainda neste aspecto, note-se que parece haver a ideia das cidades alemãs serem de grande dimensão, na medida em que surgiu a expressão *grandes cidades* associado a esta língua.

A imagem de um país frio reflecte-se na associação de *neve* em termos climáticos. No que diz respeito à gastronomia, referiu-se novamente os estereótipos *cerveja e salsichas*, para além de *chocolates e fast-food*. Noutros aspectos sócio-culturais, evidencia-se a imagem do patriotismo (*bandeira, hino*) vinculada à ideia no nazismo alemão. Para além disso, evidenciou-se a ideia da *limpeza* associada a esta língua. Finalmente, nesta categoria, surgiu também a referência ao *pastor alemão*, que poderá estar relacionado com a própria designação e origem desta raça canina. Contudo, tendo em conta que a série televisiva alemã “Rex” protagoniza um cão polícia, tratando-se de um pastor alemão, esta poderá ter influenciado a resposta dos alunos. Parece assim haver mais um indicador para o papel dos *mass media* na (re)construção de imagens face às línguas e suas culturas.

Uma das ideias mais enraizadas e estereotipadas que se manifesta em relação à língua alemã relaciona-se com os acontecimentos históricos ocorridos durante o século XX, em particular no que diz respeito ao movimento nacional-socialista (*guerra, holocausto, judeus, nazi/nazismo, racismo*). Este foi um dos aspectos mais referido pelos alunos, confirmando deste modo a imagem de uma língua ligada ao nazismo.

No que concerne ao desporto, apenas se referiu o *futebol* e o *mundial 2006*. Tendo em conta que a Alemanha tem uma forte cultura desportiva e uma presença massiça nos mais diversos campeonatos, torneios, jogos olímpicos etc. parece-nos que a escassez de dados por parte dos alunos indica a falta de conhecimentos nesta matéria.

Quanto aos *mass media* e arte, os dados obtidos (*cinema, música, música clássica, Rex, televisão, DSF*) indicam que existe reduzida consciência da presença da língua alemã nestas áreas.

Como já referimos anteriormente, uma das associações mais imediatas verificadas por parte dos inquiridos face ao alemão prende-se com a figura de Adolf Hitler, símbolo internacional do nacional-socialismo alemão. As outras (poucas) referências a personalidades incluem dois nomes do desporto, nomeadamente um jogador de futebol (*Oliver Kahn*) e um piloto de fórmula um (*Schumacher*), para além de um grupo musical (*Rammstein*). Não parece, portanto, haver muito conhecimento ou consciência acerca de personagens alemãs, indicando assim, mais uma vez, o escasso contacto dos alunos com a cultura alemã.

Face ao anteriormente exposto, o balanço final das imagens face ao alemão desenha um perfil pouco favorecedor desta língua: embora se verifique, à primeira vista, uma atitude bastante neutra e alguma curiosidade dos alunos face a este idioma, cristalizam-se claramente imagens a quatro níveis: o primeiro e mais evidente é a dificuldade desta língua, que se fez notar em todos os dados recolhidos. Esta complexidade pode referir-se apenas a aspectos relativos à aprendizagem ou a contactos interculturais fora do contexto escolar. A segunda prende-se com a fealdade atribuída ao alemão, muito provavelmente relacionada com a sonoridade desta língua e a respectiva distância para com o português. A força económica desta língua e as suas culturas, prestígio financeiro e industrial representam a terceira das imagens diagnosticadas. Por fim, destacou-se a associação com o nacional-socialismo, o nazismo e, concretamente, com a figura de Hitler que, de acordo com os nossos dados, representa uma das ideias estereotipadas mais enraizadas face a esta língua e cultura.

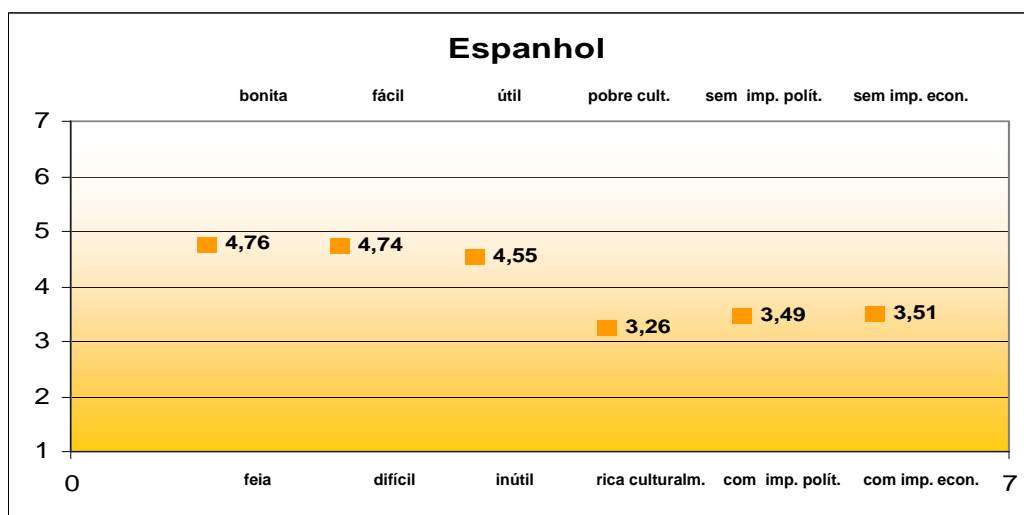
Assim e concluindo, os nossos dados apontam para uma atitude pouco afectiva face à língua alemã e sua aprendizagem - apesar de haver uma consciência acerca da importância desta língua em termos profissionais e económicos, considera-se o alemão, de uma forma geral, uma língua difícil, feia e ligada ao nazismo. Estas

imagens apontam para uma atitude pouco favorecedora em relação à aprendizagem desta língua e poderão, na nossa opinião, funcionar enquanto forças impeditivas no contacto dos alunos com esta língua e cultura – quer no contexto formal da escola, quer fora do mesmo.

ESPAÑHOL

Os dados recolhidos através do diferencial semântico espelham opiniões bastante neutras e positivas dos alunos face a esta língua, aliás, os valores das médias assemelham-se bastante aos obtidos em relação à língua francesa (ver gráfico 55).

Gráfico 55: Diferencial semântico em relação à língua espanhola



Assim, a língua espanhola é considerada bastante bonita, relativamente fácil, de média utilidade, bastante rica em termos culturais e com alguma importância política e económica. Note-se que não existe um aspecto que se destaque, isto é, que se afaste do valor médio ou se aproxime de um dos pólos. Desenha-se, deste modo, um perfil bastante neutro do espanhol na voz dos alunos:

Apresenta-se, de seguida, os resultados obtidos através dos associogramas, começando pelos *Top Ten* (ver tabela 19).

Tabela 19: *Top Ten* espanhol

Alunos (806)	
Atributo	%
1. fácil	10% (81)

2. bonita	7,1% (57)
3. útil	4,7% (38)
4. difícil	2,7% (22)
5. feia	2,4% (19)
6. castanholas	2,1% (17)
7. Madrid	1,6% (13)
8. engraçada	1,5% (12)
9. Real Madrid	1,5% (12)
10. interessante	1,4% (11)

A proximidade linguística e fonética do espanhol com a língua materna dos alunos, o português, torna-se visível nos primeiros dois atributos mais referidos: na opinião dos alunos, trata-se de uma língua fácil e bonita. Este tipo de recolha não nos permite compreender se esta facilidade se refere à compreensão ou à aprendizagem (ou às duas), contudo, note-se que os alunos, quando comparam a dificuldade das LE escolares, não identificaram a língua espanhola como sendo a mais fácil (ver ponto 3.3). Nesta linha, e considerando o facto do espanhol não representar um objecto tradicionalmente escolar, parece-nos que esta facilidade se refere à compreensão desta língua em situações comunicativas. Nesta perspectiva, entende-se facilmente por que razão é considerada bonita, não apenas pela beleza própria da língua, mas muito provavelmente por causa da semelhança com o português que foi, como veremos no ponto seguinte, considerada a língua mais bonita de todas.

Curiosamente, fizeram-se também notar as vozes contrárias a estas características, isto é, também parece haver alunos que consideram o espanhol *feio* e *difícil*, embora com percentagens muito menores.

Os alunos parecem ter uma opinião positiva acerca do espanhol na medida em que a consideram enquanto língua *útil* e se referem os atributos *engraçada* e *interessante*. Parece também haver uma tendência de associar a capital do país de Espanha à mesma, o que também aconteceu com as línguas inglesa e francesa.

O facto de se compreender uma língua também enquanto fortemente vinculada à sua cultura torna-se evidente na menção da *castanholas* (utensílio utilizado no flamengo, uma dança tradicional espanhola). Por fim, a referência ao *Real Madrid*, uma equipa espanhola de futebol, parece apontar para a relação entre o universo de referência dos

alunos e as imagens que associam às línguas, isto é, baseando-se na sua experiência de vida, neste caso numa das suas principais áreas de interesse, o futebol, os inquiridos têm tendência a referir as equipas futebolísticas dos diferentes países. Este aspecto tornou-se evidente pelo facto de ter sido referido, em todas as línguas, equipas de futebol e, nalguns casos, nomes de jogadores específicos (por exemplo *Beckham* em relação à língua inglesa e Zidane em relação à língua francesa).

O segundo tratamento, por categorias permite delinear um perfil mais pormenorizado desta língua, no olhar dos alunos (ver quadro 12).

Quadro 12: Imagens do espanhol por categorias⁶⁴

Alunos (806 entradas)	
Língua como objecto de ensino-aprendizagem	a mais acessível (1), abler (1), acessível (1), adios (1), amarilla (1), arriba (1), asta la vista (1), bien (2), bien vindos (1), buenos (1), buenos dias (2), caliente (2), carino (3), chica (5), chinês (1), complicada (7) , compreensível (2), conho (3), coração (1), difícil (22) , entende-se razoavelmente (1), España (1), fácil (81), facilidade (1), facilima (1), mais ou menos fácil (2), fuerte (1), gracias (4), guapa (3), gusta (1), hola (1), irro (1), hija (1), hombre (1), língua vizinha (1), lunes (1), madre (3), mais ou menos fácil (1), me gusta (6), mira (2), mirar (2), mobile (1), muchas gracias (1), mui (1), muito difícil (1), muy (1), não muito difícil (1), niña (1), nuestro Hermano (1), oh si! (1), oído (1), oler (1), ollé (2), parecida (3), perro (2), pollo (1), rápida (4), señorita (3), si (4), siesta (3), simples (2), torero (1), viva (2),
Língua como objecto afectivo	a melhor (1), alegre (10) , alegria (2) , amiga (1), antipático (1), bela (1), beleza (2), bom (1), bonita (57) , chato (2), chique (2), curiosa (1), desinteressante (1), divertida (4), divertido (1), elegante (1), é linda (1), enervante (1), engraçada (12), esquisito (1), estranho (5), feia (12) , feio (7) , fixe (3), gira (1), giro (2), gosto (1), horrível (1), interessante (11), irritante (1), linda (2), língua repetitiva (1), melodiosa (2), nada de moda (1), não gosto (1), nojento (1), pobre (1), porreira (4), quente (1), razoável (1), rica (5), ritmada (1), romântica (1), seca (1), simpática (1), simpático (1), sonora (1), suave (1), única (2), vaidosa (1),
Língua como objecto de poder	actual (1), com alguma importância política (1), com importância económica (3), conhecida (1), culta (4), economia (2), férias (5), importância (1), importante (9) , importância económica (2), inculto (2), inútil (9) , mais ou menos útil (1), menos útil (1), moderna (3), mundial (1), música (3), musical (1), não útil (1), necessária (1), pouco falada (1), pouco importante (3), pouca importância económica (1), pouco moderna (1), pouco útil (3), prática (1), prático (1), trabalho (1), turismo (2), usado (1), útil (38) ,
Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	acolhedores (1), actores (3), alegres (4), antiga (2), antipáticos (2), Aznar (1), bailados (1), bailaricos (1), bandeira (1), bárbaros (1), Barcelona (8) , basket (1), bêbedos (1), Benidorme (1), bonitos (3), brincos (1), Burgos (1), calor (2), caramelos (1), castanhas (2), castanholas (17) , Catedral de Santiago (1), castelhanas (1), castelhano (3), catedrais (1), certos comerciais (1), chapéu (1), chatos (1), chocolates (1), ciganos (6), coisas baratas (1), comida (1), comida horrível (1), contentes (2), convencidos (2), Corunha (4), cultos (3), cultura (2), cultural (1), curiosos (1), dançarinas (2), dançarinos (2), dança (2), danças (2), descampado (1), desconfiado (1), deserto (1), diversão (1), divertidos (1), D. Juan (1), dobragem (1), doces (2), engraçados (2), Espanha (7) , espanhóis (1), estudantes (1), estúpidos (1), ETA (5), falar rápido (1), feios (2), festa (1), festa do tomate (1), festiva (1), Filipes (1), finos (1), fixes (1), futebol (5), Galiza (1), giros (1), guerra dos tomates (1), hino (1), igrejas (2), irmãos (1), Juan (4), latina (1), Letizia (3), livros (2), lolita (4), Loreto (1), Madrid (13) , Maiorca (1), malucos (1), mau

⁶⁴ Nota: as palavras a negrito representam as mais referenciadas. O valor em parênteses a seguir ao público refere-se à totalidade das entradas obtidas e o número entre parênteses que segue cada uma das palavras diz respeito à quantidade de vezes que foi referida.

<p>ambiente (1), medicina (1), México (2), modernos (1), monumentos (1), muito dados (1), organizados (2), orgulho (1), os nossos vizinhos (1), paella (6), país detestável (6), País Basco (1), paisagens (1), pantalonas (1), pedra doce (1), península (3), pensativos (1), pimenta (1), pinhata (1), pobres (1), praças grandes (1), praia (3), programas (1), prostitutas (1), raparigas (1), Raul (2), Real Madrid (12), rebuçados (1), reis de Espanha (1), rica culturalmente (6), Ruan Carlos (1), sagrado família (1), salsa (3), sanitas (1), Santiago Compostela (1), Sevilha (2), sevilhanas (7), sexo (1), simpatia (2), simpáticos (4), solidário (1), spa (1), tango (1), tartes (2), televisão (1), tortilha (1), torrões (1), touradas (8), toureiros (1), touros (3), trabalhadores (4), tradição (1), tradições (2), tristes (1), TVE (2), Valência (1), vestidos (1), visitas (1), Zara (1)</p>
--

Na primeira categoria, a língua enquanto objecto de ensino–aprendizagem, a língua é caracterizada como sendo *acessível, compreensível, fácil, facílisma, língua vizinha parecida, rápida e simples*, reflectindo a ideia da facilidade desta língua pelo facto de se tratar de uma língua próxima da língua materna dos alunos. Contudo, também se registaram vozes associando os atributos de *complicada e difícil*, embora de uma forma pouco significativa. Ainda neste contexto, refereriram–se imensos vocábulos espanhóis (*bien, buenos dias, caliente, cariño gracias, guapa, madre, mira, mirar, olé, perro, señorita, si, siesta, si*), indicando que os alunos possuem conhecimentos lexicais apesar de nunca terem aprendido esta língua em contextos formais e sublinhando o facto de se tratar de uma língua vizinha, quer em termos linguísticos, quer em termos geográficos.

Já no que diz respeito à língua como objecto afectivo, verificou–se uma polaridade de opiniões que incluem características claramente positivas (*alegre, alegria, beleza, bonita, chique, divertida, linda, engraçada, fixe, gosto, me gusta, interessante, melodiosa, porreira, quente, rica, ritmada*), mais ou menos neutras (*única, estranho, sonora*) e outras negativas (*chato, feia, gira, irritante, nojento, enervante*), sendo que a maioria das associações é de conotação favorável.

Um cenário bastante semelhante apresenta–se no que se refere à língua como objecto de poder, na medida em que alguns alunos mostram que consideram o espanhol uma língua importante (*com importância económica, culta, economia, férias, importância, importante, importância*) e, pelo contrário, outros manifestam opiniões contrárias (*inculto, inútil, moderna, pouca importância, pouco útil, turismo, útil*).

Tal como se fez anteriormente, procedeu-se a uma sub-divisão dos dados na categoria de língua como instrumento de construção de identidades individuais e colectivas: (i) monumentos, (ii) cidades, (iii) aspectos climáticos, (iv) gastronomia, (v) outros aspectos sócio-culturais, (vi) desporto, (vii) *mass media* e arte (viii) personalidades e, finalmente, (x) traços característicos e impacto visual dos falantes.

Assim, o(s) (tipo de) monumentos que os alunos parecem associar ao espanhol são a *Catedral de Santiago, catedrais, igrejas, praças grandes* e as cidades e países são *Barcelona, Benidorme, Burgos, Corunha, Galiza, Madrid, México, País Basco, Península, Santiago de Compostela, Valência*. Parece deste modo que os alunos têm alguns conhecimentos sobretudo no que diz respeito a cidades espanholas, facto esse que se pode entender pela proximidade geográfica de Espanha com Portugal. Em termos climáticos, associa-se a imagem do *calor* a esta língua, aspecto que não consideramos surpreendente.

No que diz respeito a imagens gastronómicas verificou-se a associação desta língua a *caramelos, chocolates, comida horrível, doces, paella, pimenta, rebuçados, tartes e tortilha*. Um aspecto que nos parece curioso é a referência ao chocolate, que já se verificou nas outras línguas, isto é, todas as línguas parecem provocar nalguns alunos a ideia desta doçaria, facto esse interessante e que levanta a questão da origem desta associação. Os itens mais referidos foram a *paella* e a *tortilha*, confirmando assim estes estereótipos culturais/gastronómicos.

Noutros aspectos sócio-culturais, incluem-se referências a artigos tradicionalmente espanhóis (*castanholas, brincos, chapéu, pantalonas, vestidos*), eventos culturais (*touradas, toureiros, touros, bailaricos, festa do tomate, guerra do tomate*) e reflecte-se a ideia de ir às compras em Espanha (*coisas baratas, centros comerciais*). Para além disso, há quem considere esta língua *antiga e rica culturalmente*, associando-a à *tradição* e à *cultura*. Note-se que se reflecte a ideia do espanhol ligado à *diversão e a prostitutas*, por um lado, e a estudantes e ETA, por outro. Este quadro sócio-cultural colorido é enriquecido com as menções a *castelhanas, castelhano, deserto, livros, medicina e praia*, resultando num perfil do espanhol como sendo bastante

multifacetado e diversificado, mais do que nas outras línguas, o que, mais uma vez se explica pela proximidade.

No que se refere ao desporto, evidencia-se uma vez mais a associação automática ao futebol, isto é, surge (como tem vindo a acontecer também nas outras línguas) a referência a este tipo desportivo (*futebo*) e a uma equipa pertencente a Espanha (*Real Madrid*).

Quanto aos *mass media* e arte, parece que os sujeitos associam à língua espanhola sobretudo o mundo musical e da dança (*música, bailados, dançarinos, dança, castanholas, salsa, tango, sevilhanas*) e, de uma forma menos significativa, também a televisão (*televisão, TVE, actores*). No que diz respeito às personalidades referidas, denota-se a associação à monarquia (*Filipes, Letícia, reis de Espanha, sagrada família*), a personagens de outros horizontes (*D. Juan, Juan Carlos, Juan, Lolita*) e, claro, a jogadores de futebol (*Raul*).

Em resumo, o balanço das imagens face à língua espanhola é positivo, na medida em que não se verificaram associações de conotação muito negativa. Em primeiro lugar, importa referir que os alunos inquiridos não aprende(ram) esta língua na escola, isto é, o processo de (re)construção das imagens face ao espanhol não parece desenrolar-se no contexto formal de aprendizagem escolar. Pelo contrário, e tendo em conta que se trata da língua ‘vizinha’, as imagens dos alunos parecem ter as suas origens nos contactos informais com a mesma. Na verdade, verificou-se que os inquiridos afirmam contactar com o espanhol sobretudo nas viagens (ver ponto 2.2.4), isto é, vivendo experiências reais e concretas com este idioma e sua cultura. Este é o aspecto que mais distingue estas imagens das das outras línguas e anteriormente analisadas, pois essas, pelo contrário, parecem ter sido construídas e negociadas sobretudo no contexto formal (sendo as línguas compreendidas sobretudo enquanto objecto de aprendizagem da escola), complementado com as experiências de vida que os alunos parecem ter noutros contextos (diferentes de língua para língua).

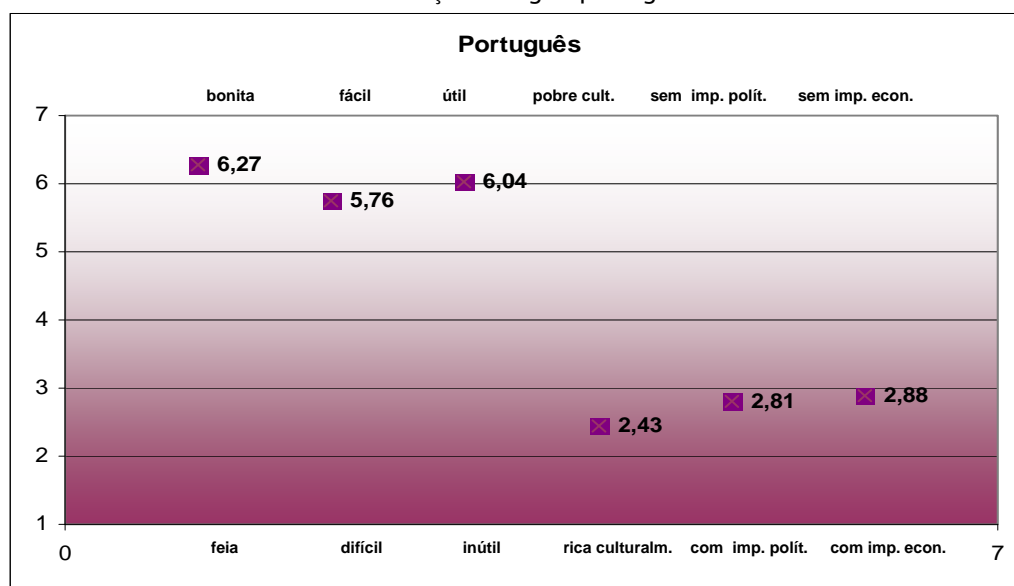
Assim, as imagens face à língua espanhola apresentam-se sobretudo de uma forma neutra, isto é, sem fortes conotações positivas e/ou negativas. Acima de tudo, o

espanhol é visto como a ‘língua vizinha’, linguística e culturalmente muito próxima e, por consequência, parecida, fácil de compreender e bonita. Em termos culturais, destacam-se três imagens: uma primeira associada à festividade (dança, música e festas); uma segunda que se refere aos estereótipos gastronómicos (tortilha e paella) e uma última que diz respeito à tradição espanhola, em particular no que diz respeito à família real.

PORTUGUÊS

Um primeiro olhar sobre os dados obtidos no diferencial semântico permite de imediato verificar a forte polarização das opiniões, com uma tendência clara para se aproximarem dos pólos positivos (ver gráfico 56).

Gráfico 56: Diferencial semântico em relação à língua portuguesa



Num olhar comparativo com as outras línguas, a língua portuguesa é a mais bonita, a mais fácil, extremamente útil (embora com um valor um pouco abaixo do da língua inglesa), é a mais rica culturalmente e tem muita importância política e económica. No entanto, note-se que, nestes últimos dois aspectos, os valores médios se situam menos próximos do pólo superior do que na língua inglesa, isto é, esta última foi considerada com maior importância, quer ao nível político, quer ao nível económico.

Os alunos parecem deste modo ter uma imagem extremamente idealizada da sua língua materna (português), na medida em que estes dados apontam para ideias claramente positivas. A característica que mais se destaca (mais próxima do pólo positivo) é a da beleza da língua, apontando para uma relação de afectividade entre os sujeitos e a sua língua, confirmando o facto anteriormente destacado, dos aprendentes terem uma relação identitária positiva.

No que se refere aos dados obtidos através dos associogramas, identificou-se as seguintes associações como as *top ten* (ver tabela 20).

Tabela 20: *Top ten* português

Alunos (n.º total entradas 1021)

Atributo	%
1. bonita/bonito	11% (112)
2. fácil	10,7% (109)
3. Útil	5,9% (60)
4. Lisboa	2,5% (26)
5. Difícil	2,3% (23)
6. Bonitos	1,5% (15)
7. Interessante	1,5% (15)
8. Rica	1,4% (14)
9. Futebol	1,3% (13)
10. Linda	1,3% (13)

De acordo com estes dados e confirmando os resultados do diferencial acima analisados, os alunos parecem ter uma imagem da sua língua muito favorável, pois duas das dez palavras mais mencionadas (representando uma percentagem de 14,3% das entradas obtidas) referem-se à beleza do português (*bonita* e *linda*). A sua facilidade é outro dos aspectos que se destaca e note-se que esta característica pode ter sido influenciada pela sequência de pensamento do exercício, isto é, seguindo os critérios que os alunos utilizaram para classificar as outras línguas (estrangeiras). Nesta perspectiva, comunicar na língua materna é muito mais fácil do que em inglês, francês, alemão e espanhol.

Tratando-se da língua que os sujeitos utilizam no seu dia-a-dia, não admira que a considerem de utilidade. É ainda vista como língua interessante e rica (e verifica-se algumas opiniões sobre a dificuldade do português). Outra das associações que não poderia faltar, pois surge em todas as línguas, é a do futebol. Este desporto representa

claramente uma área de elevadíssimo interesse (e referência) para os alunos, quer a nível nacional, quer a nível internacional.

Relativamente à análise dos dados obtidos de uma forma categorial (de acordo com o tratamento feito nas outras línguas), importa referir que se verificou uma diversidade de entradas muito maior do que nas línguas anteriores (ver quadro 61), conforme foi apontado pelo projecto “Imagens” (cf. ANDRADE & ARAÚJO E SÁ 2006), em que afirmam que as imagens relativamente ao português, LM, se caracterizam pela sua complexidade e densidade, em que existe uma maior diversidade de opiniões, bem como uma relação afectiva e identitária (ver quadro 13).

Quadro 13: Imagens do português por categorias⁶⁵

	Alunos (1021 entradas)
Língua como objecto de ensino-aprendizagem	acessível (1), adeus (3), até logo (1), básico (1), boa noite (1), boa tarde (1), bom de aprender (1), bom dia (3), bué (1), caderno (1), caneta (1), como estás (1), complexa (1), complicada (5), confusa (1), difícil (23), distorção da língua (1), escola (3), escrever (1), estudar (1), estudos (1), fácil (107) , facilidade (1) , facilímo (1), incompreensivo (1), lápis (1), ler (1), mais ou menos fácil (1), mais ou menos difícil (1), meta (1), muita gramática (1), muito difícil (1), não (2), obrigado (3), olá (12) , ser (1), sim (3), simples (2), tu (1), tudo bem (1), um pouco difícil (1), vem cá (1) ,
Língua como objecto afectivo	acolhedor (1), adoro (1), amor (3), amizade (3), alegre (6) , altamente (1), a nossa língua (1), baril (1), beijos (1), bela (1), beleza (3), boa (4), boa língua (1), bom (1), bonita (99) , bonito (13) , carinho (1), casa (5), chato (1), diferente (1), divertido (7) , embaraçoso (1), engraçada (7) , espectacular (5) , esperança (1), eu (2), feio (1), fixe (6) , felicidade (1), flagrante delírio (1), gira (1), gosto (3), grandiosa (1), interessante (15), jeitoso (1), linda (13) , língua bonita (1) , língua materna (1), magnífico (1), maravilhosa (1), a melhor (2), melodiosa (2), meu (1), misteriosa (1), moderna (3), muito bonita (1), muit chique (1), não gosto (1), não quero (1), nós (1), orgulho ser português (1), paixão (1), pátria (1), porreira (2), pouco bonita (1), relação (1), rica (14) , seca (1), simpático (3), sonora (1), suave (2), ternura (1), traiçoeira (1), triste (2), viva (1), vómito (1),
Língua como objecto de poder	actual (1), alguma importância (1), com importância política (1), culta (8) , culto (3) , cultural (3), governo (1), importância (1), importante (10), importância económica (2), importantíssima (1), imprescindível (1), inútil (3), muito importante (2), mundo (1), necessária (1), política (2), pouca importância económica (1), pouco importante (2), pouco falada (1), pouco útil (3), pouco utilizada (1), povo (1), praia (4), prática (2), preguiçosos (3), problemas (1), Quinas (1), racistas (1), rara (1), sem importância económica (1), turismo (2), um pouco importante (1), universal (1), útil (60) ,
Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	a sua história (1), actores (3), Açores (1), Afonso Henriques (1), alcoólicos (1), alegres (5), alentejanos (1), Alentejo (1), antipáticos (1), alegres (2), Algarve (3), Angeja (1), atrasados (1), Aveiro (6) , bacalhau (4), bacanos (1), bagaço (1), bandeira (3), Beira-Mar (1), Belém (1), Benfica (11), Bibi (1), bifes (1), boa vida (1), bola (1), bolsa (1), bom ambiente (1), bonitos (15) , bons (3), broa (1), burros (1), café (2), chá (2), camelo (1), Camões (3), capital (1), Carlos Cruz (1), castelos (2), cinema (4), colónias (1), com cultura (1), comédias (1), comida (5), campeão (1), contrabando (1), cozido à portuguesa (6) , Cristiano Ronaldo (1), cultura (4), crise (2), culturais (1), dança (1), descampado (1), descobrimentos (4), desemprego (1), desenho

⁶⁵ Nota: as palavras a negrito representam as mais referenciadas. O valor em parênteses a seguir ao público refere-se à totalidade das entradas obtidas e o número entre parênteses que segue cada uma das palavras diz respeito à quantidade de vezes que foi referida.

<p>animado (2), deserto (1), desorganizada (1), desporto (2), desorganizados (1), divertidos (2), dormir (1), drogas (2), drogados (1), egoístas (1), espantosos (1), estádios (1), estilo (1), estudantes (1), EURO 2004 (3), fado (5), FCP (1), Fernando Pessoa (2), feijoada (1), feiras (1), Figo (2), Filipe (1), filme (1), finos (1), F.C. Porto (2), futebol (13), garrafão (1), gastadores (1), gastronomia (1), goela (1), heroísmos (1), hino (2), história (2), honestos (1), humilde (2), humildes (2), imaginação (1), imaginários (1), imigrantes (1), incultos (2), interessado (1), jogador (1), jornais (1), Lisboa (26), livro (5), lojas (1), Lúcia (1), Lusíadas (1), malcriados (2), maleável (1), malucos do riso (1), mar (6), Marquês de Pombal (1), Marta (1), má situação (1), modestos (2), monumentos (3), Mosteiro de Alcobaça (4), Mosteiro de Jerónimos (2), museus (1), música (7), musicais (1), música pimba (1), não trabalhadores (1), Neco (1), novelas (1), oceanário (1), organização (3), orgulhosos (2), ovos moles (2), Parque das Nações (1), pastéis de Belém (1), patriotismo (2), paz (1), pedofilia (4), Península Ibérica (2), Pereira (1), perigosos (1), picuinha (1), Ponte 25 de Abril (4), Ponte Vasco da Gama (6), Porto (6), Portugal (8), portugueses (3), poucos cultos (1), restaurantes (1), revistas (1), rica culturalmente (6), Sampaio (1), saudade (3), selo do presidente (1), sérios (1), Setúbal (1), sexo (1), SIC (1), Silva (1), simpáticos (14), snob (1), solidariedade (1), solidário (1), solidários (3), Sporting (1), tabaco (1), tartes (1), teatro (3), telenovelas (1), televisão (2), terra (1), Torre de Belém (5), trabalhadores (9), trabalho (1), tradicional (2), TVI (1), ver tv (1), vinho (6), vinho do Porto (3), Zé povinho (3)</p>

Tendo em conta que a relação que os aprendentes têm com a língua portuguesa, a sua língua materna, não é comparável à com as outras, parece-nos que, quanto maior o contacto com a língua, menor a tendência de estereotipização das ideias acerca da mesma. Este aspecto também foi uma das conclusões apontadas no projecto “Imagens” (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA 2007).

Note-se que esta língua não é percebida maioritariamente enquanto objecto de ensino-aprendizagem, o que faz algum sentido, tendo em conta que os sujeitos a aprenderam desde sempre, isto é, iniciaram a sua aprendizagem muito antes da sua entrada no sistema educativo. Deste modo, entende-se porque não obtivemos muitas entradas na primeira categoria (língua como objecto de ensino-aprendizagem). Mesmo assim, as poucas opiniões que se recolheram espelham a diversidade das mesmas: ora é *acessível, básico, bom de aprender*, ora é *complexa, complicada, confusa e difícil*, não havendo portanto um consenso em relação à facilidade de aprendizagem.

Uma das categorias com maior número de dados é a da língua como objecto afectivo, apontando para a relação afectiva e identitária que os inquiridos parecem estabelecer com a sua língua mãe: *amor, amizade, alegre, a nossa língua, boa, boa língua, bonita, carinho, casa, diferente, esperança, eu, fixe, gosto, grandiosa, interessante, linda, magnífica, maravilhosa, a melhor, melodiosa, meu, misteriosa, nós, orgulho ser*

português, paixão, pátria, porreira, rica, simpática, sonora, suave, ternura, traiçoeira, triste, viva. É de facto notável que não surge um único aspecto negativo, não deixando dúvidas quanto ao amor (patriótico) que os alunos têm com a sua língua.

No que se refere ao português enquanto objecto de poder, cristalizou-se o elevado prestígio que lhe é atribuído: *culta, importante, importância política, importância económica, importantíssima, imprescindível, inútil, muito importante, mundo, necessária, política, povo, prática, universal, útil.* Contudo, verificaram-se algumas vozes a considerar esta língua *pouco importante, pouco falada, pouco útil, pouco utilizada* e *rara*, embora com percentagens muito pouco significativas.

Tal como ocorrido nas outras línguas, a categoria com maior número de entradas e maior diversidade das mesmas é a “língua como instrumento de construção de identidades individuais e colectivas”, pelo que se procedeu à respectiva sub-divisão: (i) monumentos, (ii) cidades, (iii) aspectos climáticos, (iv) gastronomia, (v) outros aspectos sócio-culturais, (vi) acontecimentos históricos, (vii) desporto, (viii) *mass media* e arte (ix) personalidades e, finalmente, (x) traços característicos e impacto visual dos falantes.

Assim, os monumentos portugueses referidos foram *castelos, Mosteiro de Alcobaça, Mosteiro de Jerónimos, museus, Parque das Nações, Ponte 25 de Abril, Ponte Vasco da Gama* e *Torre de Belém.* Faz-se notar o conhecimento que os alunos têm acerca do próprio país ao nomear alguns dos principais monumentos nacionais, quer se trate dos mais antigos e tradicionais, quer dos contemporâneos.

No que diz respeito às cidades, regiões e países, referiu-se *Alentejo, Algarve, Belém, Benfica, capital, Lisboa, Porto, Portugal, Setúbal, Península Ibérica, Açores, Angeja e Aveiro.* A referência a cidades e localidades da região de Aveiro (*Aveiro* e *Angeja*) referem-se provavelmente a regiões que os nossos sujeitos conhecem, comprovando uma vez mais que as associações referidas apresentam uma relação directa com o mundo de referência e a experiência de vida dos inquiridos.

Em termos climáticos, surgiu apenas uma entrada *bom ambiente*, embora pouco significativa. Já no que se refere à gastronomia, desenha-se um quadro de comidas e

bebidas da tradição portuguesa: *bacalhau, cozido à portuguesa, feijoada, gastronomia, ovos moles, pastéis de Belém, tartes, broa, bagaço, café, chá, vinho, vinho do Porto e garrafão*.

Noutros aspectos sócio-culturais obtiveram-se dados muito variados, alguns relacionados com o patriotismo (*saudade, bandeira, hino, patriotismo*), a vida socio-económica actual (*boa vida, bolsa, pedofilia, crise, desemprego, droga, contrabando, feiras, restaurantes, lojas*), o vínculo à cultura marítima (*mar, oceanário, praia*), a riqueza cultural (*cultura, rica culturalmente, estilo, imaginação, livros, tradicional, organização*) e ainda à imigração (*imigrantes*). Em relação aos acontecimentos históricos, reflectiu-se a imagem de uma história gloriosa: *a sua história, colónias, descobrimentos, história, paz, estudantes e heroísmos*.

No que diz respeito ao desporto, torna-se evidente que a referência ao futebol não poderia faltar: *bola, campeão, estádios, Euro 2004, FCP, F.C. Porto, futebol, jogador, Sporting, desporto*. Na verdade, não houve associações nesta categoria que não se relacionassem com o futebol, o que confirma que existe uma fortíssima cultura futebolística entre os alunos.

Quanto aos dados que se inserem na categoria de *mass media* e arte, desenhou-se um quadro colorido que inclui referências a (i) estilos musicais mais ou menos tradicionais (*fado, música pimba*); (ii) entretenimento cultural (*teatro, musicais, comédias, revistas, dança, cinema, filmes, actores*), (iii) literatura (*Lusíadas*), (iv) televisão (*SIC, malucos do riso, TVI, desenho animado, novelas*) e, finalmente, aos (v) meios de comunicação (*televisão, jornais*).

O mesmo cenário surge no que diz respeito às personalidades referidas, pois provêm das mais diversas áreas, nomeadamente da (i) história (*Afonso Henriques, Marquês de Pombal*), (ii) política (*Sampaio*), (iii) literatura (*Camões, Fernando Pessoa*), (iv) futebol (*Cristiano Ronaldo, Figo, Filipe*), (v) televisão (*Neco*) e, por fim, note-se a menção a duas pessoas envolvidas num escândalo nacional da época (*Bibi, Carlos Cruz*), apontando mais uma vez para o universo de referência dos sujeitos.

Finalmente, no que diz respeito à última categoria, traços característicos e impacto visual dos falantes, obteve-se um conjunto significativo de atributos que serão analisados no próximo ponto (*alcoólicos, alegres, alentejanos, antipáticos, atrasados, bacanos, bonitos, bons, drogados, desorganizados, divertidos, egoístas, espantosos, finos, gastadores, honestos, humilde, imaginários, incultos, interessados, malcriados, maleáveis, modestos, orgulhosos, pouco cultos, simpáticos, solidários, trabalhadores, Zé povinho*).

Em resumo, os dados obtidos apontam para imagens claramente positivas no que diz respeito à língua materna dos nossos sujeitos, fazendo-se notar uma relação afectiva com a mesma, nomeadamente uma afectividade identitária, isto é, a língua portuguesa é a língua com que os alunos se identificam. O facto de se tratar da sua língua materna, a primeira com que eles contactam, que aprendem em contextos informais e escolares, representa a grande diferença para com as outras línguas (estrangeiras) e reflecte-se num quadro caleidoscópico da sua língua, em que não há lugar para tantas ideias estereotipadas.

Assim, a língua portuguesa é a mais bela de todas, a língua do amor, do carinho e da saudade. Por consequência, é muito importante e extremamente útil. Se, por um lado, esta é a língua do bacalhau, de Camões, do mar, do fado e dos descobrimentos, também é, por outro, a língua da crise, dos emigrantes e do desemprego. Esta parece ser a língua de todos e de cada um. Nesta perspectiva, o pensamento colectivo que se cristaliza é a paixão por esta língua.

SÍNTESE

Depois de termos apresentado os resultados obtidos junto dos alunos e antes de passar para o ponto seguinte, em que iremos compará-los com os obtidos pelos outros grupos de sujeitos inquiridos (professores, encarregados de educação e funcionários), parece-nos importante fazer um ponto de paragem com a síntese dos principais resultados obtidos.

Assim, os alunos (com um maior peso no 10º ano), em termos económico-financeiros, são provenientes da classe-média/média baixa e apresentam-se essencialmente monolíngues, de língua materna portuguesa (94,7%).

As línguas com que os alunos afirmam ter contacto formal (escolar) são o inglês e francês, sendo que uma parte muito pouco significativa também refere o alemão.

Quanto às escolhas curriculares face às línguas, os alunos afirmam tomar as suas próprias decisões, sendo que a pouca influência que existe parece advir da família mais próxima. Note-se que a escassa diversidade curricular face às línguas não permite muitas escolhas.

Os motivos que parecem levar os alunos a matricularem-se numa ou outra língua, prendem-se essencialmente com seu o carácter obrigatório (inglês e francês), com a importância atribuída à língua inglesa e com motivos sócio-afectivos face ao inglês, francês e alemão.

Em relação ao gosto pela aprendizagem das LE, obteve-se um quadro bastante positivo, na medida em que a maioria dos inquiridos afirma gostar de aprender inglês e, embora com menor percentagem, francês e alemão.

No que diz respeito ao contacto com línguas em contextos informais, destacou-se o inglês, essencialmente na televisão, no cinema e em livros e revistas. Outras línguas contactadas são o francês, o alemão e o espanhol (praticamente nos mesmos contextos, embora em menor escala).

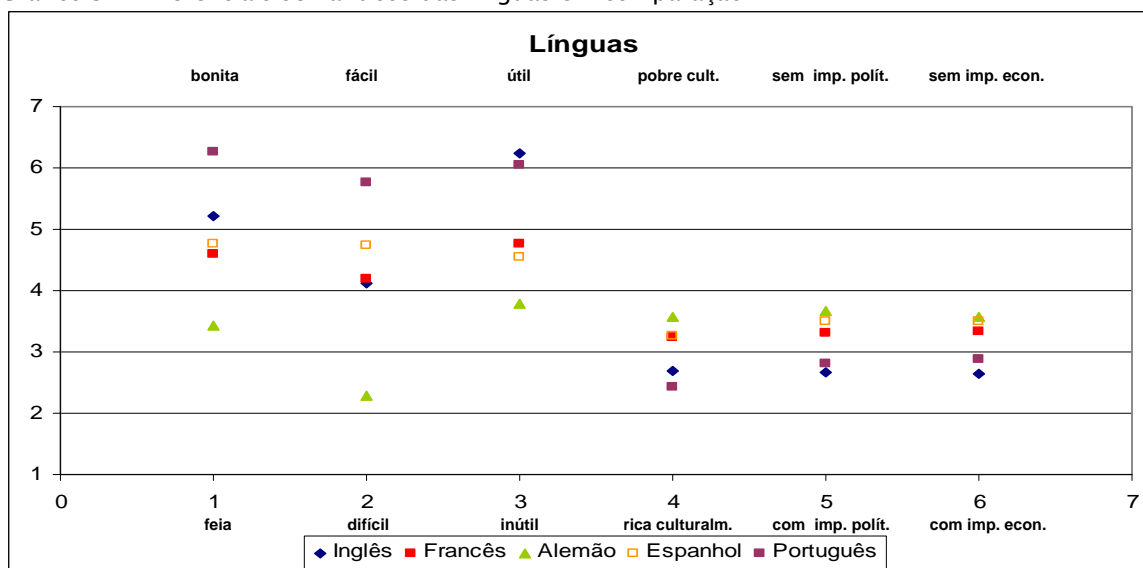
Quando questionados em relação a mais línguas que gostariam de aprender, uma parte significativa dos alunos refere o alemão – dado este para nós bastante surpreendente face ao facto desta língua estar associada a uma imagem de difícil aprendizagem. Para além do alemão, são também mencionados o espanhol, o italiano, o chinês, o russo, o latim, o grego, o japonês e o ucraniano, entre outros com menor percentagens. Este resultado aponta para a vontade dos alunos de oferta mais diversificada no que se refere ao ensino das LE.

Quanto ao posicionamento dos alunos face à língua materna, este parece ser, de uma forma geral e consolidada, de carácter afectivo-identitário, não havendo espaço muito significativo para a escolha de outra língua materna. Se tivessem de escolher outra, alguns alunos afirmam preferir a língua inglesa, essencialmente pelo seu prestígio internacional.

Relativamente às línguas da escola, os alunos consideram que a língua de aprendizagem mais fácil é a inglesa (embora com pouca diferença para com a francesa). Por outro lado, existe um consenso claro no que diz respeito à língua mais difícil, que, na voz dos alunos, é inquestionavelmente o alemão.

Quanto aos perfis por língua, apresenta-se um quadro resumo com os dados dos diferenciais semânticos de todas as línguas e que possibilita uma visão comparativa (ver gráfico 57).

Gráfico 57: Diferenciais semânticos das línguas em comparação



A língua considerada mais bonita é claramente o português – o que não nos parece muito surpreendente visto que se trata da língua materna dos sujeitos – e a mais feia é o alemão. Quanto à facilidade/dificuldade da língua, o português é visto como a língua mais fácil, e o alemão é claramente o idioma considerado mais difícil, destacando-se de todas as outras línguas. Já no que diz respeito à utilidade da língua, o inglês é classificado como a língua mais útil, à frente da língua materna (português). A língua vista como menos útil é, mais uma vez, o alemão. Quanto à riqueza cultural,

importância política e económica, as classificações são muito próximas, sendo que o alemão se posiciona sempre com mais atributos menos positivos. Enquanto a língua portuguesa é considerada a mais rica culturalmente, a inglesa vence na importância política e económica.

Concluindo, os ‘vencedores’ de popularidade, de prestígio e de afectividade são o português e o inglês. Por outro lado, o alemão destaca-se como língua mais próxima dos pólos negativos, e parece portanto ser a língua menos ‘popular’ em comparação com o inglês, o francês, o espanhol e o português.

Finalmente, identificou-se os perfis por língua, que de seguida se descrevem. Em primeiro lugar, apresentamos um quadro comparativo dos *top ten* obtidos (ver quadro 14).

Quadro 14: *Top ten* das línguas em comparação⁶⁶

	INGLÊS	FRANCÊS	ALEMÃO	ESPAÑHOL	PORTUGUÊS
1	útil (6,9%)	fácil (7,0%)	difícil (14,7%)	fácil (10%)	bonita (11%)
2	bonita (6,2%)	Torre Eiffel (5,8%)	feia (7,6%)	bonita (7,1%)	fácil (10,7%)
3	fácil (5,9%)	bonita (5,1%)	útil (3,9%)	útil (4,7%)	útil (5,9%)
4	difícil (5,0%)	difícil (4,9%)	bonita (3,4%)	difícil (2,7%)	Lisboa (2,5%)
5	música (3,3%)	útil (4,0%)	complicada (3,2%)	feia (2,4%)	difícil (2,3%)
6	importante (3,1%)	feia (2,9%)	Rex (2,7%)	castanholas (2,1%)	bonitos (1,5%)
7	interessante (2,0%)	Paris (2,7%)	inútil (2,4%)	Madrid (1,6%)	interessante (1,4%)
8	Big Ben (1,7%)	queijo (2,0%)	cerveja (2,3%)	engraçada (1,5%)	rica (1,3%)
9	cinema (1,6%)	perfume (1,9%)	Hitler (1,9%)	Real Madrid (1,5%)	futebol (1,3%)
10	hello (1,6%)	engraçada (1,2%)	fácil (1,7%)	interessante (1,4%)	linda (1,3%)

O inglês é visto enquanto língua universal, muito importante e de enorme utilidade. É de fácil aprendizagem, comparando com as outras LE da escola. Inquestionavelmente, trata-se da língua com o maior prestígio internacional, pois é necessária para o sucesso profissional, para as viagens, para os computadores e para ver filmes e ler revistas. Em termos culturais, existe uma forte tendência de associar a língua à Grã-Bretanha e aos seus ícones culturais (*Big Ben*). Contudo, também surgem estereótipos

⁶⁶ Este quadro apresenta os dez atributos mais referidos pelos alunos em relação a cada uma destas línguas, com a respectiva percentagem de menção entre parêntesis.

culturais americanos: o inglês é a língua do *Mc Donalds*, da *Coca Cola* e certamente do mundo de cinema, da música e da *Mtv*.

No que diz respeito às imagens face ao francês, os dados revelaram uma posição 'neutra', isto é, nem é considerada muito bonita nem muito feia, nem muito útil nem inútil, etc. O francês é claramente associado a itens culturais, tais como a Torre Eiffel, o queijo, o champanhe, o perfume, o Arco de Triunfo, o *croissant*. O francês é a língua de Paris e da moda, é a língua do 'bonjour' e do 'salut'.

Já no que se refere ao alemão, o cenário muda um pouco. Tal como verificamos anteriormente, esta língua está claramente associada à sua dificuldade – na verdade, é a imagem que mais se destaca. Para além de complicada, é também considerada feia. Culturalmente, o alemão é a língua do Rex (série televisiva), da cerveja, das salsichas e – inegavelmente – do nazismo e de Hitler. Em termos económicos, é a língua dos automóveis, dos BMW e da Volkswagen.

Semelhantes aos resultados face ao francês, as imagens dos alunos em relação à língua espanhola apresentam-se essencialmente neutras, isto é, afastadas dos pólos. O espanhol é considerado uma língua alegre e bastante fácil, reflectindo a proximidade linguística e cultural com o português. É ainda a língua de Barcelona e Madrid, a língua das castanholas e sevilhanas, e é associada ao futebol e, em particular, ao Real Madrid.

Finalmente, as imagens obtidas do português, língua materna dos sujeitos, reflectem um posicionamento afectivo e positivo. É a língua com o maior número de atributos afectivos (alegre, bonita, espectacular, fixe, linda, rica). Em termos culturais, associa-se ao fado, ao cozido à portuguesa e à música. As imagens reflectem ainda uma auto-imagem bastante positiva, na medida em que os portugueses são considerados bonitos, alegres e trabalhadores.

Quanto aos motivos que levam os alunos a considerar uma língua como importante, estes situam-se a dois níveis, um primeiro de ordem pragmática, relacionado com a utilidade da língua e com a sua universalidade (como é o caso do inglês) e um segundo

de ordem afectivo-identitária, que se refere à relação de amor, de amor à pátria e à identidade do sujeito (como é o caso do português enquanto LM).

Seguimos este estudo com a análise comparativa entre os resultados anteriormente apresentados e os que dizem respeito aos outros públicos que constituem a comunidade escolar, no sentido de melhor compreender como as imagens dos diferentes grupos de inquiridos se relacionam.

3. IMAGENS DAS LÍNGUAS DE TODOS OS PÚBLICOS INQUIRIDOS

Tendo em conta o nosso entendimento de que as imagens face às línguas são construídas socialmente, importa compreender de que forma as imagens obtidas por parte dos alunos, anteriormente discutidas, se relacionam com outros públicos da mesma comunidade escolar. Assim, passaremos à análise englobante dos resultados que dizem respeito a todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar (alunos, encarregados de educação, professores e funcionários).

Em particular, pretende-se obter respostas sustentadas à primeira questão investigativa do presente estudo, que aqui se relembra:

- Que imagens face às línguas escolares (inglês, francês, espanhol, português e em particular ao alemão sua aprendizagem), se manifestam numa determinada comunidade escolar (considerando os alunos, encarregados de educação, professores, administração da escola e funcionários)?
- Como se (inter-)relacionam as imagens nos diferentes públicos considerados?

Focando-nos numa língua de cada vez, iremos apresentar e discutir os resultados dos referidos públicos em três passos. Partimos da definição de um 'perfil semântico' por língua, obtido através dos diferenciais semânticos⁶⁷ e distinguindo as classificações dos diferentes públicos. Passaremos à identificação dos *top ten* apurados para a respectiva língua e que dizem respeito aos 10 atributos mais referidos nos

⁶⁷ Para melhor entendimento desta técnica de recolha de dados, bem como dos associogramas referidos mais abaixo, ver capítulo I, parte I deste estudo.

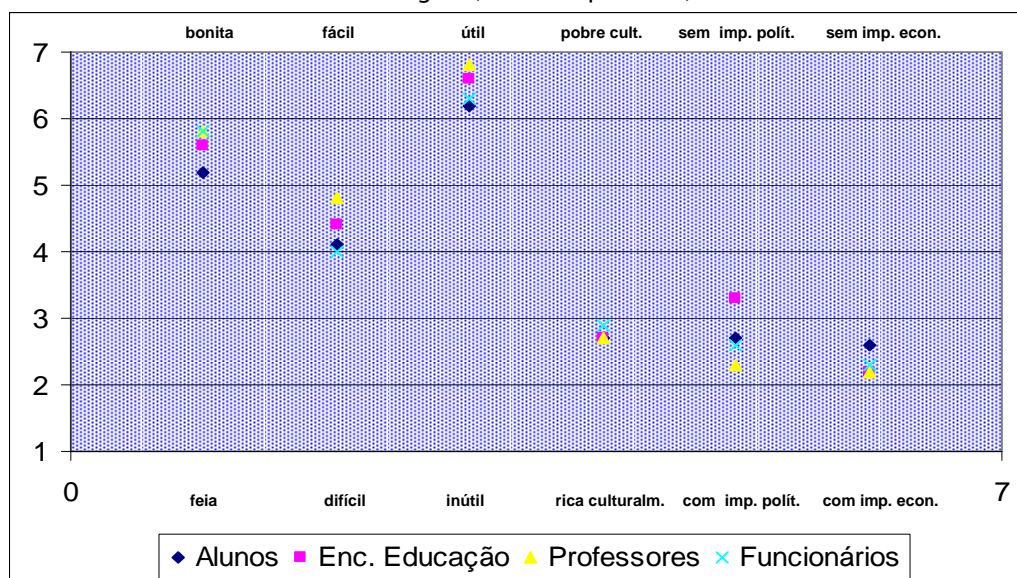
associogramas. Por fim, analisaremos os resultados obtidos nestes associogramas através das nossas categorias de análise anteriormente apresentadas.

3.1 IMAGENS POR LÍNGUA

INGLÊS

No que diz respeito aos dados obtidos através do diferencial semântico face ao inglês, destaca-se um perfil bastante semelhante por parte de todos os públicos inquiridos. As ligeiras diferenças identificadas (facilidade da língua e importância política) não nos parecem significativas (ver gráfico 58).

Gráfico 58: Diferencial semântico inglês (todos os públicos)



O inglês é considerado, unanimemente, enquanto língua bastante bonita. No que diz respeito à sua facilidade, há uma aproximação ao pólo “fácil”. Os professores (os que ensinam) são os que a consideram mais fácil, enquanto os alunos (os que aprendem), são os que a consideram menos fácil.

O mesmo cenário encontra-se relativamente à utilidade do inglês, isto é, os professores são os que consideram o inglês mais útil e os alunos menos útil. Ainda assim, o inglês é claramente classificado como muito útil, na medida em que as médias se aproximam mais do atributo “útil”.

Quanto à riqueza cultural, as médias são totalmente idênticas, espelhando uma homogeneidade total nas opiniões obtidas. O inglês é considerado uma língua rica culturalmente. Já no que se refere à importância política, é o atributo que mais diversidade de opiniões reflecte: os professores são os que a consideram mais importante, enquanto os encarregados de educação lhe atribuem menos importância. Note-se no entanto que todas as médias se encontram próximas do pólo positivo (com importância política).

Finalmente e relativamente à importância económica, as opiniões são muito semelhantes, sendo que o inglês é – mais uma vez – claramente compreendida enquanto língua de elevada importância económica.

Tal como nos resultados dos diferenciais semânticos, obtivemos imagens homogêneas dos públicos também nos sociogramas. A tabela que se segue apresenta os dez atributos mais referidos em relação ao inglês pelos diferentes grupos de sujeitos (ver tabela 21).

Tabela 21: *Top ten* inglês (todos os públicos)

Alunos (n.º entradas 1099)		Enc. de Educação (540)		Professores (46)		Funcionários (95)	
Atributo	%	atributo	%	Atributo	%	atributo	%
útil	6,9% (76)	útil	9,6% (52)	Música	10,9% (5)	fácil	8,4% (8)
Bonita	6,2% (68)	Bonita	6,9% (37)	Útil	10,9% (5)	útil	7,4% (7)
Fácil	5,9% (65)	Fácil	5,7% (31)	Fácil	8,7% (4)	bonita	4,2% (4)
Difícil	5,0% (55)	Difícil	4,6% (25)	Rainha	8,7% (4)	música	4,2% (4)
Música	3,3% (36)	yes	3,9% (21)	Política	6,5% (3)	universal	4,2% (4)
Importante	3,1% (34)	importante	2,8% (15)			filmes	3,1% (3)
Interessante	2,0% (22)	ok	2% (11)			necessário	3,1% (3)
Big Bem	1,7% (19)	música	1,9% (10)				
Cinema	1,6% (18)	rainha	1,7% (9)				
Hello	1,6% (18)	Inglaterra	0,1% (1)				

Note-se que as palavras “útil”, “fácil”, “música” surgem nos quatro públicos, reflectindo o prestígio e o carácter pragmático associado ao inglês. Outros atributos como “importante”, “universal” e “necessário” sublinham estas imagens. Curiosamente, três dos quatro públicos associam esta língua a ícones culturais britânicos (Big Ben e Rainha), sendo que não surgem, nos ‘top ten’, referências a ícones culturais norte-americanos. Tendo em conta o contacto próximo de Portugal com a cultura norte-

americana através da televisão, do cinema, das revistas e da música, poderiam surgir mais referências à mesma.

Segue-se a tabela com as associações divididas em quatro grandes categorias: 1) língua como objecto de ensino-aprendizagem; 2) língua como objecto afectivo; 3) língua como objecto de poder e 4) língua como objecto de instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectiva (ver quadro 15).

Quadro 15: Imagens do inglês por categorias (todos os públicos) ⁶⁸

	Alunos (1099 entradas)	Encarregados de Educação (540)	Professores (46)	Funcionários (95)
Língua como objecto de ensino-aprendizagem	acessível (1), are (1), baby (2), ball (1), be (1), beach (1), bear (1), beautiful (1), because (1), been (1), blowjob (1), blue (2), book (1), brake (1), bus (5), bye (5) , cab (1), complicada (7) , confuse (1), cool (3), difícil (55) , divertido de aprender (1), dog (1), dolphin (1), drugs (2), easy (1), English (2), escola (2), estudos (2), fácil (65) , facilidade (2) , fácil pronúncia (1), father (1), fingerbord (1), fluente (1), freedom (1), go (2), godsneed (1), good (6) , goodbye (5), good morning (2), good night (1), hello (18) , hi (1), homework (2), how (1), I (2), ice (2), I feel good (1), I love you (1), I'm sorry (1), I need you (1), lingual bem aprendida (1), love (3), love you (1), lunch (1), mais ou menos fácil (3), match (1), men (2), morning (2), mother (1), my (2), name (1), não se percebe (1), nice (1), no (8) , off (1), ok (4), on (1), one (1), pen (1), pencil (2), please (1), pouco difícil (1), queen (4), red (2), river (1), room (2), school (3), sex (5) , sexy (1), shadow (1), simples (4), sister (1), site (5), sorry (2), stand up (1), stop (2), street (1), table (1), thanks (2), thank you (6) , the end (1), to be (1), toilet (1), um bocado difícil (4), was (1), what (3), yellow (1), yes (10) , you (2)	about (1), baby (1), básica (1), bear (1), beef (1), big (1), brother (1), coffee (1), come on (1), cool (2), corrente (1), Christmas (1), difícil (25) , dog (1), escola (1), estudo (1), fácil (31) , facilidade (1), fala-se ao contrário (1), father (2), fish (1), foot (1), girls (3), God (1), good (3), goodbye (3), good morning (2), gostava de aprender (1), happy (1), hello (9), insucesso escolar (1), kiss (1), life (1), live (1), Lord (1), love (5), man (1), may be (1), menos regras gramaticais (1), money (1), mother (2), movies (1), music (1), name (1), no (8) , ok (11), peace (1), pronúncia (1), sorry (1), sport (1), stop (1), table (1), thanks (3), thank you (5) , time (1), water (1), welcome (1), what (1), yes (21)	escola (1), fácil (4) , light (1), mister (1), white (1), yes (1)	aprendida (2), beef (1), fácil (8) , facilidade (1), hello (1), love (1), nation (1), queen (2), simplicidade (1), site (2), windows (1), yes (1)
Língua como objecto afectivo	alegre (3), amigos (1), arrogante (1), baril (1), beleza (3), boa (1), bom (4), bonita (68) , carismática (1), chato (2), detesto (1), diferente (1), divertida (2), divertido (2), linda (3), enervante (1), engraçada (7) , especial (2), espectacular (1), esquisito (1), favorável (1), feia (8) , feio (3) , fixe (16) , gira (1), gosto (1), interessante (22) , interesse (1), melodioso (1), não	absurda (1), agradável (3), alegre (2), beleza (1), bom (2), bonita (37) , engraçada (1), fascinante (1), feia (1), feia (versão americana) (2), feioso (1), fixe (1), harmonia (1), interessante (3) , internacional (4) , inútil (3), meiga (2), melodiosa (1), musical (4) , rasco (1), sonoridade (1)	bonita (2),	áspera (1), bonita (4), fria (2), interessante (2), melódica (1), melodiosa (1), ritmado (2), sonora (1), tea (1),

⁶⁸ Nota: as palavras a negrito representam as mais referenciadas. O valor em parênteses a seguir ao público refere-se à totalidade das entradas obtidas e o número entre parênteses que segue cada uma das palavras diz respeito à quantidade de vezes que foi referida.

	gosto (3), ótima (1), porcaria (2), porreira (1), preciosa (1), seca (2), simpática (5) , triste (1), vaidosa (1)			
Língua como objecto de poder	actual (1), a mais falada (1), América (4) , bastante útil (1), computadores (3), comunicação (1), culta (5), culto (4), divulgada (1), dólar (1), eficaz (1), emprego (1), evolução (1), expandido (1), história (1), importância (1), importante (35) , importância económica (4), importância política (3), importantíssima (1), indispensável (3), informática (1), Inglaterra (6), Internet (5) , inútil (3), libra (1), língua importante (1), meios electrónicos (1), moderna (14) , muito falada (2), muito importante (1), muita importância económica (1), mundial (1), mundo (3), necessária (1), necessário (1), poder (1), prática (1), precisa (1), Reino Unido (1), sem importância política (1), turismo (1), universal (13) , USA (1), usado (3), usual (1), útil (76) , utilidade (1), viagens (2), Washington DC (1)	adequada (1), a mais falada (1), América (2), culta (4) , culto (1), dinheiro (2), eficaz (1), emprego (1), essencial (3) , Europa (2), europeia (1), evolução (1), férias (1), forte economicamente (1), global (2), importante (15) , importante economicamente (1), importante política (1), indispensável (2), informática (1), Inglaterra (6) , instruções (manuais) (1), Internet (4) , língua dos computadores (1), língua do futuro (1), mecanismos modernos (1), muito falada (2), mundial (2), mundo (1), necessário (1), negócios (1), oficial (1), política (2), progresso científico (1), Reino Unido (2), super potências (1), trabalho (1), turistas (2), universal (18), USA (1), útil (52) , viagens (1), viajar (1)	culta (1), essencial (1), obrigatória (1), política (3), útil (5),	América (1), conhecida (1), culta (1), cultura (1), divulgada (1), importância (1), importante (1), Inglaterra (2), internacional (3), necessário (3), popularidade (1), turistas (1), universal (4), útil (7)
Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	actores (2), alegres (8) , aliens (1), Any Lee (1), Astun Martin (1), atentados (1), atrasados (1), bebidas (1), bêbedos (4) , Beckham (3) , belas paisagens (1), bem educados (1), bem humorados (1), bife (1), Big Ben (19) , bonitos (7) , borrachões (1), Brad Pitt (1), Buckingham Palace (3), Burger King (1), cadillac (1), caixas de correio (1), casa (2), casa real (1), cavalos (1), cerveja (6) , chá (1), chapéu (2), Chelsea (2), chinês (2), chique (1), chocolat (1), cinema (18) , classe (1), coca (2), Coca-Cola (1), cochas (1), comida (1), competitivos (1), contentes (2), convencidos (4), cultos (7) , cultura (4), culturalmente rica (1), dança (1), danças (1), descampado (1), deserto (1), desporto (1), divertimento (2), droga (1), duas torres (1), egoístas (1), engraçados (1), estrelas (1), estúpidos (1), expressivo (1), familiares (1), famosos (1), fast food (1), feios (3), feiosos (1), filmes (16) , finos (1), fiterios (1), fortes (1), fracos (1), futebol (14), G. W. Bush (2), gordos (1), gostam de panquecas (1), guardas (3), hamburger (3), Harry Potter (2), Hip Hop (3), Hollywood (1), hooligans (1), humildes (1), ice tea (1), independência (1), Iraque (1), jogos (1), ketchup (1), Linking Park (1), livros (2), loiros (2), London (2), Londres (9) , Manchester United (4), Mc Donalds (5), moda (1), monumentos (1), Mtv (1), museus (2), música (36), não solidários (1), nariz de palhaço (1), neve (1), neveiro (1),	abertura (1), amor (1), autocarro (1), bandeira (1), Beatles (2), Beckham (2), Big Ben (6) , bonitos (7) , broncos (1), cerveja (2), chá (5) , Chelsea (1), cinema (5), Coca-Cola (1), comida (1), convencidos (2), cultura (1), diálogo (1), directa (1), educação (1), egoísta (2), fast food (2), filmes (7) , frios (1), futebol (5) , guerra (1), Guerra Mundial II (1), Harrod's (1), Hide Park (1), honestos (1), hooligans (2), ice tea (1), ingleses (2), Londres (4) , Mc Donald's (1), Manchester (2), modernos (3), monarquia (1), monarquino (1), monumentos (1), música (10) , onze Setembro (1), organizado (1), orgulhoso (1), pessoas cultas (1), piratas (1), pontual (1), prática (2), princesa Diana (1), racistas (1), rainha (9) , realza (2), reis (1), rica (4), rica culturalmente (1), riqueza (1), riqueza monumental (1), sabedoria (1), Shakespeare (1), snob (1), snobismo (1), solidários (1), taciturnos (1), tea (2), Tony Blair (2), whisky (1), World Trade Centre (1)	Blair (1), chá (1), chic (1), Coca-Cola (1), Diana (1), filmes (1), hamburger (1), Londres (1), Mc Donald's (2), moda (1), monarquia (1), música (5) , rainha (4) , whisky (1),	Beatles (2), Big Ben (2), cavalheiro (1), chá (2), cinema (1), convencidos (1), amor (1), fato e gravata (1), filmes (3) , humor (1), ice tea (1), ilha (1), Londres (2), música (4) , Blaupunkt (1), BMW (1), neveiro (1), orgulho (1), reis (1), whisky (1)

	Nova Iorque (1), organização (1), orgulho (2), orgulhosos (1), Orlando Bloom (1), parvos (1), pasteis (1), pequeno almoço (2), piratas (1), pobre (2), pobre culturalmente (1), porno (1), pouco trabalhadores (1), praias (1), prédios (1), preguiçosos (1), príncipes (1), princesa Diana (3), princesas (1), punk (1), racistas (2), Rambo (1), rainha (4), rainhas (1) , rappers (1), realizadores (1), reis (1), relógio (1), restaurantes (1), rica (5), rica culturalmente (5) , ricos (2), Rover (2), saias (1), saias escocesas (1), Shade (1), Shakespeare (1), shoppings (1), simpáticos (3), skateboard (1), snob (1), televisão (3), terrorismo (1), torres gémeas (1), trabalhadores (2), um pouco álcool (1), Uncle Ben (1), Uncle Sam (1), violentos (1), whisky (1),			
--	---	--	--	--

Um primeiro aspecto que salta à vista é o elevado número de entradas por parte dos alunos, em comparação com os outros públicos, característica que se irá manter em todos os associogramas que iremos analisar. Esta disparidade explica-se através do número de sujeitos inquiridos, isto é, a quantidade de alunos que responderam (530) é significativamente superior à dos encarregados de educação (409), dos professores (40) e dos funcionários (22). Contudo, entendemos que o elevado número de atributos recolhidos por parte dos alunos também pode ser interpretado enquanto indicador de um maior contacto deste público com as línguas.

Um segundo aspecto a realçar neste quadro é o carácter uniforme dos atributos por parte dos diferentes públicos, isto é, não parece haver grande diversidade e diferenciação nas imagens face ao inglês entre os sujeitos inquiridos. Esta homogeneidade de imagens representa, na verdade, um aspecto comum a quase todas as tabelas e gráficos apresentados nesta parte, consolidando a ideia de imagens consistentes, transversais a todos os sujeitos, de diferentes idades e com diferentes características, ou seja, a natureza social das imagens.

Enquanto objecto de ensino-aprendizagem, o inglês parece ser considerado uma língua de fácil aprendizagem (embora surjam algumas referências ao seu carácter difícil). Referem-se um conjunto de vocábulos da língua inglesa (*yes, no, lunch*).

Em relação ao inglês enquanto objecto sócio-afectivo, destacam-se atributos positivos (*beleza, divertida, interessante*), reflectindo, deste modo, também algum gosto pela aprendizagem da língua.

Na categoria de língua enquanto objecto de poder cristaliza-se o carácter universal e de prestígio internacional atribuído a esta língua (*língua universal, a mais falada, essencial, língua dos computadores, língua do futuro, Internet*), a sua importância e carácter pragmático (*importante, muito importante, emprego, útil, indispensável, turismo, viagens*). O inglês é, assim, claramente identificado como a língua mais importante por parte de todos os públicos inquiridos.

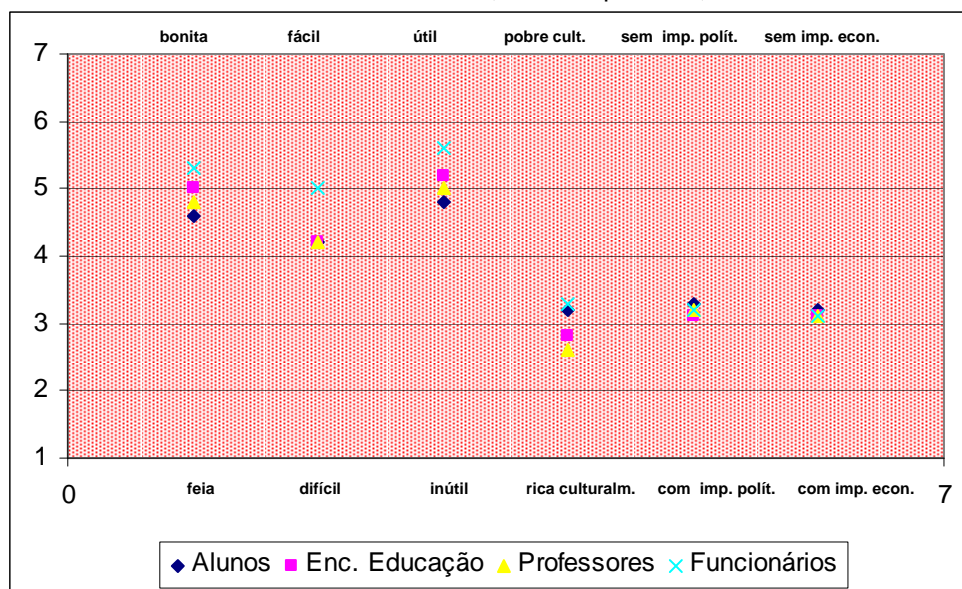
No que se refere à última categoria, língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas, surgem quatro tipos de referências: 1) características dos seus falantes, sendo que estas parecem incluir britânicos e americanos (e algumas ideias estereotipadas em relação aos mesmos): *alegres, chiques, convencidos, bem-educados, bem humorados, abertura, classe, orgulhosos, fato e gravata, orgulhosos*, entre outros). Note-se ainda que há uma relação evidente entre as associações que se fazem à língua e as que se fazem aos seus falantes. Esta relação metonímica já foi evidenciada em estudos anteriores (cf. MELO 2006, PINTO 2005, SIMÕES 2006). O segundo e restantes tipos de atributos referenciados são 2) ícones culturais, quer britânicos, quer americanos (*Big Ben, Buckingham Palace, chapéu, cinema, monarquia, Hide Park, Londres, saias escocesas, World Trade Centre*, entre outros); 3) personalidades (*Brad Pitt, princesa Diana, rainha, Shakespeare, Uncle Sam, Tony Blair*) e 4) marcas e produtos (*Austin Martin, Blaupunkt, Burger King, McDonalds, hamburguers, Harrods, Coca Cola, Rover, whisky*, entre outros).

Nesta análise, baseada nos atributos referenciados por parte dos quatro públicos inquiridos, não detectámos diferenças significativas entre os mesmos, ou seja, sublinha-se o carácter homogéneo das imagens obtidas.

FRANCÊS

O cenário dos dados obtidos através do diferencial semântico face ao francês desenha um perfil bastante positivo desta língua, na medida em que as médias obtidas se situam nos valores médios e mais próximos dos pólos positivos (ver gráfico 59).

Gráfico 59: Diferencial semântico francês (todos os públicos)



Tal como já se identificou face à língua inglesa, as opiniões dos inquiridos são bastante semelhantes. O francês é considerado bonito, com riqueza cultural e importância política e económica.

Contudo, há uma característica em que os públicos parecem não estar totalmente de acordo – a facilidade da língua: enquanto a média dos alunos, dos encarregados de educação e dos professores se apresenta idêntica, classificando a língua como neutra (nem fácil, nem difícil), a média dos funcionários situa-se claramente mais próxima do pólo “fácil”.

Note-se ainda a extrema concordância no que diz respeito às médias obtidas em relação à importância política e económica, sublinhando uma vez mais o carácter homogéneo das imagens obtidas por parte dos diferentes públicos inquiridos.

Esta homogeneidade também se reflecte nos ‘top ten’ apurados, em que a referência aos ícones culturais “Torre Eiffel” e “Paris” surge em todos os públicos inquiridos, bem como os atributos “fácil”, “difícil” e “bonita” (ver tabela 22).

Tabela 22: *Top ten* francês (todos os públicos)

Alunos (997)		Enc. de Educação (485)		Professores (85)		Funcionários (43)	
Atributo	%	Atributo	%	Atributo	%	atributo	%
Fácil	7,0% (70)	Útil	8,0% (39)	Fácil	7,2% (35)	Torre Eiffel	9,3% (4)
Torre Eiffel	5,8% (58)	bonita/o	6,2% (30)	Torre Eiffel	5,9% (5)	útil	9,3% (4)
bonita/o	5,1% (57)	Torre Eiffel	5,2% (25)	Paris	4,7% (4)	perfume	6,9% (3)
Difícil	4,9% (49)	Difícil	3,9% (19)	Difícil	4,7% (4)	Sena	6,9% (3)
útil	4,0% (40)	Paris	3,3% (16)	Importante	1,9% (9)	Fácil	4,7% (2)
feia/feio	2,9% (29)	Bonjour	3,1% (15)	merci	2,7% (13)	Paris	4,7% (2)
Paris	2,7% (27)	Oui	2,3% (11)	Emigrantes	3,5% (3)	Bonita	4,7% (2)
Queijo	2,0% (20)	au revoir	2,1% (10)	Carros	3,5% (3)	Provença	4,7% (2)
Perfume	1,1% (11)	Croissant	1,4% (7)	musicalidade	3,5% (3)	queijo	4,7% (2)
Engraçada	1,2% (12)					difícil	4,7% (2)

Para além dos adjectivos referidos, o francês é claramente associado a alguns produtos considerados ‘tipicamente franceses’, na área da gastronomia e do ‘savoir-vivre’, tais como o queijo, o perfume e o *croissant*.

De seguida, apresentamos todos os dados obtidos através do associograma, divididos em quatro grandes categorias: 1) língua como objecto de ensino-aprendizagem; 2) língua como objecto afectivo; 3) língua como objecto de poder e 4) língua como objecto de instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectiva (ver quadro 16).

Quadro 16: Imagens do francês por categorias (todos os públicos) ⁶⁹

	Alunos (997 entradas)	Encarregados de Educação (485)	Professores (85)	Funcionários (43)
Língua como objecto de ensino-aprendizagem	acessível (1), aime (1), algo difícil (1), allez (1), amour (1), au revoir (4) , avec (2), avoir (4) , básico (1), batata quente (1), beaucoup (1), boa pronúncia (1), bom sotaque (1), bonjour (7) , brother (1), combien (1), complicada (7) , compreensiva (1), concord (1), confusa (2), cool (1), cours (1), difícil (49) , difícil pronúncia (1) , dificuldade (1), éclair (1), elle (2), escola (4) , être (3), fácil (68) , fácil de aprender (2) , fille (1), garçon (1), graisse (1), gross (2), gynécologie (1), j’ai (1), je (1), je suis (1), je t’aime (1), jolie (1), laid (1), la Seine (1), La villete (1), leçon (2), lulu (1), lundi (2), lunnette (1), madame (2), mais verbos (1), maison (2), marron (1), merci (4), mince (1), monsieur (1), morche (1), muitos “eres” (1), muita gramática	acessível (1), adieu (1), allor (1), amour (1), au revoir (10) , avec (3), bien (1), bonjour (15) , Bordeaux (1), ça va (5) , chariot (1), chien (1), complicada (2), compreensível (1), curie (1), difícil (19) , difícil escrita (1), educação (1), escola (1), fable (1), fácil (35) , fenetre (1), fille (1), fromage (1), fruit (1), glamour (1), je (1), lundi (1), main (1), maison (2), merci (13) , mercredi (1), moi (1), non (3), oui (11), parfum (1), parecida com o português (2), patapuf (1), pronúncia difícil (2), quatre (1), rápida (1), salut (6) , segunda língua (1), si (1), simples (2), sotaque (1), tem muitos sons “R” (1),	amour (1), avec (1), bonjour (2), difícil (4) , fácil (1), facilidade (1), fromage (1), gramática (1), merci (1), oui (1), vocabulário (1)	bonjour (1), difícil (2), fácil (2), merci (1), soleil (1)

⁶⁹ Nota: as palavras a negrito representam as mais referenciadas. O valor em parênteses a seguir ao público refere-se à totalidade das entradas obtidas e o número entre parênteses que segue cada uma das palavras diz respeito à quantidade de vezes que foi referida.

	(1), muitos tempos verbais (1), ne (1), non (3), oui (7) , palent (1), pantalon (1), parce que (1), parler (2), parecida com o português (1), pás (1), petit (1), plage (1), porc (1), poubelle (1), pouco difícil (1), pronúncia difícil (1), reveillon (1), salut (7) , selon (1), simples (2), sommaire (2), sotaque (1), table (1), toi (1), très (1), très content (1), tu as (1), um bocado difícil (1), um pouco difícil (1), um pouco confuso (1), vendredi (1), vin (1), vite (1), yeux (1)	vacances (1), verbos (2),		
Língua como objecto afectivo	aborrecida (2), alegre (2), boa (2), bonita (51) , bonito (6) , cantante (1), chata (2), chatice (1), chato (5), curiosa (1), desinteressante (2), detesto (1), diferente (1), divertido (4) , doce (1), école (1), é linda (2), enervante (1), engraçada (12) , enjoativo (1), especial (1), esquisito (1), estúpida (1), feia (17) , feio (12) , fixe (5) , formosa (1), fria (1), frio (2), gira (1), giro (2), gosto (1), horrível (1), interessante (12), irritante (1), lindo (2), mais ou menos fácil (2), melodiosa (1), muito alegre (1), musicalidade (2), não curto (1), não gosto (1), porreiro (1), pronúncia feia (1), rebuscada (1), romântica (1), seca (5) , sem graça (1), simpática (5) , simpático (2), snob (1), sonora (1), suave (4) , soutien (2), tranquila (1), triste (1), variada (1),	agradável (1), alegre (4) , áspera (1), bonita (28) , bonito (2) , cortês (1), detesto pronúncia (1), doçura (1), engraçada (1), estranha (1), feia (6) , feio (2) , fina (1), giro (1), grossa (1), interessante (3) , irritante (1), língua feia (1), melódica (1), moderada (1), pesado (1), poética (1), pouco interessante (1), rasco (1), razoável (2), romântica (4), simpática (2), simpático (1), sonora (1), suave (1), viagem (2), viajar (1),	agradável (1), áspera (1), bonito (1), chique (2), elegante (1), entediante (1), feia (1), fina (1), interessante (1), melódica (1), musicalidade (3), obsoleta (1), poética (1), pouco bonita (1), romântica (2), sonora (1),	beleza (1), bonita (2), romântico (1),
Língua como objecto de poder	actual (1), alguma utilidade (1), bastante usada (1), com alguma importância política (1), com alguma importância económica (1), com pouca importância económica (1), culta (5) , culto (3) , cultural (1), economia (1), férias (1), França (7) , importância cultural (1), importância económica (3), importância (1), importante (13) , Internet (1), inútil (15) , mais ou menos útil (3), medianamente importante (1), menos útil (1), moderno (4) , nada moderno (1), não muito importante (1), não muito útil (1), necessária (1), política (1), pouca importância (3), pouco útil (2), prática (1), prático (1), precisa (1), trabalho (2), turismo (1), útil (40) , viagens (1),	culta (2), culto (1), desactualizado (1), dispensável (1), europeia (1), falada no mundo (1), franco (1), importante (9) , inútil (2), literatura (1), manuais de instrução (1), muito falada (1), pouco falada (1), procurada (1), sem importância económica (1), sem interesse (1), trabalho (1), turismo (1), ultrapassado (1), útil (39)	inútil (1), popularidade (1), pouco importante (1), pouco útil (1), útil (1),	culta (1), economicamente importante (1), útil (4)
Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	alegres (5) , amor (2), antigo (1), antipáticos (2), antiquado (2), Arco do Triunfo (8) , Asterix (1), atrasado (1), atrasados (1), Audi (2), Avon (1), Bagminton (1), bandeira francesa (1), baton (2), bêbedos (1), B.D. (1), B. Leverkusen (1), B. Munique (1), BMW (1), boas pessoas (1), boca	acolhedores (1), alegres (1), amante (1), amor (1), Arco do Triunfo (2), arte (3) , Asterix (2), Bordéus (1), Cartier (1), champanhe (6) , Chirac (1), Chopin (1), cidade luz (1), ciganos (1), civilização (1), clássico (1), comida (1),	carros (3) , cerveja (1), cinema (1), crepes (1), croissant (1), cultura (3) , Edite Piaf (1), emigrantes	Arco do Triunfo (1), baguete (1), cidades bonitas (1), Gerard Depardieu (1), Marselha (1), moda (1), Molin Rouge (1), Paris (2), perfume (3) ,

	<p>fechada (1), bonitos (2), Bordéus (1), Cacharel (1), calma (1), Camamber (1), camelos (1), Carrefour (1), carros (2), caviar (2), champagne (17), chapéus (1), cheveux (1), chique (2), chocolate (3), cidades bonitas (1), cinema (2), Citroën (1), civilizados (1), classe (1), collants (1), comida (4), conhaque (2), convencidos (2), crepes (3), croissant (16), cultos (4), cultura (1), culturalmente rica (1), dançarinos (1), descampado (1), deserto (1), desorganizados (1), Disney (5), diversão (1), dorminhocos (1), El Corte Inglés (1), emigrantes (1), engraçados (1), estilista (1), estilo (1), estudos (1), evoluídos (1), êxito (1), fashion (1), feios (2), feiosa (1), filmes (2), finos (1), fixes (1), fora de moda (1), fromage (2), futebol (5), gay (1), galos (2), gastronomia (1), Henry (1), Hip Hop (2), história (1), Hollywood (1) homossexual (1), imigrante (1), inconscientes (1), inculta (1), inteligentes (1), Lacoste (1), ladrões (1), livros (2), Louvre (7), luz (3), Lyon (1), MCM (2), mais ou menos trabalhadores (1), malucos (1), manietos (1), maricas (1), mercado (1), moda (6), modernos (4), modestos (1), Mônaco (1), monumentos (3), música (10), Naf Naf (1), não sabem conduzir (1), Napoleão (1), Notre Dame (1), neve (1), Obelix (1), organizados (3), orgulhosos (3), Paris (26), Paris SG (1), Peugeot (4), peneiroso (1), perfume (11), Picasso (1), pobre (1), pobre culturalmente (1), queijo (20), racistas (1), Renault (5), requinte (1), rica (7), rica culturalmente (7), rio Sena (1), roupa (4), simpáticos (2), solidários (3), soufflé (1), tarados (2), televisão (1), Tintin (5), tolos (1), Torre Eiffel (58), trabalhadores (1), tradições (1), tuning (1), vaidosa (1), vinhos (5), Zidane (1)</p>	<p>compreensivos (1), crepes (1), croissant (7), culinária (2), cultos (1), cultura (3), cultural (2), De Moncover (1), desorganizados (1), Disney (4), éclair (1), educados (1), emigração (1), emigrante (1), evolução (1), feios (1), filmes (1), forte (1), França (4), franceses (2), futuroscop (1), herói (1), humildes (2), imigrante (1), inteligentes (1), lésbicas (1), liberdade (1), Louvre (2), luz (1), Marselha (1), Mitterrand (1), moda (5), modernos (1), Molière (1), monumentos (1), museus (1), música (5), música romântica (1), Napoleão (2), nobreza (1), Notre Dame (1), panquecas (1), Paris (16), Platini (1), porcos (1), queijo (6), racista (1), Renault (1), requinte (1), resistência (1), rica (5), rica culturalmente (3), românticos (1), romantismo (2), sensuais (1), sexo (1), simpáticos (1), tempo inconstante (1), TGV (1), Torre Eiffel (25), turistas (1), Zidane (1)</p>	<p>(3), festa (1), filmes (1), França (2), gastronomia (1), glamour (1), guerra (1), livros (1), Louvre (1), Notre Dame (2), Paris (4), perversidade (1), queijo (2), resistência (1), riqueza (1), romantismo (1), simpáticos (1), Torre Eiffel (5), vinhos (1), volta à França (1)</p>	<p>política (1), Provença (2), queijo (2), Sena (3), Torre Eiffel (4)</p>
--	--	--	---	---

Enquanto objecto de ensino–aprendizagem, o francês é associado à facilidade e dificuldade da sua aprendizagem. Apesar de haver alusões à sua dificuldade (*difficile, complicada*), as que referenciam a facilidade (*facile, facile de apprendre*) prevalecem. Nesta categoria surge ainda um conjunto de vocábulos ‘internacionais’ desta língua, que parecem ser muito conhecidos: *oui, salut, au revoir, bonjour, merci*.

No que diz respeito ao francês enquanto objecto afectivo, é interessante verificar alguma disparidade nos adjectivos obtidos. Assim, por um lado, o francês é considerado uma língua alegre, cantante, romântica, bela, agradável, chique, elegante, melodiosa, linda, gira, e cortês. Por outro lado, também é considerada aborrecida, sem graça, horrível, grossa, triste, áspera, feia, irritante, obsoleta e snob. Com excepção dos funcionários (com apenas três adjectivos nesta categoria), este contraste de opiniões é visível em todos os públicos.

A polaridade das opiniões também se verifica no que concerne ao francês enquanto objecto de poder, pois obtivemos referências de uma língua mais ‘poderosa’ (*actual, culta, necessária, europeia, com popularidade, importante, prática, útil e falada no mundo*), bem como referências de uma língua menos ‘poderosa’ (*inútil, nada moderna, dispensável, de pouca importância, sem interesse e ultrapassada*).

A última categoria, o francês enquanto instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas, é a que inclui associações mais diversificadas, pelo que as categorizamos em quatro grupos: 1) características dos seus falantes; 2) personalidades; 3) ícones culturais e 4) marcas e produtos.

Quanto aos franceses (pressupondo as associações da língua a este povo), estes são considerados alegres, amantes, acolhedores, emigrantes, boas pessoas, engraçados, estilosos e simpáticos – bem como perversos, antipáticos, convencidos, atrasados, bêbedos, peneirentos, racistas, tarados e lésbicos. O contraste de opiniões (quer positivas, quer negativas), já identificado na categoria afectiva, é visível em todos os públicos. Note-se mais uma vez a relação estreita entre as imagens face a uma determinada língua e face aos seus falantes.

Quanto às personalidades (e personagens) associadas à língua francesa, os inquiridos referiram um conjunto significativo de nomes provenientes das mais diversas áreas (artes, cinema, desporto e política), demonstrando alguns conhecimentos da cultura francesa: Asterix, Obelix, Napoleão, Gérard Depardieu, Chirac, Mitterrand, Molière e Zidane.

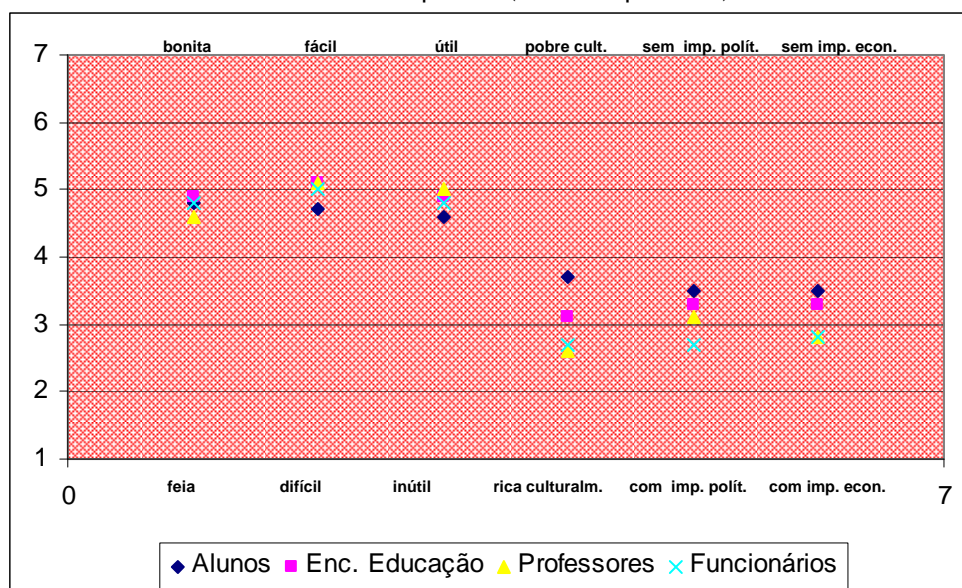
No que diz respeito aos ícones culturais, surgiram essencialmente monumentos situados em Paris ou em França: Torre Eiffel, Notre Dame, Disneylândia, Arco do Triunfo, Louvre, museus.

Finalmente, a última sub-categoria, marcas e produtos, é a que engloba mais associações, reflectindo o prestígio dos mesmos e, por consequência, da cultura francesa: *croissant, rouge, baguete*, perfume, *soufflé, crepes*, baton, Avon, Carrefour, Peugeot, Renault, Cartier, vinho, queijo, Naf Naf, música romântica, entre outros.

ESPAÑHOL

Os resultados obtidos através dos diferenciais semânticos relativamente à língua espanhola revelam um perfil bastante semelhante ao obtido face ao francês, anteriormente apresentado, conforme mostra o gráfico que se segue (ver gráfico 60).

Gráfico 60: Diferencial semântico espanhol (todos os públicos)



De uma forma geral, as médias obtidas por parte dos diferentes públicos inquiridos situam-se numa zona neutra (entre 3 e 5), apontando deste modo para opiniões pouco vinculativas. Assim, a língua espanhola parece ser considerada bastante bonita, fácil e útil, pois as médias obtidas situam-se mais próximas destes pólos. Note-se ainda a correspondência quase total entre as opiniões dos diferentes públicos inquiridos. Já no que diz respeito à riqueza cultural, as opiniões divergem um pouco, sendo que a

média dos alunos se situa numa zona neutra (não considerando a língua nem muito pobre, nem muito rica em termos culturais). Já os encarregados de educação e sobretudo os professores e funcionários classificam o espanhol como sendo culturalmente rica, pois as médias situam-se claramente mais próximas do respectivo pólo. Em relação à importância económica e política, as médias situam-se na zona neutra e um pouco mais próximas do polo ‘importante’ – a língua espanhola parece ser considerada de média importância, quer política, quer económica.

Quanto aos *top ten* apurados, cristalizam-se 3 características por parte dos públicos em relação à língua espanhola, considerada essencialmente como sendo *fácil, bonita e útil* (ver tabela 23).

Tabela 23: *Top ten* espanhol (todos os públicos)

Alunos (806)		Enc. de Educação (435)		Professores (80)		Funcionários (45)	
Atributo	%	Atributo	%	Atributo	%	atributo	%
fácil	10% (81)	Fácil	9,4% (41)	Fácil	8,8% (7)	útil	11,1% (5)
bonita	7,1% (57)	Bonita	5,1% (22)	Agradável	6,3% (5)	fácil	8,9% (4)
útil	4,7% (38)	Útil	4,6% (20)	Alegre	2,5% (2)	bonita	8,9% (4)
difícil	2,7% (22)	engraçada	2,5% (11)	Calor	2,5% (2)	praia	6,7% (3)
feia	2,4% (19)	Gracias	2,5% (11)	Castelhano	2,5% (2)	touros	6,7% (3)
castanholas	2,1% (17)	Inútil	2,3% (10)	Dança	2,5% (2)	festa	4,4% (2)
Madrid	1,6% (13)	Fado	2,3% (10)	Difícil	2,5% (2)	Letizia	4,4% (2)
engraçada	1,5% (12)	Madrid	1,6% (7)	Espanha	2,5% (2)	música	4,4% (2)
Real Madrid	1,5% (12)	Alegre	1,6% (7)	Semelhança	2,5% (2)		
interessante	1,4% (11)	Difícil	1,4% (6)	Sevilhanas	2,5% (2)		

As opiniões parecem ser bastante positivas, apontando para imagens favoráveis dos sujeitos em relação à língua do país vizinho, na medida em que entre os adjectivos mais referidos se encontram atributos como *engraçada, interessante, alegre e agradável*. Passaremos à análise dos dados obtidos por categorias para verificar se este perfil favorecedor se confirma (ver quadro 17).

Quadro 17: Imagens do espanhol por categorias (todos os públicos) ⁷⁰

	Alunos (806 entradas)	Enc. de Educação (435)	Professores (80)	Funcionários (45)
Língua como objecto de ensino-aprendizagem	a mais acessível (1), ablar (1), acessível (1), adios (1), amarilla (1), arriba (1), asta la vista (1), bien (2), bien vindos (1), buenos (1), buenos dias (2), caliente (2), carino (3), chica (5) , chinês (1), complicada (7) , compreensível (2),	acessível (2), adios (2), andiamo (1), arriba (1), bueno (2), buenos dias (6) , calle (1), cariño (1), carretera (4) , cerdo (2), cierto (1), coche (1),	difícil (2), fácil (7) , facilidade (7) , guapos (1), niña (1), parecida (1), perro (1),	difícil (1), fácil (4) ,

⁷⁰ Nota: as palavras a negrito representam as mais referenciadas. O valor em parênteses a seguir ao público refere-se à totalidade das entradas obtidas e o número entre parênteses que segue cada uma das palavras diz respeito à quantidade de vezes que foi referida.

	<p>conho (3), coração (1), difícil (22), entende-se razoavelmente (1), España (1), fácil (81), facilidade (1), facilima (1), mais ou menos fácil (2), fuerte (1), gracias (4), guapa (3), gusta (1), hola (1), irro (1), hija (1), hombre (1), língua vizinha (1), lunes (1), madre (3), mais ou menos fácil (1), me gusta (6), mira (2), mirar (2), mobile (1), muchas gracias (1), mui (1), muito difícil (1), muy (1), não muito difícil (1), niña (1), nuestro Hermano (1), oh si! (1), oído (1), oler (1), ollé (2), parecida (3), perro (2), pollo (1), rápida (4), señorita (3), si (4), siesta (3), simples (2), torero (1), viva (2),</p>	<p>comprende-se (1), comprensible (1), conho (1), difícil (6), fáceis (1), fácil (41), fácil perceber (1), fácil pronuncia (2), facilidade 1, fiesta (1), fluente (1), fluidez (1), hemano (2), gracias (11), guapa (1), guapos (1), gusta (1), gusto (1), holla (1), madre (1), manhana (1), mira (2), muchacha (1), muito parecida (1), nh/ñ (1), niña (1), no (1), nuestros hermanos (1), olá (1), olá (1), origen latina (1), outra versão do português (1), parecida com o português (3), pelota (1), polho (1), próxima (1), rápida (5), semelhante (1), semelhante ao português (1), si (3), simples (1), te quiero (1), tiempo (1), vizinha (2), yola (1)</p>	<p>semelhança (2), siesta (1), simples (1),</p>	
Língua como objecto afectivo	<p>a melhor (1), alegre (10), alegria (2), amiga (1), antipático (1), bela (1), beleza (2), bom (1), bonita (57), chato (2), chique (2), curiosa (1), desinteressante (1), divertida (4), divertido (1), elegante (1), é linda (1), enervante (1), engraçada (12), esquisito (1), estranho (5), feia (12), feio (7), fixe (3), gira (1), giro (2), gosto (1), horrível (1), interessante (11), irritante (1), linda (2), língua repetitiva (1), melodiosa (2), nada de moda (1), não gosto (1), nojento (1), pobre (1), porreira (4), quente (1), razoável (1), rica (5), ritmada (1), romântica (1), seca (1), simpática (1), simpático (1), sonora (1), suave (1), única (2), vaidosa (1),</p>	<p>agradável (2), alegre (7), alegria (4), antipatia (1), arcaico (1), boa (1), bom sotaque (1), bonita (22), bonito (4), cativante (1), comunicativa (1), conflito (1), divertida (1), divertido (1), doce (1), doçura (1), engraçado (11), expressivo (1), extravagante (1), feia (4), feio (1), fixe (1), leve (1), língua bonita (1), mais ou menos bonita (1), má (1), meigo (3), miséria (1), muito bonita (1), não gosto (1), pobre (2), quente (1), razoável (2), rica (1), romântica (1), simpático (2), sonora (1), triste (1),</p>	<p>agradável (5), alegre (2), alegria (1), asco sonoro (1), barulhento (1), bem disposta (1), bonita (1), engraçada (1), enrolada (1), interessante (1), melódica (1), movida (1), ritmada (1), simpática (1), sonora (1), sonoridade (1),</p>	<p>alegria (1), bonita (4),</p>
Língua como objecto de poder	<p>actual (1), com alguma importância política (1), com importância económica (3), conhecida (1), culta (4), economia (2), férias (5), importância (1), importante (9), importância económica (2), inculto (2), inútil (9), mais ou menos útil (1), menos útil (1), moderna (3), mundial (1), música (3), musical (1), não útil (1), necessária (1), pouco falada (1), pouco importante (3), pouca importância económica (1), pouco moderna (1), pouco útil (3), prática (1), prático (1), trabalho (1), turismo (2), usado (1), útil (38).</p>	<p>culta (2), dinheiro (1), economia (1), europeia (1), importante (3), indústria (1), inútil (10), mais ou menos útil (1), manuais de instrução (1), muito falada (2), necessária (2), política (2), pouco culta (1), trabalho (1), turistas (1), útil (20), viajar (1), viagem (1),</p>	<p>férias (1), importante (1), turismo (1), útil (1),</p>	<p>culta (1), útil (5),</p>
Língua como instrumento	<p>acolhedores (1), actores (3), alegres (4), antiga (2), antipáticos (2), Aznar (1), bailados (1), bailaricos (1), bandeira (1),</p>	<p>acolhedores (1), aldrabice (1), alegres (1), América do Sul (1), Amistad (1),</p>	<p>alegres (1), Barcelona (1), calor (2),</p>	<p>abertos (1), alegres (1), Castela (1),</p>

<p>de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas</p>	<p>bárbaros (1), Barcelona (8), basket (1), bêbedos (1), Benidorme (1), bonitos (3), brincos (1), Burgos (1), calor (2), caramelos (1), castanhas (2), castanholas (17), Catedral de Santiago (1), castelhanas (1), castelhano (3), catedrais (1), centros comerciais (1), chapéu (1), chatos (1), chocolates (1), ciganos (6), coisas baratas (1), comida (1), comida horrível (1), contentes (2), convencidos (2), Corunha (4), cultos (3), cultura (2), cultural (1), curiosos (1), dançarinas (2), dançarinos (2), dança (2), danças (2), descampado (1), desconfiado (1), deserto (1), diversão (1), divertidos (1), D. Juan (1), dobragem (1), doces (2), engraçados (2), Espanha (7), espanhóis (1), estudantes (1), estúpidos (1), ETA (5), falar rápido (1), feios (2), festa (1), festa do tomate (1), festiva (1), Filipes (1), finos (1), fixes (1), futebol (5), Galiza (1), giros (1), guerra dos tomates (1), hino (1), igrejas (2), irmãos (1), Juan (4), latina (1), Letizia (3), livros (2), lolita (4), Loreto (1), Madrid (13), Maiorca (1), malucos (1), mau ambiente (1), medicina (1), México (2), modernos (1), monumentos (1), muito dados (1), organizados (2), orgulho (1), os nossos vizinhos (1), paella (6), país detestável (6), País Basco (1), paisagens (1), pantalonas (1), pedra doce (1), península (3), pensativos (1), pimenta (1), pinhata (1), pobres (1), praças grandes (1), praia (3), programas (1), prostitutas (1), raparigas (1), Raul (2), Real Madrid (12), rebuçados (1), reis de Espanha (1), rica culturalmente (6), Ruan Carlos (1), sagrado família (1), salsa (3), sanitas (1), Santiago Compostela (1), Sevilha (2), sevilhanas (7), sexo (1), simpatia (2), simpáticos (4), solidário (1), spa (1), tango (1), tartes (2), televisão (1), tortilha (1), torrões (1), touradas (8), toureiros (1), touros (3), trabalhadores (4), tradição (1), tradições (2), tristes (1), TVE (2), Valência (1), vestidos (1), visitas (1), Zara (1)</p>	<p>amor (1), atrapalhado (1), Barcelona (1), Batalha de Aljuba (1), bonitos (1), calor (2), caramelos (1), castanholas (5), castelhano (2), Cervantes (1), ciganos (1), comércio (1), compras (1), convencido (1), Corunha (1), cultura (1), cultural (1), dança (5), desenvoltura (1), D. Quixote (1), documentários (1), educação (1), Espanha (4), espanhóis (2), ETA (2), faladores (1), festa brava (1), filmes (1), flamenco (6), futebol (3), Galiza (1), gastronomia (1), Gaudi (1), história (1), histórico (1), Ibiza (1), Juan (1), Madrid (7), moda (1), monarquia (1), monumentos (1), música (1), orgulho (1), orgulhosos (1), padeira (1), paella (4), país bonito (1), país do lado (1), paixão (1), Península Ibérica (1), Picasso (1), político (1), praia (3), príncipe (1), Quixote (1), racismo (1), Real Madrid (2), reis de Espanha (1), rica culturalmente (1), rivalidade (1), roupa tradicional (1), Ruan Carlos (1), Santiago Compostela (2), solidário (1), tapas (1), televisão (1), terrorismo (3), fado (10), touradas (6), touros (1), trabalhadores (4), traidor (1), vaidosos (1), vizinhança (1), vizinhos (4),</p>	<p>castalhão (2), chocolates (1), cocha (1), dança (2), Espanha (2), ETA (1), garra (1), guerra (1), livros (1), música (1), noite (1), País Basco (1), Picasso (1), praias (1), Real Madrid (1), Ruan Carlos (1), sevilhanas (2), sol (2), solero (2), tapas (2), vaidade (1), vizinhos (1),</p>	<p>idades bonitas (1), coroa (1), Costa do Sol (1), festa (2), flamenco (1), galego (1), Letizia (2), Madrid (1), música (2), praia (3), reis (1), sevilhanas (1), simpáticos (1), solero (1), touradas (3), touros (3), vizinhos (1)</p>
--	---	---	---	--

Enquanto objecto de ensino-aprendizagem, os dados obtidos apontam para a proximidade linguística do espanhol para com o português, o que se faz sentir, por um lado, pelo elevado número de vocábulos espanhóis (*ablar, arriba, bien, caliente, cariño, chica*, entre muitos outros) e, por outro, pelas características de facilidade de

compreensão obtidas (*acessível, compreensível, fácil, fácilima, parecida, simples, parecida com o português*).

Enquanto objecto afectivo, salta à vista o número reduzido de entradas obtidas comparando com as restantes línguas. Os dados apontam para opiniões bastante divergentes, quer positivas, quer negativas. Assim, as opiniões ‘favoráveis’ consideram o espanhol enquanto língua *alegre, bonita, linda, interessante, melodiosa, cativante e doce*. Por outro lado, as vozes menos positivas classificam este idioma como sendo *chato, desinteressante, enervante, estranha, horrível, irritante, nojenta, pobre, barulhenta*, entre outras.

Já no que diz respeito à língua espanhola enquanto objecto de poder, as opiniões dos inquiridos são bastante semelhantes, considerando o espanhol uma língua actual e importante, útil e necessária, associada às férias, ao trabalho e aos turistas.

Na última categoria, o espanhol enquanto instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas, e face às entradas diversificadas, incluímos novamente quatro grupos: 1) características dos seus falantes; 2) personalidades; 3) ícones culturais e cidades e 4) marcas e produtos.

Quanto às características atribuídas aos espanhóis, identificamos mais uma vez dois posicionamentos distintos, um mais favorável e outro menos. Assim, por um lado, são considerados *acolhedores, alegres, bonitos, divertidos, giros, modernos e simpáticos* (entre outros), como por outro lado também lhes são associadas as características de *antipáticos, bêbedos, chatos, feios, vaidosos, prostitutas* (entre outros). Houve também várias referências a ‘ciganos’, que neste caso nos parece um atributo menos favorável.

No que diz respeito a personagens, obtivemos poucas entradas, tendo em conta a proximidade cultural para com o país vizinho: *D. Juan, Letizia, Lolita e D. Quixote*. Pelo contrário, a proximidade geográfica parece evidenciar-se através do elevado número de cidades e regiões referidas: *Burgos, Barcelona, Benidorme, Coruña, Maiorca, Madrid, País Basco, Sevilla, Santiago de Compostela e Galiza*. Os poucos elementos culturais referidos foram a *guerra dos tomates, castanholas e touradas*.

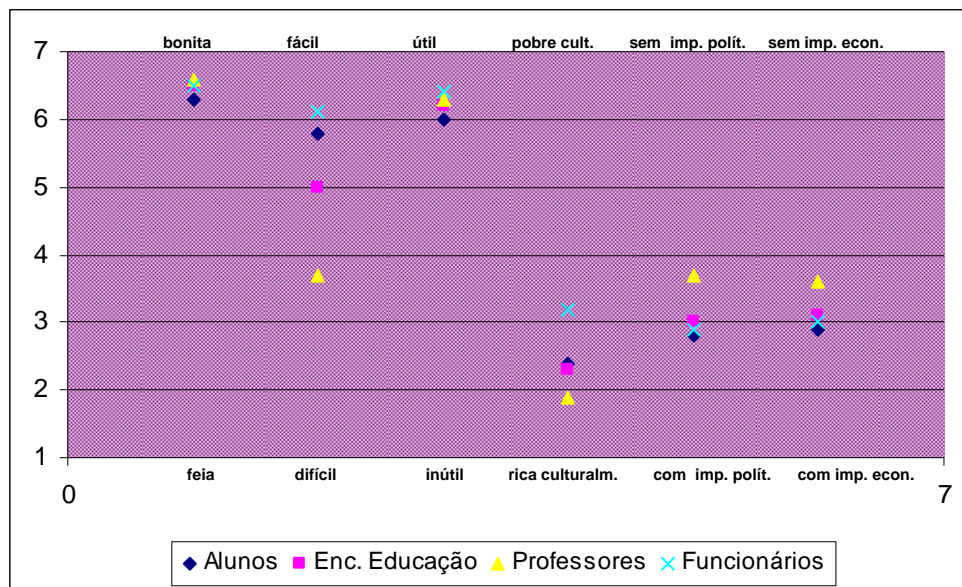
Finalmente, e no que se refere a marcas e produtos associados à língua espanhola, obtivemos *chocolates, doces, brincos, coisas baratas, caramelos, pimenta, tapas e paella*. Estas referências podem estar relacionadas com um hábito que havia em Portugal no século passado, quando os portugueses se deslocavam a Espanha para comprar chocolates, caramelos e outros produtos consideravelmente mais baratos do que em Portugal.

PORTUGUÊS

Antes de passar à análise dos dados obtidos, parece-nos pertinente referir que o português, apesar de se tratar de uma língua da escola – tal como o inglês, francês, alemão e espanhol – tem um estatuto totalmente diferente do das outras línguas. Isto porque se trata da língua materna da grande maioria dos inquiridos, a língua com que os sujeitos constroem uma relação identitária, a língua do dia-a-dia, a língua da escrita, da comunicação oral, do pensamento e dos sonhos. Lembramos ainda que os alunos apresentam uma relação (afectiva/identitária) muito positiva com a língua portuguesa, na medida em que a grande maioria escolhia este idioma como sua língua materna se pudesse escolher, conforme vimos atrás. Assim, a nossa expectativa em relação às imagens obtidas face à língua portuguesa é que estas sejam essencialmente positivas.

É precisamente esse cenário que se desenha com os dados obtidos através do diferencial semântico, pois as médias situam-se mais próximas dos pólos positivos do que em qualquer outra língua até ao momento (ver gráfico 61).

Gráfico 61: Diferencial semântico português (todos os públicos)



O português é considerado muito bonito, o que aponta para a relação afectiva positiva dos inquiridos face à sua língua materna. Parece-nos óbvio que a língua seja considerada muito útil, na medida em que se trata da língua oficial do país, a língua da comunicação do quotidiano. É também considerada de importância política e económica, embora de uma forma menos acentuada. Contudo, destacam-se duas características em que os inquiridos não parecem estar de acordo: a primeira é a facilidade, em que as médias obtidas se mostram muito diferentes, sendo que a opinião dos professores se destaca claramente da dos outros públicos. Enquanto os alunos consideram a língua portuguesa bastante fácil (provavelmente em comparação com as outras línguas), os professores classificam a língua materna como difícil. Os pontos de vista dos públicos, ou melhor, a perspectiva de análise face à facilidade do português, parece ser bastante diferente.

Os *top ten* apurados sublinham a relação afectivo-identitária dos sujeitos para com a língua portuguesa, na medida em que incluem características de ordem afectiva (*bonita, útil, e linda*), bem como referências patrióticas (*hino, saudade, pátria*) (ver tabela 24).

Tabela 24: *Top ten* português (todos os públicos)

Alunos (1021)		Enc. de Educação (483)		Professores (77)		Funcionários (48)	
Atributo	%	Atributo	%	atributo	%	atributo	%
bonita/ bonito	11% (112)	bonita	9,7% (47)	difícil	11,7% (9)	bonita	10,4% (5)
fácil	10,7%	fácil	6,6% (32)	bonito/a	6,5% (5)	fácil	8,3% (4)

	(109)						
útil	5,9% (60)	difícil	5,6% (27)	fado	3,9% (3)	fado	8,3% (4)
Lisboa	2,5% (26)	útil	5,4% (26)	saudade	3,9% (3)	útil	6,3% (3)
difícil	2,3% (23)	olá	2,7% (13)	sol	3,9% (3)	hino	4,2% (2)
bonitos	1,5% (15)	obrigada	2,5% (12)	mar	2,6% (2)	hospitaleiros	4,2% (2)
interessante	1,5% (15)	Lisboa	1,4% (7)	Portugal	2,6% (2)	Lisboa	4,2% (2)
rica	1,4% (14)	rica	1,4% (7)	praças	2,6% (2)	mar	4,2% (2)
futebol	1,3% (13)	pátria	1,2% (6)	vinho do Porto	2,6% (2)	pauliteiros	4,2% (2)
linda	1,3% (13)	beleza	1,2% (6)	complicada	2,6% (2)	simples	4,2% (2)

Note-se que, tal como identificado nos resultados obtidos através do diferencial semântico, surge novamente a discrepância entre a facilidade e a dificuldade da língua, que, na nossa opinião, estará relacionada com a perspectiva com que os inquiridos a consideram. Passamos agora para a análise dos dados obtidos por categorias (ver quadro 18).

Tabela 18 : Imagens do português por categorias (todos os públicos) ⁷¹

	Alunos (1021 entradas)	Enc. de Educação (483)	Professores (77)	Funcionários (48)
Língua como objecto de ensino-aprendizagem	acessível (1), adeus (3), até logo (1), básico (1), boa noite (1), boa tarde (1), bom de aprender (1), bom dia (3), bué (1), caderno (1), caneta (1), como estás (1), complexa (1), complicada (5), confusa (1), difícil (23), distorção da língua (1), escola (3), escrever (1), estudar (1), estudos (1), fácil (107), facilidade (1), facilimo (1), incompreensivo (1), lápis (1), ler (1), mais ou menos fácil (1), mais ou menos difícil (1), meta (1), muita gramática (1), muito difícil (1), não (2), obrigado (3), olá (12), ser (1), sim (3), simples (2), tu (1), tudo bem (1), um pouco difícil (1), vem cá (1),	adeus (4), até já (1), básico (1), bem-vindo (1), bom dia (7), complicada (4), comunidade Lusíada (1), confusa (1), difícil (27), dificuldade (2), educação (1), está bem (1), eu (1), fácil (32), gramática (2), mais ou menos fácil (2), muito fácil (1), não (3), obrigado (12), olá (13), origem (1), pão (1), pois pois (1), por favor (1), rica gramaticalmente (1), sim (3), simples (1), tu (1), tudo bem (2),	complexidade (1), complexo (1), complicada (2), dialectos (1), dicionário (1), difícil (9), dificuldade (1),	fácil (4), simples (2),
Língua como objecto afectivo	acolhedor (1), adoro (1), amor (3), amizade (3), alegre (6), altamente (1), a nossa língua (1), baril (1), beijos (1), bela (1), beleza (3), boa (4), boa língua (1), bom (1), bonita (99), bonito (13), carinho (1), casa (5), chato (1), diferente (1), divertido (7), embaraçoso (1), engraçada (7), espectacular (5), esperança (1), eu (2), feio (1), fixe (6), felicidade (1), flagrante delírio (1), gira (1), gosto (3), grandiosa (1), interessante (15), jeitoso (1), linda (13), língua bonita (1), língua materna (1), magnífico (1),	a minha língua (2), acolhedora (1), agradável (1), alegre (1), amor (1), bela (2), beleza (6), boa (2), bom (2), bonita (37), bonito (10), curiosa (1), desejada (1), desinteressante (2), expressiva (1), família (2), familiaridade (1), fantástico (1), fixe (1), frio (1), gira (1), gosto de ouvir (1), linda (1), lindo (1), língua mãe (1), língua materna (1), mãe (3),	alegre (1), bonita (3), bonito (2), calma (1), casa (1), expressiva (1), interessante (1), materna (1), monótono (1), pátria (1), rica (1), sonora (1), traiçoeira (1), variedade (1), versatilidade	beleza (1), bonita (5),

⁷¹ Nota: as palavras a negrito representam as mais referenciadas. O valor em parênteses a seguir ao público refere-se à totalidade das entradas obtidas e o número entre parênteses que segue cada uma das palavras diz respeito à quantidade de vezes que foi referida.

	maravilhosa (1), a melhor (2), melodiosa (2), meu (1), misteriosa (1), moderna (3) , muito bonita (1), muito chique (1), não gosto (1), não quero (1), nós (1), orgulho ser português (1), paixão (1), pátria (1), porreira (2), pouco bonita (1), relação (1), rica (14), seca (1), simpático (3) , sonora (1), suave (2), ternura (1), traiçoeira (1), triste (2), viva (1), vômito (1),	materna (1), mau (1), meiguinha (2), melodiosa (1), miséria (1), musical (1), não musical (2), natural (1), normal (1), nossa língua (1), pai (1), país (1), pátria (6) , pobre (1), poético (1), quente (2), restrita (1), rica (7), simpatia (1), simpática (1), suave (1), terra (1), traiçoeira (2), variedade (1), vida (1),	(1)	
Língua como objecto de poder	actual (1), alguma importância (1), com importância política (1), colónias (1), culta (8) , culto (3) , cultural (3) , governo (1), importância (1), importante (10), importância económica (2), importantíssima (1), imprescindível (1), inútil (3) , muito importante (2), mundo (1), necessária (1), política (2), pouca importância económica (1), pouco importante (2), pouco falada (1), pouco útil (3) , pouco utilizada (1), povo (1), praia (4) , prática (2), problemas (1), Quinas (1), racistas (1), rara (1), sem importância económica (1), turismo (2), um pouco importante (1), universal (1), útil (60) ,	antiga (1), bastante falada (1), batido (1), com importância económica (1), culta (1), economia (1), europeia (1), força (1), forte (1), importante (4) , manuais de instrução (1), muito falada (1), mundo (1), necessária (1), pequena (2), política (1), pouca evolução (1), prática (1), trabalho (1), turismo (2), turistas (1), útil (26) , viagem (1),	dia-a-dia (1), férias (1), pouco divulgada (1),	escudo (1), útil (3)
Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	a sua história (1), actores (3), Açores (1), Afonso Henriques (1), alcoólicos (1), alegres (5) , alentejanos (1), Alentejo (1), antipáticos (1), alegres (2), Algarve (3) , Angeja (1), atrasados (1), Aveiro (6) , bacalhau (4) , bacanos (1), bagaço (1), bandeira (3) , Beira-Mar (1), Belém (1), Benfica (11) , Bibi (1), bifés (1), boa vida (19), bola (1), bolsa (1), bom ambiente (1), bonitos (15) , bons (3) , broa (1), burros (1), café (2), chá (2), camelo (1), Camões (3) , capital (1), Carlos Cruz (1), castelos (2), cinema (4) , com cultura (1), comédias (1), comida (5) , campeão (1), contrabando (1), cozido à portuguesa (6), Cristiano Ronaldo (1), cultura (4) , crise (2), culturais (1), dança (1), descampado (1), descobrimientos (4) , desemprego (1), desenho animado (2), deserto (1), desorganizada (1), desporto (2), desorganizados (1), divertidos (2), dormir (1), drogas (2), drogados (1), egoístas (1), espantosos (1), estádios (1), estilo (1), estudantes (1), EURO 2004 (3) , fado (5) , FCP (1), Fernando Pessoa (2), feijoada (1), feiras (1), Figo (2), Filipe (1), filme (1), finos (1), F.C. Porto (2), futebol (13) , garrafão (1),	Afonso (1), Algarve (3) , alegres (1), alegria (2), Amália (2), atraso (1), Aveiro (1), bacalhau (3) , Benfica (1), Bordado (1), Brasil (1), café (2), Camões (4) , caravelas (1), castelos (1), cearas (1), cinema (1), cínico (1), calorosos (1), comer (1), comida (4) , coragem (1), corrupção (1), cozido à portuguesa (1), crise (1), cultura (2), descobrimientos (5) , desorganização (1), eficaz (1), Eusébio (2), espaços verdes (1), EURO 2004 (2), EXPO 98 (1), Fátima (1), Fernando Pessoa (1), feijoada (1), Figo (4) , filhos (1), folclore (1), futebol (5) , galo Barcelos (2), gastronomia (2), história (1), honestos (1), hóquei (1), hospitalidade (1), humildes (1), língua de Camões (1), Lisboa (7) , literatura (2), livro (1), Lusíadas (1), lusitana (1), luso (1), mar (4) , moda (1), monumentos (1),	acolhedores (1), Camões (2), comida (1), cravo (1), descobrimientos (2), Eça de Queiroz (1), fado (1), galo (1), humildade (1), Lisboa (1), literatura (1), livros (1), mar (1), mentalidade (1), pesca (1), Portugal (1), praias (1), riqueza (1), saudade (3) , simpáticos (1), sol (3) , solidariedade (1), sonho (1), Timor (1), vinho do Porto (1)	alfacinha (1), ar puro (1), comida (1), descobrimientos (1), fado (4) , festas populares (1), folclore (1), futebol (1), hino (2), hospitaleiros (2), Lisboa (2), literatura (1), mar (2), minhoto (1), modernos (1), modéstia (1), orgulho (1), orgulhosos (1), pauliteiros (2), Porto (1), Sampaio (1), simpáticos (1), trabalhador (1),

	<p>gastadores (1), gastronomia (1), goela (1), heroísmos (1), hino (2), história (2), honestos (1), humilde (2), humildes (2), imaginação (1), imaginários (1), imigrantes (1), incultos (2), interessado (1), jogador (1), jornais (1), Lisboa (26), livro (5), lojas (1), Lúcia (1), Lusíadas (1), malcriados (2), maleável (1), malucos do riso (1), mar (6), Marquês de Pombal (1), Marta (1), má situação (1), modestos (2), monumentos (3), Mosteiro de Alcobaça (4), Mosteiro de Jerónimos (2), museus (1), música (7), musicais (1), música pimba (1), não trabalhadores (1), Neco (1), novelas (1), oceanário (1), organização (3), orgulhosos (2), ovos moles (2), Parque das Nações (1), pasteis de Belém (1), patriotismo (2), paz (1), pedofilia (4), Península Ibérica (2), Pereira (1), perigosos (1), picuinha (1), Ponte 25 de Abril (4), Ponte Vasco da Gama (6), Porto (6), Portugal (8), portugueses (3), poucos cultos (1), restaurantes (1), revistas (1), rica culturalmente (6), Sampaio (1), saudade (3), selo do presidente (1), sérios (1), Setúbal (1), sexo (1), SIC (1), Silva (1), simpáticos (14), snob (1), solidariedade (1), solidário (1), solidários (3), Sporting (1), tabaco (1), tartes (1), teatro (3), telenovelas (1), televisão (2), terra (1), Torre de Belém (5), trabalhadores (9), trabalho (1), tradicional (2), TVI (1), ver tv (1), vinho (6), vinho do Porto (3), Zé povinho (3)</p>	<p>Mosteiro dos Jerónimos (1), museus (1), novelas (1), optimistas (1), organizado (1), orgulho (2), palácio de Belém (1), Palop (1), Pedro Nunes (1), perigosos (1), Ponte 25 de Abril (1), Porto (1), Portugal (3), português (1), portugueses (3), praias (2), racistas (1), recessão (1), respeito (1), revistas (1), rica culturalmente (6), sardinhas (1), saudade (3), Serra da Estrela (1), simpáticos (2), sol (1), solidários (2), televisão (1), tolerância (1), trabalhador (1), Vasco da Gama (1), vinho (3), vinho do Porto (2)</p>		
--	--	---	--	--

No que diz respeito à língua enquanto objecto de ensino–aprendizagem, obtivemos resultados bastante curiosos. Nas línguas anteriores, esta categoria incluiu essencialmente características sobre a facilidade ou dificuldade de aprendizagem e vocábulos da respectiva língua. Neste caso, para além das referências à facilidade (*acessível, fácil, facilimo, simples*), à dificuldade (*complexa, complicada, confusa, difícil*) e aos vocábulos de carácter ‘universal’ (*adeus, até logo, bom dia, sim, não, obrigada, olá, tudo bem*), obtivemos um conjunto de entradas que dizem respeito a itens e verbos associados à dimensão escolar (de aprendizagem da língua): *escola, escrever, estudar, caderno, caneta, lápis, dicionário, educação*. Este aspecto pode estar relacionado com a experiência de vida, isto é, com o facto da educação escolar ter ocorrido ou estar a decorrer na língua portuguesa.

Quanto à língua enquanto objecto afectivo – e como era de esperar – obtivemos um número elevadíssimo de características afectivas positivas e algumas de carácter patriótico/identitário. Assim, entradas como *bela, amor, carinho, paixão, grandiosa, a melhor, melodiosa, orgulho, língua mãe, natural, poética, pátria, a minha língua, terra, vida, divertida, engraçada e ternura* (entre muitas outras) não deixam dúvidas quanto à relação afectiva/identitária positiva que os inquiridos parecem estabelecer com a língua portuguesa. As poucas entradas afectivas menos positivas (*chata, embaraçosa, feia*) não nos parecem ter um peso muito expressivo neste cenário.

Apesar do elevado número de atributos de ordem afectivo–identitária, obtivemos um quadro de imagens pouco significativo no que se refere à língua enquanto objecto de poder. Trata-se na verdade da categoria com menor número de entradas e que em pouco se distingue do espanhol (*actual, culta, importante, trabalho, turismo, viagens*, entre outros).

Já no que diz respeito à última categoria, a língua portuguesa enquanto instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas, o panorama é totalmente oposto: obtivemos muitas entradas que consideramos muito significativas. Tal como temos vindo a fazer, sub–categorizamos os resultados em quatro grupos: 1) características dos falantes; 2) personagens; 3) ícones culturais e 4) marcas e produtos. Um aspecto a salientar é que há atributos que podem ser classificados como ícones culturais ou como produtos tipicamente portugueses (como é o exemplo do bacalhau), pelo que decidimos juntar tudo o que diz respeito à comida no grupo das marcas e produtos portugueses.

Em relação às características atribuídas aos falantes – e note-se que aqui se trata de uma auto–imagem dos portugueses – ficamos surpreendidos com a disparidade dos atributos referidos. Assim, os inquiridos consideram os portugueses, por um lado, como sendo *alegres, bacanos, bonitos, bons, divertidos, humildes, imaginários, simpáticos, trabalhadores, honestos, optimistas e trabalhadores* (entre outros), bem como, por outro lado, *alcóolicos, antipáticos, atrasados, burros, desorganizados, egoístas, preguiçosos, snobs e cínicos*.

Quanto às personagens referidas, destacam-se sobretudo nomes provenientes da literatura e história do país (*Afonso Henriques, Eça de Queirós, Camões, Fernando Pessoa, Marquês de Pombal, Amália e Vasco da Gama*), do futebol (*Cristiano Ronaldo, Figo, Eusébio*). Uma vez que o inquérito foi realizado na altura em que surgiu, altamente mediatizado, o caso da Casa Pia⁷², não admira surgirem nomes associados ao mesmo (Bibi, Carlos Cruz).

A referência a uma carga histórica rica associada à língua portuguesa faz-se notar também através dos numerosos monumentos referidos (Mosteiro de Alcobaça, Mosteiro dos Jerónimos, Torre de Belém e castelos), que incluímos na categoria de ícones culturais. Outros ícones obtidos foram o fado, as telenovelas, as caravelas e o galo de Barcelos.

Finalmente, no que se refere aos dados classificados na última categoria, marcas e produtos, ressaltam essencialmente itens culinários ‘tipicamente’ portugueses (*bacalhau, broa, feijoada, cozido à portuguesa, bagaço, vinho, vinho do Porto, garrafão, ovos moles, pastéis de Belém, sardinhas, tortas*); referências ao futebol (*Benfica, FC Porto, estádio, EURO 2004*) e a acontecimentos sociais (*festas populares, folclore, EXPO 98*). Resumindo, as imagens da identidade portuguesa parecem estar associadas à gastronomia, ao futebol e a festas sociais.

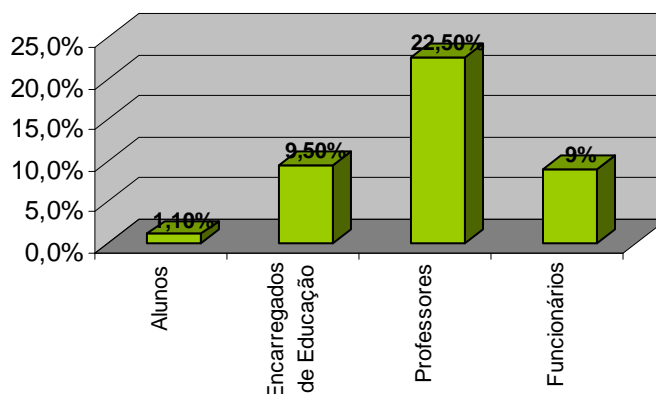
ALEMÃO

Com base na pertinência dos resultados obtidos através do questionário face ao Alemão, pois irão servir de ponto de partida para a segunda parte deste estudo (análise interaccional em sala de aula), iremos aprofundar a análise neste ponto.

Deste modo, interessava-nos compreender o contacto que os sujeitos têm ou tiveram com a língua alemã, quer em contextos formais (escolares), quer informais (extra-escolares). No que diz respeito aos primeiros, os dados indicam que apenas uma minoria (1,1% dos alunos, 9,5% dos encarregados de educação, 22,5% dos professores e 9% dos funcionários) aprendeu Alemão na escola (ver gráfico 62).

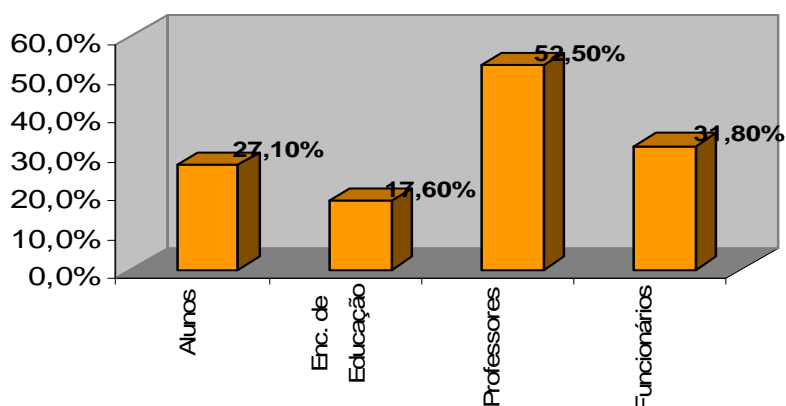
⁷² Trata-se de um escândalo em que veio a público o abuso sexual de órfãos menores ao abrigo da instituição social “Casa Pia”.

Gráfico 62: Contacto escolar com o Alemão (todos os públicos)



Já no que concerne aos contextos extra-escolares, o cenário é bastante diferente, na medida em que os valores são superiores aos anteriores (ver gráfico 63).

Gráfico 63: Contacto extra-escolar com o Alemão



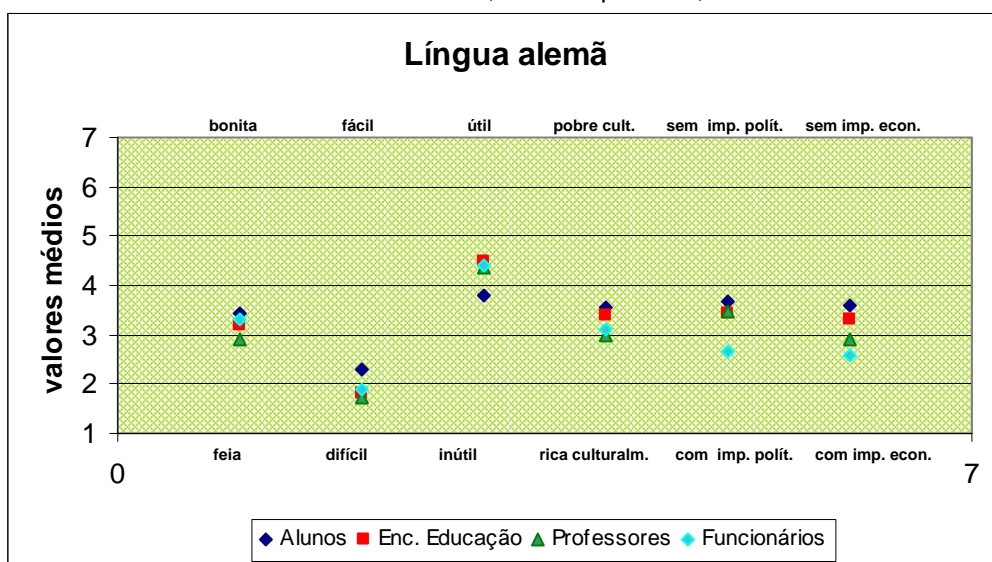
O gráfico mostra que uma parte significativa da população inquirida (31,8% dos alunos, 17,6% dos encarregados de educação, 52,5% dos professores e 27,1% dos funcionários) refere ter contacto com esta língua através de amigos e familiares, em escolas de línguas, na Internet, na música, em filmes, em livros e revistas, em viagens e em manuais de utilização. Note-se que o grupo que afirma ter maior contacto com o Alemão, em ambos os contextos, é o grupo dos professores.

Em suma, e resumindo os dados obtidos nos dois gráficos apresentados, a maioria dos sujeitos inquiridos afirma não contactar muito com esta língua, quer no contexto escolar, quer fora do mesmo. Parece deste modo haver pouca consciência da presença

desta língua nos contextos informais acima referidos. Isto pode significar que as imagens do Outro (neste caso da língua alemã e seus falantes) podem não estar relacionadas directamente com as experiências de vida dos inquiridos (através da aprendizagem escolar por exemplo) – mas antes como construtos socialmente influenciados (por instâncias mediadoras, tal como a família, grupo de pares, professores, escola, entre outros).

A escassez de contacto para com esta língua parece favorecer imagens colectivas, homogéneas e de carácter estereotipado. Uma das evidências para este aspecto cristalizou-se nos resultados obtidos através de um diferencial semântico (ver gráfico 64).

Gráfico 64: Diferencial semântico alemão (todos os públicos)

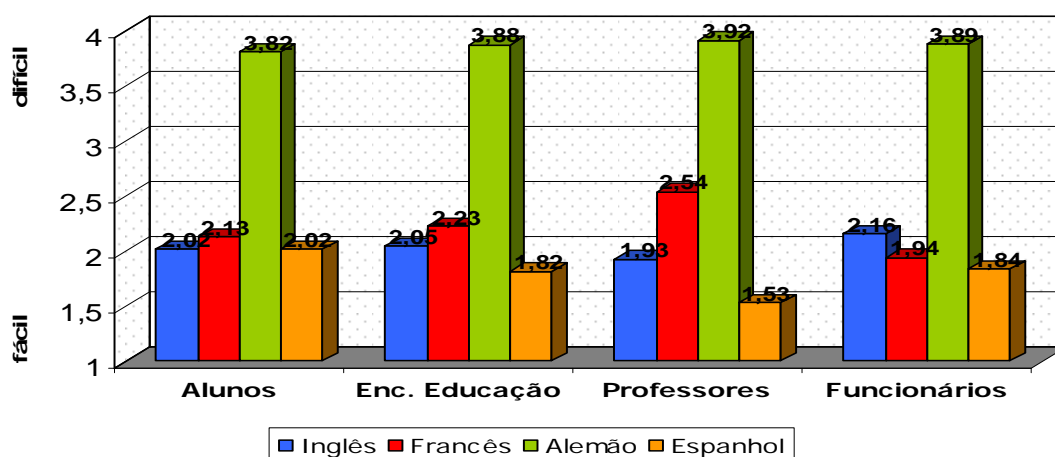


Enquanto as médias relativamente às línguas inglesa e francesa se situavam maioritariamente próximas do pólo positivo do respectivo grupo de adjetivos, neste caso, as médias situam-se numa zona neutra e em dois casos próximas do pólo negativo: a primeira característica que ressalta de imediato é “difícil”, por parte de todos os públicos. O grupo em que esta ideia surge mais acentuada é, curiosamente, o dos professores, que afirmam terem tido maior contacto com a língua. A segunda característica menos positiva diz respeito à beleza da língua, ou melhor, a falta da mesma: as médias de todos os públicos situam-se na metade negativa da escala.

À parte destas duas classificações, as representações situam-se a um nível bastante neutro, considerando a língua enquanto culturalmente rica e com importância política e económica. Curiosamente, apesar de política e economicamente importante, é considerada de utilidade média.

Focando novamente a imagem da complexidade de aprendizagem, apresenta-se um gráfico em que os sujeitos fazem uma classificação relativamente ao grau de dificuldade de aprendizagem das LE da escola (ver gráfico 65).

Gráfico 65: Grau de facilidade / dificuldade de aprendizagem atribuída às LE da escola (todos os públicos)



É de notar que as médias dos diferentes públicos se apresentam praticamente idênticas (com excepção dos funcionários): o alemão é claramente considerado, por todos, e com uma diferença muito significativa para com as outras línguas, a mais difícil de aprender. A mais fácil parece ser o Inglês, na opinião dos alunos, encarregados de educação e professores, seguido pelo Francês e o Espanhol.

A imagem de língua difícil é a que mais se cristaliza igualmente nos *top ten* obtidos, conforme mostra a tabela que se segue (ver tabela 25).

Tabela 25: *Top ten* alemão (todos os públicos)

Alunos (770)		Enc. de Educação (379)		Professores (77)		Funcionários (40)	
Atributo	%	Atributo	%	atributo	%	Atributo	%
difícil / muito difícil	14,7% (113)	difícil / dificuldade	19,8% (75)	Difícil	13% (10)	Difícil	12,5% (5)
feia / feio	7,6% (59)	feia / feio	8,2% (31)	Alemanha	3,9% (3)	Hitler / nazi	10% (4)

Útil	3,9% (30)	Hitler / Nazi / nazismo	6,5% (25)	Frio	3,9% (3)	Cerveja	7,5% (3)
bonito / bonita	3,4% (26)	útil	4,5% (17)	Rude	3,9% (3)	Feia	7,5% (3)
Complicada	3,2% (25)	Cerveja	2,6% (10)	Feia	2,6% (2)	Nadia	7,5% (3)
Rex (série tv)	2,7% (21)	bonita	2,3% (9)	Guerra	2,6% (2)	Danúbio	5% (2)
Inútil	2,2% (17)	inútil	1,8% (7)	salsichas	2,6% (2)	Esquisita	5% (2)
Cerveja	2,3 (18)	Alemanha	1,3% (5)	Trabalho	2,6% (2)	Política	5% (2)
Hitler	1,9% (15)	Berlim	1,1% (4)	Volkswagen	2,6% (2)	salsichas	5% (2)
Fácil	1,7% (13)	Danke	1,1% (4)			Útil	5% (2)

Outro aspecto comum parece ser o atributo de língua feia, podendo este apontar para a distância sonora relativamente ao português. Referências como “cerveja”, “salsicha” e “Hitler” evidenciam de novo imagens estereotipadas por parte de todos os grupos.

De notar que os alunos mencionam a série televisiva “Rex”, uma série alemã que parece estabelecer contacto com a língua e cultura alemãs, evidenciando-se, deste modo, a relevância dos *media* nos processos de construção das imagens. Outro aspecto interessante é que o grupo dos professores, enquanto grupo mais escolarizado, parece ter, entre todos, a visão mais “fria” e distanciada desta língua, ao associar-lhe palavras menos positivas (*frio, rude, feia*) e neutras (*Alemanha, salsichas, trabalho, Volkswagen*).

Em resumo, e no que se refere à língua alemã, confirmou-se a presença de uma representação colectiva, isto é, estável e homogénea, presente em todos os públicos escolares inquiridos, que associam o Alemão à dificuldade da sua aprendizagem. Mais ainda, verificaram-se ideias estereotipadas quanto à paisagem sonora desta língua e à sua cultura.

Passamos para a análise dos dados obtidos por categorias: 1) língua como objecto de ensino-aprendizagem; 2) língua como objecto afectivo; 3) língua como objecto de poder e 4) língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectiva (ver quadro 19).

Quadro 19: Imagens do alemão por categorias (todos os públicos) ⁷³

	Alunos	Encarregados de Educação	Professores	Funcionários
	alles klar? (1), chinês (1),	Auf wiedersehen (1),	complexidade	difícil (5), neun (1),

⁷³ Nota: as palavras a negrito representam as mais referenciadas. O valor em parênteses a seguir ao público refere-se à totalidade das entradas obtidas e o número entre parênteses que segue cada uma das palavras diz respeito à quantidade de vezes que foi referida.

Língua como objecto de ensino-aprendizagem	complicada (25), confuso (3) , danke (1), difícil/dificuldade/ muito difícil (114) , dish (1), ei (1), ein (2), escola (1), fácil (13) , feuer (1), gut tag (2), hallo (1), hi (1), hüt (1), ich (1), incompreensível (2), kindergarten (1), klein (1), machiken (1), mais ou menos fácil (1), man (1), mau (1), mein (3) , não se percebe muito (1), nein (1), nono ano (1), parece difícil (1), parecida com o Português (1), phantastische Vorstellung (1), polizei (1), restrita (1), Schwein (1), ü (1), werder wermer (1), wie geht's? (1), wunderbar (1), zwei (1)	complicada (2), confuso (1), danke (4) , declinações (1), deutsche (1), difícil / difícil compreensão / dificuldade (75) , erst (1), fácil (1), gut tag (1), hut (1), ich (1), imperceptível (1), liebe (1), lógica (1), mais difícil (1), mais ou menos difícil (1), mein (1), muito difícil (1), não sei escrever (1), nein (3) , parecida com o inglês (1), pronúncia difícil (3) , schule (1), ya (1)	(1), complicada (1), declinações (1), difícil / dificuldade (11) , domínio (1), frau (1), gramática (1), inatingível (1), liebe (1), lógica (1), muito difícil (1), não se entende (1), pesado (1), pronúncia (1), sonoro (1)	
Língua como objecto afectivo	alegre/s (5) , aborrecida (1), altamente (1), bastante diferente (1), beleza (2), boa (1), bonita/o (26), bruto (1), chato (5), desinteressante (6), divertida/os (6) , divertimento (1), duro (1), lindo (1), engraçada (5), esquisita (12), estranha/o (8) , estúpido (1), feia/o (54), feios (6) , fixe (2), fria/o (7) , gira/o (2), gosto (1), horrível (1), horrorosa (1), interessante (12) , mais ou menos bonita (1), mais ou menos feia (1), muito chata (1), não acho piada (1), não gosto (1), péssimo (1), pobre (1), razoável (1), seca (1), sem interesse (1), séria (1), sotaque curtido (1), triste (2),	agradável (2), agressividade (1), alegre (1), áspera (2), beleza (1), bom (1), bonita/o (12) , caricata (1), deselegante (1), desinteressante (2), divertido (1), dureza (1), engraçada (1), esquisita (4), estranha (3) , fascinante (1), feia/o (31) , frieza (2), grossa (2), interessante (2), mais ou menos bonita (1), pesado (1), rude (1), sem interesse (2), séria (1), simpatia (1), som estranho (1), triste (2),	agressivo (1), alegre/ alegria (2), bonita (1), chata (1), desagradável (1), feia (2), frieza (2), incomodativa (1), não muito bonita (1), rude (1)	diferente (1), esquisita (2), feia (3) ,
Língua como objecto de poder	actual (1), alguma utilidade (1), agressivo/s (3), BMW (6) , capacidade monetária (1), carros (3), casas (1), com importância política (1), culto (5) , cultural (1), desimportante (1), dinheiro (1), DSF (1), economia (1), estável (1), euro (1), evolução (1), força (1), imigrantes (1), importante/importância (12), importância económica (2), importância política (1), inculto (3), indústria (2), inútil (17) , M6 (2), mais ou menos importante (1), mais ou menos útil (1), militarmente fortes (1), moderno (1), morta (1), mundial 2006, na moda (1), não muito importante (1), não muito usada (1), necessária (1), Opel (1), potente (1), pouco falado (1), pouco importante (1), pouca importância económica (1), pouco moderna (1), prática / prático (2), quase inútil (1), rica (1), rica culturalmente (4) , tecnologia (2), trabalho (1), turismo (1), útil (30) , Volkswagen (6)	alguma importância política (1), blaupunkt (1), BMW (2), bosche (2), carros (2), culta (1), cultura (1), desconhecida (1), desnecessária (2), economia (1), educação (1), europeia (1), forte (1), forte economicamente (1), importante (3), indústria (3) , inovação (1), inútil (7) , mais ou menos importante (1), mais ou menos necessária (1), mais ou menos útil (1), marco (1), não muito falada (1), poder (1), política (3) , pouco atraente (1), pouco falada (2), pouco útil (1), rica (1), rica culturalmente (2), rica economicamente (1), rica em história (1), sem valor (1), tecnologia (1), trabalho (2), turistas (1), útil (17) , viagens (1), volkswagen (3)	autoritária (1), cultura (1), filosofia (1), força (1), Grundig (1), importante (1), Mercedes (1), pouco falada (1), tecnologia (1), trabalho (1), turismo (1), volkswagen (1)	culta (1), política (1), útil (1)
Língua como instrumento	alemães (4), Alemanha (8) , altos (1), analfabetos (1), Áustria (3) , bandeira (3) , amigas (1),	alemães (2), Alemanha (5) , Bach (1), Bayern Munique (1), beer (1),	Alemanha (3), Bayern (1), Berlim (1),	cerveja (4), cidades bonitas (1), Danúbio (2), floresta (1),

de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	antipática/o (3), bêbedos (4), Berlim (6), canecas (1), cerveja (18), chocolates (1), cinema (3), convencidos (1), enervantes (2), Estugarda (1), fast-food (2), feuerfrei (1), finos (1), futebol (2), grandes cidades (1), guerra (3), hino (1), Hitler (15), holocausto (1), honesto (1), humildes (2), inteligentes (1), judeus (1), limpeza (1), limpos (1), (1), linguarudos (1), loiros (6), malcriados (1), malucos (1), modestos (1), Munique (3), Muro de Berlim (3), muito bem educados (1) música (1), música clássica (1), não trabalham (1), nazi/nazismo (12), neve (1), Oliver Kahn (1), orgulhosos (1), palhaços (1), parvos (1), pastor alemão (1), pobres (1), pobre culturalmente (2), raça ariana (1), racismo /racistas (4), Rammstein (1), relógio (1), Rex (série tv) (21), ricos (2), salsichas (9), sapatos (1), seringas (1), simpáticos (1), sexo (1), Schumacher (1), televisão (1), tolos (1), trabalhadores (1), viagens (1), vestidos (1) Viena (1),	Berlim (1), Berna (1), campos de concentração (1), cerveja (10), Cláudia Schiffer (1), desordeiros (1), eficiência (1), Estugarda (1), exactidão (1), fanáticos (1), frio/s (5), Goethe (1), guerra (1), II Guerra Mundial (5), Hitler (16), humilde (2), judeus (1), Leverkusen (1), manuais de instruções (1), monumentos (1), Munique (1), muro de Berlim (3), nazi/nazismo (9), neve (1), ópera (1), preguiçosos (1), raça / racistas (5), rigor (2), salsichas (7), Schumaker (2), S. Nicolau (1), técnicos (1), tempo inconstante (1), trabalhador (1), vodka (1), Wagner (1)	campistas (1), cerveja (1), frio (3), grandes (1), guerra (2), Hitler (1), Köln (1), método (1), música (1), organização (1), rigor (1), salsichas (2)	Herman José (1), Hitler (2), muro de Berlim (1), musas (1), Nadia (3), nazi (2), racismo (1), salsichas (2), S. Nicolau (1)
---	--	--	---	--

No que diz respeito à primeira categoria, língua como objecto de ensino-aprendizagem, é curioso verificar que a grande maioria dos atributos se referem à dificuldade desta língua: *complicada, confusa, complexa, difícil, incompreensível, não se percebe muito, imperceptível, inatingível, pesada*. Note-se que apenas surge uma única entrada (*fácil*) que reflecte a imagem de uma língua fácil.

Um outro aspecto a realçar é que o alemão é a única língua relativamente à qual são referidos aspectos específicos da aprendizagem (*gramática, declinações*), sublinhando a sua imagem enquanto língua de aprendizagem complexa.

Para além destas características, são referidos alguns vocábulos da língua alemã (*Alles klar?, guten Tag, Kindergarten, ich, nein, liebe, Schwein, wie geht's?, danke, Frau*), reflectindo algum conhecimento concreto desta língua.

Enquanto objecto afectivo, cristaliza-se novamente uma imagem tendencialmente mais negativa do que positiva. Apesar de ser considerada *agradável, boa, divertida, bonita, engraçada* (entre outros), a língua alemão é vista como sendo *aborrecida, bruta, chata, dura, feia, esquisita, estranha, estúpida, fria, horrível, horrorosa, chata, péssima, seca,*

sem interesse, áspera, deselegante, rude, caricata, pesada e até incomodativa. Na verdade, a língua alemã é a que obteve características menos favorecedoras, indicando claramente um posicionamento menos positivo por parte dos inquiridos face à mesma. Note-se ainda as referências que reflectem um distanciamento fonético em relação à língua (*sotaque curtido, caricata, som estranho, áspera*).

Já no que se diz respeito à terceira categoria, língua como objecto de poder, o cenário constitui-se bastante diferente, aliás oposto às anteriores, pois as associações reflectem uma imagem da língua alemã como sendo importante, sobretudo em termos económicos. Assim, surgem essencialmente, e por parte de todos os públicos, referências em relação à característica importante da língua (*actual, utilidade, força, moderna*), bem como ao seu prestígio económico (*dinheiro, euro, capacidade monetária, importância económica, militarmente fortes, trabalho, inovação*) e à indústria automóvel (*BMW, carros, Mercedes, Opel, Porsche*).

De acordo com o que temos vindo a obter relativamente às outras línguas, os resultados da última categoria, língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas, são os mais caleidoscópios. Categorizámo-los em cinco grupos (um pouco diferentes dos anteriores): 1) características dos falantes; 2) personalidades; 3) ícones culturais e cidades; 4) marcas e produtos e 5) referências ao nazismo.

Assim, parece que as imagens dos inquiridos face aos alemães reflectem alguns estereótipos (*altos, loiros, raça ariana*). São considerados, por um lado, pessoas *finas, honestas, humildes, inteligentes, modestas, muito bem educadas, ricas, eficientes e organizadas*, e, por outro lado, *convencidos, enervantes, malcriados, malucos, orgulhosos, palhaços, parvos, tolos, fanáticos e frios*.

Quanto às personalidades, obteve-se nomes provenientes de várias áreas tão diferentes como a música, história, moda, desporto, literatura e cultura alemãs, reflectindo um conhecimento considerável por parte dos inquiridos: *Bach, Hitler, Feuerfrei, Claudia Schiffer, Wagner, Oliver Kahn, Rex, Goethe, Schumacher e S. Nikolau*.

As cidades e os ícones culturais mencionados foram pouco significativos: *Köln, Estugarda, Munique, muro de Berlim, Viena, Berlim e Leverkusen*.

No que se refere a marcas e produtos associados à língua alemã, surgem novamente alguns estereótipos, tais como a cerveja e a salsicha, bem como canecas, chocolate, música clássica, relógios, sapatos e vestidos.

Finalmente, e em relação à última sub-categoria, referências ao nazismo, obtivemos as seguintes entradas: *Hitler, guerra, nazismo, raça ariana, campos de concentração e II Guerra Mundial*. Estas associações reflectem claramente a imagem da língua / cultura alemãs ainda ligada ao nazismo, uma das imagens obtidas mais evidentes.

Estes resultados confirmam a presença de um “pensamento colectivo”, uma imagem escolar generalizada do Alemão enquanto língua de difícil aprendizagem. Do mesmo modo, verifica-se ideias fortemente estereotipadas e pouco favorecedoras em relação à língua, apontando para um evitamento linguístico por parte de toda a comunidade escolar. De notar que o grupo dos alunos, que apresenta o menor contacto com esta língua em contextos escolares, parece ter as representações menos conotadas, e, nalguns casos, evidencia laços afectivos mais positivos com os germanófonos, favorecendo uma atitude positiva em relação ao Outro. Pelo contrário, os professores, cujo contacto com o Alemão é mais intenso, manifestaram as imagens mais desfavoráveis face a esta língua. Levanta-se, assim, a questão da influência que estes agentes educativos exercem ou podem exercer sobre os alunos, nos diversos contextos que compõem uma comunidade escolar.

Sob um ponto de vista didáctico-investigativo, estes resultados impelem-nos a levar a cabo uma movimentação de carácter exploratório. Concretamente, urge compreender quais as implicações destas representações nas suas várias dimensões (cognitiva, comportamental e afectiva) face às vivências formais e informais dos alunos com a língua alemã, designadamente, no abandono ou escolha desta língua enquanto objecto de estudo, no comprometimento e motivação com/para a sua aprendizagem, na vontade de contactar com o Outro, no comportamento linguístico e na construção de

uma relação afectiva com a língua e sua aprendizagem. Estas questões serão objecto de análise no capítulo seguinte (análise da interacção).

SÍNTESE E CONCLUSÕES

Conforme referido no início desta secção, pretendeu-se caracterizar as imagens face às línguas escolares (inglês, francês, espanhol, português e alemão) por parte de todos os públicos que integram uma comunidade escolar (considerando os alunos, encarregados de educação, professores, administração da escola e funcionários), melhor compreender de que forma elas se (inter)relacionam e ainda apontar para algumas tendências identificadas na análise dos resultados apresentados e discutidos ao longo deste capítulo, com enfoque na língua alemã.

De uma forma geral, verifica-se uma tendência para imagens estereotipadas, homogéneas, consistentes e estáveis acerca das LE, conforme tem vindo a ser apontado por diferentes autores (MELO, ARAÚJO E SÁ & 2005, MOREIRA 2003, ARAÚJO E SÁ & SCHMIDT & 2008), mesmo se os sujeitos parecem mostrar dificuldade em verbalizar os factores que podem estar na origem dessas imagens. Este aspecto já havia ser apontado por Simões e Araújo e Sá (2003). De facto, cristalizou-se uma grande homogeneidade entre as opiniões dos diferentes públicos, com uma correspondência por vezes ‘cirúrgica’⁷⁴. Deste modo, os resultados permitem-nos falar de um ‘pensamento colectivo’ face às imagens das línguas escolares, conforme tem vindo a ser concluído por outros autores no âmbito da investigação sobre imagens das LE em Portugal (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA 2007). Note-se que esta homogeneidade não significa sempre unanimidade no que diz respeito a uma determinada imagem de uma língua. O que queremos dizer com isto é que, por um lado, existem imagens que estão inquestionavelmente presentes em todos os públicos, como por exemplo a dificuldade da língua alemã ou o carácter universal do inglês. Por outro lado, há aspectos em que existem várias opiniões, sendo que essa variedade se

⁷⁴ Com este termo referimo-nos a dados milimetricamente idênticos dos diferentes públicos, como é o caso de algumas médias obtidas através dos diferenciais semânticos apresentados.

manifesta em todos os públicos. Um exemplo é a beleza da língua francesa, em que existe uma voz favorável por parte de todos os públicos (considerando o francês enquanto língua bonita), bem como uma opinião desfavorável (reflectindo a imagem da língua francesa como sonoramente incomodativa). Ou seja, em todos os públicos existem as duas opiniões, sendo deste modo possível encontrar semelhanças entre eles.

Antes de nos focarmos nos perfis obtidos por cada língua, há algumas tendências gerais que aqui importa apresentar. Em primeiro lugar, as línguas que são objectos curriculares parecem ser valorizadas de duas formas, uma relacionada com a dimensão instrumental (se é importante, útil, etc.) e outra com o processo de ensino-aprendizagem (se é de fácil ou difícil aprendizagem, etc.). Quanto às línguas não-curriculares, parece haver uma maior tendência para manifestações sócio-afectivas, o que se reflectiu quando os nossos alunos se manifestaram em relação a outras línguas que gostariam de estudar.

Em segundo lugar, parece haver uma forte relação entre os contextos de emergência e de circulação das imagens e as próprias imagens, o que, no nosso caso, se traduziu no facto das línguas serem maioritariamente percebidas como objectos de apropriação em situação escolar. Esta conclusão corresponde a uma das principais obtidas no âmbito do projecto “Imagens” (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA 2007). Nesta perspectiva, identificou-se uma tendência para perceber as línguas de acordo com o seu grau percebido de facilidade ou dificuldade de aprendizagem. No que se refere ao grau de dificuldade, existe claramente uma tendência para se estabelecer uma hierarquia, destacando-se o alemão como língua mais difícil e o inglês como língua mais fácil de aprender.

Em relação à hierarquização das línguas em termos do seu prestígio, parece haver uma tendência para seguir uma lógica de tradição escolar, isto é, as línguas da escola são consideradas mais importantes, mais úteis e de maior prestígio. Este aspecto reflectiu-se quando os nossos alunos, quando questionados quais as línguas oficiais a escolher para a realização de um evento em Portugal, tiveram tendência de seguir a ordem das

LE no currículo escolar, valorizando o inglês e o francês. Esta hierarquização parece ainda relacionar-se com um aspecto pragmático, na medida em que as línguas consideradas mais importantes são as mais úteis na comunicação internacional, como é o caso do inglês (considerado como língua universal e, por consequência, como língua mais útil e mais importante), conforme foi apontado por Pinto (2005) no seu estudo.

No que diz respeito ainda à valorização das línguas, identificámos a co-existência de dois aspectos, um primeiro de ordem pragmático-instrumental (ligado essencialmente ao inglês) e um segundo de carácter afectivo (aliado sobretudo ao português enquanto LM).

Identificámos ainda uma tendência para associar as línguas aos seus falantes e aos países onde são faladas, estabelecendo uma relação entre o prestígio do país e as características dos seus falantes, por um lado, com a língua, por outro. Um exemplo representa o espanhol, que é considerado uma língua alegre, associada às touradas, a Madrid e às castelhanas. Em resumo, as línguas não se dissociam daqueles que as falam, nem dos países onde são faladas. Este resultado vai ao encontro de uma das conclusões mais apontadas na investigação em DL (ver capítulo II, parte I).

Finalmente, e tendo em conta a forte presença das imagens escolares das línguas, parece haver pouca consciência das línguas contactadas fora do currículo escolar. Quando questionados em relação aos seus contactos extra-escolares com as LE, os alunos mostraram pouca consciência e/ou conhecimento, enfatizando, quase exclusivamente, a língua inglesa como a LE de maior contacto. Os contextos de maior contacto com as LE (em particular o inglês) são a televisão, a música e a Internet.

Passemos agora à caracterização dos perfis obtidos relativamente a cada uma das línguas escolares (inglês, francês, espanhol, português e alemão). Salientamos que não existem grandes diferenças entre as imagens obtidas por parte dos públicos todos no seu conjunto e as obtidas por parte dos alunos em particular. Por consequência, é natural que o perfil obtido por cada uma das línguas se assemelhe bastante à da apresentada relativamente aos alunos. Ainda assim, julgamos fundamental sublinhar

esta correspondência de imagens, pois confirma a abordagem sócio-construtivista que fizemos às nossas questões (em que se entende que as imagens são (re)construídas socialmente). Note-se ainda que, nestes perfis, há imagens que se cristalizaram claramente face a determinadas línguas e há línguas em que parece não haver imagens muito 'salientes'.

No que diz respeito ao inglês, as imagens são claras e homogêneas, pois é considerado enquanto língua universal e de prestígio inquestionável devido à sua utilidade. Aliás, os nossos resultados apontam para uma particularização do inglês em comparação com todas as outras línguas, pois é considerada a mais importante, a mais fácil de aprender, a mais falada e a mais necessária para o futuro profissional. Deste modo, estes resultados vão ao encontro das conclusões obtidas por Pinto (2005) e Simões (2006), em que se sublinha o prestígio atribuído ao inglês devido à sua universalidade e seu carácter pragmático. No nosso estudo, esta língua é associada à facilidade da sua aprendizagem e em termos culturais relacionada com a Inglaterra, nomeadamente a Rainha Isabel e o Big Ben. É ainda a língua da Coca Cola, do cinema e da televisão. Em termos afectivos, existe um posicionamento favorável, tratando-se assim de uma língua com 'sucesso popular'.

Já no que se refere à língua francesa, não se identificou um perfil vincado, ou seja, não obtivemos nenhuma imagem que ressalte relativamente às restantes – falamos deste modo de um perfil bastante 'neutro'. De média utilidade, o francês é considerado enquanto língua de alguma dificuldade (com tendência para o mais difícil). Os ícones culturais associados à língua francesa são a Torre Eiffel e a cidade de Paris. Outros itens relacionados com este idioma são o queijo, o perfume e o "croissant". Quanto ao posicionamento afectivo, é curioso verificar uma disparidade acentuada: por um lado, o francês é considerado enquanto língua romântica, chique, elegante e melodiosa – por outro, é classificada como sendo grossa, áspera, irritante e snob. Esta polaridade de posicionamento também se verificou em relação à importância atribuída a esta língua e às características dos seus falantes (por um lado 'estilosos' e simpáticos, e por outro antipáticos e perversos). Estes resultados vão ao encontro das conclusões apontadas por Melo, Araújo e Sá e Pinto (2005) e Melo (2006), em que o francês é

considerado como língua romântica, com importância pouco acentuada para projectos profissionais. Apesar de se tratar de uma língua associada ao romantismo, conforme também apontado no estudo de Williams, Burden e Lanvers (2002), não lhes foi associado, pelos nossos sujeitos, o carácter feminino apontado por estes autores.

No que se refere à língua espanhola, obtivemos, tal como no caso da língua francesa, imagens pouco salientes, por consequência um perfil pouco acentuado. De uma forma geral, o espanhol é considerado uma língua fácil, bonita e bastante útil. A imagem de uma compreensão facilitada da língua e o bom conhecimento da mesma apontam para a proximidade linguística com a língua vizinha. A referência a numerosas cidades e regiões espanholas evidencia também a proximidade geográfica. Em termos afectivos, obtivemos posicionamentos mistos, isto é, opiniões mais e menos favoráveis, quer em relação à língua, quer em relação aos falantes.

Finalmente, em relação à língua portuguesa, obtivemos um quadro de imagens afectivamente muito favoráveis. A língua materna dos inquiridos é considerada a mais bonita, a mais importante, a mais rica, aliás, é a língua que reuniu o maior número de características positivas – apontando claramente para uma maior proximidade afectiva e identitária – sendo positivas e prestigiantes, de todos os públicos. Na verdade, tal como apontado por outros autores (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA 2007), existe uma tendência para imagens mais complexas e densas no que se refere à LM, mais diversificadas e com maior diferença entre as opiniões dos sujeitos.

O aspecto de menor unanimidade refere-se ao grau de facilidade / dificuldade da língua, pois uns consideram-na de fácil aprendizagem e outros, por sua vez, de difícil aprendizagem. Quando é considerada como objecto escolar, existe a tendência de a classificar como difícil; quando é vista de um ponto de vista afectivo e identitário, é considerada fácil.

Contrariamente ao português, obtivemos um perfil muito claro e com características muito cristalizadas e homogéneas face à língua alemã. Tal como tem vindo a ser apontado por alguns autores (cf. CHAVEZ 2009, CHAMBERS 1999, MÜLLER 1998, PERREFORT 2001), é considerada de dificuldade enorme, aliás, é a mais difícil de aprender em comparação com as outras línguas escolares. Note-se que de todas as

imagens obtidas face a todas as línguas, a que mais se destacou foi a da dificuldade da língua alemã. Outra imagem claramente presente é a do nazismo, da Segunda Guerra Mundial e de Hitler. Em termos culturais, identificou-se a associação com a cerveja e a salsicha, tratando-se de estereótipos gastronómicos da cultura alemã.

Quanto ao posicionamento afectivo, este evidenciou-se maioritariamente desfavorável, na medida em que a língua é considerada bruta, chata, dura, feia, fria, áspera, deselegante e até incomodativa. Curiosamente, apesar deste posicionamento afectivo, obtivemos a imagem de uma língua considerada importante em termos económicos (associada a uma economia forte, ao trabalho e à indústria automóvel). Resumindo, a língua alemã não parece ser uma língua com 'popularidade social', muito embora lhe seja atribuído algum prestígio económico.

Com base nas imagens identificadas, em particular as que dizem respeito à língua alemã, interessa-nos compreender de que forma estas se relacionam com a afectividade que os aprendentes vão construindo com o alemão enquanto objecto de estudo. Isto é, pretende-se compreender como estas imagens se tecem no comportamento linguístico em sala de aula de alemão. É neste sentido que iremos apresentar, no capítulo seguinte, uma análise interaccional em contexto de sala de aula de alemão (LE), partindo das imagens acima identificadas.

CAPÍTULO III

A INTERACÇÃO EM SALA DE AULA

Este capítulo é composto por duas partes. Num primeiro momento, analisaremos as entrevistas realizadas com cada um dos sujeitos, de acordo com os objectivos previamente definidos. Concretamente, pretende-se identificar as imagens dos aprendentes e da professora face ao alemão e à sua aprendizagem, bem como melhor compreender de que forma estes sujeitos se posicionam em termos afectivos em relação à língua e à sua aprendizagem.

Num segundo momento, iremos proceder à análise interaccional dos episódios seleccionados para constituição do *corpus*, com o objectivo de identificar as imagens e emoções que circulam nos discursos em sala de aula. Esta análise dos “episódios significativos da interacção em sala de aula” será feita com base num quadro de análise construído a partir dos pressupostos teóricos explicitados anteriormente. O quadro conceptual para a identificação destes episódios, bem como para a sua análise, parte de uma perspectiva sócio-construtivista em DL, socorrendo-se de alguns princípios e métodos da sociolinguística e da etnografia na comunicação (ver ponto 3.4, capítulo I, parte II). Conforme vimos atrás, o ponto de partida é o entendimento de que as imagens que os aprendentes (re)constroem face às línguas e à sua aprendizagem estão associadas a um posicionamento afectivo, podendo este ser de carácter positivo (traduzindo-se no desejo de aproximação por parte do aprendente) ou negativo (traduzindo-se numa vontade de distanciamento). Estas imagens, indissociáveis da dimensão afectiva, circulam nos discursos em sala de aula, sendo que a sua identificação e análise requerem a interpretação de marcas discursivas (verbais, para-verbais e não verbais).

No que diz respeito aos episódios significativos acima referidos, identificaram-se sequências de interacção verbal em sala de aula de alemão, LE, em que os sujeitos revelassem afectividade, quer positiva, quer negativa, face à língua e sua

aprendizagem. Conforme explicitado anteriormente, a demarcação destes episódios segue uma abordagem interaccional em DL, incluindo uma abertura, um corpo de intervenção e um fecho (ver ponto 3.3, capítulo I, parte II).

1. A TURMA DE ALEMÃO

Tendo em conta o carácter complexo e invisível do nosso objecto de pesquisa (imagens / emoções), que, conforme referimos acima, requer a interpretação de marcas linguísticas no discurso dos sujeitos, importa recolher um conjunto significativo de informações acerca destes sujeitos, no sentido de facilitar a interpretação do seu comportamento verbal, para-verbal e não-verbal em sala de aula. Nesta perspectiva, realizámos entrevistas individuais com os 5 alunos (quatro raparigas de 15 e 16 anos de idade e um rapaz de 17) e a professora que integram uma turma do 11.º ano de alemão (LE), nível 2. O quadro que se segue apresenta os objectivos previamente definidos para as entrevistas (ver quadro 6).

Quadro 6: Objectivos das entrevistas à professora e aos alunos da turma

OBJECTIVOS	SUJEITOS
Recolher indícios em relação à relação afectiva com o alemão e sua aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar factores que podem estar na origem do processo de (re)construção desta relação; • Compreender as razões (motivações, expectativas) que a/o levaram a escolher esta língua (influências directas ou indirectas) 	Professora & alunos
Identificar as imagens relativamente à língua alemã e ao seu processo de ensino-aprendizagem ⁷⁵ : <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar factores que podem estar na origem do processo de (re)construção destas imagens; • Verificar de que forma estas imagens se relacionam com as histórias de vida e biografias linguísticas. 	Professora & alunos
Conhecer a auto-imagem do aluno enquanto aprendiz de LE, em particular, de alemão.	Alunos
Identificar eventuais influências por parte de familiares, pares, colegas, professores ou membros administrativos da escola sobre decisões curriculares relacionadas com as LE.	Professora & alunos
Identificar eventuais influências da cultura e sociedade portuguesas e das políticas educativas.	Professora
Recolher informação em relação a: <ul style="list-style-type: none"> • motivações para a conclusão do ensino secundário; 	Alunos

⁷⁵ Analisadas através do quadro adoptado no inquérito por questionário e no projecto “Imagens” e que inclui 4 categorias: (1) a língua como objecto de ensino-aprendizagem, (2) a língua como objecto afectivo; (3) a língua como objecto de poder e (4) a língua como instrumento para construção e afirmação de identidades culturais, individuais ou colectivas (ver ponto 2.4, capítulo I, parte II).

• projectos de vida (pessoais e profissionais) dos sujeitos.	
Obter informação detalhada sobre características individuais.	Alunos
Confirmação da funcionalidade da entrevista.	Professora e alunos

Importa referir que, devido à lei da protecção de dados em vigor, utilizamos abreviaturas referentes aos sujeitos que compõem a turma: P (professora), PAT (aluna), VAN (aluna), ROS (aluna), MAR (aluna) e ARI (aluno). As transcrições das entrevistas encontram-se nos anexos (ANEXOS 3.3.1 a 3.3.6).

No que diz respeito à professora da turma (ANEXO 3.3.1), que afirma gostar da língua alemã, esta esteve na África do Sul e contactou com o afrikaans desde muito cedo. Considera o afrikaans uma língua bastante semelhante à alemã, pelo que decidiu aprender alemão. As imagens que se reflectiram no seu discurso face ao alemão dizem respeito essencialmente à língua como objecto de ensino-aprendizagem, considerando-a como língua de difícil aprendizagem, como desafio, sobretudo devido ao vocabulário, e como língua difícil de leccionar, apesar de se tratar de uma língua organizada e lógica. Note-se que esta imagem de uma língua lógica e organizada foi igualmente identificada por Huber (2005) e Chavez (2009) nos seus estudos. A professora considera que houve uma evolução negativa significativa no que diz respeito ao número de aprendentes de alemão, o que vai ao encontro dos dados apresentados anteriormente (ver ponto 3.1.1, capítulo II, parte I), que se deve essencialmente à reforma curricular:

“olha quando eu comecei a dar alemão havia duas turmas no décimo, duas turmas no décimo primeiro e uma no décimo segundo, havia duas turmas de humanidades e era agradável e relativamente fácil ensinar alemão porque os alunos tinham alguma apetência para as línguas. Depois começámos a ter alunos sem ser da área das humanidades, passaram a estar na área da administração (...) são do tecnológico e de pouca apetência para as línguas (...) portanto eu acho que isso explica a degradação portanto da aprendizagem da língua alemã.” (P:123).

Actualmente, entende que os alunos não gostam de estudar de uma forma geral, muito menos de aprender alemão, mas que esta língua lógica e organizada desafia os aprendentes. Gosta de leccionar, particularmente alemão, que prefere ao inglês

(essencialmente por se tratar de iniciação) e sente-se frustrada por ter de terminar de ensinar alemão devido à falta de alunos.

Enquanto professora, acredita que o seu papel principal é o de motivar os alunos para a aprendizagem do alemão, essencialmente através da empatia. Neste sentido, torna-se mais fácil leccionar a turmas com poucos alunos (como é o caso), pois a relação professor-aluno é bastante mais fácil de construir:

“É assim como são poucos alunos eu acho que é fácil trabalhar com poucos alunos, eu acho que é fácil trabalhar com poucos alunos em termos de empatia e eles acabam sempre por estar a trabalhar (...)” (P: 55).

Afirma ter uma boa relação com estes alunos, o que é confirmado por eles nas entrevistas. O grande obstáculo à aprendizagem e à motivação é o facto dos alunos apresentarem grandes lacunas em relação ao conhecimento sobre a estrutura da língua portuguesa.

Para além de professora, é também coordenadora do departamento de línguas (função em que sente que a maior dificuldade é não ferir susceptibilidades dos colegas) e acredita que a escola promove o ensino de línguas. Aliás, afirma que existem mais alunos a quererem matricular-se no alemão mas que o currículo escolar não o permite (o que também se verificou no inquérito).

No que se refere à sua opinião relativamente à influência das políticas educativas sobre o ensino do alemão, considera que existem motivos financeiros para diminuir a oferta de línguas (e do alemão, em particular), nas escolas. Apesar de ser defensora de uma educação que promova o plurilinguismo, tem vindo a assistir ao movimento contrário e entende que é necessário agir:

“por exemplo da associação portuguesa do alemão que consiga alguma de algum modo voltar a reavivar o ensino de alemão, não sei como é que isso vai funcionar” (P: 111).

Quanto ao alemão em Portugal, acha que tem uma presença pouco significativa, apesar de poder ser importante em termos profissionais, atribuindo deste modo algum prestígio à língua alemã e reflectindo a imagem da língua enquanto objecto de poder, o que vai ao encontro dos nossos resultados obtidos no inquérito (ver capítulo II, parte II).

Como um dos poucos exemplos para a aproximação da cultura alemã à portuguesa refere a série televisiva “Rex”, o que é corroborado pelos resultados do nosso inquérito (ver capítulo II, parte II).

No que diz respeito às imagens de colegas face ao alemão, refere que alguns mostram claramente um distanciamento para com esta língua, na medida em que questionam se “o alemão ainda se usa”. De facto, este posicionamento pouco favorável face ao alemão e à sua aprendizagem por parte dos professores foi bastante visível nos nossos resultados do inquérito, na medida em que as imagens obtidas dos professores se mostraram bastante mais negativas do que nos outros públicos inquiridos (ver ponto 3.1, capítulo II, parte II).

Para além do contexto escolar, a professora contacta com o alemão através de filmes e familiares (no Luxemburgo) e parece sensibilizar a sua família para a aprendizagem desta língua, pois afirma que os seus dois filhos (ainda pequenos) querem aprender alemão.

Quanto aos alunos desta turma, compreende que estes (quase) nunca fazem os trabalhos de casa devido ao horário escolar, que considera exagerado. Acha que se trata de uma turma com alunos simpáticos. Individualmente, considera: o Ari mais motivado no alemão do que em qualquer outra disciplina (porque tem uma relação particular com a língua devido a familiares que se encontram no estrangeiro); a Pat insegura mas com reacções positivas quando é estimulada; a Ros organizada e trabalhadora; a Van com grande potencial (apesar de não o querer demonstrar) e a Mar irregular (devido a acontecimentos familiares).

Quanto ao Ari (ANEXO 3.3.6), este escolheu o alemão porque os seus pais se encontram a trabalhar na Suíça alemã e por se tratar do nível de iniciação de uma língua, o que considera sempre mais fácil. Afirma gostar da língua alemã por ser diferente das outras, apesar de ser difícil por causa da pronúncia. Considerava o alemão mais difícil antes de ter contacto escolar com a língua (excepto a gramática, que continua difícil) e não gosta quando as pessoas falam muito rápido, pois já esteve na Suíça, Alemanha, Áustria e no Liechtenstein e considera o débito dos nativos

exagerado e impeditivo de compreensão. Apesar destes contactos extra-escolares com a língua e cultura alemãs, o discurso de Ari reflectiu essencialmente imagens do alemão enquanto objecto de ensino-aprendizagem. No que diz respeito à língua como objecto de poder, considera que se trata de uma língua com uma presença muito pouco significativa, excepto na região do Algarve, onde é precisa por causa do elevado número de turistas alemães que lá passam as suas férias. Atribui pouca importância à língua, sendo que considera o inglês bastante mais importante:

E: “achas que vais precisar da língua alemã no teu futuro?” (E:70)

A: “se calhar não, o inglês é mais importante” (ARI 71)

No que diz respeito à língua como instrumento para construção e afirmação de identidades culturais, individuais ou colectivas, evidenciou-se a imagem de um locutor alemão como uma pessoa loira com olhos azuis, e o que mais associa à cultura alemã são os chocolates e as salsichas. Estas imagens (estereotipadas) dos falantes e da cultura alemãs correspondem aos nossos resultados do inquérito (ver ponto 2, capítulo II, parte II). Para além das viagens, em que contacta com a cultura alemã nos diferentes países, conhece a revista *Bravo*, a banda musical *Rammstein* e o político *Schröder*.

Em termos escolares, não se considera um aluno muito aplicado, conforme referido pela professora na sua entrevista. Não se sente motivado para estudar e não pretende seguir um curso universitário. Também não quer trabalhar depois de terminar o 12.º ano, pensando em seguir o curso de Marketing num instituto politécnico. Quanto à disciplina de alemão, não comprou o manual escolar, não fez ou utilizou o *portfolio* e nunca faz os trabalhos de casa que a professora pede. O motivo que apresenta é essencialmente a falta de motivação. Contudo, afirma gostar das aulas de alemão, principalmente por causa da professora. Para os seus amigos, o alemão representa uma “confusão, pois não se entende nada” (linha 228), confirmando, uma vez mais, os resultados do nosso inquérito (ver ponto 3.1, capítulo II, parte II).

A Mar (ANEXO 3.3.5) escolheu o alemão por curiosidade e gosta bastante desta língua por causa da sua pronúncia. O que mais gosta são os números e o que menos aprecia são as palavras compostas, por serem muito difíceis de pronunciar. Afirma que o alemão parece ser muito mais difícil do que acaba por ser quando se começa a

conhecer a língua, pois considerava-a muito mais difícil antes de começar a aprendê-la. Esta afirmação, semelhante à opinião do aluno anterior, vai ao encontro dos resultados de Huber (2005) e Chavez (2009), que apontam para uma mudança de opinião relativamente ao grau de dificuldade da língua por parte de alunos que contactam com ela em contexto de aprendizagem. É ainda notório que o discurso de Mar reflecte, tal como aconteceu nas últimas duas entrevistas, a imagem da língua alemã essencialmente enquanto objecto de ensino-aprendizagem.

O peso que o papel da professora parece desempenhar no gosto pela aprendizagem (conforme apontado por ALARCÃO 1996, ANDRADE & CANHA 2006, AOKI 1999, ARNOLD 1999, BROWN 2000, STANLEY 1999, STEVICK 1980, VIEIRA 1993, entre outros – ver ponto 3.4, capítulo I, parte I) é bastante visível na análise da entrevista de Mar, que, tal como o Ari, afirma gostar das aulas de alemão principalmente por causa da professora:

“acho que isso também ajuda muito, ela esforça-se muito, a turma tem evoluído muito (...) com ela é aquela coisa, a gente não tem medo, às vezes é ótima (...)” (MAR:50).

Contrariamente ao Ari, gosta de ser aluna e parece ser bastante mais aplicada, na medida em que utiliza o portfolio e faz os deveres com maior frequência. No seu futuro quer seguir o curso técnico-profissional de secretariado, para o qual afirma ser útil ter conhecimentos de alemão.

A sua relação com o alemão é uma relação de descoberta, por estar a conhecer coisas novas, e associa a cultura alemã essencialmente ao chocolate. No que diz respeito à língua como objecto de poder, Mar atribui algum prestígio à língua, na medida em que considera haver uma presença cada vez mais significativa da língua em Portugal:

“cada vez acho que há mais pessoas a falarem línguas diferentes, cada vez é mais importante (...) cada vez é mais importante saber mais línguas, há muita gente que vem de fora ou vai para a Alemanha (...) a maior parte deles sabe falar alemão.” (MAR:120).

Já no que diz respeito aos alemães, não tem nenhuma opinião formada. Acha ainda que o alemão não é promovido em Portugal, nem pelo Ministério da Educação nem

pela escola e, de uma forma geral, os seus amigos e familiares consideram esta língua difícil e esquisita, “uma coisa completamente fora” (linha 108).

No que se refere à próxima aluna, a Pat (ANEXO 3.3.2), esta decidiu matricular-se na disciplina de alemão como ‘mal menor’, isto é, para evitar a disciplina de francês e as más notas. Afirma que, ao contrário do que esperava, acabou por gostar. Em concreto, a sua expectativa era que iria ser “uma grande embrulhada” (PAT:28) devido à sua dificuldade. Novamente, conforme vimos nas entrevistas anteriores, a imagem inicial do alemão era bastante negativa, o que aponta para a importância de contactar com as LE para a reconstrução de imagens pouco favoráveis.

Apesar de não considerar a língua de fácil aprendizagem, Pat afirma gostar dela por causa da sua pronúncia – embora declare não gostar de ler em alemão. Em particular, gosta das palavras compostas, que são engraçadas porque ‘parecem comboios’ devido ao seu comprimento: “são aquelas palavras maiores que nós estamos habituadas a vê-las, nem escritas na língua portuguesa” (PAT: 174). (...) “é engraçada, ainda por cima ler aquilo ai meu Deus” (PAT:176). Note-se que, neste caso, a dificuldade da língua está associada a uma emoção positiva, pois desperta curiosidade a esta aluna.

Tal como os alunos anteriores, a aluna afirma gostar das aulas de alemão essencialmente por causa da professora: “é muito fixe” (PAT:52), “a minha relação com ela é muito boa” (PAT:54), “estou perfeitamente à vontade” (PAT:56), sublinhando novamente a importância da professora na relação afectiva que o aluno estabelece com a língua e sua aprendizagem (ver acima).

Resumindo, as imagens desta aluna face à língua alemã dizem respeito, mais uma vez, à língua como objecto de ensino-aprendizagem. Note-se que PAT refere a opinião da mãe em relação à língua – “a minha mãe continua a achar que é uma língua difícil” (PAT:128), reflectindo, uma vez mais, a imagem mais realçada nos resultados do nosso inquérito (a dificuldade da língua alemã).

No que diz respeito à língua como objecto afectivo, refere o interesse e a curiosidade pela língua, devido à pronúncia e às palavras compostas. Quanto à língua como objecto de poder, a aluna associa a língua ao país em que é falada (neste caso, a

Alemanha), sendo que lhe confere bastante importância, visto tratar-se de um país bastante conhecido. Este resultado (a associação da língua ao país onde é falada e ao seu prestígio) vai ao encontro das conclusões obtidas por Wynants (2002).

Finalmente, no que se refere à presença do alemão em Portugal, esta aluna considera-a muito pouco significativa, sendo que os seus amigos acham a língua “esquisita e que parece assim com uma batata quente na boca” (PAT:136), “há certas palavras que eles ficam a rir-se muito” (PAT:130).

Relativamente à próxima aluna, a ROS (ANEXO 3.3.4), esta escolheu o alemão por ter familiares na Alemanha e afirma gostar desta língua, embora não goste nada da sua gramática. Acha que se trata de uma língua interessante por ser “diferente da nossa” (ROS:196).

Em relação à imagem do alemão antes do seu contacto em contexto escolar e à importância da professora na relação com a língua, esta entrevista confirma os resultados anteriores, pois ROS considera que se trata de uma língua relativamente fácil após os primeiros contactos, sendo que a boa relação com a professora facilita a aprendizagem – aliás, a aluna afirma que é por causa da professora que gosta das aulas, já que as considera divertidas. A aluna menciona ainda que o seu professor de economia referiu a importância das relações económicas com a Alemanha, o que aponta para a influência que outros professores poderão ter no processo de (re)construção de imagens nos alunos.

Tal como aconteceu nas entrevistas anteriores, o discurso desta aluna reflecte a imagem da língua sobretudo como objecto de ensino-aprendizagem. No que diz respeito à língua como objecto de poder, atribui-lhe pouca importância, pois considera o inglês e o francês mais importantes. Mais uma vez, evidencia-se aqui a influência da hierarquização escolar sobre o processo de (re)construção de imagens, na medida em que o inglês e o francês, representando as primeira e segunda LE do currículo, são consideradas mais importantes do que as outras LE.

Em termos da língua como instrumento para construção e afirmação de identidades culturais, individuais e colectivas, esta aluna associa o alemão ao seu passado.

Contudo, considera os locutores alemães como pessoas divertidas. Trata-se, na nossa opinião, de um conjunto curioso de imagens, pois aponta para a influência do contacto escolar no processo de desmistificação de um dos estereótipos mais presentes nos resultados do nosso inquérito (II Guerra Mundial e nazismo).

No que diz respeito à última entrevista, a aluna Van (ANEXO 3.3.3) afirma, tal como Pat, ter-se matriculado no alemão para evitar o francês, considerando esta língua inicialmente como um ‘mal menor’. Actualmente, refere que a língua é “engraçada”, pois “aprender uma coisa completamente diferente acho que é bom” (VAN:40). Contudo, acha-a mais fácil do que francês. Gosta particularmente de ler em alemão pela pronúncia e, tal como os outros alunos, a sua expectativa inicial era que se tratava de uma língua muito mais difícil, aliás refere que “até aqui não foi assim tão difícil, até foi bastante fácil” (VAN:60). Deste modo, evidencia-se mais uma vez a imagem da língua alemã sobretudo como objecto de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à língua como objecto afectivo, Van associa-a ao país onde é falada, demonstrando ter uma atitude afectiva positiva: “eu gosto deles, Alemanha e assim, acho que não tem nada de negativo antes pelo contrário” (VAN:180). Quanto ao alemão enquanto objecto de poder, atribui-lhe bastante importância para o futuro profissional: “normalmente quando concorre-se a um emprego, pedem-nos o inglês e o francês e o alemão, por isso acho que vai ser útil” (VAN:66).

Em relação à língua enquanto instrumento para construção e afirmação de identidades culturais, individuais e colectivas, VAN associa a língua alemã a chocolate, à neve e ao bolo natalício (*Weihnachtsstollen*). Gostava muito de viajar e conhecer melhor alguns países de língua oficial alemã, como é o caso da Alemanha e da Suíça, demonstrando portanto uma atitude positiva, de vontade de contactar com o Outro. Aponta-se assim para a importância do ensino das LE numa perspectiva de aproximação intercultural.

Em relação às aulas, a opinião é idêntica à dos outros alunos: “também gosto assim mais das aulas assim porque por causa da professora” (VAN:44). Quanto ao ensino do alemão em Portugal, considera que o ministério não o promove e acha ainda que na sua escola poderá haver muitos alunos a não escolherem esta língua por falta de

informação (ou seja, a divulgação na escola também não é significativa). Contudo, afirma que “às vezes eu digo os números ou assim uma palavra e eles dizem ai credo que esquisito!” (VAN:146), evidenciando, uma vez mais, o carácter homogéneo das imagens identificadas nos resultados do nosso inquérito (ver acima).

Em síntese, há alguns aspectos que julgamos pertinentes realçar. Em primeiro lugar, parece-nos importante notar que todos os inquiridos afirmam ter uma relação afectiva positiva com a língua alemã, por motivos diferentes, sendo que por vezes não são capazes de explicitar por que razão gostam da língua, conforme nos mostra o quadro seguinte (ver quadro 20).

Quadro 20: Relação afectiva dos sujeitos com a língua alemã

P	PAT	VAN	ROS	MAR	ARI
Gosta do alemão e de ensinar esta língua.	Gosta da língua porque aprendeu “bastantes coisas sobre o país onde ela nasceu” (PAT:8).	Gosta da língua alemã, apesar de a considerar “um bocado difícil” (VAN:6).	Gosta da língua por ser “diferente da nossa” (ROS:10).	Gosta da língua por causa da sua pronúncia.	Gosta da língua alemã por ser diferente.

No que diz respeito às motivações que levaram os alunos e a professora a aprender esta língua, estas prendem-se com três aspectos, nomeadamente: evitar o francês, ter familiares no estrangeiro ou estadia prolongada no estrangeiro e curiosidade pela língua, conforme mostra o seguinte quadro (ver quadro 21).

Quadro 21: Motivações e expectativas para a escolha do alemão

P	PAT	VAN	ROS	MAR	ARI
Em criança viveu na África do Sul, onde contactou com o afrikaans, que considera ser uma língua muito próxima da língua alemã. Contacto regular com familiares no	Escolheu alemão por não gostar do francês e não tinha boas notas.	Optou por alemão por não gostar do francês.	Tem familiares que sabem falar alemão e por ser uma língua diferente, “uma experiência nova” (ROS:4).	Escolheu alemão por curiosidade, por se tratar de uma “coisa nova” (MAR:36).	Pais e familiares emigrantes na Suíça. Idas regulares à Suíça. Nível inicial de aprendizagem.

estrangeiro.					
--------------	--	--	--	--	--

As motivações são portanto de dois tipos, um primeiro de ordem curricular, em que o objectivo é o abandono da língua francesa, e um segundo tipo de ordem integrativa e afectiva, na medida em que o objectivo é poder comunicar com familiares no estrangeiro e satisfazer a curiosidade de conhecer outra língua.

Estes resultados vão ao encontro das conclusões apontadas por Bauman & Shelley (2003) e Elspaß (1999), na medida em que as motivações para a aprendizagem do alemão não se costumam prender com aspectos pragmáticos ou instrumentais, apesar de haver algumas diferenciações. Concretamente, a principal diferença situa-se ao nível da dificuldade da língua, percepcionada pelos alunos inquiridos como desafio a superar e, deste modo, como factor motivador para a aprendizagem do alemão (ver ponto 3, capítulo II, parte I).

O quadro que se segue apresenta as principais imagens identificadas nos discursos dos inquiridos, organizadas segundo as categorias de análise que temos vindo a utilizar (ver quadro 22).

Quadro 22: Imagens do alemão por categorias de análise

Língua como objecto de ensino-aprendizagem					
P	PAT	VAN	ROS	MAR	ARI
Língua que representa um desafio em termos de aprendizagem. Língua cuja aprendizagem interessa a poucos alunos. Lógica e organizada. Difícil de ensinar, sobretudo devido ao vocabulário.	Complicada de aprender. "Eu acho para mim é mais fácil aprender depois de começar a entender é mais fácil" (PAT:10). Ler é difícil.	Língua mais fácil do que previsto. "até aqui não foi assim tão difícil, até foi bastante fácil" (VAN:60).	Língua difícil por causa da gramática.	É bastante difícil, mas mais fácil do que pensava no início.	Língua difícil devido à sua pronúncia e à gramática. É mais fácil do que parece antes de contactar com ela.
Língua como objecto afectivo					
P	PAT	VAN	ROS	MAR	ARI
Gosta em geral	Gosta da pronúncia. "me despertou	É engraçada. "aprender uma coisa	Língua interessante de aprender por	Gosta da pronúncia e dos números.	Gosta mas não sabe explicar porquê

	interesse, não só pela língua como já disse mas também pelas coisas que nela estão inseridas” (PAT:36).	completamente diferente acho que é bom” (VAN:40).	ser diferente do português.		
Língua como objecto de poder					
P	PAT	VAN	ROS	MAR	ARI
Língua pouco presente em Portugal. Importante para trabalhar em empresas alemãs. Importante para desenvolver o plurilinguismo.	“Alemanha agora é um país conhecido” (PAT:142). “cá em Portugal (...) não vejo quase nada em alemão.” (PAT:158).	Língua importante para empregos, tal como o inglês e o francês. Alemanha é um país importante.	Língua pouco importante, inglês e francês mais importantes.	Importante para seu futuro profissional.	Não é importante para o futuro, o inglês é mais importante.
Língua como instrumento para construção e afirmação de identidades culturais, individuais e colectivas					
P	PAT	VAN	ROS	MAR	ARI
Falantes de alemão são pessoas muito organizadas, com método. Uma cultura com excesso de rigidez.	Comida alemã. Arte alemã. Os alemães são pessoas altas.	Chocolates. Neve. <i>Weihnachtsstollen</i> . Falantes alemães são simpáticos.	Os alemães parecem ser pessoas divertidas. Associação ao passado histórico do país.	Chocolates.	Falantes de alemão são “de cabelo loiro, olhos azuis, assim altos” (ARI:21). Chocolates.

Estes resultados vão ao encontro dos obtidos no nosso inquérito e do projecto “Imagens”, na medida em que a língua é compreendida essencialmente enquanto objecto de ensino–aprendizagem (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA 2007). Todos os alunos confirmaram que familiares e/ou amigos consideram a língua alemã difícil, complexa e confusa, nalguns casos com reacções de distanciamento muito acentuadas.

Outro aspecto a realçar é a concordância em relação ao papel fundamental da professora, na medida em que os alunos afirmam a sua preocupação constante na criação de um ambiente de aprendizagem positivo e favorecedor. Parece-nos que a relação da professora com os alunos representa, deste modo, um factor chave para a dimensão afectiva positiva presente no processo de ensino–aprendizagem de uma

língua. Este resultado vai ao encontro das conclusões apontadas por Arnold (1999), Daubney (2004), Elspaß (1999), Moskowitz (1999) e Oxford (1999), que apontam para o papel determinante que o professor pode desempenhar na diminuição de níveis de ansiedade linguística e na promoção de um ambiente positivo, favorecendo deste modo o processo de ensino–aprendizagem (ver ponto 3.3, capítulo I, parte I).

Com base nestes resultados, parece–nos acertado concordar com Tassoni (2005), na medida em que afirma que as relações entre falantes, nomeadamente a relação pedagógica, se constroem, inevitavelmente, numa base afectiva, e são altamente influenciadas pelas experiências vividas e pelas hetero–representações dos falantes de uma comunidade educativa.

Já no que diz respeito à língua enquanto objecto de poder, as opiniões dos inquiridos dividem–se. Três alunos consideram–na importante em termos profissionais e devido ao prestígio da Alemanha (como vimos atrás, os alunos tendem a estabelecer uma relação entre a língua e o país onde é falada (cf. Wynants 2002)). Pelo contrário, os outros dois alunos não atribuem muita importância ao alemão, justificando–se pelo carácter universal da língua inglesa.

Em relação à língua como instrumento para construção e afirmação de identidades culturais, individuais e colectivas, identificámos imagens bastante diferentes por parte dos aprendentes, que dizem respeito a características dos locutores alemães e a itens da gastronomia. As associações ao chocolate e ao *Weihnachtsstollen* apontam para a influência das experiências de vida no processo de reconstrução das imagens (conforme sugerido por Spaniel (2002)), na medida em que, na época natalícia, a professora desenvolveu actividades didácticas que incluíram o bolo natalício alemão e um dos alunos trouxe chocolates da Suíça nessa época.

Finalmente, no que diz respeito à auto–imagem dos alunos enquanto aprendentes, não obtivemos resultados muito significativos, como mostra o quadro que se segue, revelando pouca consciência de si por parte dos sujeitos (ver quadro 23).

Quadro 23: Auto-imagem enquanto aprendentes de alemão

PAT	VAN	ROS	MAR	ARI
Gosta de ser aluna, mas apenas em algumas disciplinas.	“acho que sou boa aluna a línguas” (VAN:94). Não estuda em casa, “acho que sou um bocadinho alérgica” (VAN:98)	Preferia já estar a trabalhar. Contudo, sente-se motivada para estudar.	Gosta de ser aluna, embora não se sinta muito motivada para estudar.	Não gosta de fazer trabalhos de casa em nenhuma das disciplinas. Afirma tratar-se de “malandrice” (ARI:131) Tem facilidade em aprender alemão porque tem contacto regular com a língua nas suas viagens à Suíça.

Conforme vimos atrás (ver ponto 3, capítulo II, parte I), alguns autores apontam para o baixo nível de competência percebido pelos próprios enquanto aprendentes de alemão (cf. CHAMBERS 1999, HERMANN-BRENNECKE & CANDELIER 1993, MÜLLER & DE PIETRO 1998, PERREFORT 2001), o que não é possível de corroborar pelos nossos resultados. Possivelmente por se tratar de um nível inicial, os alunos não afirmam terem grandes dificuldades em termos de aprendizagem.

Um último aspecto a salientar é a falta de motivação para estudar em termos gerais, associada à falta de perspectivas futuras. Concretamente, apenas uma aluna tem uma vaga ideia do que pretende fazer em termos futuros, conforme apresentado no quadro que se segue (ver quadro 23).

Quadro 24: Motivações para estudar e projectos de vida dos alunos

PAT	VAN	ROS	MAR	ARI
Não sabe.	“arranjar um emprego estável” (VAN:128).	Tomar conta de crianças, mas não está motivada para estudar.	Curso de Secretariado, mas não tem a certeza.	Ainda não sabe, possivelmente Marketing.

Apesar de haver um elevado grau de incerteza relativamente aos projectos futuros destes alunos, parece haver uma certeza, que se prende com o abandono de projectos académicos, isto é, não querem ingressar na universidade. Esta ausência de motivação em termos académicos também se reflecte na ausência de hábitos de trabalho (poucos utilizam o portfolio ou fazem os trabalhos de casa). Este posicionamento poderá estar

ligado ao contexto familiar sócio-económico dos alunos, pois a nossa análise dos questionários indicou que a grande maioria dos encarregados de educação são operários de fábrica e domésticas (ver ponto 1, capítulo II, parte II).

Feita a caracterização dos sujeitos que constituem a turma de alemão em análise, passamos agora para a análise dos episódios de interacção considerados significativos para as questões investigativas que orientam este projecto.

2. ANÁLISE DOS “EPISÓDIOS SIGNIFICATIVOS”

Nesta parte iremos analisar o que designámos como “episódios significativos da interacção em sala de aula” de alemão (LE), isto é, conforme referimos atrás, sequências de interacção verbal em que os sujeitos revelam imagens e afectividades (quer positivas, quer negativas) face à língua e à sua aprendizagem⁷⁶.

O ponto de partida para a análise está relacionado, por um lado, com os resultados do inquérito por questionário e, por outro, com os que dizem respeito às entrevistas realizadas com os sujeitos que compõem a turma em análise. Concretamente, este ponto de partida é constituído pelas imagens face ao alemão e à sua aprendizagem, que foram identificadas no inquérito e corroboradas nas entrevistas individuais. Nestes resultados, a imagem que mais se evidenciou foi a da dificuldade da língua alemã e da sua aprendizagem. Esta imagem parece corresponder, de acordo com Perrefort (2001), ao senso comum, sendo que nós lhe atribuímos a característica de ‘pensamento colectivo’ devido ao elevado grau de concordância por parte de todos os públicos inquiridos. Apesar desta imagem estar marcadamente presente nas entrevistas individuais dos aprendentes da turma de alemão, verificou-se uma diferença significativa no que diz respeito ao grau de dificuldade atribuído à língua alemã e sua aprendizagem, na medida em que esta percepção mudou após terem contactado com a língua em contexto de aprendizagem (considerando a língua e a sua aprendizagem mais fácil do que esperado).

⁷⁶ A explicitação dos critérios de selecção, bem como dos princípios de análise, encontra-se nos pontos 3.3 e 3.4 do capítulo 2, da segunda parte deste estudo.

De um ponto de vista sócio–construtivista em DL, a análise interaccional que se segue visa identificar de que forma estas imagens (e as emoções que lhes são associadas) se manifestam nos discursos dos alunos e da professora no contexto da sala de aula de alemão (LE) e melhor compreender quais as emoções didácticas que estão relacionadas com estas imagens.

Conforme referimos atrás, seleccionámos 8 dos 47 episódios considerados significativos para a constituição do nosso *corpus* de análise. Esta redução prende-se com a identificação de descritores das imagens num primeiro momento de tratamento de dados (ver ponto 3.2 da metodologia), sendo que se seleccionou, por cada um dos descritores, um ou dois episódios representativos para a questão em análise. O quadro que se segue apresenta os descritores identificados, com a respectiva categorização de todos os episódios primeiramente seleccionados (ver quadro 7).

Quadro 7: Episódios seleccionados para análise por categorias de análise e descritores

Categoria de análise	Descritor em relação à (aprendizagem da) língua alemã	Episódios seleccionados para análise	
Língua como objecto de ensino–aprendizagem		Corpus ⁷⁷	Anexos ⁷⁸
	Compreensão oral, oralidade e pronúncia	A17–18/01	A7–8/02
		A60–61/02	A7–8/03
		A52–53/03	A23–24/01 A68–69/01 A108–109/01 A110–111/02 A110–111/03
	Léxico e palavras compridas / compostas	A60–61/02	A40–41/01
		A50–51/01	A40–41/06 A60–61/01 A68–69/03 A68–69/02 A50–51/01 A74–75/01
Números	A7–8/03	A9–10/01 A68–69/01	
Leitura	A116–117/01		
Sistema de regras gramaticais	A112–113/01	A21–22/01	

⁷⁷ Os episódios desta coluna são analisados aprofundadamente na nossa análise interaccional.

⁷⁸ Os episódios desta coluna complementam a análise interaccional e encontram-se transcritos nos anexos deste trabalho (ver anexo 3).

			A23-24/01 A23-24/02 A40-41/03 A52-53/01 A56-57/01 A56-57/02
	Auto-imagem dos alunos enquanto aprendentes de alemão	A52-53/01	A5-6/01 A40-41/05 A13-14/01 A23-24/01 A34-35/02 A34-35/03 A76-77/01

Um aspecto a salientar é que todos os episódios dizem respeito a imagens da língua enquanto objecto de ensino-aprendizagem, conforme explicitado e justificado na secção que diz respeito ao enquadramento metodológico deste estudo (ver ponto 3.4, capítulo I, parte II). Assim, e no sentido de proporcionar uma visão global dos episódios que constituem o nosso *corpus*, apresentamos de seguida novamente a tabela que engloba todos episódios seleccionados para análise (ver tabela 13).

Tabela 13: Episódios seleccionados para o *corpus*

Código ⁷⁹	Designação	Data	Lição nº	Línguas presentes
A17-18/01	Só me apetece fugir	26.10.2004	17/18	PRT
A60-61/02	Credo!	25.01.2005	60/61	PRT / AL
A52-53/03	A gargalhada das batatas	06.01.2005	52/53	PRT
A50-51/01	Parece um comboio	04.01.2005	50/51	PRT / AL
A7-8/03	Ai Jesus e ó meu Deus	30.09.2004	7/8	PRT / AL
A116-117/01	Ler? Isso é o pior!	24.05.2005	116/117	PRT / AL
A56-57/01	Ai meu Deus estamos feitos	13.01.2005	56/57	PRT / AL
A112-113/01	A resistência à passiva	17.05.2005	112/113	PRT
A52-53/01	Não sou capaz de fazer isto sozinha	06.01.2005	52/53	PRT / AL

Passaremos, de seguida, à análise destes episódios, abordando um descritor de cada vez, sintetizando cada um dos episódios através do quadro de análise construído, que aqui julgamos pertinente lembrar⁸⁰ (ver quadro 8).

⁷⁹ O código dos episódios diz respeito ao número das lições e ao número do episódio, uma vez que uma aula poderá incluir vários episódios para análise.

⁸⁰ Para consultar os princípios orientadores que justificam a construção do nosso quadro de análise, ver ponto 3.4 do capítulo I da parte II.

Quadro 8: Quadro de análise da interacção

Categoria de análise das imagens	Imagem	Descritor	Marcas discursivas (linguísticas, para- e não-linguísticas)	Direcção afectiva	Emoção didáctica
Objecto de ensino-aprendizagem	Facilidade, Dificuldade	1. Compreensão oral / Oralidade / pronúncia 2. Palavras compridas / compostas 3. Números 4. Leitura 5. Sistema de regras gramaticais 6. Auto-imagem dos alunos enquanto aprendentes de alemão	Metáforas Termos / expressões avaliativas Traços prosódicos Uso da LM Quantificadores Silêncio Riso Suspiro	Positiva Negativa	Satisfação (alegria) Aborrecimento (tristeza) Embaraço (medo) Arrelia (raiva) Surpresa

2.1 Compreensão oral, oralidade e pronúncia

A dificuldade de compreender a língua alemã numa situação de comunicação oral representa uma das imagens identificadas por Bartram (2004) e Perrefort (2001) nas suas pesquisas. Os episódios do nosso *corpus* reflectem a presença marcada desta imagem nos nossos aprendentes. Veja-se este primeiro episódio, em que se reflecte precisamente esta imagem (ver quadro 25).

Quadro 25: Episódio A17-18/01⁸¹

“Só me apetece fugir!”		
Contextualização: alunos ouviram uma música em alemão (“Freizeitstomp”) e estão a preencher um texto com lacunas enquanto se repete a audição da música constantemente (cada vez que surge uma dúvida no texto). Enquanto escutam a música, alguns alunos marcam o ritmo da música com o lápis.		
Fala	Sujeito	FALA / Enunciados
1	ALS	[professora pára o gravador] CONF [não se compreende porque falam todos ao mesmo tempo e bastante alto]
2	PAT	<ri-se> só me apetece fugir /
3	ALS	CONF /
4	FLÁ	Não se compreende nada! /
5	ALS	CONF /
6	P	Shhh! / agora vamos tentar perceber alguma
7	ALS	CONF /
8	P	do texto // [limpa o quadro, onde tinha anotado as palavras a inserir nas lacunas]

Os alunos escutam uma música falada/cantada⁸² em alemão e marcam o ritmo com o lápis, indicando uma atitude favorável em relação à actividade. A agitação que se instala várias vezes aponta para uma reacção emotiva dos alunos, na medida em que falam todos em simultâneo e num tom alto. De acordo com Nuchèze (2001), a elevação do volume da voz está associada à afectividade, sendo que a sua direcção poderá ser positiva ou negativa (ver ponto 4.6, capítulo I, parte I). Neste caso, a agitação pode representar arrelia ou divertimento com o facto de não compreenderem o conteúdo da gravação.

O riso da PAT, associado à expressão “só me apetece fugir”, aponta para uma atitude de carácter negativo (sarcasmo, ironia). Segundo Chaudron (1988) e Bouchard (2000), o riso isolado e individual, geralmente portador de uma emoção positiva, pode, em situação de interacção, também traduzir uma afectividade de carácter negativo, o que, na nossa opinião, é o caso nesta situação.

O comentário de FLA (um aluno que anulou a matrícula após as primeiras semanas) “não se compreende nada!” reflecte a imagem da dificuldade em relação à compreensão oral da língua alemã. O quadro que se segue sintetiza o episódio (ver quadro 26):

⁸¹ Para consultar as normas de transcrição, ver ANEXO 2.3.7.

⁸² Trata-se de um ‘rap’.

Quadro 26: Análise do episódio A17-18/01

Categoria de análise das imagens	Imagem	Descritor	Marcas discursivas (linguísticas, para- e não-linguísticas)	Direcção afectiva	Emoção didáctica
Objecto de ensino-aprendizagem	Dificuldade	Compreensão oral	Expressões avaliativas “só me apetece fugir”, “não se compreende nada!”	Negativa	Embaraço Arrelia
			Riso individual (linha 2)	Negativa	Arrelia (ironia)
			Agitação geral (linhas 1,3,7)	Positiva / negativa	Alegria / arrelia

Neste episódio, a imagem da dificuldade da oralidade parece estar associada a um posicionamento afectivo de carácter negativo, traduzindo-se numa atitude de evitamento, na medida em que os alunos expressam a vontade de “fugir” (ver acima). Esta reacção emotiva dos alunos surge sempre que a professora comunica com eles na língua alemã, conforme mostra o episódio seguinte (ver quadro 27).

Quadro 27: Episódio A60-61/02

“Credo!”		
Contextualização: alunos terminaram um exercício e vão passar a outro, em que se vai escutar uma gravação com uma entrevista e preencher um “Lückentext”		
Fala	Sujeito	FALA / Enunciados
25	P	So hören sie das Interview und kreuzen sie die richtigen Namen / ja? / die richtigen Namen / Christoph oder Andreas so / habt ihr verstanden? /
26	VAN	Credo! / [audição da entrevista] [professora pára a aparelhagem, ouvem-se suspiros]
27	P	Was habt ihr verstanden? /
28	PAT	Nein /
29	VAN	Não percebi nada /
30	P	Nichts? /
31	PAT	Nein /
32	ARI	Andam os dois no décimo primeiro /
33	P	Ja / elfte Klasse / und wie alt sind sie / wie alt / habt ihr das nicht verstanden? /
34	ALS	<SIL>
35	P	So jetzt hören wir noch einmal / [Pat e Van reclamam as duas em simultâneo]
36	P	Sim mas como não conseguiram vamos ter que /
37	VAN	<INT> Pois sôra eles falam tão rápido como é que quer que entendemos? /
38	P	Por isso é que temos de experimentar /

Nesta situação, em que se realiza um exercício de compreensão oral (que consiste na audição de uma áudio-gravação e posterior exercício de “Lückentext”), a professora expressa-se na língua alemã, ao que a aluna VAN reage com uma interjeição carregada de emotividade, “credo”, evidenciando um posicionamento de afectividade negativa. Apesar da reacção desta aluna, a professora continua na língua alemã, ao que os alunos respondem com agitação (linha 35) e silêncio geral (linha 34). De acordo com Maury-Rouan (2000) e Oxford (1999), os silêncios em grupo, enquanto portadores de significado de não-acção (cf. BLOOM *et al*/2004), apontam para situações de incerteza, de ansiedade geral (e/ou nervosismo). Na nossa opinião, o silêncio nesta situação aponta para a ansiedade geral, ou melhor, a ansiedade linguística. Esta última, conforme explicitado na primeira parte deste estudo (ver 3.3, capítulo I, parte I), é apontada como um fenómeno muito frequente em aprendentes de LE, sendo que o silêncio (individual ou em grupo) representa um dos seus sintomas mais frequentes (cf. DAUBNEY 2010,2004, OXFORD 1999).

Outros exemplos para reacções deste tipo, com interjeições (“ó sora”⁸³, “ai não”⁸⁴, “aiiii Jesus”⁸⁵), expressões avaliativas (“ai assim em alemão não”⁸⁶, “ai meu Deus estamos feitos”⁸⁷), suspiros individuais, agitação geral e/ou silêncio, encontram-se nos episódios A7-8/02, A7-8/03, A23-24/01, A68-69/01 e A108-109/01 (ver ANEXO 3).

Note-se ainda que os alunos, apesar de alguns manifestarem que “não percebi nada” (linha 29), compreendem alguma coisa, na medida em que um deles, ARI, mostra ter apreendido alguma informação do texto oral (“andam os dois no décimo primeiro”). Deste modo, este episódio aponta igualmente para uma representação de baixo nível de competência em alemã ou para uma auto-imagem negativa enquanto aprendentes de língua, na medida em que os alunos partem do pressuposto de não serem capazes de compreender a língua alemã na oralidade – o que, conforme vimos atrás, não corresponde à verdade. Esta auto-imagem negativa traduz-se, nesta situação, no

⁸³ Episódio A7-8/02

⁸⁴ *idem*

⁸⁵ Episódio A7-8/03

⁸⁶ Episódio A23-24/01

⁸⁷ A108-109/01

evitamento linguístico (silêncio), isto é, na ausência de tomada de risco, pois os alunos não ‘arriscam’ pronunciar-se em relação ao que compreenderam durante a audição. Finalmente, refira-se que o evitamento linguístico, bem como o baixo nível de tomada de risco, representam outros dois sintomas da ansiedade linguística (cf. DAUBNEY 2010,2004, OXFORD 1999). O quadro que se segue resume a análise deste episódio (ver quadro 28).

Quadro 28: Análise do episódio A60-61/02

Categoria de análise das imagens	Imagem	Descritor	Marcas discursivas (linguísticas, para- e não-linguísticas)	Direcção afectiva	Emoção didáctica
Objecto de ensino-aprendizagem em	Dificuldade	Compreensão oral	Interjeição “credo” (linha 26)	Negativa	Arrelia
			Silêncio em grupo (linha 34)	Negativa	Ansiedade (linguística)
			Agitação (linha 35)	Negativa	Arrelia

No que diz respeito à dificuldade da pronúncia e à distância linguística em relação à LM dos alunos, que, segundo Chavez (2009), Perrefort (2001) e Müller (1997), representam imagens bastante presentes nos aprendentes de alemão (ver ponto 3, capítulo II, parte I), parece haver associações com posicionamentos afectivos de diferentes tipos (positivo ou negativo). O episódio que se segue é um exemplo para o posicionamento afectivo positivo em relação à imagem de uma pronúncia difícil ou distante da da língua portuguesa (ver quadro 29).

Quadro 29: Episódio A52-53/03

“A gargalhada das batatas”		
Contextualização: professora e alunas estão a conversar sobre costumes natalícios portugueses e alemães.		
Fala	Sujeito	FALA / Enunciados
1	P	Como é que os portugueses festejam o natal? /
2	PAT	Comendo /
3	P	Comer / mais / vão à missa do galo /
4	PAT	Ai não /
5	VAN	Normalmente agora não /
6	P	Há alguns que vão / mas não é normalmente o hábito / eu acho que uma vez fui / ou não / [hesita] ou foi no domingo / no domingo não / não me lembro / mas é uma tradição não é /
7	ROS	Eu nunca fui /
8	P	Como por exemplo o bacalhau com batatas? / Patrícia lembras-te como se diz batatas? [sorri] /
9	PAT	Bacalhau... /

10	VAN	Eat bacalhau com <ri-se> potatoes /
11	PAT	Bacalhau... batatas é ahm ahm Kartoffeln [gargalhada] /
12	ALS	[risada geral]
13	P	ja! Gut! /
14	PAT	kartoffeln / <ri-se> é como se lê no português mas depois /
15	ALS	[risada geral]
16	P	Tás a ver como fixaste? / ok mais / o que comem mais? /

A professora questiona a aluna PAT em relação a um vocábulo específico (batata em alemão) e esta recorda-se, dizendo o vocábulo em alta voz, seguido por uma ‘gargalhada’ (linha 11) e provocando igualmente uma risada geral na turma (linha 12). A alegria da aluna é de tal forma marcada que decide repetir o vocábulo (linha 14), recebendo novamente uma risada geral dos seus colegas (linha 15). O riso individual, conforme vimos atrás, é geralmente indicador de uma emoção muito positiva (cf. CHAUDRON 1988, BOUCHARD 2000), e, neste caso, associado ao volume elevado (igualmente relacionado com a emotividade), aponta claramente para a alegria da aluna. O riso social (em grupo), por sua vez, representa geralmente empatia e concordância, o que se aplica a esta situação, na medida em que os alunos se divertem com a pronúncia da sua colega.

Assim, a imagem de uma pronúncia ‘esquisita’, conforme identificado nos resultados que dizem respeito ao nosso inquérito (ver ponto 3.1, capítulo II, parte II), pode estar associada a um posicionamento afectivo positivo, conforme sintetizamos no quadro seguinte (ver quadro 30).

Quadro 30: Análise do episódio A60-61 /02

Categoria de análise das imagens	Imagem	Descritor	Marcas discursivas (linguísticas, para- e não-linguísticas)	Direcção afectiva	Emoção didáctica
Objecto de ensino-aprendizagem	Dificuldade	Pronúncia ('esquisita'), distante da LM	Riso individual de voz elevada (linha 11)	Positiva	Alegria
			Risada geral em grupo (linhas 12 e 15)	Positiva	Alegria

Note-se ainda que, em termos cognitivos, esta imagem ajudou a memorização do vocábulo em questão, o que aponta para a relação entre as emoções e a memória,

conforme apontado por Eysenck (2000), Forgas (2000) e Oxford (1990, ver ponto 3.3, capítulo I, parte I).

Se, por um lado, a imagem de uma língua de pronúncia ‘esquisita’ parece estar associada a um posicionamento afectivo positivo nos nossos aprendentes, a imagem de uma língua de pronúncia difícil, por outro, parece estar associada a um posicionamento afectivo negativo (cf. CHAVEZ 2009, PERREFORT 2001). No que se refere a este descritor, é-nos difícil distingui-lo dos descritores de uma oralidade difícil (ver acima), de números difíceis (ver abaixo) e de leitura difícil (ver abaixo), na medida em que identificámos uma resistência significativa, por parte dos alunos, em expressar-se na língua alemã – o que poderá apontar para a imagem de uma pronúncia difícil. A título de exemplo refira-se o episódio A7-8/03, em que o aluno ARI recorre, várias vezes, à LM para se expressar e evitar o uso da LE (ver abaixo). Contudo, note-se que não identificámos um episódio específico em que esta imagem se tenha reflectido isoladamente.

2.2 Léxico e palavras compridas / compostas

A imagem de uma língua com vocabulário difícil, que inclui palavras compridas (ou compostas), apontada por Chavez (2009) e descrita por Bartram (2004) como um dos indicadores para a imagem de “general confusing nature of the language” (BARTRAM 2004:21, ver ponto 3, capítulo II, parte I), tornou-se bastante evidente nos discursos dos sujeitos no nosso contexto de investigação.

No episódio que apresentamos de seguida reflecte-se a imagem de uma língua com um léxico difícil (ver quadro 31).

Tabela 31: Episódio A40-41/02

“De mal para pior”		
Contextualização: a professora pediu aos alunos para abrirem o manual na página 73 e leu “ein gestreiftes Hemd”, “ein kariertes Rock”, “eine weiß gepunktete Bluse” e “geblümte Jeans”		
Fala	Sujeito	FALA / Enunciados
1	P	Então vamos lá ver / como é que se diz cachecol /
2	ALS	<SIL>
3	PAT	Cachecol! /
4	ALS	risada geral
5	P	vamos lá ver a trás [refere-se à página 50 do manual que contém uma listagem

		de vocábulos relacionados com vestuário]/
6	ROS	Não tem/
7	P	Por acaso não tem /
8	PAT	ó stôra então é melhor dizer não é /
9	ROS	eu não sei /
10	P	como se diz em inglês /
11	ALS	<SIL>
12	PAT	Ó professora isto está a ir de mal para pior! / [solta uma gargalhada]
13	P	[escreve “Schal” no quadro]
14	ALS	Aaaahh/
15	P	Der SCHAL /

No início deste episódio, a professora questiona os alunos em relação à palavra alemã para referir ‘cachecol’, ao que os alunos respondem com o silêncio (linha 2), que, neste caso, aponta para o facto de não saberem a resposta. Uma das alunas, em tom de brincadeira, recorre à LM para dar resposta à professora (linha 3), e os seus colegas reagem com uma risada geral (linha 4), apontando para a sua concordância e para o ambiente descontraído que se costuma sentir nas aulas e que todos os alunos também referiram nas entrevistas individuais (ver acima). Esta ‘brincadeira’ representa igualmente uma estratégia de evitamento (cf. BOUCHARD 2000, ver ponto 4.4, capítulo I, parte I), que pode apontar para a presença de ansiedade linguística nesta aluna.

Para além desta atitude de evitamento, este comportamento aponta igualmente para a falta de esforço por parte dos alunos, referido por todos os alunos nas entrevistas individuais (ver acima) e que se reflecte numerosas vezes nestes episódios, conforme iremos ver abaixo.

A professora, face ao silêncio dos alunos, tenta recorrer ao inglês para os ajudar (linha 10), mas os alunos fazem novamente silêncio, indicando a falta de conhecimento lexical também em relação à língua inglesa. A reacção a este desconhecimento lexical parece ser de frustração, na medida em que a aluna PAT exclama “Ó professora isto está a ir de mal para pior!”, acompanhando este comentário com um riso individual que, nesta circunstância, aponta para a sua ironia, sarcasmo ou nervosismo. Anterior a este comentário, a mesma aluna já havia reclamado com a professora: “ó stôra então é melhor dizer não é” (linha 8), o que pode apontar para duas imagens: por um lado, para uma auto-imagem de incompetência (não serem capazes de descobrir qual o vocábulo pretendido); por outro, para a imagem de um léxico de tal forma difícil, que

se torna inacessível (apesar das ajudas da professora). Independentemente da interpretação possível, a utilização da interjeição “ó stôra” aponta para o tom arreliado da aluna em questão.

No quadro que resume a análise deste episódio (ver quadro 32), torna-se evidente que nem sempre é possível indicar claramente qual a direcção afectiva numa determinada situação, como é o caso do recurso à LM (ver acima).

Quadro 32: Análise do episódio A60-61/02

Categoria de análise das imagens	Imagem	Descritor	Marcas discursivas (linguísticas, para- e não-linguísticas)	Direcção afectiva	Emoção didáctica
Objecto de ensino-aprendizagem	Dificuldade	Léxico	Recurso à LM (linha 3)	Positiva/negativa	Alegria / ansiedade linguística
			Expressão avaliativa & interjeição “ó stôra então é melhor dizer não é” (linha 8)	Negativa	Arrelia

Outros exemplos semelhantes em relação às imagens dos alunos face ao léxico encontram-se nos episódios A40-41/06, A68-69/01 e A68-69/02, em que se identificou o recurso à LM (como estratégia de evitamento), o uso de interjeições (por exemplo “aiiii”⁸⁸) e suspiros como marcadores discursivos.

No que diz respeito à imagem da dificuldade da língua alemã associada às palavras compridas e/ou compostas, apresenta-se o próximo episódio, em que ela se reflecte (ver quadro 33).

Quadro 33: Episódio A50-51/01

“Parece um comboio”		
Contextualização: alunas e professora realizam uma ficha com exercícios relacionados com a época natalícia. Exercício: preencher um “Lückentext” com vocábulos natalícios.		
Fala	Sujeito	FALA / Enunciados
10	P	Semana / so / was ist vier Wochen vor Weihnachten / vier Wochen vor Weihnachten beginnt in Deutschland die...?/ was? / was beginnt? /
11	ROS	O advento /
12	P	Ja / oder? / começa por Weihnacht.../
13	ALS	<SIL>
14	VAN	Sei lá! /
15	P	Começa por z /

⁸⁸ Episódio A68-69/02

16	VAN	Adventszeit /
17	ROS	Weihnachtszeit /
18	P	Ja / Weihnachtszeit /portanto tempo antes do natal / ou advento / mh? / mas quem não é católico/ quem não tem religião / é o advento /
19	VAN	[mostra o que escreveu na ficha à professora] é assim não é? /
20	P	[Iê] Weih-nachts-zeit / é uma palavra composta / Weihnacht mais zeit /
21	ALS	<SIL>
22	P	[continua a ler] eine beliebte deutsche Weihnachtsdekoration ist der [hesita] Weihnachtskranz / [alunas escrevem]
23	ROS	Como é que se escreve? /
24	P	Ein Kranz aus Tannenzweigen mit vier / ein Kranz /
25	PAT	O que é que isto quer dizer? / esta palavra aqui / parece um comboio /
26	P	Então se parece um comboio tens que separar as carruagens /
27	PAT	Weihnachts...? /
28	P	Dekoration / Weihnachtsdekoration / decoração de natal / [Pat escreve na ficha] so //

Nesta situação, os alunos encontram-se a realizar um exercício de preenchimento de lacunas (*Lückentext*), relacionado com a temática do natal na Alemanha. A professora introduz alguns vocábulos, sendo que os alunos reagem, várias vezes, com o seu silêncio (linhas 3, 5, 9, 13), que, conforme vimos atrás, pode apontar para a falta de conhecimento, para a ansiedade linguística e, na nossa opinião, ainda para a falta de esforço, indicando um posicionamento afectivo negativo. Concretamente, a interjeição de VAN, “sei lá!” (linha 14), aponta para uma emoção de arrelia, não sendo claro, neste caso, se esta se dirige à sua falta de conhecimento, à tarefa ou à imagem de um léxico difícil.

Uma das alunas descobre uma palavra composta no texto, *Weihnachtsdekoration*, utilizando uma metáfora para se referir ao comprimento deste vocábulo: “parece um comboio” (linha 25). Em termos afectivos, não é claro qual o posicionamento, na medida em que pode indicar curiosidade ou arrelia. Independentemente da direcção afectiva, esta expressão reflecte a imagem de uma língua (difícil), que inclui palavras compridas.

A utilização desta metáfora é aproveitada pela professora em termos didácticos, explicando que “se parece um comboio tens que separar as carruagens” (linha 26). A estratégia que a professora adopta ajuda a aluna a realizar a tarefa e a desmistificar a imagem da dificuldade, na medida em que apresenta uma solução simples. Estratégias

como estas podem estar na origem da imagem que os alunos revelaram nas entrevistas de que o alemão, quando em situação de aprendizagem, não é tão difícil como parece.

Resumindo, a imagem de uma língua com palavras compostas ou compridas, poderá estar associada a um posicionamento afectivo positivo (traduzindo-se na curiosidade) ou negativo (reflectindo uma vontade de distanciamento), conforme mostra o quadro resumo que se segue (ver quadro 34).

Quadro 34: Análise do episódio A50-51/01

Categoria de análise das imagens	Imagem	Descritor	Marcas discursivas (linguísticas, para- e não-linguísticas)	Direcção afectiva	Emoção didáctica
Objecto de ensino-aprendizagem	Dificuldade	Palavras compostas	Silêncio em grupo (linhas 13 e 21)	Neutra / negativa	Ansiedade linguística
			Interjeição “sei lá! (linha 14)	Negativa	Arrelia
			Metáfora “parece um comboio” (linha 25)	Positiva / negativa	Curiosidade / arrelia

Ainda em relação às imagens que dizem respeito ao tamanho das palavras alemãs, nos episódios A7-8/01, A60-61/01 e A74-75/01, as marcas discursivas identificadas, nomeadamente expressões avaliativas (“isso já são letras a mais”⁸⁹, “ai meu Deus se nos esquecermos de uma letra perde o sentido”⁹⁰), interjeições (“aiiiii”⁹¹) e suspiros⁹², apontam para uma associação desta imagem com um posicionamento claramente negativo, traduzindo-se na vontade de distanciamento e falta de esforço por parte dos alunos.

2.3 Números

Para além do comprimento das palavras, parece haver a ideia de que os números na língua alemã são de difícil entendimento e aprendizagem (cf. BARTRAM 2004, CHAVEZ

⁸⁹ Episódio A74-75/01

⁹⁰ Episódio A7-8/01

⁹¹ Episódio A60-61/01

⁹² idem

2009, ver ponto 3, capítulo II, parte I). O próximo episódio representa uma situação de interacção em que se manifesta esta imagem (ver quadro 35).

Quadro 35: Episódio A7-8/03

"Ai Jesus e ó meus Deus"		
Contextualização: alunos terminaram uma tarefa e passam agora à correcção da mesma		
Fala	Sujeito	FALA / Enunciados
17	ARI	<começa a ler> meine Name ist Aristides Abrantes/ ich bin am achtzehnten Oktober não sei o número /
18	P	acht neun so [vira-se para o quadro e escreve 1986]/
19	ARI	neunzehn/
20	P	neunzehn/
21	ARI	<SIL>
22	P	hundert/
23	ARI	neunzehn <ri-se> hundert ai Jesus / agora é oitenta e seis/
24	João	jaaaaa zuerst?/
25	P	achtz <ri-se>/
26	ARI	sechs/
27	P	sechs zuerst/ sechsund?/
28	ARI	sechsendachzig/
29	P	Ja sechsendachzig/
30	PAT	ó meu Deus/
31	P	SSHHH!/
32	ARI	E agora <lê> ich bin siebzehn Jahren <xxx>/ ich wohne/
33	P	<INT> wie alt? wie alt?/ entschuldigung wie alt?/
34	ARI	Dezassete/
35	P	aber auf deutsch/
36	ARI	<hesita um pouco> sieben sieben/
37	P	SIEBZEHN/
38	ARI	Siebzehn/
39	P	Siebzehn Jahre alt/

O aluno ARI começa a ler o que escreveu, sendo que recorre ao uso da LM para se referir ao ano do seu nascimento (linha 17), apontando para uma estratégia de evitamento ou para a falta de esforço, na medida em que o aluno mostra saber alguns números (ver acima). Aliás, conforme os resultados obtidos através da entrevista, este aluno tem contactos regulares com familiares na Suíça e desloca-se regularmente a este país, demonstrando uma competência linguística acima da dos seus colegas (ver ponto 1 do presente capítulo). Deste modo, este comportamento linguístico aponta também para a imagem de uma língua com números difíceis.

O silêncio isolado deste aluno em resposta à solicitação da professora para pronunciar o referido ano (linha 21), que, conforme vimos atrás, poderá ser interpretado como não-acção e assim apontar para a insegurança (neste caso para a ansiedade linguística), a falta de conhecimento ou a falta de vontade de responder. Na nossa

opinião, poderá tratar-se de ansiedade linguística e de falta de esforço, pelos motivos acima referidos.

Para além deste silêncio, as marcas discursivas de ARI, nomeadamente os risos isolados (linhas 23, 25), a interjeição “ai Jesus” (linha 23) e, conforme vimos em cima, o recurso à LM (linhas 17, 23 e 34), apontam, por um lado, para a imagem de uma língua com números difíceis, e, por outro, para a associação desta imagem a um posicionamento afectivo negativo, que se traduz, neste caso, numa vontade de evitamento/distanciamento.

Finalmente, note-se que o comportamento linguístico de PAT, através da interjeição “ó meu Deus”, aponta igualmente para um posicionamento afectivo negativo, apesar de não ser claro se este posicionamento se refere ao comportamento de ARI, ao exercício ou à língua alemã enquanto objecto de aprendizagem.

O quadro que se segue sintetiza a análise deste episódio (ver quadro 36).

Quadro 36: Análise do episódio A7-8/03

Categoria de análise das imagens	Imagem	Descritor	Marcas discursivas (linguísticas, para- e não-linguísticas)	Direcção afectiva	Emoção didáctica
Objecto de ensino-aprendizagem	Dificuldade	Números	Recurso à LM (linhas 17, 23, 24)	Neutra, negativa	Embaraço, ansiedade linguística
			Risos isolados (linhas 23,25)	Negativa	
			Interjeição “ai meu Deus”	negativa	

Para terminar, esta imagem reflecte-se igualmente nos episódios A9-10/01 e A68-69/01, através de marcas discursivas que incluem o recurso à LM e a agitação geral da turma, em que a imagem de uma língua com números difíceis está igualmente associada a um posicionamento afectivo negativo (ver ANEXO 4).

2.4 Leitura (ou falta de vontade?)

Conforme vimos atrás, os alunos desta turma parecem mostrar um baixo nível de vontade/esforço para trabalhar – o que, conforme já referimos, é confirmado pelos

próprios nas entrevistas individuais (ver ponto 1 deste capítulo). No episódio que apresentamos de seguida, reflecte-se, por um lado, a imagem do alemão como língua de difícil leitura e, por outro, a falta acentuada de esforço e hábitos de trabalho por parte dos alunos (ver quadro 37).

Quadro 37: Episódio A116-117/01

“Ler? Isso é do pior!”		
Contextualização: início da aula, fala-se da marcação dos testes, feriados próximos e da continuação das aulas até ao final do ano lectivo.		
Fala	Sujeito	FALA / Enunciados
1	P	So wer hat die Hausaufgabe gemacht / Text lesen / Rosa /
2	ROS	<SIL>
3	PAT	Eu não li /
4	P	Hast du den Text zu hause gelesen? /
5	ROS	<SIL>
6	P	Nein /
7	VAN	Nem o li /
8	P	Vanessa? / auch nicht /
9	VAN	Tive coisas para fazer /
10	P	Also / was machen wir / wir lesen dann den Text und /
11	VAN	<INT> então o que era para fazer em casa /
12	P	Eu só vos mandei ler mas xxx /
13	ALS	Xxx /
14	P	Só mandei um vocês já se assustaram imaginem dois / also dann / lesen wir den Text vor und unterstreichen wir wichtige Informationen / so Zimmer Möbel
15	PAT	/
16	P	Ai /
17	PAT	Also wer möchte den Text vorlesen? / Rosa / Patricia /
18	VAN	Ó sôra não me apetece /
19	ROS	[alto] ler? / isso é o pior! / Ó sôra /

Nesta situação, trata-se de um início de aula, quando a professora questiona os alunos em relação ao trabalho de casa que havia indicado, a leitura de um texto, sendo que nenhuma das alunas o realizou. Conforme já vimos atrás algumas vezes, existe de facto uma falta de vontade de trabalhar por parte destes alunos, quer em relação aos deveres de casa, quer no que se refere às actividades didácticas a levar a cabo em sala de aula, como é o caso neste episódio.

O silêncio individual de ROS (linhas 2 e 5) parece ser, neste caso, portador de significado em relação à sua timidez, na medida em que hesita em afirmar que não realizou a tarefa indicada pela professora. A outra aluna que se manifesta, VAN, mostra-se bastante arreliada. Em concreto, VAN afirma “nem o fiz” e “tive coisas para

fazer”, mostrando uma falta de valorização em relação à tarefa em particular e à disciplina em geral.

Note-se que o comentário da professora “só mandei um, vocês já se assustaram, imaginem dois” (linha 14) sublinha dois tipos de imagens, uma em relação aos aprendentes e a sua falta de hábitos de trabalho e outra em relação ao carácter considerado ‘assustador’, para os alunos, da leitura de um texto.

A professora decide então passar à leitura do texto em voz alta, ao que as alunas PAT e VAN reagem de uma forma emotiva. PAT, após mostrar o seu desagrado através da interjeção “ai” (linha 15), afirma “ó sôra não me apetece”, indicando claramente a sua falta de vontade para trabalhar. VAN, por sua vez, exclama, em voz alta, “ler? Isso é do pior!” Conforme vimos atrás, a utilização de um tom de voz elevado aponta para a emotividade do enunciado (ver acima), sublinhando o posicionamento afectivo negativo desta aluna face a esta actividade didáctica. Este comportamento pode ainda ser interpretado como indício da imagem de uma língua de difícil leitura. O quadro que se apresenta de seguida resume a análise deste episódio (ver quadro 38).

Quadro 38: Análise do episódio A116-117/01

Categoria de análise das imagens	Imagem	Descritor	Marcas discursivas (linguísticas, para- e não-linguísticas)	Direcção afectiva	Emoção didáctica
Objecto de ensino-aprendizagem	Dificuldade	leitura	Interjeição “ai” (linha 15)	negativo	arrelia
			Expressão avaliativa “ó sôra não me apetece”	Negativo	
			Expressão avaliativa “ler? Isso é do pior!”	negativo	

Outro exemplo de imagem de uma leitura difícil encontra-se no episódio A7-8/03, em que as marcas discursivas (interjecções) evidenciam a sua associação à emoção didáctica de arrelia.

2.5 Sistema de regras gramaticais

A imagem do alemão enquanto língua de complexidade gramatical representa uma das mais identificadas por vários autores neste campo de investigação (cf. BARTRAM 2004, CHAVEZ 2009, ELSPAß 1999, MÜLLER 1997, PERREFORT 2001, ver ponto 3, capítulo II, parte I). Os nossos resultados confirmam a presença desta imagem no discurso dos alunos, conforme mostra o episódio seguinte (ver quadro 39).

Tabela 39: Episódio A112-113/01

“A resistência à passiva”		
Contextualização: alunas e professora terminaram a correcção do trabalho de casa. Está um ambiente calmo.		
Fala	Sujeito	FALA / Enunciados
1	P	Agora vamos dar a passiva /
2	ALS	CONF [os alunos interrompem imediatamente a professores e começam a protestar todos em simultâneo, não sendo possível compreender a maioria das falas]
3	A	Aaaaiiii /
4	A	Ó sôra /
5	A	Ó não /
6	A	Xxxx / [os alunos demoram algum tempo para se acalmarem]
7	P	Por isso é que nós ainda só estamos aqui / porque eu estou a optar por ir dando vocabulário.../
8	VAN	Porque a sôra /
9	P	<int> também temos que dar passivas declinações e por aí fora / [começa um ruído forte vindo do exterior da sala, sendo impossível compreender alguma coisa]

No momento em que a professora comunica a sua intenção de abordar um item gramatical (linha 1), os alunos protestam de imediato, mostrando claramente o seu posicionamento afectivo negativo face ao proposto. Esta resistência acentuada, expressada discursivamente através da agitação geral (linha 2) e de interjeições “aiiiiiii” (linha 3), “Ó sôra” (linha 4) e “ó não” (linha 5), aponta para a imagem de uma língua com uma gramática complexa.

Note-se que, de acordo com a teoria do ‘filtro afectivo’ de Krashen (cf. KRASHEN 1981, KRASHEN & TERRELL 1983), esta atitude dos alunos, marcadamente desfavorável em relação à gramática alemã, pode ainda representar um bloqueio significativo para a aprendizagem desta língua (ver ponto 3.2, capítulo I, parte I).

Sintetizamos este episódio no quadro que se segue (ver quadro 40).

Quadro 40: Análise do episódio A112-113/01

Categoria de análise das imagens	Imagem	Descritor	Marcas discursivas (linguísticas, para- e não-linguísticas)	Direcção afectiva	Emoção didáctica
Objecto de ensino-aprendizagem	Dificuldade	gramática	Agitação Interjecções “aiiiii” (linha 3), “Ó sôra” (linha 4) e “ó não” (linha 5)	negativo	Arrelia

A imagem de uma língua enquanto sistema (difícil) de regras gramaticais é ainda evidenciada nos episódios A21-22/01, A23-24/01, A40-41/03, A56-57/01, A56-57/02 e A52-53/01, através de marcas discursivas de silêncio e de expressões avaliativas (“ai meu Deus estamos feitos”⁹³, “ó professora assim não”⁹⁴ e “eles metem os verbos sempre no fim”⁹⁵).

2.6 Auto-imagem dos alunos enquanto aprendentes de alemão

A imagem de uma língua de difícil aprendizagem, como é o caso do alemão, pode estar relacionada com uma auto-imagem de baixo nível de competências por parte dos aprendentes de alemão (cf. PERREFORT 2001). De facto, uma das principais características destes aprendentes, que se tem vindo a reflectir nos episódios, é a auto-imagem de não serem capazes de 1) compreender a língua em situações de oralidade; 2) pronunciar a língua alemã correctamente; 3) ler, compreender ou escrever palavras compostas; 4) saber dizer ou escrever os números em alemão; 5) ler em voz alta e, finalmente, 6) realizar exercícios gramaticais. Estas imagens manifestaram-se através de sinais de 1) ansiedade linguística (receio de exposição pública e baixo nível de autoconfiança), bem como de 2) resistência à tarefa (não querendo realizar uma determinada actividade didáctica), que parece provocar, nalgumas situações, um bloqueio de aprendizagem.

⁹³ Episódio A56-57/01

⁹⁴ Episódio A23-24/01

⁹⁵ Episódio A56-57/02

O episódio que apresentamos de seguida reflecte esta auto-imagem de baixo nível de competências (ver quadro 41).

Tabela 41: Episódio A52-53/01

“Não sou capaz de fazer isto sozinha”		
Contextualização: alunas e professora, sentadas na mesma mesa, estão a elaborar um texto em conjunto.		
Fala	Sujeito	FALA / Enunciados
1	P	Mh / portanto a resposta é / quantos? / doze /
2	VAN	Então quantos pratos hat? /
3	P	Agora /
4	VAN	<INT> não é? / agora falta o verbo / hat /
5	PAT	Weihnachten hat /
6	VAN	[grande suspiro] eu em casa não sou capaz de fazer isto sozinha / não sou capaz /
7	P	Porquê? /
8	VAN	[sobe um pouco o tom de voz e olha para a professora] não sou capaz o que é que quer! / falta...[hesita, deixa cair a caneta no caderno] /
9		
10	P	Falta o quê? /
11	VAN	Falta qualquer coisa aqui dentro [bate com a palma da mão contra a sua testa]
12	P	/
		Não mas o que tens aí [aponta para caderno da aluna] é igual ao que tens em casa /
13	VAN	
14	P	[esfrega um olho] não mas não consigo! /
15	VAN	É muito mais fácil fazer em conjunto /
16	ALS	Eu não consigo/
17	P	[agitação geral]
18	VAN	E agora desistem muito mais rapidamente /
19	P	Xxx então eu fiz este mais ou menos mas /
20	VAN	Tens uma dificuldades / não percebes uma palavra e desistes é isso? / [ri-se e encosta-se para trás] não consigo fazer em casa! / eu tive de ler e eu
21	P	fiquei...bem a ver / bem como é que isto se faz / não consigo /
22	VAN	Portanto então o teu obstáculo é palavras /
		Se calhar / e depois as perguntas / se for eu [hesita] se eu as fizer eu depois já consigo fazê-las /
23	P	
24	VAN	Portanto / autonomia para fazer para fazer sozinha ainda não há.../ [suspira] não consigo / e depois sei se é primeiro o verbo se é aqui ou ali e
25	PAT	não sei / não consigo / não consigo /
		Ela começa a pensar nas regras todas e depois ela não consegue / é verbos
26	VAN	não sei o quê /
		E não consigo / e depois não consigo fazer / por exemplo hoje não conseguia
27	ALS	depois acabei por fazer com todas e já consigo fazer mais ou menos /
28	P	<SIL>
		Por isso é que nos testes nas perguntas de resposta não vale a pena / Isso também é às vezes também é um pouco preguiça de continuar a ler e insistir e ir ver aos apontamentos ao portfolio não é / os apontamentos / tê-los ao lado em casa para ir confrontando / aí é que vai surgir a autonomia / conseguir ir fazendo sem estar ali o professor sempre ao lado / o professor ou as colegas não é / so Übung f haben wir schon gemacht ja? /

Neste episódio, a aluna VAN repete dez vezes que não é capaz de realizar esta tarefa sozinha (linhas 6, 8, 13, 15, 20, 24, 26), evidenciando claramente a auto-imagem de

incapacidade face à dificuldade da gramática da língua alemã. A repetição exagerada desta afirmação aponta igualmente para a imagem do alemão enquanto sistema (difícil) de regras gramaticais. O posicionamento afectivo é negativo, traduzindo-se numa vontade de evitamento da aluna, quer em relação à tarefa didáctica a realizar, quer no que se refere à aprendizagem do alemão.

Estas exclamações são acompanhadas por marcas para-linguísticas e não-linguísticas. Em relação às primeiras, os suspiros, que apontam para tonalidades afectivas negativas (cf. AUBERGE 2004, NUCHÈZE 2001 e CICUREL 2000), sublinham a arrelia associada a esta auto-imagem pouco favorável desta aluna (linha 6). Outro tipo de marca discursiva que traduz a ansiedade desta aluna é o riso individual (linha 20), que, neste caso, aponta para um tom irónico e/ou sarcástico.

No que se refere às marcas não-linguísticas, os gestos, parece haver uma relação entre as representações da aluna (quer em relação à própria, quer em relação à língua), os afectos (de direcção negativa) e a actividade corporal, conforme sugerido por Cosnier & Huyghues-Despointes (2000), na medida em que acompanha as suas expressões com os seguintes gestos: “não sou capaz o que é que quer” (linha 8) com o deixar cair a sua caneta, indicando uma atitude de desistência); “falta qualquer coisa aqui dentro” (linha 11) com o bater com a sua mão contra a sua testa (apontando para o baixo nível de inteligência percebido) e, finalmente, “mas não consigo” (linha 13) com o esfregar de um olho (apontando para a sua tristeza). Deste modo, todas estas marcas discursivas (verbais, para-verbais e não-verbais) remetem para a auto-imagem de uma aluna incapaz de realizar um exercício gramatical na língua alemã, associada à emoção didáctica de arrelia.

Finalmente, note-se ainda a expressão de PAT “ela começa a pensar nas regras todas e depois ela não consegue”, evidenciando, uma vez mais, a imagem da língua alemã como sistema de regras gramaticais.

O quadro que apresentamos de seguida, sintetiza este episódio (ver quadro 42).

Quadro 42: Análise do episódio A52-53/01

Categoria de análise das imagens	Imagem	Descritor	Marcas discursivas (linguísticas, para- e não-linguísticas)	Direcção afectiva	Emoção didáctica
Objecto de ensino-aprendizagem	Dificuldade	Auto-imagem enquanto aprendentes de alemão	Expressões avaliativas e repetitivas (linhas 6, 8, 13, 15, 20, 24, 26)	negativo	Arrelia, ansiedade
			Riso individual (linha 20) Suspiro (linha 6)		
			Comportamentos não verbais: atirar a caneta (linha 8), bater na testa (linha 11) e esfregar o olho (linha 13).		

Outras marcas discursivas identificadas para esta imagem são a agitação geral, interjeições, silêncios e suspiros (ver episódios A5-6/01, A40-41/05, A13-14/01, A23-24/01, A34-35/02, A34-35/03 e A76-77-/01 (ANEXO 4)).

SÍNTESE

A análise das entrevistas e dos episódios seleccionados permite lançar algumas ideias conclusivas relativamente às questões que nos conduziram nesta parte e que se prendem, nas entrevistas, com a identificação das imagens face ao alemão e à sua aprendizagem dos alunos e da professora e uma melhor compreensão da relação afectiva que estes alunos parecem ter estabelecido com a língua alemã e à sua aprendizagem e, na análise da interacção, com a identificação da manifestação destas imagens (diagnosticadas nas entrevistas e no inquérito por questionário) nos discursos em sala de aula, bem como das emoções didácticas que parecem estar associadas a elas.

No que se refere às imagens identificadas nas entrevistas individuais com os alunos e a professora, os resultados vão ao encontro dos obtidos no inquérito por questionário, na medida em que se identificaram imagens altamente escolarizadas das línguas. Nesta linha, a língua alemã é compreendida essencialmente como objecto de aprendizagem. O alemão é ainda considerado de pouca utilidade, apesar do prestígio essencialmente económico de um dos países onde é falado, a Alemanha. As

motivações para a sua aprendizagem prendem-se essencialmente com aspectos integrativos (ter familiares no estrangeiro) e afectivos (curiosidade por uma língua diferente), conforme apontado por também Baumann & Shelley (2003) e Elspaß (1999) nas suas investigações.

Um resultado a salientar é a concordância em relação ao grau de dificuldade percebido após contacto escolar com a língua, isto é, a língua é considerada menos difícil face à expectativa anterior à sua aprendizagem. Nesta linha, a imagem de uma língua de elevada dificuldade parece ter sido reconstruída após o contacto com a mesma, conforme apontado por Huber (2005), Perrefort (2001) e Chavez (2009). Evidencia-se assim a importância da aprendizagem de uma língua para a desmistificação de imagens, como é o exemplo da imagem da dificuldade da língua alemã (tão presente em toda a comunidade escolar inquirida).

Com base no exposto (a alteração da percepção dos alunos face ao grau de dificuldade do alemão), é interessante verificar que a análise da interacção aponta para o oposto, na medida em que, conforme vimos atrás, a grande maioria das marcas discursivas sublinham a imagem de uma língua de difícil aprendizagem. Este paradoxo levanta algumas questões que se prendem com a consciência que estes alunos têm, por um lado, das suas imagens face ao alemão e, por outro, do seu comportamento ou perfil enquanto aprendente de línguas.

Salienta-se ainda que todos os alunos afirmam que a professora representa um dos factores-chave para o facto de gostarem de aprender alemão, conforme vimos atrás. A professora parece, assim, desempenhar um papel importante na relação afectiva que os alunos vão construindo com o alemão e à sua aprendizagem (conforme sugerido por ARNOLD 1999, DAUBNEY 2010, ELSPAß 1999, MOSKOWITZ 1999 e OXFORD 1999). Paradoxalmente, a análise da interacção evidenciou que os alunos se mostram marcadamente resistentes em relação às actividades didácticas propostas pela professora. Aliás, no que diz respeito a hábitos de trabalho, os próprios alunos afirmam não cumprirem com os trabalhos de casa. Deste modo, e tendo em conta a falta de perspectivas futuras destes alunos, parece-nos que estes reflectem um baixo

nível de esforço e interesse para os estudos de uma forma geral, e para a aprendizagem do alemão em particular.

Um último paradoxo identificado no cruzamento dos resultados das entrevistas com os da análise interaccional é a auto-imagem dos alunos em relação à sua competência. Nas entrevistas, os alunos afirmam não terem grandes dificuldades em termos de aprendizagem - pelo contrário, os seus comportamentos (linguísticos, para-linguísticos e não-linguísticos) em sala de aula salientam a auto-imagem de baixo nível de competência (conforme identificado por CHAMBERS 1999, HERMANN-BRENNECKE & CANDELIER 1993, MÜLLER & DE PIETRO 1998 e PERREFORT 2001 nos seus trabalhos). Face ao exposto, questiona-se novamente a (falta de) consciência destes alunos face às suas percepções e competências.

No que diz respeito às imagens nos discursos em sala de aula, apresentamos um quadro com a síntese das marcas discursivas identificadas, associadas às imagens e às emoções didáticas (ver quadro 43).

Quadro 43: Marcas discursivas das imagens e das emoções didáticas

Imagem	Descritor	Episódios ⁹⁶	Marcas discursivas	Direcção afectiva	Emoções didáticas
	Compreensão oral	A17-18/01 A60-61/02 A7-8/02 A7-8/03 A23-24/01 A68-69/01 A108-109/01	Expressões avaliativas Risos individuais Agitação geral Interjeições Silêncio (individual e em grupo) Suspiros	Negativa	Embaraço Arrelia Ansiedade linguística
	Pronúncia	A60-61/01	Riso individual Riso em grupo	Positiva	Alegria
	Pronúncia	A7-8/03	Uso da LM	neutra	Não identificável
	Léxico	A60-61/02	Uso da LM	Positiva / neutra	Alegria / ansiedade linguística
	Léxico	A60-61/02 A50-51/01 A68-69/01 A68-69/02	Expressão avaliativa Uso da LM Interjeições	Negativa	Arrelia
	Palavras compostas	A50-51/01 A7-8/01 A60-61/0 A74-75/01	Silêncio em grupo Interjeição Metáfora Suspiros	Negativa / neutra	Ansiedade linguística Arrelia curiosidade

⁹⁶ Os episódios a cinzento encontram-se nos anexos (4) do estudo.

Dificuldade			Expressões avaliativas		
	números	A7-8/03 A9-10/01 A68-69/01	Uso da LM Risos isolados Interjeições Agitação geral	Negativa	Embaraço, ansiedade linguística
	Leitura	A116-117/01	Interjeições Expressões avaliativas	Negativa	Arrelia
	Gramática	A112-113/01 A21-22/01 A23-24/01 A40-41/03 A56-57/01 A56-57/02 A52-53/01	Agitação geral Interjeições Silêncio individual e em grupo Expressões avaliativas	Negativa	Arrelia
	Auto-imagem enquanto aprendentes de alemão	A52-53/01 A5-6/01 A40-41/05 A13-14/01 A23-24/01 A34-35/02 A34-35/03 A76-77-/01	Expressões avaliativas / repetitivas Riso individual Suspiro Comportamentos não-verbais (gestos) Interjeições Silêncio individual	Negativo	Arrelia, ansiedade linguística

Este quadro evidencia a direcção maioritariamente negativa das emoções didácticas associadas à imagem da dificuldade da língua alemã nos diferentes descritores. Com efeito, identificou-se apenas um episódio em que a imagem de uma pronúncia ‘esquisita’ parece estar associada à curiosidade, uma emoção de posicionamento afectivo positivo, na medida em que mostra vontade de aproximação com a língua do Outro.

Os restantes episódios apontam para duas emoções didácticas associadas à referida imagem, ambas de direcção negativa, nomeadamente a arrelia e a insegurança ou ansiedade linguística. As marcas discursivas verbais incluem interjeições, expressões avaliativas, o uso da LM e metáforas, as para-verbais abrangem suspiros e silêncios (individuais e em grupo) e as não-verbais integram agitação, alguns gestos e risos (individuais e em grupo).

Deste modo, a imagem de uma língua difícil (e de difícil aprendizagem) parece estar associada a emoções de insegurança, em particular à ansiedade linguística, que, conforme vimos atrás, representam obstáculos significativos para a aprendizagem de

uma LE. Para além de baixar os níveis de auto-confiança linguística nos alunos, a referida imagem parece estar associada à arrelia, traduzindo-se numa vontade de distanciamento dos alunos, quer em relação à língua, quer em relação à sua aprendizagem e ainda em relação às actividades didácticas.

Com base no exposto, a nossa análise evidencia que a imagem de uma língua difícil pode afastar os alunos (da vontade) da sua aprendizagem, conforme sugerido por Perrefort (2001). Torna-se, assim, muito importante promover a aproximação à cultura no ensino de LE, no sentido de contribuir para a desmistificação das imagens face ao alemão que parecem estar presentes nos discursos dos alunos e dos restantes agentes que compõem a comunidade escolar.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Com base na análise dos resultados obtidos, apresentada nos dois capítulos anteriores, iremos agora procurar dar algumas respostas às questões investigativas que orientaram este trabalho desde o seu início, reconhecendo o carácter incompleto e provisório de todas as teorias e respostas em ciências sociais. A reflexão que se realizou em diferentes momentos ao longo da discussão destes resultados permite ainda a elaboração de alguns apontamentos conclusivos, fomentando assim a construção de um conhecimento em DL mais sustentado, na medida em que se corroboram ou complementam resultados obtidos noutras investigações realizadas em DL, nomeadamente no que diz respeito aos trabalhos elaborados no âmbito das imagens das LE e da Didáctica do alemão em contextos educativos.

Nesta perspectiva, iremos visitar alguns momentos da nossa reflexão teórica, no sentido de enquadrar as nossas conclusões na perspectiva sócio-construtivista em DL que nos orientou, e de as confrontar com os resultados obtidos noutras investigações nesta área.

Finalmente, reflectiremos sobre alguns princípios enquadradores que esta investigação nos pode trazer para a educação linguística em Portugal de uma forma geral, e para o ensino de alemão (LE) em particular.

1. QUE IMAGENS?

De uma forma geral, os resultados do nosso inquérito e da análise da interacção que dizem respeito às imagens face às LE vão ao encontro de algumas conclusões obtidas no âmbito do projecto “Imagens”⁹⁷, de cuja equipa fizemos parte, conforme

⁹⁷ Ver ponto 1, capítulo II, parte I.

explicitámos na introdução e em vários momentos desta tese (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA 2007).

Em primeiro lugar, refira-se que os nossos resultados evidenciam as imagens enquanto constructos sociais colectivos, na medida em que apontam para um 'pensamento colectivo' da comunidade escolar, tendo-se verificado uma grande homogeneidade entre as imagens face às LE dos diferentes públicos inquiridos (alunos, encarregados de educação, professores e funcionários da mesma comunidade escolar). Identificou-se ainda uma tendência para imagens estereotipadas, consistentes e estáveis em relação às LE, mesmo que os sujeitos pareçam ter alguma dificuldade em justificar os factores que possam estar na sua origem (conforme apontado por MELO PFEIFER & PINTO 2009 e SIMÕES & ARAÚJO E SÁ 2004).

Os resultados apontam para uma forte relação entre os contextos de emergência e de circulação das imagens e as próprias imagens em si, isto é, no nosso caso, o conceito de língua restringiu-se maioritariamente a um objecto de apropriação em situação escolar. Nesta linha, as línguas que são objectos curriculares parecem ser valorizadas de duas formas, uma relacionada com uma dimensão instrumental (se é importante, útil, etc.) e outra com o processo de ensino-aprendizagem (se é de fácil ou difícil aprendizagem, os elementos e sistemas que a constituem, etc.). No que se refere à tendência para percepcionar as línguas de acordo com o seu grau de facilidade ou dificuldade de aprendizagem, destacou-se o alemão como língua mais difícil e o inglês como língua mais fácil de aprender (corroborando os resultados obtidos por HERMANN-BRENNECKE & CANDELIER 1992, MÜLLER 1997, WILLIAMS, BURDEN & LANVERS 2002).

Tendo em conta a forte presença de imagens escolares das línguas, parece haver pouca consciência das línguas contactadas fora do currículo escolar, sendo que os contextos de maior contacto com as LE (em particular o inglês) referido são a televisão, a música e a Internet.

Quanto às línguas não-curriculares, parece haver uma maior tendência para manifestações sócio-afectivas, o que se reflectiu quando os nossos alunos se

manifestaram em relação a outras línguas que gostariam de estudar, conforme também identificado por Simões (2006).

No que diz respeito ao prestígio atribuído às LE, verificou-se uma tendência para a sua hierarquização, seguindo a lógica da tradição escolar, em que as línguas da escola são consideradas as mais importantes e as mais úteis. Note-se que em termos de valorização das línguas, identificámos a co-existência de dois aspectos, um primeiro de ordem pragmático-instrumental (ligado essencialmente ao carácter universal do inglês) e um segundo de carácter afectivo (associado sobretudo ao português enquanto LM).

Finalmente, identificámos ainda uma tendência para associar as línguas aos seus falantes e aos países onde são faladas, na medida em que os nossos sujeitos relacionam características dos alemães ao alemão (“bruta”, “chata”, “àspera” etc.), características dos espanhóis ao espanhol (“alegre”), entre outros. Todos os grupos de sujeitos inquiridos estabelecem, deste modo, uma relação entre o prestígio do país e as características dos seus falantes, por um lado, e a língua, por outro (conforme também apontado por MELO 2006, MELO, ARAÚJO E SÁ & Pinto 2005, Simões 2006).

Passemos agora à caracterização dos perfis obtidos relativamente a cada uma das línguas escolares (inglês, francês, espanhol, português e alemão).

No que diz respeito ao inglês, as imagens são claras e homogéneas, pois é considerado enquanto língua universal e de prestígio inquestionável devido à sua utilidade. Aliás, os nossos resultados apontam para um carácter muito particular do inglês em comparação com todas as outras línguas: é considerado a língua mais importante, a mais fácil de aprender, a mais falada e a mais necessária para o futuro profissional, aliás, ‘indispensável’ em termos profissionais. Estas imagens foram corroboradas nas entrevistas com os alunos da turma de alemão (LE), na medida em que afirmaram que a língua inglesa seria muito mais importante para o seu futuro do que o alemão (apesar de terem optado pela aprendizagem desta última língua). Estes resultados vão ao encontro das conclusões obtidas por Pinto (2005) e Simões (2006),

em que se sublinha o prestígio atribuído ao inglês devido à sua universalidade e ao seu carácter pragmático.

No que diz respeito à língua inglesa enquanto objecto afectivo, identificaram-se as imagens de bonita, engraçada e interessante, evidenciando um posicionamento afectivo claramente favorável por parte dos inquiridos. Enquanto instrumento para a construção e afirmação de identidades culturais, o inglês é associado à Inglaterra, à Rainha Isabel e ao Big Ben. É ainda a língua da Coca-Cola, do cinema e da televisão.

Concluindo, estes resultados apontam para a imagem do inglês como língua com 'sucesso popular', na medida em que se identificou um perfil com imagens marcadamente positivas.

Já no que se refere à língua francesa, não se identificou um perfil com características acentuadas, ou seja, não obtivemos uma imagem que ressalte relativamente às restantes – falamos deste modo de um perfil bastante 'neutro'. Assim, enquanto objecto de ensino-aprendizagem, é considerado de dificuldade média (mais difícil do que o inglês e mais fácil do que o alemão). No que diz respeito à língua como objecto de poder, o cenário é idêntico, na medida em que o francês é considerado de utilidade média. Quanto ao francês enquanto instrumento para a construção e afirmação de identidades culturais, individuais e colectivas, associa-se à língua a Torre Eiffel e Paris, perfume e itens gastronómicos (queijo e *croissant*).

Em relação à língua enquanto objecto afectivo, é curioso verificar uma disparidade acentuada: por um lado, o francês é considerado enquanto língua romântica, chique, elegante e melodiosa – por outro, é classificada como sendo grossa, áspera, irritante e snob. Esta polaridade de posicionamento também se verificou em relação às características dos seus falantes (por um lado 'estilosos' e simpáticos, e por outro antipáticos e perversos).

Estes resultados vão ao encontro das conclusões apontadas por Melo, Araújo e Sá e Pinto (2005), Melo (2006) e Williams, Burden & Lanvers (2002), estudos em que o francês sobressalta como língua romântica, feminina e com um nível de relevância pouco significativo em termos profissionais.

Relativamente à língua espanhola, identificou-se um perfil bastante neutro, na medida em que não se obtiveram imagens muito acentuadas. De uma forma geral, o espanhol é considerado uma língua fácil, bonita e bastante útil. A imagem de uma compreensão facilitada da língua e o bom conhecimento da mesma apontam para a proximidade linguística com a língua vizinha. Mais, a referência a numerosas cidades e regiões espanholas evidencia também a proximidade geográfica. Em termos afectivos, obtivemos posicionamentos mistos, isto é, opiniões mais e menos favoráveis, quer em relação à língua, quer em relação aos falantes.

Já no que se refere à língua portuguesa, evidenciou-se um quadro com imagens mais complexas, densas e menos consistentes (conforme apontado por vários investigadores, cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA 2007), isto é, identificou-se diferenças significativas entre os inquiridos. Apesar da variedade de atributos obtidos, a língua materna (da maioria) dos inquiridos é considerada a mais bonita, a mais importante, a mais rica – aliás, é a língua que reuniu o maior número de características positivas, apontando para uma maior proximidade afectiva e identitária.

Globalmente, estes resultados apontam para um quadro de imagens (afectivamente) muito favoráveis (por exemplo *bonita, engraçada, espectacular, interessante, linda, rica, a minha língua, beleza, pátria*), relacionadas essencialmente com uma maior proximidade afectiva e identitária. Se pudessem escolher a sua LM, a maioria dos alunos optaria pela língua portuguesa, evidenciando assim a relação afectiva/identitária com a língua, por um lado, e o prestígio atribuído, pelo outro. Este resultado difere de forma significativa do obtido por Simões (2006), na medida em que os inquiridos por esta autora manifestaram a sua preferência pelo inglês.

O aspecto de menor unanimidade refere-se ao grau percebido de facilidade / dificuldade da língua, pois uns consideram-na de fácil aprendizagem e outros, por sua vez, de difícil aprendizagem. Quando é considerada como objecto escolar, existe a tendência de a classificar como difícil; quando é vista de um ponto de vista afectivo e identitário, parece ser considerada fácil.

Finalmente e contrariamente ao português, obtivemos um perfil com características cristalizadas e homogêneas face à língua alemã. A imagem que, inegavelmente, mais se destacou, foi a da sua dificuldade (conforme tem vindo a ser apontado por diferentes autores, entre eles CHAVEZ 2009, CHAMBERS 1999, MÜLLER 1998, PERREFORT 2001).

Os resultados apontam ainda para a imagem marcadamente presente do nazismo, da Segunda Guerra Mundial e de Hitler. Em termos culturais, identificou-se a associação com a cerveja e a salsicha, tratando-se aparentemente de estereótipos gastronómicos relativamente à cultura alemã (conforme identificado no estudo de M.O.R.I. 1981).

Quanto ao posicionamento afectivo, este evidenciou-se maioritariamente desfavorável, na medida em que a língua é considerada *bruta, chata, dura, feia, fria, áspera, deselegante e até incomodativa*. Apesar disto, obtivemos a imagem de uma língua considerada importante em termos económicos (associada a uma economia forte, ao trabalho e à indústria automóvel). Resumindo, a língua alemã parece ser uma língua com baixa 'popularidade social', embora lhe seja atribuído algum prestígio económico. Um aspecto a salientar é a mudança da percepção do alemão enquanto língua difícil por parte dos aprendentes desta língua, isto é, os alunos afirmam terem alterado a sua opinião em relação à dificuldade do alemão após terem contactado com ele em contexto escolar, o que vai ao encontro das conclusões apontadas por Huber (2005) e Chavez (2009). Paradoxalmente, os comportamentos linguísticos destes alunos em sala de aula evidenciaram uma imagem de dificuldade a vários níveis (ver abaixo), apontando para um baixo nível de consciência no que diz respeito ao seu perfil de aprendentes de LE.

Conforme vimos atrás, a literatura consultada aponta para a ideia de que as imagens parecem condicionar os projectos linguísticos e/ou académicos, o posicionamento face às ofertas linguísticas e a predisposição para a comunicação plurilingue e intercultural, bem como as representações de auto-competência, designadamente na realização de tarefas linguísticas (cf. ANDRADE, ARAÚJO E SÁ & MOREIRA 2007). Os nossos resultados corroboram esta conclusão, na medida em que:

- A imagem do prestígio/importância do inglês parece influenciar fortemente as escolhas curriculares (linguísticas) dos alunos, privilegiando o inglês e desfavorecendo as outras LE;
- A imagem da dificuldade do alemão parece estar associada a uma atitude de evitamento por parte dos aprendentes de alemão (LE) face à utilização desta língua na comunicação em sala de aula, por um lado, e à realização das actividades didácticas dentro e fora do contexto da aula, por outro;
- Os resultados sugerem ainda que esta imagem (a dificuldade do alemão) está relacionada com o baixo nível de auto-competência percebido pelos alunos da turma de alemão (LE), na medida em que manifestam vários sintomas de ansiedade linguística e baixo nível de autonomia.

2. EMOÇÕES E IMAGENS NO DISCURSO EM SALA DE AULA

Conforme vimos em vários momentos deste estudo, a análise das imagens e das emoções no discurso requer a interpretação de marcas discursivas que as indiciem. Os resultados da nossa análise interaccional apontam para marcas discursivas deste tipo a três níveis: verbal, para-verbal e não-verbal.

No que diz respeito às marcas discursivas verbais, identificaram-se expressões avaliativas (por exemplo “não sou capaz”), interjeições (por exemplo “ai”, “credo”), o uso da LM e da metáfora (“parece um comboio”). Quanto às marcas discursivas para-verbais, evidenciaram-se a agitação, os suspiros e o tom de voz elevado. Finalmente, as marcas discursivas não-verbais que encontramos foram o silêncio e o riso (individuais e/ou em grupo) e, finalmente, os gestos.

Um dos aspectos mais significativos que resultou da nossa análise foi a dificuldade de distinguir entre, por um lado, a emoção didáctica presente num determinado momento, e, por outro, a imagem à qual estava associada. Deste modo, evidenciou-se o carácter indissociável da relação entre a dimensão afectiva e as imagens que os aprendentes constroem face a uma língua e à sua aprendizagem.

No que diz respeito às imagens identificadas no discurso, foi notório que a grande maioria se refere à língua enquanto objecto de ensino–aprendizagem, realçando, uma vez mais, a forte relação entre os contextos de emergência das imagens e as próprias imagens, conforme vimos atrás. Face à imagem da dificuldade do alemão, identificou-se um conjunto de seis descritores que se relacionam com a compreensão oral e a pronúncia, o léxico e as palavras compostas/compridas, os números, a leitura, o sistema de regras gramaticais e, finalmente, a auto–imagem dos alunos enquanto aprendentes de alemão.

O quadro que se segue apresenta as marcas discursivas que se identificaram por cada um destes descritores e ainda a emoção didáctica que parece estar–lhes associada (ver quadro 44).

Quadro 44: Marcas discursivas identificadas na análise interaccional

DESCRITORES	MARCAS DISCURSIVAS	EMOÇÕES DIDÁCTICAS
Compreensão oral	Expressões avaliativas Interjeições Suspiros Agitação Silêncio (individual e em grupo) Risos (individuais e em grupo)	Embaraço Ansiedade linguística Arrelia
Pronúncia	Uso da LM Riso (individual e em grupo)	Alegria, curiosidade
Léxico	Expressão avaliativa Uso da LM Interjeições	Alegria Ansiedade linguística Arrelia
Palavras compostas / compridas	Uso de metáfora Interjeições Suspiros Silêncio em grupo	Ansiedade linguística Arrelia Curiosidade
Números	Uso da LM Interjeições Agitação Risos individuais	Embaraço Ansiedade linguística
Leitura	Expressões avaliativas Interjeições	Arrelia
Gramática	Expressões avaliativas Interjeições Agitação Silêncio (individual e em grupo)	Arrelia
Auto–imagem enquanto aprendentes de alemão	Expressões avaliativas e repetitivas Interjeições	Arrelia Ansiedade linguística

	Suspiros Tom de voz elevado Riso individual Silêncio individual Gestos	
--	--	--

No que diz respeito às emoções didácticas identificadas, e nas quais se incluem a arrelia, a ansiedade linguística, o embaraço, a alegria e a curiosidade, sublinha-se a sua direcção maioritariamente negativa, apontando para um posicionamento afectivo desfavorável face à língua e sua aprendizagem por parte dos aprendentes – que se traduz, conforme vimos atrás, numa atitude de evitamento geral (reflectindo-se na falta de vontade para a aprendizagem e para o uso da língua) e específico (implicando resistência face à realização de actividades didácticas).

Face ao exposto, concluímos que a imagem da dificuldade do alemão e da sua aprendizagem parece, no caso da nossa investigação, estar associada a emoções didácticas de direcção negativa, isto é, a um posicionamento afectivo desfavorável face ao alemão e sua aprendizagem.

3. PARA CONCLUIR...

Conforme vimos atrás, as imagens que um determinado sujeito constrói face a uma determinada língua ajudam a compreender as suas atitudes e comportamentos face à mesma. As imagens parecem deste modo estar fortemente associadas à relação afectiva que o aprendente vai construindo em relação a uma língua e sua aprendizagem. Estas imagens, enquanto constructos sociais, elaboram-se, revitalizam-se e cristalizam-se na e pela comunicação em sala de aula, sendo que os professores demonstraram as mesmas representações dos alunos.

Apesar das imagens referentes à dificuldade do alemão e sua aprendizagem circularem no discurso em sala de aula de alemão (LE), não nos foi possível verificar se foram construídas neste contexto (em sala de aula) ou se já pré-existam. Contudo, existe uma forte possibilidade de pré-existencia, por dois motivos. Em primeiro lugar, o ‘pensamento colectivo’ da comunidade escolar manifestou, de forma homogénea, esta

imagem. Tratando-se, na sua grande maioria, de sujeitos que nunca contactaram com a língua alemã em contexto formal (de aprendizagem), podemos concluir que se trata de uma imagem pré-concebida e consistente. Em segundo lugar e conforme já referimos várias vezes, todos os alunos da turma de alemão referiram, nas suas entrevistas, a expectativa pré-concebida de uma língua muito difícil (de aprender).

Concluimos assim que o 'mito da dificuldade do alemão' parece estar bastante mais relacionado com as representações sociais (as que foram identificadas nos inquiridos que nunca contactaram com a língua alemã em contexto de aprendizagem) do que com as representações escolares (manifestadas pelos aprendentes de alemão).

A análise dos comportamentos verbais dos aprendentes em contexto de sala de aula de alemão (LE) permitiu compreender melhor a relação afectiva que os alunos (re)constroem com o objecto escolar (a língua alemã). Nesta dimensão afectiva, parecem prevalecer emoções de direcção negativa, na medida em que se identificaram maioritariamente a arrelia, o embaraço e a ansiedade linguística. Note-se que estas emoções, que os aprendentes manifestaram em relação à língua, remetem igualmente para as variáveis afectivas no espaço do aprendente, apresentadas na primeira parte desta tese. Um entendimento comum da investigação feita neste âmbito é o de que as emoções de direcção negativa representam, em termos cognitivos, uma barreira para a aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Note-se ainda o papel determinante que a professora da turma parece desempenhar em termos afectivos, na medida em que todos os alunos a referiram como factor fundamental para o gosto pela aprendizagem do alemão. A professora, por sua vez, parece ter consciência do seu papel enquanto motivadora e facilitadora (ver ponto 3.4, capítulo I, parte I), na medida em que, na sua entrevista, se manifestou em relação a este tipo de preocupações (por exemplo, procurando criar um ambiente positivo uma relação de empatia com os alunos).

Face ao exposto, sublinha-se a importância de uma visão holística para uma melhor compreensão da componente afectiva no processo de ensino-aprendizagem das LE. Nesta perspectiva e tendo em conta o nosso ponto de vista sócio-construtivista em DL,

privilegia-se o enfoque nos processos sociais, transaccionais e discursivos, em detrimento de um olhar isolado sobre um indivíduo ou grupo e suas características. Nestes processos incluem-se, inevitavelmente, as imagens que os aprendentes (re)constroem face às LE e suas aprendizagens.

Tendo em conta, por um lado, que as imagens desempenham um papel fundamental na relação afectiva que os alunos estabelecem com a língua, e, por outro, a falta de ‘popularidade escolar’ do alemão que, entre outros factores, parece estar associada à imagem da dificuldade desta língua, a questão que se coloca agora prende-se com os princípios enquadradores de uma educação linguística em Portugal capaz de promover imagens mais positivas face às línguas e suas aprendizagens, nomeadamente face ao alemão.

4. REFLEXÕES E SUGESTÕES FINAIS

Pretende-se agora lançar um olhar sobre aquilo a que não respondemos até este ponto, nomeadamente no que se refere à questão essencial a colocar em relação a qualquer pesquisa realizada, nomeadamente em disciplinas com forte vocação social e interventiva, como é o caso da DL (cf. ALARCÃO & ARAÚJO E SÁ 2010): o que é que esta investigação nos pode trazer? Na tentativa de responder a esta questão, iremos reflectir sobre o alcance do estudo, as suas implicações e sugestões que se apontam para diferentes contextos e níveis da educação linguística em Portugal.

4.1 ...sobre a dimensão afectiva no ensino de línguas

A presença de esferas emocionais a vários níveis do processo de ensino-aprendizagem das línguas e das LE é, actualmente, inegável, não sendo possível nem benéfico ignorá-las. No cenário caleidoscópico relativo às questões afectivas referido na introdução desta tese, esta investigação situa-se na esfera transaccional entre o aprendente e o objecto de estudo, a LE (no nosso caso, o alemão). Como vimos, uma melhor compreensão desta relação afectiva aprendente-língua implica forçosamente a

consideração das outras esferas emocionais (o espaço do aprendente e o espaço do professor).

Nesta linha, evidencia-se a importância de uma educação (em línguas) afectivamente consciente e capaz de desenvolver aprendentes autónomos, auto-confiantes e motivados para a aprendizagem de uma forma geral, e para o contacto com outras línguas e culturas em particular.

Ao nível da formação de professores (inicial, pós-gradual e contínua), sublinha-se a importância de incluir módulos para o desenvolvimento dos ‘novos papéis’ que esta realidade exige e que vão ao encontro das sugestões da UNESCO: “we suggest that teacher education should pay greater attention to the preparation of teachers in guiding and forming their pupils’ personalities and acquisition of social experience” (UNESCO 2001:79). No desempenho destes ‘novos papéis’⁹⁸, é fundamental que os professores tenham consciência da importância das suas representações e das dos alunos, incluindo as auto- e hetero-representações (cf. ANDRADE & CANHA 2006).

No que diz respeito às actividades didácticas, aponta-se para a importância de tomar em consideração alguns princípios humanísticos, dos quais se destacam a educação para a cidadania, a promoção de ambiente positivo e favorecedor à aprendizagem, o *feedback* regular e positivo em relação à *performance* dos alunos e o desenvolvimento da sua autonomia⁹⁹.

Tendo em conta limitações conceptuais do nosso estudo, na medida em que se centra na relação afectiva que o aprendente constrói em relação à LE e a sua aprendizagem, não se pretende neste espaço aprofundar as reflexões e propostas que dizem respeito às dimensões afectivas dos professores.

⁹⁸ Entra eles, o professor enquanto facilitador, o professor modelo, o professor atento, o professor reflexivo, o professor enquanto educador para a autonomia e o professor enquanto motivador, conforme explicitado no ponto 3.4, capítulo I, parte I).

⁹⁹ Para melhor entendimento dos princípios e das concepções humanísticas, ver pontos 3.2 e 3.4 do capítulo I, parte I).

4.2 ...sobre as imagens das línguas em Portugal

Uma das principais conclusões deste estudo aponta para a estreita relação, aliás, para o carácter indissociável entre, por um lado, as imagens que um aprendente vai construindo em relação a uma língua e sua aprendizagem e, por outro, a sua dimensão afectiva, isto é, a relação afectiva que o aluno vai estabelecendo com a língua, sua cultura, seus falantes e sua aprendizagem.

Por consequência, um segundo eixo de reflexão prende-se com alguns princípios enquadramentos de uma educação linguística capaz de promover imagens mais positivas das línguas e das suas aprendizagens. No âmbito do projecto “Imagens”, cujo primeiro objectivo se prendeu com a identificação das imagens dos sujeitos acerca das línguas/culturas (ver ponto 1, capítulo II, parte I) e à semelhança do que também pretendíamos nesta investigação, elaborou-se um conjunto de três princípios para uma educação linguística orientada para a sensibilização para a diversidade linguística e cultural, isto é, capaz de ter impacto na reconstrução das imagens mais negativas e na emergência de outras, mais positivas (cf. ANDRADE , ARAÚJO E SÁ & MOREIRA 2007).

Concretamente, os três grandes princípios complementares incluem: 1) valorização do mundo das línguas e das culturas e dos contactos interlinguísticos em todos os contextos de formação e intervenção do sujeito; 2) valorização de uma educação que privilegie a capacidade de observar e questionar as línguas e de intervir nos sistemas linguísticos em que os indivíduos se movem e 3) a implicação de diferentes actores e instituições, garantindo continuidade através de redes que criem dinâmicas de trabalho conjunto.

Estes princípios traduzem-se, num primeiro apontamento, num trabalho com as línguas nas escolas articulado, consistente e coerente, através da colaboração dos docentes de diversas disciplinas e de todos os intervenientes da comunidade escolar, num projecto transversal de coordenação de práticas de sociabilização plurilingue e intercultural, conforme apontado por Melo (2006). É fundamental que este trabalho se alargue a diferentes línguas, escolares e extra-escolares, e que adopte uma

perspectiva accional e cognitivista, em que se coloca o aluno em situações diversificadas de tarefa verbal, em contacto com diferentes línguas e culturas, fazendo-o reflectir sobre os procedimentos que adopta para a sua realização. Sublinha-se ainda a importância de multiplicar e diversificar situações que potenciem e fomentem dinâmicas de reconstrução positiva de imagens e estereótipos, nomeadamente no que se refere a encontros interculturais, com vista a favorecer dinâmicas de reconstrução (conforme sugerido por ARAÚJO E SÁ & PINTO 2006).

Num segundo apontamento, indica-se como fundamental trabalhar com os alunos o conceito de língua nas suas múltiplas dimensões, incidindo, fundamentalmente, nas dimensões sócio-afectiva, cultural e identitária. Realça-se a importância de valorizar a tomada de consciência, por parte de educadores/formadores, das imagens das línguas e das culturas e do seu papel no processo de ensino/aprendizagem e de construção de percursos individuais e sociais, o que poderá levar a uma consequente reflexão conjunta de diferentes actores e comunidades.

Aponta-se ainda para a importância de tomar consciência da importância de outros contextos, extra-escolares, para a construção das imagens das línguas e culturas, fomentando a articulação de diferentes contextos educativos e formativos. Nesta linha, importa promover a realização de trabalhos escolares que se desenvolvam junto de comunidades emigrantes e/ou minoritárias, em que os sujeitos se sintam impelidos para a necessidade de abertura à alteridade e à diversidade linguística e cultural (nas suas diversas manifestações).

Finalmente, refira-se a necessidade de organizar iniciativas alargadas nos diferentes contextos formais de ensino/aprendizagem, nomeadamente ciclos de conferências, exposições e ateliers abertos ao público.

Em jeito de conclusão, aponta-se para a necessidade da educação linguística em contexto escolar assumir um papel primordial na formação dos sujeitos e na construção de uma educação para a cidadania, em que se investe numa aprendizagem de descentração que permita levar em linha de conta vários pontos de vista que poderão fornecer um sentido formativo ao estudo das línguas/culturas.

4.3 ...sobre a 'crise' do ALEMÃO

Olhemos, agora, para o caso específico do ensino do alemão (LE) em Portugal, cuja aprendizagem em contexto escolar nacional parece estar em risco. Já vimos que é necessário educar para o plurilinguismo, para a desconstrução de imagens desfavorecedoras e/ou estereotipadas e para o contacto intercultural, através das sugestões anteriormente referidas.

De um modo mais concreto, é preciso melhorar a imagem do alemão nas representações sociais e escolares, bem como repensar a sua inclusão curricular a vários níveis do sistema escolar nacional. No que se refere ao trabalho de reconstrução de imagens e para além dos princípios e iniciativas acima referidos, importa:

- desenvolver um 'plano de marketing' para o alemão, em que se promova o prestígio da língua, a sua cultura e aprendizagem. Concretamente, este plano poderá incluir:
 - iniciativas nas escolas, entre as quais actividades de sensibilização dos alunos (semana das línguas, dia da língua alemã, etc.), mas sobretudo dirigido a professores de todas as áreas disciplinares, aos funcionários e aos encarregados de educação (cursos de língua pós-laborais abertos, *workshops* de sensibilização);
 - iniciativas nas universidades, tais como: ciclos de conferências, *workshops* e *ateliers* linguísticos abertos a professores, estudantes e alunos de diferentes áreas curriculares e níveis de ensino;
 - publicidade em contextos extra-escolares para a aprendizagem do alemão e seus benefícios (*outdoors*, panfletos, páginas interactivas na internet (com *link* à página do Ministério da Educação, da APPA e outras entidades que promovam o ensino do alemão – LE).
- fomentar o contacto intercultural através, por exemplo, de intercâmbios dos alunos ao nível do ensino escolar.

Numa outra vertente, importa aumentar significativamente a oferta do alemão nos diferentes níveis escolares. Ao nível do ensino pré-primário e primário, tem-se assistido a uma procura crescente do ensino de alemão, sobretudo por parte das instituições privadas (cf. SPEIDEL 2004), que tem vindo a apontar para a importância do ensino precoce das LE nos processos de reconstrução de imagens (cf. DOMISCH 2002). O crescimento do número de aprendentes a este nível (pré)escolar, cria igualmente uma nova necessidade de formação de professores. No que diz respeito ao ensino básico, e conforme está previsto nas políticas linguísticas, existe a possibilidade (teórica) de oferecer a língua alemã a partir do 7.º ano. Na prática, existem muito poucas escolas a operacionalizar esta proposta curricular (cf. GLAUP 2004), o que parece estar relacionado com uma tradição escolar em que se privilegia o francês, por um lado, e mais recentemente o espanhol, e com alguns aspectos que se prendem com o carácter pouco dinâmico da gestão das escolas (cf. *op cit*). Uma outra possibilidade de oferecer o alemão nas escolas, desta vez ao nível do ensino secundário, é a abertura de cursos de alemão para os alunos inscritos nos cursos tecnológicos, que, no caso da nossa investigação, manifestaram o interesse pela aprendizagem desta língua.

No que diz respeito ao ensino universitário, o processo de Bolonha, a inclusão de novos estados-membros na EU e a alteração do mercado de trabalho reforçam a necessidade de integrar o ensino do alemão nos diferentes cursos do ensino superior, quer ao nível da formação de base, quer ao nível da pós-graduação. Numa visão transversal e interdisciplinar, o alemão pode representar uma alternativa formativa interessante, na medida em que: a) a diversificação da oferta linguística vai ao encontro das políticas linguísticas europeias que recomendam a aprendizagem de, no mínimo, duas LE para além da língua materna; b) a realidade de uma Europa alargada traz novos imigrantes ao país e, com eles, novas exigências linguísticas (em que o alemão representa uma das línguas mais faladas) e, finalmente, c) o investimento de empresas alemãs no mercado de trabalho nacional e a necessidade de formar técnicos especializados apontam para a necessidade de integrar o alemão em diferentes cursos do ensino superior. Nesta linha de pensamento, Speidel (2004) formulou algumas

propostas para a inclusão do alemão em diferentes cursos ao nível do ensino superior (estudos europeus, formação de professores para (pré)primária, técnico bibliotecário, entre outros) e do pós-graduado (especialização em estudos europeus, gestão cultural e comunicação intercultural).

4.4...sobre as limitações deste estudo

Tendo em conta que o presente trabalho se desenrolou no âmbito da DL enquanto ciência social, a reflexão sobre as limitações do presente trabalho partem necessariamente do pressuposto que “(...) o mais comum na investigação é que o ciclo de perguntas-respostas se feche em novas perguntas, daí advindo o carácter interminado, senão interminável, de qualquer investigação” (MELO 2006:485).

Um primeiro comentário vai para a (não)generalização dos nossos resultados, na medida em que se levou a cabo, em traços gerais, um estudo de caso. É sabido que uma das limitações deste tipo de abordagem é a especificidade dos seus resultados, na medida em que se investiga um fenómeno complexo num contexto real e concreto.

Ao nível das opções tomadas para a recolha de dados, admitimos que algumas decisões poderiam ter sido mais adaptadas face aos nossos objectivos investigativos. Referindo-os, em particular, à recolha de dados para a análise da interacção, em que optámos por colocar a câmara de filmar atrás dos sujeitos, no sentido de não interferir com o comportamento dos alunos em sala de aula. Por consequência, não captámos imagens dos seus gestos e expressões faciais, que poderiam ter facilitado a análise efectuada.

Um terceiro aspecto prende-se com a quantidade e complexidade dos dados que recolhemos, que impossibilitaram uma análise mais aprofundada nalguns momentos da nossa investigação.

Finalmente, importa destacar que existiu uma paragem durante um período de tempo significativo ainda no trabalho investigativo (de 2007 a 2009), por motivos que se prendem com o percurso profissional da investigadora – e que se faz sentir nalguns

momentos do presente relatório, nomeadamente no que se refere à actualidade de alguns dados do questionário (por exemplo, a situação do espanhol nas escolas é hoje claramente diferente).

BIBLIOGRAFIA

A

AFONSO, C. (2002), "Preconceitos e Estereótipos na comunicação intercultural: o exemplo na aquisição de alemão como língua estrangeira", in *Actas do 1.º Colóquio Internacional - A Comunicação entre Culturas*, 9 e 10 de Maio, ADECI/Grupo Sietar Portugal, CD-Rom.

ALARCÃO, I. (1996), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2001), "Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?", in Paiva Campos, *Formação de professores no ensino superior*. Cadernos de formação de professores. Porto: Porto Editora/INAFOP, 21-30.

ALARCÃO, I. (2002), "Didáctica e novas competências na formação de professores de línguas na Europa", in *Intercompreensão*, 10. Santarém: ESE de Santarém, 65-70.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991), *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: University Press.

ALMEIDA, M. S. (2003), *A Aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Factores de Motivação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Mestrado.

AMADO, J. (2009), *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação. Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

ANDERSON, L. & BOURKE, S. (2000), *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. London: Lawrence Erlbaum Publishers.

ANDRADE, A. I. (1995), *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (1995), “A interacção em aula de línguas: uma proposta de categorização didáctica”, in *Intercompreensão: Revista de Didáctica de Línguas*, n.º 4, Santarém, Escolar Superior de Santarém, 85–106.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2002), *Processos de interacção verbal em aula de línguas: observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (coord., 2006), *Imagens das Línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do LALE, Série Reflexões, N° 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. I. ARAÚJO E SÁ, M. H., MOREIRA, G. (coord., 2007), *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões*. Cadernos do LALE, Série Propostas, N° 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. I. & CANHA, M. (2006), “Estudo das imagens das línguas em contextos de formação de professores: contributo para um projecto de educação para o plurilinguismo”, in A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord., 2006), *Imagens das Línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, 59–71.

ANDRÉS, V. (1999), “Self-esteem in the classroom of the metamorphosis of the butterflies”, in Jane Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 87–102.

AOKI, N. (1999), “Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy”, in Jane Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 142–154.

ARAÚJO E SÁ, M. H. (2005), “A interacção em Didáctica de Línguas: percurso epistemológico de um objecto de investigação”, in *Anuais do Congresso Internacional Linguagem e Interacção*. Brasil: Unisinos (CD-ROM).

ARAÚJO E SÁ, M. H. & PINTO, S. (2004), ““Uma língua importante é uma língua universal” – as imagens das línguas na investigação em Didáctica”, II Encontro Nacional da SPDLL, 13–15 de Maio 2004, Universidade do Algarve (CD–Rom).

ARAÚJO E SÁ, M. H. & PINTO, S. (2006), “Imagens dos Outros e suas Línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística”, in Rosa Bizarro (coord.), *Como abordar...A escola e a diversidade cultural*. Perafita: Areal Editores, 227–240.

ARAÚJO E SÁ, M. H. & SCHMIDT, A. (2008), “Language Awareness and images towards foreign languages: the view of a Portuguese school on “important” languages”, in M. Candelier *et al* (dir.), *Conscience du plurilinguisme*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 109–146.

ARMSTRONG, T. (1994), *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

ARNOLD, J., (ed., 1999), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

AUBERGE, V. (2004), “Prosodie et émotion”, <http://sis.univ-tln.fr/gdriz/fichiers/assises/2002/papers/15-prosodieemotion.pdf> (consultado em 21 de Agosto de 2004).

AUCHLIN, A. (1995), “Le Bonheur Conversationnel: émotion et cognition dans le discours et l’analyse du discours », in Daniel Véronique e Robert Vion (ed.), *Modèles de l’interaction verbale*. Aix–en–Provence : Publications de ‘Université de Provence, 224–233.

AUCHLIN, A. (2000), “Grain fin et rendu émotionnel subtil dans l’observation des interactions: sur le caractère “trans–épistémique des attributions d’émotions”, in C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.), *Les Émotions dans les Interactions*. Lyon: ARCI Presses Universitaires de Lyon, 195–204.

AUSUBEL, D. P. (1968), *Educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

B

BAILEY, F. (1996), "The role of collaborative dialogue in teacher education", in D. Freeman & J. Richards, *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 134–160.

BAKHTIN, M. (1955), *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin*. New York: King's Crown Press.

BARTRAM, B. (2004), 'Learning German: an investigation of pupil attitudes', in *Deutsch: Lehren und Lernen*, n.º 29, 21–24.

BARUCH, M. *et al* (coord., 1995), *Stéréotypes Culturels et Apprentissage des Langues*. Paris : Commission Française pour l'UNESCO.

BASSEY, M. (1999), *Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press.

BAUMANN U. & SHELLEY, M. (2003), "Adult learners of German at the Open University: their knowledge of, and attitudes towards Germany", in *Open Learning*, n.º 18, 1, 61–74.

BEACCO, J.-C. *et al* (ed., 2009), *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg : Council of Europe, Language Policy Division.

BEAUD, L. (2000) "Baby Talk et gestion discursive des émotions", in C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.), *Les Émotions dans les Interactions*. Lyon: ARCI Presses Universitaires de Lyon (CD-ROM).

BELL, J. (org., 2002), *Como realizar um Projecto de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

BELMECHRI, F. & HUMMEL, K. (1998), "Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among High School students in Quebec City", in *Language Learning*, n.º 48:2, 219–244.

BENSON, P. *et al* (2009), "Qualitative Research in Language Teaching and Learning Journals, 1997–2006", in *The Modern Language Journal*, n.º 93, 79–90.

- BENTO, T. (2000), *Marcas de poder, de cortesia e de envolvimento interpessoal no discurso de professores native speakers em sala de aula*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Teste de Mestrado.
- BENTO, T. (2004), "Marcas de poder, de cortesia e de envolvimento interpessoal no discurso de professores locutores nativos em sala de aula, in M. H. Araújo e Sá, M. H. Ançã, G. Moreira (coord.), *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro 91–101.
- BERTRAND, R. *et al* (2000), "L'observation et l'analyse des affects dans l'interactions", in C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.), *Les Émotions dans les Interactions*. Lyon: ARCI Presses Universitaires de Lyon, 169– 181.
- BLOOM, D. *et al* (2004), *Discourse Analysis & The Study of Classroom Language & Literacy Events – A Microethnographic Approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- BOGDAN, R. & Biklen, S. (1992), *Qualitative Research for Education. An introduction to Theory and Methods*. Boston; London: Allyn & Bacon.
- BONO, M. & MELO-PFEIFER, S. (2010), "Language negotiation in multilingual learning environments", in *International Journal of Bilingualism*, n.º 15: 3, 291–309.
- BOUCHARD, R. (2000), "M'enfin!!! Des "petits mots" pour les "petites" émotions?", in C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.), *Les Émotions dans les Interactions*. Lyon: ARCI Presses Universitaires de Lyon, 223–238.
- BROOKS, N. (1964), *Language and Language Learning*. New York, Chicago: Harcourt, Brace & World.
- BROWN, D. (2000), *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- BRU, M. (2002), "Pratiques enseignants: des recherches à conforter et à développer", in *Revue Française de Pédagogie*, n.º 138, 63–73.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. "The Attitudes of Young People in Britain towards West Germany", a research study conducted for the Embassy of the Federal Republic of Germany, by Market and Opinion Research International (M.O.R.I.) [documento não publicado enviado pelo autor].

C

CAFFI, C. & JANNEY C. (1994), "Towards a pragmatics of emotive communication", in *Journal of Pragmatics*, 22, 325–373.

CAFFI, C. (2000), "Aspects du calibrage des distances émotives entre rhétorique et psychologie", in C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.), *Les Émotions dans les Interactions*. Lyon: ARCI Presses Universitaires de Lyon, 89–104.

CANDELIER, M. & HERMANN-BRENNECKE, G. (1993), *Entre choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Fontenay-Saint/Cloud: Didier.

CARDOSO, T. (2007), *Interacção verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento.

CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998), *Metodologia de Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CASTELLOTTI, V. (1997), « L'apprentissage des langues en contexte scolaire. Images de lycées », in Marinette Matthey (org.), *Les Langues et leurs Images*. Neuchâtel: IRDP, 225–230.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002), *Social Representations of Languages and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

CASTELLOTTI, V. (dir., 2001), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D., MOORE, D. (2001), « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », in D. Moore (Coord.), *Les*

représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes. Paris: Didier, 101–131.

CAZDEN, C. (1988), *Classroom Discourse. The language of teaching and learning.* Portsmouth: Heinemann.

CHAMBERS, Gary N. (1999), *Motivating Language Learners.* Clevedon / Buffalo: Multilingual Matters.

CHAUDRON, C. (1988), *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning.* Cambridge: University Press.

CHAVEZ, M. (2009), "Learners' Descriptions of German Pronunciation, Vocabulary, and Grammar: A Folk Linguistic Account", in *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, n.º 42, 1, 1–18.

CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge: MIT Press.

CHOMSKY, N. (1988), *Language and Problems of knowledge.* Cambridge: MA: MIT Press.

CHRISTINSON, M. A. (1997), "Teaching and learning languages through Multiple Intelligences", in *TESOL Journal*, n.º 6, 1, 10–14.

CICUREL, F. (2000), "Manifestation de l'émotion dans l'interaction didactique", in C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.), *Les Émotions dans les Interactions.* Lyon: ARCI Presses Universitaires de Lyon (CD-ROM).

CLARK, M. & BRISSETTE, I. (2000), "Relationship beliefs and emotion: reciprocal effects", in Nico Frijda, Antony Manstead & Sacha Bem (eds.), *Emotions and Beliefs. How Emotions influence Thoughts.* Cambridge: Cambridge University Press, 212–240.

COHEN, L. & MANION, L. (1994), *Research Methods in Education.* London / New York: Routledge, 106–125.

COSNIER, J. (1994), *La psychologie des émotions et des sentiments.* Paris: Retz.

COSNIER, J., HUYGHUES-DESPOINTES, S. (2000), "Les mimiques du créateur, ou l'auto-référence des représentations affectives", in C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.),

Les Émotions dans les Interactions. Lyon: ARCI Presses Universitaires de Lyon, 125–156.

COSTE, D. (2001). « De plus d'une langue à d'autres encore penser les compétences plurilingues? », in V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, 191–202.

CRANDALL, J. (1999), "Cooperative language learning and affective factors", in Jane Arnold (ed), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 226–245.

D

DABÈNE, L. (1997). « Les images des langues et leur apprentissage », in M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, 17–23.

DAMÁSIO, A. (2003), *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*, 14^a ed. Mem Martins: Publicações Europa–América.

DAMÁSIO, A. R. (1994), *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. 4.^a ed. Mem Martins: Publicações Europa–América.

DARWIN, C. (2006), *A expressão das emoções no Homem e nos animais*. Lisboa: Relógio d'Água.

DAUBNEY, M. (2002), "Anxiety and inhibitive factors in oral communication in the classroom: a study of third year English language specialists at the Catholic University of Viseu", in *Máthesis*, 11, 287–309.

DAUBNEY, M. (2003), "Language Anxiety in oral communication: case studies of third year Portuguese polytechnic students studying to be second cycle state teachers of Portuguese and English", in Cristina Mello *et al* (org.), *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, 321–328.

DAUBNEY, M. (2004), *Ansiedade Linguística em situação de comunicação oral na sala de aula: um estudo de caso com futuros professores de língua inglesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

DAUBNEY, M. (2010), *Ansiedade linguística na prática pedagógica de professores de Inglês*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento.

DE ANDRÉS, V. (1999), "Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies", in Jane Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 87–102.

DE PIETRO, J. & MÜLLER, N. (1997), "La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène », in *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*. n.º 65, 25–46.

DEWAELE, J.-M. & PAULENCO, A. (2002), "Emotion Vocabulary in Interlanguage", in *Language Learning*, n.º 52, 2, 263–322.

DODICK, D. (1996), "A study of the attitudes and motivation of High School foreign language students", in *The Canadian Modern Language Review*, n.º 52, 4, 577–595.

DOMISCH, R. (2002), "Deutsch an Finnischen Schulen – Bericht über das KIMMOKE-Projekt", in V. Kohonen & P. Kaikkonen (ed.), *Quo vadis Foreign Language Education*. Tampere: University of Tampere, 231–239.

DÖRNYEI, Z. & MALDEREZ, A. (1997), "Group dynamics and foreign language teaching", in *System*, n.º 25, 65–81.

DÖRNYEI, Z. (2001), *Teaching and researching motivation*. Harlow/Essex: Pearson Education Limited.

DÖRNYEI, Z. & CSIZÉR, K. (2002), "Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a longitudinal Nationwide Survey", in *Applied Linguistics*, n.º 23, 4, 421–462.

DÖRNYEI, Z. & KORMOS, J. (2000), "The role of individual and social variables in oral task performance", in *Language Teaching Research*, n.º 4, 3, 275–300.

DUFEU, B. (1994), *Teaching myself*. Oxford: Oxford University Press.

E

EGGS, E. (2000), “*Logos, ethos, pathos – l’actualité de la rhétorique des passions chez Aristóteles*”, in C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (dir.), (2000), *Les Émotions das les Interactions*. Arci: Presses Universitaires de Lyon (CD-ROM).

EHRMAN, M. & OXFORD, R. (1990), “Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting”, in *Modern Language Journal*, n.º 74, 3, 311–327.

EHRMAN, M. (1996), *Understanding Second Language Learning Difficulties: looking beneath the surface*. Thousand Oaks: Sage.

EHRMAN, M. (1998), “The learning alliance: conscious and unconscious aspects of the second language teacher’s role”, in *SYSTEM*, n.º 26, 93–106.

EHRMAN, M. (1999), “Ego boundaries in the classroom or the metamorphosis of butterflies”, in J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 68–86.

EHRMAN, M., LEAVER, B. L., OXFORD, R. (2003), “A brief overview of individual differences in second language learning”, in *SYSTEM*, n.º 31, 313–330.

EKMAN, P. & KELTNER, D. (2000), “Facial Expression of Emotion”, in M. Lewis & J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*. 2nd ed., New York / London: Guilford Press, 236–249.

EKMAN, P. (1984), “Expression and Nature of Emotion”, in P. Ekman & K. Scherer, *Approaches to emotion*. New Jersey: Erlbaum.

ELSPAß, S. (1999), “Zum Selbstbild von Deutschlernern – Ergebnisse einer Befragung britischer und irischer Studierender”, in *Info DaF*, n.º 26, 5, 458–467.

ENGELMANN, A. (1978), *Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação dos seus relatos verbais*. São Paulo: Ática.

ESQUIVEL, L. (2003), *O Livro das emoções*. Porto: Edições Asa.

European Commission (2005) *Eurobarometer: Europeans and Languages*. http://europa.eu.int/comm/public_opinion/index (consultado em 30.10.2005)

European Comission (1997), *The Young Europeans. Eurobarometer 47.2. Education Training Youth*. http://europa.eu.int/comm/public_opinion/index (consultado em 24.04.2009).

EYSENCK, M. W. (2000), "Anxiety, cognitive biases and beliefs", in N. Frijda, A. Manstead & S. Bem (eds.), *Emotions and Beliefs. How Emotions influence Thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press, 171–184.

EYSENCK, M. W. (2000), "Anxiey, cognitive biases and beliefs", in N. Frijda, A. Manstead & S. Bem (eds), *Emotions and Beliefs. How Emotions influence Thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press, 171–184.

F

FAIRANKS, C., FREEDMAN, D., KAHN, C. (2000), "The role of effective mentors in learning to teach", in *Journal of Teacher Education*, n.º 5, 1/5, 102–112.

FEHR, B. & RUSSEL, J. A. (1984), "Concept of emotion viewed from a prototype perspective", in *Journal of Experimental Psychogy*, 464–486.

FENSTERMACHER, G. & SOLTIS, J. (1998), *Approaches to teaching*. New York/London: Teachers College Press.

FEUERSTEIN, R., KLEIN, P. S., TANNENBAUM, A. J. (1991), *Mediated learning experience: theoretical, psychological and learning implications*. London: Freund.

FIEDLER, K. & BLESS, H. (2000), "The formation of beliefs and the interface of affective and cognitive processes", in N. Frijda, A. Manstead & S. Bem (eds.), *Emotions and Beliefs. How Emotions influence Thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press, 144–170.

FILLIOZAT, I. (2000), *A Inteligência do Coração*. Lisboa: Pergaminho.

FORGAS, J. & VARGAS, P. (2000), "The Effects of Mood on Social Judgement and Reasoning", in M. Lewis & J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*. 2nd ed., New York / London: Guilford Press, 350–367.

FORGAS, J. (2000), "Feeling is believing? The role of processing strategies in mediating affective influences on beliefs", in N. Frijda, A. Manstead & S. Bem (eds.), *Emotions and Beliefs. How Emotions influence Thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press, 108–143.

FORGAS, J. (2001), "Affective Intelligence: the role of affect in social thinking and behaviour", in J. Ciarrochi, J. Forgas & J. Mayer (ed.), *Emotional Intelligence in everyday life*. Philadelphia: Psychology Press, 46–63.

FREDRICKSON, B. & BRANIGAN, C. (2005), "Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires", in *Cognition and Emotion*, n.º 19, 3, 313–332.

FREEMAN, W. (2000), "Emotion is essential to all intentional behaviours", in M. Lewis & I. Granic (ed.), *Emotion, Development, and Self-Organization Dynamic System Approaches to Emotional Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 209–235.

FREUD, S. (1989), *The ego and the id*. New York: W. W. Norton.

FRIEDRICH, J. (1994), "Sprache und Affekt. Vygotskij und Volosinov als Theoretiker der Sprachformen", in *Der Deutschunterricht*, n.º 4, 56–70.

FRIJDA, N. (2000a), "The Psychologists' Point of View", in Michael Lewis & Jeannette Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*. 2nd ed., New York / London: Guilford Press, 59–74.

FRIJDA, N. (2000b), "The Psychologists' Point of View", in Michael Lewis & Jeannette Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*. 2nd ed., New York / London: Guilford Press, 59–74.

FRIJDA, N., MANSTEAD, A., BEM, S. (2000), "The influence of emotions on beliefs", in Nico Frijda, Antony Manstead & Sacha Bem (eds), *Emotions and Beliefs. How Emotions influence Thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–9.

FRIJDA, N., MANSTEAD, A., BEM, S. (eds.), (2000), *Emotions and Beliefs. How Emotions influence Thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press.

G

GALATI, D. & SINI, B. (2000), "Les structures sémantiques du lexiques français des émotions", in C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (dir., 2000), *Les Émotions das les Interactions*. Arci: Presses Universitaires de Lyon (CD-ROM)

GANTER, S. (1997), *Stereotype und Vorurteile: Konzeptualisierung, Operationalisierung und Messung*. Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitsbereich III, Nr. 22.

GARDNER, H. (1983), *Frames of the mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

GARDNER, R. C. & MACINTYRE, P. D. (1993), "On the measurement of affective variables in second language learning", in *Language Learning*, n.º 43, 157–194.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second-Language-Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

GERALDI, J. W. (1999), *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.

GHAITH, G. M. (2002), "The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement", in *SYSTEM*, n.º 30, 263–273.

GHIRALDELO, C. (2003), "As representações da língua portuguesa e as formas de subjetivização", in Maria José Colcini, *Identidade e Discursos*. Campinas: Unicamp, 156–164.

GLAUP (2004), "Deutsch vor dem aus? Über die prekäre Situation des Deutschunterrichts an portugiesischen Universitäten und Sekundarschulen",

[documento não publicado, fornecido pelo GLAUP – Grupo de Leitores de Alemão das Universidades Portuguesas].

GOLEMAN, D. (1995), *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

GOLEMAN, D. (2002), *Os novos líderes: inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.

GOTTMAN, J. & DECLAIRE, J. (2000), *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Pergaminho.

GRÁCIO, M. G. (2002), *A dimensão interpessoal na interação supervisiva: um estudo de caso em contexto de estágio integrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

GUMPERZ, J. & HYMES, D. (ed., 1986), *Directions in Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell.

H

HALL, J. K. & WALSH, M. (2002), “Teacher–Student Interaction and Language Learning”, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, Cambridge University Press, 186–203.

HANSEN, G. H. (1999), “Learning by heart: a Lozanov perspective”, in J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

HANAFORD, C. (1995), *Smart Moves: Why Learning is Not All In Your Head*. Arlington, VA: Great Ocean Publishers.

HARGREAVES, A. (1998), *Os Professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw Hill.

HARMON–JONES, E. (2000), “A cognitive dissonance theory perspective on the role of emotion in the maintenance and change of beliefs and attitudes”, in N. Frijda, A. Manstead & S. Bem (eds), *Emotions and Beliefs. How Emotions influence Thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press, 185–211.

HARRIS, P. (2000), "Understanding Emotions", in Michael Lewis & Jeannette Haviland-Jones (eds), *Handbook of Emotions*. New York / London: Guilford Press, 281–322.

HERMANN-BRENNECKE, G. & CANDELIER (1992), M., "Wahl und Abwahl von Fremdsprachen: Deutsche und französische Schüler und Schülerinnen im Vergleich", in *Die Neueren Sprachen*, n.º 91, 4/5, 416–434.

HERMANN-BRENNECKE, G. & CANDELIER (1993), M., "Schulische Fremdsprachen zwischen Angebot und Nachfrage: Beispiel Französisch", in *Französisch heute*, n.º 3, 236–251.

HERON, J. (1989), *The facilitator's handbook*. London: Kogan Page.

HESS, U. & KIROUAC, G. (2000), "Emotion Expression in Groups", in M. Lewis & J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*. 2nd ed., New York / London: Guilford Press, 368–369.

HEYDE, A. (1979), *The relationship between self-esteem and the oral production of a second language*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.

HILTON, J. & VON HIPPEL, W. 1996. "Stereotypes", in *Annual Review of Psychology*. n.º 47, 237–271.

HUBER, R. (2005), *Sprachbiographie als identitäre Narration. Überlegungen zu den Sprachbiographien portugiesischer Germanistikstudentinnen und -studenten aus der Basis von Datenmaterial*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

J

JONNAERT, Ph. (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.

JULKUNEN, K. (2002), "Student teachers' motivation in practice teaching", in V. Kohonen & P. Kaikkonen (ed.), *Quo vadis foreign language education?*. Tampere: University of Tampere, 239–246.

K

KEMPER, T. (2000), "Social Models in the Explanation of Emotions", in M. Lewis & J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*. 2nd ed., New York / London: Guilford Press, 45-58.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996), *La Conversation*. Seuil: Éditions du Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2000), "Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XX^e siècle? Remarques et aperçus", in C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.), *Les Émotions dans les Interactions*. Lyon: ARCI Presses Universitaires de Lyon, 33-74.

KIROUAC, G. (1995), *Les Émotions*, 2.^a ed. Québec: Presses de l'Université du Québec.

KLEINGINNA, P. R. & KLEINGINNA, A. M. (1981), "A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition", in *Motivation and Emotion*, n.° 5, 345-379.

KOHONEN, V. (1999), "Authentic assessment in affective foreign language education", in J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 216-237.

KRAMSCH, C. (1984), *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Paris.

KRASHEN, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S. & TERRELL, T. (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, New York: Pergamon Press.

KRASHEN, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, New York: Pergamon Press.

KRASHEN, S. D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, New York: Pergamon Press.

KRASHEN, S. D. (1989), *Language Acquisition and Language Education*. New York, London: Prentice Hall.

KRUSE, K. *et al* (2006), "Was die Welt über Deutschland denkt", *Stern*, n.° 27, 24-31.

L

LARSON, D. & SMALLEY, W. (1972), *Becoming bilingual: a guide to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

LAZARUS, R. S. (1991), *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

LEDOUX, J. & PHELPS, E. (2000), "Emotional Networks in the Brain", in M. Lewis & J. Haviland-Jones (eds), *Handbook of Emotions*. 2nd ed., New York / London: Guilford Press, 157-172.

LEDOUX, J. (2000), *O cérebro emocional*. Cascais: Pergaminho.

LEVENTHAL, H. (2008), "Psychological factors influencing self-assessments of health: toward an understanding of the mechanisms underlying how people rate their own health", in *PubMed*, n.º 36, 3, 292-303.

LEWIS, M. & HAVILAND-JONES, J. (eds., 2000), *Handbook of Emotions*. 2nd ed., New York / London: Guilford Press.

LEWIS, M. (2000), "Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame and guilt", in M. Lewis & J. Haviland-Jones (ed), *Handbook of emotions*, 2nd ed. New York / London: Guilford Press.

LEWIS, M. (2000a), "The Emergence of Human Emotions", in M. Lewis & J. Haviland-Jones (eds), *Handbook of Emotions*. 2nd ed., New York / London: Guilford Press, 265-280.

LEWIS, M. (2000b), "Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame and guilt", in M. Lewis & J. Haviland-Jones (ed), *Handbook of emotions*, New York / London: Guilford Press.

LIZARRAGA, M. L. *et al* (2003) "Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy", in: *Learning and Instruction*, n.º 13, 423-439.

M

M.O.R.I. (Market & Opinion Research International), (1981), *“The Attitudes of Young People in Britain towards West Germany”, a Research Study conducted for the Embassy of Federal Republic of Germany*, [nicht-veröffentlichtes fotokopiertes Dokument].

MACINTYRE, P. D. (1999), “Language Anxiety: a review of the research for Language Teachers”, in Dolly Young, *Affect in language learning and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: Mc Graw-Hill College, 67–84.

MÄKINEN, K. (2004), “Students’ positive and negative language teacher experiences”, in K. Mäkinen, P. Kaikkonen (ed.), *Future Perspectives in Foreign Language Education*. Oulu: Oulu University Press, 199–211.

MATTHEY, M. (1997). « Représentations sociales et langage », in M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, 317–325.

MAURY-ROUAN, C. (2000), “Porquoi chuchoter quand on parle de chocolats? Gestion décalée de l’émotion aux plans verbal, vocal et mimo-gestuel”, in C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.), *Les Émotions dans les Interactions*. Lyon: ARCI Presses Universitaires de Lyon, 184–194.

MAXWELL, J. (1996), *Qualitative Research Design - An Interactive Approach*. London: Sage.

MCLAUGHLIN, B. (1987), *Theories of Second-Language Learning*. London, Baltimore: Edward Arnold.

MEETO, D. & TEMPLE, B. (2005), “Issues in multi-method research: constructing self-care”, in *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (3), Article 2, www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/pdf/meetootemple.pdf. (consultado em 10.10.2008).

MELO, S., ARAÚJO E SÁ, M. H., PINTO, S. (2005), “Entre romanofobia e romanofilia: um estudo com universitários portugueses”, in A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord.),

Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão. Cadernos do LALE, Série Reflexões, Nº 1. Aveiro: Universidade de Aveiro, 39–62.

MELO, S. (2006), *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento.

MELO, S. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2006), “Percurso de análise da competência plurilíngue romanófono. Construção e gestão da intercompreensão em Línguas Românicas de um público universitário lusófono” [documento de trabalho].

MELO-PFEIFER, S. & PINTO, S. (2009), « Évolution des images du FLE à l’Université. Une étude de cas au Portugal », in *Les Cahiers de l’Acedle*, n. 6, 1, 153–171.

MERRIAM, S. (2002), *Qualitative Research and Case Study Applications. Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

MIA COUTO (2009), *E se Obama fosse africano? E Outras Interinvenções*. Lisboa: Editorial Caminho.

MOREIRA, G. (2003), “Students’ representations of English-speaking others”, in A. D. Barker (ed.), *The power and persistence of stereotyping*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 337–348.

MORIN, E. (1996), “Epistemologia da complexidade”, in D. Schnitman (org.), *Novos Paradigmas, cultura e subjectividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 274–289.

MORSE, J. & CHUNG, S. (2003), “Towards holism: the significance of methodological pluralism”, in *International Journal of Qualitative Methods*, n.º 2, 3, Article 2, www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/pdf/morsechung.pdf. (consultado em 10.10.2008).

MOSCOVICI, S. (1989), “On Social Representations”, in J. P. Forga (ed.). *Social Cognition*. Londres, Academic Press.

MOSKOWITZ, G. (1978), *Caring and sharing in the foreign language class: a sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley: Newbury House.

MOSKOWITZ, G. (1999), "Enhancing personal development: humanistic activities at work", in J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 177–193.

MÜLLER, N. (1997), "Représentations, Identité et Apprentissage de l'Allemand: une étude de case m context plurilingue", in M. Matthey (org.), *Les Langues et leurs Images*. Neuchâtel: IRDP, 211–217.

MÜLLER, N. (1998), *"L'Allemand, c'est pas de Français!"*. Neuchâtel: IRDP.

MÜLLER, N. (2001), "Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue", in D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 51–65.

MÜLLER, N. & DE PIETRO, J. F. (1998), « Entre biennois, francophone...et apprendre l'allemand », in *Intervalles*, n° 51, 59–75.

MÜLLER, N. & DE PIETRO, J. F. (2001), « Que faire de la notion de représentations ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue » in D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 51–65.

N

NUCHÈZE, V. (2001), *Sémiologie des Dialogues Didactiques*. S. L. : L'Harmattan.

O

OATLEY, K. & JENKINS, J. (1996), *Understanding Emotions*. Cambridge: Blackwell.

OXFORD, R. L. (1990), *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

OXFORD, R. L. (1996), *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Hawai'i: University of Hawai'i.

OXFORD, R. L. (1999), "Anxiety and the language learner: new insights", in J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 58–67.

P

PAGANINI, G. (1994), "Désir d'Italie, ou la représentation d'une "troisième" langue", in *Les Langues Modernes*, n. 4, 9–17.

PAJARES, M. (1991). "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct", in *Review of Educational Research*, n.º 62, 3, 307–332.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1996), *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

PARROD, W. GERROD, SPACKMAN, M. (2000), "Emotion and memory", in M. Lewis & J. Haviland-Jones (ed.), *Handbook of emotions*, 2nd ed. New York / London: Guilford Press.

PASCAL, B. (1976), *Pensées*. Paris: Livre de Poche.

PAVLENKO, A. (2006, ed.), *Bilingual minds. Emotional Experience, Expression and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters.

PEIXOTO, L. M. & MESQUITA, A. (1990), "A auto-estima, o nível intelectual e o sucesso escolar", *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 3, 2, 87–99.

PERREFORT, M. (2001), *J'aimerais aimer parler allemande*. Paris : Anthropos.

PIHKO, M.-K. (2004), "When does 'nice' become 'awful'? Target language attitude during school language learning », in K. Mäkinen, P. Kaikkonen, V. Kohonen (ed.), *Future Perspectives in Foreign Language Learning*. Oulu : Oulu University, 133–143.

PINE, G. J. & BOY, A. V. (1977), *Learner centred teaching: a humanistic view*. Denver: Love Publishing.

PINHO, A. S. (2008), *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento.

PINTO, S. (2005), *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

PLANTIN, C., DOURY, M., TRAVERSO, V. (dir., 2000), *Les Émotions dans les Interactions*. Lyon: ARCI Presses Universitaires de Lyon.

PLUTCHIK, R. (1980), *Emotion: a psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.

PORCHER, L. (1997), « Lever de rideau », in G. Zarate & M. Candelier (Org.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Collection NeQ, Rencontres en Didactique des Langues, 2. Paris: Didier Erudition, 11–28.

POWER, M. J. (2006), “The structure of emotion: an empirical comparison of six models”, in *Cognition and Emotion*, n.º 20, 5, 694–713.

PRAPPHAL, K. (1987), “Learning for Spanish, Chinese, Japanese and Thai students”, in *BABEL*, n.º 22, 3, 40–44.

PUCHTA, H. (1999), “Creating a learning culture to which students want to belong: the application of Neuro–Linguistic Programming to language learning”, in J. Arnold (ed), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 44–66.

R

REID, J. (1999), “Affect in the classrooms: problems, politics and pragmatics”, in Jane Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 297–306.

REX, L. *et al* (2002), “Teachers’ pedagogical stories and the shaping of classroom participation: “the dancer” and “graveyard shift at the 7–11””, *American Educational Research Journal*, Fall 2002, n.º 39, 3, 765–796.

RIA, L. *et al* (2003), “Beginning teachers’ situated emotions: a study of first classroom experiences”, *Journal of Education and Teaching*, n.º. 3, 219–233.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. (1994), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

RIEMER, C. (1997), *Individuelle Unterschiede im Deutschunterricht. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

RINVOLUCRI, M. (1999), "The humanistic exercise", in J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 194–210.

ROGERS, C. (1994), *Freedom to learn*. New York: Merrill.

RONE, S. & OZALA, L. (2003), "Teacher's professionalism as a quality in the formation of the future personality", in A. Ross (ed.), *A Europe of many cultures. Proceedings of the 5th conference of the children's identity and citizenship in Europe*. London: Cice Publication, 201–209.

RUNARSDÓTTIR, E. M. & ADALBJARNARDÓTTIR (2003), "Towards equality and positive identity: the value of classroom discussion as a teaching method", in A. Ross (ed.), *A Europe of many cultures. Proceedings of the 5th conference of the children's identity and citizenship in Europe*. London: Cice Publication, 171–188.

RUSSEL, J. & LEMAY, G., "Emotion concepts", in M. Lewis & J. Haviland-Jones (ed), *Handbook of emotions*, 2nd ed. New York / London: Guilford Press, 245–259.

S

SALZBERGER-WITTENBERG, I., HENRY, G., OSBORNE, E. (1983), *The emotional experience of learning and teaching*. New York: Routledge Kegan Paul.

SANTOS, M. L. (2007), *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didáctica do plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento.

SAVIGNON, S. & WANG, C. (2003), "Communicative language teaching in EFL contexts: learner attitudes and perceptions", in *IRAL*, n.º. 3, 223–249.

SCARCELLA, R. C. & OXFORD, R. (1992), *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

SCHERER, K. & GILES, H. (ed., 1979), *Social markers in speech*. Cambridge: Cambridge University Press.

- SCHERER, K. (1999), "Appraisal theory", in T. Dalgleish & M. Power (ed.), *Handbook of cognition and emotion*. Chichester: Wiley, 637–663.
- SCHLACHTER, S., & SINGER, J. E. (1962), "Cognitive, social, and psychological determinants of emotional state", in *Psychological Review*, n.º 69, 379–399.
- SCHMIDT, A. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2004), "Deutsch lernen, einfach super! – À procura da "felicidade pedagógica" em língua alemã no contexto educativo português", // *Encontro Nacional da SPDLL – Didáctica e Utopia: resistências*. Faro: Universidade do Algarve [texto de trabalho].
- SCHMIDT, A. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2006b), "Difícil, feia e esquisita": a cristalização de um discurso escolar sobre o Alemão" in A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do Lale, Série Reflexões, N. 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SCHUMANN, J. (1999), "A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning", in J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 28–42.
- SCOVEL, T. (1978), "The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research", in *Language Learning*, n.º 28, 129–142.
- SEQUEIRA, F. (1997), "A emoção e a razão na aprendizagem da língua: haverá um erro de Descartes?", in *Didácticas e Metodologias de Educação*. Braga: Universidade do Minho, 427–436.
- SHIMOYAMA, Y., TAKAMICHI, I., YAMAMORI, K. (2002) "Learner beliefs in language learning in the CALL environment", in *JALT Journal Abstracts*, vol. 24, n.º 2, 35–44.
- SIMÕES, A. R. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2003), "Aquele com a camisa às flores é brasileiro – esterótipos sobre línguas e povos manifestados por alunos do 3.º ciclo do ensino básico", in A. D. Barker (ed.), *The power and persistence of stereotyping*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 273–288.
- SIMÕES, A. R. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2004), "Students' representations of different languages and cultures: a Project with 9th grade class", in A. Coetzee (ed.), *Identity*

and Creativity in Language Education – Proceedings of the 21st World Congress of the World Federation of Modern Language Association/Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes (FIPLV). Johannesburg: Rand Afrikaans University, 625–629.

SIMÕES, A. R. (2006), *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento.

SKINNER, B. F. (1957), *Verbal Behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

SOLOMON, R. C. (2000), “The Philosophy of Emotions”, in M. Lewis & J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*. 2nd ed., New York / London: Guilford Press, 3–15.

SOUSA SANTOS, B. (1987/2002), *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SPANIEL, D. (2002), „Methoden zur Erfassung von Deutschland-Images. Ein Beitrag zur Stereotypenforschung“, in *Info DaF*, n.º 29, 4, 356–368.

SPEIDEL, B. (coord., 2004), “Vorschläge zum universitären Deutschunterricht in Portugal”, documento não publicado, elaborado pelo grupo de leitores “Universitärer Deutschunterricht: Bestandsaufnahme und Perspektiven”. Coimbra: Universidade de Coimbra.

StADaF 2000. Deutsch als Fremdsprache: Erhebung 2000.
<http://www.goethe.de/uun/pub/de18483.htm> (consultado em 15.11.2005)

STAKE, R. E. (2000), “Case Study”, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 435–454.

STANLEY, C. (1999), “Learning to think, feel and teach reflectively”, in J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 109–124.

STEARNS, P. (2000), “History of Emotions: Issues of Change and Impact”, in M. Lewis & J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*. 2nd ed., New York / London: Guilford Press, 16–29.

STEVICK, E. (1980), *Humanism in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

STEVICK, E. (1976), *Memory, meaning and method: some psychological perspectives on language learning*. Rowley/Massachusetts: Newbury House Publishers.

STEVICK, E. (1998), *Working with teaching methods: what's at stake?*. Pacific Grove: Heinle & Heinle Publishers.

STEVICK, E. (1999), "Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry", in J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 43–57.

T

TAJFELD, H., (ed., 1978), *Differentiation between social groups: studies in intergroup behaviour*. London: Academic Press.

THURMAN, J. (2001), "Affect Change in University EFL Students", <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/01/nov/thurman.html> (consultado em 30.04.2004)

TOLLEFSON, J. (ed), (1995), *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

TOMKINS, S. (1962), *Affect, imagery, consciousness*. New York: Springer.

TRAVERSO, V. (2000), "Les émotions dans la confidence", in C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.), *Les Émotions dans les Interactions*. Lyon: ARCI Presses Universitaires de Lyon, 205–221.

TRIM, J. L. *et al* (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

U

UNDERHILL, A. (1999), "Facilitation in language teaching", in J. Arnold (ed), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 125–141.

UNESCO (1995), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris: Commission française pour l'UNESCO.

UNESCO (2000), *O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida*. Porto: Edições ASA.

UNESCO (2001), "Education for the 21th century. UNESCO report on the 21st century", www.unesco.org/delors (consultado em 13.12.2004).

V

VAN LIER, L. (1996), "Forks and hope: pursuing understanding in different ways", in *Applied Linguistics*, n.º 15, 3, 328–346.

VAN LIER, L. (1988), *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

VASSEUR, M. T. (2001), "Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue", in D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et des leurs apprentissage en langue étrangère*. Paris : Didier, 133–148.

VENTURA E PINHO, L. (1991), "Comunicação afectiva e relacional professor–aluno. A Empatia na relação educativa escolar", in *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 4, 3, 83–97.

VIEIRA, F. (1990), "Iniciativa e aprendizagem na aula de língua estrangeira", in *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 3, 1, 81–92.

VIEIRA, F. (1993), *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

VION, R. (1992), *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*. Paris : Hachette.

VYGOTSKY, L. S. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

W

WAKAMOTO, N. (2000), "Language learning strategy and personality variables: Focusing on extroversion and introversion", in *IRAL*, n.º 38, 71–81.

WATERS, A. (1998), "Managing monkeys in the ELT classroom", in *ELT Journal*, n.º 52, 11–18.

WHITE, G. (2000), "Representing Emotional Meaning: Category, Metaphor, Schema, Discourse", in M. Lewis & J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*. 2nd ed., New York / London: Guilford Press, 30–44.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. (1997), *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. & LANVERS, U. (2002), "'French is the language of love and stuff': student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language, in *British Educational Journal*, n.º 28, 4, 22–38.

WOODS, D. (1996), *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

WYNANTS B. (2002), *Les francophones face à leur image – Les représentations à l'égard des compétences plurilinguistiques des francophones*, n.º 1, Paris: Duculot.

X

XIBERRAS, M. 1993. *As Teorias da Exclusão. Para uma Construção do Imaginário do Desvio*. Lisboa: Instituto Piaget.

Y

YAIR, G. (2000), "Reforming Motivation: how the structure of instruction affects students' learning experiences", in *British Educational Journal*, n.º 26, 2, 191–207.

YEOMAN, E. (1996), "The meaning of meaning: affective engagement and dialogue in a second language", in *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, n.º 52, 4, 596–610.

YIN, R. (2001), *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

YOUNG, D. (1999), *Affect in language learning and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: Mc Graw-Hill College.

Z

ZARATE, G. & CANDELIER, M. (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris: Didier Erudition.

ZARATE, G. (1997), « La notion de représentation et ses déclinaisons », in G. Zarate & M. Candelier (Org.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris: Didier Erudition, 5-10.

ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIOS

1.1 ALUNOS

1.2 ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO

1.3. PROFESSORES

1.4 FUNCIONÁRIOS

Q1 – QUESTIONÁRIO ALUNOS

Este questionário enquadra-se num estudo em curso na Universidade de Aveiro e pretende compreender o que uma comunidade escolar (professores, alunos, encarregados de educação, funcionários e auxiliares de educação) pensa sobre as línguas. Procura ser o mais sincero possível. Responde individualmente e lembra-te que não existem respostas certas ou erradas. Agradecemos desde já a tua colaboração.

1. Idade: _____ anos 2. Sexo: feminino masculino

3. Ano em que estás matriculado: _____

3.1 Ensino diurno Ensino nocturno

3.2 Em caso do Ensino Secundário: por favor indica o Agrupamento: _____

3.3 **Em caso do 9.º ano**: em que agrupamento pensas matricular-te no próximo ano lectivo? _____

4. Profissão do pai _____

5. Profissão da mãe _____

Preenche o quadro abaixo, colocando uma cruz

Habilitações Literárias	6. Pai	7. Mãe
1. Não sabe ler nem escrever		
2. Sabe ler e escrever mas sem diploma da 4ª classe		
3. 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª classe)		
4. 2º Ciclo do Ensino Básico – 6º ano (antigo Ciclo Preparatório)		
5. 3º Ciclo do Ensino Básico – 9º ano (antigo 5º ano)		
6. Ensino Secundário – 12º ano (antigo 7º ano)		
7. Ensino Superior Politécnico (bacharelato)		
8. Ensino Superior Universitário (licenciatura, mestrado ou doutoramento)		
9. Não sei		

8. Já residiste noutro país (mínimo de 3 meses)? Sim Não

Se a resposta foi sim: 8.1 Qual / Quais? _____

8.2 Durante quanto tempo? _____

8.3 Porquê? _____

8.4. Falas a(s) língua(s) desse país? Sim Não Alguma coisa

9. Algum dos teus pais é estrangeiro? Sim Não

Se a resposta foi sim: 9.1 Pai Mãe

9.2 De que nacionalidade? _____

9.3 Falas a língua dele/dela? Sim Não Alguma coisa

10. Qual é a tua Língua Materna? _____

11. Que língua(s) falam em tua casa? _____

12. Quais são as Línguas Estrangeiras que estás a aprender ou que aprendeste na escola?

13. Preenche o quadro, indicando em que anos e por que motivos estudaste ou estudas as seguintes Línguas Estrangeiras:

	1.º ciclo	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano	10.º ano	11.º ano	12.º ano	Por que razão escolheste essa língua?
Inglês										
Francês										
Alemão										
Espanhol										
Outra (qual?):										

14. Indica, justificando a tua resposta, se gostas / se gostaste de aprender estas línguas:

Costas(te) de aprender?	Sim	Não	Mais menos	Porquê?
Inglês				
Francês				
Alemão				
Espanhol				
Outra (qual?):				

15. Houve alguém que te ajudou a decidir quais as Línguas Estrangeiras a aprender? Sim Não

15.1 Se sim: Quem?

15.2 Quais foram as razões que essa pessoa indicou?

16. Se não escolheste nenhuma Língua Estrangeira no 7º ano, diz porquê:

Não escolhi uma 2ª Língua Estrangeira no 7º ano porque

ESTA PERGUNTA DESTINA-SE APENAS AOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO:

17. Se não escolheste uma terceira Língua Estrangeira no 10º ano, diz porquê:

Não escolhi uma 3ª Língua Estrangeira no 10º ano porque

18. Que outras línguas gostarias de estudar?

18.1 Na escola: _____ 18.2 Fora da escola: _____

19. Em que língua(s) pensas matricular-te no próximo ano lectivo?

20. Se pudesses, deixarias de estudar alguma das línguas em que estás matriculado?

Sim Não Não sei

Se a resposta foi sim: 20.1 Qual / Quais? _____

20.2 Porquê? _____

21. Fora da escola, com quais destas línguas já contactaste e de que maneira? Coloca uma cruz nas quadrículas adequadas.

CONTACTO:	FRANCÊS	INGLÊS	ALEMÃO	ESPAÑHOL
1- pessoas com quem vivo				
2- familiares / amigos / vizinhos				
3- escolas de línguas				
4- Internet				
5- música				
6- televisão e cinema				
7- livros / revistas / jornais				
8- viagens / turismo / turistas				
9- instruções / rótulos de produtos / publicidade				
10- Outras situações / Quais? _____				

22. Quais são as línguas que podes aprender na tua escola?

23. Pensas que a escola devia oferecer maior variedade de línguas?

Sim Não Não sei Porquê? _____

23.1. Se a resposta foi sim: Qual/quais? _____

24. Entre as seguintes línguas, indica qual é a língua mais importante para ti:

Francês Espanhol Nenhuma delas é importante para mim

Alemão Inglês São todas igualmente importantes

24.1 Porquê? _____

25. Quais as línguas que consideras mais FÁCEIS de aprender?

Ordena-as, sendo 1 a língua mais FÁCIL e 4 a mais DIFÍCIL.

Inglês_____ Francês_____ Alemão_____ Espanhol_____

26. Indica quais as razões por que uma língua é mais fácil de aprender do que outra:

27. Se voltasses a nascer e pudesses escolher a tua Língua Materna, que língua escolherias?

27.1. Porquê? _____

28. Pensa nas cinco línguas referidas nos quadros abaixo apresentados. De seguida, coloca uma cruz num espaço mais ou menos próximo da esquerda ou da direita, conforme a tua opinião, em todas as alíneas.

<p>28.1 Para mim, o INGLÊS é uma língua:</p> <table> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância POLÍTICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância POLÍTICA</td> </tr> <tr> <td>6. com importância ECONÓMICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA	6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7		<p>28.2 Para mim, o FRANCÊS é uma língua:</p> <table> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>Bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>Fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>Útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância POLÍTICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância POLÍTICA</td> </tr> <tr> <td>6. com importância ECONÓMICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	Bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA	6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7	
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																										
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita																																																																																																																																									
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil																																																																																																																																									
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil																																																																																																																																									
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																									
5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA																																																																																																																																									
6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA																																																																																																																																									
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																										
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																										
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	Bonita																																																																																																																																									
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil																																																																																																																																									
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil																																																																																																																																									
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																									
5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA																																																																																																																																									
6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA																																																																																																																																									
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																										
<p>28.3 Para mim, o ALEMÃO é uma língua:</p> <table> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância POLÍTICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância POLÍTICA</td> </tr> <tr> <td>6. com importância ECONÓMICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA	6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7		<p>28.4 Para mim, o ESPAANHOL é uma língua:</p> <table> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>Bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>Fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>Útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância política</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância política</td> </tr> <tr> <td>6. com importância ECONÓMICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	Bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância política	—	—	—	—	—	—	—	sem importância política	6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7	
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																										
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita																																																																																																																																									
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil																																																																																																																																									
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil																																																																																																																																									
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																									
5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA																																																																																																																																									
6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA																																																																																																																																									
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																										
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																										
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	Bonita																																																																																																																																									
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil																																																																																																																																									
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil																																																																																																																																									
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																									
5. com importância política	—	—	—	—	—	—	—	sem importância política																																																																																																																																									
6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA																																																																																																																																									
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																										
<p>28.5 Para mim, o PORTUGUÊS é uma língua:</p> <table> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância POLÍTICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância POLÍTICA</td> </tr> <tr> <td>5. com importância ECONÓMICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA	5. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7																																																																									
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																										
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita																																																																																																																																									
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil																																																																																																																																									
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil																																																																																																																																									
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																									
5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA																																																																																																																																									
5. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA																																																																																																																																									
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																										

29. Pensa nos 5 povos abaixo apresentados. De seguida, coloca uma cruz num espaço mais ou menos próximo da esquerda ou da direita, conforme a tua opinião, em todas as alíneas.

<p>29.1 Os INGLESES são:</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1. tristes _____ alegres</p> <p>2. convencidos _____ humildes / /orgulhosos _____ modestos</p> <p>3. organizados _____ desorganizados</p> <p>4 simpáticos _____ antipáticos</p> <p>5. preguiçosos _____ trabalhadores</p> <p>6. bonitos _____ feios</p> <p>7. incultos _____ cultos</p> <p>8. solidários _____ egoístas</p> <p>9. modernos _____ atrasados</p> <p>10. racistas _____ abertos aos outros</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>		<p>29.2 Os FRANCESES são:</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1. tristes _____ alegres</p> <p>2. convencidos _____ humildes / /orgulhosos _____ modestos</p> <p>3. organizados _____ desorganizados</p> <p>4 simpáticos _____ antipáticos</p> <p>5. preguiçosos _____ trabalhadores</p> <p>6. bonitos _____ Feios</p> <p>7. incultos _____ cultos</p> <p>8. solidários _____ egoístas</p> <p>9. modernos _____ atrasados</p> <p>10. racistas _____ abertos aos outros</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>	
<p>29.3 Os ALEMÃES são:</p> <p>1. tristes _____ alegres</p> <p>2. convencidos _____ humildes / /orgulhosos _____ modestos</p> <p>3. organizados _____ desorganizados</p> <p>4 simpáticos _____ antipáticos</p> <p>5. preguiçosos _____ trabalhadores</p> <p>6. bonitos _____ feios</p> <p>7. incultos _____ cultos</p> <p>8. solidários _____ egoístas</p> <p>9. modernos _____ atrasados</p> <p>10. racistas _____ abertos aos outros</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>		<p>29.4 Os ESPAANHÓIS são:</p> <p>1. tristes _____ alegres</p> <p>2. convencidos _____ humildes / /orgulhosos _____ modestos</p> <p>3. organizados _____ desorganizados</p> <p>4 simpáticos _____ antipáticos</p> <p>5. preguiçosos _____ trabalhadores</p> <p>6. bonitos _____ feios</p> <p>7. incultos _____ cultos</p> <p>8. solidários _____ egoístas</p> <p>9. modernos _____ atrasados</p> <p>10. racistas _____ abertos aos outros</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>	
<p>29.5 Os PORTUGUESES são:</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1. tristes _____ alegres</p> <p>2. convencidos /orgulhosos _____ humildes / modestos</p> <p>3. organizados _____ desorganizados</p> <p>4 simpáticos _____ antipáticos</p> <p>5. preguiçosos _____ trabalhadores</p> <p>6. bonitos _____ feios</p> <p>7. incultos _____ cultos</p> <p>8. solidários _____ egoístas</p> <p>9. modernos _____ atrasados</p> <p>10. racistas _____ abertos aos outros</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>			

30. Pensa nas 5 LÍNGUAS apresentadas. Preenche o quadro com as 3 palavras que associas de imediato às mesmas.

Inglês	Francês	Alemão	Espanhol	Português
1.	1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.	2.

3.	3.	3.	3.	3.
----	----	----	----	----

31. Pensa nos 5 POVOS apresentados. Preenche o quadro com as 3 palavras que associas de imediato aos mesmos.

Ingleses	Franceses	Alemães	Espanhóis	Portugueses
1.	1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.	3.

32. Imagina que Portugal voltaria a organizar uma EXPO (exposição mundial). Na tua opinião, quais deveriam ser as LÍNGUAS OFICIAIS deste evento e porquê?

1.ª língua oficial:_____ Porquê? _____

2.ª língua oficial:_____ Porquê? _____

3.ª língua oficial:_____ Porquê? _____

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Este questionário enquadra-se num estudo em curso na Universidade de Aveiro e pretende compreender o que uma comunidade escolar (professores, alunos, encarregados de educação, funcionários e auxiliares de educação) pensa sobre as línguas. Responda individualmente e da forma mais completa possível, tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas. Agradecemos desde já a sua colaboração.

1. Idade: _____ anos 2. Sexo: feminino masculino

3. É professor(a) de: 2.º / 3.º Ciclo do Ensino Básico Ensino Secundário Outro: _____

3.1 Vínculo com a escola: Quadro de escola Quadro de zona

Contratado Destacado

3.2 Cargos na escola nos últimos 5 anos (DT, Coordenador de Dep.º etc.):

4. Formação académica / Profissional: _____

5. Anos de serviço: _____

5.1 Disciplinas que lecciona: _____

5.2 Turmas / níveis de ensino (ano lectivo corrente): _____

6. Já residiu noutro país (mínimo de 3 meses)? Sim Não

Se a resposta foi **sim**: 6.1 Quais? _____

6.2 Durante quanto tempo? _____

6.3 Porquê? _____

6.4 Fala a(s) língua(s) desse(s) país(e)? Sim Não Alguma coisa

7. Algum dos seus pais é estrangeiro? Sim Não

Se a resposta foi **sim**: 7.1 Pai Mãe

7.2 De que nacionalidade? _____

7.3 Fala a(s) língua(s) dele/dela? Sim Não Alguma coisa

8. Qual é a sua Língua Materna? _____

9. Que língua(s) falam em sua casa? _____

10. Que Línguas Estrangeiras estudou e com que aproveitamento? Preencha o quadro seguinte colocando uma cruz (x) nas quadrículas adequadas:

Aprendi...	na escola	fora da escola	O meu aproveitamento era...		
			bom	médio	fraco
Inglês					
Francês					
Alemão					
Latim					
Outra / quais?:					

11. Indique, justificando a sua resposta, se gostou de aprender estas línguas:

Gostou de aprender?	Sim	Não	Mais menos	Porquê?
Inglês				
Francês				
Alemão				
Espanhol				
Outra / quais?:				

12. Que outras línguas gostaria de ter estudado?

12.1 Porquê?

13. Pensa que pode vir a estudar mais línguas? Sim Não

13.1 Se a resposta foi sim: Quais?

14. Fora da escola, com quais destas línguas já contactou e de que maneira? Coloque uma cruz nas quadrículas adequadas.

CONTACTO:	FRANCÊS	INGLÊS	ALEMÃO	ESPAÑHOL
1- pessoas com quem vivo				
2- familiares / amigos / vizinhos				
3- escolas de línguas				
4- Internet				
5- música				
6- televisão e cinema				
7- livros / revistas / jornais				
8- viagens / turismo / turistas				
9- instruções / rótulos de produtos / publicidade				
10- Outras situações / quais? _____				

15. Quais são as línguas que a sua escola oferece?

.....

16. Considera importante para o desenvolvimento dos alunos estudar várias Línguas

Estrangeiras? Sim Não Não sei

16.1 Quantas línguas? 1 2 mais do que 2

16.2 Porquê _____

17. Pensa que a escola devia oferecer maior variedade de línguas?

Sim Não Não sei

17.1 Se a resposta foi sim: Qual/quais? _____

18. Na sua opinião, quais são as línguas os alunos devem aprender na escola?

18.1 Porquê? _____

19. Entre as seguintes línguas, indique qual é a mais importante para si:

Francês Espanhol Nenhuma delas é importante para mim
 Alemão Inglês São todas igualmente importantes

20. Quais as línguas que considera mais fáceis de aprender?

Ordene-as, sendo 1 a língua mais FÁCIL e 4 a mais DIFÍCIL.

Inglês _____ Francês _____ Alemão _____ Espanhol _____

21. Indique quais as razões por que uma língua é mais fácil de aprender do que outra:

22. Se voltasse a nascer e pudesse escolher a sua Língua Materna, que língua escolheria?

22.1 Porquê? _____

23. Pense nas cinco línguas referidas nos quadros abaixo apresentados. De seguida, coloque uma cruz num espaço mais ou menos próximo da esquerda ou da direita, conforme a sua opinião, em todas as alíneas.

<p>23.1 Para mim, o INGLÊS é uma língua:</p> <table border="0"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância POLÍTICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância POLÍTICA</td> </tr> <tr> <td>6. com importância ECONÓMICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </table>			1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA	6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7		<p>23.2 Para mim, o FRANCÊS é uma língua:</p> <table border="0"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância POLÍTICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância POLÍTICA</td> </tr> <tr> <td>6. com importância ECONÓMICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </table>			1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA	6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7	
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																												
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita																																																																																																																																											
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil																																																																																																																																											
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil																																																																																																																																											
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																											
5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA																																																																																																																																											
6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA																																																																																																																																											
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																												
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																												
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita																																																																																																																																											
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil																																																																																																																																											
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil																																																																																																																																											
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																											
5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA																																																																																																																																											
6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA																																																																																																																																											
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																												
<p>23.3 Para mim, o ALEMÃO é uma língua:</p> <table border="0"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância POLÍTICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância POLÍTICA</td> </tr> <tr> <td>6. com importância ECONÓMICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </table>			1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA	6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7		<p>23.4 Para mim, o ESPAÑHOL é uma língua:</p> <table border="0"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância POLÍTICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância POLÍTICA</td> </tr> <tr> <td>6. com importância ECONÓMICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </table>			1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA	6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7	
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																												
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita																																																																																																																																											
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil																																																																																																																																											
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil																																																																																																																																											
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																											
5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA																																																																																																																																											
6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA																																																																																																																																											
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																												
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																												
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita																																																																																																																																											
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil																																																																																																																																											
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil																																																																																																																																											
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																											
5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA																																																																																																																																											
6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA																																																																																																																																											
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																												
<p>23.5 Para mim, o PORTUGUÊS é uma língua:</p> <table border="0"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância POLÍTICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância POLÍTICA</td> </tr> <tr> <td>6. com importância ECONÓMICA</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA	6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7																																																																									
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																												
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita																																																																																																																																											
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil																																																																																																																																											
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil																																																																																																																																											
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																											
5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA																																																																																																																																											
6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA																																																																																																																																											
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																												

24. Pense nos 5 povos abaixo apresentados. De seguida, coloque uma cruz num espaço mais ou menos próximo da esquerda ou da direita, conforme a sua opinião, em todas as alíneas.

<p>24.1 Os INGLESES são:</p> <table border="0"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>1. tristes</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>alegres</td> </tr> <tr> <td>2. convencidos /orgulhosos</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>humildes / modestos</td> </tr> <tr> <td>3. organizados</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>desorganizados</td> </tr> <tr> <td>4 simpáticos</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>antipáticos</td> </tr> <tr> <td>5. preguiçosos</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>trabalhadores</td> </tr> <tr> <td>6. bonitos</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>feios</td> </tr> <tr> <td>7. incultos</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>cultos</td> </tr> <tr> <td>8. solidários</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>egoístas</td> </tr> <tr> <td>9. modernos</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>atrasados</td> </tr> <tr> <td>10. racistas</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>abertos aos outros</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </table>			1	2	3	4	5	6	7		1. tristes	—	—	—	—	—	—	—	alegres	2. convencidos /orgulhosos	—	—	—	—	—	—	—	humildes / modestos	3. organizados	—	—	—	—	—	—	—	desorganizados	4 simpáticos	—	—	—	—	—	—	—	antipáticos	5. preguiçosos	—	—	—	—	—	—	—	trabalhadores	6. bonitos	—	—	—	—	—	—	—	feios	7. incultos	—	—	—	—	—	—	—	cultos	8. solidários	—	—	—	—	—	—	—	egoístas	9. modernos	—	—	—	—	—	—	—	atrasados	10. racistas	—	—	—	—	—	—	—	abertos aos outros		1	2	3	4	5	6	7		<p>24.2 Os FRANCESES são:</p> <table border="0"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>1. tristes</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>alegres</td> </tr> <tr> <td>2. convencidos /orgulhosos</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>humildes / modestos</td> </tr> <tr> <td>3. organizados</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>desorganizados</td> </tr> <tr> <td>4 simpáticos</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>antipáticos</td> </tr> <tr> <td>5. preguiçosos</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>trabalhadores</td> </tr> <tr> <td>6. bonitos</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>Feios</td> </tr> <tr> <td>7. incultos</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>cultos</td> </tr> <tr> <td>8. solidários</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>egoístas</td> </tr> <tr> <td>9. modernos</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>atrasados</td> </tr> <tr> <td>10. racistas</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>abertos aos outros</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </table>			1	2	3	4	5	6	7		1. tristes	—	—	—	—	—	—	—	alegres	2. convencidos /orgulhosos	—	—	—	—	—	—	—	humildes / modestos	3. organizados	—	—	—	—	—	—	—	desorganizados	4 simpáticos	—	—	—	—	—	—	—	antipáticos	5. preguiçosos	—	—	—	—	—	—	—	trabalhadores	6. bonitos	—	—	—	—	—	—	—	Feios	7. incultos	—	—	—	—	—	—	—	cultos	8. solidários	—	—	—	—	—	—	—	egoístas	9. modernos	—	—	—	—	—	—	—	atrasados	10. racistas	—	—	—	—	—	—	—	abertos aos outros		1	2	3	4	5	6	7	
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																																				
1. tristes	—	—	—	—	—	—	—	alegres																																																																																																																																																																																																																			
2. convencidos /orgulhosos	—	—	—	—	—	—	—	humildes / modestos																																																																																																																																																																																																																			
3. organizados	—	—	—	—	—	—	—	desorganizados																																																																																																																																																																																																																			
4 simpáticos	—	—	—	—	—	—	—	antipáticos																																																																																																																																																																																																																			
5. preguiçosos	—	—	—	—	—	—	—	trabalhadores																																																																																																																																																																																																																			
6. bonitos	—	—	—	—	—	—	—	feios																																																																																																																																																																																																																			
7. incultos	—	—	—	—	—	—	—	cultos																																																																																																																																																																																																																			
8. solidários	—	—	—	—	—	—	—	egoístas																																																																																																																																																																																																																			
9. modernos	—	—	—	—	—	—	—	atrasados																																																																																																																																																																																																																			
10. racistas	—	—	—	—	—	—	—	abertos aos outros																																																																																																																																																																																																																			
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																																				
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																																				
1. tristes	—	—	—	—	—	—	—	alegres																																																																																																																																																																																																																			
2. convencidos /orgulhosos	—	—	—	—	—	—	—	humildes / modestos																																																																																																																																																																																																																			
3. organizados	—	—	—	—	—	—	—	desorganizados																																																																																																																																																																																																																			
4 simpáticos	—	—	—	—	—	—	—	antipáticos																																																																																																																																																																																																																			
5. preguiçosos	—	—	—	—	—	—	—	trabalhadores																																																																																																																																																																																																																			
6. bonitos	—	—	—	—	—	—	—	Feios																																																																																																																																																																																																																			
7. incultos	—	—	—	—	—	—	—	cultos																																																																																																																																																																																																																			
8. solidários	—	—	—	—	—	—	—	egoístas																																																																																																																																																																																																																			
9. modernos	—	—	—	—	—	—	—	atrasados																																																																																																																																																																																																																			
10. racistas	—	—	—	—	—	—	—	abertos aos outros																																																																																																																																																																																																																			
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																																				
<p>24.3 Os ALEMÃES são:</p> <table border="0"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>1. tristes</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>alegres</td> </tr> </table>			1	2	3	4	5	6	7		1. tristes	—	—	—	—	—	—	—	alegres	<p>24.4 Os ESPAÑHÓIS são:</p> <table border="0"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>1. tristes</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>alegres</td> </tr> </table>			1	2	3	4	5	6	7		1. tristes	—	—	—	—	—	—	—	alegres																																																																																																																																																																																				
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																																				
1. tristes	—	—	—	—	—	—	—	alegres																																																																																																																																																																																																																			
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																																				
1. tristes	—	—	—	—	—	—	—	alegres																																																																																																																																																																																																																			

2. convencidos /orgulhosos	— — — — — — —	humildes / modestos	2. convencidos /orgulhosos	— — — — — — —	humildes / modestos
3. organizados	— — — — — — —	desorganizados	3. organizados	— — — — — — —	desorganizados
4 simpáticos	— — — — — — —	antipáticos	4 simpáticos	— — — — — — —	antipáticos
5. preguiçosos	— — — — — — —	trabalhadores	5. preguiçosos	— — — — — — —	trabalhadores
6. bonitos	— — — — — — —	feios	6. bonitos	— — — — — — —	Feios
7. incultos	— — — — — — —	cultos	7. incultos	— — — — — — —	Cultos
8. solidários	— — — — — — —	egoístas	8. solidários	— — — — — — —	egoístas
9. modernos	— — — — — — —	atrasados	9. modernos	— — — — — — —	atrasados
10. racistas	— — — — — — —	abertos aos outros	10. racistas	— — — — — — —	abertos aos outros
	1 2 3 4 5 6 7			1 2 3 4 5 6 7	

24.5 Os PORTUGUESES são:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. tristes	—	—	—	—	—	—	—	alegres
2. convencidos /orgulhosos	—	—	—	—	—	—	—	humildes / modestos
3. organizados	—	—	—	—	—	—	—	desorganizados
4 simpáticos	—	—	—	—	—	—	—	antipáticos
5. preguiçosos	—	—	—	—	—	—	—	trabalhadores
6. bonitos	—	—	—	—	—	—	—	feios
7. incultos	—	—	—	—	—	—	—	cultos
8. solidários	—	—	—	—	—	—	—	egoístas
9. modernos	—	—	—	—	—	—	—	atrasados
10. racistas	—	—	—	—	—	—	—	abertos aos outros
	1	2	3	4	5	6	7	

25. Pense nas 5 LÍNGUAS apresentadas. Por favor preencha o quadro com as 3 palavras que associa de imediato às mesmas.

Inglês	Francês	Alemão	Espanhol	Português
1.	1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.	3.

26. Pense nos 5 POVOS apresentados. Por favor preencha o quadro com as 3 palavras que associa de imediato aos mesmos.

Inglêses	Franceses	Alemães	Espanhóis	Portugueses
1.	1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.	3.

27. Imagine que Portugal voltaria a organizar uma EXPO (exposição mundial). Na sua opinião, quais deveriam ser as LÍNGUAS OFICIAIS deste evento e porquê?

- 1.ª língua oficial: _____ Porquê? _____
- 2.ª língua oficial: _____ Porquê? _____
- 3.ª língua oficial: _____ Porquê? _____

Q3 – QUESTIONÁRIO ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Este questionário enquadra-se num estudo em curso na Universidade de Aveiro e pretende compreender o que uma comunidade escolar (professores, alunos, encarregados de educação, funcionários e auxiliares de educação) pensa sobre as línguas. Agradecemos desde já a sua colaboração.

1. Idade: _____ anos 2. Sexo: feminino masculino

3. Profissão _____

4. Habilitações literárias: _____

5. Ocupação de tempos livres: _____

6. Já residiu noutro país (mínimo de 3 meses)? Sim Não

Se a resposta foi **sim**: 6.1 Qual / quais? _____
 6.2 Durante quanto tempo? _____
 6.3 Porquê? _____
 6.3 Fala a(s) língua(s) desse país? Sim Não Alguma coisa

7. Algum dos seus pais é estrangeiro? Sim Não

Se a resposta foi **sim**: 7.1 Pai Mãe
 7.2 De que nacionalidade? _____
 7.3 Fala a(s) língua(s) dele/dela? Sim Não Alguma coisa

8. Qual é a sua Língua Materna? _____

9. Que língua(s) falam em sua casa? _____

10. Que Línguas Estrangeiras estudou? Preencha o quadro seguinte colocando uma cruz (x) nas quadrículas adequadas:

Aprendi...	na escola	fora da escola	O meu aproveitamento era...		
			bom	médio	fraco
Inglês					
Francês					
Alemão					
Latim					
Outra (qual?):					

11. Indique, justificando a sua resposta, se gostou de aprender estas línguas:

Gostou de aprender?	Sim	Não	Mais menos	Porquê?
Inglês				
Francês				
Alemão				

Espanhol				
Outra (qual?):				

12. Que outras línguas gostaria de ter estudado? _____

12.1 Porquê? _____

13. Pensa vir a estudar mais línguas? Sim Não talvez

13.1 Se a resposta foi sim: Quais? _____

14. Fora da escola, com quais destas línguas já contactou e de que maneira? Coloque uma cruz nas quadrículas adequadas.

CONTACTO:	FRANCÊS	INGLÊS	ALEMÃO	ESPAÑHOL
1- pessoas com quem vivo				
2- familiares / amigos / vizinhos				
3- escolas de línguas				
4- Internet				
5- música				
6- televisão e cinema				
7- livros / revistas / jornais				
8- viagens / turismo / turistas				
9- instruções / rótulos de produtos / publicidade				
10- Outras situações / Quais? _____				

15. Em que ano está matriculado o seu educando? _____

16. Quais são as línguas que a escola oferece? _____

17. Pensa que a escola devia oferecer maior variedade de línguas?

Sim Não Não sei

17.1 Se a resposta foi sim: Qual/quais? _____

18. Na sua opinião, quais são as línguas que o seu educando DEVE aprender na escola?

18.1. Porquê? _____

19. Entre as seguintes línguas, indique qual é a língua mais importante para si (assinale apenas uma opção):

Francês Espanhol Nenhuma delas é importante para mim
 Alemão Inglês São todas igualmente importantes

19.1 Porquê? _____

20. Quais as línguas que considera mais fáceis de aprender? Ordene-as (TODAS), sendo 1 a língua mais FÁCIL e 4 a mais DIFÍCIL.

Inglês_____ Francês_____ Alemão_____ Espanhol_____

21. Indique quais as razões por que uma língua é mais fácil de aprender do que outra:

22. Se voltasse a nascer e pudesse escolher a sua Língua Materna, que língua escolheria?

 22.1. Porquê? -----

23. Pense nas cinco línguas referidas nos quadros abaixo apresentados. Cloque uma cruz num espaço mais ou menos próximo da esquerda ou da direita, conforme a sua opinião, em todas as alíneas.

<p>23.1 Para mim, o INGLÊS é uma língua:</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância</td> </tr> <tr> <td>POLÍTICA</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>POLÍTICA</td> </tr> <tr> <td>6. com importância</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância</td> </tr> <tr> <td>ECONÓMICA</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância	POLÍTICA								POLÍTICA	6. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância	ECONÓMICA								ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7		<p>23.2 Para mim, o FRANCÊS é uma língua:</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância</td> </tr> <tr> <td>POLÍTICA</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>POLÍTICA</td> </tr> <tr> <td>6. com importância</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância</td> </tr> <tr> <td>ECONÓMICA</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância	POLÍTICA								POLÍTICA	6. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância	ECONÓMICA								ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7	
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																														
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita																																																																																																																																																																													
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil																																																																																																																																																																													
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil																																																																																																																																																																													
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																																																													
5. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância																																																																																																																																																																													
POLÍTICA								POLÍTICA																																																																																																																																																																													
6. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância																																																																																																																																																																													
ECONÓMICA								ECONÓMICA																																																																																																																																																																													
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																														
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																														
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita																																																																																																																																																																													
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil																																																																																																																																																																													
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil																																																																																																																																																																													
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																																																													
5. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância																																																																																																																																																																													
POLÍTICA								POLÍTICA																																																																																																																																																																													
6. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância																																																																																																																																																																													
ECONÓMICA								ECONÓMICA																																																																																																																																																																													
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																														
<p>23.3 Para mim, o ALEMÃO é uma língua:</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância</td> </tr> <tr> <td>POLÍTICA</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>POLÍTICA</td> </tr> <tr> <td>6. com importância</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância</td> </tr> <tr> <td>ECONÓMICA</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância	POLÍTICA								POLÍTICA	6. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância	ECONÓMICA								ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7		<p>23.4 Para mim, o ESPAÑHOL é uma língua:</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância</td> </tr> <tr> <td>POLÍTICA</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>POLÍTICA</td> </tr> <tr> <td>6. com importância</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância</td> </tr> <tr> <td>ECONÓMICA</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância	POLÍTICA								POLÍTICA	6. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância	ECONÓMICA								ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7	
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																														
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita																																																																																																																																																																													
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil																																																																																																																																																																													
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil																																																																																																																																																																													
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																																																													
5. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância																																																																																																																																																																													
POLÍTICA								POLÍTICA																																																																																																																																																																													
6. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância																																																																																																																																																																													
ECONÓMICA								ECONÓMICA																																																																																																																																																																													
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																														
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																														
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita																																																																																																																																																																													
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil																																																																																																																																																																													
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil																																																																																																																																																																													
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																																																													
5. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância																																																																																																																																																																													
POLÍTICA								POLÍTICA																																																																																																																																																																													
6. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância																																																																																																																																																																													
ECONÓMICA								ECONÓMICA																																																																																																																																																																													
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																														
<p>23.5 Para mim, o PORTUGUÊS é uma língua:</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. feia</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>bonita</td> </tr> <tr> <td>2. difícil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>fácil</td> </tr> <tr> <td>3. inútil</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>útil</td> </tr> <tr> <td>4. rica culturalmente</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>pobre culturalmente</td> </tr> <tr> <td>5. com importância</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância</td> </tr> <tr> <td>POLÍTICA</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>POLÍTICA</td> </tr> <tr> <td>6. com importância</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>sem importância</td> </tr> <tr> <td>ECONÓMICA</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>ECONÓMICA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			1	2	3	4	5	6	7		1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita	2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil	3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil	4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente	5. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância	POLÍTICA								POLÍTICA	6. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância	ECONÓMICA								ECONÓMICA		1	2	3	4	5	6	7																																																																																											
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																														
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita																																																																																																																																																																													
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil																																																																																																																																																																													
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil																																																																																																																																																																													
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente																																																																																																																																																																													
5. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância																																																																																																																																																																													
POLÍTICA								POLÍTICA																																																																																																																																																																													
6. com importância	—	—	—	—	—	—	—	sem importância																																																																																																																																																																													
ECONÓMICA								ECONÓMICA																																																																																																																																																																													
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																														

24. Pense nos 5 povos abaixo apresentados. De seguida, coloque uma cruz num espaço mais ou menos próximo da esquerda ou da direita, conforme a sua opinião, em todas as alíneas.

24.1 Os INGLESES são:		24.2 Os FRANCESES são:	
	1 2 3 4 5 6 7		1 2 3 4 5 6 7
1. tristes	— — — — — —	1. tristes	— — — — — —
2. convencidos /orgulhosos	— — — — — —	2. convencidos /orgulhosos	— — — — — —
3. organizados	— — — — — —	3. organizados	— — — — — —
4 simpáticos	— — — — — —	4 simpáticos	— — — — — —
5. preguiçosos	— — — — — —	5. preguiçosos	— — — — — —
6. bonitos	— — — — — —	6. bonitos	— — — — — —
7. incultos	— — — — — —	7. incultos	— — — — — —
8. solidários	— — — — — —	8. solidários	— — — — — —
9. modernos	— — — — — —	9. modernos	— — — — — —
10. racistas	— — — — — —	10. racistas	— — — — — —
	1 2 3 4 5 6 7		1 2 3 4 5 6 7
24.3 Os ALEMÃES são:		24.4 Os ESPAANHÓIS são:	
	1 2 3 4 5 6 7		1 2 3 4 5 6 7
1. tristes	— — — — — —	1. tristes	— — — — — —
2. convencidos /orgulhosos	— — — — — —	2. convencidos /orgulhosos	— — — — — —
3. organizados	— — — — — —	3. organizados	— — — — — —
4 simpáticos	— — — — — —	4 simpáticos	— — — — — —
5. preguiçosos	— — — — — —	5. preguiçosos	— — — — — —
6. bonitos	— — — — — —	6. bonitos	— — — — — —
7. incultos	— — — — — —	7. incultos	— — — — — —
8. solidários	— — — — — —	8. solidários	— — — — — —
9. modernos	— — — — — —	9. modernos	— — — — — —
10. racistas	— — — — — —	10. racistas	— — — — — —
	1 2 3 4 5 6 7		1 2 3 4 5 6 7
24.5 Os PORTUGUESES são:			
	1 2 3 4 5 6 7		
1. tristes	— — — — — —	alegres	
2. convencidos /orgulhosos	— — — — — —	humildes / modestos	
3. organizados	— — — — — —	desorganizados	
4 simpáticos	— — — — — —	antipáticos	
5. preguiçosos	— — — — — —	trabalhadores	
6. bonitos	— — — — — —	feios	
7. incultos	— — — — — —	cultos	
8. solidários	— — — — — —	egoístas	
9. modernos	— — — — — —	atrasados	
10. racistas	— — — — — —	abertos aos outros	
	1 2 3 4 5 6 7		

25. Pense nas 5 LÍNGUAS apresentadas. Por favor preencha o quadro com as 3 palavras que associa de imediato às mesmas.

Inglês	Francês	Alemão	Espanhol	Português
1.	1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.	3.

26. Pense nos 5 POVOS apresentados. Por favor preencha o quadro com as 3 palavras que associa de imediato aos mesmos.

Ingleses	Franceses	Alemães	Espanhóis	Portugueses
1.	1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.	3.

27. Imagine que Portugal voltaria a organizar uma EXPO (exposição mundial). Na sua opinião, quais deveriam ser as LÍNGUAS OFICIAIS deste evento e porquê?

1.ª língua oficial: _____ Porquê? _____

2.ª língua oficial: _____ Porquê? _____

3.ª língua oficial: _____ Porquê? _____

QUESTIONÁRIO FUNCIONÁRIOS

Este questionário enquadra-se num estudo em curso na Universidade de Aveiro e pretende compreender o que uma comunidade escolar (professores, alunos, encarregados de educação, funcionários e auxiliares de educação) pensa sobre as línguas. Agradecemos desde já a sua colaboração.

1. Idade: _____ anos 2. Sexo: feminino masculino

3. Profissão: _____

3.1 Funções na escola: _____

3.2 Outros cargos ou serviços na escola (membro na assembleia da escola, ...):

4. Habilitações literárias: _____

5. Ocupação de tempos livres: _____

6. Já residiu noutro país (mínimo de 3 meses)? Sim Não

Se a resposta foi sim: 6.1. Qual / quais? _____

6.2. Durante quanto tempo? _____

6.3 Porquê? _____

6.3. Fala a(s) língua(s) desse país? Sim Não Alguma coisa

7. Algum dos seus pais é estrangeiro? Sim Não

Se a resposta foi sim: 7.1 Pai Mãe

7.2 De que nacionalidade? _____

7.3 Fala a(s) língua(s) dele/dela? Sim Não Alguma coisa

8. Qual é a sua Língua Materna? _____

9. Que língua(s) falam em sua casa? _____

9.1 Em caso de falar outra língua para além do Português, indique porquê: _____

10. Que Línguas Estrangeiras estudou? Preencha o quadro seguinte colocando uma cruz (x) nas quadrículas adequadas:

Aprendi...	na escola	fora da escola	O meu aproveitamento era...		
			Bom	médio	fraco
Inglês					
Francês					
Alemão					
Latim					
Outra (qual?):					

11. Indique, justificando a sua resposta, se gostou de aprender estas línguas:

Gostou de aprender?	Sim	Não	Mais menos	Porquê?
Inglês				
Francês				
Alemão				
Espanhol				
Outra (qual?):				

12. Que outras línguas gostaria de ter estudado? _____

12.1 Porquê? _____

13. Pensa vir a estudar mais línguas? Sim Não

13.1 Se a resposta foi sim: Quais? _____

14. Fora da escola, com quais destas línguas já contactou e de que maneira? Coloque uma cruz nas quadrículas adequadas.

CONTACTO:	FRANCÊS	INGLÊS	ALEMÃO	ESPAÑHOL
1- pessoas com quem vivo				
2- familiares / amigos / vizinhos				
3- escolas de línguas				
4- Internet				
5- música				
6- televisão e cinema				
7- livros / revistas / jornais				
8- viagens / turismo / turistas				
9- instruções / rótulos de produtos / publicidade				
10- Outras situações / Quais?				

15. Quais são as línguas que a sua escola oferece?

16. Pensa que a escola devia oferecer maior variedade de línguas?

Sim Não Não sei

16.1. Se a resposta foi sim: Qual/quais? _____

17. Na sua opinião, quais são as línguas os alunos devem aprender na escola?

17.1 Porquê? _____

18. Entre as seguintes línguas, indique qual é a língua mais importante para si:

Francês Espanhol Nenhuma delas é importante para mim

Alemão

Inglês

São todas igualmente importantes

18.1 Porquê? _____

19. Quais as línguas que considera mais fáceis de aprender? Ordene-as, sendo 1 a língua mais FÁCIL e 4 a mais DIFÍCIL.

Inglês _____ Francês _____ Alemão _____ Espanhol _____

20. Indique quais as razões por que uma língua é mais fácil de aprender do que outra:

21. Se voltasse a nascer e pudesse escolher a sua Língua Materna, que língua escolheria?

21.1. Porquê? _____

22. Pense nas cinco línguas referidas nos quadros abaixo apresentados. De seguida, coloque uma cruz num espaço mais ou menos próximo da esquerda ou da direita, conforme a sua opinião, em todas as alíneas.

<p>22.1. Para mim, o INGLÊS é uma língua:</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1. feia — — — — — — — bonita</p> <p>2. difícil — — — — — — — fácil</p> <p>3. inútil — — — — — — — útil</p> <p>4. rica culturalmente — — — — — — — pobre culturalmente</p> <p>5. com importância POLÍTICA — — — — — — — sem importância POLÍTICA</p> <p>6. com importância ECONÓMICA — — — — — — — sem importância ECONÓMICA</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>	<p>22.2 Para mim, o FRANCÊS é uma língua:</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1. feia — — — — — — — bonita</p> <p>2. difícil — — — — — — — fácil</p> <p>3. inútil — — — — — — — útil</p> <p>4. rica culturalmente — — — — — — — pobre culturalmente</p> <p>5. com importância POLÍTICA — — — — — — — sem importância POLÍTICA</p> <p>6. com importância ECONÓMICA — — — — — — — sem importância ECONÓMICA</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>
<p>22.3 Para mim, o ALEMÃO é uma língua:</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1. feia — — — — — — — bonita</p> <p>2. difícil — — — — — — — fácil</p> <p>3. inútil — — — — — — — útil</p> <p>4. rica culturalmente — — — — — — — pobre culturalmente</p> <p>5. com importância POLÍTICA — — — — — — — sem importância POLÍTICA</p> <p>6. com importância ECONÓMICA — — — — — — — sem importância ECONÓMICA</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>	<p>22.1. Para mim, o ESPAÑHOL é uma língua:</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1. feia — — — — — — — bonita</p> <p>2. difícil — — — — — — — fácil</p> <p>3. inútil — — — — — — — útil</p> <p>4. rica culturalmente — — — — — — — pobre culturalmente</p> <p>5. com importância POLÍTICA — — — — — — — sem importância POLÍTICA</p> <p>6. com importância ECONÓMICA — — — — — — — sem importância ECONÓMICA</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>

22.1. Para mim, o **PORTUGUÊS** é uma língua:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. feia	—	—	—	—	—	—	—	bonita
2. difícil	—	—	—	—	—	—	—	fácil
3. inútil	—	—	—	—	—	—	—	útil
4. rica culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	pobre culturalmente
5. com importância POLÍTICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância POLÍTICA
6. com importância ECONÓMICA	—	—	—	—	—	—	—	sem importância ECONÓMICA
	1	2	3	4	5	6	7	

23. Pense nos 5 povos abaixo apresentados. De seguida, coloque uma cruz num espaço mais ou menos próximo da esquerda ou da direita, conforme a sua opinião, em todas as alíneas.

23.1 Os **INGLESES** são:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. tristes	—	—	—	—	—	—	—	alegres
2. convencidos /orgulhosos	—	—	—	—	—	—	—	humildes / modestos
3. organizados	—	—	—	—	—	—	—	desorganizados
4 simpáticos	—	—	—	—	—	—	—	antipáticos
5. preguiçosos	—	—	—	—	—	—	—	trabalhadores
6. bonitos	—	—	—	—	—	—	—	feios
7. incultos	—	—	—	—	—	—	—	cultos
8. solidários	—	—	—	—	—	—	—	egoístas
9. modernos	—	—	—	—	—	—	—	atrasados
10. racistas	—	—	—	—	—	—	—	abertos aos outros
	1	2	3	4	5	6	7	

23.2 Os **FRANCESES** são:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. tristes	—	—	—	—	—	—	—	alegres
2. convencidos /orgulhosos	—	—	—	—	—	—	—	humildes / modestos
3. organizados	—	—	—	—	—	—	—	desorganizados
4 simpáticos	—	—	—	—	—	—	—	antipáticos
5. preguiçosos	—	—	—	—	—	—	—	trabalhadores
6. bonitos	—	—	—	—	—	—	—	feios
7. incultos	—	—	—	—	—	—	—	cultos
8. solidários	—	—	—	—	—	—	—	egoístas
9. modernos	—	—	—	—	—	—	—	atrasados
10. racistas	—	—	—	—	—	—	—	abertos aos outros
	1	2	3	4	5	6	7	

23.3 Os **ALEMÃES** são:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. tristes	—	—	—	—	—	—	—	alegres
2. convencidos /orgulhosos	—	—	—	—	—	—	—	humildes / modestos
3. organizados	—	—	—	—	—	—	—	desorganizados
4 simpáticos	—	—	—	—	—	—	—	antipáticos
5. preguiçosos	—	—	—	—	—	—	—	trabalhadores
6. bonitos	—	—	—	—	—	—	—	feios
7. incultos	—	—	—	—	—	—	—	cultos
8. solidários	—	—	—	—	—	—	—	egoístas
9. modernos	—	—	—	—	—	—	—	atrasados
10. racistas	—	—	—	—	—	—	—	abertos aos outros
	1	2	3	4	5	6	7	

23.4 Os **ESPAANHÓIS** são:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. tristes	—	—	—	—	—	—	—	alegres
2. convencidos /orgulhosos	—	—	—	—	—	—	—	humildes / modestos
3. organizados	—	—	—	—	—	—	—	desorganizados
4 simpáticos	—	—	—	—	—	—	—	antipáticos
5. preguiçosos	—	—	—	—	—	—	—	trabalhadores
6. bonitos	—	—	—	—	—	—	—	feios
7. incultos	—	—	—	—	—	—	—	cultos
8. solidários	—	—	—	—	—	—	—	egoístas
9. modernos	—	—	—	—	—	—	—	atrasados
10. racistas	—	—	—	—	—	—	—	abertos aos outros
	1	2	3	4	5	6	7	

23.5 Os **PORTUGUESES** são:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. tristes	—	—	—	—	—	—	—	alegres
2. convencidos /orgulhosos	—	—	—	—	—	—	—	humildes / modestos
3. organizados	—	—	—	—	—	—	—	desorganizados
4 simpáticos	—	—	—	—	—	—	—	antipáticos
5. preguiçosos	—	—	—	—	—	—	—	trabalhadores
6. bonitos	—	—	—	—	—	—	—	feios
7. incultos	—	—	—	—	—	—	—	cultos
8. solidários	—	—	—	—	—	—	—	egoístas
9. modernos	—	—	—	—	—	—	—	atrasados
10. racistas	—	—	—	—	—	—	—	abertos aos outros
	1	2	3	4	5	6	7	

24. Pense nas 5 LÍNGUAS apresentadas. Por favor preencha o quadro com as 3 palavras que associa de imediato às mesmas.

Inglês	Francês	Alemão	Espanhol	Português
1.	1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.	3.

25. Pense nos 5 POVOS apresentados. Por favor preencha o quadro com as 3 palavras que associa de imediato aos mesmos.

Inglêses	Franceses	Alemães	Espanhóis	Portugueses
1.	1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.	3.

27. Imagine que Portugal voltaria a organizar uma EXPO (exposição mundial). Na sua opinião, quais deveriam ser as LÍNGUAS OFICIAIS deste evento e porquê?

1.ª língua oficial: _____

Porquê?

2.ª língua oficial: _____

Porquê?

3.ª língua oficial: _____

Porquê?

ANEXO 2: ENTREVISTAS

2.1 OBJECTIVOS E QUESTÕES

2.1.1 PROFESSORA

2.1.2 ALUNOS

2.2 TRANSCRIÇÕES

2.2.1 PROFESSORA

2.2.2 PAT

2.2.3 VAN

2.2.4 ROS

2.2.5 MAR

2.2.6 ARI

2.2.7 NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

QUESTÕES E OBJECTIVOS – ENTREVISTA PROFESSORA

Enfoque	Objectivos específicos	Questões
Professora	<p>Compreender a relação afectiva do professor com a LA e sua aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar factores que podem estar na origem do processo da (re)construção desta relação • Compreender quais as razões (motivações, expectativas) que levaram a professora a formar-se nesta língua (influências directas ou indirectas) <p>Compreender as imagens relativamente à LA e seu processo de ensino-aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar factores que podem estar na origem do processo da (re)construção destas imagens • Verificar de que forma as imagens da LA presentes se relacionam com as histórias de vida e biografias linguísticas • Verificar de que forma as imagens da LA se relacionam com a sua actuação enquanto professora 	<ol style="list-style-type: none"> 1. És professora de Alemão – porquê? <ol style="list-style-type: none"> a. Qual a razão, quais as motivações que te levaram a escolher esta língua? b. Como correu a licenciatura / curso? Gostaste? / Correspondeu às tuas expectativas? c. Se pudesses voltar a trás, mudarias de curso ou de língua? d. Saíste motivada? Porquê? e. O que significa, para ti, ser professora de alemão? 2. Gostas da língua? / Porquê? 3. Como te relacionas com a língua? 4. Como caracterizas / descreves a <ol style="list-style-type: none"> a. língua alemã / o que mais gostas na língua alemã? / o que menos gostas? b. os alemães: o que é, para ti, um Alemão? c. a cultura alemã / o que mais gostas na cultura alemã? / o que menos gostas? 5. Lembras-te qual era a tua opinião desta língua antes do teu primeiro contacto em contexto escolar? / Achas que mudaste a tua opinião ao longo destes anos? / o que mudou? / porquê? 6. Gostas de a ensinar? / Porquê? 7. Consideras a língua alemã de aprendizagem fácil ou difícil? / Porquê? 8. Também és professora de inglês – qual é, para ti, a maior diferença quando ensinas estas duas línguas? (aulas, estrutura da língua,...) 9. Como te caracterizas enquanto professora de alemão? Como te descreverias a alguém que não te conhecesse? 10. Como caracterizas as tuas aulas de alemão? <ol style="list-style-type: none"> a. ambiente na sala de aula b. actividades c. materiais escolares d. horário e. tua relação com os alunos 11. Sei que utilizas o portfolio como estratégia didáctica nas tuas aulas. Podes explicar? <ol style="list-style-type: none"> a. Achas que os alunos recorrem a esta ferramenta? Porquê? 12. Porquê estudar Alemão no ensino secundário? 13. Qual foi o teu percurso com a LA? De que forma contactaste e contactas hoje em dia com a língua alemã e sua cultura FORA do contexto escolar? <ol style="list-style-type: none"> a. filmes / revistas / grupos musicais / artistas / políticos / comida b. Já fizeste viagens a algum país onde se fala alemão? 14. Quais são as tuas ocupações dos tempos livres?
MICRO-SISTEMA	<p>Compreender eventuais influências directas ou indirectas por parte de familiares e vice-versa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagens e estereótipos relativamente à LA e sua 	<ol style="list-style-type: none"> 15. Que línguas falam em tua casa? Que línguas sabem falar os teus filhos, marido, pais etc.? 16. Qual a opinião da tua família sobre a LA? Eles acham que é importante aprender alemão? Porquê? 17. Se lhes pudesses perguntar, o que é que achas que a tua

	<p>aprendizagem (relação afectiva com a língua);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel e importância da LA e sua aprendizagem; 	<p>família dizia sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> Aprender alemão Alemães Cultura alemã
MESO/ EXO- SISTEMA	<p>Compreender eventuais influências directas ou indirectas por parte de colegas de outros anos, de professores menos próximos e da organização da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagens e estereótipos relativamente à LA e sua aprendizagem (relação afectiva com a língua); • Papel e importância da LA e sua aprendizagem; 	<ol style="list-style-type: none"> Quando dizes que és professora de alemão a colegas novos na escola, qual costuma ser a reacção deles? Para além de professora de inglês-alemão também és coordenadora do departamento de línguas. De que forma é que estes cargos se relacionam e te influenciam? Como é que describes o departamento de línguas nesta escola (ambiente, coordenação, dinamização de actividades etc.) Qual o papel da LA nesta escola? Achas que na tua escola se promove o ensino da LA? Há quanto tempo leccionas nesta escola? Gostava de ter pedir para contar como foi a evolução da disciplina de alemão nos últimos anos: <ol style="list-style-type: none"> Como estava a disciplina há xx anos O que aconteceu Qual o ponto de situação actual Perspectivas para o futuro Quais são os comentários mais frequentes, por parte dos colegas, relativamente à LA e sua aprendizagem? O que achas que os professores nesta escola pensam sobre o Alemão? Este ano há menos alunos a aprender Alemão do que no ano anterior, sabes porquê?
MACRO- SISTEMA	<p>Compreender eventuais influências directas ou indirectas da cultura e sociedade portuguesas, de políticas educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Imagens e estereótipos relativamente à LA e sua aprendizagem (relação afectiva com a língua); ▪ Papel LA e sua aprendizagem; ▪ Importância política e económica da LA. 	<ol style="list-style-type: none"> quando dizes que és professora de alemão a pessoas que mal conheces, como costumam reagir? Pensa na nossa sociedade (portuguesa). Na tua opinião, qual é o papel da LA? (cultura / economia / política) Na tua opinião, o que se pensa, em Portugal, sobre <ol style="list-style-type: none"> a LA e sua aprendizagem os alemães Achas que o sistema educativo promove o ensino da LA? Mais do que muitas pessoas, estás “por dentro” das alterações que se fizeram nos últimos anos no que se refere às LE – consegues resumir as que afectaram o ensino do Alemão? Qual é a tua opinião relativamente a estas alterações? Na tua opinião, quais terão sido as razões que levaram o Ministério da Educação a tomar estas decisões?
Aspectos individuais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obter informação mais aprofundada sobre opinião da professora relativamente aos alunos individualmente 	<p>Por favor descreve / caracteriza os seguintes alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Patrícia ▪ Rosa ▪ Vanessa ▪ Marisa ▪ Aristides ▪ Alguns dos alunos praticamente não fazem os tpc – sabes porquê? (a mesma coisa para o portfolio) ▪ Propões o uso do portfolio? Apenas algumas aluno(a)s costumam utilizá-lo e outros não. Sabes porquê?
Certificação	<p>Confirmação da funcionalidade da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Há mais alguma coisa que queiras dizer relativamente aos assuntos sobre os quais conversámos e que não tenha referido?

QUESTÕES E OBJECTIVOS – ENTREVISTAS ALUNOS

Enfoque	Objectivos específicos	Questões
ALUNO	<p>Compreender a relação afectiva dos aprendentes com a LA e sua aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar e analisar factores que podem estar na origem do processo da (re)construção desta relação Compreender quais as razões (motivações, expectativas) que levaram os alunos a matricular-se nesta língua (influências directas ou indirectas) <p>Compreender as imagens relativamente à LA e sua aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar e analisar factores que podem estar na origem do processo da (re)construção destas imagens Verificar de que forma as imagens da LA presentes se relacionam com as histórias de vida e biografias linguísticas 	<p>35. Qual a razão, quais as motivações que te levaram a escolher esta língua?</p> <p>36. Gostas da língua? / Porquê?</p> <p>37. Como caracterizas / descreves a</p> <ol style="list-style-type: none"> língua alemã/ o que mais gostas na língua alemã? / o que menos gostas? os alemães: o que é, para ti, um Alemão? a cultura alemã / o que mais gostas na cultura alemã? / o que menos gostas? <p>38. Qual era a tua opinião desta língua antes do teu primeiro contacto em contexto escolar? / Achas que mudaste a tua opinião ao longo destes 2 anos? / o que mudou? / porquê?</p> <p>39. Gostas de a aprender / estudar? / Porquê?</p> <p>40. Gostas das aulas de alemão? Porquê? Como caracterizas:</p> <ol style="list-style-type: none"> aulas de alemão ambiente na sala de aula exercícios manual escolar horário professora tua relação com a professora <p>41. Consideras a língua alemã de aprendizagem fácil ou difícil? / Porquê?</p> <p>42. Achas que vais precisar dela no teu futuro? Achas que a vais utilizar? Porquê?</p> <p>43. De que forma contactas / contactaste com a língua alemã e sua cultura FORA do contexto escolar?</p> <ol style="list-style-type: none"> Conheces filmes? Revistas? Grupos musicais? Artistas? Políticos? Comida? Já fizeste viagens a algum país onde se fala alemão?
	<p>Conhecer a auto-imagem do aluno enquanto aprendente de LE, e, m particular, de Alemão</p>	<p>44. Como te descreves enquanto aprendente de LE e de LA? (características, capacidades, facilidades, dificuldades motivação, atitudes, nível linguístico, ...)</p> <p>45. como costumavas estudar?</p> <p>46. utilizas o portfolio? Como / para quê?</p>

	<p>Analisar a motivação para a conclusão do ensino secundário</p>	<p>47. Gostas de ser aluno? 48. Preferias estar já a trabalhar? Em quê?/ onde? 49. Sentes-te motivado para estudar? Porque sim/ porque não?</p>
	<p>Identificar projectos de vida (pessoais e profissionais) dos sujeitos</p>	<p>50. Quais são as tuas ocupações dos tempos livres? 51. Quais são os teus planos para o futuro? (profissionais, estudos, pessoais, projectos...)</p>
MICRO-SISTEMA	<p>Compreender eventuais influências directas ou indirectas por parte de familiares e grupo de pares próximos, professores de contacto frequente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opinião do sujeito relativamente aos seguintes aspectos e tendo em conta os públicos acima referidos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Imagens e estereótipos relativamente à LA e sua aprendizagem (relação afectiva com a língua); ○ Papel e importância da LA e sua aprendizagem; 	<p>52. Que línguas falam em tua casa? Que línguas sabem falar os teus pais, irmãos etc. 53. Os teus pais influenciaram-te a optar por esta língua? / porquê? 54. Qual a opinião deles sobre a LA, sabes? Eles acham que é importante aprender alemão? Porquê? 55. O que dizem os teu amigos quando dizes que estudas a língua alemã? 56. Se lhes pudesses perguntar, o que é que achas que os teus amigos diziam sobre: <ul style="list-style-type: none"> a. A língua alemã b. Alemães c. Cultura alemã </p>
MESO/EXO-SISTEMA	<p>Compreender eventuais influências directas ou indirectas por parte de colegas de outros anos, de professores menos próximos e da organização da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opinião do sujeito relativamente aos seguintes aspectos e tendo em conta os públicos acima referidos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Imagens e estereótipos relativamente à LA e sua aprendizagem (relação afectiva com a língua); ○ Papel e importância da LA e sua aprendizagem; 	<p>57. No outro dia disseram que o vosso professor de economia falou na importância da língua alemã. O que foi que ele disse? 58. Houve outros professores a falar na LA? 59. O que achas que os professores pensam sobre o Alemão? 60. Este ano há menos alunos a aprender Alemão do que no ano anterior, sabes porquê? 61. Achas que a tua escola promove o ensino da LA? Porquê?</p>
MACRO-SISTEMA	<p>Compreender eventuais influências directas ou indirectas da cultura e sociedade portuguesas, de políticas educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Opinião do sujeito relativamente aos seguintes aspectos e tendo em conta os públicos acima referidos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Imagens e estereótipos relativamente à LA e sua aprendizagem (relação afectiva com a língua); ▪ Papel LA e sua aprendizagem; ▪ Importância política e económica da LA. 	<p>62. Pensa na nossa sociedade (portuguesa). Na tua opinião, qual é o papel da LA? (cultura / economia / política) 63. Na tua opinião, o que se pensa, em Portugal, sobre <ul style="list-style-type: none"> a. a LA b. os alemães 64. Achas que o sistema educativo promove o ensino da LA? 65. Sabias que, com as novas matrizes curriculares (revisão do ensino secundário) se reduziu a oferta das LE? Na tua opinião, quais terão sido as razões para esta decisão?</p>
Aspectos individuais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obter informação mais aprofundada sobre aspectos e características individuais 	<p>Patrícia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ costumava falar em “comboios” na LA. O que queres dizer com isso? /

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gostas dessa característica da LA? Porquê? <p>Rosa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ nas tuas fichas (que preenchestes e na composição) dizes que achas a LA interessante. Porquê? ▪ Não costumavas participar muito nas aulas, apesar de fazer sempre os tpc – existe alguma razão especial para isso? <p>Vanessa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Na tua composição afirmas que decidiste aprender Alemão por ser uma língua diferente. O que queres dizer com isso? <p>Marisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Na tua composição afirmas que a tua relação com o Alemão é uma relação de descoberta. Podes explicar porquê? <p>Aristides</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tens uma relação próxima com a LA, achas que isso facilitou a tua aprendizagem? Porquê? ▪ Nunca fazes os tpc – porquê? ▪ Não tens portfolio, pois não? Qual é a razão? Não achas importante?
Certificação	Confirmação da funcionalidade da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Há mais alguma coisa que queiras dizer relativamente aos assuntos sobre os quais conversámos e que não tenha referido? • Como te sentiste ao longo da entrevista?

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Sujeitos: Entrevistadora (E) & Professora (P)

Data: 19.07.2005

N.º	Sujeito	Enunciado
1	E	bom P vou-te fazer umas perguntas / antes de mais é importante dizer que quando não quiseres responder dizes que não queres responder e eu passo à frente / em primeiro lugar / és professora de alemão / porquê? /
2	P	ora bem / para já porque gosto da língua alemã e além disso eu estive na África do Sul uns anos portanto até aos nove dez anos e tive o afrikaans que de certo modo tem algumas parecenças com o alemão tem algumas semelhanças e daí ter gostado do alemão /
3	E	então já respondeste que tinha a segunda pergunta quais as motivações que te levaram a escolher esta língua / é essa mesma não é? /
4	P	mh /
5	E	ahm como correu a licenciatura ou curso / gostaste correspondeu às tuas expectativas /
6	P	de uma forma geral em termos de línguas gostei / eu fiz o curso no Porto / ahm gostei dos professores / tive professores nativos e portanto gostei do curso / e correspondeu às expectativas sim /
7	E	e se pudesses voltar a trás mudarias de curso ou de língua? /
8	P	não /
9	E	saístes motivada? /
10	P	sim / houve / no alemão é que houve assim alguns problemas porque ahm eu penso que no secundário / até ao secundário portanto décimo décimo primeiro e décimo segundo / nós não temos uma preparação / são três anos que nos lançam para a universidade / e quando cheguei à universidade senti algumas dificuldades no início por causa de do facto exactamente de ter professores nativos / portanto foi aí que eu senti algumas dificuldades / mas com o decorrer da licenciatura as coisas foram foram-se equilibrando / em termos de língua alemã /
11	E	quando é que foi a tua licenciatura? /
12	P	ah oitenta e oito oitenta e nove /
13	E	mh / o que significa para ti ser professora de alemão? /
14	P	é um desafio ... porque os alunos não gostam da língua à partida é que é uma língua que não gostam / mas depois eu penso que é uma língua que de certo modo é lógica e organizada e dá também alguma organização aos alunos / em termos de trabalho e de estudo /
15	E	já disseste gostas da língua? /
16	P	sim <ri-se> /
17	E	e porquê? /
18	P	é que / acho que também já respondi um pouco a isso / é um pouco o desafio que a própria língua cria e que se pode também estabelecer de certo modo algumas relações com a língua inglesa com a língua portuguesa /
19	E	e se eu te perguntasse como é que te relacionas com a língua? /
20	P	com a língua alemã? /
21	E	sim /
22	P	não tenho o à vontade que tenho com a língua inglesa / eu tive contacto com a língua inglesa desde a primária na África do Sul / o alemão veio posteriormente / não tenho esse à vontade mas gosto / e tento sempre desenvolver de algum modo os conhecimentos o que neste momento é uma frustração porque este ano vai ser o último ano em que à partida irei leccionar alemão /
23	E	<ri-se> também ia perguntar isso /
24	P	<ri-se> já estou a responder a tudo /
25	E	<ri-se> estás à vontade / ahm como caracterizas ou descreves a língua alemã? / o que mais gostas na língua alemã? / o que gostas menos? / em termos de língua /
26	P	em termos de língua / não sei / não te sei explicar assim o que mais gosto e o que menos gosto / eu gosto do global da língua //

- 27 E há algum aspecto.../
- 28 P não o que acho mais difícil de ensinar é a estrutura da língua / mas para mim não é problema / como eu gosto de uma certa lógica organização raciocínio / talvez o ensinar seja mais difícil a língua e o vocabulário / os comboios como <ri-se> dizia a Pat
- 29 E sim <ri-se> / ahm e os alemães / o que é para ti um alemão? /
- 30 P Eu vejo um alemão um pouco como uma pessoa muito organizada / portanto em termos de organização metódico e isso também está reflectido na língua / não é /
- 31 E e provavelmente na cultura?/
- 32 P sim /
- 33 E o que nos leva à próxima pergunta / há algum aspecto de que mais gostas na cultura alemã?/
- 34 P pf <SIL> /
- 35 E ou o que menos gostas /
- 36 P ou o que menos gosto / se calhar também às vezes um excesso de rigidez / pronto / rigidez em excesso de algumas algumas situações no alemão / mas /
- 37 E se calhar também em comparação a nós /
- 38 P <ri-se> é um contraste / mas como eu também estive num país estrangeiro estive na África do Sul não me integro totalmente na cultura portuguesa em termos do meu trabalho da minha organização na minha maneira de estar / portanto eu acho que estou um pouco entre o alemão e o português /
- 39 E como é que é na África do Sul? /
- 40 P Ahm por exemplo a nível da escola a nível do ensino é muito mais metódico organizado / é diferente completamente diferente // aqui o aluno não gosta de estudar não tem motivação e eu penso que por exemplo na África do Sul os alunos vêm já com um método desde a primária a nível de caligrafia ortografia e tudo isso é tudo muito bem organizado //
- 41 E Ahm lembras-te qual era a tua opinião desta língua antes do teu primeiro contacto em contexto escolar? /
- 42 P A minha opinião sobre a língua? / ahm / eu gostava da língua mas não sabia como ensinar a língua eu acho que aprendi a ensinar a língua ensinando mesmo / porque acho que na universidade eu não fiz o curso da de via ensino portanto depois tive a licenciatura das clássicas portanto e depois é que fiz um uns meses de especialização em ensino / no ramo educacional / tínhamos cadeiras pedagógicas e no ano seguinte o estágio portanto numa escola / e o que eu achei mais difícil foi de facto como ensinar a língua alemã / que nós não tivemos qualquer cadeira na universidade que nos preparasse para dar o alemão / nem o alemão nem o inglês / aliás eu acho que me consciencializei de certas regras da da língua quando comecei a ensinar a língua /
- 43 E mh / e gostas de a ensinar? /
- 44 P Gosto / exactamente como eu já disse / eu fui gradualmente encontrando estratégias para ensinar os alunos portanto eu fui pensando assim então agora para ensinar o aluno esta regra como é que ele pensa como é que eu posso fazer para ele aprender / e acho que foi isso também que sempre me motivou para ensinar / ponho-me um bocado no lugar do aluno nas dificuldades em aprender a língua /
- 45 E então consideras a aprendizagem da língua alemã fácil ou difícil?/
- 46 P <hesita> cada vez mais difícil / porque eu acho que os alunos trazem cada vez menos estrutura ou conhecimentos na língua portuguesa e o que torna mais difícil adquirir certas competências na língua alemã / eles não sabem muitas vezes o que é um sujeito o que é um complemento e isso depois complica-nos a estrutura da língua alemã /
- 47 E Também és professora de inglês / já falaste também sobre isso / em termos de ensino qual a maior diferença quando ensinas estas duas línguas? /
- 48 P Maior diferença? / é assim eu acho que <hesita> há uma certa motivação para ensinar o alemão porque parto do zero posso partir da iniciação / a língua inglesa já quando vou a uma turma já pego com algumas bases por trás portanto e há um trabalho completamente diferente / no alemão eu posso pegar e sei e dou continuidade / no inglês já tenho competências que posso não modificar / <interrupção por uma funcionária>
- 49 E como te caracterizas enquanto professora de alemão? / como é que descreverias a alguém

- que não te conhece? /
- 50 P como professora de alemão <suspira> / ai não sei isso é difícil /
- 51 E é difícil eu sei /
- 52 P É difícil / porque eu não me vejo a dar as aulas de alemão não é / eu só tenho o feedback dos alunos / não sei eu tento / eu acho que quer no inglês quer no alemão a minha posição como professora é tentar motivar os alunos para o que estão a aprender / e muitas vezes de de descer um pouquinho ao nível deles e tentar puxar para eles chegarem lá / não sei eu tento sempre estabelecer uma relação de empatia com os alunos ahm tentar essencialmente motivar para / é mais isso que me caracterizará como professor /
- 53 E ahm ah esta pergunta vem exactamente no seguimento ahm como caracterizas as tuas aulas de alemão / em termos de ambiente na sala de aula /
- 54 P É assim como são poucos alunos eu acho que é fácil trabalhar com poucos alunos em termos de empatia e eles acabam sempre por estar a trabalhar / acho que é fácil / com uma turma grande é muito mais difícil porque lembras-te que me perguntaste qual a turma ou se haveria uma turma disponível / esta turma neste momento eram só cinco alunos o ano passado eram quinze / e eu tinha mais dificuldades em trabalhar com eles porque eles eram quinze / e quinze não podia chegar tanto individualmente como consegui fazer este ano com os cinco alunos /
- 55 E pronto e as actividades os materiais escolares o que é que achas / qual a tua opinião sobre eles / o manual /
- 56 P sim dadas as dificuldades dos alunos eu acho que qualquer manual é difícil / pronto / e eu não consegui trabalhar metade do manual portanto foi uma das dificuldades / mas depois também optei por dar-lhes contacto com material real com por exemplo Internet o que acho que foi útil não é / agora / a perspectiva dum exame nacional é que assusta para o próximo ano/ portanto este ano acho que se motivaram a esse nível / no próximo ano vou trabalhar menos se calhar a oralidade mais a escrita portanto prepará-los mais para o exame / não sei /
- 57 E e relativamente ao horário / o horário escolar foi adequado / preferias de manhã / ou noutra altura / qual é a tua experiência relativamente a isso /
- 58 P eu acho que é assim / os alunos em termos de / rendem mais da parte da manhã do que da parte da tarde / se calhar um bloco de manhã e outro à tarde teria compensado um pouco o trabalho / mas comparando com o ano passado acho que foi um pouco melhor porque o ano passado eles tinham à sexta feira ao fim da tarde portanto já eram muitos alunos ao fim da tarde d sexta feira então não rendia mesmo nada / portanto aí era completamente impossível trabalhar com eles /
- 59 E e a tua relação com os alunos este ano? /
- 60 P acho que foi boa <ri-se> / mesmo com o Ari era aquela pessoa que normalmente os professores não sabiam como trabalhar com ele eu acho que ele até estava motivado não fazia era nada / é porque eu acho que ele só teve duas positivas e as outras disciplinas foram negativas e admirava-se no conselho de turma que ele até se oferecia para ir ao quadro que ele na aula fazia porque nas outras disciplinas ele estava completamente apático /
- 61 E engraçado...essa diferença de atitude / porque ele de facto estava sempre aliás ele /
- 62 P <INT> ele tem uma certa relação com a língua / diferente do que com outras disciplinas / mas eu acho que ele vinha até apara as aulas com uma vontade / uma coisa que ele até gostava não é um grande sacrifício / tirando alguns momentos em que ele tinha de fazer os exercícios / estudar um bocadinho / ai ela ficava um pouco desmotivado / porque se abstraía e fazia os desenhos / mas nos outros momentos acho que ele até ia estando bem //
- 63 E sei que utilizas o portfolio como estratégia didáctica nas tuas aulas / podes explicar como?/ qual é o objectivo de /
- 64 P <INT> é assim eu comecei a fazer o portfolio não foi propriamente o portfolio / foi ahm uma colega/ há três ou quatro anos/ uma colega fez uma experiência foi ao estrangeiro / num daqueles cursos / e acho que foi na Suécia não tenho a certeza que ela esteve / então trouxe a ideia de fazer um caderninho onde os alunos iam registando apontamentos e organizando os materiais / e eu comecei a pegar nisso e a fazer no inglês / comecei a

- fazer no alemão / como eu via que dava resultado na maneira deles se organizarem estruturarem o pensamento e o estudo continuei a fazer / se bem que no décimo segundo já não dão grande continuidade / porque como têm muitas disciplinas acabam por não dar continuidade ao portfolio vão fazendo uns apontamentos mas já não com aquele rigor e com aquela vontade / com que fazem no décimo primeiro /
- 65 E alguns dos teus alunos aliás também fizeste essa pergunta aos teus alunos / algumas das tuas alunas afirmaram que utilizam o portfolio e e os outros <ri-se> sabes melhor que eu que nunca utilizam o portfolio /
- 66 P <INT> a Ari nunca o fez /
- 67 E que nem sequer têm um portfolio /
- 68 P <INT> mas é engraçado que ele uma vez reconheceu numa das fichas que fiz de da auto-reflexão porque é que teve determinados resultados num teste e ele próprio disse se tivesse o portfolio se calhar tinha tido melhores resultados /
- 69 E pois /
- 70 P mas isso era uma característica dele / ele não gostava de trabalhar portanto nunca se deu ao trabalho mas dava-se ao trabalho de copiar as folhas por exemplo da Mar e houve uma altura que eu achei curioso que ele não só copiou como fez uma parte e depois a Mar copiou do Ari portanto houve ali uma colaboração <ri-se> entre os dois /
- 71 E ahm/ porquê estudar alemão no ensino secundário ?/ nos dias de hoje? / o que achas /
- 72 P olha para já eu acho que se nós queremos desenvolver o plurilinguismo né faz todo o sentido aprender mais uma língua / o alemão eu acho que tem um certo impacto ao nível de indústria empresas portanto que são alemãs e aqui em Albergaria temos algumas / pelo menos duas / portanto faz todo o sentido aprender o alemão / e acho que também desenvolve as competências dos alunos doutras línguas /
- 73 E qual foi o teu percurso com a língua alemã isto é de que forma contactaste e contactas hoje em dia com o alemão e sua cultura fora do contexto escolar?/ é só em termos de filmes ou músicas revistas ou fazes viagens/
- 74 P ahm portanto contacto com filmes isso acho que é muito importante / leituras / depois contacto com nativos falantes da língua tenho um contacto com portanto tenho família no Luxemburgo / onde falam um pouco alemão e tenho um primo que é casado com uma nativa alemã / quando fazemos férias lá ou cá acabo por estar com ela alemã alemão ela fala francês com o primo portanto é curioso dessa experiência que eu tenho portanto eles têm dois miúdos e o facto deles estarem ahm inseridos num ambiente em que a mãe fala uma língua o pai é português num país onde se fala francês e luxemburguês e o contacto com a escola eles têm uma maleabilidade ahm / competências mesmo que nós não temos porque nós só temos uma língua daí a importância das línguas / ele consegue fazer as transferências portanto falam-lhe em português ele responde em francês ou transfere para alemão com a mãe é diferente / a própria mentalidade acho que é completamente diferente /
- 75 E e os teus filhos?/ também estão inseridos nestas situações / também já aprenderam a falar várias línguas diferentes ou não/
- 76 P ahm engraçado que o meu filho / tem sete anos / dado o contacto que ele tem com a network cartoon network / que ele de vez em quando fala assim umas coisas soltas e eu penso assim ó isto deve ser só porque ele ouviu mas ele aplica numa resposta numa pergunta que eu faço em português ele dá uma resposta por exemplo em inglês que até está adequada /
- 77 E e ele ainda não aprendeu inglês /
- 78 P Não ainda não aprendeu na escola / mas vai fazendo assim uns vocabulários umas palavrinhas vou trabalhado assim com ele nesse sentido mas não com o rigor de aprendizagem de uma língua /
- 79 E e a tua filha /
- 80 P ela está tá no sexto pró ano no sétimo ano portanto tem facilidades na língua / se bem que eu não estou a fazer um acompanhamento rigoroso / vou ajudando / mas ela tem alguma facilidade também/
- 81 E se calhar por causa desta família toda / <ri-se>
- 82 P e já agora curioso quando estive isto agora assim em conversa quando estive em

- Luxemburgo tivemos / às vezes estamos assim a conviver vários casais e há casais de portugueses portanto marido e mulher portugueses e depois há um casal que ela é alemã e ele português / depois tenho um que ele é português e ela é luxemburguesa portanto há ali assim um conjunto mixelano / mas a relação com os filhos e o tratamento dos filhos é completamente diferente / a maneira de educar os filhos destes casais todos é diferente / e é engraçado que apesar opor exemplo dos dois portugueses que vivem no Luxemburgo tem uma educação dos filhos muito próxima de nós portugueses / não conseguem totalmente integrar-se na cultura do país quer onde estão quer doutro país /
- 83 E enquanto quando um dos pais /
- 84 P <INT> quando um dos pais é doutra nacionalidade há ali diferenças notórias logo na educação / por acaso isso / <ri-se>
- 85 E mh/ como é que ocupas os teus tempos livres ?/
- 86 P <suspira> para além de educar os meus filhos <ri-se> tento tirar algum tempo com eles / este ano reconheço que foi difícil / não tive muito tempo com ele / pronto faço / ler / cinema / gosto de viajar / também não posso fazer muito / mas pronto também gosto de fazer assim outra coisa artesanato /
- 87 E e agora em relação ainda à tua família ahm se tu os pudesses perguntar o que é que tu achas que eles diziam sobre aprender alemão /
- 88 P olha é engraçado a minha filha diz assim ó mãe então quando eu for para a secundária eu não posso aprender alemão porque tu és professora de alemão és a única professora eu disse agora é e se calhar não tens hipótese / ah é que eu até gostava de aprender é uma língua diferente portanto acho que eles até gostariam de aprender / é pena a escola não ter alternativas /
- 89 E também já /
- 90 P <INT> e já já me apercebi também que às vezes meninos que vêm do ciclo gostariam de experimentar a língua alemã / não muitos / mas alguns ahm dizem isso /
- 91 E pois tu já uma vez contaste que fizeste uma iniciativa para sensibilizar os alunos do sétimo ano para /
- 92 P <INT> e eles gostaram de aprender o alemão / só que não há possibilidade de abrir / a escola não //
- 93 E então vou já antecipar as perguntas que tinha sobre isso / este ano há menos alunos a aprender alemão do que no ano anterior / e tu com certeza que sabes porquê e podes explicar a tua opinião /
- 94 P portanto isso tem a ver com a nova reforma portanto do ensino não é / nós aqui na escola não temos aberta o grupo de humanidades não é e isso portanto deixa de haver também a administração dos antigos cursos que poderiam ter como opção uma segunda língua portanto cada vez é mais reduzida a possibilidade de se optar pela língua alemã / este ano vai ser o último ano com alunos de alemão que é o décimo segundo /
- 95 E [entra uma colega e a gravação é interrompida] volta <ri-se>
- 96 P não faz mal /
- 97 E quando dizes que és professora de alemão a colegas novos na escola qual costuma ser a reacção deles? / se é que há uma reacção /
- 98 P <hesita> há reacções diversas / há colegas que por acaso tiveram alemão no décimo décimo primeiro quando andavam a estudar como alunos / e dizem ah que giro já não tenho contacto com ele há muito tempo olha diz lá umas coisitas em alemão para ver se eu me lembro / pronto isso é a reacção de quem teve algum contacto com a língua alemã / quem não teve / isso ainda há? / essa disciplina ainda se usa? / é um bocado assim / um bocado estranha /
- 99 E pois os questionários reflectem isso / ahm para além de professora de alemão e inglês também és coordenadora do departamento de línguas como é que /
- 100 P <interrompe> ACABEI este ano!
- 101 E é?
- 102 P <ri-se>
- 103 P estou a acabar /
- 104 E a acabar? /
- 105 P é é o terceiro ano / vai ser a Elisabete agora /

- 106 E ah / de que forma é que estes cargos se relacionam e te influenciam? /
- 107 P ahm <hesita> é assim em termos da coordenação / em termos por exemplo da língua inglesa permite-me coordenar com os outros colegas a leccionação do inglês / em termos do alemão como sou a única acaba por não me afectar a coordenação / quer dizer /
- 108 E podias ter uma visão mais alargada da /
- 109 P <int> em termos da língua ou por que é que não há mais alunos de alemão as dificuldades do sistema talvez aí seja mais fácil tomar consciência dessa situação / embora não compreenda por vezes porquê / e pronto / e não se consegue é também é um bocado a impotência de não se poder fazer nada para alterar / percebes /
- 110 E pois se bem que agora a associação de professores de alemão está a fazer uma pressão enorme sobre o ministério da educação por causa disso /
- 111 P e eu acho bem / porque a própria escola não tem capacidade para abrir indiscriminadamente aliás como tiveste agora hipótese nesta conversa informal de ver [nota: refere-se à última interrupção em que entrou uma colega e se discutiu a diminuição dos alunos de uma forma geral e o impacto dessa diminuição no serviço docente para o próximo ano lectivo] a tendência é para reduzir cada vez mais horas e crédito da escola / portanto não há possibilidade de abrir /se não houver uma pressão externa não é / por exemplo da associação portuguesa dos professores de alemão que consiga de algum modo voltar a reavivar o ensino do alemão não sei como é que isto vai funcionar /
- 112 E ahm / como é que descreves o departamento de línguas desta escola? / em termos de ambiente de coordenação / na dinamização de actividades /
- 113 P aí <ri-se> quase que me estás a pedir um relatório de coordenadora <hesita> / é assim <hesita> /
- 114 E eu vou-te explicar porque faço essa pergunta / tenho de caracterizar a escola e tenho a minha visão mas não tenho uma visão interna / assim /
- 115 P <int> ham / em termos de grupo assim em termos de coordenação <hesita> eu não tenho não tive dificuldade em coordenar o trabalho do departamento / porque sou uma pessoa organizada metódica etc portanto não me é difícil / o que às vezes me / o que me é difícil é ahm não ferir susceptibilidades de colegas ao mesmo tempo que conseguir levar determinadas pessoas a fazer determinadas coisas / e uma das maiores dificuldades que eu tive foi mesmo trabalhar com a outra coordenadora de francês / que é uma pessoa de difícil tratamento / não é fácil trabalhar com ela / e mh muitas das situações que surgiam tinham a ver com o facto de ela não aceitar determinadas situações ou achar que devia impor a sua opinião sobre as outras hierarquias da escola / e muitas vezes ultrapassava o coordenador e quando eu chegava a determinadas situações já a situação tinha estropiado o departamento / aí é que achei difícil / de resto fazer a coordenação acho que não é difícil /
- 116 E mh / qual é o papel da língua alemão neste momento nesta escola /
- 117 P três quatro alunos <ri-se> possivelmente neste momento no décimo segundo / portanto o ano passado eram cinco / dois dois alunos vão sair da escola / provavelmente ficará um aluno possivelmente sem conseguir fazer a disciplina / portanto vai continuar nos quatro cinco alunos /
- 118 E a próxima pergunta no fundo já está respondida achas que nesta escola se promove o ensino da língua alemã aliás até se promove portanto /
- 119 P <int> eu acho que sim até porque é foi interessante aquela brochura que fizeram / acho que ficou muito bonita e tentou-se divulgar embora pronto nesta altura estão muitas normas que saem para fora e não é possível pronto abarcar tudo / mas acho que foi interessante / e eu não eu não pretendo desistir do alemão pronto sinceramente mas também não sei como posso fazer / sei lá talvez continuar não sei até que ponto no nocturno se pode pegar eventualmente no alemão /porque há muitas pessoas que estão a trabalhar e que poderá através se calhar através de um inquérito ver qual a necessidade do alemão / para determinadas empresas / ou fazer tipo uns ateliers umas brincadeiras de ensinar alemão assim nos tempos livres / quando estiverem aí escola / fazer um projecto naquelas horas que se tem de dar ao estabelecimento / mas se não for assim não sei como se é que se pode inventar uma maneira de dar alemão que é mesmo inventar /
- 120 E há quantos anos leccionas aqui nesta escola ? /

- 121 P há doze /
- 122 E ahm / já respondeste um bocadinho a isto mas vou tentar resumir estas quatro questões numa só / ahm que eu gostava que me explicasses a tua visão sobre a evolução do alemão nos últimos doze anos nesta escola / como é que era quando chegaste o que aconteceu / neste momento já explicaste como é que está / que está a morrer /
- 123 P <int> olha quando eu comecei a dar alemão havia duas turmas no décimo duas turmas no décimo primeiro e uma no décimo segundo / havia duas turmas de humanidades / e era era agradável e relativamente fácil ensinar alemão porque os alunos tinham alguma apetência para as línguas / depois começámos a ter alunos sem ser da área das humanidades passaram a estar na área da administração / que é um um uma área que são tecnológico e de pouca apetência têm para as línguas para a aprendizagem das línguas / portanto eu acho que isso explica a a degradação portanto da aprendizagem da língua alemã /
- 124 E neste momento esta escola está claramente virada para as tecnologias /
- 125 P está virada para os cursos científico-naturais / não é / que é os primeiros agrupamentos que é as ciências físico-químicas que a escola está bem equipada em termos de laboratórios e está a voltar-se um pouco para os cursos de formação de educação <hesita> /
- 126 E <int> técnico-profissionais /
- 127 P técnico-profissionais e este ano em princípio irá abrir um CET aqui na escola que aquele que é um pólo / que tem o contacto com a universidade/ pronto pretende-se este ano abrir com o apoio da câmara municipal e da universidade e ver se pró ano a escola concorre a dar continuidade a esse projecto / prevê-se que a nível / aquela escola da EBdois vai-se está-se a construir uma escola nova / portanto o EB um dois integrado/ e que de que aquele é aquela é aquele edifício possa vir a ser um pólo da universidade /
- 128 E olha /
- 129 P aí é que eventualmente poderá haver um dinamismo até do alemão /
- 130 E mh / quais são os comentários que ouves mais frequentes por parte dos colegas relativamente à língua alemã e sua aprendizagem / um bocadinho aquilo que disseste há pouco /
- 131 P é /
- 132 E alguns mostram curiosidade e outros nem por isso /
- 133 P curiosidade / outros gostariam de aprender / alguns colegas até dizem ah poderia-se fazer alguns cursinhos para aprender um bocadinho de alemão é capaz de ser engraçado / aliás eu acho que até estavas cá num ano em que fizemos aqui com uma turma que eu fiz com uma turma em que eles tinham ahm fizeram jogos / umas imagens / eram eles que diziam que ensinavam os colegas / no final do ano/
- 134 E do âmbito da semana das línguas? /
- 135 P da semana das línguas / e vieram alguns professores aqui e acharam engraçado/ como é que os alunos lhes conseguiam explicar algumas palavras e alguns jogos / acho que até houve uma receptividade interessante / acho que há um desconhecimento da língua /
- 136 E pois /
- 137 P acho que é o principal obstáculo /
- 138 E ahm e quando dizes que és professora de alemão a pessoas que mal te conhecem como costumam reagir? /
- 139 P às vezes não dizem nada / eu acho que não não <hesita>
- 140 E é porque eu às vezes ouço ai que horror és professora de alemão como é que consegues /
- 141 P às vezes não dizem porque acho que também não pensam o que é ser professor de alemão / depois quando há algumas reacções é / e os alunos aprendem alemão? <ri-se>/ é um bocado talvez essa reacção que estás a dizer também não é / que horror / consegues dar essa língua / aprender / e muitas vezes associa-se aos sons não é / que é muito estranho /
- 142 E a batata quente na boca / uma das imagens mais fortes em relação á língua alemã é a dificuldade de aprendizagem / mais pessoas quer alunos que encarregados /
- 143 P eu acho que isso tem a ver com a sonoridade não é / com o som que já é fechado não é / e se calhar também com com a representatividade da própria cultura alemã não sei poderá

- também marcar a aprendizagem desta língua não é / é engraçado que eu acho que o facto de dar o Rex na televisão também ah já permite uma abertura para a língua / as pessoas ah aquela série do Rex ah é giro e tal / que vão estar ah tem um actor muito giro interessante / <ri-se> as pessoas fogem um bocadinho eu acho que é importante o aparecer na televisão /
- 144 E exactamente /
- 145 P porque também dá uma imagem diferente da língua /
- 146 E por acaso é giro porque de facto nos questionários tínhamos uma parte que tu também preenchestes em que tinham de associar três palavras e houve imensas pessoas sobretudo alunos que colocaram o Rex / portanto nota-se perfeitamente que eles têm a consciência que aquilo é a língua alemã e que é uma das maneiras de estar presente /
- 147 P <int> estar presente a língua claro /
- 148 E aliás acho que foi a Pat que disse que a língua alemã em Portugal quase não existe só naquelas placas que dizem bem-vindo /
- 149 P é/ <ri-se>
- 150 E ahm pensa agora na sociedade portuguesa na tua opinião qual é a tua opinião sobre o papel da língua alemã /
- 151 P pouco presente embora eu acho que a presença se calhar mais significativa é ao nível do emprego de fábricas portanto a necessidade talvez aí / e que há algumas pessoas que se calhar também têm uma imagem um pouco negativa do do que é ser alemão / porque do que eu conheço por exemplo das pessoas das empresas daqui / a ideia que têm das empresas é que são muito rígidas é preciso trabalhar muitas horas portanto é muito rígido muito organizado / e penso que o trabalhador português não se adapta facilmente a essa estrutura e também se calhar é alguma representatividade negativa da língua e da cultura alemã / que não é muito muito / que portugueses e alemães não funcionam bem em termos de organização / isto é para desgravar <ri-se>
- 152 E <ri-se> se quiseres eu posso responder esta por ti <ri-se> achas que este estabelecimento promove o ensino da língua alemã/
- 153 P <risada geral> acho que já respondi /
- 154 E mais do que muitas outras pessoas está por dentro das alterações que se fizeram nos últimos anos no que se refere às línguas estrangeiras / ahm consegues resumir as que afectaram o ensino de alemão ou seja neste momento na tua opinião a principal consequência de todas estas reformas para o ensino da língua alemã /
- 155 P consequência? /
- 156 E sim /
- 157 P pf sei lá é tanta coisa / para já acho que é aquela situação de num numa sociedade que se pretende cada vez mais global mais plurilingue não faz qualquer sentido reduzir o leque de línguas / pronto e e depois tivemos uma altura em que era a alternativa de opção entre a língua e educação tecnológica / mas também não sei até que ponto a alternativa foi favorecer os alunos que como tinham apetências para a língua / eu acho se eles já não têm apetência para a língua / mas não é não tendo contacto com ela que vão desenvolver competências para para as línguas / se calhar a reforma no ensino básico não é que nós já tivemos o inglês no ensino básico há uns anos / por questões economicistas tirou-se e agora tenta-se novamente colocar o inglês ah eu não sei se vai funcionar / eu acho que ainda vai criar mais desigualdades / porque por exemplo penso que numa escola que tem quatro salas oito turmas a funcionar como é que vai ter estrutura para encaixar extensões para matemática para inglês ou seja vai haver alunos que vão usufruir de todos esses prolongamentos e há alunos que vão continuar em situações de desigualdade / das duas uma ou os pais têm dinheiro e pagam ATLS e cursos caríssimos ou então os alunos quer dizer num sistema que pretende cada vez mais igual mais uniforme as desigualdades estão a ser cada vez maiores /
- 158 E ahm já disseste qual é a tua opinião em relação a estas alterações ahm / na tua opinião quais terão sido as razões que levaram o ministério de educação a tomar estas decisões /
- 159 P eu acho que é sempre a questão económica / e aliás não sei eu acho que esta este não sei como estiveste agora a ver e estivemos aqui a conversar / estas reduções todas é tudo uma questão económica porque eu não penso que isto vá favorecer ah a relação professor

- aluno ou o ensino-aprendizagem antes pelo contrário / os professores estão cada vez mais desmotivados para a escola ha portanto / são obrigados a estar mais tempo na escola / não é as trinta e cinco ainda mas ahm é assim / teoricamente tu vais ter sete horas para trabalho individual ou seja onde é que tu consegues fazer trabalho fora da escola / testes ahm aulas e tudo em sete horas durante uma semana / percebes? / não é? / portanto eu penso que e já falei com algumas colegas / eu acho que o que vai acontecer é assim porque eu normalmente passo dois testes por turma por exemplo e faço uma série de trabalhos de grupo e faço uma série de trabalhos individuais portanto eu vou deixar de fazer esse trabalho todo / porque eu não vou ter tempo para os corrigir / hã portanto quem é que vai acabar por sair prejudicado / vai ser o aluno não é e a qualidade do ensino /
- 160 E mh /
- 161 P e sempre que a economia está à frente como razão principal os prejudicados são sempre os alunos neste caso /
- 162 E se bem que este ano não sei se ouviste nas notícias que os exames nacionais deste ano foram melhores do que no ano passado / a não ser geografia e matemática acho eu foram melhores /
- 163 P já viste o exame de alemão? /
- 164 E não / sabes que ouvi essa notícia na rádio hoje quando estava a caminho para cá /
- 165 P eu quando vi aquele exame até pensei assim foi um dos exames mais fáceis /
- 166 E ai é? /
- 167 P embora tivesse lá umas ratoeirazitas / mas mas também me apercebi que os alunos por acharem tão fácil fizeram mais asneiras /
- 168 E porque no ano passado / penso que foste tu até que me disseste que /
- 169 P no ano passado foi muito mais difícil / vi e foi complicado / este ano foi era um exame relativamente acessível / tinha ahm tinha coisas muito simples / por exemplo tinha uma tabela em que tinhas de identificar o nome / portanto coisas mesmo muito simples / muito simples / depois claro na parte da produção é onde eles falham mais /
- 170 E ok falta só a última parte / por favor descreve cada um dos seguintes alunos / Ari já descreveste /
- 171 P <ri-se> já /
- 172 E Pat /
- 173 P é assim eu acho que a Pat foi é uma miúda insegura muito insegura / e precisa de ser muito estimulada és capaz! / faz! / e ela até vai fazendo portanto em relação a comentários prontos em conversa com outros professores era isso que eu notava que ela não quer ir ao quadro não quer fazer e então também se não for portanto motivada ela também não faz / e eu acho que na aula de alemão o facto de serem poucos ela chegava a uma altura em que já ia ao quadro fazer resmungava sempre / ah lá tenho eu de ir outra vez / mas que acabou por <hesita> libertar /
- 174 E sim fiquei surpreendida com ela na entrevista porque parecia-me mh parecia-me mais ahm aberta /
- 175 P aberta e menos insegura / se calhar / eu acho que ela ia conseguindo ficar menos insegura ao longo do ano / se calhar também para outras disciplinas / através do alemão /
- 176 E também achei / e a Ros /
- 177 P a Rosa é assim <hesita> ela é é uma uma miúda pronto / é uma aluna deslética / não é / e o processo dela não foi não foi levado da forma mais correcta prontos / deveria ter sido acompanhado ela teria beneficiado de algumas condições ao longo do ano / embora em alemão eu tenha feito sempre algumas já conhecia já sabia quais os problemas que ela tinha e ia ajustando / eram poucos / mas eu acho que a Rosa / como é que eu caracterizava a Rosa / deixa-me pensar / é uma miúda muito organizada muito trabalhadora e que de algum modo foi superando as dificuldades dela com esse trabalho / foi conseguindo fazer alguma coisa /
- 178 E e a Van /
- 179 P a Van é uma castiça <ri-se> / a Van é aquela miúda que até gosta mas não quer dar a entender que até gosta né / é aquela miúda assim ó até faço até sou capaz mas também não trabalho muito senão dou aquela imagem de de marrona / e não quer dar essa

- imagem /
- 180 E exactamente /
- 181 P mas ela eu acho que ela progrediu imenso durante o ano / em termos de trabalho participação /
- 182 E ela também acha / na na entrevista ela disse-me isso /
- 183 P ela foi foi crescendo / como pessoa e como aluna /
- 184 E e é muito refilona <ri-se> /
- 185 P <ri-se> tem opiniões também fortes / não é / não é fácil assim dar dar-lhe a volta /
- 186 E e a Mar /
- 187 P a Mar é assim / é aquela / eu acho que ela acho que ela no início era uma miúda <hesita> acho que foi ao contrário a relação dela / ela no início era uma miúda muito certinha muito organizada a fazer o portfolio / ahm os primeiros trabalhos e testes foram sempre muito de quem estudava de quem fazia um estudo muito regular / depois ali no segundo período ela teve uma quebra / não sei se houve ali problemas familiares / houve ali uma quebra / aliás ela teve um problema com um irmão que faleceu / creio que coincidiu com uma altura aí perto da Páscoa / fica sempre um pouco debilitada nessa altura / mas depois eu acho que ela voltou no terceiro período a recuperar portanto foi uma miúda irregular /
- 188 E ahm para terminar / alguns dos alunos praticamente não fazem os trabalhos de casa / sabes de alguma razão para isso? /
- 189 P é assim / eu se fosse aluno com o horário que tenho com o horário que eles têm sinceramente não sei quando é que eu faria os trabalhos de casa / porque aqui / por exemplo eu vejo até pelo terceiro ciclo / eu acho muito giro muito interessante aquela ideia de incluir o estudo acompanhado as áreas projecto a educação física acho que é óptimo / só que depois passar à prática numa escola um estudo acompanhado muitas vezes não passa de fazer trabalhos de casa / não é nas aulas / e o que acontece é que é que eles vão andando vão progredindo na escolaridade obrigatória e vão-se tornando cada vez mais preguiçosos entre aspas porque há sempre uma aula ou uma hora em que eles podem fazer os trabalhos de casa / né / e não promove a autonomia/
- 190 E não promove hábitos de trabalho /
- 191 P exacto / se calhar se não tivessem essas horas se calhar tinham mais tempo para estudar / eu comparo por exemplo com outros sistemas de ensino que não sei exactamente como é que está agora na Alemanha / mas por exemplo na Africo do Sul nós tínhamos a manhã e por exemplo até às duas da tarde /
- 192 E é como na Alemanha /
- 193 P a partir das duas três da tarde tínhamos a tarde livre para fazer as nossas actividades na escola fora da escola / tínhamos tempo pra estudar /
- 194 E e para brincar /
- 195 P para brincar e pra ver televisão e pra ir estar com os amigos etcetera / aqui não / aqui tu saís às seis da tarde / entras às oito e meia e saís às seis da tarde / tens furos por aí / que não te rendem na escola / quando é que vais estudar / queres estar é com os amigos / muitas vezes tens que apanhar transportes é uma hora uma hora e meia até chegar a casa / onde é que tens vontade de estudar /
- 196 E concordo contigo / agora também no primeiro ciclo vão /
- 197 P ocupá-los mais horas / será que vai ser produtivo para os miúdos isso / eles não chegam a brincar / não chegam a ser crianças /
- 198 E exacto / é exactamente o que costumo dizer não brincam /
- 199 P não brincam / eles não têm tempo para brincar / e depois chegam ao secundário que é os anos que eu tenho trabalhado mais e são cada vez mais imaturos / a imaturidade estende-se cada vez mais /
- 200 E eu também acho /
- 201 P por exemplo eu tinha uma direcção de turma este ano no décimo primeiro normalmente no décimo primeiro ali no décimo estão naquela fase o que é que isto dá o que não dá o que é que não gostam / mas no décimo primeiro começa o primeiro período ali a balançar mas a partir do segundo período agarram-se para médias / este ano toda a gente todos os colegas se queixam que eles continuam imaturos / quer dizer eles continuam imaturos / eles não não tinham motivos para <hesita> percebes / e andaram ali até ao final do ano /

- 202 E será que no décimo segundo se vão agarrar /
não sei / ahm pronto / há mais alguma coisa que queiras dizer relativamente aos assuntos /
- 203 P <interrompe e ri-se> eu acho conversámos de tudo / não sei / não faço a mínima ideia de que poderia dizer mais / o que é que eu posso dizer / é assim / em relação aos alunos que eu tive este ano / e eu acho que aí há uma falha se calhar mais do que sei lá um estudo acompanhado uma área projecto etcetera deveria haver mais coordenação interdisciplinar / porque é assim por exemplo eu posso ter tempo para trabalhar com os alunos para aculmatar determinadas falhas de de sei lá determinadas competências trabalhar com eles determinadas competências / mas isso não é suficiente para culmatar nas outras disciplinas / não é / e não é numa se calhar prejudico a minha leccionação de conteúdos e e não consigo desenvolver as competências correctamente / se calhar esse estudo acompanhado essa área projecto deveriam ser trabalhadas para desenvolver as competências que cada turma precisa / é complicado para quem está de fora /
- 204 silêncio
- 205 E e como te sentiste ao longo da entrevista / bem? /
- 206 P mh não custou / <ri-se> se calhar pelas interrupções também /
- 207 E <ri-se alto não se ouve o que a professora diz>
- 208 P um stress /
- 209 E então olha agradeço a tua participação e a tua disponibilidade não só esta como ao longo do ano todo /

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PAT

Sujeitos: Entrevistadora (E) & Pat (P)

Data: 16.06.2005

N.º	Sujeito	Enunciado
1	E	ok Pat é assim / vou-te fazer algumas perguntinhas // estás perfeitamente à vontade / quando não souberes responder dizes que não sabes / quando não quiseres responder não respondes / ok? / vou só gravar com este gravador não há câmara /
2	P	pois ainda bem / sem câmara /
3	E	<ri-se> começo por fazer-te a primeira pergunta que é porque escolheste o alemão? /
4	P	porque não gostava de francês e não tinha boas notas a francês / queria optar por uma língua nova /
5	E	e gostas da língua? /
6	P	gosto /
7	E	porquê? /
8	P	ai porque sei lá // sei lá / antes não percebia nada agora já / tentei fazer / acho que é uma coisa boa / tou a gostar / não me desagrada / e ahm // porque é que eu gosto da língua / sei lá / aprendi bastantes coisas sobre ela / sobre o país onde ela nasceu / é isso /
9	E	como é que caracterizas como descreves a língua alemã? /
10	P	ahm não é não é muito simples / até é bastante complicada mas / eu acho para mim é mais fácil aprender depois de uma começar a entender é mais fácil /
11	E	e o que é que tu mais gostas na língua alemã? /
12	P	se calhar a pronúncia /
13	E	e o que é que tu menos gostas? /
14	P	ler <ri-se> /
15	E	ler / e os alemães? / como é que são para ti os alemães? /
16	P	os alemães são pessoas muito bem educadas / já tive uma vez contacto com um e achei-o muito bem educado / acho-os muito simpáticos //
17	E	e a cultura? / o que é que achas da cultura? /
18	P	cultura cultura / é diferente <ri-se> ahm / não sei / também gosto da cultura mas / <SIL>
19	E	é diferente da nossa? /
20	P	é <ri-se> / é bastante diferente da nossa /
21	E	o que é que tu mais gostas na cultura alemã? /
22	P	olhe eu gosto bastante da <ri-se> comida / gosto as artes / as artes são gosto muito das artes / são grandes coisas / principalmente isso /
23	E	e há alguma coisa que não gostas ou o que é que menos gostas? / na cultura alemã /
24	P	ai não gosto nada / <mais alto> não há nada que eu não goste <ri-se> /
25	E	<ri-se> /
26	P	foi ao contrário <ri-se> /
27	E	pois <ri-se> / qual é a tua opinião / disseste que optaste pelo alemão porque não gostavas do francês / então o que pensavas do alemão antes de aprenderes alemão? /
28	P	ai achava uma coisa difícil/ que me ia meter numa grande embrulhada <ri-se>/
29	E	então mudaste a tua opinião não?/
30	P	mudei/
31	E	e porque é que tu achas que mudaste?/
32	P	<SIL> ai porque <suspira> comecei a aproximar-me bem com ela/ <SIL> /
33	E	ótimo / então estás a gostar de aprender? /
34	P	estou / muito /
35	E	ótimo / porquê? / sabes porquê? /
36	P	porque me despertou interesse / não só pela língua como já disse mas também pelas coisas que nela estão inseridas / <SIL>
37	E	ahm / já disseste / gostas de aprender alemão / gostas das aulas de alemão então? /
38	P	gosto /
39	E	achas que as aulas são ahm.../
40	P	são boas / são razoáveis / gosto muito delas /

41 E o ambiente na sala de aula? /

42 P é muito bom /

43 E e os exercícios que vocês fazem? /

44 P são exercícios que uma língua requer não é? / acho que são acessíveis /

45 E o manual escolar? /

46 P acho-o bem bem constituído bem / bem bem organizado / em termos de exercícios e textos / e em termos de matéria / acho bem /

47 E o horário? / achas que é bom? é mau? / ou achas que /

48 P <INT> como eu gosto acho que devia ter mais horas /

49 E é? <ri-se> /

50 P é <ri-se> /

51 E óptimo / e a tua professora?

52 P é muito muito fixe /

53 E e a tua relação com ela? /

54 P a minha relação com ela é boa / é amigas //

55 E estás à vontade /

56 P estou / perfeitamente à vontade /

57 E também já respondeste a isto / consideras a língua alemã de aprendizagem fácil ou difícil? /

58 P <SIL> é um bocado complicado responder não é / acho que vou ficar no meio / porque tanto é difícil às vezes como fácil /

59 E e achas que vais precisar dela no futuro? /

60 P talvez / se tentar se calhar se for para fora se calhar vou precisar /

61 E estás a pensar ir para onde? /

62 P não estou / neste momento não estou a pensar em nada disso / mas pró ano no décimo segundo ano se passar / se calhar //

63 E de que forma contactas ou contactaste com a língua alemã fora da escola? /

64 P <SIL>

65 E vês filmes alemães? /

66 P olhe eu / vou ser sincera / vi uma vez só um filme alemão e vi ahm agora o rex / portanto aquela série que dá / foi as únicas coisas que eu tive assim mais ou menos contacto / e estive uma vez com uma pessoa não era familiar era um amigo de amigos meus / mas já foi há muito tempo /

67 E e revistas costumavas ler? /

68 P revistas alemãs não / <ri-se> /

69 E grupos musicais conheces? /

70 P ah sim conheço / conheço mas não costumo ouvir <ri-se> /

71 E artistas? / cantores...

72 P não /

73 E e políticos? /

74 P políticos <SIL> / poucos / primeiro ministro.../ aqueles mais importantes /

75 E e a comida? /

76 P ah comida conheço <ri-se> /

77 E <ri-se> gostas não é? /

78 P é / gosto da comida //

79 E já fizeste alguma viagem a algum país onde se fala alemão? /

80 P não / onde se fala alemão não /

81 E mas gostavas de fazer? /

82 P ai gostava /

83 E mh / como te descreves a ti enquanto aprendente de línguas? /

84 P olha <suspira> sei lá // enquanto aprendente de línguas... /

85 E como é que tu achas que aprendes a língua? / achas que ouves muito / tentas fazer os exercícios.../

86 P eu acho que tento fazer um pouco de tudo / leio / tento ler não é / é coisa que menos gosto mas tento ler / e fazer exercícios //

87 E fazes os trabalhos de casa.../

- 88 P sim /
- 89 E e o portfolio? / tens o portfolio? /
- 90 P tenho / tenho /
- 91 E e utilizas? /
- 92 P utilizo bastantes vezes / pelo menos para os trabalhos de casa utilizo bastantes vezes /
- 93 E e sem ser para os trabalhos de casa? / sem ser como arquivador / tu também pegas de vez em quando para ver vocabulário? /
- 94 P sim sim sim de vez em quando é / é /
- 95 E gostas de ser aluna? /
- 96 P gosto / mas só a algumas disciplinas <ri-se> /
- 97 E ou preferias já estar a trabalhar? /
- 98 P de vez em quando apetece-me já estar a trabalhar mas há outras vezes / se calhar até me arrependo / não me arrependo de estar aqui na escola mas às vezes até me posso arrepender de vez em quando / mas gosto /
- 99 E portanto achas que estás bem? /
- 100 P tô agora estou /
- 101 E então sentes-te motivada para estudar? / achas que / sentes /
- 102 P <INT> sinto / sinto sinto /
- 103 E queres continuar a estudar? / tirar um curso superior ou não? /
- 104 P ainda não sei / só mesmo pró ano /
- 105 E vais adiar essa decisão? /
- 106 P vou / vou adiar um bocadinho /
- 107 E quais são os teus planos? / para o futuro? /
- 108 P os meus planos / olhe é assim do género / ter um trabalho e ter uma vida que me agrada // é os meus planos é principalmente isso / não gosto muito de fazer planos e e projectos e para uma pessoa apanhar uma desilusão e /
- 109 E queres ter uma vida tranquila /
- 110 P é /
- 111 E mh / como é que tu ocupas os teus tempos livres? / o que é que fazes? /
- 112 P ahm tô em casa / ajudo a minha irmã / nos trabalhos dela / ela ainda é pequenina /
- 113 E que idade é que ela tem? /
- 114 P vai fazer onze anos /
- 115 E ainda é pequenina? /
- 116 P pois ainda é / depois vou passear / ao cinema com amigos / na escola / passo muito tempo na escola por isso //
- 117 E em tua casa que línguas é que falam? /
- 118 P olhe português / quando chegam os meus tios falamos brasileiro e francês /
- 119 E os teus pais influenciaram-te a optar pelo alemão? /
- 120 P não /
- 121 E o que é que eles /
- 122 P <INT> não / eu decidi sozinha /
- 123 E e o que é que eles disseram quando disseste que /
- 124 P <INT> a minha mãe disse que eu era tolinha <ri-se> /
- 125 E <ri-se> porquê? /
- 126 P a minha mãe não sabia / mas eu disse-lhe / a minha mãe disse então / a minha mãe sabia que eu não gostava do francês / que eu tinha más notas / então ela disse / olha segue mete-te numa língua nova desde que a apanhes desde do princípio / assim foi //
- 127 E então o que ela acha do alemão? / sabes? /
- 128 P a minha mãe continua a achar que é uma língua difícil / por isso <ri-se>
- 129 E e os teu amigos? / quando dizes que estudas a língua alemã o que é que eles dizem? /
- 130 P ahm há certas palavras que eles ficam a rir-se muito <ri-se> / e ahm / acham-na esquisita / mas agora também estão arrependidos de não ter mudado pra para o alemão que eles têm o francês /
- 131 E ai é? /
- 132 P é / agora estão arrependidos /
- 133 E por causa das notas não? /

- 134 P é por causa do francês / a maior parte deles tem negativa //
- 135 E se lhes pudesses perguntar o que achas que eles te diriam sobre a língua alemã? / que é esquisita como estavas a dizer? /
- 136 P é esquisita e que parece assim com uma batata quente na boca <ri-se>/
- 137 E e sobre os alemães o que tu achas que eles diziam? /
- 138 P ai não sei /
- 139 E e sobre a cultura alemã? / eles têm alguma ideia sobre a cultura alemã? /
- 140 P os meus amigos? /
- 141 E sim /
- 142 P ai eu acho que sim / Alemanha agora é um país conhecido bastante conhecido e / acho que sim /
- 143 E noutra dia vocês disseram que o vosso professor de economia falou na importância da língua alemã / o que é que foi que ele disse? / lembras-te? /
- 144 P ahm <hesita> já não me recordo / já foi há bastante tempo / mas sei que ele passado um bocado ele perguntou-nos / perguntou então vocês não são alunos não andam a aprender a língua? / somos / então vocês não sabem? / e nós prontos ficámos assim um bocado / mas já não me recordo //
- 145 E mas já houve mais algum professor a falar na língua alemã? /
- 146 P ahm <hesita> não / acho que não / só foi mesmo o professor de economia /
- 147 E e tens alguma ideia o que é que os professores acham pensam sobre o alemão? / o que é que tu achas? /
- 148 P sei lá <hesita> / sei que eles / do país gostam / agora da língua? / não sei /
- 149 E mh // este ano há menos alunos a aprender alemão do que no ano anterior /
- 150 P é / muito menos /
- 151 E sabes porquê? /
- 152 P não sei / se calhar é também o receio de se matricular nesta língua / receio de ... /
- 153 E más notas? /
- 154 P más notas se calhar //
- 155 E achas que a escola promove o ensino da língua alemã? /
- 156 P agora nem tanto / é o que eu acho / agora nem tanto /
- 157 E ahm e a nossa sociedade? / na tua opinião qual é o papel da língua alemã em Portugal? /
- 158 P ahm <hesita> cá em Portugal não é? / cá em Portugal ahm eu também não saio muito daqui não é mas eu não vejo quase nada em alemão / nada / só mesmo à entrada de alguns sítios por exemplo aqui em Albergaria tem lá uma placa a dizer bem-vindo em alemão mas também não mais nada é ahm <hesita> /
- 159 E achas que é uma língua que está pouco presente? /
- 160 P é / cá em Portugal é / pelo menos aqui nesta zona /
- 161 E e então o que é que tu pensas que / o que é que tu achas que em Portugal se pensa sobre os alemães a língua alemã / achas que as pessoas têm alguma ideia / que é isto ou aquilo /
- 162 P que o alemão é bastante difícil / e que não recomendam a ninguém <ri-se> /
- 163 E <ri-se> e sobre os alemães? /
- 164 P os alemães? / o que é que o pessoal pensa dos alemães / são pessoas altas / <hesita> e basicamente é isso /
- 165 E e o sistema educativo? / achas que o ministério de educação promove o ensino do alemão? /
- 166 P não / <SIL>
- 167 E sabias que com as novas matrizes curriculares ao nível do ensino secundário se reduziu a oferta das línguas estrangeiras? /
- 168 P sim já soube disso /
- 169 E o que é que tu achas que pode estar na origem disso? /
- 170 P <SIL> boa pergunta / <SIL> sei lá //
- 171 E ok / quando estás nas aulas costumavas falar nos comboios /
- 172 P iii lembra-se dos comboios <ri-se> /
- 173 E sim / o que é que queres dizer com comboios? /
- 174 P são aquelas palavras maiores que nós estamos habituadas a vê-las / nem escritas na

- língua portuguesa /
- 175 E e achas que é uma característica engraçada ou /
- 176 P <INT> hah é engraçada / ainda por cima para ler aquilo ai meu Deus /
- 177 E é um desafio /
- 178 P é <ri-se> é mesmo /
- 179 E e gostas? /
- 180 P gosto / por acaso gosto / gosto muito
- 181 E ahm pronto / há mais alguma coisa que não tenho perguntado e que queiras dizer? /
- 182 P não olhe acho que está tudo / o que eu gostava de dizer está tudo / ah e aconselho muito matriculem-se no alemão /
- 183 E <ri-se> / ótimo / como é que te sentiste ao longo desta entrevista? /
- 184 P ai / toda descontráida / <ri-se> não tinha a câmara à minha frente /
- 185 E olha gostei muito das tuas respostas e agradeço muito a tua participação /

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA VAN

Sujeitos: Entrevistadora (E) & Van (V)

Data: 16.06.2005

- | N.º | Sujeito | Enunciado |
|-----|---------|--|
| 1 | E | Olha é assim vou-te fazer umas perguntinhas / quando achares que não sabes ou não queres responder dizes e eu passo à frente está bem? / é para tu responderes perfeitamente à vontade / |
| 2 | V | tá bem / |
| 3 | E | então começo por perguntar qual a razão que te levou a escolher esta língua? / alemão / |
| 4 | V | eu escolhi o alemão porque não gostei do francês / e queria também aprender / |
| 5 | E | gostas da língua alemã? / |
| 6 | V | gosto / é um bocadinho difícil mas gosto / |
| 7 | E | porque é que tu gostas dela? / |
| 8 | V | <SIL> |
| 9 | E | estás a dizer que não gostas do francês / mas gostas do alemão / |
| 10 | V | hah / porque se calhar achei mais fácil aprender o alemão do que o francês / que eu comecei com o francês / sim / foi mais fácil aprender o alemão / |
| 11 | E | é? / |
| 12 | V | sim / |
| 13 | E | como é que tu caracterizas a língua alemã? / como é que describes? / |
| 14 | V | <SIL> |
| 15 | E | consideras uma língua complicada fácil .../ |
| 16 | V | depende / |
| | | NOTA: ouve-se um ruído forte vindo do exterior devido a um conflito agressivo entre alunos |
| 17 | E | o que é que tu gostas mais na língua alemã? / há alguma coisa de que gostas em particular? / |
| 18 | V | sei lá / gosto gosto de ler / só não percebo tudo mas gosto de ler os textos/ |
| 19 | E | xxxxx / |
| 20 | V | xxxxx / |
| 21 | E | e os alemães? / o que é para ti um alemão? / como é que describes? / |
| 22 | V | <SIL> |
| 23 | E | se alguém te perguntasse assim como é que são os alemães? / o que lhe dirias? / |
| 24 | V | simpáticos / sei lá / |
| 25 | E | e a cultura? / o que é que tu achas da cultura? / como é que a describes? / |
| 26 | V | ahm sei lá / Alemanha faz-me lembrar mais chocolate <hesita> ou neve ahm assim mais nada / |
| 27 | E | mh / antes de começar a estudar alemão fora do contexto escolar qual era a tua opinião da |

- língua? /
- 28 V <SIL>
- 29 E o que é que pensavas da língua antes de começar a estudar? /
- 30 V achava se calhar mais difícil do que foi / aprender desde o princípio /
- 31 E então ao longo destes dois anos mudaste a tua opinião? /
- 32 V sim /
- 33 E sobre o quê? / sobre a dificuldade? /
- 34 V sim / não é assim tão difícil / é como nas outras línguas / temos de estudar um bocadinho o vocabulário /
- 35 E porque é que tu achas que mudou? / a tua opinião? /
- 36 V aulas / temos contacto com a língua / é isso /
- 37 E gostas de aprender alemão? /
- 38 V gosto /
- 39 E porquê? /
- 40 V é engraçado / eu gosto / aprende-se / sei lá é diferente / estava habituada ao francês e ao inglês / e aprender uma coisa completamente diferente acho que é bom /
- 41 E gostas das aulas de alemão? /
- 42 V gosto /
- 43 E como é que descreves ou caracterizas as aulas? /
- 44 V também gosto assim mais das aulas assim porque por causa da professora /
- 45 E o ambiente da sala de aula gostas? /
- 46 V é bom / somos pouquinhos e assim é melhor /
- 47 E os exercícios que vocês fazem /
- 48 V alguns fáceis outros difíceis /
- 49 E uns gostas mais outros gostas menos não é? /
- 50 V ai sim <ri-se> /
- 51 E e o manual escolar? / gostas? / achas que está bem feito? /
- 52 V tá / temos trabalhado com ele / tá /
- 53 E a professora já disseste /
- 54 V sim /
- 55 E gostas /
- 56 V sim /
- 57 E a tua relação com a professora? / estás à vontade com ela? /
- 58 V sim / mais à vontade com a de alemão do que com as outras professoras /
- 59 E consideras o alemão uma língua de aprendizagem fácil ou difícil? /
- 60 V já me disseram que no décimo segundo é mais difícil / mas até aqui não foi assim difícil / até foi bastante fácil /
- 61 E tens vindo às aulas / feito os exercícios /
- 62 V sim /
- 63 E achas que vais precisar do alemão / no teu futuro? /
- 64 V sim acho / como qualquer outra /
- 65 E ai é? / porque é que achas isso? /
- 66 V Normalmente quando / concorre-se a um emprego / pedem-nos o inglês o francês o alemão / por isso acho que vai ser útil / pois /
- 67 E e de que forma contactas com a língua fora da escola? /
- 68 V <SIL > sei lá / contacto com a língua /
- 69 E onde é que ouves ou vês o alemão / por exemplo vês alguns filmes alemães? /
- 70 V filmes não mas como tenho a cabovisão às vezes tenho os canais alemães ou ouço qualquer coisa alemã e assim /
- 71 E e consegues compreender alguma coisa? /
- 72 V pouco <ri-se> /
- 73 E <ri-se> alguma coisa já compreendes de certeza /
- 74 V sim / ouço e vou compreendendo alguma coisa /
- 75 E conheces revistas ou lês revistas alemãs? /
- 76 V não /
- 77 E e grupos musicais conheces? /

- 78 V Rammstein <ri-se> / mas não é o estilo de música que eu goste /
- 79 E mh / a artistas / cantores actores / conheces algum? /
- 80 V só aqueles que nós demos / a Cláudia Schiffer /
- 81 E e políticos? / conheces? /
- 82 V <hesita> / não assim não me lembro de nenhum /
- 83 E Comida? /
- 84 V hah comida / o chocolate / aquele bolo que comemos no natal / com passas / aquele /
- 85 E o stollen? / Weihnachtsstollen? /
- 86 V sim /
- 87 E já fizeste viagens a algum países onde se fala alemão? /
- 88 V não /
- 89 E mas gostavas de fazer? /
- 90 V claro <ri-se> / principalmente de ir a Alemanha / ou à Suíça /
- 91 E qualquer dia vais // como te descreves enquanto aprendente de línguas? /
- 92 V como? /
- 93 E como te descreves enquanto aprendente de línguas? / qual é o teu perfil enquanto aprendente de línguas? / se tivesses de te descrever-te a ti? /
- 94 V a línguas? / acho que sou boa aprendente de línguas /
- 95 E como é que estudas? / o que é que fazes para estudar? /
- 96 V <ri-se> e seu eu disser que não estudo? /
- 97 E podes dizer /
- 98 V trabalhos de casa não faço / acho que sou um bocadinho alérgica / não / não consigo / porque eu faço nas aulas os exercícios e / mas eu chego a casa e não consigo tô com atenção nenhuma /
- 99 E sentes dificuldades? / em casa? /
- 100 V é / com a sôra vai explicando e depois eu começo a apanhar e já faço tudo de seguido /
- 101 E e depois quando sentes uma dificuldade paras? / é isso? /
- 102 V pois / à vezes é / eu sei que é asneira /
- 103 E ok / o portfolio? / lembro-me de ter visto o teu portfolio / utilizas o portfolio? /
- 104 V é mais para guardar / não utilizo muito / utilizo mais o caderno do que o portfolio /
- 105 E porque é que tu achas que não utilizas o portfolio? /
- 106 V ahm sei lá / como fica sempre qualquer coisa das aulas raramente uso / é mais só o vocabulário que eu passava / mesmo nas aulas não uso muito /
- 107 E pois / a Rosa e a Patrícia por exemplo dizem que utilizam o portfolio / para ver a gramática / quando têm dúvidas vão lá ver / pelo que eu vi acho que o teu portfolio serve mais como arquivo / não é? /
- 108 V é / porque eu meto tudo da disciplina / guardo lá tudo /
- 109 E gostas de ser aluna? /
- 110 V aluna? / gosto /
- 111 E preferias estar a trabalhar? / ou estás bem onde estás? /
- 112 V estou / o meu objectivo é fazer o décimo segundo /
- 113 E e sentes-te motivada para estudar? /
- 114 V agora mais do que antes /
- 115 E é? / agora como? / agora nesta altura do ano ou ou /
- 116 V desde o décimo décimo primeiro / que eu antes não gostava /
- 117 E e agora estás melhor? /
- 118 V tô / faço os exercícios sou mais assídua /
- 119 E sabes que eu acho pelo aquilo que tenho visto / eu acho que tu no início do ano estavas muito menos motivada do que agora /
- 120 V é /
- 121 E estás muito mais participativa do que no início /
- 122 V é <ri-se> / então eu prometi à minha mãe que passava de ano / eu não tenho economia / prometi à minha mãe que passava sem nenhuma negativa / estou a fazer por isso /
- 123 E óptimo / como ocupas os teus tempos livres? / o que é que fazes? /
- 124 V <SIL> o meu tempo livre? / é mais ao fim-de-semana / saio com o meu namorado / vou à discoteca ao cinema ou a um bar / à semana nos tempos livres passo mais a ver televisão

- ou ao computador /
- 125 E quais são os teus planos para o futuro? / o que queres fazer na tua vida? /
- 126 V <SIL>
- 127 E ou o que é que pensas que queres fazer /
- 128 V primeiro é o décimo segundo / depois não sei / se continuar a estudar / ou se arranjo um emprego mas que seja estável / que eu não quero andar arranjar um emprego e andar a saltar de um para o outro / muito frequentemente /
- 129 E estás-te a ver a estudar na universidade ou achas que vais mais rapidamente para um emprego que /
- 130 V acho que vou mais para um emprego / acho que vou para um emprego / <ri-se> estou farta de estudar /
- 131 E ahm / em tua casa que línguas é que falam? /
- 132 V Português só /
- 133 E só /
- 134 V só de vez em quando / ahm inglês ou assim a minha mãe não fala / mas é sempre português /
- 135 E e os teus pais influenciaram-te a escolher a língua alemã? /
- 136 V não /
- 137 E não /
- 138 V os meus pais estão separados / e normalmente não contacto muito com o meu pai / só nas férias / só nas férias / pronto / e a minha mãe não disse nada / fui eu que escolhi e vim fazer a matrícula / e inscrevi-me no alemão /
- 139 E e ela não disse nada? / não achou nada? /
- 140 V não e ela até aprendeu / ela começou / nunca / ela disse que eu é que sabia / pronto / eu sabia o que queria /
- 141 E e qual é a opinião dela sobre a língua alemã? / o que é que ela acha do alemão? / sabes? /
- 142 V não nunca disse nem nunca disse nada sobre isso /
- 143 E e os teus amigos? / quando dizes que aprendes alemão o que é que eles dizem? /
- 144 V <alto> ai mais valia ter ido para o alemão <ri-se> / a sério / porque alguns têm inglês outros têm francês então estão com as notas um bocadinho em baixo / e por acaso eles dizem vocês têm alemão vocês têm todos positiva / é / por acaso é o que eles dizem /
- 145 E mh / pois as tuas colegas também já disseram isso /
- 146 V pois / mas às vezes eu digo ou os números ou assim uma palavra e eles dizem ai credo que esquisito!!! / mas eles dizem que preferiam ter escolhido alemão /
- 147 E mais por causa das notas não é? /
- 148 V pois / sei lá / porque também foi iniciação é sempre mais fácil /
- 149 E é mais fácil / ahm se lhes pudesses perguntar o que é que eles diziam sobre a língua alemã? / o que é que dizem sobre a língua /
- 150 V que é um país importante / é o que eu acho também importante / já disse /
- 151 E e sobre o alemães? / o que é que achas que os teus amigos diziam sobre os alemães? / qual é a ideia que eles têm? /
- 152 V não sei / por acaso disso nunca falámos /
- 153 E e então sobre a cultura alemã? / também não? /
- 154 V não não tenho ideia /
- 155 E no outro dia vocês disseram que o vosso professor de economia falou na importância da língua alemã / lembras-te? /
- 156 V eu não tenho economia /
- 157 E <ri-se> ai pois tu não tens economia já tinhas dito / eu passo à frente / ahm / já ouviste algum professor a falar da língua alemã? /
- 158 V mh / não // não /
- 159 E achas que os professores têm alguma opinião sobre o alemão ou achas que /
- 160 V normalmente não falamos nisso /
- 161 E nunca surgiu esse tipo de /
- 162 V não não /
- 163 E este ano há menos alunos a aprender alemão do que no ano anterior / sabias? /
- 164 V pois / para quem vem de fora já não há alemão / e nós somos pouquinhos /

- 165 E e sabes porquê? / porque é que são pouquinhos? /
- 166 V agora somos pouquinhos porque muitos mudaram e outros saíram da escola prontos / e não há no décimo porque ninguém escolheu /
- 167 E mas porque é que achas que ninguém escolheu? /
- 168 V se calhar um bocadinho por falta de informação porque muitos / acho que já ouvi alguém dizer que nem sabia que poderia escolher alemão /
- 169 E achas que a tua escola promove o ensino da língua alemã? /
- 170 V acho que não / ninguém escolheu <ri-se> /
- 171 E alguma coisa está a falhar não é? /
- 172 V é /
- 173 E então pensa agora na nossa sociedade / a sociedade portuguesa / vou-te pedir a tua opinião sobre / qual é o papel do alemão em Portugal? /
- 174 V <SIL> alemão / acho que pouca gente fala alemão ou sabe / se calhar até pode precisar algumas coisas / normalmente as pessoas que vão para fora ou assim / voltam de França e assim países que falam francês / acho que alemão muito pouca gente /
- 175 E não falam? /
- 176 V não acho que não /
- 177 E ahm e na tua opinião em Portugal o que é que se pensa sobre a língua alemã? / qual é a ideia que tu achas que os portugueses têm sobre o alemão? /
- 178 V se calhar até / se calhar acham que também a língua é importante / o que nós falamos com os nossos colegas em geral também deve ser /
- 179 E e sobre os alemães? / achas que há uma ideia assim também geral sobre os alemães? / em Portugal /
- 180 V eu gosto deles / Alemanha e assim / acho que não tem assim nada de negativo antes pelo contrário /
- 181 E e em relação ao sistema educativo / achas que o ministério da educação promove o ensino da língua alemã? /
- 182 V <SIL> pelo menos nesta escola não! /
- 183 E <ri-se> sabias com as novas matrizes curriculares na revisão do ensino secundário se reduziu a oferta das línguas estrangeiras? / ou seja hoje em dia com a nova reforma já não é necessário estudar tantas línguas como antigamente /
- 184 V só escolhem uma no décimo / só escolheram uma /
- 185 E E porque é tu achas que fizeram esta alteração? /
- 186 V ahm não sei / mas eu acho se calhar mais um bocadinho e acaba / não é? / eu acho /
- 187 E não sei / ahm estive a ver as tuas composições e dizes assim / que achas que o alemão é uma língua diferente / que nem toda a gente escolhe esta língua / o que é que queres dizer com isso? /
- 188 V também há pouca informação / é um bocadinho diferente / para mim foi / aprender /
- 189 E achas que é uma vantagem? / para ti / imagina / agora estamos a falar num emprego / achas que vai ser uma vantagem para ti saber falar alemão? / há muitas pessoas que não sabem por exemplo /
- 190 V acho que sim /
- 191 E ok / há mais alguma coisa que queiras dizer? / relativamente aos assuntos que aqui falámos /
- 192 V não <ri-se> acho que está tudo /
- 193 E como é que sentiste ao longo desta entrevista? /
- 194 V senti-me bem / não estava cá a câmara <ri-se> /
- 195 E estiveste mais à vontade /
- 196 V sim sim / <ri-se>
- 197 E <ri-se> então olha muito obrigada pela participação /

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA ROS

Sujeitos: Entrevistadora (E) & Ros (R)

Data: 16.06.2005

N.º	Sujeito	Enunciado
1	E	Ros, vou-te fazer umas perguntinhas/ é assim /respondes perfeitamente à vontade dizes aquilo que te apetece dizer/ quando não quiseres responder ou achas que não sabes dizes que não sabes e passamos à frente, está bem?/
2	R	<muito baixo> tá/
3	E	então vá/ vou começar com esta pergunta/ qual a razão ou seja as motivações que te levaram a escolher o alemão?/
4	R	ahm por ter pessoas na família que sabem falar alemão e porque é uma língua <hesita> diferente / para uma experiência nova/
5	E	ai é? / quem é que na tua família /
6	R	<INT> é assim não é bem a minha família / mh a namorada do meu primo tem o pai na Alemanha / e a mãe do meu afilhado está na Alemanha /
7	E	ótimo / gostas da língua alemã?/
8	R	gosto/
9	E	gostas / porquê?/
10	R	sei lá é <hesita> é diferente da nossa e <SIL>/
11	E	criou curiosidade em ti /
12	R	sim /
13	E	sim? / como é que caracterizas como é que descreves a língua alemã? /
14	R	<SIL> ahm sei lá <SIL> /
15	E	é uma pergunta difícil, não é?/
16	R	<ri-se> é/
17	E	achas que é uma língua ahm sei lá mh bonita feia ahm complexa fácil que tem muita gramática/
18	R	alguma /
19	E	alguma /
20	R	é uma língua interessante de aprender porque é diferente da nossa/
21	E	hm / e o que tu mais gostas na língua alemã / é essa característica provavelmente de ser diferente /
22	R	<ri-se> é /
23	E	e o que é que menos gostas? /
24	R	a parte da gramática <ri-se> /
25	E	é natural <ri-se> / e relativamente aos alemães/ como é que descreves um alemão? /
26	R	divertido? / <SIL> sei lá / acho que parecem ser pessoas divertidas/
27	E	e a cultura?/ o que é que tu mais gostas na cultura alemã? / ou o que é que a cultura te faz pensar? /
28	R	<SIL> talvez no passado do país / hum sei lá/
29	E	no passado histórico? /
30	R	sim /
31	E	e o que tu mais gostas na cultura alemã? /
32	R	não sei /
33	E	não sabes? /
34	E	e o que menos gostas? /
35	R	hum acho nada /
36	E	nada / ahm qual era a tua opinião desta língua antes do teu primeiro contacto na escola? /
37	R	que era difícil / hum // um bocado complicado / não sabia se ia encaixar hum aprender hum estas /
38	E	e ao longo destes dois anos agora já são mais ou menos dois anos que estás a aprender / achas que já mudaste um bocadinho a tua opinião? /
39	R	mudei <ri-se> /
40	E	e o que é que mudou? /

41 R hum tinha aquela impressão que a língua era difícil e agora já não tenho tanto essa impressão / hum é isso/

42 E achas fácil ou /

43 R <INT> fácil/

44 E fácil/ e porque é que tu achas que isso mudou?/

45 R hum também pela professora hum que ajudou // pronto / e tornou-se interessante aprender/

46 E mh / então gostas de aprender? /

47 R gosto /

48 E porque achas interessante/

49 R <muito baixo> sim /

50 E ok/ já respondeste a isto / gostas das aulas de alemão? /

51 R gosto /

52 E como é que tu caracterizas as aulas em si? /

53 R <SIL>

54 E são divertidas ou monótonas.../ ahm

55 R são divertidas /

56 E e o ambiente em sala de aula? /

57 R é bom /

58 E e os exercícios?/

59 R alguns fáceis e outros nem por isso <ri-se> /

60 E o manual escolar? / o que é que tu achas do manual? /

61 R hum eu acho que está bem / tem vários tipos de exercícios e isso /

62 E e o horário?/ achas que o horário é bom? /

63 R é mh /

64 E a tua professora também já disseste /

65 R sim é boa /

66 E óptimo / e a tua relação com a professora? /

67 R estou /

68 E consideras a língua alemã de aprendizagem fácil ou difícil? /

69 R fácil /

70 E porquê? /

71 R <ri-se> sei lá / talvez por a gente hum prontos hum /
[entra uma funcionária na sala e a entrevistadora diz: estamos a fazer interrupção]

72 R a gente ter aquela motivação para aprender torna-se mais fácil /

73 E desculpa esta interrupção /

74 R <ri-se>

75 E ahm achas que vais precisar da língua alemã no teu futuro? /

76 R <muito baixo> não sei /

77 E não sabes ok / antes ou fora da escola de que forma é que contactas com o alemão? /

78 R ahm quando o meu primo cá vem às vezes falamos /

79 E vêes filmes? /

80 R vejo / <SIL>

81 E o rex por exemplo? /

82 R <ri-se> sim o rex /

83 E e revistas conheces alguma? /

84 R ahm não /

85 E e grupos musicais? /

86 R alguns / <SIL>

87 E e artistas? actores cantores /

88 R <ri-se> alguns /

89 E alguns / políticos conheces alguns? /

90 R não /

91 E e comida? /

92 R alguma <ri-se> /

93 E alguma / por exemplo? /

94 R ahm os pães / ou <SIL>
 95 E já fizeste viagens a países onde se fala alemão? /
 96 R não /
 97 E não / mas gostavas? /
 98 R <ri-se> gostava de ir /
 99 E como é que tu te descreves enquanto aprendente de línguas estrangeiras? /
 100 R <SIL>
 101 E como é que tu estudas? /
 102 R fazendo os exercícios lendo os textos e <SIL> /
 103 E utilizas o portfolio? /
 104 R uso /
 105 E aquele que eu vi acho que foi o teu não foi? / aquele que eu vi /
 106 R sim /
 107 E e achas que te ajuda utilizar o portfolio? /
 108 R ajuda mh muito /
 109 E muito? / ótimo / para quê? /
 110 R <SIL>
 111 E em termos de vocabulário.../
 112 R vocabulário e ajuda a fazer exercícios / por exemplo / tem lá exercícios já antigos que a gente estivemos lá a ver como é que se fazem /
 113 E depois é só ir ver não é? /
 114 R <SIL>
 115 E ok // gostas de ser aluna? /
 116 R gosto <ri-se> /
 117 E ou preferias já estar a trabalhar? /
 118 R ahm acho que já estar a trabalhar <ri-se> /
 119 E sim? / em quê? /
 120 R qualquer coisa que tem crianças /
 121 E ai é? / que giro / hm sentes-te motivada para estudar? /
 122 R sinto /
 123 E pois tu és estudiosa / lembro-me perfeitamente / fazes sempre os trabalhos de casa não é? /
 124 R <ri-se>
 125 E pelo menos é essa a ideia que eu tenho / ahm / quais são as tuas ocupações dos tempos livres /
 126 R mh dou catequese no sábado/
 127 E dás catequese?/
 128 R e passo muito numa forma geral com o meu afilhado / vou buscá-lo à escola e depois fico com ele /
 129 E então lidas mesmo muito com crianças? / então quais são os teus planos para o futuro? /
 130 R é <ri-se> qualquer coisa a ver com crianças /
 131 E crianças mais pequenas? /
 132 R sim pequeninos <ri-se> /
 133 E então queres ir para educador de infância por exemplo? / aqui em Aveiro na universidade? /
 134 R não sei ainda <ri-se> /
 135 E não sabes / mas pelo menos já sabes o que queres fazer / achas que vais precisar de línguas? /
 136 R mh acho que sim / <SIL>
 137 E que línguas falam em tua casa? / já disseste que um tio fala alemão não é? / e de resto? /
 138 R mh <SIL> /
 139 E só português? /
 140 R é /
 141 E ahm e os teus pais influenciaram-te a optar pelo alemão ou não disseram nada? /
 142 R não / disseram para eu escolher o que fosse o que eu achasse melhor para mim /
 143 E e o que é que eles acharam quando disseste que escolheste o alemão? /

144 R não acharam nada <ri-se>
 145 E não disseram nada / o que é que eles acham do alemão ? / sabes? /
 146 R que é uma língua complicada <ri-se> /
 147 E eles acham que é complicada mas importante ou que não vale a pena aprender? /
 148 R que é importante /
 149 E e os teus amigos? / o que é que os teus amigos os teus amigos dizem quando estudas
 dizes que estudas a língua alemã? /
 150 R dizem que é uma língua complicada /
 151 E não falam na batata quente na boca? <ri-se>
 152 R <ri-se>
 153 E e se os pudesses perguntar eles diziam que a língua alemã provavelmente seria? /
 154 R difícil /
 155 E difícil / e os alemães? o que é que eles acham dos alemães? /
 156 R são assim meios esquisitos na maneira de falar e <SIL> /
 157 E e da cultura? / o que achas que dizem da cultura? /
 158 R <muito baixo > não sei /
 159 E não sabes ok / ahm no outro dia vocês disseram que o vosso professor de economia falou
 na importância da língua alemã / lembras-te disso? /
 160 R sim /
 161 E o que é que ele disse? /
 162 R ahm acho que foi por causa de uma ahm que Portugal tem prontos ahm estabelece
 ligações com a Alemanha /
 163 E relações empresariais? /
 164 R com a Alemanha /
 165 E e que era importante para além da língua portuguesa /
 166 R <INT> o alemão /
 167 E o alemão / já houve outros professores a falar na língua alemã? /
 168 R mh /
 169 E não? /
 170 R acho que foi mesmo o professor de filosofia <hesita > ahm de Kant e isso /
 171 E e o que é que tu achas que os professores pensam sobre o alemão? /
 172 R <SIL>
 173 E achas que eles pensam que é interessante ou ? /
 174 R não sei /
 175 E não sabes / este ano há menos alunos de alemão na escola do que no ano anterior / sabes
 alguma explicação para isso? /
 176 R <SIL> não /
 177 E ok / e achas que a tua escola promove o ensino da língua alemã? /
 178 R não sei / ahm dão mais importância ao inglês e ao francês / <SIL>
 179 E e agora pensa na nossa sociedade na sociedade portuguesa / na tua opinião qual é o papel
 da língua alemã? / qual é a importância da língua alemã ou não em Portugal? /
 180 R talvez haver várias empresas alemãs em Portugal // e torna-se importante / por causa das
 ligações no emprego / <SIL>
 181 E mh / então e de uma forma geral em Portugal o que é que tu achas que se pensa sobre a
 língua alemã? / achas que toda a gente considera que é uma língua importante? /
 182 R nem toda a gente / alguns acham que é importante outros se calhar nem ligam à língua /
 <SIL>
 183 E mh / e sobre os alemães? / achas que há assim alguma opinião? /
 184 R <SIL> / <ri-se>
 185 E e achas que o sistema educativo o ministério da educação promove o ensino da língua
 alemã? /
 186 R acho que não <ri-se > /
 187 E sabias que com as novas matrizes curriculares a reforma educativa se reduziu a oferta das
 línguas estrangeiras? /
 188 R ahm não /
 189 E mas foi <ri-se> / qual será a razão para isso? / podes imaginar alguma razão para isso?

/

190 R talvez pelo inglês ser a língua mais falada / e mais importante /

191 E e dão mais importância ao inglês? /

192 R sim /

193 E agora tenho umas perguntas específicas para ti Ros / a primeira é assim / nas tuas fichas / aquelas fichas com as composições que eu vos pedi / lembras-te? /

194 R sim /

195 E dizes que língua alemã é interessante / porquê? /

196 R <SIL> por ser diferente da nossa /

197 E já tinhas dito / em quê? /

198 R <SIL>

199 E ok / outra pergunta / no início do ano lectivo achava-te assim muito caladinha .../

200 R <ri-se> /

201 E não participavas muito mas estavas atenta / entretanto tens vindo a mudar um bocadinho / estás mais à vontade não é? /

202 R é /

203 E porque achas que isso foi? /

204 R <ri-se> / não sei /

205 E achas que foi a professora que te deixou mais à vontade ou estavas com algum receio e/

206 R ahm acho que foi a professora que conseguiu pôr-nos mais à vontade /

207 E costumavas ser assim mais tímida com as pessoas /

208 R é /

209 E é? / e agora já estás mais à vontade? /

210 R é /

211 E ok pronto // agradeço a tua participação e podes chamar mais alguém está bem? /

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA MAR

Sujeitos: Entrevistadora (E) & Mar (M)

Data: 08.05.2006

Nota: esta entrevista foi realizada muito tempo (cerca de 10 meses) após as outras.

N.º	Sujeito	Enunciado
1	E	ok vamos ver se compreendes a minha voz que eu estou completamente rouca/ então é assim / vou-te fazer uma entrevista / a entrevista que fiz aos teus colegas no ano passado / já passaram alguns meses / é no âmbito do estudo que eu tenho feito / que tenho gravado as aulas e é assim...o que gostava que tu fizesses é que respondesses às perguntas / quando não quiseres responder a uma pergunta ou não souberes dizes, está bem? E passamos à frente /
2	M	está bem /
3	E	vamos para a primeira / qual a razão ou as motivações que te levaram a escolher a língua alemã? /
4	M	Porque... porque normalmente...a gente / quando começamos a estudar / fala-se no inglês no francês // eu acho que / não é / é diferente / por curiosidade /
5	E	por curiosidade? / e gostas da língua? /
6	M	gosto /
7	E	é? / e porquê?/
8	M	não sei acho que / acho que gosto da pronúncia e assim / acho que...é isso /
9	E	é diferente? /
10	M	é /
11	E	e como é que descreves a língua alemã? / como é que a caracterizas? /
12	M	<SIL>
13	E	a alguém que nunca tenha contactado
14	M	<INT> parece às vezes parece assim difícil / mas depois a gente com / não fica assim tão

- difícil / a pronúncia à primeira vez <hesita>.../
- 15 E é difícil?/
- 16 M é /
- 17 E é muito diferente dos sons que estás habituada? /
- 18 M <ri-se> é/
- 19 E e o que mais gostas na língua alemã?/ Aliás o que é que tu mais gostas e o que é que tu menos gostas? /
- 20 M ahm... <hesita> acho que pronto na da língua pronto acho que gosto da pronúncia dos números pronto gosto de tudo / o que menos gosto é das palavras muito grandes <ri-se> custa muito a dizer /
- 21 E é? / das palavras compostas? /
- 22 M é / e dos nomes /
- 23 E e os alemães? / o que é para ti um alemão? / como é que descreverias?/
- 24 M <SIL> sei lá...é...como é que hei-de dizer...de momento não estou a ver sei lá não conheço...das séries de televisão <SIL>
- 25 E que tipo de pessoas é que achas que são? / os alemães? /
- 26 M <SIL>
- 27 E e a cultura? / o que é que tu mais gostas na cultura alemã e o que é que tu menos gostas?/
- 28 M eu não conheço muito né <ri-se> mas ahm... /
- 29 E daquilo que viste nas aulas daquilo que sabes.../ do país//
- 30 M <SIL>
- 31 E se pensas na cultura alemã do que te lembras? /
- 32 M Mh... dos chocolates <ri-se> /
- 33 E dos chocolates? Mh /
- 34 M <ri-se>
- 35 E e antes de teres o teu primeiro contacto na escola ahm /o que é que tu achavas ou seja antes de aprenderes alemão na escola e agora que já tiveste contacto o que mudou?/
- 36 M ahm acho que quando eu escolhi o alemão era porque era uma coisa nova / sabia que ia ser difícil não é como era assim uma coisa nova / era completamente desconhecida / pronto / até gosto / é mais fácil até / acaba por ser mais fácil / é //
- 37 E então gostas de a aprender? /
- 38 M sim /
- 39 E porquê? /
- 40 M acho que pronto ahm primeiro por ser uma coisa nova não é / que é sempre bom / também / acho que / às vezes antes ouvia na televisão e não percebia nada e agora já é assim uma coisa que a gente percebe alguma coisinha né <ri-se> pelo menos algumas palavras //
- 41 E esta pergunta agora é muito parecida gostas das aulas de alemão?/
- 42 M gosto / sim //
- 43 E sim?/ como é que descreves as aulas / o ambiente / os exercícios //
- 44 M ahm...eu acho que ahm...as aulas acho que são...<hesita> é uma maneira de aprender mh../
- 45 E os exercícios? /
- 46 M sim são simples /não tenho assim tantas dificuldades //
- 47 E e o manual escolar? /
- 48 M gosto /pá também /<ri-se>
- 49 E e a tua relação com a professora / estás à vontade? /
- 50 M tô acho que isso também ajuda muito / ela esforça-se muito / a turma tem evoluído muito / <xxx> eu acho...eu gosto das línguas / só que era aquela coisa dos professores / com ela é aquela coisa a gente não tem medo / às vezes é ótima / é aquela coisa assim mais / <ri-se>
- 51 E já respondeste um pouquinho a isto mas / consideras a língua alemã de aprendizagem fácil ou difícil? /
- 52 M acho que é fácil /primeiro à primeira vista parece assim uma coisa / parece tudo muito complicado mas depois até //
- 53 E e achas que vais precisar da língua alemã no teu futuro? /

54 M acho / eu acho que sim /acho que é sempre bom/
55 E quais são os teus planos? /
56 M ahm pois / acho que vai abrir um curso na escola qualquer coisa de secretariado / acho que se calhar vou tentar entrar / ainda não sei ainda não tenho nada para fazer /
57 E e vais precisar de línguas /
58 M pois /
59 E é aqui na escola /
60 M é /
61 E mh / fora da escola onde é que tu contactas ou já contactaste com o alemão?/
62 M <SIL>
63 E conheces filmes? /
64 M pois nas séries na televisão ahm nos filmes /
65 E músicos ou grupos musicais conheces alguns? /
66 M <SIL> mh não/
67 E políticos? /
68 M <ri-se> não sou muito de política /
69 E e artistas? /
70 M não não /
71 E e comida? /
72 M <hesita> mh.../
73 E já disseste chocolates /
74 M sim chocolates /dizem que são bons <ri-se>
75 E e já fizeste alguma viagem a um país onde se fala alemão? /
76 M não //
77 E ok // como é que tu te descreves a ti mesmo enquanto aprendente? / o que achas? / como costumavas estudar? / o que é que tu fazes / utilizas o portefólio?/
78 M mh é vou ao portefólio e faço coisas assim / ver os exercícios /assim
79 E escreves muito ou vais mais para a oralidade? /
80 M vou mais para a escrita vou lendo e entendendo /
81 E mh / e gostas de ser aluna? /
82 M gosto <ri-se> /
83 E ou preferias já estar a trabalhar? /
84 M ah não eu gosto de ser aluna sim gosto /
85 E e vais continuar não é/
86 M pois sim vou /
87 E e sentes-te motivada para estudar?/
88 M <SIL>
89 E ok / quais são as tuas ocupações dos tempos livres?/
90 M não faço nada <ri-se> /
91 E não fazes nada? / não acredito /
92 M não normalmente fico em casa no computador vejo televisão ouço música estou com amigos /coisas assim /
93 E isso são ocupações /
94 M <ri-se>
95 E mh / quais são os teus planos para o futuro / portanto queres tirar o curso /
96 M quero tirar aquele curso / eu queria ir para uma escola de de artes só que fica difícil
97 E é? /
98 M é não há cá / e depois o que eu queria era mais a questão de dança teatro /então ainda mais difícil /é? /
99 E mas já andas numa escola de dança ou teatro? /
100 M não / eu queria andar só que <SIL> /
101 E ok e em tua casa falam várias línguas ou só falam português? / inglês / francês /
102 M a minha mãe fala assim um pouco de francês / razoavelmente / e um pouquinho também de inglês / muito pouco /
103 E e os teus pais / tiveram alguma influência na escolha do /
104 M <INT> não /

105 E das línguas /

106 M não eu escolho /

107 E o que é que eles pensam sobre a língua alemã? /

108 M <ri-se> não faço a mínima ideia / para eles deve ser uma coisa completamente <ri-se> fora /

109 E e os teus amigos? / se os pudesses perguntar o que é que eles diziam sobre o alemão? / os alemães

110 M acho que acho que eles pensam também que é difícil é aquela impressão / às vezes eles perguntam-me quando tenho testes como é que correu e assim <TOCA A CAMPAINHA>

111 E mh / este ano há menos alunos de alemão do que no ano passado / sabias? /

112 M sabia /

113 E o que achas levou a isso? /

114 M <SIL>

115 E na tua opinião claro/

116 M acho que...sei lá/ se calhar aquela coisa de ser mais difícil / ou porque já conhecem as outras / não sei /

117 E e a tua escola? / achas que esta escola promove o ensino da língua alemã? /

118 M <SIL> ahm...pouco <ri-se> /

119 E e em relação à sociedade / por exemplo na sociedade portuguesa / o que é que tu achas / qual é o papel da língua alemã em Portugal / é uma língua importante? / não é? /

120 M cada vez acho que há mais pessoas a falarem línguas diferentes / cada vez é mais importante / mas aqui em Albergaria mh não / mas cada vez é mais importante saber mais línguas / há muita gente que vem de fora ou vai para fora para a Alemanha / e agora vêm os filhos que vêm de lá / a maior parte deles sabe falar alemão / é isso //

121 E e a tua opinião sobre o que se pensa em Portugal sobre o alemão? / Sobre a língua alemã/ ou sobre os alemães /

122 M <SIL>

123 E na tua opinião /

124 M eu na minha opinião / acho que / acho que em Portugal se pensa que não são assim pessoas diferentes né / têm nacionalidades diferentes tem culturas diferentes não é / na questão da língua acho que / em relação à língua acho que toda a gente tem a mesma opinião <ri-se> acho que toda a gente pensa que é difícil / e esquisita /

125 E mh / ahm e achas que o sistema educativo o ministério de educação achas que promove o ensino do alemão? /

126 M <SIL>

127 E ou achas que eles estão pouco interessados na /

128 M <INT> acho que estão pouco interessados porque acho que se tivessem mais <hesita> se calhar o problema se tivessem mais coisas os alunos se calhar iam mais por aí não é /assim.../

129 E sabias que as novas matrizes curriculares reduzem a oferta das línguas estrangeiras?/

130 M por acaso não /

131 E ahm se te perguntassem o que é que tu achas qual teria sido a razão para isso o que dizias? /

132 M sei lá /

133 E não?/

134 M <ri-se>

135 E ok então // escreveste uma composição em que dizes que a tua relação com o alemão é uma relação de descoberta / lembras-te disso? /

136 M <ri-se> ah lembro lembro/

137 E lembras-te o que querias dizer com isso?/

138 M já não me lembro muito bem <ri-se> mas / é porque é sempre uma coisa nova e assim a gente vai sempre descobrir algumas coisas novas sobre a língua que é bom / porque é sempre coisas diferentes / descobrimos um país que a gente não conhece / como eu não vou às vezes nós podemos viajar não sei quê / eu não vou viajar não é / <ri-se>

139 E há mais alguma coisa que queiras dizer e que eu não perguntei?/

140 M mh não/

- 141 E sentiste bem durante a entrevista? /
 142 M Senti / <ri-se>
 143 E Ainda bem / pronto então agradeço a tua participação//

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA ARI

Sujeitos: Entrevistadora (E) & Ari (Ari)

Data: 16.06.2005

N.º	Sujeito	Enunciado
1	E	ok, então é assim, vou-te colocar algumas perguntas e tu respondes o mais sincero possível ahm e quando não souberes responder dizes que não sabes responder, está bem?/
2	A	tá bem/
3	E	tranquilo a sério / é mesmo só para ter a tua opinião/ pergunta número um/ qual a razão ou seja porquê escolheste aprender alemão?/ quais as motivações que te levaram a escolher esta língua?/
4	A	porque os meus pais estão na Suíça pronto e assim escolhi / e também por ser iniciação porque é mais fácil / eu não me dou muito bem com o francês <ri-se> /
5	E	gostas da língua alemã?/
6	A	uhm gosto/
7	E	porquê?/
8	A	porquê não sei / <ri-se> talvez por ser diferente/
9	E	agora vou-te perguntar como é que caracterizes ou seja como descreves a língua alemã/
10	A	é um bocado difícil a pronúncia uma pessoa que não saiba à primeira é um bocado lixado/
12	E	e o que mais gostas nesta língua?/
13	A	ahm... não sei <ri-se>
14	E	e o que é que tu menos gostas?/
15	A	às vezes quando falam muito rápido não percebo nada <ri-se> /
16	E	é por causa da pronúncia, não é?
17	A	<ri-se> é/
18	E	ahm como é que tu caracterizas os alemães?/ aliás os alemães ou as pessoas da língua alemã/ já estiveste lá na Suíça, não é?
19	A	e na Alemanha também já estive/
20	E	também na Alemanha/ então o que é que tu achas? / como é que descreverias um alemão?/
21	A	de cabelo loiro olhos azuis assim altos.... e <ri-se> não sei mais nada/
22	E	e a cultura?/ o que é que tu achas da cultura o que mais gostas na cultura?/
23	A	ahm...sei lá <SIL>
24	E	já sei que já lá estiveste/
25	A	Já/
26	E	os chocolates a comida/
27	A	os chocolates sim/
28	E	é <ri-se> o que mais gostas são os chocolates?/
29	A	é/
30	E	e o que menos gostas?
31	A	<SIL> não sei <ri-se>
32	E	não há nada?/
33	A	não/
34	E	qual era a tua opinião sobre esta língua antes do teu primeiro contacto na escola?/
35	A	<SIL> era difícil/
36	E	era difícil/ e achas que mudaste a tua opinião?/ ao longo destes dois anos/
37	A	um bocadinho/
38	E	um bocadinho?/ o que mudou?/
39	A	agora já sei mais umas coisitas já prontos já acho que não é assim tão difícil/ como

parecia/
40 E pois/ e diz-me uma coisa gostas de a aprender?/ esta língua?/
41 A gosto/ ahm a gramática é que não <ri-se>
42 E a gramática é que não/
43 A <ri-se>
44 E e diz-me uma coisa gostas das aulas de alemão?/
45 A gosto/
46 E sim?/ como é que caracterizas as aulas de uma forma geral?/
47 A <SIL>
48 E o ambiente em sala de aula?/
49 A é bom / talvez por causa da professora/ <ri-se> prontos é a minha opinião/
50 E e os exercícios?/
51 A são fáceis eu acho/ alguns <ri-se> /
52 E <ri-se> tudo menos gramática, não é?/
53 A é <ri-se>
54 E gostas do manual escolar?/
55 A eu não tenho! <ri-se> /
56 E não chegaste a comprar?/
57 A não/ quer dizer houve um atraso na papelaria e não comprei / mas eu tenho as fotocópias
todas/ até é fixe/ explica bem as coisas/
58 E e o horário achas que está bem / as aulas o horário das aulas/
59 A tá/
60 E está?/ a professora já disseste gostas da professora não é?/
61 A é/
62 E como é que te sentes com ela?/ a tua relação achas que estás à vontade com ela/
63 A sim/
64 E ótimo/ consideras a língua alemã de aprendizagem fácil ou difícil?/
65 A <SIL> para quem não percebe nunca ouviu prontos não tem conhecimentos nenhuns da
língua é difícil/
66 E ou seja, tu que já tiveste contacto com a língua/
67 A <INT> é mais fácil/
68 E é mais fácil para ti/
69 A é/
70 E e achas que vais precisar da língua alemã no teu futuro?
71 A se calhar não / é conforme // o inglês é mais importante/ não sei/
72 E não sabes/ de que forma contactaste com a língua alemã e a sua cultura fora do contexto
da escola?/
73 A os meus pais estão lá na Suíça/
74 E conheces filmes alemães/
75 A o quê filmes? <ri-se> filmes nem por isso/
76 E e revistas/
77 A revistas a bravo/ pois não muito mais <ri-se>
78 E grupos musicais conheces alguns?/
79 A RAMMSTEIN <ri-se> /
80 E e artistas?/
81 A artistas como?/
82 E artistas cantores.../
83 A cantores nem por isso/
84 E actores/
85 A actores...não/
86 E não nem por isso/ políticos?/
87 A Gerhard Schröder <ri-se> /
88 E Schröder conheces / a comida conheces de certeza não?/
89 A ahm prontos salsichas/
90 E já sei que já fizeste viagens a alguns países onde se fala alemão já foste à Suíça/
91 A à Áustria/

92 E Áustria/
 93 A ao Lichtenstein/
 94 E Lichtenstein e... à Alemanha/
 95 A e Alemanha/
 96 E hm então agora explica-me lá como é que tu te descreves enquanto aprendente de línguas/ o que é que tu achas/
 97 A <SIL>
 98 E se tivesses que dizer olha eu sou o Ari e eu aprendo alemão assim assim e assim como é que te descreverias/
 99 A oi... sei lá/ <SIL>
 100 E não sabes?/ alguém que não te conheça aliás tu não és tu/ vais dizer assim olha aquele é o Ari/ descreve lá como é que estuda/
 101 A <ri-se> ai como é que eu estudo <ri-se> não estudo/
 102 E não estudas?/
 103 A não <ri-se>
 104 E ahm só estudas na sala de aula?/
 105 A sim/
 106 E não fazes os trabalhos de casa?/
 107 A não <ri-se>/
 108 E eu tenho estado a acompanhar as aulas como sabes e não me lembro de uma única vez que tenhas feito os trabalhos de casa / estou errada ou não?/
 109 A está certa <ri-se>/
 110 E estou certa?/
 111 A fiz duas vezes /
 112 E fizeste?/
 113 A <ri-se>
 114 E então explica-me lá, cá entre nós/
 115 A <ri-se> ai cá entre nós <ri-se> /
 116 E <ri-se> por que razão nunca fazes os trabalhos de casa nunca/
 117 A também não faço nas outras disciplinas / <ri-se> prontos pá não sei não gosto de fazer/
 118 E não gostas de fazer/ achas que não é importante?/
 119 A <sério> é importante/ talvez por nunca fazer os tpcs é que eu tenho um atraso do caraças na gramática/ uhm pronto/
 120 E portanto estás à vontade no Alemão mas na gramática /
 121 A nos testes a sôra mete lá o a gramática e a compreensão / a compreensão tenho bom e a gramática mau <ri-se> é isso/
 122 E utilizas o portefólio?/
 123 A <ri-se> não tenho /
 124 E pois a mesma pergunta achas que devias fazer ou achas que/
 125 A <INT> <sério> devia pois devia /
 126 E então porque não fazes?/
 127 A <SIL>
 128 E porque vejo-te como aluno com um nível linguístico bom mas depois não fazes nada em casa/
 129 A pois não <ri-se>
 130 E eu não compreendo?/
 131 A <ri-se> isso é malandrice/
 132 E é mesmo malandrice?/
 133 A é/
 134 E não te apetece fazer/
 135 A não/
 136 E não tem outra razão?/ nenhuma?/
 137 A não/ é mesmo malandrice <ri-se> que eu tenho tempo para fazer pois mas <ri-se>/
 138 E gostas de ser aluno?/
 139 A <SIL> mh... é melhor do que ser...<ri-se> sei lá/
 140 E preferias já estar a trabalhar?/

141 A <sério> não não/
 142 E preferes ser aluno?/
 143 A claro/
 144 E hm sentes-te motivado para estudar?/
 145 A não/
 146 E não / eu no outro dia ouvi que estavas a dizer que ias para outra escola /
 147 A vou /
 148 E que escola?/
 149 A para Espinho/
 150 E e porquê?/
 151 A <hesita> hum não sei/
 152 E qual é a escola em Espinho?/
 153 A é a esp...é uma escola profissional/
 154 E e vais para que curso?/
 155 A Marketing/
 156 E ótimo/ e vais precisar da língua alemã?/
 157 A pois... pois só o inglês/
 158 E não vais precisar do alemão então/
 159 A não sei/
 160 E e como é que ocupas os teus tempos livres?/ o que fazes quando estás/
 161 A é jogar ao computador jogo futebol num clube// música televisão é essas coisas/
 162 E quais são os teus planos para o futuro/
 163 A sei lá <ri-se> não tenho/
 164 E não sabes?/
 165 A não/
 166 E nada?/
 167 A não/
 168 E não há uma profissão que queiras exercer?/
 169 A não/
 170 E do que queres fazer?/
 171 A quando era miúdo queria ser polícia mas agora <ri-se>/
 172 E não sabes se queres trabalhar hm <hesita>/
 173 A não/ é esse é um dos problemas que eu tenho/ não sei/
 174 E e queres ficar em Portugal ou queres ir para/
 175 A <INT> em Portugal hom/ nunca ia/
 176 E em Portugal?/
 177 A nunca ia nunca ira para o estrangeiro/
 178 E ai não?/ então gostas do teu país?/
 179 A <calmo> gosto/
 180 E e não sabes se queres ir para a universidade ou se vais tirar um curso prof/
 181 A <INT> pra universidade não vou/
 182 E então já sabes alguma coisa/ e sabes que vais tirar um curso profissional de marketing/
 183 A sim/
 184 E então provavelmente vai ser nessa área que vais trabalhar/
 185 A é/
 186 E ok/ ahm/ que línguas falam em tua casa?
 187 A português só/
 188 E só português?/
 189 A e lá na Suíça ... também pois/
 190 E mas os teus pais falam alemão?/
 191 A um bocado mal <ri-se> não aprenderam na escola mas falam/
 192 E e contigo falam alemão?/
 193 A <ri-se> às vezes na brincadeira umas palavritas/ é por aí que eu aprendi/
 194 E tens irmãos?/
 195 A tenho um/
 196 E também está lá ou está cá?/

197 A tá a estudar em Braga/
 198 E e ele fala alemão?/
 199 A mais do que eu/
 200 E ai é?/ mas também aprendeu na escola?/
 201 A pronto ele é assim estuda mais e tem tem assim mais gosto em aprender/
 202 E e ele está na universidade?/
 203 A está/ no terceiro ano/
 204 E em quê?/
 205 A ah em antropologia história/
 206 E que giro/
 207 A giro mas/
 208 E giro mas não te interessa estudar nada disso/
 209 A não não <ri-se> não/ até ganhou uma bolsa/ de mérito/
 210 E ai é?/
 211 A ai não/ foi o melhor da disciplina prontos do curso dele/
 212 E e não queres nada de maneira alguma seguir esse caminho/ <ri-se> não estou a tentar convencer-te estou apenas a perguntar/
 213 A <ri-se> não gosto/
 214 E <ri-se> ok tudo bem/ os teus pais influenciaram-te a optar por esta língua?/
 215 A não eu é que escolhi/
 216 E eles disseram alguma coisa quando lhes disseste que ias aprender alemão?/
 217 A mh não quer dizer disseram se quiseses vir para aqui já sabias mais e não sei quê <ri-se>/
 218 E e tu vives com quem com a tua avó/
 219 A com a tia/
 219 E com a tia/ e ela o que é que acha do alemão?/
 220 A nada/ não acha nada <ri-se muito>/
 221 E e os teu amigos / sabem que aprendes alemão?/
 222 A sabem/
 223 E e o que é que eles dizem?/ sobre o alemão?/
 224 A às vezes perguntam como é que se diz prontos como é que se diz em alemão coisas e eu digo/ se eu souber/
 225 E até parece que estão interessados/
 226 A mh mh <hesita> não/ assim uma vez por outra/
 227 E e diz-me uma coisa/ se os pudesses perguntar o que é que achas que eles diziam sobre a língua alemã?/
 228 A que é uma confusão <ri-se> / que não se percebe nada/
 229 E e os alemães?/ achas que eles também diziam que os alemães são loiros de olhos azuis/
 230 A sim acho que sim/
 231 E e a cultura alemã/ iam diziam o quê?/
 232 A talvez que não conhecem/
 233 E não conhecem/ mh no outro dia talvez não estavas cá as tuas colegas disseram que o vosso professor de economia falou da importância da língua alemã/ lembras-te disso?/
 234 A eu não tenho economia/
 235 E ah <ri-se> bom/
 236 A deixei para trás/
 237 E houve outros professores a falar na língua alemã?/
 238 A mh <SIL> não/
 239 E e o que é que tu achas que os professores pensam de uma forma geral do alemão?/
 240 A não sei não sei <ri-se>/
 241 E não sabes/ ahm / este ano cá na escola há menos alunos a aprender alemão do que no ano anterior/ achas que isto está relacionado com quê/
 242 A também estas novas reformas mesmo um bocado / se calhar um bocado pronto/ no décimo ano já não há alemão/ já não há a possibilidade de escolher / podia haver / como mais gente escolheu mais pessoas podiam escolher/ agora já nem há/ <SIL>
 243 E é mais por causa disso?/

244 A mas também nunca ia haver por exemplo tantos alunos como há em inglês e/
 245 E por que é que tu achas que isso é assim?/
 246 A é mesmo por o inglês ser mais <hesita> mais conhecido / quando se vê um filme é inglês/
 247 E pois/
 248 A é a língua mais importante/
 249 E pois/ achas que a tua escola promove o ensino da língua alemã?/
 250 A até promove/ tem sempre coisas no pólio e tudo/
 251 E mh/ agora pensa na nossa sociedade na portuguesa/ na tua opinião qual a importância da
 língua alemã/ já disseste que o inglês é mais importante/ achas que o alemão é importante
 em Portugal?/
 252 A <SIL>
 253 E ou achas que é uma língua secundária?/
 254 A pode ser importante / por exemplo no Algarve / tem muitos turistas e tudo/ convém
 saber/ tipo há lá um aluno na escola / no outro curso de turismo e não tem o alemão/
 255 E ai é?/
 256 A pois / eu acho que devia ter/ a escola para onde vou tem o curso de turismo/
 257 E e não tem alemão?/
 258 A não tem / só tem inglês francês/ isso é mau / porque podem ter muitos muitos <hesita> /
 259 A turistas?/
 260 E turistas da Alemanha/
 261 A mh/ e na tua opinião o que se pensa em Portugal sobre a língua alemã?/ achas que de uma
 forma geral as pessoas pensam mh que a língua é difícil que não se percebe nada.../
 262 E é/
 263 A é isso?/
 264 E <ri-se> eu acho que é/
 265 A e dos alemães também?/
 266 E mh também/ mh/
 267 A agora vou-te fazer outra pergunta/ achas que o sistema educativo promove o ensino da
 língua alemã? / esta é mais difícil/
 268 E o sistema educativo como/
 269 A mh o ministério de educação / achas/
 270 E não/ até tá a cortar/
 271 A então já respondeste a esta/ sabias que com as novas matrizes reduziu a oferta das
 línguas / já disseste que sim/ e achas / por que razões acham que se fez isso/
 272 E porque acham que é mais importante o inglês/ principal/
 273 A ok/ então deixa-me cá ver qual é a pergunta que eu tenho/ há mais alguma coisa que
 queiras dizer em relação àquilo que estivemos a falar?/
 274 E mh não/
 275 A gostaste deste ano lectivo?/
 276 E sim mh gostei/
 277 A gostaste de ser filmado? <ri-se> /
 278 E <ri-se> gostei foi diferente/
 279 A como te sentiste ao longo da entrevista?/ bem?/
 280 E no início tava um bocado nervoso / <ri-se> senti-me bem/
 281 A não é difícil pois não?/
 282 E não/ <ri-se> sempre pensei que fosse assim mais mh/
 283 A complicado?/ não/ então agradeço a tua participação e vou parar isto
 321 A

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO ADOPTADAS (a partir de ANDRADE & ARAÚJO E SÁ 1995)

Tabela 14: Normas de transcrição dos episódios

Comportamento verbal e dados situacionais	Notação usada & exemplos
Professora	P
Aluno não identificado a falar	A
Aluno identificado a falar	Nome do aluno
2 ou mais alunos a falarem em simultâneo	ALS
Todos os alunos, em coro	T
Enunciado em simultâneo com o anterior	=
Erros fonéticos	[transcrição fonética]
Questão	?
Suspensão da frase com entoação descendente	...
Enunciação de uma letra	<u>E</u>
Elementos para-verbais, não-verbais	<baixo>
Silêncio	<SIL>
Interrupção do outro	<INT>
Riso individual	<RI>
Riso colectivo	<RISOS>
Inaudível	<xxx>
Conteúdos registados no quadro	(Q: ich)
Elementos verbais enfatizados	PASST AUF!
Pausas breves	/
Pausas longas	//
Introdução de outra língua estrangeira	*house*
Som emitido por locutor que segue o discurso	Uhm
Gagueja, hesita	Ahm
Questiona	Hum
Concorda	Hm
Texto não transcrito	[...]
Informações contextuais	[após de se ter lido o texto]
Confusão nos alunos relacionada com a tarefa didáctica	<CONF>
Confusão nos alunos não relacionada com a tarefa didáctica	<NCONF>
Comando sonoro para silêncio (por parte da professora)	SSSSHHH!

ANEXO 3: TRANSCRIÇÕES DOS “EPISÓDIOS SIGNIFICATIVOS”

A5-6/01	Nem precisamos do portfolio	28.09.2004
A7-8/01	Sentido das palavras	30.09.2004
A7-8/02	Pois pois	30.09.2004
A7-8/03	Selbstporträt	30.09.2004
A7-8/04	Ai Jesus e ó meus Deus	30.09.2004
A9-10/01	Zweihundertvierundsiebzig	07.10.2004
A13-14/01	Quem fez o trabalho de casa	19.10.2004
A17-18/01	Só me apetece fugir	26.10.2004
A21-22/01	Umstellung? Não sei	28.10.2004
A23-24/01	Ai assim em alemão não sôra!	04.11.2004
A23-24/02	Afinal não é assim tão difícil	04.11.2004
A34-35/01	Vai-se tudo embora sôra	23.11.2004
A34-35/02	Quando a sôra faz anos	23.11.2004
A34-35/03	Vocês muito se queixam	23.11.2004
A40-41/01	Ä - aquelas coisas em cima	02.12.2004
A40-41/02	De mal para pior	02.12.2004
A40-41/03	O cachecol passa a ser o sujeito	02.12.2004
A40-41/04	São alemães - são diferentes	02.12.2004
A40-41/05	Rosa no quadro	02.12.2004
A40-41/06	Está frio	02.12.2004
A46-47/01	Deixa tar a música	14.12.2004
A46-47/02	Nikolaus	14.12.2004
A46-47/03	Promessa de chocolate	14.12.2004
A50-51/01	Comboio	04.01.2005
A50-51/02	Separar as carruagens do comboio	04.01.2005
A52-53/01	Não sou capaz de fazer isto sozinha	06.01.2005
A52-53/02	O professor de economia sobre o alemão	06.01.2005
A52-53/03	A gargalhada das batatas	06.01.2005
A54-55/01	O chocolate prometido	11.01.2005
A56-57/01	Ai meu Deus estamos feitos	13.01.2005
A56-57/02	Eles metem os verbos sempre no fim	13.01.2005
A61-61/01	Freundschaft	25.01.2005
A61-61/02	Credo!	25.01.2005
A68-69/01	Isto está tudo em alemão!	15.02.2005
A68-69/02	Vamos tentar descobrir	15.02.2005
A68-69/03	O que quer dizer egal	15.02.2005
A74-75/01	Guarda-fatos em alemão	24.02.2005
A76-77/01	Olha vamos dar os smileys!	01.03.2005
A76-77/02	Was sind smileys?	01.03.2005
A108-109/01	Conversa com um native speaker	10.05.2005
A110-111/01	Feedback da conversa	12.05.2005
A110-111/02	Wo wohnt er?	12.05.2005
A110-111/03	Um alemão é uma pessoa alta	12.05.2005
A112-113/01	A passiva	17.05.2005
A116-117/01	Ler? Isso é o pior!	24.05.2005
A116-117/02	Nunca mais acaba o ano	24.05.2005

Data: terça, 28.09.2004

Aulas número: 5/6

Lehrstoff / Sumário: Wiederholungsübungen. Beates Selbstporträt. Sätze ergänzen.

Nota: primeira aula observada/videogravada

Episódio A5-6/01		
Fala	Sujeito	FALA / Enunciados
1	P	so ich stelle einige Fragen zu/ so// ok wer von ihnen ist sechzehn Jahre alt?/ <voz mais alta> schüler// ok wer ist sechzehn Jahre alt?/ pass auf...wer ist sechzehn Jahre alt?/ wer von ihnen ist SECHZEHN Jahre alt?/ SECHZEHN JAHRE ALT/
2	PAT	<muito baixo e insegura> <xxx> ja?
3	P	<dirige-se a Patrícia> du bist sechzehn Jahre alt?/ ja oder nein?/
4	PAT	<muito baixo> ja/
5	P	alt... Alter/ wie alt bist du Patrícia?/ wie alt bist du?/
6	PAT	ah... ich bin....sss <hesita e leva a mão à cabeça> ai já não me lembro/
7	FLA	dezasseis/
8	PAT	sechsvier...<hesita e olha para a professora>
9	P	sechzehn Jahre alt/ so WER ist sechzehn Jahre alt?/ wer?/ Patrícia und? / niemand?/
10	PAT	wer?//
11	ARI	<dirigindo-se aos colegas> quem tem mais dezasseis anos?/ <ri-se> mais <xxx>/
12	P	[...]
13	VAN	Vanessa, wie alt bist du?/
14	FLA	pere aí <xxx> /
15	P	Vanessa/
16	VAN	Wie alt bist du?/ eins zwei drei vier fünf sechs sieben acht/ ja so/
17	P	<baixo> sechzehn
18	FLA	sechzehn ja so/ und heute bist du auch sechzehn Jahre alt?/ nein wie alt bist du?/ ich
19	P	bin?/
20	FLA	sieb/
21	P	sieb...?/
22	FLA	sieb.../
23	P	siebZEHN/
24	ARI	siebzehn/
25	ALS	siebzehn JAHRE ALT/ ach so/ und Aristides?/
26	P	também/ <mexe no cabelo, ri-se>
27	ARI	<riem-se>
28	P	nicht também sondern?/
29	FLA	<xxxx>
30	ALS	ich bin auch siebzehn Jahre alt// und du Flávio?
31	P	Hum?/
32	FLA	<riem-se>
33	P	Und du?/ du bist nicht sechzehn nicht siebzehn/ so wie alt bist du?/ <lento> ich bin achtzehn jahre alt/ achtzehn achso achtzehn Jahre alt/ gut

Data: terça, 30.09.2004

Aulas número: 7/8

Lehrstoff / Sumário: Selbstporträts schreiben und vorlesen.

Nota: durante esta aula, há mais um aluno (João) a assistir para relembrar o Alemão.

Episódio A7-8/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
MAR	Jesus se nos esquecermos de uma letra perde o sentido! /
ALS	<riso geral>

P	So/ wer hat die Hausaufgabe gemacht?/ Wer hat die Hausaufgabe gemacht?/ Steckbrief schreiben/
PAT	pois pois/
P	Auf Seite <hesita> einunddreißig/
ALS	<SIL>
P	Patrícia/ Hausaufgabe gemacht?/
PAT	<abana a cabeça>
P	Rosa auch?/
RO	<abana a cabeça>
P	ok / Aristides?/
ARI	<SIL> // <ri-se> para variar/
MAR	não fiz tudo/
P	ok/ etwas gemacht/ und Flávio?/
FLA	<SIL>
P	nein?/
FLA	<baixo> nein.../
ARI	ó sôra <xxxx>/
P	[registra quem (não) fez os trabalhos de casa] e não reage ao que Aristides disse]
Episódio 7-8/02	
P	Ok fertig?/ Aristides Marisa// so jeder Schüler liest <hesita> ihr Selbstporträt / lesen ok? Ja?/ Aristides kannst du dein lesen?/
ARI	Lesen? O meu?/
P	Lesen lesen AUFLESEN/
ARI	Ler?/
P	Ja/
ARI	Aiii Jesus.../
	<CONF>
P	SSHhhh!/
ARI	Ora bem.../
P	Depois pedimos à professora para vos deixar ver como é que vocês lêem/
	Ó sôra é melhor não/
RO	pode ser uma maneira para depois se auto-corrigirem/
P	<CONF>
	Eu leio bem/
João	Vocês vão ler/
P	Sim/
A	E depois até poderá ser uma maneira de depois eles verem /
P	<CONF>
	SSHhhh!/
P	<começa a ler> meine Name ist Aristides Abrantes/ ich bin am achtzehnten Oktober não sei o
ARI	número/
	acht neun so [vira-se para o quadro e escreve 1986]/
P	neunzehn/
ARI	neunzehn/
P	<SIL>
ARI	hundert/
P	neunzehn <ri-se> hundert ai Jesus/ agora é oitenta e seis/
ARI	jaaaaa zuerst?/
P	achtz <ri-se>/
ARI	sechs/
A	sechs zuerst/ sechsund?/
P	sechsundachzig/
ARI	Ja sechsundachzig/
P	ó meu Deus/
PAT	SSHhhh!/
P	E agora <lê> ich bin siebenzehn Jahren <xxx>/ ich wohne/

ARI	<INT> wie alt? wie alt?/ entschuldigung wie alt?/
P	Dezassete/
ARI	aber auf deutsch/
P	<hesita um pouco> sieben sieben/
ARI	SIEBZEHN/
P	Siebzehn/
ARI	Siebzehn Jahre alt/
P	Ich wohne in in Alquerubim/ meine Adresse ist travessa da ponte velha/
ARI	<risos>
	ich komme aus Portugal/ ich <hesita> besuche/
ALS	besuche/
ARI	die Klass elf <hesita>
P	e/
ARI	des Gymnasiums/ ich bin um metro de setenta e cinco/
P	ja Aristides wie sagt man das/
ARI	ein/
P	ein Meter/
ARI	<hesitando> vier...und...achzig/
P	vierundachzig?/
ARI	oitenta e cinco/
P	<risos>
ARI	ah...nicht vier sondern? fünf/
	fünfundachzig/
P	achzig/ gross/
ARI	gross und dreiund <ri-se> siebzisch../ <ri-se>
P	DREIUND... siebzig?/
ARI	Dreiundsiebzig kilos/
P	Ok/
ARI	ich habe grün Augen und braune Haar/ ich mag Fußball <xxx>/ meine Zukunftsplane sind
P	Polizei und Fußball spielen/
ARI	ok danke/
P	

Data: quinta, 07.10.2004

Aulas número: 9/10

Lehrstoff / Sumário: Tagesablauf. Apartines Selbstporträt

Sujeito	FALA / Enunciados
P	So Hausaufgabe für heute / wer hat die Hausaufgabe gemacht / auf Seite [escreve no quadro enquanto diz] zweihundertvierundsechzig / so / Vanessa / zweihundertvierundsechzig / [mais lento] zweihundertvierundsechzig /
VAN	Eu já vi / está aí escrito é mais fácil /
P	<ri-se> so Rosa / was war die Hausaufgabe / o que era o trabalho de casa? / o que era? / Beates Porträt schreiben [começa a escrever no quadro] /
FLA	Não fiz nada disso/ para variar /
P	noch einmal / warum nicht Flávio? / warum hast du die Hausaufgabe nicht gemacht? /
FLA	Weil mh não me apeteceu / <ri-se>
P	Ah... vergessen? / keine Lust gehabt? / Rosa/

Episódio 13-14/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
P	So und Hausaufgabe für heute / was war die Hausaufgabe für heute / Hausaufgabe / Flávio / für heute /
FLA	Hã?/
P	Hausaufgabe / war WAAAR die Hausaufgabe / für heute /
FLA	<SIL>
PAT	Trabalho de casa /
ARI	Fizeste? /
P	Hausaufgabe / was war das /
ALS	Xxx/
P	Qual era o trabalho de casa /
ALS	[falam uns com os outros, não se compreende]
P	Era descrever um dia / Tagesablauf / quem fez? /
ARI	ninguém fez / [novamente confusão na turma]
P	[para Patrícia] fizeste? /
PAT	Eu não /
ALS	Não /
P	Ahm / nós estivemos a ver a tabela com as actividades ahm nos dias de férias e as actividades ahm nos dias de aulas / o que se faz em casa num dia da semana /
PAT	Xxxxx /
/VAN	
P	Então vamos continuar pronto atendendo ao facto que os trabalhos de casa não são feitos os portfolios são deixados em casa / Ó sôra /
VAN	Xxx/
PAT	[instala-se novamente a confusão]
P	[levanta um ouço a voz] continuamos a ter só dois livros /
ALS	<SIL>
VAN	Eu já encomendei mas /
P	Então / é assim / eu queria que começassem a trazer o livro ou fotocópia do livro a partir da próxima semana no máximo porque eu acho que um mês ou mais de uma mês já sem livro não há explicação para /
VAN	<INT> então como é que eu faço?/
P	Tiras fotocópias das unidades que estamos a dar / portanto para hoje eu já trouxe algum material para que possamos trabalhar //
VAN	Mh /

Data: 26.10.2004

Aulas número: 17/18

Lehrstoff / Sumário: „Freizeitstomp“ – Lücken ausfüllen / Fragen beantworten

	Episódio 17-18/01
Sujeito	FALA / Enunciados
P	[professora pára o gravador]
ALS	Xxxxx [não se compreende porque falam todos ao mesmo tempo]
PAT	<ri-se> só me apetece fugir /
ALS	Xxxxx /
FLÁ	Não se compreende nada! /
ALS	Xxxxx /
P	Shhh! / agora vamos tentar perceber alguma
ALS	Xxxxx /
P	do texto // [limpa o quadro, onde tinha anotado as palavras a inserir nas lacunas]

Data:28.10.2004

Aulas número: 21/22

Lehrstoff / Sumário: Verbesserung der Hausaufgabe (Grund - und Umstellung).

Fragepronomen wiederholen.

	Episódio 21-22/01
Sujeito	FALA / Enunciados
P	Vanessa/
Van	Não sei /
P	Übung B /
Van	Não sei /
P	Umstellung / Umstelllung significa o quê? /
Fáb	Inversão /
P	Inversão / Umstellung / umas perguntas então / agora aquelas frases / vais começar por? [espera] /
Van	<SIL>
P	Pelo sujeito ou pelo verbo? / se é uma Umstellung uma inversão então é pelo? /
Van	Verbo /
P	Verbo ok / então naquelas frases têm que inverter o sujeito e o verbo e fazer a pergunta ok? /
Van	[levanta-se com um suspiro e vai ao quadro. Chega ao quadro suspira novamente, fica à espera]
P	Xxxx / [está a dar uma explicação em voz baixa a um aluno acerca do exercício, não olha para Van]
Van	[começa a escrever, professora olha para ela] é primeiro o verbo e agora? /
P	Ja e agora? / inverteste portanto o sujeito e o verbo e o rest fica igual /
Van	[continua a escrever]
P	Porque é uma pergunta de resposta ja ou nein wo wohin woher / agora na dois vais inverter / vais começar pelo verbo e depois o sujeito / como é de partícula separada a partícula continua a estar no fim /
Van	<SIL> [fica a olhar para a ficha de exercícios que tem na mão e para o quadro]
P	Olha para a frase do exercício a /
Van	[começa a escrever no quadro, alunos copiam o que escreve. A professora vem ter ao quadro, fica ao lado da Van. Pega no apagador e apaga uma palavra que a Vanessa havia registado no quadro]
P	[muito baixo e para Van] xxx/ [aponta para frase registada na parte superior do quadro] não altera nada/
Van	[muito baixo] xxx /
P	ja ok /
Van	[apaga uma parte do que já tinha escrito e continua, terminando a frase]
P	Ok gut /

Episódio 23–24/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
P	So ok / diese Modalverben / können /
Van	<INT> [alto] poder! /
P	Ja ok / Möglichkeit / [registra esta palavra no quadro]
Pat	O que [acentuado] É isso? /
Van	Ó sôra! /
P	Fähigkeit / [registra esta palavra no quadro]
Pat	[suspira alto] ai ai / ai assim em alemão não sôra / ai /
P	Erlaubnis / [registra esta palavra no quadro]
Pat	Ó professora assim não! / Podia por os significados à frente! /
P	Portanto Möglichkeit, Fähigkeit und Erlaubnis / o que quer dizer? / o que é que vimos na aula anterior sobre poder? / três significados quais eram / Möglichkeit /
Pat	Ó sôra deixa copiar /
A	Possibilidade /
P	Portanto possibilidade condições de natureza etcetera / mais? /
Mar	Permissão? /
P	Permissão / ok so Möglichkeit? /
Van	Deve ser a primeira /
P	Möglich sein? / ja? /
V	Deve ser a primeira / a primeira /
P	Ja / tem a ver com a possibilidade / Fähigkeit? / tem a ver com? /
	<SIL>
ALS	A capacidade / o saber / e Erlaubnis? Tem a ver com? /
P	<SIL>
ALS	Permissão /
P	Pois /
Van	[alunos apontam os significados e as traduções respectivas nos seus cadernos]
Episódio 23–24/02	
Ros	Ó stôra o verbo können e dürfen significa permissão afinal o dürfen significa o quê? /
P	Bom quando usas na negativa como vimos na aula anterior tem o sentido de proibição / proibição /
Pat	aaaaahhhh! /
Ros	pois /
Pat	afinal não é assim tão difícil! /
Ros	tá? / müssen / die Schüler müssen die Hausaufgabe machen /
P	menos mal /
Pat	<SIL> [Vanessa desconcentrada, pega na mochila e procura alguma coisa]
ALS	Hausaufgabe machen /
P	<SIL>
ALS	[registra no quadro a palavra Notwendigkeit] nötig sein / ser necessário necessidade [Vanessa
P	limpa os seus óculos] /
Van	[nóte véndiche kaite] /
P	[corrige] Notwendigkeit / por exemplo lembram-se quando falámos destas palavras? / Notwendigkeit /
Van	[para Fábio] É o quê? /
Fáb	[para Vanessa e muito baixo] xxx /
Van	[começa a escrever no caderno] NOT [olha para o quadro] shhhh /
P	Notwendigkeit necessidade /

Lehrstoff / Sumário: Hausaufgabe verbessern. Gesichter beschreiben. Gefallen und Misfallen ausdrücken.

Episódio 34–35/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
Ari	[para Mar] como é que é terça? /
Pat	} DIENSTAG! / [risada geral]
Van	
Mar	
P	Só temos aulas às terça e às quintas portanto....
Ari	[indiferente] Vira-se para o quadro e abre a lição /
Ari	[confusão na turma, alunos conversam um com os outros, Aristides volta para o seu lugar] xxx/
Mar	Foi-se embora / [deve referir-se ao Fábio, que tem faltado]
Pat	Foi-se embora / [alto] tá tudo a ir-se embora! /
P	Quem é que se vai embora?/
Mar	Vai-se tudo embora stôra isto é uma VERGONHA [bate com o caderno que acaba de tirar da mochila na mesa] / tá tudo a pensar em ir-se embora / este [aponta para Aristides] vai-se embora
Ari	[embaraçado] a minha prima vai-se embora /
P	<INT> [para Ari] vai-se embora de onde? / da escola? /
Ari	[mexe no cabelo] ainda não sei /
Van	Isso é o que ele diz/ chega à hora e não vai nada / [em tom de brincadeira] Vai prá tropa/
Ari	Não vou nada/
P	Então e o que é que tem? / é uma profissão como às outras! / Ok [vira-se para o quadro, escreve o sumário desta lição] verbessern wir die Hausaufgabe /
Ari	Eu vou prá Suíssa <ri-se>
Pat	Vais vais / [Marisa ri-se e bate no braço de Aristides]
Episódio 34–35/02	
Mar	Ó stôra quando é que a stôra faz anos? /
Ari	Pois /
P	Ai isso... /
Mar	Para nós sabermos /
P	[baixo] xxx/
Mar	Toda a gente se conhece /
Van	o que é isso? /
P	xxx/
Mar	ó stôra diga-nos! /
P	zweiundzwanzigsten /
Ari	zweiundzwanzig vinte e dois / [Marisa ri-se]
P	Juni /
Pat	Vinte e dois de Junho! /
Ari	Junho é isso mas nas férias sôra /
P	[em tom de brincadeira] azar o meu assim não recebo o meu chupa chupa / [risada geral]
Pat	Um chupa? / ó stôra realmente! /
Episódio 34–35/03	
P	Auf Seite siebenunddreißig aufmachen / [tem o manual escolar na mão e mostra uma página aberta e escreve o número 37 no quadro]
	Ai meus Deus a seguir temos educação física / [suspira] ó meus Deus /
Pat	Vocês muito se queixam /
	Ó stôra se a professora soubesse / [instala-se a confusão na turma porque Patrícia, Vanessa e
P	Marisa falam todas ao mesmo tempo]
Pat	[rindo-se] Todas as terças feiras todos se queixam que vão ter educação física /
	E depois às quintas VÃO para o inglês /
Mar	<ri-se> é isso /
	Eu já sei o vosso horário de cor / ok jetzt beschreiben wir Aristides Gesicht / [aponta para

P	Aristides] ja? / vamos descrever ali o Aristides vamo lá / [Aristides tira imediatamente a fita do
Van	cabelo, sacode a cabeça, ajeita o cabelo e fica em pose, provocando uma risada geral na turma,
P	incluindo a professora]

Data: 02.12.2004

Aulas número: 40/41

Lehrstoff / Sumário: Verbesserung der Hausaufgabe

Episódio 40-41/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
P	[para Ari] Ok was trägt er? / o que é que ele traz vestido? / página cinquenta / Kleidung / so /
Ari	<SIL> [vem ter com a Patrícia e a Rosa e olha para o manual delas]
Pat	Xxx/
P	Kleidung / casaco /
Ari	Como é que se diz casaco /
Pat	Jacke /
P	Jacke /
Ari	Ja Jacke / [Ari volta para o quadro] como se diz ele traz um casaco/
P	Como é que se diz traz /
Ari	Was TRÄGT er? /
ALS	<SIL>
P	TRÄGT /
Ari	Trägt / tragen / TRAGEN / [Ari olha para a professora, esta vai ao quadro, pega no giz e começa a
Pat	escrever "tragen". O giz quebra e metade cai ao chão] ups /
P	Ó stôra não é preciso partir o giz /
	[Ari começa a escrever, hesita e olha para a Pat]
Ros	TRAGT / é com a com aquelas coisas em cima [Ari escreve e pára, olha novamente para Pat, que
Pat	reage, com um tom agressivo] UM G E UM T! / [Ari termina de escrever a palavra]
P	Ok was trägt was? /
Episódio 40-41/02	
P	Então vamos lá ver / como é que se diz cachecol /
ALS	<SIL>
Pat	Cachecol! / [risada geral na turma] vamos lá ver a trás [refere-se à página 50 do manual que
	contém uma listagem de vocábulos relacionados com vestuário]/
Ros	Não tem/
P	Por acaso não tem /
Pat	ó stôra então é melhor dizer não é /
Ari	eu não sei /
P	como se diz em inglês /
ALS	<SIL>
Ros	Ó professora isto está a ir de mal para pior! / [Pat solta uma gargalhada]
P	[escreve "Schal" no quadro]
ALS	Aaaahh/
P	Der SCHAL /
Episódio 40-41/03	
P	Agora vais dizer o cachecol às riscas agrada-me / o que é que te agrada? / o cachecol / passa a
	ser o sujeito /
Ari	<SIL> [olha para professora]
P	E agora? / qual é a terminação dos adjectivos no nominativo masculino? /
	<SIL>
ALS	É o n /
Van	É o n é /
Pat	[para Ari] tens o adjectivo / depois colocas a terminação /

P	Ciao / [escreve “gestreiften” no quadro]
Ari	Agrada-me /
P	<SIL>
ALS	AGRA-DA-ME / ge? /
P	Sch /
Ari	Gef / gefä.../
P	Gefällt /
Pat	Gefällt / [começa a registar no quadro]
Ari	É com dois ls / olha que é um a /
Pat	GefAllen / então é um a / Umlaut / [Ari escreve] e agora dativo /
P	Mir /
	Mir [Ari escreve “mir” / ok não é ASSIM tão difícil /
Pat	Já chega sôra /
P	
Pat	
Episódio 40-41 /04	
Pat	Ai Jesus /
P	Wie sehen diese Menschen aus? /
Pat	O que é isso? /
P	[para Van] darf ich die Tafel abwischen? / Vanessa /
Van	Sim / [limpa o quadro]
Ros	O que é que isso quer dizer /
P	Ok Adjektive diese Menschen zu beschreiben / so / adjetivos / o que diriam sobre estes jovens? /
Pat	São diferentes /
Ari	São alemães! / [risada geral na turma]
Pat	[ri-se] pois / são alemães /
P	O que queres dizer com diferentes? /
Pat	Ai! /
P	Em que são diferentes? / os chineses também são diferentes / os americanos também são diferentes / os espanhóis também são diferentes /
Ari	Pronto /
Ros	A sôra tem que complicar sempre as coisas /
P	Eu não estou a complicar sempre as coisas só estou a perguntar porque é que eles são diferentes /
Ari	[ri-se] Porque são alemães /
P	São alemães porque são diferentes / são diferentes porque são alemães / isso não é explicação /
Van	É /
Pat	É sim /
Pat	Se têm hábitos /
Ari	Têm hábitos diferentes /
P	Têm hábitos diferentes / têm uma cultura diferente /
Pat	[suspira] vestem-se pior de uma maneira diferente /
P	Os portugueses também se vestem assim ou pior /
Pat	[alto] Os portugueses não! / alto aí! / alto! /
P	Os alemães será que se vestem TODOS da mesma maneira? / não se vestem todos da mesma maneira /
Van	Sei lá / têm rastas no cabelo / [ri-se, instala-se confusão na turma]
P	Também há uns portugueses que têm / com umas madeixas / cabelo curto comprido não é /
Ros	Sim sôra mas / mas nós não /
P	Ok então vamos lá ver / os alemães...//
	[toca a campainha, interrompe o discurso da professora]
Episódio 40-41 /05	
P	Patrícia Rosa fertig? /
Pat	Ja /
P	Rosa kannst du an die tafel schreiben? / [Rosa levanta-se e dirige-se ao quadro]

Ros	[muito baixo] professora qual é que eu escrevo? / Farben /
P	A três / [começa a registar os vocábulos na coluna respectiva]
R	Xxx /
Van	Não corrijam / deixem primeiro escrever/ [Rosa continua a escrever]
P	[instala-se alguma confusão na turma]
Ros	Já está /
P	Setz' dich bitte / [Rosa volta para o seu lugar]
Episódio 40–41/06	
P	E agora / Kleidung / Vanessa / [Vanessa hesita]
P	[grande suspiro] andem lá / uma coisa tão SIMPLES vá / [Vanessa vai ao quadro]
Ros	Está frio /
P	Pois está / mas assim também desanimamos / [Vanessa escreve “Stiefel” no quadro]
P	Antes de Stiefel tme lá qualquer coisa antes /
Van	[volta ao seu lugar, olha para o livro] aahh / [volta para o quadro e escreve “Kleid”]
P	Agora vão colocar atrás o género / são substantivos / habituem-se a colcoar o género / já vos disse isso no ano passado quando estavam para falar as listas de vocabulário / [Van volta para o seu lugar à procura da informação solicitada]
P	Ainda há bocado dissemos que era dunkelblaues Kleid / que era neutro / então qual é o género de Kleid /
Ros	Das / [Vanessa escreve “das” no quadro]
P	Eu não preciso de escrever a palavra toda / basta colocar o quê? /
Ros	S /
P	S / ja / das Kleid / a seguir então /

Data: 14.12.2004

Aulas número: 46/47

Lehrstoff / Sumário: Weihnachten. Wortschatz-Übungen. Weihnachtskarten schreiben.

Nota: esta aula foi realizada no clube das línguas estrangeiras, ao som de música natalícia alemã. Alunos e professora sentados na mesma mesa, de uma maneira muito próxima.

Episódio 46–47/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
Pat	Quem é que meteu a música? / daqui a pouco estamos todos a dormir /
Ari	Deixa tar a música /
P	A música está muito bem / podemos por um pouquinho mais baixo se quiserem /
Ari	Ta bem assim deixe estar! /
Episódio 46–47/02	
P	Ok então agora vamos ao Nikolaus / o que é que ele costuma trazer / [quase em coro] prendas! /
ALS	Geschenke /
Ari	Não / é que na Alemanha.. /
P	<INT> então? / não traz prendas? /
Van	Não / temos aqui uma coisa que é Datum portanto um dis que é diferente em que o Nikolau portanto
P	vem e traz algumas prendinhas / uns doces e chocolates / Isso por acaso xxxx reis / Não isso é diferente / depois no dia de natal é que temos as próprias prendas / portanto é a seis de
Ros	Dezembro /
P	} [espantada] Ó! / } Vem mais cedo! /

Pat	
Ros	Eles recebem uns bonbons /
P	Já foi /
Van	Pois já foi /
Pat	Ok então o datum vamos escrever aqui a data /
P	[alunos regressem à sua ficha]
Episódio 46–47/01	
Mar	[para professora, com um grande sorriso na cara] este ano o natal dele vai ser diferente [ri-se] vai levar a botinha atrás /
P	[para Ari] Vais? /
Ari	Pelo natal /
P	Ele prometeu um chocolate lembram-se? / em Janeiro prometeu trazer-nos Schokolade / vamos lé ver /
Mar	Ele a mim prometeu-me um cinto! /
Ari	Ai Jesus! /
P	Ele prometeu ou não prometeu numa aula trazer chocolate? / se não se lembram vamos ver ali se a professora Alexandra tem gravado documentado o chocolate / [vira-se toda a turma para a investigadora]
Invest.	Tenho tenho que eu lembro-me / [risada geral]
Ari	[para a câmara, com sinal de juramento na mão] prometo que trago chocolate /
Invest.	Ficou aqui gravado! / [risada geral] [alunos voltam para as suas fichas]

Episódio 50–51/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
P	[lê] Vier Wochen vor Weihnachten beginnt in Deutschland die...?/ was? /
Pat	Weihnaaaaaachts... [hesita] / qualquer coisa / [professora abana a cabeça]
ALS	<SIL>
P	Vier Wochen / was bedeutet das / vier Wochen vor Weihnachten /
ALS	<SIL>
P	Vier Wochen VOR Weihnachten / o que é que isso quer dizer? /
Ros	Quatro /
P	Quatro / Wochen / Montag bis Sonntag / eine Woche / was ist Woche? /
ALS	<SIL>
P	Semana / so / was ist vier Wochen vor Weihnachten / vier Wochen vor Weihnachten beginnt in Deutschland die...?/ was? / was beginnt? /
Ros	O advento /
P	Ja / oder? / começa por Weihnacht.../
ALS	<SIL>
Van	Sei lá! /
P	Começa por z /
Van	Adventszeit /
Ros	Weihnachtszeit /
P	Ja / Weihnachtszeit /portanto tempo antes do natal / ou advento / mh? / mas quem não é católico/ quem não tem religião / é o advento /
Van	[mostra o que escreveu na ficha à professora] é assim não é? /
P	[lê] Weih-nachts-zeit / é uma palavra composta / Weihnacht mais zeit /
ALS	<SIL>
P	[continua a ler] eine beliebte deutsche Weihnachtsdekoration ist der [hesita] Weihnachtskranz / [alunas escrevem]
Ros	Como é que se escreve? /
P	Ein Kranz aus Tannenzweigen mit vier / ein Kranz /

Pat	O que é que isto quer dizer? / esta palavra aqui / parece um comboio /
P	Então se parece um comboio tens que separar as carruagens /
Pat	Weihnachts...? /
P	Dekoration / Weihnachtsdekoration / decoração de natal / [Pat escreve na ficha] so //
Episódio 50-51/01	
P	[Iê] und Plastikweihnachtsbäume gehören dazu / ok was ist Plastikweihnachtsbäume? / como disse a Patrícia, vamos separar as carruagens do comboio /
Pat	Weihnachten é natal / o resto não sei /
P	Bäume / was ist Bäume? /
Pat	Bäume não sei /
P	O que é o E no fim? / será o plural de quê? /
ALS	<SIL>
P	Como é que fica? /
ALS	<SIL>
P	Baum / was ist Baum? /
ALS	<SIL>
Ros	.Árvore /
P	Arvore ja / Plastikweihnachtsbaum /
Ros	Plástico /
Van	Árvore de plástico /
P	Artificial / ok? //

Data: 06.01.2005

Aulas número: 52/53

Lehrstoff / Sumário: Hausaufgabe verbessern. Einen Text schreiben.

Episódio 52-53/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
P	Ok como é que se diz quantos? /
Van	Ahm /
	[Ros abana a cabeça indicadno que não sabe]
Van	mh/ [começa à procura no caderno]
P	Quantas disciplinas tens? /
ALS	<SIL>
Van	Eu aqui não tenho quantas tenho quantos
P	Wie viele /
Van	Então pere aí/
P	[lento] WIE /
Ros	Como se escreve? /
P	[soletra] W - I - E / wie / wie / [para Van] o que é que escreveste? / [Van mostra-lhe, professora
Pat	confirma abanando a cabeça] agora V - I - E - L - E /
Van	É só um v /
P	Ai é só um v /
Van	Wie viele /
P	Pois / que horas são quantas horas são / Wie spät ist es é que horas são / ok / wie spät ist es /
	mudas de circunstâncias de disciplinas como já falámos /
Van	Wie viel alt? /
P	Wie viele was? /
Van	Alt? /
P	Wie viele was? / quantos quê? /
Pat	Pratos /
P	Ja mas ainda não estás a dizer / estás a perguntar /
Pat	Ah / Gänge /
P	Wie viele Gänge / wie viele Gänge hat? /
Pat	Doze /
P	Mh / portanto a resposta é / quantos? / doze /

Van	Então quantos pratos hat? /
P	Agora /
Van	<INT> não é? / agora falta o verbo / hat /
Pat	Weihnachten hat /
Van	[grande suspiro] eu em casa não sou capaz de fazer isto sozinha / não sou capaz /
P	Porquê? /
Van	[sobe um pouco o tem de voz e olha para a professora] não sou capaz o que é que quer! / falta...[hesita, deixa cair a caneta por cima do caderno] /
P	Falta o quê? /
Van	Falta qualquer coisa aqui dentrrro [bate com a palma da mão contra a sua testa] /
P	Não mas o que tens aí [aponta para caderno da aluna] é igual ao que tens em casa /
Van	[esfrega um olho] não mas não consigo! /
Ros	É muito mais fácil fazer em conjunto /
Van	Eu não consigo /
Pat	} Xxxxxx/
Van	
P	E agora desistem muito mais rapidamente /
Van	Xxx então eu fiz este mais ou menos mas /
P	Tens uma dificuldades / não percebes uma palavra e desistes é isso? /
Van	[ri-se e encosta-se para trás] não consigo fazer em casa! / eu tive de ler e eu fiquei...bem a ver / bem como é que isto se faz / não consigo /
P	Portanto então o teu obstáculo é palavras /
Van	Se calhar / e depois as perguntas / se for eu [hesita] se eu as fizer eu depois já consigo fazê-las /
P	Portanto / autonomia para fazer para fazer sozinha ainda não há.../
Van	[suspira] não consigo / e depois sei se é primeiro o verbo se é aqui ou ali e não sei / não consigo / não consigo /
Pat	Ela começa a pensar nas regras todas e depois ela não consegue / é verbos não sei o quê /
Van	E não consigo / e depois não consigo fazer / por exemplo hoje não conseguia depois acabei por fazer com todas e já consigo fazer mais ou menos /
	<SIL>
Van	Por isso é que nos testes nas perguntas de resposta não vale a pena /
P	Isso também é às vezes também é um pouco preguiça de continuar a ler e insistir e ir ver aos apontamentos ao portfolio não é / os apontamentos odes tê-los ao lado em casa para ir confrontando / aí é que vai surgir a autonomia / conseguir ir fazendo sem estar ali o professor sempre ao lado / o professor ou as colegas não é / so Übung f haben wir schon gemacht ja? /
Episódio 52-53/02	
P	[para Van] Ok vamos aproveitar o que já disseste /
Pat	} Ó sôra não mas /
Van	
Pat	[mais alto] o sôr de economia devia vir falar com a sôra /
P	Quem é o vosso professor de economia? /
Pat	Professor Lagarto /
Van	} Xxxxxx/
Pat	
Ros	O stôr estava a falar da Alemanha / e depois começou a perguntar / se alguém nasceu na Alemanha /
P	Então e vocês.../
	[confusão na turma, falam todas ao mesmo tempo e não se compreende nada]
Ros	Estavam a falar de carros e de ferros e assim nunca pensámos que fosse falar de comida / Ferros? /
P	Sim ferros e aços e assim /
Ros	Ah isso é indústria / é economia /
P	E depois de falar da Alemanha perguntou se alguém falava alemão e nós /

Ros	[instala-se novamente a confusão, alunas tentam todas contar a história e não se compreende. Alunas estão visivelmente alteradas]
P	Mas eu lembro-me que a professora Alexandra vos deu uma ficha sobre a Alemanha que vocês preencheram / sobre a cultura a comida /
Ros	Sim sôra mas ele estava a falar em carros e depois foi prá comida! /
Pat	Foi prá salsichas /
P	Pois mas isso também tem a ver com a indústria /
Van	Xxxx/
Ros	E depois também falaram de cerveja! / xxx/
P	Estão a ver como as coisas são úteis não só para a disciplina / às vezes vocês pensam assim aí /
Van	<int> ele fala fala fala mas não diz nada! /
	[risada geral na turma]
P	É bom vocês saberem que nas outras áreas de conhecimento também é importante também saber alemão /
Ros	Tinha que ser /
Van	Xxx/
P	Mas como vocês estão caladas e não dizem nada /
Van	Ai sôra /
P	Mas como vocês ficam caladas e não dizem nada vocês sabiam! / ficam caladinhas! / se não tivesse nada a ver diziam olhe lá isso não tem nada a ver! / actualize os seus conhecimentos /
	[confusão na turma]
P	Por exemplo quais são as cores da bandeira /
Van	Amarelo preto e vermelho
P	Auf deutsch /
Episódio 52-53/03	
P	Como é que os portugueses festejam o natal? /
Pat	Comendo /
P	Comer / mais / vão à missa do galo /
Pat	Ai nã /
Van	Normalmente agora não /
P	Há alguns que vão /
Van	Mas não é normalmente o hábito / eu acho que uma vez fui / ou não / [hesita] ou foi no domingo / no domingo não / não me lembro /
P	Mas é uma tradição não é /
Ros	Eu nunca fui /
P	Como por exemplo o bacalhau com batatas? / Patrícia lembras-te como se diz batatas? [sorri] / Bacalhau... /
Pat	Eat bacalhau com <ri-se> potatoes /
Van	Bacalhau... batatas é ahm ahm Kartoffeln [gargalhada] /
Pat	[risada geral]
P	já! Gut! /
Pat	kartoffeln / <ri-se> é como se lê no português mas depois /
	[risada geral, não se ouve as palavras da Pat]
P	Tás a ver como fixaste? / ok mais / o que comem mais? /

Data: 11.01.2005

Aulas número: 54/55

Lehrstoff / Sumário: Übersetzungsübung. Das Präteritum (Identifizierung).

Episódio 54-55/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
Ari	Professora tenho aqui chocolate para todos [mostra a embalagem de chocolates à câmara] Ai chocolate! /
P	Ai ele lembrou-se! /
Pat	Aus der Schweiz / Dankeschön /
P	[Ari entrega a embalagem à professora, que fica a estudar a mesma, lendo o rótulo e vendo as

P	imagens] Ein für jeden eins zwei drei vier fünf sechs mas só depois / vamos começar /
---	--

Data: 13.01.2005

Aulas número: 56/57

Lehrstoff / Sumário: Hausaufgabe verbessern.

Das Präteritum (regelmäßiger und unregelmäßiger Verben).

Episódio 56-57/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
P	So auf Seite zweihundertsiebzig versucht Übung q zu tun / [vai ao quadro, limpa-o e escreve "270" e "q" . Alunos abrem o manual escolar] so / jetzt auf Seite zweihundertsiebzig übung q / so / die Sätze ins Präteritum / diese Sätze sind nur eins zwei sechs und neun / Sätze eins zwei sechs und neun / [professora aproxima-se dos alunos]
Van	Ai que giro! / (refere-se à banda desenhada da página 271)
P	Eins zwei sechs und neun / diese vier Sätze ins Präteritum schreiben /
Pat	Sôra eins zwei? /
P	[volta para o quadro] Übung q / so / die Sätze [escreve] EINS ZWEI SECHS und NEUN / ins Präteritum schreiben /
Pat	Ai meu Deus estamos feitos /
Van	O krank é doente não é /
P	[para todos] was bedeutet krank? /
Ari	Doente /
P	Ja doente das ist kein Verb / [alunos começam a fazer exercício individualmente, com o apoio da professora]
Episódio 56-57/01	
P	[para Ari] ok danke / setz dich [Ari volta para o seu lugar] [para a turma] Sätze drei vier fünf sieben und acht verben unterstreichen / [alto] o que é isto? /
Van	Na oito qual é o verbo? /
Ros	É um verbo / eles metem os verbos sempre no fim <ri-se> / oito é este aqui /
Pat	Ó sôra e esta aqui / [professora vai ter com ela]
Van	Nein was bedeutet Bandklamotten / Bandklamotten / Sei lá... / roupa? /
P	Ja ok /
Van	[alunos realizam o exercício]
P	

Data: 25.01.2005

Aulas número: 60/61

Lehrstoff / Sumário: Freundschaft: Hör- und Leseverständnis.

Episódio 60-61/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
P	Ok so darf ich die Tafel abwischen? / [limpa o quadro, alunos conversam uns com os outros] was bedeutet Freundschaft eurer Meinung nach? /
Van	Amigo qualquer coisa /
P	Ja Freund /
Van	E o outro é dos computadores /
P	Nein das ist chat / FreundSCHAFT / chat ist auf Englisch(já so Freundschaft / Freund? /
Ari	Amigos /

P Ja singular der Freund Mann und Frau /
Ari Freundin /
P Ja Feundin / [escreve no quadro] so plural die Freunde /
Van É isso /
P Was / eine Beziehung zwischen.../
[é interrompida por uma funcionário que entra na sala e entrega o livro de ponto à professora]
P Obrigada / zwei oder mehr Leute / so was bedeutet das / eine Beziehung zwischen zwei oder mehr Leute? /
ALS <SIL>
Ros O que é que isso quer dizer sôra /
P So /
Van Pois /
Ari Só entendo dois /
Van Aquilo parece um z /
Ros Um z? <ri-se>
Pat Isso é qualquer coisa de /
P <INT> Leute /
Ros Pois / isso não é hoje? /
P Isso é heute hoje / LEUTE /
Pat Pois /
P Zwei ode mehr / zwei drei vier fünf sechs Leute /
Van Pois pois /
Ari Ai quer dizer / ai.. ai quer dizer pessoas /
P ja pessoas /
Ari grupo de pessoas /
P Beziehung Beziehung was bedeutet Beziehung /
ALS <SIL>
Ari Grupo /
P Relação / relação entre duas ou mais pessoas ok / so heute sprechen wir über Freunde /
Ouvir qualquer coisa? /
Van Jetzt macht eure Bücher auf Seite dreiundneunzig bitte auf /
P [Van e Ari conversam um com o outro enquanto professora regista o número da página no quadro]
Pat Hei ordem aí! /
P Ok Seite dreiundneunzig / hier habt ihr ein Quizz /
Ros O que é isto? /
P Freundschaftsquizz /
Pat Aiiii [suspira] /
P So in diesem Quizz geht es um freundschaft / es gibt Satzhälften /
[confusão na turma]
So zuerst es gibt Satzhälften /
ALS [confusão na turma]
P Satzhälften / so hälfte / half /
Ari Half /
P Was bedeutet half /
Ari Metade /
Ros Encontrar outra metade /
P Ja? / zuerst lest die half Satzhälfte ja und dann verbinden sie die Satzhälften / verbinden / versteht? /
Pat É...é para /
P Zuerst Sätze lesen und Wörter verstehen / lesen lesen lesen /
Pat Eu? /
P Nein lesen verstehen / Wörter verstehen / was es bedeutet ok /
Van A seis já sei é com a D daquele lado /
[alunos começam a ler silenciosamente e professora caminha pela sala]

Episódio 60–61 / 01	
P	So auf Seite / [confusão na turma, professora regista no quadro 94]
Van	Noventa e quatro /
P	Auf deutsch /
Pat	Vierund... /
Ari	Neunzig /
P	Vierundneunzig / auf Seite vierundneunzig schaut auf das Foto so / hier ein foto [mostra a página do manual] so / wer? / es gibt zwei Junge / diese Jungen sind Christoph und Andreas / sie sind gute Freunde / [Van e Pat conversam uma com a outra baixinho]
P	So sie kommen aus Berlin und jetzt bevor ihr das Interview hören wird ihr auf übung A sehen /
Pat	Óooo /
P	Übung A sieben lesen ja / diese Sätze lesen /
Van	Andreas xxx /
P	Diese Sätze lesen bevor wir das Interview hören /
Pat	Relaxa / [risada geral na turma]
Van	Olha este xxx /
P	Bevor ihr das Interview hören ok lesen ok /
Ari	Pois
Ros	Ó sôra xxx /
P	Ja /
Van	Xxxx / [instala-se alguma confusão, professora fala por cima das vozes dos alunos] Kreuzen / richtig ist / so / zuerst Sätze lesen / [novamente confusão na turma]
P	[novamente confusão na turma]
Ari	Ai ai /
P	Ja? / [começa a preparar o leitor de cds para a reprodução da entrevista]
P	Habt ihr die Sätze gelesen? / versteht ihr alles? /
ALS	<SIL>
P	So jetzt Christoph und Andreas hören fertig? / so können wir das Interview hören ja? /
Van	Sim sôra
P	So hören sie das Interview und kreuzen sie die richtigen Namen / ja? / die richtigen Namen / Christoph oder Andreas so / habt ihr verstanden? /
Van	Credo! / [audição da entrevista] [professora pára a aparelhagem, ouvem-se suspiros]
P	Was habt ihr verstanden? /
Pat	Nein /
Van	Não percebi nada /
P	Nichts? /
Pat	Nein /
Ari	Andam os dois no décimo primeiro /
P	Ja / elfte Klasse / und wie alt sind sie / wie alt / habt ihr das nicht verstanden? /
ALS	<SIL>
P	So jetzt hören wir noch einmal / [Pat e Van reclamam as duas em simultâneo]
P	Sim mas como não conseguiram vamos ter que /
Van	<INT> Pois sôra eles falam tão rápido como é que quer que entendemos? /
P	Por isso é que temos de experimentar / [2.ª audição da gravação. Ouve-se “Mein bester Freund”. Vanessa imita, em tom irónico, “mein bester Freund”.]
P	Ssshhhh! /

Data: 15.02.2005

Aulas número: 68/69

Lehrstoff / Sumário: Hausaufgabe sammeln. Internet – Wortschatz / Assoziogramme.
Comic „Im Netz gefangen“. Brieffreunde im Internet suchen.

Episódio 68–69/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
P	So heute sprechen wir über Internet /
Ros	O quê? / [professora começa a escrever alguma coisa no quadro]
Pat	Ai sôra não /
P	Auf Seite einhundertdreiundzwanzig habt ihr einen Wortschatz / Qual? /
Van	[registra no quadro 123] einhundertdreiundzwanzig /
P	[confusão na turma]
P	Wortschatz mit Substantiven Adjektiven und Verben so / was sollt ihr machen / sucht die Substantive dei mit Internet zu tun haben / portanto o que é que vão procurar / têm aqui no final uma lista de vocabulário / vocês / ninguém percebeu o que é para ir ver pois não/ [imediatamente] não / Não / só de passagem / então agora vamos tentar / [alto] então mas isto está tudo em alemão! /
Van	Exactamente /
P	Pois! /
Van	[confusão na turma]
P	Vamos aproveitar a lista de vocabulário que têm no fim de cada livro e vocês vão procurar nesta
Van	lista de substantivos os que acham que têm a ver com ahm Internet / as palavras ok / [suspiro]
P	Isto tudo? / Não tem assim tantos / zum Beispiel ihr habt diese / [lê] der Chatraum / so was bedeutet das? / O que é isso /
A	O que é isso /
Ari	Was ist das/ chat /
P	É o chat / Como é que se diz em português? /
Ari	É igual chat /
Pat	Ok portanto vão procurar as palavras ligadas com Internet /
P	[alunos começam a fazer o exercício]
Van	
P	
Van	
P	
Episódio 68–69/01	
P	Ora bem eu tinha agora pensado vocês irem à biblioteca e tentarem procurar Brieffreunde / [registra esta palavra no quadro] Mas [hesita] isso é no dicionário /
Ros	Nein im Internet / vamos tentar descobrir /
P	Eu já sei como se faz /
Pat	Brieffreunde ok /
P	Mas /
Van	<INT> só que para isso vocês têm que preencher um formulário com a data e /
P	<INT> aiiiiii / Name Vorname Wohnort Alter vamos tentar? / ver se conseguem? /
Pat	Ó sôra [grande suspiro] /
P	E se a gente não encontrar nada? / Vamos tentar poruq eeu ontem já... /
Pat	<INT> ó s ^a ora já os contou /
Van	Só se o computador ali não tiver ligação /

P	Pois /
Van	Atenção têm que levar os vossos apontamentos para depois preencherem o que vos é pedido
P	/Name Vorname Alter Wohnort / vamos lá ver se conseguimos /
Pat	[alunos arrumam as suas coisas, conversam uns com os outros e saem da sala]
P	
Episódio 68-69/01	
	[Ari, Mar e Ros já estão ocupados à frente dos computadores a fazer pesquisas enquanto Van e Pat refilam por causa da lentidão do seu computador]
	Isto não abre /
Pat	É fixe é igual ao meu muito lento /
Van	O que é isto credo / vamos lá ver se isto abre / olha para isto
Pat	Não aparece nada / é xp também? /
Van	[os outros alunos começam a preencher um formulário online]
	[nota: todos os computadores estão muito lentos, tornando as tarefas bastante duradouras e maçadoras]
	O que quer dizer egal /
Mar	É igual / é igual ao nosso / [risada entre estes alunos]
Ari	[enquanto Van e Pat continuam a refilar, Ari, Mar e Ros preenchem os campos. Começam a ter muitas dúvidas, pedindo apoio à investigadora. Deste modo, a investigadora e a professora passam a dar apoio a esta tarefa que se prolonga até ao final da lição].

Data: 24.02.2005

Aulas número: 74/75

Lehrstoff / Sumário: Verbesserung der Hausaufgabe. Micks Schreibtisch - Wechselpräpositionen.

Episódio 74-74/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
P	Têm de saber como se diz guarda-fatos /
Van	A gente sabe lá! / ó sôra! /
P	Já não sabem / já sabiam / está no quarto /
Pat	Schlafzimmer / pois isso sei agora guarda-fatos.../
P	Schlafzimmer é quarto / armário? / já demos /
	<SIL>
Van	[ri-se]
A	[suspiro]
Ari	Em inglês? /
P	Não em alemão /
Pat	Tínhamos que ver no nosso portfolio /
P	Mas se souberes em inglês /
Ari	Como é que se diz armário em inglês meninas /
Pat	Armaire /
P	Isso é francês / se é que existe /
	<SIL>
Ros	Armário.../
Pat	Ein... /
P	Sch...? / [vai ao quadro e escreve um s]
ALS	Ssssss.../
P	[acrescenta um c e um h]
ALS	Schhhhhh.../ [risos]
P	[acrescenta um r]
Van	Isso já são letras a mais! /

Pat	Schre../
P	[acrescenta um a]
Van	Schrab... schrak....não sei /
Ari	Ai sôra ande lá /
P	[termina de escrever a palavra "Schrank"]
Als	[vários, confuso] Schrank /
Pat	Tá bem / como é que havíamos de saber /
P	E agora / como é que se diz roupa /
Ari	Clotes /
Pat	[repete em tom irónico] clotes / ai meu Deus / <SIL>
P	Vestido? /
Ari	Dress /
Pat	Qual dress? / isso é inglês! /
P	[escreve k no quadro]
Ros	Ka.../
Pat	Kai... kai... /
P	[acrescenta um l]
Ari	[melódico] Kla kla kla kla.../ [risada geral na turma]
P	[acrescenta eid]
Pat	Kleidung! /
Ari	Kleidung /
P	[escreve a palavra completa: Kleiderschrank]
Pat	Ai é Kleiderschrank / [confusão na turma]
P	Kleiderschrank / [alunos copiam a palavra para a sua ficha]

Data: 01.03.2005

Aulas número: 76/77

Lehrstoff / Sumário: Hausaufgabe verbessern. Sätze bilden. Smileys und Emoticons.

Episódio 76-77/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
P	Ok então eu tinha a proposta para hoje de corrigir aqueles exercícios uma sistematização dos Wechselpräpositionen e depois então vemos os smileys e emoticons e /
Pat	[entusiasmada] Olha vamos dar os smileys! /
P	Se nos sobrar tempo então íamos à biblioteca então ver se recebemos mais algum mail /
Ari	<INT> já recebi mais como é que é ahm já recebi mais mails xxx/
P	E já fizeste a resposta? /
Ari	Não /
P	Então? /
Ari	Ahm eu não sei escrever o que é que eu vou /
P	<INT> não sabes escrever? /
Ari	A sôra diz o que é pra dizer e eu depois faço / [confusão na turma]
Ros	Nas férias eles mandam-te xxx / estou a ver tu xxx /
Ari	Xxx/
P	Na próxima aula fazemos mais alguns exercícios sobre isto ok? /
Episódio 76-77/02	
P	So auf Seite einhundertundzehn / [alunos pegam no manual escolar] also auf Seite einhundertundzehn habt ihr Smileys / so wenn wir E-mails schreiben já Aristides wenn du E-mails schreibst benutzt du Smileys also [confusão na turma] sssscchhh! / was sind Smileys? / was sind Smileys / Rosa was sind Smileys / Xxx /

	Xxx/
Ros	Ja auf deutsch /
Pat	Ahm.../
P	[lê a definição que está no manual] kleine Dinge aus Pukten.../
Pat	[descobre o que a professora está a ler e acompanha-a] Kommas und Buchstaben]
P	Xxx/
Ros	Kommas und Buchstaben Nummern und / sie drücken aus was man fühlt / fühlen / geföhlen / ja? / sentimientos /
Pat	[alguma confusão na turma]
P	So hier habt ihr die Bedeutung einiger Smileys / Bedeutung / Bedeutung / hier [mostra no manual] habt ihr die Bedeutung einiger Smileys / o das lesen ahm / ein Moment / [lê] ein Lächeln sieht so aus / was bedeutet lächeln /
	[instala-se a confusão na turma, Pat e Ros conversam uma com a outra, não se compreende o que é dito]
P	Und Hausaufgabe ist das schreiben sie /
Ros	O quê sôra /
P	Vão escrever aqui umas frasesinhas e vão meter uns smileys ali no meio com as palavras /
Ros	<INT> a sôra disse que para casa era o o /
P	<INT> já fizeram agora é isto /
	[novamente confusão na turma, alunos protestam]
Pat	Ó sôra fizemos metade xxxx /
	[professora vira-se para o quadro e regista o trabalho de casa no quadro]

Data: 10.05.2005

Aulas número: 108/109

Lehrstoff / Sumário: Conversa com um native speaker

[Contextualização desta aula: Aula realizada no clube das línguas da escola. Convidou-se um *native speaker* para lhe fazer uma entrevista em alemão. Os alunos elaboraram um convite formal e prepararam um guião para a entrevista.]

Episódio 108-109/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
Pat	Wie finden sie Portugal /
Ari	Was haben sie gern an portugiesen /
Van	Was gefällt ihenen xxx/
Pat	Warum warum nicht /
P	Warum oder warum nicht / depende daquilo que ele responder não é /
Pat	[tom alto e assutado] eu não vou entender sôra aaiii /
P	Xxx /
Pat	Não interessa / só pergunto uma vez / [risada]
P	e se ele não perceber e se ele disser wie bitte tens que /
	[instala-se a confusão, os alunos falam todos ao mesmo tempo]
Van	Então tem que perceber é alemão tem que perceber olha! /
Ros	Não mas nós xxxx / [novamente confusão]
P	Ok combinado /
Mar	Welche Länder haben sie schon besucht /
P	Ja que países já /
Ari	Welche Länder haben ihnen am liebsten /
P	<INT> liebsten /
Ari	Liebsten gefalletn /
P	Ja comparativo já demos /
Pat	E agora warum /
Ros	Was xxx ahhhm [tom histérico e voz fina] sôra sôra sôra sôra! / não entendo esta palavra! /
ALS	[risada geral]
P	Es FREUT uns /

Ros Uns /
P Sie kennen-zu-lernen /
Pat Kennen... /
Ros [muito baixo] xxx /
ALS [confusão]
P Cada um vai ler a sua pergunta /
ALS [Instala-se novamente a confusão. Alunos começam a ler as suas questões em voz alta e professora corrige um ou outro. Depois dirigem-se para os sofás]
Pat Ai meus Deus estamos feitos /
P Aristides aqui vá [indica-lhe um lugar]
Ari Eu não fico ao pé do homem não fico / [risos]
[alunos muito agitados]
Van Sei lá ainda diz assim um número gigante und und e dreißig /
[professora sai da sala, alunos estão instalados no sofá e aparentam estar muito irrequitos]
Van Ele não nos vai cumprimentar pois não /
Pat Não / não eu acho que não /
[entra o convidado "Jan" na sala]
Jan Hallo /
Als [em coro] hallo /
Inv. Ok das ist Janek Pfeiffer /
ALS [risada]
Inv. Janek Pfeiffer / mhh / das ist unser gast heute / ahmmm /
P Also bitte [indica lugar ao convidado] / möchten sie Platz nehmen /
Jan Ganz allein ? / [ri-se porque verifica que vai ficar sozinho]
Inv. Já ich bin hier sozusagen passiv /
Mar [lê] Guten Tag und herzlich willkommen / wie geht es ihnen /
Jan Es geht mir gut danke /
ALS [risos]
Ari [lê] wir sind portugiesische Schüler und besuchen die Klasse elf des Gymnasiums in Albergaria-a-Velha / wir lernen deutsch seit einem Jahr und wir möchten ein interview auf deutsch machen / wir möchten sie und deutsche besser kennenlernen / ich bin ARI /
Mar MAR /
Ros ROS /
Pat PAT /
Van E VAN /
Jan Entschuldigung ich habe deinen Namen nicht /
Ari <INT> ARI /
Jan ARI...? /
Ari ARI / Tide pronto /
ALS [risada geral]
A Agora és tu / diz / és tu /
Van [lê] wie heißen sie? /
Jan Ich bin JAN und mein Nachname ist Pf /
Van [ri-se e escreve nome no caderno] complicado.../
Ros [lê] wie alt sind sie? /
Jan Ich bin einunddreißig Jahre alt /
Pat [lê] wo wohnen sie? /
Jan Ich wohne in Aveiro /
Van Eu não apanhei ó sôra sabe que eu não apanho os números à primeira / [ri-se]
P Ja / so / wiederholen sie bitte /
Van Ah é isso tudo? /
Jan Meinen Namen /
Van No / ahm / Alter /
Jan Wie alt ich bin // ich bin einunddreißig Jahre alt /
Van Ah agora já percebi / [escreve]
Mar [lê] sie kommen aus Deutschland bicht wahr aber woher kommen sie / aus welcher Stadt /

Jan	Ich bin aus Berlin / <SIL>
Ari	[lê] und was rat sie und dort zu besuch? /
Jan	[abanda a cabeça, indicando que não compreendeu]
Ari	[lê] und was raten sie uns dort zu besuch? /
Jan	<SIL>
Ari	[lê] und was... / [desiste com um suspiro e mostra o texto ao Janek, provocando uma risada geral na turma]
Jan	Ah / posso corrigir? /
ALS	[risada geral; tinha sido dito aos alunos que o convidado não falava português, pelo que surge uma reacção de surpresa e de protesto por parte dos alunos]
Ari	Xxx /
Inv.	Não não / não percebe nada / [Janek corrige a frase no caderno]
Jan	Was beraten sie UNS dort zu besuchen? / in Berlin kann man sehr viel besuchen / Berlin ist eine sehr grosse Stadt / es gibt sehr viel zu sehen / und sehr schön ist das ahm das neue Gebäude das neue Haus des Parlamentes /
Ari	Sssshhh.../ [quer tirar notas, coça a cabeça]
Jan	Man kann man kann über den Abgeordneten / über den Parlamentariern im Kreis laufen / in einer Kuppel und in das Zimmer des Parlamentes schauen /
ALS	<SIL>
Inv	Ich glaube sie haben Parlament verstanden / [Janek e Investigadora riem-se]
Van	Und wo sind sie geboren? /
Jan	Ich bin in Berlin geboren /
Ros	Was sind sie von Beruf /
Jan	Ich bin Architekt /
Pat	Mögen sie ihren Beruf? /
Jan	Ja ich mag meinen Beruf sehr /
Mar	Was sind ihre Hobbies? /
Jan	Ich fahre Motorrad und ich schwimme gern und ich surfe gern im Internet / <SIL>
Ari	Mögen sie Fussball? /
Jan	Nein /
Ari	Ai! / [risada geral]
Van	Was meinen sie über unser Fussball? /
Jan	Ich glaube er ist sehr wichtig in Portugal / viele Portuguesen lieben den Fussball / <SIL>
	[Van fica a olhar para o caderno]
Inv	[para Van] Hast du verstanden? / Hast du verstanden? / comprendeste? /
Van	Acha que eu percebi alguma coisa? /
Ari	Muitos portugueses gostam do futebol e /
Pat	Então tu podes traduzir /
Ari	Eu não sei nem metade do que ele diz! /
ALS	[risada geral]
Jan	Du kannst mich immer fragen noch einmal zu wiederholen /
Van	Quê? /
P	Wiederholen / repetir /
Van	Ah /
Pat	É para tu repetires a pergunta /
Van	Ah /
P	Nein nein /
Jan	Sempre podes pedir-me para repetir as coisas /
Van	Ah [suspira] tá bem /
Ari	O problema é só falar depois /
Van	Pois é sôra / a sôra mentiu-nos /
P	Es war Alexandra / <ri-se>

Van eu sabia que ele entendeu /
 P Es war Alexandra / sie hat gesagt dass sie nur deutsch sprechen /
 Ros [muito baixo] alle denken dass die deutschen viel Bier trinken / stimmt das? /
 Jan Ich glaube ja / aber die deutschen trinken auch gerne Wein /
 Pat Was essen die deutschen am liebsten? /
 Jan Brot /
 Ari Brot? / isso é pão! /
 Mar Wie würd ihr die deutsch beschreiben? /
 Jan Kannst du das wiederholen? /
 Mar Wie würdet ihr die deutsch bescheiben? /
 Jan Das ist sehr schwierig sehr kompliziert / die deutschen sind sehr vielfältig / divers? / vielfältig ist divers/ es gibt grosse Unterschiede zwischen dem Süden und dem Norden des Landes /
 Ari Já está? /
 [risada geral]
 Ari Warum kamen sie nach Portugal? /
 Jan Weil ich mich in eine Portugiesin verliebt habe /
 Ari Verliebt? /
 Jan Liebe / weißt du was Liebe ist? /
 Van Amor /
 Inv Exacto /
 Ari Ai amor! /
 Inv Er hat sich in eine Portugiesin verliebt /
 Van Ahm wie finden sie Portugal? /
 Jan Ich mag Portugal sehr /
 Ros Was gefällt ihnen in Portugal? /
 Jan Mir gefällt das Klima mir gefällt das Meer und mir gefällt die Kultur /
 Van [com um grande sorriso na cara] esta percebi! /
 ALS [risada geral]
 Pat Und was gefällt ihnen gar nicht? /
 Jan Mh... das ist eine schwierige Frage / ich weiß keine Antwort / <ri-se>
 Inv Kein Problem /
 Mar Wie finden sie die Portugiesen? /
 Jan Die Portugiesen sind ahm sehr freundlich ahm sie sind einfach im Kontakt / man kann einfach Kontakt finden zu ihnen /
 <SIL>
 Van Was gefällt ihnen nicht? / ai é tua ! /
 ALS [risada geral]
 Ari Was haben sie gern an Portugiesen? /
 [risada e confusão porque esta pergunta também já tinha sido colocada]
 Van Isso foi a pergunta dela! /
 [Ari procura no caderno]
 Van Ahm mas esta / was gefällt ihnen nicht? /
 Jan [hesita] ich kann... ich kann darauf nicht antworten weil weil ich die Portugiesen nicht stereotypisieren will / es gibt viele verschiedene Portugiesen und ich möchte kein Urteil über alle fällen sondern nur über einzelne /
 ALS <SIL>
 P Habt ihr verstanden / habt ihr das verstanden? /
 A Um bocadinho /
 P Quando não percebem perguntam outra vez ou doutra maneira /
 Ari Isso só se fosse noutra língua! /
 ALS [risada geral]
 P Janek spricht auch englisch /
 Jan Yes in english I understand english /
 Inv Percebeste o que ele disse? /
 Van Sim I understand english /
 Jan Would you like me to repeat the answer / the last one /

Van	No /
Ari	Pois e agora traduzir.../
Jan	Did you understand my answer? /
ALS	<SIL>
Jan	More or less /
Van	Sim /
Jan	What I said is that I don't want to stereotype the Portuguese people / I will judge any one by one because I think they are all very different /
Van	Pois ok /
Ros	Woollen sie zurück nach Deutschland gehen? /
Jan	Ja /
ALS	<SIL>
Pat	Und warum warum nicht? /
ALS	[risada geral]
Pat	[a refilar] estava assim aqui! /
Ari	Se ele diz que sim perguntas warum /
Jan	Ich mag mein Land sehr und ich aber ich fühle mich als Bürger Europas / als Mensch aus Europa / nicht sehr als Deutscher / aber ich möchte einmal wieder in Deutschland leben /
ALS	<SIL>
P	Patrícia hast du verstanden? /
Pat	Ja /
P	Alles? /
Pat	Tudo não sôra mas / [faz uma careta provocando uma risada geral nos colegas]
Mar	Welche Länder haben sie schon besucht? /
Jan	Viele / ich habe schon in Amerika in Spanien in Deutschland und in Portugal gelebt / mehr als ein Jahr / und besucht habe ich schon fast alle Länder Europas / [alunos escrevem nos cadernos]
Inv	Habt ihr verstanden? /
Ari	Não me lembro dos países que ele disse /
ALS	[risos]
Van	América Espanha /
Ari	Tinha mais /
Van	Portugal /
Ari	Portugal / welche Länder haben ihnen am liebsten gefallen? /
Jan	[sorri] Spanien /
Inv	[ri-se] Das war ja klar /
Jan	Ahm ich mag das spanische Essen sehr / die tappas / ahm die spanische Sprache gefällt mir auch sehr /
Van	Ahm ja / [ri-se]
Ros	Danke für das Interview /
Jan	Bitteschön /
Pat	Es freut uns ihnen kennenzulernen /
Jan	[acena com a cabeça e sorri]
Ari	Pronto acabou / [risada geral]

Data: 12.05.2005

Aulas número: 110/111

Lehrstoff / Sumário: Zusammenfassung des Interviews. Verbesserung der Hausaufgabe.

	Episódio 110-111/01
Sujeito	FALA / Enunciados
P	Also am Dienstag haben wir mit? / wie heißt er? /
Van	Ai já não me lembro do nome /

Ari Como é que ele se chamava? /

Pat JAN /

Ari JAN PF /

Pat Xxx /

ALS [confusão na turma]

P JAN ja so / heute schreiben wir einen kleinen Text /

Ari O quê? /

Van Eu não escrevi o nome dele porque não sei como se escreve /

P Einen Text über JAN ok / Name Alter / woher er kommt / was er macht ok /

ALS Xxxx /

Ari Que fala português /

Van O que é que acharam /gostaram? / pelos vistos gostaram /

P Foi fixe /

Pat Xxx fixe /

Ari O que é que foi fixe? /

P Nada nada sôra /

Ros Primeiro era um bocadinho esquisito /

P Primeiro era um bocadinho esquisito? / o que é que queres dizer com isso? /

Pat } Xxxxx /

Van }

P }

Van porque falou em alemão /

P sim mas ele falou devagarinho /

ALS [confusão na turma]

P Sim mas o vosso receio era que ele falasse muito depressa /

Ari Xxxx falou devagarinho /

P Falou explicou / vocês podiam era ter perguntado mais vezes / não percebi wiederholen / algumas vezes pelo menos /

Van <INT> eu perguntei eu uma vez eu perguntei /

P Xxx /

Pat Pois /

Van Quando ele falou em inglês eu percebi tudo /

P Vocês estão sempre a dizer que não gostam do inglês e agora /

Van <INT> o quê? /

Pat Quem é que disse ... / [instala-se a confusão, os alunos falam todos ao mesmo tempo a protestar]

P

Van Eu gosto de inglês só não gosto da professora / são coisas muito diferentes /

P Aahhh / então e vocês /

Mar Eu também /

P Perceberam só quando ele falou em inglês ou não... /

Pat } Eu percebi / inglês percebi /

Ari } Xxx /

A } Xxx /

P Tens tudo? /

Van Tenho /

Pat A parte em inglês / tas a ver afinal sabes inglês /

Ros [falam novamente todos em simultâneo]

Van Mais e então coo é que acharam o português dele? /

Pat Era assim um bocadinho.../

Ros <ri-se]

Van Ainda não tem xxx /

Pat Sim /

P Experiência /

Van Ainda não tem xxx /

P	Xxx é como nós / podemos não conseguir falar alemão mas xxx /
Ari	Xxx / português é mais difícil para ele se calhar /
Van	Ele é ao contrário não é / portanto é falante de alemão fala bem o inglês e o português tem algumas falhas / é natural /
Ros	Porque o português acho que é /
P	Xxx /
Van	Sim tem muitas falhas no português /
Pat	[imita o JAN com um tom irónico] se quiseres podes REPETIR /
P	[risada geral]
Van	Se eu soubesse /
P	<INT> ele falou que era para vocês tentarem compreender /
Van	A gente já sabia que ele /
P	A gente já sabia /
Inv	Depois para tentarem outra língua e só no final é que se ia para o português /
P	Graças a Deus è primeira seria melhor /Assim não falavam nem inglês nem alemão nem uma outra língua estrangeira /
Van	Depois podemos ver isso não podemos /
P	[para investigadora] já viste? /
Inv	Ainda não /
P	Então podemos combinar /
ALS	[confusão na turma]
P	Na última semana que é a da auto-avaliação /Sim uma hora e meia /
Inv	Pode ser / quando é que é o fim? /
P	Acaba numa quinta catorze ou dezasseis /
Inv	É catorze dezassete é uma segunda /
P	Se calhar é melhor apontar para o catorze /
Inv	Ok /
ALS	[confusão na turma]
P	Vais ter isso em vídeo Alexandra /
Inv	Sim vou passar para vídeo /
P	Então podemos ir ao clube / [toma nota no caderno] ok então hoje pegamos no vosso material e vamos fazer um texto /
Episódio 110-111/02	
P	Wo wohnt er / woher kommt er /
Van	Wohnen é morar /
Pat	Wohn.../
P	[para Ari] escreve /
Ari	Escrevo o quê? /
Van	Escrever o quê? /
P	Senão daqui a um bocado vou lá for acom a professora Alexandra vamos conversar um bocadinho e vocês ficam a fazer o texto e depois nós voltamos só para corrigir /
	[imita uma gargalhada, como se quisesse dizer "essa piada é boa"]
Ari	Ó sôra a sôra chegava e isto estava EXACTAMENTE na mesma /
Ros	Pronto / mora aonde? / Aveiro /
P	Sim /
Pat	[continuam o exercício]
Episódio 110-111/03	
P	O que é que ele disse? / [para Ari] não te lembras? /
Ari	<SIL>
P	Vocês de uma aula para a outra esquecem-se /
Ari	Não mas ele [hesita] /
P	O que é que ele disse? / não falou do Norte e do Sul / Norddeutschland Süddeutschland /não percebeste nada? /
Ari	Não me lembro /
Pat	A sôra não se lembra? /
P	Não o que eu me lembro é ele dizer que não havia nenhum stereo ahm Stereotype /

Ari	Aahhh /
P	Portanto Nord e Süddeutschland portanto ele considera que não há ahm ele não considera que há nenhum Stereotype de /
Ari	Mas xxx/
P	Mas ele falou em inglês não é /
Ari	Xxx /
P	Não é nenhum tipo definido ele não não conseguiu definir nenhum tipo / não é / não se consegue definir ou descrever um alemão tipo /
Ari	É ele /
P	É ele /
ALS	[confusão na turma]
P	Ok se calhar vocês têm uma imagem dos alemães ok / o que achas que é um alemão então /
Ari	É assim como ele /
Pat	É uma pessoa mais alta /
Ari	É mesmo loiro e olhos assim ser ser castanhos azuis ou verdes /
Pat	Pois olhos claros /
P	Claros /
Van	E altos /
P	Altos /
Ari	E pronto são altos os alemães / mais /
Van	Xxx /
P	E já agora se te perguntassem como é que definias um português ou um portuguesa /
Pat	Baixo /
Ari	Baixo / baixinho é baixinho ahm /
Van	Mas tu és alto e és português! /
Ari	Pronto mas eu [hesita] /
P	Se te fizessem essa pergunta a ti como descreverias um português /
Ari	Baixo / barrigudo /
ALS	[risos]
P	Barrigudo /
Van	} Xxxxx [em simultâneo]
Pat	
	[confusão na turma]
Van	Pois porque normalmente todas as pessoas que eu conheço /
Pat	Morenos bonitos /
Van	Tanto podem ser altos como baixos /
Pat	Morenos /
Van	Olha eu não /
P	Há um estereótipo português /
Van	Moreno não / tinha que ser branca sair à minha mãe / tinha que ser /
P	Portanto não é fácil descrever não é / [fala mais alto, falando por cima das vozes dos alunos, turma está irrequieta] portanto descrever / há divergências / por exemplo podem ver o o um chinês e pensar que ele é chinês mas pode não ser / pode ser um imigrante filho de chineses /
	[confusão na turma]
P	Às vezes a imagem de um estereótipo não existe /
Ros	Assim não conseguimos descrever ninguém /
P	E às vezes temos essa ideia / portanto o que é que podem escrever aqui? /
Van	Aaaiii... a minha cabeça.../

Data: 17.05.2005

Aulas número: 112/113

Lehrstoff / Sumário: Hausaufgabe wiedergeben und verbessern. Gruppenarbeit.

	Episódio 112-113/01
Sujeito	FALA / Enunciados

P	Agora vamos dar a passiva / [é imediatamente interrompida pelas alunas que começam a protestar todas em simultâneo, não sendo possível compreender a maioria das falas]
A	Aaaaiiii /
A	Ó sôra /
A	Ó não /
Van	Xxxx / [as alunas demoram algum tempo para se acalmarem]
P	Por isso é que nós ainda só estamos aqui / porque eu estou a optar por ir dando vocabulário.../
Van	Porque a sôra /
P	<int> também temos que dar passivas declinações e por aí fora / [começa um ruído forte vindo do exterior da sala, sendo impossível compreender alguma coisa]

Data: 24.05.2005

Aulas número: 116/117

Lehrstoff / Sumário: Hausaufgabe verbessern (Mein Zimmer). Übungen (Passiv).

Episódio 116-117/01	
Sujeito	FALA / Enunciados
P	So wer hat die Hausaufgabe gemacht / Text lesen / Rosa /
Ros	<SIL>
Pat	Eu não li /
P	Hast du den Text zu hause gelesen? /
Ros	<SIL>
P	Nein /
Van	Nem o li /
P	Vanessa? / auch nicht /
Van	Tive coisas para fazer /
P	Also / was machen wir / wir lesen dann den Text und /
Van	<INT> então o que era para fazer em casa /
P	Eu só vos mandei ler mas xxx /
ALS	Xxx /
P	Só mandei um vocês já se assustaram imaginem dois / also dann / lesen wir den Text vor und unterstreichen wir wichtige Informationen / so Zimmer Möbel /
Pat	Ai /
P	Also wer möchte den Text vorlesen? / Rosa / Patrícia /
Pat	Ó sôra não me apetece /
Van	[alto] ler? / isso é o pior! /
Ros	Ó sôra /
P	Temos três textos / somos quatro alunas /
Pat	É é /
P	Also? / wer möchte beginnen? / Patrícia oder Rosa /
Pat	Começo eu sôra pronto /
Episódio 116-117/02	
P	[para Marisa] eu dou / eu dou / o quê / eu dou o quê / a quem / eu dou o quê a quem / <SIL>
Mar	Eu sou? / eu é o sujeito / dar /
P	Verbo /
Mar	Verbo / dar / a quem /
P	<SIL>
Mar	Complemento /
Van	Complemento / do verbo / a quem / ele dá o quê /
P	[suspira]
Mar	Eu faço o quê / eu dou o quê a quem /
P	<SIL>
Mar	Pronto / vê ok /
P	[suspira] sôra nunca mais acaba o ano / estou tão farta da escola /

Mar [professora continua, pára ao lado da Vanessa, que se encontra sentada ao lado da Marisa]