

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



A motivação dos estudantes universitários chineses nas salas de aula de português como língua estrangeira: dificuldades e estratégias para o seu incremento

Yu Shiyao

Tese orientada pela Profa. Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar, especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda

2025

Índice

Índice	3
Lista de abreviaturas	4
Agradecimentos	5
Resumo:	6
Introdução	7
CAPÍTULO 1: O modelo tradicional de aprendizagem de LE /L2	9
Introdução:	9
1.1. O contexto das salas de aula LE/L2	9
1.2. A situação atual de LE/L2 na China	10
Input	10
Output	11
1.3. A análise da causa desta situação LE/L2 na China	11
1.3.1. Nível dos Professores	11
1.3.2. Nível das Escolas	12
1.3.3. Nível da Sociedade	13
1.3.4. Nível dos alunos.....	14
CAPÍTULO 2: Fatores que afetam os resultados da aprendizagem de LE/L2:.....	16
o contexto das pesquisas sobre a motivação	16
2.1. A motivação na aprendizagem de LE/L2.....	16
2.1.1. Sociedade	19
2.1.2. A educação orientada para exames	19
2.1.3. Família	20
2.1.4. Professor	21
2.1.5. Alunos	24
CAPÍTULO 3: Base teórica e método de pesquisa.....	28
Introdução	28
3.1. Base teórica de LE/L2.....	28
3.1.1. O Modelo Socioeducativo de Gardner e Lambert	29
3.1.2. O Modelo socioeducativo de Gardner e Smythe	30
3.1.3. O Modelo de motivação orientado a processos de Zoltán Dörnyei.....	30
3.2. Esclarecimento do modelo de motivação orientado a processos na pesquisa de motivação	32
3.3. Ponto de inovação	33
3.4. Método de pesquisa.....	33
CAPÍTULO 4: Motivação e interesse.....	35
4.1. Conceito de motivação.....	35
4.2. Classificação de motivação.....	36
4.2.1. Abordagem dicotômica.....	36
4.2.2. Tricotomia.....	37
4.3. Conceito de interesse	37
4.4. Relação entre motivação e interesse	38
CAPÍTULO 5: Explorando a origem do interesse em aprender	40
5.1. Condições para o surgimento do interesse pela aprendizagem.....	41
5.1.1. Um ambiente educativo relaxado e agradável	41
5.1.2. O conhecimento e a experiência dos alunos	42

5.2. O processo de desenvolvimento do interesse pela aprendizagem	42
5.2.1. A ativação do interesse situacional	43
5.2.2. Manutenção do Interesse Situacional.....	43
5.2.3. Formação do Interesse Individual.....	45
5.2.4 Aperfeiçoamento do Interesse Individual	47
5.3. O mecanismo da ocorrência do interesse.....	48
5.3.1. A Geração do interesse pela aprendizagem	48
5.3.2. O mecanismo da ocorrência do interesse: a interação entre sujeito e objeto.....	50
5.3.3. Formação inicial do interesse pela aprendizagem	51
5.3.4. A construção da estrutura cognitiva do aluno utiliza o texto como mediador.....	52
5.3.5. O aprofundamento e o desenvolvimento do interesse pela aprendizagem	53
5.3.6. Consolidação e aperfeiçoamento do interesse pela aprendizagem	55
5.3.7 Resumo	56
CAPÍTULO 6: Como estimular e cultivar o interesse de L2/LE na China	57
6.1. Preparação antes da aula	57
6.1.1. Seleção de textos bem estruturados	57
6.1.2. Criação de um ambiente de ensino igualitário e interativo.....	57
6.1.3. Seleção de Métodos de Introdução de Aula Flexveis e Diversificaídos.....	58
6.2. Ensino na sala de aula	59
6.2.1. Organização Racional dos Conteúdos de Ensino.....	60
6.2.2. Demonstração e Formação de Estratégias de Aprendizagem	60
6.2.3. Adoção de Métodos Diversificados de Avaliação Pedagógica.....	61
6.3. Trabalho para casa	62
6.3.1. Escolha livre do conteúdo dos trabalhos, refletindo as diferenças individuais	62
6.3.2. Diversificação das formas de trabalho de casa, proporcionando uma prática agradável	63
6.4. Atividades fora da aula	64
6.4.1. Respeitar o princípio da autonomia e dar pleno uso à posição dominante dos alunos	65
6.4.2. Valorizar o Ensino Personalizado e Desenvolver as Características Individuais dos Alunos	65
6.4.3. Integração entre o Ensino em Sala de Aula e as Atividades Extracurriculares para Promover o Desenvolvimento de Competências	66
Conclusão	67
Referências bibliográficas:	69
Webgrafia:	87

Lista de abreviaturas

AMTB: Attitude/Motivation Test Battery

BFSU: Beijing Foreign Studies University

CITIC: China International Trust and Investment Corporation Group

L1: Língua primeira

LE/L2: Língua estrangeira/Língua segunda

PLE: Português como língua estrangeira

SISU: Shanghai International Studies University

Agradecimentos

Quero expressar a minha mais sincera gratidão a todas as pessoas que me apoiaram e contribuíram para este momento tão especial. Em primeiro lugar, agradeço à minha família pelo amor incondicional, pela paciência e por estarem sempre ao meu lado, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Um obrigado muito especial aos meus amigos, pela companhia, pelas risadas e pela força que me deram quando mais precisei. À minha Professora Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar, o meu profundo reconhecimento pela partilha de conhecimento, orientação e inspiração ao longo deste caminho.

Não poderia deixar de mencionar os colegas e colaboradores que tornaram esta jornada mais enriquecedora e significativa. O vosso apoio foi fundamental para o meu crescimento. Por fim, agradeço a todas as pessoas, direta ou indiretamente, que fizeram parte desta etapa da minha vida. Cada gesto, palavra ou ajuda fez toda a diferença. Muito obrigada a todos!

Resumo:

Esta dissertação pretende definir o conceito e a relação entre interesse e motivação, com enfoque na geração, desenvolvimento e mecanismos de ação de interesse, utilizando a perspectiva da Psicologia como base teórica, no contexto da importância do interesse para aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao mesmo tempo, o interesse, tal como discutido neste trabalho, não é mesmo que a motivação. Além disso, a motivação dos estudantes e professores tem vindo a diminuir devido à rigidez dos cursos de língua na China, que é demasiado singular e rígida no seu modelo educacional. A essência da educação é cultivar as pessoas, então como fazer com que os alunos formem uma atitude positiva em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, participem ativamente dele e estejam dispostos a explorar é o objetivo final da pesquisa deste trabalho. Só quando os professores compreenderem melhor todo o processo de geração de interesse poderão ajudar os estudantes a desenvolverem melhor o interesse na aprendizagem de línguas, e esperamos que isto proporcione alguma ajuda e referência para futuras pesquisas e aulas.

Palavras-chave: Motivação; Interesse; Língua Estrangeira; China.

Abstract: This dissertation aims to define the concept and relationship between interest and motivation, with a focus on the generation, development and action mechanisms of interest, using the perspective of Psychology as a theoretical basis, in the context of the importance of interest for learning a foreign language. At the same time, interest, as discussed in this article, is not equal to motivation. Moreover, the motivation of students and teachers has been declining due to the rigidity of the language class in China, which is too singular and rigid in its educational model. The essence of education is to cultivate people, so how to help students to form a positive attitude towards learning a second language, actively participate in it, and be willing to explore is the ultimate goal of this paper's research. Only when teachers better understand the whole process of interest generation will they be able to help students better develop an interest in language learning, and hopefully, this will provide some help and reference for future research and lessons.

Keywords: Motivation; Interest; Foreign language; China.

Introdução

O objetivo da maioria dos estudantes universitários de universidades públicas chinesas que aprendem línguas estrangeiras é obter notas altas nos exames. Portanto, os métodos de ensino dos professores tradicionais também visam melhorar as notas. No entanto, os exames e notas são opressivos e até punitivos no pensamento dos estudantes chineses. Diante dessa sensação de opressão e punição, a aprendizagem ativa torna-se difícil e os alunos estão mais acostumados a completar as tarefas de conhecimento inculcadas pelo professor em sala de aula. Esse modelo é muito comum na China e, como o estatuto de professores e de alunos não é igual, os professores são entendidos como líderes dos alunos. Em contrapartida, por vezes, o interesse dos alunos em aprender é reduzido, o que constitui um obstáculo à aprendizagem da língua ou mesmo uma resistência psicológica. No processo de transformação gradual dos alunos, que mudanças os professores devem fazer para ajudar os alunos a progredir na aprendizagem de uma língua estrangeira? Penso que esse é um novo desafio que os professores precisam explorar hoje.

Para se cultivar o interesse dos alunos, primeiro deve entender-se a geração, o estágio de desenvolvimento e o mecanismo de interesse. Codificando as pesquisas sobre o interesse pela aprendizagem, pode-se descobrir que a pesquisa sobre o interesse pela aprendizagem nos últimos anos mostrou uma tendência da superfície para o interior e do mais raso para o mais profundo. Muitos pesquisadores consideraram conscientemente o desenvolvimento de interesse de aprendizagem como um processo contínuo começa a explorar o mecanismo de interesse de aprendizagem e o processo de desenvolvimento. Por isso, as principais questões de pesquisa deste estudo são: quais são os fatores que afetam o efeito de aprendizagem da aquisição de língua estrangeira? Qual é o mecanismo de geração de interesse?

Com vista a responder a estas questões, este estudo estabelece como objetivo geral analisar os mecanismos de origem de interesse e os determinantes da eficácia no ensino de PLE, propondo estratégias pedagógicas alinhadas à autonomia discente. Para tal, consideram-se seis objetivos específicos interligados: diagnosticar a realidade das aulas de português na China e suas causas subjacentes; identificar quatro fatores críticos na aquisição linguística; fundamentar teoricamente o estudo nas perspectivas de Gardner, Lambert e Dörnyei; operacionalizar as distinções entre "motivação" e "interesse"; desvendar o mecanismo de desenvolvimento do interesse (do superficial ao individualizado); e propor um modelo pedagógico para seu cultivo.

A dissertação estrutura-se em seis capítulos sequenciais com progressão lógica. O Capítulo 1 analisa o contexto atual do ensino de PLE em universidades chinesas, com referência às raízes históricas e culturais do modelo de ensino e de avaliação. O Capítulo 2 examina os quatro fatores determinantes na aprendizagem: Família, Alunos, Professores, Sociedade. Segue-se o Capítulo 3, que consolida o quadro teórico através das contribuições fundadoras de Gardner e Lambert (O Modelo socioeducativo), Dörnyei (O modelo de motivação orientado a processos). O Capítulo 4 delimita operacionalmente os construtos de "motivação" e "interesse", classificando seus subtipos e implicações pedagógicas. Avançando para o núcleo da investigação, o Capítulo 5 descreve o mecanismo de origem e

desenvolvimento do interesse, desde a fase situacional até à individualização sustentada. Por fim, o Capítulo 6 concretiza as descobertas através de um modelo pedagógico em quatro etapas – (i) pré-aula com ativação contextualizada, (ii) aulas com experiências imersivas, (iii) pós-aula com tarefas significativas, e (iv) atividades fora aulas de exposição sociocultural – propondo-se assim um caminho viável para transformar a realidade das salas de aula chinesas de PLE.

CAPÍTULO 1: O modelo tradicional de aprendizagem de LE /L2

Introdução:

A motivação para a aquisição da Língua Estrangeira/Língua Segunda (LE/L2) tem sido um tema de grande interesse para os alunos universitários da LE/L2. Nas aulas tradicionais de aprendizagem da LE/L2, os alunos são relativamente passivos: os professores transmitem muito conhecimento, mas os alunos não absorvem tanto e têm poucas oportunidades de produzir ativamente a língua; a ênfase fica principalmente em ouvir e ler. A interação é escassa e frequentemente os alunos fazem muitos exercícios apenas para se prepararem para os exames. A questão de como despertar o interesse dos estudantes chineses pela aprendizagem de línguas durante o processo de ensino e de aprendizagem da LE/L2, alterando a sua situação passiva em sala de aula tem preocupado acadêmicos e professores tanto na China quanto no Ocidente.

1.1. O contexto das salas de aula LE/L2

Para mudar o impacto do atual modelo tradicional de ensino sobre os alunos, o Ministério da Educação da China, num comunicado de 9 de maio de 2023, intitulado "Plano de Ação para o Aperfeiçoamento da Reforma do Ensino e Currículo da Educação Básica", destacou a necessidade de incentivar os professores a transformarem as formas de ensinar e aprender, respeitando a posição central dos estudantes, ao mesmo tempo que aproveitam o papel orientador dos professores. É essencial enfatizar métodos de ensino que sejam inspiradores, interativos e exploratórios, superando a prática de apenas ensinar e aprender conhecimentos de maneira passiva. Devemos guiar os alunos a pensar de forma automática, fazer perguntas ativamente e explorar por sua própria conta. Em resposta aos problemas de se falar muito e fazer pouco e ao desinteresse dos alunos pela aprendizagem, precisamos estimular a curiosidade, a imaginação e o desejo de exploração dos jovens, aumentando sua capacidade de resolver problemas práticos e desenvolvendo suas competências. (Ministério da Educação da China¹, 2023)

Para atingir os objetivos estabelecidos pela nova reforma curricular, os professores devem mudar suas concepções de ensino, aprimorar as suas práticas pedagógicas e orientar ativamente os alunos para adotarem formas de aprendizagem promovidas pela reforma, como a "

¹ Aqui é a tradução da autora. O texto original em mandarim é “中国教育部”.

Aprendizagem Cooperativa"² e o "Aprendizagem por Investigação"³. O objetivo é maximizar o interesse dos estudantes pela aprendizagem. No entanto, ao refletirmos sobre os dez anos da reforma curricular (2013/2014)⁴ na China, percebemos que os alunos ainda tendem a receber o conhecimento de forma passiva e o desinteresse pelo estudo permanece uma realidade comum pelo discurso do Fórum sobre Saúde Física e Mental dos Jovens e Crescimento Personalizado (2024).

1.2. A situação atual de LE/L2 na China

Iremos explicar e descrever a situação atual da aquisição de LE/L2 pelos estudantes chineses, considerando os dois aspetos principais: *Input* (Entrada linguística) e *Output* (Produção linguística). As aulas de língua portuguesa na China seguem o ensino desta língua como LE em outros contextos e são divididas com a articulação das quatro componentes principais: audição e compreensão do oral e produção escrita e oral.

Input

A forma predominante de *input* da LE/L2 para os estudantes chineses envolve métodos de memorização mecânica, como decorar palavras, ler textos e fazer exercícios de audição. Estes métodos são especialmente comuns no ensino primário e secundário, onde os alunos tendem a memorizar palavras "pela forma, mas não pelo som". Esse modelo não só causa dificuldades na produção linguística, como erros de ortografia e pronúncia, mas também impacta negativamente a capacidade dos alunos de formar memórias claras e duradouras. Por exemplo, muitos estudantes confundem palavras como “pegar” e “pagar”.

Em relação à leitura, os alunos costumam repartir o texto em fragmentos ou analisar suas estruturas gramaticais isoladas ao invés de focar no conteúdo. Esta prática, comum no ensino de línguas na China, é corroborada por estudos como o de Jiang. P. Q. & Li. Y (2005), que realizaram a sua pesquisa em escolas secundárias de Pequim, onde observaram uma ênfase excessiva na desmontagem estrutural do texto, prejudicando a compreensão holística e o engajamento crítico.

Quando leem outros textos, a maioria dos materiais consiste em exercícios de compreensão direta, levando os alunos a lerem apenas para responder às perguntas, sem realmente apreciar a leitura. Tang Ying (2008), em análise de livros didáticos do ensino básico, confirma que mais de 70% das atividades pós-leitura são focadas em localização de

² Um método pedagógico em que os alunos trabalham em “grupos pequenos” com objetivos comuns, desenvolvendo competências através da “interdependência positiva” e responsabilidade individual.

³ Abordagem centrada no aluno que enfatiza a “construção ativa do conhecimento” através de processos de “questionamento, pesquisa e descoberta guiada”.

⁴ A nova ronda de reforma curricular da educação básica é a designação completa da "nova reforma curricular". Desde a fundação da República, já houve várias reformas educacionais. No final do século XX, o Comité Central do Partido Comunista Chinês e o Conselho de Estado propuseram “aprofundar a reforma educacional e promover a educação orientada para a qualidade”. O objetivo da nova reforma curricular é construir, no século XXI, um sistema curricular da educação básica que corresponda aos requisitos da educação orientada para a qualidade.

informações superficiais, sem promover interpretação ou conexão com contextos reais.

Este enfoque instrumental, como aponta o Relatório do Ministério da Educação da China (2022) sobre reformas curriculares, não resulta num verdadeiro *input* linguístico significativo, limitando o desenvolvimento de competências leitoras autênticas. A minha experiência em salas de aula chinesas alinha-se com essas críticas, mas é fundamental ressaltar que tais dinâmicas são amplamente documentadas na literatura especializada, incluindo a tese de Liu Yane (2023) sobre a ‘hiper-fragmentação pedagógica’ no ensino do chinês como língua materna. Na audição, os alunos estão habituados a ouvir apenas exercícios de Audição. Este método de *input* linguístico leva a dificuldades de comunicação na vida real, especialmente quando conversam com falantes nativos de português.

Output

No que diz respeito ao *output*, os estudantes chineses contemporâneos raramente prestam atenção à correção da pronúncia. No ensino primário e secundário, apenas uma pequena parte das escolas oferece cursos de fonética para corrigir a pronúncia dos alunos. Nas universidades, apenas cursos relacionados às línguas, como os cursos de línguas e literaturas estrangeiras, incluem aulas de fonética. Como resultado, muitos alunos têm medo de falar português ou simplesmente não se conseguem expressar corretamente devido à pronúncia inadequada

Na escrita, os estudantes tendem a seguir formatos padronizados para redações de exame, o que não os prepara para escrever textos do dia a dia, como anúncios ou cartas de candidatura. Quando se deparam com essas necessidades práticas, muitos alunos sentem-se incapazes de escrever de forma clara e eficaz.

1.3. A análise da causa desta situação LE/L2 na China

1.3.1. Nível dos Professores

Na vida real, a função comunicativa da linguagem é mais importante do que a sua função escrita. No entanto, no ensino tradicional de línguas na China, devido à preparação para exames, os estudantes chineses têm habilidades relativamente fracas em comunicação verbal. Existem algumas razões objetivas relacionadas com o contexto que justificam isso: na época em que os programas de ensino de português foram elaborados, os materiais escritos eram muito mais fáceis de obter do que materiais em áudio ou vídeo. Além disso, muitos professores chineses de português na época 1960⁵ não eram falantes proficientes, incapazes de proporcionar um ambiente adequado para a prática oral. Embora tenha melhorado significativamente em comparação com a década de 1960, importa reconhecer que a questão da baixa proficiência oral dos professores permanece, até certo ponto, generalizada atualmente, especialmente entre o corpo docente de algumas universidades regionais ou de programas de português

⁵ Em 1960, o Instituto de Radiodifusão de Pequim, antecessor da Universidade de Comunicação da China, abriu o primeiro curso de graduação em português da China.

recentemente criados.

Esta melhoria é gradual e desigual. Nos últimos 10 anos, a China investiu de facto no desenvolvimento do ensino de português e formou uma nova geração de professores altamente qualificados, mas estes progressos ainda não se estenderam uniformemente a todos os níveis de ensino. Muitos professores seniores não tiveram acesso a um ambiente de imersão linguística suficiente durante a sua formação inicial, e as oportunidades de formação contínua podem ser limitadas. Embora os docentes das universidades de elite tenham alcançado um nível muito elevado através de meios como a formação no estrangeiro, numa perspetiva mais ampla, a proficiência oral do corpo docente em geral ainda tem um longo caminho a percorrer. (Shi & Zhu, 2015). A linguagem escrita adequava-se melhor a sistemas de exames objetivos, enquanto as avaliações de oral e áudio eram vistas como mais subjetivas.

1.3.2. Nível das Escolas

Ensino do português em universidades públicas chinesas: desafios estruturais além do tamanho das turmas.

Nas universidades públicas chinesas que oferecem cursos de português como língua estrangeira, a dimensão das turmas é um obstáculo central. Em cursos de graduação, é comum encontrar turmas com 30 a 40 alunos, especialmente nos primeiros anos, quando o ensino é mais generalizado. Esse cenário contrasta radicalmente com as recomendações pedagógicas para o ensino de línguas, que exigem interação frequente e personalizada. Embora turmas de mestrado ou cursos avançados tenham menor número de estudantes (10 a 15 alunos), a maioria dos universitários enfrenta um ambiente massificado, onde a prática oral é limitada a exercícios breves ou simulações em grupo, sem garantia de atenção individualizada pela Comissão Coordenadora do Ensino Superior do Ministério da Educação⁶ (2018).

No entanto, o problema vai além da quantidade de alunos por sala. A formação dos professores é um aspeto crítico. Muitos docentes de português em universidades públicas são formados em programas acelerados de pós-graduação, frequentemente focados em estudos literários ou tradução, sem experiência prática em países lusófonos. Além disso, a falta de atualização metodológica é evidente: métodos tradicionais de ensino, centrados na repetição gramatical e na memorização de vocabulário, predominam, enquanto abordagens comunicativas ou imersivas (como projetos interculturais ou parcerias com universidades lusófonas) são raras, exceto em instituições de prestígio como a *Shanghai International Studies University* ou a *Beijing Foreign Studies University* (Centro de Empreendedorismo e Emprego da *Beijing Foreign Studies University* ⁷, 2021).

Os materiais didáticos também refletem desigualdades. A maioria das universidades públicas utiliza manuais desenvolvidos localmente, muitas vezes baseados em estruturas curriculares ultrapassadas ou adaptados de manuais de inglês, sem contextualização cultural

⁶ Comissão Coordenadora do Ensino Superior do Ministério da Educação é uma comissão especializada contratada e liderada pelo Ministério da Educação. Ele tem a natureza de uma instituição académica não permanente. Ele aceita a comissão do Ministério da Educação para realizar pesquisa, consulta, orientação, avaliação e serviço para ensino de graduação em instituições de ensino superior.

⁷ O departamento da *Beijing Foreign Studies University* é responsável por orientar o emprego dos alunos

específica (por exemplo, ignorando diferenças entre o português brasileiro e o europeu) (Fan, Wu & Peng, 2013).

Embora algumas instituições tenham parcerias com os governos lusófonos para acesso a recursos atualizados, esses materiais geralmente são direcionados a cursos especializados ou a alunos de pós-graduação, deixando a graduação dependente de conteúdos genéricos (Shi & Zhu, 2015). A carência de ferramentas digitais interativas (como plataformas de simulação de conversação ou bancos de dados de media autêntica) agrava a desconexão entre o ensino teórico e as demandas do mercado globalizado.

O nível das escolas varia drasticamente entre regiões. Universidades públicas em cidades de primeiro escalão ⁸ (Pequim, Xangai, Cantão) contam com laboratórios de idiomas modernos, bibliotecas bem equipadas e programas de intercâmbio financiados pelo governo, enquanto instituições em províncias menos desenvolvidas (como Gansu ou Guizhou) ⁹ enfrentam infraestrutura precária, falta de acesso a falantes nativos e orçamentos insuficientes para inovação pedagógica (Shi & Zhu, 2015). Esta disparidade cria um abismo na qualidade do ensino: alunos de universidades de elite têm oportunidades de estágio em embaixadas ou empresas multinacionais, enquanto os demais graduam-se com habilidades limitadas à compreensão escrita e tradução básica.

Em resumo, o ensino do português nas universidades públicas chinesas é um mosaico de desafios interligados: turmas superlotadas, docentes com formação insuficiente, materiais descontextualizados e desigualdades regionais. Sem investimentos estratégicos em capacitação docente, modernização de recursos e políticas de redução de disparidades, o domínio efetivo da língua portuguesa seguirá restrito a uma minoria privilegiada.

1.3.3. Nível da Sociedade

Na China, a motivação dos estudantes para aprender uma língua não é geralmente por interesse ou para fins de comunicação. O objetivo principal é passar nos exames e se destacar neles. Como as provas de leitura são uma parte significativa das avaliações, os alunos acabam focando-se mais nas técnicas de resolução de questões, ignorando o facto de que o objetivo essencial da linguagem é melhorar a comunicação e a compreensão.

Na China, os estudantes têm muito mais oportunidades de ler materiais em português do que de interagir com falantes estrangeiros. Isso reduz significativamente as oportunidades de aplicar o conhecimento aprendido na sala de aula, agravando o fenómeno do "mutismo português". Consequentemente, os alunos não conseguem sentir a alegria da comunicação e perdem o prazer de adquirir de LE/L2.

⁸Referem-se às principais cidades da China continental com a economia mais desenvolvida, a força abrangente mais forte e a influência de radiação mais ampla, geralmente incluindo as quatro cidades a seguir: Pequim, Xangai, Guangzhou, Shenzhen.

⁹Noroeste e Sudoeste da China.

¹⁰ Em inglês: One Belt One Road, em chinês: 一带一路

é uma estratégia de desenvolvimento adotada pelo governo chinês envolvendo desenvolvimento de infraestrutura e investimentos em países da Europa, Ásia e África.

Além disso, apesar do impulso político da "Iniciativa do Cinturão e Rota"¹⁰, a distribuição de recursos é profundamente assimétrica. Até 2023, 78% das instituições com cursos de português localizavam-se em Pequim, Xangai ou Cantão, enquanto as províncias do interior representavam apenas 3% (Gao, 2016). A percepção social do português como "língua minoritária" subestima o seu valor de mercado: de Zhilian (2022) revelam que o salário médio para profissionais de português (8.200 RMB/mês) é significativamente inferior ao de francês ou alemão, e o conhecimento sobre países lusófonos permanece restrito a estereótipos (ex.: futebol brasileiro ou história portuguesa) (CCTV-4¹¹, 2006). Paralelamente, o desalinhamento entre educação e indústria agrava desajustes de competências: empresas como a Huawei¹² ou a CITIC¹³ exigem 3 a 6 meses de formação adicional para novos colaboradores em projetos africanos, e apenas 22% dos estágios universitários envolvem empresas lusófonas (Ministério do Comércio da China¹⁴, 2022). Esta desconexão reflete a lentidão do sistema educativo em responder às dinâmicas de mercado.

1.3.4. Nível dos alunos

Relativamente aos fatores relacionados com os estudantes, a ansiedade dos alunos à aprendizagem também pode afetar a eficácia da mesma na sala de aula e o interesse pela aprendizagem de línguas. A ansiedade em relação à aprendizagem de LE/L2 entre os estudantes universitários manifesta-se principalmente no medo dos exames e na preocupação de cometer erros. Os testes ou exames levam os estudantes a desenvolver ansiedade de aprendizagem, afetando assim o resultado final do ensino, o que contraria os objetivos pedagógicos. Ao mesmo tempo, o medo de cometer erros leva os estudantes a desenvolver uma vergonha, ansiedade até resistência ao interesse pela aprendizagem de línguas, tornando difícil o surgimento de um verdadeiro interesse por esta aprendizagem e resultando numa atitude muito passiva nas aulas (Guan, 2006).

A motivação dos alunos apresenta uma tendência marcadamente instrumental. A maioria escolhe o português não por interesse intrínseco na cultura lusófona, mas devido às oportunidades de emprego geradas pela "Iniciativa do Cinturão e Rota". Um inquérito da *Beijing Foreign Studies University* (2021) revelou que 68% dos alunos priorizam perspetivas profissionais, enquanto apenas 12% mencionam interesse cultural. Esta orientação utilitária concentra os objetivos de aprendizagem em exames e competências básicas (como gramática e tradução), negligenciando a oralidade e a competência intercultural. Dados a *Shanghai International Studies University* (2022) indicam que apenas 35% dos licenciados atingem o nível intermédio/avançado no exame oral CELPE-Bras, com uma prática oral média inferior a 20 minutos semanais nas aulas (Guo & Yan, 2006). Além disso, a interação direta com países

¹¹ O Canal Internacional Chinês da Televisão Central da China (CCTV4) foi lançado em 1º de outubro de 1992. É o único canal chinês da CCTV que transmite para o mundo.

¹² Huawei Technologies Co. Uma Empresa de tecnologia chinesa.

¹³ CITIC: China International Trust and Investment Corporation Group.

¹⁴ O Ministério do Comércio da República Popular da China é um departamento do Conselho de Estado da República Popular da China responsável pela economia comercial e pelo comércio.

lusófonos é limitada: Estatísticas do Principais pontos do trabalho do Departamento de Ensino Superior do Ministério da Educação (2023) mostram que apenas 15% dos alunos têm experiência de intercâmbio e que atividades culturais de países como Angola ou Moçambique concentram-se em cidades de primeiro escalão (O Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Macao)¹⁵, 2024), restringindo oportunidades de imersão cultural para alunos de cidades menores.

¹⁵ O Fórum de Cooperação Económica e Comercial China-Portugal (doravante denominado Fórum de Cooperação Económica e Comercial China-Portugal) é um fórum económico e comercial internacional iniciado pelo Governo Popular Central da República Popular da China, organizado pelo Ministério do Comércio da República Popular da China e realizado pelo Governo da Região Administrativa Especial de Macau, com o tema de cooperação económica e desenvolvimento.

CAPÍTULO 2: Fatores que afetam os resultados da aprendizagem de LE/L2: o contexto das pesquisas sobre a motivação

Neste capítulo faz-se uma revisão do estado da investigação sobre a motivação na aprendizagem. Faz-se também uma reflexão sobre estes aspetos no contexto do ensino de LE/L2 na China, tendo em consideração fatores que influenciam os resultados do processo de ensino e aprendizagem, a saber: as exigências da sociedade, as expectativas dos pais, o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos.

2.1. A motivação na aprendizagem de LE/L2

Atualmente, as investigações sobre a motivação na aprendizagem podem ser divididas em duas categorias. A primeira consiste numa exploração prática, que representa uma parte considerável dos estudos e visa resumir métodos concretos para cultivar a motivação pela aprendizagem. Estes métodos incluem, por exemplo, as estratégias de reforço externo propostas pela teoria behaviorista de Skinner (1953), que enfatizam recompensas e punições para moldar comportamentos; o modelo ARCS de Keller (1987), que estrutura intervenções pedagógicas em quatro dimensões (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação); e o quadro de estratégias motivacionais de Dörnyei (2001) para aulas de línguas, com foco em metas claras e apoio emocional.

Embora este tipo de investigação enfatize a aplicabilidade, não considera a singularidade dos indivíduos nem os mecanismos internos que dão origem à motivação, resultando em métodos que não são tão eficazes como o esperado. Por exemplo: As críticas ao behaviorismo destacam sua incapacidade de explicar motivações intrínsecas (Deci & Ryan, 1985), pois a dependência de recompensas externas pode reduzir a autonomia do aprendiz a longo prazo; O modelo ARCS, embora sistemático, frequentemente ignora diferenças culturais e individuais na percepção de "relevância", limitando sua adaptabilidade em contextos heterogêneos (Brophy, 2010); As estratégias de Dörnyei, embora úteis em sala de aula, não abordam suficientemente a interação dinâmica entre motivação, ansiedade e identidade linguística (Ushioda, 2009), especialmente em aprendizes de LE/L2 com baixa autoeficácia.

A segunda categoria consiste em estudos teóricos sobre a motivação na aprendizagem, focando-se principalmente nos conceitos, nos efeitos e nos fatores que influenciam a motivação pela aprendizagem, mas sem explorar profundamente as condições, as características, os tipos e os mecanismos subjacentes ao interesse. Por exemplo: A Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985) classifica a motivação em intrínseca e extrínseca, mas não explica como fatores culturais (ex.: sociedades coletivistas) moderam essa distinção, limitando sua aplicação em contextos globais; A Teoria de Metas de Realização (Elliot, 1999) diferencia metas de domínio (aprender por conhecimento) e metas de desempenho (aprender por competição), porém

simplifica excessivamente a interação dinâmica entre múltiplas metas em situações reais de sala de aula; A Teoria Psicologia Social de Gardner (1985) sobre motivação em LE/L2 enfatiza atitudes em relação à cultura-alvo, mas negligencia mecanismos cognitivos (ex.: autoeficácia) que medeiam a relação entre identidade e persistência na aprendizagem. Esta lacuna leva frequentemente os professores a terem uma visão distorcida na abordagem ao interesse dos estudantes pela aprendizagem. Ao lerem estes estudos, os professores podem achar que dominam os métodos para estimular a motivação interna, mas, sem compreenderem a natureza do assunto, a aplicação cega destes métodos (como impor "autonomia" sem considerar pressões sociais, ou promover metas de domínio ignorando a ansiedade dos alunos) raramente melhora a eficácia do ensino ou atinge o objetivo de cultivar eficazmente a motivação interna dos estudantes.

Conjunto por doze importantes universidades normais do país aponta no Fundamentos da pedagogia, "A educação é um processo que, de acordo com as exigências sociais, visa promover o desenvolvimento físico e mental dos estudantes através de atividades intencionais, planejadas e organizadas." (2002, p.206), como uma atividade que visa o desenvolvimento de talentos, existe e desenrola-se na forma de um processo; sem este processo, não se pode compreender a atividade educativa, nem alcançar os objetivos educativos. A natureza do processo é uma característica fundamental da educação. Sendo o interesse uma parte importante da educação, a investigação sobre ele deve também seguir esta natureza de processo. Limitar-se a ligar os fatores visíveis no início com os resultados não é suficiente para revelar de forma científica e completa a essência da motivação na aprendizagem. Apenas esclarecendo o mecanismo de geração da motivação pela aprendizagem é que a teoria da motivação pode ser estabelecida de forma mais completa. É apenas utilizado as leis que regem a geração do interesse pela aprendizagem para organizar as atividades de ensino que os professores poderão realmente cultivar eficazmente a motivação dos estudantes pela aprendizagem de LE/L2.

A aprendizagem de LE/L2 é essencialmente um processo educacional. No contexto do modelo tradicional de educação na China, o processo de aquisição do português requer a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Os professores avaliam os resultados, que são então comunicados à escola. A escola realiza uma análise para proceder à triagem e seleção dos alunos. As informações recolhidas podem ser transmitidas às autoridades educativas.

O processo educativo é influenciado por vários fatores. Devemos reconhecer que o fator fundamental na educação são as pessoas envolvidas no processo. E quem são as pessoas envolvidas no processo educativo? São os professores, os alunos, bem como as famílias e os pais que, embora estejam fora da escola, têm um papel relevante. Os pais, por sua vez, estão em relação com a sociedade. Portanto, ao relacionar os fatores humanos com o processo educativo mencionado anteriormente, compreendemos que a sociedade, com base nas necessidades económicas, políticas e sociais, define a política linguística nacional. Esta política linguística determina o conteúdo e os objetivos curriculares.

Em geral, os pais aceitam as políticas e necessidades do Estado e ajudam a implementá-las no ambiente familiar. Os fatores sociais e o envolvimento dos pais influenciam o curso. No entanto, a implementação do curso depende principalmente das escolas. A tarefa da escola é concretizar este curso, e este trabalho é realizado pelos professores. No decorrer deste processo, os professores interpretam o curso, ensinam, conduzem exercícios e realizam avaliações.

Existem dois tipos de avaliação em geral no processo do ensino. Geralmente, utiliza-se a

avaliação formativa, que inclui fichas e perguntas feitas nas aulas diárias, e que serve de feedback para a prática pedagógica. O outro tipo de avaliação é a avaliação sumativa. Após um período de aprendizagem, verifica-se o que os alunos fizeram bem e em que partes precisam de melhorar. Esta avaliação é usada para fornecer *feedback* à escola, e as autoridades competentes podem fazer ajustes com base nesses dados. Este modelo é claramente complexo.

Os passos são poucos, como mostrado na figura 1, abaixo, mas há muitos fatores que influenciam o processo. As exigências da sociedade, as expectativas dos pais, o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos, todos influenciam o resultado deste processo. Este processo representa a nossa compreensão inicial do modelo de sala de aula de aprendizagem de LE/L2. Este modelo lembra-nos que existem muitos fatores, alguns dos quais os professores podem controlar, como a forma como ensinam, como aumentar a eficiência, como tornar a aula mais interessante. No entanto, também existem muitos fatores que estão fora do controle dos professores, como as políticas de ensino de LE/L2 implementadas pelo governo, a atitude dos pais em relação à aprendizagem de língua, o gênero, a idade, a motivação e o interesse dos alunos, que são fatores que podem ser controlados apenas em parte. A seguir explicaremos em detalhe cada um dos quatro aspetos mencionados anteriormente: Sociedade, Família, Professor, Alunos.

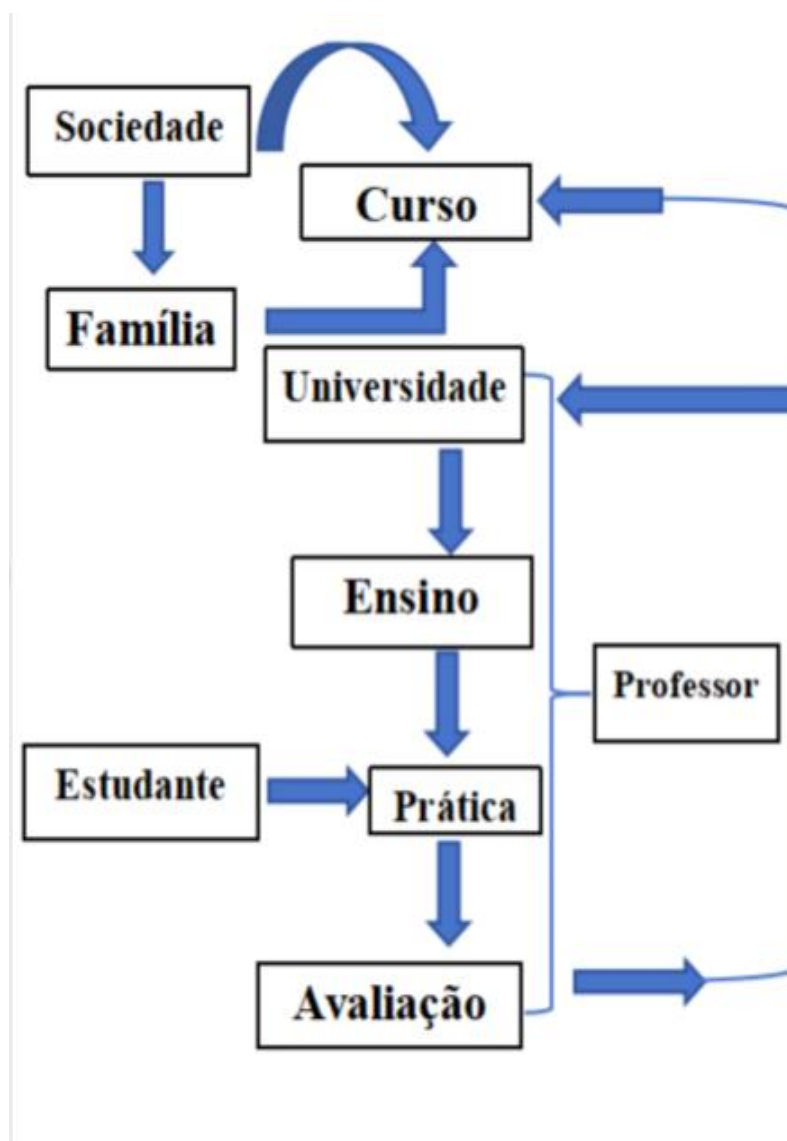


figura 1(elaborada pela autora da dissertação)

2.1.1. Sociedade

Os fatores sociais referem-se ao ambiente sociolinguístico. No caso do português, por exemplo, o seu uso no contexto social na China é bastante limitado. Nas escolas, é oferecido como uma disciplina isolada, sem apoio de outras disciplinas, o que o torna uma língua minoritária.

O ambiente social geral não apoia a expressão em LE/L2. O porta-voz da Administração Nacional de Imigração da China informou numa conferência de imprensa que, no primeiro semestre de 2024, o número total de estrangeiros que entraram na China por todos os postos fronteiriços foi de 14,635 milhões, sem que tenha sido especificado o número de portugueses (Xinhua, 2024). No entanto, sabe-se que a maioria dos portugueses na China está concentrada em Macau. Nos resultados do Censos 2021, dá-se conta que vivem no território 8.991 pessoas de nacionalidade portuguesa (+3.971) e que 13.021 pessoas possuíam ascendência portuguesa (+4.915), representando 1.9% da população total (Fórum de Macau¹⁶, 2022).

Portanto, a maior parte das pessoas que vivem na China são chineses e falam apenas chinês. É difícil ter a oportunidade de praticar LE/L2, resultando numa produção linguística relativamente fraca. Como resultado, existem relativamente poucas oportunidades para a utilização e prática da língua, pelo que a motivação de aprendizagem dos alunos é fraca. Também é difícil para os alunos experimentarem a felicidade de comunicar com outras pessoas através de português, e é difícil para o ambiente social dar aos alunos um *feedback* positivo.

2.1.2. A educação orientada para exames

O sistema social da China de seleção de talentos ocorre através de exames. A educação orientada para exames é um modelo de educação que utiliza notas de testes como principal critério de avaliação. Embora promova até certo ponto a melhoria dos padrões académicas, também apresenta muitas desvantagens, entre elas destacamos três:

1. A educação orientada para exames geralmente adota o ensino intensivo, no qual os professores ensinam e inculcem principalmente o conhecimento, e os alunos o aceitam passivamente. Neste tipo de método de ensino é difícil estimular a iniciativa e a capacidade de pensamento independente dos alunos, além de que não conduz ao cultivo do seu pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas. O modelo de educação tradicional centra-se demasiado no desempenho académico e ignora o desenvolvimento integral dos alunos noutros aspetos. A aquisição de LE/L2 exige que os alunos mobilizem as suas emoções, competências sociais, criatividade e pensamento crítico. Este modelo de educação muitas vezes leva à falta de capacidade prática, espírito inovador e capacidade de

¹⁶ Fórum de Macau: Secretariado Permanente do Fórum de Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Macau)

lidar com problemas complexos dos alunos. A educação orientada para exames muitas vezes exige que os alunos memorizem mecanicamente. Este modelo pode facilmente fazer com que os alunos percam o interesse e o entusiasmo na aprendizagem de línguas e se tornem mecanicistas e utilitaristas.

2. Devido ao sistema de ensino orientado para exames, que utiliza as notas como principal critério de avaliação dos alunos, estes alunos frequentemente enfrentam uma enorme pressão psicológica. A preparação prolongada para os exames e a carga pesada de trabalhos escolares podem facilmente levar os estudantes a desenvolver ansiedade, depressão e outros problemas psicológicos, afetando até mesmo a sua saúde física e mental. Estas condições causam ansiedade linguística, tornando difícil a comunicação oral.
3. A educação orientada para exames muitas vezes agrava a distribuição desigual dos recursos educacionais de línguas. Para melhorar os resultados nos exames, as famílias e as escolas tendem a concentrar recursos em tutoria intensiva, o que leva a uma maior inclinação dos recursos educativos. Como resultado, os estudantes de grupos desfavorecidos têm ainda mais dificuldade em acessar recursos de qualidade para a aprendizagem de LE/L2.

A distribuição desigual dos recursos educacionais na sociedade também dificulta a aprendizagem de LE/L2. Alunos com melhores condições socioeconômicas e familiares geralmente têm acesso a mais tutoria e recursos educacionais, o que lhes dá uma vantagem nos exames. Isso agrava a desigualdade social, fazendo com que a educação não cumpra o seu papel de ser um meio eficaz de mudar o destino. A aprendizagem de língua torna-se, assim, um recurso acessível apenas para aqueles estudantes com melhores condições econômicas e familiares.

2.1.3. Família

A família, como a menor unidade constituinte da sociedade, é influenciada pela sociedade e também exerce uma influência sobre ela. Os fatores familiares podem ser analisados sob três aspectos (Soh, 2014, p.53):

1) se os pais têm um nível educacional elevado, sua atitude em relação à educação tende a ser mais positiva e eles podem servir como modelo. Além disso, com uma renda mais alta, também são mais capazes de fornecer um ambiente familiar mais favorável à aprendizagem de LE/L2.

2) A língua falada pelos pais em casa influencia os filhos, assim como os bens que compram e o estilo de vida que adotam, afetando a educação e a aprendizagem linguística dos filhos. A atitude dos pais é extremamente importante, refletindo-se na escolha do idioma em casa e na motivação que dão para a aprendizagem de língua.

3) A atitude dos pais pela aprendizagem de LE/L2 também é importante. Se os pais considerarem que aprender português não é tão importante, os filhos naturalmente ouvirão, usarão e falarão menos a língua, reduzindo as oportunidades de prática. Além disso, podem sentir que a língua não tem tanta importância, resultando numa falta de motivação forte. Estudos mostram que a atitude dos pais em relação à aquisição de LE/L2 tem um impacto

maior na aprendizagem e nos resultados dos filhos do que a própria competência dos pais de LE/L2 (Chi, 2014).

A competência dos pais em falar inglês não tem um impacto tão grande nos resultados dos filhos na aprendizagem dessa língua; é a atitude séria dos pais que faz a maior diferença. Igualmente, a atitude dos pais em relação à LE/L2 é crucial. Pais com um nível educacional elevado e boas condições econômicas conseguem fornecer mais recursos em casa. Isso inclui materiais necessários para o estudo, como livros, equipamentos de áudio e vídeo, ferramentas de artes, computadores e software, além da possibilidade de financiar viagens a países de língua portuguesa, participar de intercâmbios escolares ou estudar no exterior em países lusófonos. Mais importante ainda é a quantidade de *input* e *output* na aquisição de LE/L2, ou seja, as oportunidades que os pais têm de utilizar a LE/L2 em situações reais de comunicação. Isso afeta diretamente a motivação dos filhos para aprender e praticar (utilizar) a língua. Se os pais transmitem aos filhos a impressão de que a língua estrangeira não é útil ou se eles mesmos a utilizam pouco, as crianças tendem a adotar essa visão, o que pode impactar negativamente os resultados na aquisição de LE/L2.

2.1.4. Professor

Estudos mostram que a língua utilizada pelos professores em sala de aula e os métodos de ensino adotados têm um impacto crucial (Cheng, 1995). Portanto, ter um plano claro para o *output* de linguagem e a distribuição de conteúdos pode melhorar significativamente os resultados do ensino.

O método tradicional de ensino é o método expositivo, em que o professor assume o papel principal, transmitindo conhecimento aos alunos de maneira instrutiva. O ritmo de ensino é rápido e as tarefas de ensino podem ser concluídas rapidamente. No entanto, para os alunos que recebem esse conteúdo, a assimilação e compreensão são limitadas a cada aula. Se o objetivo for apenas a revisão de conteúdos, esse método de ensino pode ser mais eficiente, poupando tempo e esforço. Contudo, ao tratar de novos conhecimentos, uma grande quantidade de informações pode sobrecarregar os alunos, resultando na omissão de parte do conteúdo ou, caso o aluno tente memorizar tudo, a aprendizagem pode não ser sólida. Portanto, ao ensinar novos conteúdos, deve-se seguir o princípio do *i+1*:

“*i+1*” (*Input Hypothesis*) was originally a theory of learning developed by the linguist Stephen Krashen in the 1970s. It basically says that learning is most effective when you meet the learners’ current level and add one level of difficulty, like the next rung on a ladder. As a language teacher I always found this defined the whole process. The language of the classroom is kept just above the learners’ level, rather than hitting them with the whole dictionary straight away. But we’re talking about more than just language here, this applies to anything you decide to do (*Oxford Open Learning*, 2020, p.86).

O efeito da aprendizagem de LE/L2 está diretamente relacionado com o professor e há

certos fenômenos ligados a ele que podem influenciar o resultado em sala de aula.

Para um professor de línguas, o domínio consciente da alternância de código (*code switching*) e da mistura de códigos (*code mixing*) — termos distintos mas frequentemente tratados como sinônimos¹⁷ — configura-se como competência pedagógica indispensável. A alternância refere-se à transição intencional entre línguas conforme o contexto (como iniciar uma explicação em português e recorrer ao inglês para ilustrar um contraste cultural), enquanto a mistura envolve a fusão orgânica de elementos linguísticos no interior de um mesmo enunciado (como inserir expressões idiomáticas chinesas numa frase portuguesa). Esse duplo domínio não apenas reproduz contextos linguísticos autênticos, libertando o ensino de regras rígidas através da demonstração dinâmica de termos técnicos e variações dialetais (Garcia, 2009), mas também opera como potente catalisador do interesse discente.

Ao alternar estrategicamente línguas para contrastar realidades culturais (por exemplo, as complexas formas de tratamento em chinês versus a simplicidade do português), o professor não só aprofunda a compreensão intercultural como também vincula o conteúdo à identidade linguística do aluno, gerando relevância pessoal. Em turmas multiculturais ou níveis iniciais, o uso pontual da língua materna — seja para explicar gramática complexa ou reduzir ansiedades — transforma a sala de aula em espaço inclusivo, onde a sensação de competência linguística extingue frustrações e alimenta a confiança necessária ao engajamento. Simultaneamente, a mistura de códigos introduz dinamismo criativo: ao mesclar línguas em piadas, neologismos ou debates bilíngues, revela-se o caráter lúdico da linguagem, rompendo a monotonia de aulas monolíngues e despertando curiosidade ativa.

Essa flexibilidade pedagógica (Cummins, 2008) permite ainda ampliar horizontes cognitivos: o *code switching* viabiliza discussões sobre temas culturalmente densos desde fases precoces, ao permitir que conceitos abstratos sejam ancorados na língua dominante do discente. Ao validar todo o repertório linguístico do aluno, o professor não apenas facilita a aprendizagem, mas legitima identidades, criando um ecossistema onde o risco de experimentar a nova língua é acolhido com segurança. Consequentemente, o uso intencional dessas estratégias transcende o técnico: converte-se em ferramenta de motivação intrínseca, onde a relevância cultural, a criatividade expressiva, o acesso a conteúdos significativos e o reconhecimento identitário se fundem para cultivar um interesse genuíno — transformando a sala de aula num espaço onde os alunos não aprendem por obrigação, mas por desejo autêntico de conexão linguística e cultural (Baker, 2011).

Devido à frequência com que ocorrem a mistura e a alternância de códigos, isso pode se tornar um hábito, levando ao desenvolvimento de uma interlíngua (interlanguage).

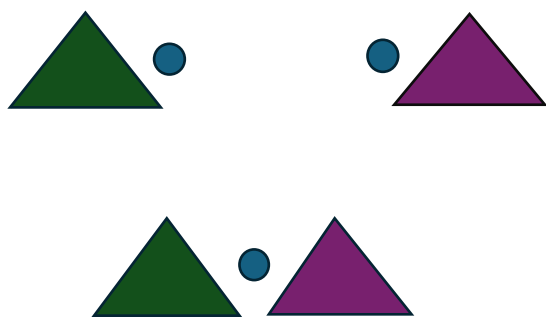
De modo geral, os professores tendem a não aceitar o uso de interlíngua. Professores de inglês ensinam apenas inglês, e professores de português ensinam apenas português. Como as informações das duas línguas têm elementos em comum, mantê-las separadas pode ajudar a evitar confusões para os alunos. Isso leva à questão: será que o ensino bilíngue realmente

¹⁷ Nesta dissertação consideram-se como conceitos distintos a saber: mistura de códigos (*Code mixing*) refere-se ao uso de vocabulário de duas línguas diferentes numa mesma frase, assumindo que as palavras misturadas pertencem a uma única língua. A mistura de códigos tem um efeito complementar entre as duas línguas, facilitando a comunicação; alternância de códigos (*Code switching*) refere-se à substituição de uma palavra que existe em ambas as línguas por outra, com um propósito especial na comunicação. Estes propósitos podem incluir expressar afeto, identidade, reconhecimento, status, entre outros.

interfere na aprendizagem dos alunos?

Os cursos de línguas tradicionais são monolíngues. (Soh, 2010, p.279) Devido à limitação de recursos de ensino e à limitação das competências dos professores no passado, os professores de inglês na China só entendiam inglês, e os professores de português só entendiam português. Era difícil para eles terem conhecimento bilíngue para orientar os alunos. Portanto, as aulas de línguas tradicionais partiram do pressuposto de que o uso de duas línguas em sala de aula interferiria no ensino e causaria erros.

No entanto, pesquisas mostram que o coeficiente de correlação entre duas línguas é, em média, $r=0,7$, o que indica que há uma sobreposição de 50%. Se os testes em duas línguas forem configurados com o mesmo conteúdo, o coeficiente de correlação pode chegar a $r=0,85$, o que significa uma sobreposição de 73%. É evidente que as duas línguas têm pontos em comum que podem ser aproveitados. Pode-se usar o inglês para aprender português e o português para aprender inglês, conforme ilustrado (Soh, 2010).



L1 e L2 funcionam juntos

figura 2 (elaborada pela autora da dissertação)

Qualquer palavra em uma língua tem som, forma e significado. O significado entre duas línguas é comum, podendo servir de ponte entre L1 e a L2. Ao aprender LE/L2, não é necessário começar do zero, o que economiza tempo e fortalece as relações necessárias.

O método bilíngue utiliza o significado comum das palavras. Ao explicar um termo, ele não é ensinado novamente, mas foca-se na transferência positiva de significado, com a aprendizagem centrada na forma e no som.

No ensino de português, o uso moderado do conhecimento de inglês dos alunos pode facilitar o ensino semântico. Por exemplo, ao ensinar a palavra "embaraçoso," explicar que ela é mais fácil de entender como "difficult situation or something embarrassing and difficult to deal with or an awkward attitude," facilita a compreensão para o aluno.

A interlíngua foi proposta por Selinker em *Interlanguage* (1972) e continua a ser estudada até hoje. A interlíngua mistura componentes de L1 e de L2, possuindo, no entanto, suas próprias regras linguísticas. Ela varia de pessoa para pessoa, sendo uma linguagem individualizada, ou idioleto.

A interlíngua surge porque o indivíduo ainda não dominou completamente as regras de LE/L2. A interlíngua não representa a total aquisição de LE/L2, mas sim um fenômeno linguístico transitório. Portanto, o professor não deve julgar se o aluno aprendeu ou não a LE/L2 apenas com base nesse estágio de transição. O professor deve encarar a interlíngua como uma ponte entre a língua materna e a aquisição de LE/L2. É comum que os alunos misturem os dois idiomas, e isso não deve ser visto como um erro. Os alunos precisam de tempo,

paciência de compreensão e apoio dos professores. Naturalmente, o aluno não deve permanecer na interlíngua por muito tempo, e o professor deve exigir progresso e fornecer orientação.

Entretanto, se a interlíngua não for tratada e os erros forem ignorados, os alunos podem se acomodar e deixar de progredir. A interlíngua pode se fossilizar, tornando-se uma linguagem rígida e imutável. Se o uso da interlíngua satisfizer as necessidades de comunicação, o indivíduo pode parar de aprender a LE/L2, resultando na fossilização da interlíngua.

A aprendizagem de LE/L2 é influenciada por fatores como a escola, a família, a sociedade, fatores psicológicos dos alunos e fatores sociais. Alguns desses fatores podem ser controlados pelos professores, como a quantidade de prática e os métodos de ensino utilizados em sala de aula, bem como as oportunidades que os alunos têm para usar a língua. No entanto, outros fatores estão fora do controle dos professores, como o nível educacional dos pais, os recursos educacionais disponíveis em casa e a atitude dos pais em relação à língua. Reconhecer esses fatores, identificando quais são controláveis e compreendendo o seu impacto e a forma como influenciam o processo de aquisição linguística, é essencial para podermos agir sobre eles e, assim, promover mudanças eficazes.

Melhorar a eficiência do ensino, como fortalecer a relação entre professor e aluno, ajudar os alunos a construir conceitos em LE/L2 e encorajar a participação dos alunos em atividades relacionadas a LE/L2, pode aumentar a proficiência em LE/L2. No que diz respeito a fatores que não podem ser controlados, como a atitude e o nível educacional dos pais, ou as exigências sociais em relação à língua, o professor deve entender e aceitar esses fatores, e deve evitar intensificar os impactos negativos. Quanto à vontade dos pais, podemos comunicar com eles, incentivando-os a não falarem apenas uma língua em casa, influenciando-os indiretamente e, conseqüentemente, impactando os alunos.

Com tantos fatores a influenciar o processo, e muitos deles fora do nosso controle, até que ponto os pais devem ser responsabilizados? Aproximadamente entre 30-50%. Pelo menos 50% estão dentro do controle do professor, através de métodos de ensino, cultivo de atitudes e relacionamento entre professor e aluno (Xue, 2008, p. 29). Assim, o professor deve assumir cerca de metade da responsabilidade.

Relativamente aos fatores dentro do controle do Professor, o professor deve aproveitar as circunstâncias favoráveis e utilizá-los para aumentar a eficiência no ensino. Os fatores fora do controle do professor: O professor deve compreender e aceitar esses fatores, evitando complicar demais os problemas ou agravá-los.

2.1.5. Alunos

Os fatores dos alunos referem-se ao crescimento dos alunos no ambiente familiar, à exposição ao idioma em casa e às experiências familiares que trazem para a escola. As atitudes, capacidades e hábitos desenvolvidos no ambiente familiar influenciam o desempenho na aprendizagem escolar. Existem vários fatores dos alunos que afetam a aprendizagem de LE/L2. Irei dividi-los em quatro partes: idade, capacidade linguística, motivação e atitude.

Idade

Presume-se frequentemente que quanto mais jovem for o aprendiz de LE/L2, mais fácil será para ele atingir um nível linguístico próximo do falante nativo, e isto é apoiado pela Hipótese do Período Crítico. Esta hipótese assume que existe um período na vida humana em que a aquisição da língua ocorre naturalmente e sem esforço, e que após esse período, a aquisição da língua já não é tão eficaz como anteriormente descrito. Esta hipótese é baseada na investigação neurofisiológica. No período pré-pubertal, área da língua no hemisfério esquerdo do cérebro é ferida por um acidente e é transferida da esquerda para o lado direito do cérebro para restaurar a função da língua. Na adolescência, a lateralização da língua foi concluída e está fixada no lado esquerdo do cérebro, o que dificulta o restabelecimento da função da língua uma vez perdida. Penfield e Roberts (2014) sugerem mesmo que o tempo ideal para a aquisição da língua é entre os 0 e 10 anos de idade. Embora a investigação subsequente sobre esta teoria, e em particular sobre a idade ideal exata para aprender uma língua, tenha sido questionada por alguns linguistas, não há dúvida de que a idade tem uma influência importante na aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, a questão de saber se é melhor aprender uma língua numa idade mais jovem ainda não foi estabelecida. Muitos outros linguistas têm sugerido que os adultos são na realidade melhores na aprendizagem de línguas estrangeiras do que as crianças. Krashen, Long e Scarcella (1979) argumentam mesmo que os adultos adquirem línguas mais rapidamente do que as crianças, e que as crianças mais velhas aprendem línguas mais rapidamente do que as crianças mais novas. Snow e Hoefnagel-Höhle (1978) mostram que os adolescentes têm melhor desempenho na aprendizagem de léxico e sintaxe, seguidos pelos adultos, e as crianças são as piores.

A maioria dos estudos em torno da idade ótima para a aprendizagem de LE/L2 tem produzido resultados mistos, e embora a investigação aprofundada sobre a idade de aprendizagem de línguas tenha revelado a complexidade da aprendizagem de LE/L2, o importante impacto da idade na aprendizagem de LE/L2 é evidente.

Habilidade linguística

Em relação à Habilidade linguística, Carroll (1981, p.1081) resume-a como a capacidade de aprender um objeto, o que é equivalente à rapidez com que algo pode ser adquirido ou aprendido. As qualidades cognitivas necessárias para aprender LE/L2 são frequentemente referidas como aptidão para aprender LE/L2, enquanto Habilidade Linguística é a capacidade potencial do aprendente para aprender LE/L2. Um nível superior de capacidade académica é um fator intrínseco na aprendizagem de uma língua, e os aprendentes com um nível superior de capacidade académica têm mais possibilidade de ser melhores na aprendizagem de uma língua do que os aprendentes com um nível relativamente inferior de Habilidade linguística. Segundo Carroll (1965, p. 179), a competência linguística consiste em quatro grandes capacidades:

- 1) Codificação e descodificação da língua, que é a capacidade de codificar e descodificar fonética e de os assimilar de modo a serem retidos na memória ao longo do tempo.
- 2) Sensibilidade linguística, que se refere à capacidade de reconhecer as funções gramaticais da língua materna.
- 3) Capacidade de retenção, que se refere à capacidade de lembrar de grandes quantidades de

material.

- 4) Aprendizagem de língua indutiva, que se refere à capacidade de somar padrões de frases a partir de dados linguísticos primitivos.

A capacidade de aprender uma língua é um fator importante na aprendizagem de línguas, embora não seja considerada um requisito para a aquisição LE/L2. Alguns aprendentes podem ser fluentes nas quatro línguas, enquanto mais aprendentes são fortes em uma ou duas delas. A investigação tem mostrado que quando ensinados sobre áreas em que têm um nível superior de proficiência, fazem maiores progressos e mostram um nível superior de interesse (Tang, 2008). Alguns estudos demonstraram que quando os estudantes são ensinados sobre áreas acadêmicas em que têm fortes capacidades, gostam dos cursos e têm melhores resultados de aprendizagem do que quando são ensinados sobre outras áreas. Parece que as diferentes capacidades de aprendizagem dos aprendentes têm um grande impacto nos resultados da aprendizagem de língua, e os professores precisam de ter isto em conta no seu ensino. Claro que o sucesso na aprendizagem da língua envolve uma combinação de competências, mas estas também são influenciadas por outros fatores, tais como a idade.

Motivação

A motivação é o fator não-intelectual mais importante na aquisição de LE/L2 e é um dos fatores intrínsecos mais importantes que influenciam os resultados de aprendizagem dos aprendentes. Muitos linguistas têm feito exposições conceituosas sobre a motivação da aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Gardner e Lambert (1972), a motivação consiste em quatro aspetos: objetivo, esforço para aprender, desejo de alcançar objetivos de aprendizagem e atitude para aprender. Ellis (1994, p.66) define a motivação como "o esforço que um aprendente faz para aprender LE/L2 por necessidade ou desejo". Em resumo, as componentes da motivação para aprender LE/L2 devem incluir: 1) o objetivo de aprender a língua-alvo, 2) o esforço feito para atingir este objetivo, e 3) a persistência deste esforço.

Nos seus trabalhos sobre a motivação, Gardner e Lambert (1972) classificaram a motivação como integrativa e instrumental. Lambert argumentou que a motivação integrativa é motivada por um interesse genuíno no povo e na cultura de outra língua, ou seja, aprender LE/L2 de modo a interagir melhor com os estrangeiros, a criar laços com eles e a absorver o melhor da sua cultura. A motivação instrumental diz respeito ao "valor prático e benefício da aprendizagem de uma língua" (Lambert, 1974, p.98). Isto significa que o aprendente é motivado por um objetivo específico, tal como a obtenção de uma qualificação através de um exame, o aumento da probabilidade de conseguir trabalho, etc.

A motivação para aprender uma língua está intimamente relacionada com a motivação e os resultados do aprendente. Os professores podem promover a motivação desenvolvendo o interesse dos estudantes na aprendizagem e ajudando-os a estabelecer objetivos de aprendizagem.

Atitude

As atitudes referem-se geralmente às reflexões avaliativas de um indivíduo sobre coisas

ou pessoas. Ellis (1994, p. 36) classifica as atitudes dos aprendentes durante a aprendizagem de línguas como:

1) tratamento da língua-alvo, 2) os falantes da língua-alvo, 3) a cultura da língua-alvo, 4) o valor social da aprendizagem da língua-alvo, 5) o uso particular da língua, e, 6) ser membro da sua própria cultura. Estas atitudes refletem também, em certa medida, o contexto social particular em que o aprendente se encontra.

A investigação demonstrou que a correlação entre as atitudes em relação à aprendizagem de LE/L2 e o desempenho académico é superior à correlação entre as atitudes em relação à aprendizagem de outras disciplinas e o resultado de aprendizagem. As atitudes em relação à aprendizagem de LE/L2 estão também relacionadas com outros fatores, tais como diferenças de género, idade, e onde o aprendente vive e estuda. Acredita-se que os aprendentes que têm atitudes positivas relativamente a fatores como a língua-alvo e a sua cultura têm melhores resultados de aprendizagem, mas estudos diferentes produziram resultados inversos. Um estudo dos Clément & Kruidenier (1985, p.26) que investigava a relação entre as atitudes de aprendizagem de LE/L2 e o resultado de aprendizagem constatou que as atitudes dos aprendentes no início dos seus estudos raramente estavam relacionadas com a sua posterior proficiência na língua, mas que após um período de experiência da aprendizagem, os aprendentes bem-sucedidos desenvolvem gradualmente atitudes que são conducentes à aprendizagem da língua, levando a um maior sucesso.

Na China, as atitudes dos aprendentes de língua estrangeiras em relação à aprendizagem da língua-alvo dependem de uma série de fatores, entre os quais as influências sociais são cruciais, tal como as experiências na sala de aula e as atitudes dos pais, professores e colegas.

Conclusão

Dos fatores que afetam os resultados de aprendizagem dos alunos de LE/L2 e sua influência discutida neste subcapítulo, o processo de aprendizagem de LE/L2 é extremamente complicado. Nele, existe uma distância entre os alunos após um período de aprendizagem devido a vários fatores. Existem diferenças individuais entre os aprendentes, diferente desenvolvimento emocional, cognitivo e físico, e diferentes ambientes de vida, e se estas diferenças são um facto objetivo, então mesmo que exista uma verdadeira idade ótima para aprender uma língua estrangeira, esta varia de pessoa para pessoa. É também possível observar que os vários fatores interagem entre si, e que as mudanças num fator são susceptíveis de afetar as mudanças noutros fatores, influenciando assim diretamente o nível de aquisição da língua que o aprendente acabará por atingir.

CAPÍTULO 3: Base teórica e método de pesquisa

Introdução

Como mencionado por Dörnyei e Ottó (1998) em *Motivation in action: A process model of L2 motivation*:

The fact that motivation theories in general tend not to offer very detailed and comprehensive taxonomies of the relevant motivational components is not at all surprising, because the main objective of mainstream motivation research has been exactly the opposite. Since the study of motivation concerns the basic question of why humans behave as they do, it follows that this issue is immensely complex and the number of potential determinants of human behavior is extensive. A great deal of effort in motivation research has, therefore, focused on drawing up reductionist paradigms by trying to identify a relatively small number of key variables to explain a significant proportion of the variance in people's behavior. (p.2).

A teoria da motivação de Dörnyei (2000), sugere que a motivação se desenvolve de uma maneira única e dinâmica, essencial para alcançar o sucesso em áreas de aprendizagem de longo prazo. Um estado de experiência ideal particularmente poderoso é o conceito de "*flow*"¹⁸ proposto por Mihaly Csikszentmihalyi (1990, p. 3). Este conceito descreve um estado de imersão total em uma atividade criativa, caracterizado pelo equilíbrio entre o nível de desafio da atividade e a capacidade individual. Este é precisamente o objetivo deste estudo: esclarecer o processo de formação da motivação interior, de modo a permitir que mais estudantes chineses, com o apoio e orientação dos professores, atinjam o estado de *flow* durante a aprendizagem do português.

Além disso, podemos concluir que a motivação é um processo de desenvolvimento dinâmico. No entanto, atualmente há uma carência de informações sobre o processo de formação da motivação. Este estudo procura abordar e preencher essa lacuna, baseando-se no modelo de motivação orientado a processos de Zoltán Dörnyei como fundamento teórico, complementado por bases de psicologia, com o intuito de esclarecer os mecanismos internos de formação da motivação.

3.1. Base teórica de LE/L2

A partir da análise das investigações sobre motivação realizadas após a década de 1980,

¹⁸ Ao realizar uma atividade, as pessoas envolvem-se rapidamente, concentram-se e experimentam um estado de elevado prazer e plenitude. Neste estado, as pessoas sentem que o tempo passou e até se esquecem de si próprias, concentrando-se apenas na atividade atual, sentindo-se energizadas e satisfeitas após o término da atividade.

pode-se perceber que a motivação relacionada à aquisição de LE/L2 tem recebido cada vez mais atenção por parte de pesquisadores, professores e estudantes. Inicialmente, Lambert e Gardner (1959, p. 168) lideraram essa área de estudo ao estabelecerem a pesquisa sobre motivação no contexto da psicologia social em *Motivational Variables in Second Language Acquisition*. Eles relacionaram a motivação com a psicologia, introduzindo técnicas e ferramentas de avaliação padronizadas, o que não apenas lançou as bases para estudos teóricos subsequentes sobre motivação, mas também ofereceu uma perspectiva interdisciplinar. Ao integrar a psicologia social à aprendizagem de línguas, ampliaram o horizonte da pesquisa sobre aprendizagem linguística. Além disso, destacaram a relação entre aprendizagem de línguas, atitudes sociais e identidade cultural, embora existam algumas limitações nessa abordagem.

Outras teorias influentes sobre a motivação na aprendizagem de LE/L2 incluem a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2008, p. 184), a Teoria dos Três Níveis de Motivação e Auto Sistema Motivacional na L2 de Dörnyei.

Este estudo será baseado na teoria de Gardner e Lambert, adotando o Modelo de Motivação Orientado para Processos de Dörnyei como quadro teórico. Pretende-se analisar o contributo das teorias existentes sobre motivação na aprendizagem de LE/L2. A partir de uma perspectiva da superfície para o interior, o estudo irá explorar as regras da formação do interesse, seguindo a sequência de origem, ocorrência e desenvolvimento da mesma.

3.1.1. O Modelo Socioeducativo de Gardner e Lambert

A capacidade linguística é considerada o principal fator que influencia a aquisição de línguas. Em 1959, a teoria da motivação de Gardner e Lambert foi desenvolvida pela primeira vez. (Gardner – Lambert, 1959, pp.266-272). As principais teorias sobre motivação podem ser divididas em:

- Motivação integrativa
- Modelo socioeducativo (*Socio educacional model*)
- Bateria de Testes de Atitude/Motivação (AMTB)

Eles classificaram a motivação de acordo com os objetivos da aprendizagem de línguas: motivação integrativa e motivação instrumental. A motivação instrumental refere-se à aprendizagem de uma língua para atender às necessidades profissionais ou alcançar objetivos de curto prazo. Já a motivação integrativa manifesta-se principalmente em três aspetos:

1. Motivação: o esforço e a atitude dedicados à aprendizagem;
2. Integração: interesse pela língua estrangeira e disposição para interagir com a comunidade da LE/L2;
3. Atitude em relação ao ambiente da aprendizagem: incluindo a opinião sobre o professor e o currículo.

3.1.2. O Modelo socioeducativo de Gardner e Smythe

O Modelo socioeducativo foi proposto por Gardner e Smythe em 1975 e aprimorado com base em apresentações por Lambert (1963, 1967, 1974) e Carroll (1962). Este modelo baseia-se em três fatores: o esforço investido, a motivação para atingir objetivos e o prazer na realização das tarefas. Gardner aperfeiçoou a teoria (1985, p.50) e sugeriu que a motivação consiste em quatro elementos: objetivos, comportamento esforçado, desejo de alcançar metas e uma atitude positiva em relação às atividades correspondentes. Ele também desenvolveu o método baseado na Bateria de Testes de Atitude/Motivação (*Attitude/Motivation Test Battery*) ou AMTB.

O modelo de motivação para aprender LE/L2 é composto por três fatores principais: intensidade da motivação, desejo de aprender LE/L2 e a atitude em relação a LE/L2, bem como à aprendizagem de LE/L2. Posteriormente, o modelo foi expandido para incluir avaliações sobre professores e currículos. Na época, o AMTB era uma ferramenta muito utilizada para investigar a motivação para a aprendizagem de LE/L2 e, até hoje, continua sendo um dos instrumentos mais importantes para pesquisadores analisarem os tipos de motivação.

O estudo *Motivational Variables in Second Language Acquisition* de Gardner e Lambert (1959, p. 268) concentra-se principalmente na motivação para aprendizagem de LE/L2 (*Language Learning Motivation*), representando uma aplicação significativa da psicologia social na área da educação linguística. A sua teoria oferece sugestões valiosas para compreender os padrões motivacionais dos aprendizes de línguas, mas também apresenta algumas limitações:

1. As limitações da classificação da motivação: a motivação é simplificada dividida em integrativa e instrumental, ignorando sua complexidade e natureza dinâmica.
2. Há uma falta de atenção à motivação intrínseca, com maior ênfase nos fatores sociais externos (como atitudes culturais e identidade de grupo) que influenciam a aprendizagem de LE/L2, enquanto aspectos como o interesse interno ou as características pessoais do aprendiz recebem pouca consideração.
3. Deci e Ryan (1985, p. 245) mencionam que, no passado, os estudos sobre a motivação para a aprendizagem de LE/L2 dedicaram pouca atenção à questão de como motivar os estudantes. A dinâmica e os impactos contextuais das motivações dos aprendizes são frequentemente negligenciados.
4. A relação entre motivação e resultados de aprendizagem: a relação entre motivação e os resultados na aprendizagem de línguas não é linear. Outros fatores, como métodos de ensino, ambiente de aprendizagem e habilidades cognitivas, também desempenham papéis importantes.

3.1.3. O Modelo de motivação orientado a processos de Zoltán Dörnyei

O modelo de motivação orientado a processos de Zoltán Dörnyei foi proposto no início dos anos 2000. Especificamente, ele foi sistematicamente apresentado no livro *Motivational strategies in the language classroom*, publicado em 2001, e em outros estudos relacionados,

que estabeleceram o quadro teórico do modelo.

Este modelo é uma extensão e aprofundamento das teorias anteriores de motivação para a aprendizagem de línguas, como o modelo de educação social de Gardner. Ele trata a motivação como um processo dinâmico e em várias etapas, introduzindo a dimensão temporal e características de fases no estudo da motivação.

O modelo de motivação orientado a processos de Zoltán Dörnyei (*Process-Oriented Motivation Model*) é uma das teorias mais importantes no campo da motivação para a aprendizagem de línguas. Este modelo conceitua a motivação como um processo dinâmico e em múltiplas fases, em vez de um traço estático. Ele divide a motivação para a aprendizagem de línguas em três etapas, cada uma com diferentes fontes de motivação e fatores reguladores.

1. Fase Pré-Motivacional (*Pre-actional Stage*)

- Definição de objetivos: O aprendiz estabelece metas claras de aprendizagem (como dominar um idioma para melhorar as perspectivas profissionais).

- Formação de intenções: A motivação surge da avaliação que o aprendiz faz do valor da atividade de aprendizagem e de suas expectativas pessoais.

- Planejamento e início: O aprendiz elabora um plano de aprendizagem e começa a agir.

- Fatores-chave: Orientação para metas, autoconfiança do aprendiz e fatores externos de motivação (como recompensas ou apoio social).

2. Fase de Execução (*Actional Stage*)

- Manutenção da motivação: Sustentar o entusiasmo durante o processo de aprendizagem, superando distrações e dificuldades.

- Monitoramento do progresso: O aprendiz avalia seu progresso e eficácia na aprendizagem, ajustando suas estratégias quando necessário.

- Fatores-chave: Interesse, suporte ambiental (como a atmosfera da sala de aula e incentivos do professor), e o equilíbrio entre o desafio e a viabilidade das tarefas.

3. Fase de Reflexão (*Post-actional Stage*)

- Avaliação: O aprendiz reflete sobre o sucesso ou fracasso da aprendizagem e o grau de alcance dos objetivos.

- Atribuição: O aprendiz analisa as razões para o sucesso ou fracasso (como o nível de esforço ou condições externas).

- Motivação futura: Essas avaliações influenciam a disposição do aprendiz para futuros esforços de aprendizagem e a direção desses esforços.

- Fatores-chave: Satisfação com o alcance dos objetivos, senso de autoeficácia e planejamento de metas futuras.

As características e significado do modelo de motivação orientado a processos:

- Dinamicidade: Este modelo destaca as mudanças da motivação ao longo do tempo, especialmente as flutuações dinâmicas durante o processo de aprendizagem.

- Integração: Ele combina fatores cognitivos, emocionais e ambientais, oferecendo uma estrutura abrangente para compreender a motivação na aprendizagem de línguas.

- Valor prático: Professores podem ajustar os fatores em diferentes etapas para estimular e manter a motivação dos alunos, como definir metas claras, oferecer apoio e feedback

contínuos, além de incentivar a reflexão e a síntese.

O modelo de motivação orientado a processos de Dörnyei tem uma ampla influência no campo da aprendizagem de LE/L2 e da educação, fornecendo uma base teórica para o design e a implementação de estratégias motivacionais.

Pode-se observar que, nos últimos anos, os estudos sobre a motivação pela aprendizagem têm mostrado uma tendência de aprofundamento e evolução. Muitos pesquisadores começaram a tratar o desenvolvimento da motivação pela aprendizagem como um processo contínuo, explorando os mecanismos pelos quais o interesse surge e seu processo de desenvolvimento.

No subcapítulo seguinte, faz-se uma revisão dos estudos do interesse pela aprendizagem, abordando quatro aspectos principais: o conceito do interesse, as condições que influenciam seu surgimento, os mecanismos de ação do interesse e as etapas do seu desenvolvimento.

3.2. Esclarecimento do modelo de motivação orientado a processos na pesquisa de motivação¹⁹

Embora a motivação para a aprendizagem dos estudantes universitários na China tenha sido amplamente abordada nas práticas pedagógicas, o fenômeno de aversão ao estudo ainda é comum e as atividades da aprendizagem dos alunos carecem de experiências emocionais essenciais. Os alunos permanecem em um nível passivo de aceitação, sem criatividade. No processo de desenvolver a motivação dos alunos, os professores geralmente começam com estímulos objetivos, utilizando características externas do conhecimento ou elementos do ambiente de ensino, como a atmosfera da sala de aula, a linguagem usada, o design de quadros e recursos didáticos, para ativar a motivação. Embora à primeira vista a atmosfera da sala de aula pareça animada e os alunos participem ativamente com interesse, na realidade, eles não demonstram interesse pelo conteúdo da aprendizagem ou pela aprendizagem em si, mas satisfazem uma curiosidade momentânea e experimentam um prazer passageiro. Isso ocorre porque a formação do interesse²⁰ pela aprendizagem não depende apenas das características dos estímulos objetivos, mas também precisa alinhar-se com o estado subjetivo do indivíduo. A motivação se desenvolve com base na interação entre o sujeito e o objeto.

A formação e o desenvolvimento da motivação interna para a aprendizagem são um processo contínuo e não um ponto único. O uso de estímulos externos para despertar o interesse dos alunos representa apenas uma etapa na formação da motivação para a aprendizagem. O desenvolvimento dessa motivação segue um processo progressivo, que se aprofunda, passando de uma compreensão superficial para uma mais profunda, e de um estado instável para um estável. Este processo pode ser dividido em várias fases. Nas fases iniciais, o desenvolvimento da motivação permanece na superfície dos fenômenos, dependendo fortemente das características externas dos estímulos. Nas fases finais, o desenvolvimento da motivação deve se transformar em um interesse estável,

¹⁹ Motivação: as motivação abaixo referem-se à motivação integrativa.

²⁰ Aqui, o interesse pela aprendizagem é tratado como equivalente à motivação integrativa.; em capítulos posteriores, faremos uma distinção mais detalhada entre motivação e interesse.

funcionando como uma característica duradoura que desempenha um papel contínuo e estável nas atividades da aprendizagem dos alunos. Cada fase do desenvolvimento da motivação é influenciada por fatores diversos, que atuam de maneira única para estimular e manter o interesse na aprendizagem, promovendo a transição da motivação de uma fase para a próxima.

Considerando as características do surgimento e desenvolvimento da motivação, ou seja, a interação entre o sujeito e o objeto, e o fato de que o desenvolvimento da motivação é um processo contínuo, composto por várias fases independentes, mas interconectadas, é possível verificar que cada fase é influenciada por diferentes fatores e que apresenta uma estrutura única. Essas características estão em consonância com o modelo motivacional orientado para o processo de Dörnyei, que se baseia na investigação da origem dos fenômenos e utiliza uma análise processual para compreender as etapas de seu desenvolvimento. Os focos se concentram nas regras internas que regem o surgimento e a evolução dos fenômenos.

Portanto, optou-se por adotar o modelo de motivação orientado para o processo de Dörnyei como base teórica para aprofundar a pesquisa sobre a natureza da motivação para a aprendizagem, com o objetivo de esclarecer os mecanismos do surgimento da motivação e o processo de seu desenvolvimento.

3.3. Ponto de inovação

A pesquisa sobre a motivação para a aprendizagem no passado tem se concentrado principalmente em fatores que influenciam a motivação, os efeitos da motivação na aprendizagem e a ativação e desenvolvimento da motivação, enquanto a pesquisa sobre os mecanismos internos de formação do interesse pela aprendizagem tem sido mais escassa. O estudo baseia-se no modelo motivacional orientado para o processo de Dörnyei, complementado pelos princípios psicológicos, tratando a motivação como um processo dinâmico. O objetivo é investigar a origem da motivação para a aprendizagem, analisar os fatores que influenciam sua geração, formação e desenvolvimento, bem como os mecanismos internos que a aprendizagem. O interesse pela aprendizagem é analisado dentro do contexto de interação entre as características pessoais dos alunos e os fatores ambientais.

3.4. Método de pesquisa

O estudo foi realizado com base no método da pesquisa documental e revisão da literatura e bibliografia sobre a motivação no processo de ensino-aprendizagem de LE/L2. Com recurso à análise de estudos existentes sobre o interesse e a motivação na aprendizagem realizados por docentes chineses e ocidentais, iremos traçar a situação atual e identificar se existem lacunas no âmbito do ensino-aprendizagem de PLE no contexto da China Continental e definir que espaço existe para pesquisas futuras. A revisão de trabalhos e trabalhos relevantes sobre a psicologia esclarece a evolução histórica, a conotação específica e as suas características e fornece uma base teórica para a questão do interesse e motivação na aprendizagem. A investigação existente sobre os mecanismos de geração e desenvolvimento de interesse permite

explorar a construção do processo de interesse e motivação na aprendizagem a partir de uma perspectiva psicológica aplicada ao contexto das aulas de PLE no ensino universitário da China Continental.

CAPÍTULO 4: Motivação e interesse

4.1. Conceito de motivação

Os psicólogos definem frequentemente a motivação como a tendência ou intenção de iniciar e manter uma atividade em vez da própria atividade. A motivação neste sentido é vista como um impulso intrínseco, um efeito afetivo, um desejo de agir. Harmer (1983, p. 3) vê a motivação como o impulso intrínseco dos alunos para se envolverem numa ação. Ambas estas definições de motivação tendem a ver a motivação como um estado mental estático e excluem o desenvolvimento dinâmico da motivação. Gardner (1985, p.28), o autor do estudo da motivação na aprendizagem de uma língua segunda, define a motivação como o esforço do aprendente para aprender uma língua a fim de atingir um determinado objetivo e as atitudes positivas demonstradas nesta atividade. Dörnyei (1998, pp.117-138) vê a motivação como um incentivo à ação que pode ser sustentada sem interferência externa até que o objetivo pretendido seja alcançado. William & Burden (1997) definem a motivação baseada numa combinação de teorias cognitivas e construtivistas da motivação:

A motivação é um estímulo cognitivo e afetivo que motiva as pessoas a tomar conscientemente certas medidas para alcançar um objetivo definido e a fazer esforços mentais e físicos contínuos ao longo de um período de tempo. (p.56).

Segundo os estudiosos chineses Shu Dingfang e Zhuang Zhixiang, a motivação é um objetivo claro para uma atividade e um certo esforço para atingir esse objetivo. É fácil ver que pesquisadores como Gardner (1985, p.28), Dörnyei (1998, p.117) e Shu Dingfang (2021, p.46) vêem a motivação mais como um processo psicológico dinâmico, o que é uma melhoria em relação a uma visão estática da motivação e revela que os pesquisadores podem realizar um estudo mais abrangente da motivação longitudinalmente. Outros pesquisadores reduziram a motivação para metas ou objetivos, como Wen Qiufang (1996, p.174) que argumenta que "A motivação para aprender inglês pode ser explicada simplesmente como as razões e propósitos para aprender inglês" He Zhaoxiong e Mei Deming (1999, p.280) definem de forma semelhante a motivação para a aprendizagem de línguas como "as metas e direções gerais do aprendente " Devido à complexidade da própria motivação, os pesquisadores têm tido dificuldade em chegar a acordo sobre uma definição de motivação. "Ambos definiram a motivação como uma característica particular e os estudiosos definiram a motivação como um processo mental complexo. A maioria dos professores compreende a motivação como "a quantidade de tempo e energia que os estudantes gastam na aprendizagem de uma língua estrangeira, tanto dentro como fora da sala de aula, sem se limitarem ao objetivo e às razões da aprendizagem".

Com base nessas visões, acredito que a motivação para aprender línguas estrangeiras pode ser amplamente definida como as características e os processos psicológicos dos aprendizes que fazem esforços relevantes em línguas estrangeiras para atingir determinados objetivos. A

ativação de tais características e processos mentais faz com que a atividade de aprendizagem se comporte de forma a orientar a atividade de aprendizagem para um objetivo específico e a motivar o aprendente a continuar a trabalhar até que o objetivo seja alcançado.

4.2. Classificação de motivação

Após 1950, pedagogos e linguistas aplicados estudaram as componentes da motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras de diferentes perspectivas e de acordo com diferentes critérios, e desenvolveram diferentes sistemas de classificação.

4.2.1. Abordagem dicotômica

Atkinson (1964, p.11) divide a motivação em motivação de realização e motivação para evitar o fracasso. Os aprendizes com o primeiro tipo de motivação estão dispostos a enfrentar dificuldades e esforçar-se para o fazer sem medo de perder a face se falharem. Os alunos com o segundo tipo de motivação só estão dispostos a assumir tarefas mais fáceis que estão confiantes de completar devido ao seu medo de falhar.

A investigação psicossocial clássica sobre a aprendizagem de línguas sugere que existem dois tipos principais de motivação ou orientação: a motivação integrativa e a motivação instrumental. A motivação integrativa refere-se ao desejo de compreender e integrar na cultura da língua-alvo e é a motivação dos aprendentes de línguas estrangeiras que desejam integrar-se e tornar-se membros de uma segunda comunidade linguística. A motivação instrumental refere-se à utilização da língua como um instrumento para atingir um objetivo prático sem o desejo de integração e interação com os membros da comunidade linguística alvo.

Deci e Ryan (2008, p.184) propõem outra dimensão de uma perspectiva da psicologia cognitiva que é amplamente considerada como correspondendo à motivação instrumental e integrativa, nomeadamente a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

A motivação intrínseca refere-se ao facto de que a aprendizagem de uma língua é o resultado de um interesse na aprendizagem da própria língua e que a própria atividade de aprendizagem é o objetivo do aprendente. A motivação extrínseca significa que a aprendizagem de línguas é o resultado de fatores externos, tais como dinheiro ou fama, e é motivada por situações externas que obrigam o aprendente a aprender uma língua.²¹

Estas quatro dicotomias tornam os correspondentes estudos empíricos de motivação simples e fáceis de aplicar. No entanto, aprender uma língua estrangeira não é apenas um processo cognitivo único de receber informação e desenvolver competências, mas está também estreitamente ligado ao ambiente social, à situação de aprendizagem e aos fatores cognitivos e emocionais do aprendente. Envolve fatores sociais, individuais e pedagógicos.

²¹ As citações são traduzidas pela autora

4.2.2. Tricotomia

Brown (1994, p.152) distingue três tipos diferentes de motivação para aprender uma língua estrangeira: motivação global, motivação situacional e motivação de tarefa. A motivação global refere-se à atitude geral em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira; a motivação situacional refere-se à motivação resultante de boas condições de aprendizagem, tais como a personalidade do professor, métodos de ensino e conteúdo do material; e a motivação por tarefa refere-se à motivação resultante das tarefas concebidas pelo professor. A abordagem triádica de Brown é de facto uma melhoria em relação à dicotomia. Contudo, existem alguns problemas com esta abordagem triádica da motivação. Em primeiro lugar, o conceito de motivação global é demasiado vago para ser compreendido com precisão. Em segundo lugar, a dicotomia de Brown é limitada pelo facto de se relacionar apenas com situações de ensino e tarefas de aprendizagem e não cobre o ambiente social. Nos anos 1990, Dörnyei propôs que os três níveis de motivação, linguística, aprendiz e contextual, estivessem relacionados com fatores sociais, pessoais e pedagógicos, respetivamente.

A dimensão linguística inclui fatores relacionados com a língua-alvo, tais como a cultura, a situação política e económica da sociedade linguística-alvo e o valor da língua; a dimensão do aprendente refere-se a fatores relacionados com o aprendente individual, tais como a necessidade de realização e autoconfiança; e a dimensão pedagógica inclui fatores motivacionais do curso, do professor e do grupo.

A abordagem de Dörnyei (1994, p.152) tem em conta os aspetos sociais, pessoais e pedagógicos da motivação em línguas estrangeiras. Embora existam apenas três níveis, cada nível envolve uma série de fatores, é mais abrangente e específico do que a abordagem de Brown e pode fornecer uma visão útil sobre o ensino de línguas estrangeiras de muitas maneiras.

4.3. Conceito de interesse

Desde os anos 80, surgiram no Ocidente três concepções diferentes de interesse, nomeadamente interesse pessoal, interesse situacional e interesse como um estado psicológico. Hidis e Baird (1986, p. 215) dividem o interesse em interesse pessoal e situacional, sendo o interesse pessoal principalmente uma forma de interesse dirigido internamente influenciado por valores individuais e ligado a um assunto específico. Baseia-se principalmente no conhecimento pré-existente do indivíduo, na sua experiência individual e nas suas emoções. O interesse situacional é um estado cognitivo transitório influenciado por características ambientais e intimamente relacionado com um contexto específico. É principalmente influenciado pelas características do estímulo, e as coisas que são coerentes, vívidas e distintas são susceptíveis de desencadear interesse situacional. Nos últimos anos, o interesse também tem sido entendido como um estado psicológico que resulta da interação dos interesses

personais de um indivíduo com características ambientais interessantes.

Ao definir o interesse, os nossos estudiosos têm geralmente três tendências: 1) O interesse é a tendência psicológica para explorar as coisas causadas pelas necessidades do indivíduo. Por exemplo, Zhu Zhixian (1989, p.792), no seu *Dicionário de Psicologia*, define o interesse como "a tendência psicológica de procurar conhecer e explorar algo, resultante da experiência emocional de adquirir conhecimentos nesta área, que está ligada à necessidade". 2) O interesse é uma motivação intrínseca para as atividades de um indivíduo. Por exemplo, segundo Li Hongyu (1999, p.156) o interesse é uma tendência emocional para saber, que se baseia na necessidade de saber e explorar algo, e é uma motivação importante para as pessoas saberem coisas e explorarem a verdade, e é o fator mais ativo nas atividades de aprendizagem dos estudantes". 3) O interesse é uma emoção humana básica. Como Meng Zhaolan (2005, p.138) salienta,

O interesse é uma emoção inata, que se pode percorrer sem qualquer necessidade física; as emoções são estados de sentimento e estão ao nível mais profundo da motivação, que pode levar-nos à ação.

Nos últimos anos houve também tentativas por parte de estudiosos de integrar as três teorias acima referidas a partir de uma nova perspectiva. Por exemplo, Zhang Kai (1996, p.54) oferece uma nova explicação da natureza do interesse a partir da teoria da auto-organização, numa tentativa de unificar os três aspetos acima referidos do entendimento sobre o interesse. Ele argumenta que

o processo psicológico pelo qual os indivíduos desejam e adquirem informação em interação com o ambiente para facilitar a formação, evolução e desenvolvimento dos objetivos mentais é o interesse.

No processo de aquisição de informação, o interesse surge da ativação de objetivos psicológicos e sua mudança e desenvolvimento, e como os objetivos psicológicos orientam o processo psicológico, o interesse por sua vez atua no processo cognitivo e organiza o processamento de informações para obter ainda mais as informações necessárias. Informação que desdobra em realidade o movimento ou estado contido no objeto mental. Como motivação, o interesse vem da ativação ou formação de metas psicológicas; como emoção básica, o interesse surge da mudança de metas psicológicas no processo de construção da informação.

4.4. Relação entre motivação e interesse

Combinando a definição do conceito de interesse no interior e no exterior, a autora deste estudo tende a entender o interesse pela aprendizagem como um estado psicológico, e acredita que o interesse pela aprendizagem é um estado psicológico produzido pela interação entre o estado subjetivo do indivíduo e as características ambientais.

Ao mesmo tempo, a partir da análise dos conceitos de motivação e interesse, penso que motivação e interesse pertencem a uma relação inclusiva. O interesse pode ser motivação ou

pode ser uma das manifestações no nível intrínseca da motivação. Mas a motivação também inclui a motivação extrínseca, portanto, mesmo que não haja interesse, ainda não afeta os esforços e atitudes dos alunos em relação à língua estrangeira. Pode-se dizer que a motivação inclui o interesse, e o interesse também pode afetar a motivação para aprender. Possuir interesse em aprender afetará o efeito de aprendizagem e, portanto, afetará a motivação. Interesse, motivação e efeito de aprendizagem são complementares entre si.

CAPÍTULO 5: Explorando a origem do interesse em aprender

Na pesquisa de interesse atual, os interesses são divididos principalmente em interesses situacionais e interesses individuais. O interesse situacional é definido como um estado cognitivo transitório induzido pelo ambiente que está intimamente relacionado a uma situação específica. Os pesquisadores que defendem esse ponto de vista acreditam que o interesse vem do objeto, é a reação do aluno a estímulos externos, é desencadeado pelo ambiente e é externo, transitório e passivo. Portanto, os pesquisadores tendem a começar com o ambiente externo e a realizar pesquisas sistemáticas em torno da atmosfera da sala de aula, introdução, escrita no quadro-negro, materiais didáticos e métodos de ensino, bem como relações professor-aluno, utilizando o método indutivo para resumir estratégias e métodos de ensino para estimular e desenvolver o interesse dos estudantes pela aprendizagem. O interesse individual é definido principalmente como o interesse que surge de atividades que são consistentes com os próprios valores, é intrínseco, positivo e ligado a um assunto específico, e baseia-se no conhecimento, experiência e emoções já existentes do indivíduo. Os pesquisadores que defendem este ponto de vista acreditam que o interesse tem origem no assunto e é formado gradualmente com o enriquecimento do conhecimento e experiências emocionais positivas, e que o interesse é relativamente estável uma vez formado. Por conseguinte, é difícil desenvolver o interesse num curto período de tempo, e em vez de se gastar tempo e esforço para desenvolver o interesse na aprendizagem, é melhor pedir aos estudantes que estudem muito e acumulem conhecimentos e experiência para que possam desenvolver um interesse estável que se adeque às suas próprias características.

Os estudos acima visam distinguir a conotação e estratégias de cultivo de interesse situacional e interesse individual. Nem a teoria do interesse situacional nem a teoria do interesse individual podem revelar a origem do interesse com precisão e clareza. No conceito tradicional, o interesse tem um componente genético inato. Alguns estudantes gostam de artes, alguns de ciências, alguns são obcecados por performances artísticas e alguns são obcecados por artesanato e invenções. Isso está relacionado à dotação genética das pessoas. Isso parece ter resolvido o problema da origem do interesse pela aprendizagem. Se assim for, a educação escolar se tornará uma coisa descontraída e alegre, e os alunos não terão o problema de se detestarem de aprender, mas acontece que não é assim.

Do ponto de vista da genética, o interesse de uma pessoa por uma determinada área está relacionado a fatores genéticos, mas a formação real de um interesse estável e duradouro por um determinado assunto ou campo de atividade definitivamente não é determinado pela genética, mas por herança congênita e a educação adquirida, e a educação adquirida desempenha um papel de liderança. Como a cognição, o interesse não vem da fabricação subjetiva do sujeito, nem da influência sutil do objeto, mas da interação entre o sujeito e o objeto. Como uma tendência da personalidade das pessoas, o interesse é o resultado da interação entre indivíduos em uma situação específica e materiais estimulantes específicos. Qualquer método de pesquisa que separe características de personalidade de características

ambientais interessantes não pode revelar completa e corretamente o interesse. Por isso, como unificar melhor o interesse individual e o interesse situacional, revelar a essência e o mecanismo da interação entre sujeito e objeto e, assim, esclarecer a origem do interesse de aprendizagem é uma tarefa importante para a pesquisa de LE/L2.

5.1. Condições para o surgimento do interesse pela aprendizagem

O interesse pela aprendizagem surge da interação entre o sujeito e o objeto. Portanto, para estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem, é necessário tanto uma preparação do ambiente quanto uma preparação do sujeito.

5.1.1. Um ambiente educativo relaxado e agradável

As atividades educativas são realizadas em um determinado ambiente, e não é possível que ocorram de forma isolada. Para estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem, deve-se primeiro criar um ambiente de aprendizagem relaxado e agradável.

Um ambiente relaxado e agradável ajuda a mobilizar os fatores emocionais, e o aumento de emoções positivas pode levar ao surgimento do interesse pela aprendizagem. Um bom ambiente educativo possui uma função motivacional; em um ambiente agradável, os alunos tendem a sentir-se satisfeitos, a pensar de forma mais aberta e a aprender de maneira mais eficiente. A aprendizagem eficiente, por sua vez, frequentemente proporciona uma experiência de sucesso, e a alegria desse sucesso desperta ainda mais entusiasmo nos alunos para aprender.

Uma atmosfera relaxada também ajuda os alunos a livrarem-se do peso excessivo das tarefas escolares e a engajarem-se em atividades de aprendizagem autônoma, desfrutando plenamente do prazer que a aprendizagem pode proporcionar. Um ambiente relaxado e agradável é acompanhado por uma relação igualitária, amigável e harmoniosa entre professores e alunos.

No modelo tradicional de ensino, o professor ocupa frequentemente uma posição de autoridade absoluta, enquanto os alunos assumem uma postura passiva. Modelos educacionais como o "ensino mecânico" e a "transmissão unidirecional" costumam reprimir os alunos emocionalmente, deixá-los mentalmente tensos e colocá-los em um estado de recepção passiva, eliminando o espaço para pensamento independente e exploração autônoma, o que não favorece o desenvolvimento do interesse pela aprendizagem.

Por outro lado, em uma relação professor-aluno baseada na igualdade, amizade e harmonia, é possível aliviar a pressão psicológica dos alunos, permitindo-lhes expressar criatividade, proatividade e autonomia em um ambiente igualitário, harmonioso e afetuoso. Assim, os alunos podem identificar pontos de interesse com mais facilidade, transformando-os em motivação para continuar aprendendo.

5.1.2. O conhecimento e a experiência dos alunos

Nas atividades de ensino, o conhecimento e a experiência que os alunos possuem são a base para a realização dessas atividades. Para despertar o interesse pela aprendizagem, é essencial que o conteúdo apresentado seja transmitido de uma forma fácil de compreender e adequada às capacidades dos alunos. A teoria de assimilação, acomodação e equilíbrio de Piaget explica bem essa questão.

Quando os alunos se deparam com novas informações que estão muito além de sua capacidade de compreensão, devido a uma diferença demasiado grande em relação à sua estrutura cognitiva existente, eles não conseguem reagir a essas informações. Assim, retornam ao estado de equilíbrio anterior ignorando os estímulos, sem que ocorra qualquer mudança nos esquemas já existentes. Nesse caso, a estrutura cognitiva dos alunos permanece inalterada, e o novo conhecimento não é assimilado, sendo simplesmente descartado.

Por outro lado, quando as informações recebidas correspondem à estrutura cognitiva dos alunos, estes precisam apenas fazer pequenos ajustamentos, ou mesmo nenhum ajustamento, para integrá-las à sua estrutura cognitiva existente. Isso enriquece a estrutura cognitiva, permitindo que os alunos assimilem e absorvam com sucesso o conteúdo de aprendizagem.

Quando as novas informações não podem ser explicadas pela estrutura cognitiva existente, mas ainda estão dentro de um limite que os alunos conseguem adaptar-se, ocorre um conflito cognitivo eficaz. Nesse momento, os alunos ajustam sua estrutura cognitiva de maneira apropriada para aceitar as novas informações. Essa adaptação resulta em uma mudança qualitativa na estrutura cognitiva, alcançando um novo estado de equilíbrio mais estável e desenvolvendo novas capacidades cognitivas.

A aprendizagem surge e se desenvolve à medida que os alunos integram continuamente novos e conhecimentos passados, resolvendo os conflitos cognitivos ao longo do processo.

5.2. O processo de desenvolvimento do interesse pela aprendizagem

Suzanne Hidi e K. Ann Renninger (2006, p.111-p.127), com base nas diferentes características do processo de desenvolvimento do interesse, dividiram esse desenvolvimento em quatro etapas: a ativação do interesse situacional, a manutenção do interesse situacional, o surgimento do interesse individual e o desenvolvimento completo do interesse individual.

A progressão do interesse situacional para o interesse individual segue a trajetória de surgimento, formação e desenvolvimento do interesse, adaptando-se ao processo de transformação do interesse dos alunos na aprendizagem, que evolui de inexistente para existente, de passivo para ativo, de amplo para específico e de influenciado por estímulos externos para se tornar uma necessidade intrínseca. Portanto, este estudo baseia-se no modelo teórico de quatro etapas, concentrando-se nos fatores que influenciam cada etapa do interesse pela aprendizagem, a fim de fornecer fundamentos para compreender o mecanismo do seu surgimento.

5.2.1. A ativação do interesse situacional

Na etapa de ativação do interesse situacional, o interesse geralmente permanece na superfície de objetos ou fenômenos e depende, em grande medida, das características externas dos estímulos. O interesse pela aprendizagem gerado nesse estágio refere-se principalmente à tendência que os alunos desenvolvem em relação a um determinado objeto ou fenômeno em um contexto de ensino novo e estimulante. Essa tendência representa o início do ponto de interesse.

O interesse situacional é desencadeado principalmente por estímulos externos e depende das características desses estímulos. No contexto das atividades de aprendizagem, materiais de diferentes características e naturezas (atuando como estímulos no ambiente) podem provocar diferentes experiências de interesse nos alunos. Assim, na fase de ativação do interesse situacional, os fatores textuais desempenham um papel crucial.

Os fatores textuais referem-se às características intrínsecas do texto que influenciam o interesse no contexto da leitura. O interesse pelo texto está relacionado ao interesse dos estudantes pelo conteúdo que leem quando se deparam com materiais de estudo. Algumas características inerentes ao texto têm a função de atrair atenção e despertar interesse antes mesmo de qualquer experiência prévia. Entre os fatores textuais, destacam-se a facilidade de compreensão, a coerência, a vivacidade, a imprevisibilidade e a reconhecibilidade das características informativas. Atualmente, a pesquisa foca principalmente em três aspectos: atratividade, vivacidade e coerência.

A atratividade refere-se aos trechos que, embora não sejam essenciais para o tema central do texto, despertam o interesse dos estudantes. Esses trechos são secundários para a compreensão do tema, mas tendem a ser mais memoráveis e atraentes para os leitores. A vivacidade, por sua vez, diz respeito aos elementos do texto que rapidamente estimulam as experiências sensoriais dos estudantes, como curiosidade, surpresa e horror. Esses elementos favorecem a estimulação sensorial, desencadeiam conflitos cognitivos e, portanto, deixam uma impressão duradoura, despertando o desejo de participar. A coerência refere-se aos fatores que influenciam a organização do tema central do texto pelos estudantes. Quando o texto é bem estruturado e fluido, ele é considerado coerente. Estudos mostram que textos coerentes são mais interessantes do que textos incoerentes, pois são mais fáceis de compreender (Tu, 2006). Isso permite que os estudantes construam com facilidade um esquema relacionado ao tema central, codifiquem e recuperem informações de forma mais eficaz e integrem essas informações ao contexto.

Portanto, fornecer textos com vivacidade, atratividade e coerência durante as atividades de aprendizagem pode motivar mais eficazmente o interesse dos estudantes pelos estudos.

5.2.2. Manutenção do Interesse Situacional

Na fase de manutenção do interesse situacional, o interesse pela aprendizagem evolui para um nível em que os estudantes começam a superar as características superficiais de objetos ou fenômenos, direcionando-se para a exploração das suas propriedades essenciais. Este nível de

interesse apresenta uma relativa estabilidade, mas, em certa medida, ainda depende do apoio de resultados externos ao próprio processo cognitivo. Os pontos de interesse despertados na fase inicial de ativação do interesse situacional, ao interagirem com os conhecimentos e experiências prévias dos estudantes, podem transformar-se em curiosidade intelectual, tornando-se uma força motriz pela a aprendizagem contínua. Com o auxílio de estratégias de aprendizagem, os estudantes conseguem aprofundar o interesse inicial pelas características superficiais do texto, direcionando-o para a exploração das propriedades essenciais dos objetos, o que permite que o interesse pela aprendizagem se mantenha de forma estável e duradoura.

5.2.2.1. Curiosidade Intelectual

Sukhomlinsky (1981) afirmou: “O conhecimento em si é um processo fascinante, surpreendente e único, capaz de gerar uma motivação inesgotável e um interesse inextinguível. O universo e tudo o que nele existe suas relações, interconexões, movimento e transformações, os pensamentos humanos e tudo o que o homem cria, são fontes infinitas de interesse.” (p.56).

Ele destaca claramente a ligação íntima entre interesse e curiosidade intelectual, apontando que uma das forças motrizes para a manutenção do interesse reside na busca pelo conhecimento de novos objetos e na exploração de novas informações. O verdadeiro cultivo do interesse pela aprendizagem não deve limitar-se aos estímulos sensoriais gerados pelas características externas dos objetos; é essencial aprofundar-se na revelação das suas propriedades essenciais. O interesse inicial deve transformar-se em curiosidade intelectual concreta.

A autossuficiência na aprendizagem é uma força motriz fundamental. Estudantes com curiosidade intelectual são capazes de explorar, de forma autônoma e contínua, os mistérios potenciais do conhecimento, tanto em profundidade quanto em amplitude. Além disso, durante cada etapa de domínio do conhecimento ou realização de tarefas práticas, eles experimentam uma sensação de satisfação ao superar os desafios.

5.2.2.2. Estratégias da Aprendizagem

As estratégias da aprendizagem referem-se a atividades intelectuais destinadas a aumentar a eficiência da aprendizagem, incluindo a codificação, análise e recuperação de informações. Trata-se do processo de selecionar e integrar diferentes técnicas de estudo. Sansone (1999, p.701-p.733) e colaboradores afirmaram que, ao enfrentar diferentes tarefas da aprendizagem, os estudantes regulam seu interesse interno para completar essas tarefas. Eles classificaram as estratégias de aprendizagem em três categorias: estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e estratégias de gestão de recursos. Diferentes estratégias cognitivas podem influenciar o interesse dos estudantes de maneiras diversas.

As estratégias cognitivas são métodos e técnicas utilizadas pelos estudantes para processar informações, incluindo repetição, elaboração e organização. Uma repetição eficaz pode ajudar os estudantes a manter a atenção nos materiais de estudo. O uso de estratégias de elaboração

pode ajudar a conectar as novas informações aos conhecimentos pré-existentes, tornando-as mais significativas. Quando o conteúdo se torna relevante e significativo para os estudantes, eles tendem a dedicar mais atenção e esforço, o que contribui para a manutenção do interesse na aprendizagem. Já as estratégias de organização ajudam a integrar as conexões internas entre novos conhecimentos e entre conhecimentos passados e novos, formando uma nova estrutura de conhecimento. A formação dessa estrutura é essencial para a compreensão do conteúdo, o alcance de realizações acadêmicas e a manutenção do interesse pela aprendizagem.

As estratégias metacognitivas dizem respeito ao conhecimento que os estudantes têm sobre seus próprios processos cognitivos e à sua capacidade de regulá-los. O conteúdo que recebe atenção dos estudantes entra na memória de curto prazo, mas o tempo de retenção é limitado. Para manter o interesse inicial, é necessário que os estudantes utilizem estratégias para autorregulação da aprendizagem, como autoavaliação, concentração de atenção e automotivação.

Por fim, as estratégias de gestão de recursos desempenham um papel importante na manutenção do interesse pela aprendizagem, especialmente quando os estudantes enfrentam dificuldades ou frustrações. Nesse contexto, a estratégia de buscar ajuda acadêmica, solicitando apoio de outras pessoas, pode aumentar significativamente as chances de sucesso.

5.2.3. Formação do Interesse Individual

O interesse individual refere-se à preferência de uma pessoa por um determinado domínio do conhecimento. Esse interesse é desenvolvido ao longo de uma interação contínua entre o indivíduo e o ambiente, resultando em uma qualidade cognitiva e emocional relativamente estável, associada ao sistema de conhecimentos do indivíduo e que evolui à medida que seus valores mudam.

5.2.3.1. Rede Estruturada de Conhecimentos

O conhecimento desempenha um papel crucial em todo o processo de desenvolvimento do interesse pela aprendizagem. No início, o interesse é influenciado principalmente pelas características externas dos estímulos. No entanto, diante do mesmo estímulo, diferentes indivíduos reagem de maneira distinta. Isso demonstra que, para que as características dos estímulos despertem o interesse do estudante, é necessário que sejam processadas cognitivamente com base no conhecimento prévio.

Na fase de formação do interesse pela aprendizagem, os estudantes utilizam seus conhecimentos prévios para integrar as informações dos estímulos que chegam ao centro da consciência, enriquecendo continuamente sua estrutura de conhecimentos. Durante a formação do interesse situacional, o conhecimento acumulado no domínio de interesse do aprendiz alcança uma certa escala e organização. Contudo, para que o interesse situacional se transforme em interesse individual, não basta um sistema de conhecimentos amplo; é essencial formar uma rede estruturada de conhecimentos.

Uma rede estruturada de conhecimentos é construída por meio da internalização, com base no enriquecimento progressivo da estrutura cognitiva dos estudantes. O interesse individual é um interesse intrinsecamente motivado, direcionado a domínios ou temas específicos, com forte foco e propósito claro. À medida que os estudantes resolvem continuamente conflitos cognitivos, eles fazem escolhas em relação aos conhecimentos adquiridos. Com base nessas escolhas, utilizam mecanismos de assimilação e acomodação para construir um conhecimento estruturado e sistematizado no domínio do interesse.

O interesse individual possui um alcance bem definido, com uma tendência de exploração concentrada em áreas ou temas relacionados. No entanto, nenhum domínio ou tema existe de forma isolada. Quando os estudantes se limitam a um único campo de conhecimento, é difícil realizar explorações aprofundadas. A formação do interesse individual depende da transferência de conhecimentos entre diferentes dimensões e disciplinas. Sob a influência dessa transferência, o sistema de conhecimentos do estudante se organiza em forma de uma rede interconectada, abrangente e integrada.

Somente uma rede estruturada de conhecimentos pode fornecer recursos suficientes para o desenvolvimento do interesse individual, atendendo às necessidades do interesse como uma "liga especial" que unifica os processos de inteligência, emoção e vontade.

5.2.3.2. Sistema de Valores Generalizado

O interesse individual é formado ao longo do processo de interação estável e duradoura entre o indivíduo e o objeto da atividade. Uma vez formado, ele dificilmente muda, sendo uma parte importante da personalidade dos estudantes e uma manifestação de suas qualidades intrínsecas. As características de estabilidade, durabilidade e interioridade do interesse individual indicam que, no processo de formação e desenvolvimento do interesse, os valores desempenham um papel crucial. Bloom (1989, p.81) apontou que um indivíduo adota certo comportamento indutor porque esse comportamento está alinhado com o seu sistema de valores. As ações tomadas sob essa forma geralmente se integram com os valores já existentes do indivíduo.

Os valores influenciam principalmente as emoções dos estudantes, a escolha do conteúdo da aprendizagem e a atitude e crença em relação ao conteúdo escolhido. Os conteúdos da aprendizagem que correspondem aos valores dos estudantes podem desencadear reações emocionais positivas e satisfatórias; conteúdos consistentes com os valores dos estudantes tendem a ser reconhecidos por eles. Com a sistematização contínua dos valores, isso pode ajudar os estudantes a desenvolver novos interesses a partir das atividades da aprendizagem. Além disso, os valores determinam as crenças e atitudes específicas que os estudantes adotam ao dominar ou estudar esse tipo de conhecimento e conteúdo.

Na maioria dos casos, os estudantes são influenciados por diversos valores e organizam esses valores em uma estrutura ordenada. Formar um sistema de valores generalizado é uma parte importante no desenvolvimento da personalidade dos estudantes. À medida que o sistema de valores se desenvolve, os estudantes conseguem continuamente integrar o conhecimento com seus próprios valores e preferências, promovendo o surgimento e o desenvolvimento de

interesses individuais com tendências personalizadas.

5.2.4 Aperfeiçoamento do Interesse Individual

À medida que o interesse individual se forma, os alunos desenvolvem uma predisposição cognitiva em relação a áreas ou temas específicos de conhecimento e esperam ter a oportunidade de aplicar esse conhecimento em áreas mais amplas ou na prática. Essa tendência de expansão do interesse é influenciada pela capacidade de transferência dos alunos.

Na fase de aperfeiçoamento do interesse individual, o indivíduo já não se satisfaz apenas com o interesse por um conhecimento ou contexto específico. Em vez disso, tende a manter o interesse por novos materiais e contextos de aprendizagem, aperfeiçoando continuamente a qualidade do interesse na prática. Para isso, é necessário explorar a transferência.

A transferência do interesse refere-se à capacidade de os alunos manterem o interesse já consolidado em novos contextos da aprendizagem. Essa transferência baseia-se no conceito de transferência da aprendizagem, que ajuda os alunos a aplicar os conceitos e princípios básicos adquiridos a situações semelhantes dentro do mesmo campo de conhecimento. Além disso, facilita a aplicação de conhecimentos e habilidades aprendidos a outras áreas de estudo, bem como a transferência de conhecimentos adquiridos em sala de aula para situações da vida real.

Nas atividades da aprendizagem dentro do mesmo campo de conhecimento, os alunos, guiados pelo interesse situacional, já acumularam uma quantidade significativa de conhecimento específico, formando uma certa estrutura de conhecimento. Geralmente, quanto mais rico o conhecimento e mais completa a estrutura de conhecimento, mais fácil se torna adquirir novas aprendizagens.

Os alunos utilizam suas estruturas cognitivas existentes e, por meio de métodos como associação, comparação, abstração e generalização, estabelecem conexões entre o conhecimento passado e o novo. Por um lado, isso consolida o conhecimento previamente adquirido, e por outro, enriquece e expande o conhecimento existente.

A transferência de conhecimento entre diferentes áreas refere-se principalmente à transferência de habilidades e estratégias gerais com ampla aplicabilidade. Isso implica a conquista de novos domínios de conhecimento pelos alunos, possibilitando que eles, ao aprenderem sobre áreas fora do seu campo habitual, obtenham novas inspirações e ideias. Esse processo promove a reconstrução e reorganização do conhecimento pré-existente.

A transferência do interesse na aprendizagem também inclui a transferência de emoções e atitudes. Experiências emocionais positivas e agradáveis muitas vezes estimulam o interesse do aluno pela aprendizagem. Por outro lado, os alunos geralmente experimentam emoções positivas e agradáveis em relação aos conteúdos que lhes interessam.

Qualidades importantes para a aprendizagem, como concentração, diligência e esforço, estão diretamente relacionadas ao interesse. Os alunos, ao se interessarem por determinado conteúdo, adotam uma atitude correta e dedicam atenção e esforço para alcançar seus objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, o interesse é o solo fértil para o desenvolvimento da atitude e das qualidades necessárias para a aprendizagem.

Com a transferência da atitude em relação à aprendizagem, os alunos demonstram

excelentes qualidades ao selecionar conteúdos de estudo, participar de atividades de aprendizagem e refletir sobre os resultados obtidos. Isso está de acordo com as características de durabilidade e estabilidade inerentes ao interesse individual.

5.3. O mecanismo da ocorrência do interesse

5.3.1. A Geração do interesse pela aprendizagem

Ao investigar fenômenos, muitas vezes precisamos escolher e determinar um ponto de partida para a pesquisa, ou seja, encontrar o ponto inicial lógico do desenvolvimento de algo, que serve como ponto de partida para revelar as leis do desenvolvimento. Muitos estudiosos acreditam que o interesse surge da "atenção", sendo esta o início e a garantia do surgimento do interesse. Outros acreditam que a "percepção" é o ponto de partida crítico para o surgimento do interesse. Isso ocorre porque, dentro do âmbito da "consciência", existem áreas onde os alunos não prestam atenção a certos fenômenos, que não estão no centro de suas atividades psicológicas, afetando o surgimento do interesse pela aprendizagem.

"consciência" refere-se à capacidade dos alunos, sob certas condições, de reconhecer um fenômeno ou objeto. No entanto, "consciência" nem sempre significa "atenção". De forma geral, a "atenção" é uma atividade mental ou "ação mental", enquanto a "consciência" é principalmente um conteúdo ou experiência psicológica. A "atenção" é a direção e concentração em um determinado objeto; o que se presta atenção geralmente ocupa o centro da consciência. Entretanto, mesmo sem discriminar ou identificar características específicas de um objeto, pode haver uma sensação simples. A "percepção" pode ser consciente ou inconsciente.

Nas atividades de aprendizagem, os alunos nem sempre percebem eventos que afetam seu comportamento de aprendizagem, mas esses eventos podem, de fato, exercer influência. A "consciência" é influenciada por fenômenos cognitivos ou características dos estímulos, como variações, contrastes e coerência, que tornam certos estímulos mais propensos a serem percebidos pelos alunos. Além disso, o processo de "consciência" é afetado por componentes cognitivos.

Ao perceber um objeto ou estímulo, é importante notar esse reconhecimento. Mesmo que esse reconhecimento ocorra em um nível superficial. Durante o processo de consciência, o objeto ou fenômeno aparece brevemente como uma forma obscura no fundo geral e, mesmo depois de se tornar mais evidente, permanece na periferia do campo psicológico dos alunos, sem ocupar uma posição central. Isso ocorre porque ainda não lhe foi atribuído um significado importante.

Quando o objeto ou estímulo percebido corresponde ao estado do aluno, satisfazendo alguma necessidade ou conectando-se a conhecimentos e experiências prévias, o estímulo percebido pode se transformar em um objeto de interesse. A tendência cognitiva dos alunos pode então se transformar em curiosidade, tornando-se uma motivação para a aprendizagem. Pode-se, portanto, considerar a consciência como o ponto de partida lógico para o surgimento do interesse na aprendizagem.

Condições para o surgimento do interesse na aprendizagem: satisfação do estado subjetivo do aluno.

A "consciência" geralmente indica a existência de um fenômeno ou estímulo, mas ela está apenas na periferia do campo psicológico dos alunos. A geração de interesse depende também do estado subjetivo dos alunos. Somente quando as informações percebidas sobre o objeto interagem com o estado subjetivo do aluno, incluindo necessidades e experiências, é que o interesse pela aprendizagem pode surgir.

Do ponto de vista subjetivo, isso inclui o estado interno do aluno, como necessidades e experiências; do ponto de vista do objeto, refere-se às informações obtidas pelos alunos durante as atividades de aprendizagem por meio da consciência. A regulação e satisfação das necessidades dos alunos são fundamentais. As necessidades são a força motriz interna do comportamento e da atividade mental do indivíduo, desempenhando um papel importante nas atividades, nos processos psicológicos e no desenvolvimento da personalidade.

Piaget (1982, p.55) afirmou que "o interesse é, na verdade, uma extensão das necessidades, representando a relação entre o objeto e as necessidades. Sentimos interesse em algo porque isso atende nossas necessidades." Assim, as necessidades são a fonte da proatividade no comportamento do indivíduo.

Quando os alunos enfrentam diversos estímulos, eles tendem a filtrá-los, selecionando aqueles que atendem às suas necessidades individuais. Esses estímulos têm maior probabilidade de entrar no campo de consciência do indivíduo e de manter sua atenção por um longo período, criando tempo e espaço necessários para o desenvolvimento do interesse pela aprendizagem.

Além disso, a necessidade é também uma força motriz interna no processo de cognição. Quanto mais intensa for a necessidade, mais vigorosa e duradoura será a atividade cognitiva desencadeada por ela. Os estímulos que atendem as necessidades dos alunos têm maior capacidade de provocar processamento cognitivo eficaz. Com o progresso do processamento cognitivo, os pontos de interesse dos alunos podem se transformar em curiosidade, tornando-se uma fonte inesgotável de motivação para o desenvolvimento do interesse.

Demais, a necessidade também tem grande influência sobre as emoções e sentimentos. Estímulos que atendem as necessidades individuais tendem a gerar emoções e sentimentos positivos, e o interesse geralmente nasce acompanhado dessas emoções positivas.

Os alunos têm experiências prévias ajustadas. Os alunos são indivíduos independentes e positivos, capazes de interpretar e julgar os estímulos externos com base nos conhecimentos e experiências anteriores que possuem. Diversos estudos sugerem que há uma relação em forma de "U invertido" entre o conhecimento prévio e o interesse situacional: níveis muito baixos ou muito altos de conhecimento prévio levam a baixos níveis de interesse, enquanto níveis intermediários de conhecimento tendem a gerar maior interesse.

Isso ocorre porque, quando o nível de conhecimento prévio é muito baixo, o conteúdo de aprendizagem é estranho e difícil de entender para os alunos; eles não conseguem explicá-lo com base em sua estrutura de conhecimento existente e, muitas vezes, sentem-se sobrecarregados, perdendo o desejo de continuar a aprender. Por outro lado, quando o nível de conhecimento prévio é muito alto, o conteúdo de aprendizagem torna-se simples e sem novidades, falhando em atender o desejo de exploração dos alunos. Portanto, tanto níveis muito baixos, como muito altos de conhecimento prévio não favorecem o surgimento de um interesse

elevado.

No entanto, uma quantidade intermediária de conhecimento permite que os alunos percebam o conteúdo de aprendizagem como algo novo e desafiador ao mesmo tempo. A novidade estimula o comportamento de exploração, enquanto o desafio exige maior esforço cognitivo, atraindo os alunos a se engajarem ativamente nas atividades de aprendizagem. Assim, níveis intermediários de conhecimento prévio geram níveis mais altos de interesse.

A relação entre conhecimento prévio e o interesse situacional está tanto na sua ativação quanto na sua manutenção, mas a manutenção do interesse situacional está mais intimamente relacionada ao conhecimento prévio. Manter o interesse situacional significa fazer com que os pontos de interesse dos alunos permaneçam focados em um determinado conteúdo de aprendizagem. Quando o conteúdo corresponde ao conhecimento prévio dos alunos, eles podem usar sua estrutura cognitiva para processá-lo. Esse processo de processamento cognitivo é, ao mesmo tempo, o processo de os alunos reconhecerem, compreenderem, assimilarem e absorverem o conteúdo, garantindo a manutenção da atenção e do interesse.

5.3.2. O mecanismo da ocorrência do interesse: a interação entre sujeito e objeto

O interesse pela aprendizagem é o resultado da interação entre o indivíduo (sujeito) em uma situação específica e os materiais de estímulo concretos (objeto). O surgimento do interesse pela aprendizagem depende do grau de compatibilidade entre as características da atividade e o estado subjetivo do aluno, manifestando-se na sensibilidade do aluno às características da atividade.

Reação passiva:

Refere-se a uma resposta passiva que o aluno apresenta após receber o sinal de estímulo do objeto. Embora o aluno reaja, e essa resposta até pareça estar de acordo com os padrões de avaliação externos, na verdade, ele ainda não compreendeu plenamente a necessidade de tal ação. Além disso, essa resposta é temporária e facilmente substituída. Nesse nível, transmitir conhecimentos aos alunos resulta apenas em uma combinação simples de estímulo e resposta, sem gerar interesse com verdadeiro potencial de autodesenvolvimento. A menos que haja uma influência contínua do ambiente externo, é improvável que esse tipo de comportamento se sustente.

A aprendizagem baseada em reações passivas geralmente é negativa e ineficiente, e a motivação dos alunos para aprender não é estimulada, tornando impossível o desenvolvimento do interesse pela aprendizagem.

Reação voluntária:

Essa reação ocorre por meio de escolhas conscientes e não é apenas uma simples resposta aos estímulos externos. Nesse nível, os alunos mostram uma tendência ativa em relação aos fenômenos ou estímulos percebidos, começando a fazer escolhas conscientes com base no que perceberam.

Essas escolhas são influenciadas principalmente por características dos estímulos externos, como novidade, e frequentemente reforçadas por recompensas externas. Isso facilita o surgimento do interesse, mas, como essa resposta depende muito do ambiente externo, o

interesse gerado nesse nível geralmente é temporário e instável. Para que se transforme em um interesse duradouro, é necessário um processo adicional de internalização.

Reação satisfatória:

Nesse nível, os fenômenos ou conteúdos percebidos pelos alunos estão em harmonia com seus conhecimentos e experiências prévias. Por meio de mecanismos de internalização, os alunos conseguem incorporar os novos conteúdos de aprendizagem à sua estrutura cognitiva existente, unificando sujeito e objeto.

Os alunos nesse estágio demonstram uma forte curiosidade e conduzem ativamente atividades de explorações para adquirir mais informações e conhecimentos. Durante esse processo, experimentam constantemente emoções positivas, facilitando o interesse por áreas relacionadas ou próximas, o que amplia o alcance do interesse.

Como essas reações são impulsionadas principalmente pelo desejo interno dos alunos, atendendo às suas necessidades de conhecimento, o interesse desenvolvido nesse nível tende a ser estável e tem maior probabilidade de se tornar parte da personalidade do aluno.

5.3.3. Formação inicial do interesse pela aprendizagem

A formação do interesse pela aprendizagem é influenciada tanto pelas características dos fenômenos ou estímulos quanto pelo estado do sujeito, mas o interesse não é determinado unilateralmente pelo sujeito ou pelo objeto. Pelo contrário, depende da interação entre ambos.

O interesse não pode ser considerado como algo previamente determinado pelo estado interno do sujeito, nem como algo decidido pelas características do objeto. Ele surge no processo de construção contínua da estrutura cognitiva, que serve como mediador entre sujeito e objeto.

Os alunos são indivíduos com iniciativa subjetiva, e sua compreensão e realização das tarefas de aprendizagem não são uma simples cópia do conteúdo textual, mas sim uma construção ativa do conhecimento. Ao se depararem com uma tarefa de aprendizagem, os alunos, primeiramente, analisam-na com base nos conhecimentos e experiências anteriores, formando um esquema cognitivo em torno das características específicas da tarefa e das condições necessárias para completá-la.

A formação desse esquema cognitivo ativa os conhecimentos e habilidades relacionados à área necessária para realizar a tarefa, incluindo principalmente estratégias cognitivas e conhecimento metacognitivo relacionados à tarefa. Os alunos, então, escolhem de forma consciente e orientada estratégias e métodos eficazes para processar cognitivamente o conteúdo.

Por um lado, eles processam as características objetivas da tarefa de aprendizagem, integrando-as à sua estrutura cognitiva de uma forma mais acessível. Isso enriquece continuamente sua estrutura cognitiva. Por outro lado, ajustam sua estrutura interna para se adaptar às características objetivas, aperfeiçoando sua estrutura cognitiva e promovendo uma interação mais eficiente entre sujeito e objeto.

O interesse pela aprendizagem é formado nesse processo de construção da estrutura cognitiva, e a qualidade e o nível do processamento cognitivo influenciam diretamente o

desenvolvimento do interesse. Muitos exemplos na prática educacional demonstram isso. Alunos com bom desempenho acadêmico geralmente são alunos talentosos, que sabem usar estratégias e métodos cognitivos. Sua capacidade de processamento cognitivo é elevada, o que os leva a sentir alegria e satisfação ao aprender.

5.3.4. A construção da estrutura cognitiva do aluno utiliza o texto como mediador

As tarefas de aprendizagem enfrentadas pelos alunos geralmente aparecem na forma de textos, e o processamento cognitivo dessas tarefas é realizado principalmente por meio da manipulação textual. O objetivo principal da manipulação textual é retrabalhar as informações do texto, tornando seu conteúdo mais significativo, interessante e compreensível.

Essa manipulação é realizada pelos alunos utilizando estratégias cognitivas e conhecimento metacognitivo, através de três caminhos principais:

1. Melhorar a compreensibilidade do texto;
2. Aumentar a relevância do conteúdo textual com os objetivos de aprendizagem;
3. Fortalecer a conexão entre o conteúdo do texto e o conhecimento prévio dos alunos.

A manipulação textual não só serve como mediador da construção da estrutura cognitiva, mas também como o "solo fértil" para o desenvolvimento do interesse pela aprendizagem.

Em primeiro lugar, os alunos podem processar as informações do texto por meio de estratégias cognitivas, aumentando sua compreensibilidade. Por exemplo, ao usar estratégias organizacionais eficazes para elaborar o conteúdo do texto, é possível destacar sua estrutura e significado, transformando as informações em um formato mais acessível à estrutura cognitiva existente.

Kintsch afirma que, para despertar o interesse, "o texto, como um todo, deve ser coerente e significativo para o leitor, de forma que ele consiga construir uma pequena estrutura coerente, na qual cada unidade do texto tenha seu lugar e se relacione em significado com outras partes do texto". (1993, p.337). Isso sugere que textos bem estruturados e altamente significativos são mais propensos a estimular o interesse pela aprendizagem nos alunos.

Em segundo lugar, a manipulação do texto também pode reorganizar o conteúdo textual para estabelecer uma conexão com os objetivos de aprendizagem. Os objetivos de aprendizagem representam as necessidades dos alunos e são a força motriz da aprendizagem. Ao enfrentar uma tarefa textual, os alunos buscam ativamente a conexão intrínseca entre o texto e os objetivos. Em geral, essa conexão não é explícita, exigindo uma exploração aprofundada e uma compreensão precisa das informações textuais.

Embora os professores possam tornar essas conexões mais claras, a forma mais eficaz de alcançar os objetivos de aprendizagem e formar interesse genuíno é por meio do processamento cognitivo dos próprios alunos, ainda que guiados pelo professor. Quanto mais precisamente os alunos conseguirem perceber a relação entre o conteúdo do texto e os objetivos de aprendizagem, melhores serão seus resultados, cumprindo os objetivos de maneira satisfatória e, conseqüentemente, promovendo o desenvolvimento do interesse pela aprendizagem.

Em terceiro lugar, fortalecer a conexão entre o conteúdo do texto e os conhecimentos

prévios dos alunos também é uma estratégia eficaz para formar o interesse pela aprendizagem. Quando enfrentam novas tarefas, os alunos muitas vezes leem os textos de forma superficial, sem alcançar uma compreensão profunda.

Zhong Qiquan destaca que a compreensão de um texto requer dois pré-requisitos: o primeiro é a capacidade do receptor de captar diretamente as informações do texto e as informações obtidas indiretamente; o segundo é a capacidade do receptor de evocar informações previamente aprendidas, memorizadas e armazenadas a partir do texto. Este segundo pré-requisito depende da atitude do receptor, dos conhecimentos prévios e da investigação do conteúdo do texto, e o resultado dessa interação constitui a estrutura interna de conhecimento do receptor. (2001, p.3).

Durante a aprendizagem textual, os alunos, com orientação do professor ou por meio de exploração autônoma, podem aprofundar a leitura do texto para além da superfície, alcançando sua essência. Utilizando estratégias cognitivas, eles fortalecem a conexão entre o conhecimento novo e o prévio, formam novas estruturas de conhecimento, compreendem e internalizam o conteúdo do texto, promovendo, assim, o interesse pela aprendizagem.

Além de operar as tarefas de aprendizagem para assimilá-las à estrutura cognitiva, os alunos também se autorregulam para aumentar o nível de interesse em diferentes tipos de tarefas. Se perceberem que a tarefa é significativa ou manejável, mesmo diante de tarefas tediosas, eles podem mudar suas estratégias para manter o interesse necessário para completar a tarefa.

5.3.5. O aprofundamento e o desenvolvimento do interesse pela aprendizagem

O interesse pela aprendizagem, inicialmente formado durante o processo de construção da estrutura cognitiva, precisa ser aprofundado para se tornar uma inclinação individual estável. Esse desenvolvimento é marcado pela transformação do interesse situacional em interesse individual, realizada por meio de mecanismos de internalização, à medida que os alunos se identificam gradualmente com os objetivos de aprendizagem, motivações, sistemas de valores e padrões de avaliação.

A internalização refere-se ao processo em que os alunos transformam fatores externos relacionados à aprendizagem em uma identificação interna com o significado das atividades de aprendizagem e em uma autorregulação do processo de aprendizagem.

O desenvolvimento do interesse pela aprendizagem implica que os alunos não se contentem apenas com o interesse situacional causado por fenômenos ou estímulos externos, mas busquem um interesse individual baseado em qualidades intrínsecas. Os elementos que promovem a internalização e o aprofundamento do interesse pela aprendizagem incluem objetivos de aprendizagem, motivação, padrões de avaliação e sistemas de valores.

Primeiramente, é necessário ajustar e otimizar os objetivos de realização pessoal, transformando metas baseadas em resultados e avaliações externas em metas de aprendizagem focadas no crescimento pessoal, como a aquisição de novos conhecimentos e a melhoria de competências gerais. As metas baseadas em resultados estão frequentemente associadas a fatores externos, como feedback, recompensas e reforços externos. Estas metas servem para

cumprir as expectativas impostas pelos pais e pela sociedade, tendo, geralmente, efeitos de curto prazo e sendo incapazes de oferecer uma motivação estável e duradoura. Apenas ao internalizar metas de aprendizagem com valor para o desenvolvimento pessoal como objetivos de realização, é possível estabelecer uma base de interesse e uma fonte de motivação para atividades de aprendizagem complexas e desafiantes.

Em segundo lugar, a transformação de interesse situacional em interesse individual depende da internalização da motivação externa pelos alunos. A internalização da motivação é o processo de conversão de necessidades externas em necessidades internas, transformando os fatores externos que impulsionam o comportamento dos alunos em incentivos internos para a aprendizagem autónoma. Isso permite que estímulos inicialmente irrelevantes se tornem fatores que despertam o interesse individual, transferindo o foco do interesse dos resultados do processo de aprendizagem para o próprio processo de aprendizagem.

Em terceiro lugar, é essencial alcançar a internalização dos critérios de avaliação. Para os alunos, os critérios de avaliação têm um papel orientador muito importante. O que é avaliado e como é avaliado afeta diretamente os pontos de interesse e os métodos de aprendizagem dos alunos. No entanto, os alunos são sujeitos com capacidade de ação e julgamento, não sendo mecanicamente influenciados pelos padrões de avaliação social. Apenas quando os alunos internalizam os padrões de avaliação social, reconhecendo-os e adotando-os como seus próprios critérios de referência em comportamento e emoção, esses padrões influenciam efetivamente os seus métodos, processos e resultados de aprendizagem. Isso acontece porque esses critérios são por eles reconhecidos e apreciados, estando carregados de emoção e interesse.

Por fim, a formação de interesse individual está intimamente ligada à internalização de valores. O interesse individual é frequentemente provocado por textos ou tarefas que correspondem às orientações de valor pessoal. Geralmente, os alunos demonstram maior interesse em tarefas de aprendizagem que possuem elevado valor intrínseco e que satisfazem as suas aspirações de valor pessoal. Isso facilita a sua dedicação, mesmo quando enfrentam dificuldades e contratempos, promovendo uma atitude persistente e determinada. Os valores não surgem espontaneamente, mas são produtos da educação escolar e da influência social. A internalização de valores sociais constitui a base essencial para a formação de interesses individuais.

Comparativamente, a internalização dos valores é particularmente importante, influenciando a internalização dos outros fatores mencionados. Os valores afetam principalmente as emoções dos alunos, influenciando a escolha dos conteúdos de aprendizagem, bem como as crenças e avaliações associadas a esses conteúdos. Os conteúdos de aprendizagem que estão alinhados com os valores dos alunos tendem a gerar reações emocionais positivas e satisfatórias. Além disso, esses conteúdos são mais facilmente reconhecidos pelos alunos, influenciando a definição dos seus objetivos de aprendizagem. Os valores também têm um impacto direto na avaliação individual sobre diversos assuntos. Normalmente, os alunos são influenciados por diferentes sistemas de valores e, ao organizá-los de forma coerente e integrada, acabam por internalizá-los como um sistema de valores próprio. Este processo é fundamental para o desenvolvimento da personalidade dos alunos. À medida que os valores dos alunos se tornam mais estruturados, eles conseguem combinar conhecimento com o seu próprio valor pessoal e interesses, promovendo a formação e o desenvolvimento de interesses

individuais com orientação personalizada.

5.3.6. Consolidação e aperfeiçoamento do interesse pela aprendizagem

À medida que o interesse pela aprendizagem se desenvolve, os alunos formam uma inclinação cognitiva em relação a áreas e temas específicos do conhecimento. Movidos pelo interesse, os alunos acumulam corpus e geram diversas novas questões. Isso indica que o interesse pela aprendizagem atingiu a fase de consolidação e aperfeiçoamento. Os alunos começam a buscar respostas para questões que os interessam e desejam aplicar, na prática, o conhecimento linguístico adquirido na comunicação corrente. Assim, a aplicação é a principal via para consolidar e aperfeiçoar o interesse individual.

5.3.6.1. Aplicação criativa do conhecimento em áreas de interesse na prática

Durante as etapas de formação e desenvolvimento do interesse individual, os alunos acumulam uma grande quantidade de recursos relacionados ao seu campo de interesse. Contudo, a consolidação do interesse individual não se limita à utilização desses recursos já existentes, mas envolve a criação de condições para enriquecer e expandir continuamente esses recursos. Isso permite que as áreas de interesse originais sejam aprofundadas e ampliadas, enquanto novos interesses emergem.

A aplicação baseada no interesse individual não é uma repetição mecânica, mas sim uma aplicação criativa com um propósito claro, voltada para a investigação de respostas a problemas identificados no campo de interesse. A aprendizagem investigativa dá ênfase ao processo de aprendizagem, sendo o processo de busca pelo conhecimento mais eficaz do que os resultados para estimular e manter o interesse dos alunos.

Através da investigação, os alunos participam no processo de surgimento, formação e desenvolvimento do conhecimento, identificando pontos de interesse que correspondem às suas experiências prévias e valores pessoais. Assim, durante a exploração e aquisição de novos conhecimentos, os pontos de interesse expandem-se para formar áreas de interesse únicas, resultando, por fim, em características de interesse individualizadas.

Com os resultados obtidos por meio da investigação baseada no interesse, e através da aplicação prática dos alunos, é possível alcançar uma compreensão mais aprofundada do conhecimento, aperfeiçoando o interesse de aprendizagem individual. No entanto, nem todo interesse leva à ação. Apenas quando o interesse alcança um nível elevado, tornando-se uma inclinação cognitiva do indivíduo, é que este deseja aplicar o conhecimento na prática e submetê-lo à prova da experiência.

5.3.6.2. O papel dos resultados da aplicação na consolidação e aperfeiçoamento do interesse pela aprendizagem

A aplicação criativa do conhecimento em áreas de interesse inevitavelmente gera uma série de resultados. Quando esses resultados são utilizados de forma eficaz, o interesse de aprendizagem pode ser ainda mais consolidado e aperfeiçoado.

O feedback sobre os resultados da aplicação desempenha um papel crucial neste processo: Por um lado, a funcionalidade do conhecimento influencia a sua atração para os alunos. Quando os alunos utilizam o conhecimento acumulado em suas áreas de interesse para resolver problemas linguísticos práticos e obtêm sucesso, experimentam a alegria do sucesso e fortalecem a sua confiança. Sentimentos positivos e uma crença firme são condições essenciais para o desenvolvimento contínuo do interesse de aprendizagem.

Por outro lado, o feedback sobre os resultados da aplicação ajuda os alunos a transferir o conhecimento das suas áreas de interesse para campos de estudo mais amplos. Durante o processo de aplicação criativa, os alunos frequentemente expandem o conhecimento para outras áreas. Se esse conhecimento, após ser submetido à prática, provar ser eficaz nos campos expandidos, então o conhecimento da área de interesse será transferido de forma eficaz, levando a uma maior ampliação da área de interesse e ao aperfeiçoamento das suas qualidades de interesse.

5.3.7 Resumo

O desenvolvimento do interesse de aprendizagem passa, principalmente, por quatro etapas: o surgimento, a formação, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do interesse.

O surgimento do interesse refere-se à inclinação cognitiva dos alunos, gerada quando percebem uma interação entre coisas ou fenômenos desconhecidos no contexto educativo e as suas experiências anteriores. Nesta fase, o interesse tende a permanecer na superfície das coisas ou fenômenos, dependendo, em grande medida, das características externas dos estímulos. A inclinação gerada neste momento é apenas o início do interesse.

Na etapa de formação, o interesse de aprendizagem manifesta-se como a superação das características superficiais das coisas ou fenômenos, progredindo em direção à descoberta das suas propriedades essenciais. Este nível de realização depende principalmente do processamento cognitivo intencional e consciente das tarefas de aprendizagem pelos alunos.

Muitas vezes, o desenvolvimento do interesse dos alunos estagna nesta etapa. Contudo, para que o interesse se torne uma força motriz duradoura para a aprendizagem, é necessário criar condições para o seu desenvolvimento contínuo. Nesta fase, o interesse transforma-se numa qualidade interna dos alunos, sendo totalmente integrado à sua consciência, tornando-se uma parte da sua personalidade, com alta estabilidade e clara intencionalidade.

Na última etapa, o interesse de aprendizagem pode ser ainda mais aperfeiçoado através da aplicação prática.

CAPÍTULO 6: Como estimular e cultivar o interesse de L2/LE na China

6.1. Preparação antes da aula

Na fase de introdução da aula, o objetivo principal do ensino é despertar o desejo de conhecimento dos alunos. Por um lado, o professor deve aproveitar as características atrativas, vivas e coerentes do texto, utilizando estratégias de ensino diversificadas para captar a atenção dos alunos, despertar a sua curiosidade e estimular o interesse situacional. Por outro lado, o professor deve partir do estado subjetivo dos alunos, focando nas suas necessidades cognitivas, explorando o seu potencial psicológico interno, criando um ambiente de ensino descontraído e democrático, e aumentando o seu senso de identificação com as tarefas de ensino, para assim estimular o desejo de aprender.

6.1.1. Seleção de textos bem estruturados

O conteúdo didático é um componente essencial das atividades de ensino, e os alunos são indivíduos com consciência independente, que entram na sala de aula com conhecimentos e experiências prévias. Conteúdos que se alinham com a sua estrutura cognitiva tendem a captar mais facilmente a sua atenção.

Textos bem estruturados possuem características como vivacidade, organização e coerência, sendo mais facilmente compreendidos pelos alunos. Isso permite que estabeleçam ligações com os seus conhecimentos e experiências anteriores, despertando o interesse em processar e explorar o texto. Além disso, um texto bem estruturado contém, por si só, um potencial de fascínio, satisfazendo o desejo de aprendizagem e descoberta. Fomentar o interesse pelo conhecimento em si é, afinal, o objetivo final do desenvolvimento do gosto pela aprendizagem.

Assim, na fase de introdução da aula, o professor deve ajudar os alunos a selecionar textos com uma organização clara e fornecer-lhes conhecimentos de base relevantes. Desta forma, os alunos conseguirão estabelecer rapidamente ligações entre os conhecimentos novos e os prévios, aumentando o seu senso de identificação com o conteúdo e estimulando o desejo de aprender.

6.1.2. Criação de um ambiente de ensino igualitário e interativo

A sala de aula é um espaço de interação entre professor e alunos, uma plataforma de troca emocional e intelectual, onde a relação pedagógica influencia diretamente o interesse e a motivação dos estudantes. Um ambiente democrático e igualitário depende, em grande medida, de uma relação harmoniosa entre docente e discentes.

O processo de ensino é um sistema dinâmico, moldado pela interação entre cognição e emoção. Sem a dimensão afetiva, a aula perde a sua essência. O professor deve entrar na sala de aula com empatia, respeitando plenamente a individualidade dos alunos e assumindo um papel de facilitador da aprendizagem, em vez de mero transmissor de conhecimento. É crucial

valorizar as perspectivas originais e inovadoras dos estudantes, incentivando a sua autoconfiança e espírito de iniciativa.

Para garantir um clima verdadeiramente democrático, o ensino deve ser inclusivo, permitindo que cada aluno experiencie diferentes níveis de sucesso. Como os estudantes partem de pontos de desenvolvimento distintos e têm interesses variados, o docente deve demonstrar genuíno interesse pelas necessidades de cada um, respeitando as suas ideias e encorajando as suas tentativas de aprendizagem. Ao proporcionar oportunidades equitativas, o professor ajuda cada aluno a descobrir, através da experimentação e da exploração, os aspetos do conteúdo que mais despertam o seu interesse, permitindo-lhes abordar a matéria de diferentes perspectivas.

Além de uma relação positiva e de igualdade de oportunidades, um ambiente de ensino democrático deve acolher diferentes metodologias de aprendizagem. Cada estudante é único, com ritmos e níveis de desenvolvimento distintos. Desde o início das atividades, o professor deve criar um espaço onde os alunos se sintam à vontade para expressar as suas ideias, escolher as suas estratégias de estudo e gerir o seu próprio progresso. Desta forma, cada um pode evoluir dentro da sua “zona de desenvolvimento proximal”. A imposição de uniformidade ou a definição de metas desfasadas da realidade do aluno só conduz à supressão da individualidade, ao esvaziamento da criatividade e à diminuição do interesse pela aprendizagem.

6.1.3. Seleção de Métodos de Introdução de Aula Flexíveis e Diversificados

Na fase de introdução da aula, é necessário estimular o interesse situacional dos alunos. O interesse situacional depende das características superficiais dos conteúdos, apresentando particularidades como temporalidade, imediatismo e facilidade de transferência, o que exige que o professor adote métodos de introdução de aula flexíveis e diversificados para manter e orientar a atenção dos estudantes.

A introdução é a forma de ensino que o professor utiliza antes do início de uma nova aula para organizar a preparação psicológica e cognitiva dos alunos, conduzindo-os ao estado de aprendizagem. Uma introdução eficaz permite, por um lado, acalmar os alunos e ajudar a direcionar sua atenção para os conteúdos de ensino e, por outro, fornecer pontos de ligação entre conhecimentos passados e novos, facilitando a entrada rápida no estado de aprendizagem de novos conhecimentos. Os métodos comuns de introdução de aula incluem:

Método de Revisão:

A abordagem "recordar o antigo para aprender o novo" é um método frequentemente utilizado na fase de introdução. O método de revisão parte da ligação entre conhecimentos passados e novos, permitindo que os alunos criem um espaço comparativo através da revisão de conhecimentos anteriores, consolidando não apenas o que foi aprendido antes, mas também adquirindo novos conhecimentos no processo de comparação. Ao utilizar o método de revisão para estimular o interesse situacional, o professor deve considerar cuidadosamente que conhecimentos prévios utilizar como material de introdução. Estudos mostram que os conhecimentos prévios e o interesse situacional têm uma correlação em forma de U invertido

- tanto conhecimentos demasiado básicos como demasiado avançados resultam em baixos níveis de interesse, enquanto conhecimentos de intensidade média tendem a gerar maior interesse (Wang, 2007). Além disso, ao utilizar o método de revisão, é importante garantir uma transição coerente e suave entre conhecimentos passados e novos, ativando as estruturas esquemáticas dos alunos e permitindo uma transição natural do simples para o complexo, em vez de uma ligação forçada.

Método de Questionamento:

Como disse Dewey: "A dúvida é a ponte entre o conhecido e o desconhecido, a questão é a mistura do conhecido com o desconhecido. Esta mistura contém a força propulsora do crescimento do conhecimento (Dewey, 1916, p.106)." O método de questionamento refere-se à criação pelo professor de situações problemáticas para a aprendizagem de novos conhecimentos, gerando uma "incoerência" entre os novos conhecimentos e a estrutura cognitiva prévia dos alunos, colocando-os num estado psicológico de urgência para resolver problemas e estimulando o desejo de conhecimento. Ao utilizar este método, o professor deve garantir que a criação da situação problemática considere as possibilidades reais dos alunos, ou seja, o âmbito da "dúvida" deve estar dentro do nível de conhecimento atual dos estudantes, permitindo que resolvam o problema com os conhecimentos e experiências existentes, sob orientação do professor. Situações problemáticas que ignoram as capacidades dos alunos, buscando apenas novidade ou complexidade, não só não estimulam a reflexão sobre os conteúdos, como podem prejudicar o entusiasmo pela aprendizagem, quanto mais despertar e cultivar o interesse.

Método de Contextualização:

A teoria da aprendizagem situada defende que "o conhecimento é situacional e produto do contexto cultural e das atividades, surgindo através da atividade em situações. (He, 2007, p.80)" Na fase de introdução, o professor cria contextos específicos de acordo com os conteúdos e objetivos de ensino, utilizando perguntas e discussões para guiar os alunos para o contexto relevante. Por um lado, isto permite uma compreensão mais profunda, clara e realista dos problemas; por outro, colocar a aprendizagem em contextos está mais alinhado com as características naturais dos alunos, sendo mais propício a despertar o seu desejo de aprender.

6.2. Ensino na sala de aula

No decorrer do ensino em sala de aula, para manter eficazmente o interesse situacional dos alunos, o professor precisa prestar apoio em três aspetos: autonomia, nível de processamento e feedback de resultados. No que concerne à autonomia, o professor deve definir adequadamente os conteúdos programáticos, ter plenamente em conta as necessidades dos alunos, dar atenção ao exercício da sua autonomia e reforçar o seu sentimento de pertença na aula, tornando-os aprendentes autónomos. No âmbito do nível de processamento, trata-se principalmente de, sob a orientação e demonstração do professor, cultivar o domínio e aplicação de estratégias de aprendizagem pelos alunos, elevando assim o seu nível de

processamento cognitivo e tornando-os aprendentes competentes. Quanto ao feedback de resultados, consiste essencialmente em, através de um sistema de avaliação diversificado, aumentar a motivação dos alunos, tornando-os aprendentes dinâmicos.

6.2.1. Organização Racional dos Conteúdos de Ensino

O aluno é o sujeito na formação do interesse. Somente quando os alunos sentem ressonância com os conhecimentos transmitidos pelo professor em aula e encontram um sentido de pertença é que o seu interesse pela aprendizagem pode desenvolver-se de forma estável. O ensino em sala de aula não se resume a uma simples transmissão do professor para o aluno, pois envolve diversos componentes cognitivos e afetivos - apenas um ensino que satisfaça as necessidades emocionais dos alunos pode manter duradouramente o seu interesse. Na seleção e organização dos conteúdos de ensino, o professor deve atender a três aspetos fundamentais:

Em primeiro lugar, ao selecionar e organizar os conteúdos, o professor deve considerar plenamente as necessidades dos alunos, incluindo tanto as suas necessidades cognitivas como as afetivas. Em segundo lugar, os conteúdos de ensino devem funcionar como estímulo, não como conclusões definitivas. Os manuais são fixos e rígidos, mas os conteúdos de ensino devem ser flexíveis e diversificados, servindo como estímulo eficaz para desencadear o pensamento individualizado dos alunos. Se os alunos desenvolverem a noção de que os conteúdos de ensino são determinações definitivas do professor ou do manual, perderão o entusiasmo pela aprendizagem, transformando-se de exploradores ativos do conhecimento em recetores passivos e mecânicos. Na organização dos conteúdos, o professor deve deixar espaços em branco que permitam o exercício do pensamento singular dos alunos. Por pensamento singular não se entende conclusões que contradigam o manual ou respostas particularmente originais, mas antes a capacidade de desenvolver interesses únicos a partir dos conteúdos de ensino. Finalmente, os conteúdos de ensino devem articular-se com os conhecimentos e experiências prévias dos alunos. Devem integrar-se no seu acervo de conhecimentos e vivências. O princípio psicológico da percepção estabelece que novos materiais devem ser assimilados através de experiências anteriores. Ao aplicar este princípio, o professor deve lembrar-se que os conhecimentos prévios dos alunos não se limitam aos adquiridos na escola, mas incluem também os obtidos fora do contexto escolar. Na verdade, os conhecimentos e experiências adquiridos pelos alunos em atividades extracurriculares têm maior significado pessoal e facilitam a assimilação de novos conhecimentos.

6.2.2. Demonstração e Formação de Estratégias de Aprendizagem

As estratégias de aprendizagem manifestam-se, em certa medida, como métodos ou técnicas de estudo, sendo uma importante abordagem e meio para os alunos processarem cognitivamente os conteúdos de aprendizagem. Na fase de formação de interesses, a exploração dos alunos tende a revelar as propriedades essenciais e as relações causais internas das coisas,

processo que não prescinde do domínio e aplicação de estratégias de aprendizagem. No ensino em sala de aula, o professor deve, por um lado, orientar os alunos, ajudando-os a dominar estratégias de aprendizagem. A orientação do professor no processo de ensino não se limita a transmitir vários conhecimentos aos alunos, mas mais importante é ensinar-lhes métodos de aprendizagem. Desde o ajuste do estado de aprendizagem, a aplicação de métodos de aprendizagem até ao domínio de técnicas cognitivas, tudo requer a supervisão e orientação do professor. Por outro lado, o professor deve também infiltrar estratégias de aprendizagem na aula, utilizando algumas estratégias de aprendizagem para melhorar eficazmente o interesse e eficiência dos alunos na aprendizagem, enquanto transmite implicitamente as estratégias de aprendizagem aos alunos. Por exemplo, o professor utiliza a estratégia de repetição, organizando racionalmente o tempo de revisão dos alunos de acordo com a lei do esquecimento, melhorando a eficiência da sua aprendizagem. Utilizando a estratégia de associação, inspira os alunos a imaginar e comparar os conteúdos de aprendizagem, levando-os a iniciar a aprendizagem de novos conhecimentos de forma mais acessível e a reforçar o interesse pela aprendizagem. Quanto à formação de estratégias de aprendizagem, deve-se atender que a sua formação não é algo que se consegue num dia ou numa noite. Uma ou duas aulas de explicação específica não permitem aos alunos dominar verdadeiramente as estratégias de aprendizagem. Estas são gradualmente desenvolvidas sob a demonstração pessoal e orientação cuidadosa do professor, e através da contínua experimentação, prática e reflexão dos alunos.

6.2.3. Adoção de Métodos Diversificados de Avaliação Pedagógica

O objetivo final da avaliação pedagógica não é testar os resultados da aprendizagem dos alunos, mas sim permitir que estes vejam o seu progresso através da avaliação, aumentando continuamente a sua autoconfiança e mantendo a motivação para uma aprendizagem sustentada. A avaliação pedagógica diversificada pode, em certa medida, colmatar as deficiências da avaliação tradicional, fazendo com que a avaliação pedagógica siga um percurso científico, racional e justo. Em primeiro lugar, a avaliação diversificada exige uma pluralidade de sujeitos avaliativos. Para além da avaliação pelo professor, deve incluir a autoavaliação dos alunos e a avaliação mútua entre pares. A avaliação do professor aos alunos é frequentemente feita do ponto de vista do ensino, baseando-se no currículo e nos programas para avaliar o domínio dos conteúdos pelos alunos, apresentando características de parcialidade e subjetividade, podendo facilmente negligenciar as diferenças nos níveis dos alunos. Quando os alunos se tornam sujeitos da avaliação, abordam as questões do ponto de vista da aprendizagem, fazendo uma autoavaliação do cumprimento dos conteúdos programáticos de acordo com a sua situação específica, o que apresenta características de objetividade e concretude. A avaliação mútua entre pares ocorre principalmente no processo de trabalho em equipa, formando uma avaliação recíproca entre alunos, com características de abrangência e motivação. Tanto a autoavaliação dos alunos como a avaliação mútua podem compensar as deficiências do professor como único avaliador, sendo mais eficazes na exploração do potencial dos alunos, na manutenção do interesse cognitivo individual e na promoção do desenvolvimento integral do indivíduo. A diversificação da avaliação inclui também a diversidade de critérios avaliativos. O sistema de

avaliação tradicional utiliza padrões uniformes para avaliar a capacidade de aprendizagem e os resultados dos alunos, negligenciando as diferenças individuais. Os critérios uniformes muitas vezes não exercem um papel motivador, sendo, por um lado, desfavoráveis ao estímulo do potencial dos alunos de alto nível e, por outro, desencorajadores para os alunos de nível mais baixo. A combinação de critérios uniformes e diferenciados pode garantir tanto a avaliação das capacidades gerais de aprendizagem como satisfazer as necessidades de desenvolvimento de alunos com diferentes níveis.

Finalmente, a avaliação diversificada inclui também a diversificação das formas de avaliação. No método tradicional de avaliação sumativa, os professores têm o hábito de usar notas para avaliar a capacidade de aprendizagem dos alunos, enfatizando excessivamente as classificações e negligenciando o cultivo do interesse pela aprendizagem, fazendo com que a motivação dos alunos se desvie do desejo pelo conhecimento em si para a busca de recompensas externas. Assim, em termos de métodos de avaliação, é necessário melhorar os testes e simultaneamente aumentar a utilização de outras formas de avaliação, com o objetivo de avaliar de forma abrangente as capacidades dos alunos, explorar o seu potencial e manter o entusiasmo pela aprendizagem.

6.3. Trabalho para casa

O interesse pela aprendizagem pode desenvolver-se no espaço onde os alunos exercem plenamente a sua autonomia. Através de atividades de processamento cognitivo, os alunos digerem e absorvem os conteúdos das aulas, internalizando-os gradualmente na sua estrutura cognitiva, e no processo de consolidação do conhecimento realizam a sua expansão e transferência, promovendo assim o desenvolvimento do interesse pela aprendizagem. A definição de trabalhos de casa proporciona precisamente o espaço para os alunos desenvolverem pensamento individualizado e explorarem conhecimentos.

A configuração de trabalhos de aula eficazes deve não só permitir que os alunos exerçam a sua iniciativa subjetiva, cultivem o pensamento criativo e exercitem as capacidades práticas, mas também ajudar os alunos a transferir o interesse situacional desenvolvido em sala de aula para contextos pós-aula. Ao completar os trabalhos, os alunos aprofundam a experiência do interesse pelo conhecimento, consolidam continuamente o interesse situacional já despertado e promovem o desenvolvimento do interesse situacional em direção a um interesse individual com qualidades pessoais.

6.3.1. Escolha livre do conteúdo dos trabalhos, refletindo as diferenças individuais

Os conteúdos de ensino não devem apenas focar-se no aumento da consciência autónoma dos alunos, mas também explorar plenamente o seu potencial e desenvolver a sua capacidade de autoeducação, realizando progressivamente a transição de uma aprendizagem dependente para uma aprendizagem independente. Os professores devem conceber trabalhos com múltiplos níveis de dificuldade, adaptados às diferenças entre alunos, podendo dividir os

trabalhos em Trabalhos de revisão, Trabalhos básicos, e Trabalhos de extensão. Os alunos podem escolher autonomamente de acordo com a sua situação individual. A inclusão de "conhecimentos de revisão" nos trabalhos consiste em adicionar alguns exercícios de revisão de conhecimentos prévios relacionados, com o objetivo de consolidar os conhecimentos já adquiridos, estabelecer ligações entre conhecimentos passados e novos, e formar uma estrutura de conhecimento em rede. Esta parte dos exercícios destina-se principalmente a alunos com bases mais fracas, permitindo-lhes experimentar a alegria do sucesso e estender o interesse por conhecimentos passados para a aprendizagem de novos conhecimentos. Os "trabalhos básicos" consistem principalmente em exercícios de consolidação e aplicação simples dos conhecimentos adquiridos nas aulas. Os "trabalhos de extensão" são fornecidos a alunos com capacidades excedentárias, incentivando-os a aprofundar a compreensão dos conhecimentos das aulas enquanto os dominam, despertando o desejo de exploração e formando progressivamente um interesse individual com características pessoais na exploração contínua. Através da configuração de diferentes tipos de trabalhos, todos os alunos têm oportunidade de praticar, alcançando o objetivo de ensinar de acordo com as aptidões individuais. Pode ainda formar-se um sistema de competição que incentive todos os alunos a esforçarem-se para completar os "trabalhos de extensão".

6.3.2. Diversificação das formas de trabalho de casa, proporcionando uma prática agradável

O interesse individual desenvolve-se quando o aluno se dedica a um determinado campo de conhecimento por um período relativamente longo. A formação deste interesse é desencadeada pela predisposição individual e baseia-se nos conhecimentos pré-existentes do aluno. Através da elaboração de trabalhos de casa, o professor pode precisamente criar o espaço necessário para o desenvolvimento desse interesse individual. O processo de realização dos trabalhos pelos alunos constitui precisamente um processo de acumulação contínua de conhecimentos e desenvolvimento de tendências de interesse. Uma das funções dos trabalhos de casa é precisamente expandir o interesse situacional despertado em sala de aula para contextos mais amplos, facilitando assim a transição do interesse situacional para o interesse individual. Se os trabalhos de casa forem concebidos de forma monótona, excessivamente rígida e sem flexibilidade, não só não promoverão a formação de interesses individuais, como poderão mesmo afetar ou fazer desaparecer o interesse situacional originalmente desenvolvido nas aulas. Portanto, a adoção de formas diversificadas e flexíveis de trabalhos de casa é de grande importância tanto para manter o interesse situacional já existente como para formar um interesse individual estável.

Por exemplo, os professores podem tirar pleno partido do papel das modernas tecnologias educacionais na elaboração de trabalhos, criando blogs públicos onde publicam conteúdos suplementares às aulas e exercícios de extensão para os alunos fazerem o download e estudarem autonomamente. Podem ainda incentivar os alunos a publicarem no blog as suas diferentes perspetivas sobre os exercícios, permitindo a troca e discussão entre professores e alunos, e entre os próprios alunos. Esta forma inovadora e moderna de trabalhos de casa não

só consolida o interesse dos alunos pelos conhecimentos das aulas, como também os incentiva a concentrarem-se continuamente na aprendizagem de conhecimentos relacionados com a área em questão durante a exploração, formando-se a saída do manual escolar e entrada na vida real, alargando os horizontes dos alunos. Um erro frequente que os professores cometem ao atribuir trabalhos de casa é limitar rigidamente o conteúdo dos trabalhos ao manual escolar, resultando em solidez excessiva, mas falta de flexibilidade. Tendo em conta os conteúdos programáticos e as características do desenvolvimento físico e psicológico dos alunos, os professores devem procurar permitir que os alunos usem os textos do manual como ponto de apoio para saírem do livro e entrem na vida real, adquirindo assim mais conhecimentos do quotidiano.

Através da definição de trabalhos de casa, os professores não devem apenas consolidar os conhecimentos do manual, mas também focar-se no desenvolvimento das capacidades de observação, análise, criação e investigação dos alunos - sendo a vida real o veículo mais importante para cultivar estas diversas competências. Ao preparar trabalhos de casa, os professores devem procurar mais inspiração na vida quotidiana. Os trabalhos com base na vida real enfatizam a experiência pessoal dos alunos, permitindo-lhes identificar e resolver problemas através de atividades de observação e operação, experienciando e sentindo a vida. Simultaneamente, estes trabalhos alargam os horizontes dos alunos, intensificam as suas experiências emocionais e são mais propícios ao desenvolvimento dos seus interesses. Assim um interesse individual estável.

6.4. Atividades fora da aula

As atividades extracurriculares referem-se a diversas atividades educativas progressivas, realizadas fora das tarefas de ensino em sala de aula, com objetivos definidos, planeamento e organização. O ensino em sala de aula está limitado pelos planos de ensino e padrões curriculares, resultando em formas relativamente monótonas e conteúdos menos atraentes. Em contrapartida, as atividades extracurriculares são vivas, dinâmicas e cheias de interesse, podendo em certa medida compensar a monotonia e aridez das aulas. A participação dos alunos nestas atividades permite-lhes experienciar o lado divertido da vida escolar, contribuindo para o pleno desenvolvimento do interesse pela aprendizagem.

Ao auxiliar os alunos na realização de atividades extracurriculares, os professores devem:

1. Promover plenamente a autonomia dos alunos, tornando-os sujeitos ativos das atividades;
2. Valorizar a abrangência dos conteúdos e a flexibilidade das formas, alcançando o objetivo educativo de ensinar de acordo com as aptidões e desenvolver as características individuais dos alunos;
3. Dar atenção à combinação eficaz entre o ensino em sala de aula e as atividades extracurriculares, expandindo os conteúdos das aulas através das atividades e promovendo a transformação do conhecimento em competências.

6.4.1. Respeitar o princípio da autonomia e dar pleno uso à posição dominante dos alunos

A autonomia dos alunos nas atividades extracurriculares reflete-se, em primeiro lugar, na escolha do conteúdo e do formato das atividades. Estas oferecem um vasto leque de temas e formas flexíveis, permitindo que os alunos participem de forma independente, com base nos seus interesses, hobbies e objetivos de desenvolvimento. Na organização das atividades, deve-se estimular ao máximo a imaginação e a criatividade dos alunos, incentivando-os a contar consigo próprios e com os seus grupos para planear e realizar as atividades. Desta forma, não só se reforça o seu sentido de pertença, como também se desenvolvem diversas competências, possibilitando que o seu potencial seja plenamente explorado.

Ao longo do processo, o professor assume apenas um papel de participação ou orientação, e não de controlo. Práticas como obrigar os alunos a participar em atividades que não correspondam aos seus interesses ou características pessoais, ou impor requisitos e condições adicionais às atividades extracurriculares, são desaconselháveis. Basta que o professor conceda a iniciativa aos alunos e os orientes no momento adequado, de modo a fomentar o seu interesse pela aprendizagem e promover o seu desenvolvimento integral.

6.4.2. Valorizar o Ensino Personalizado e Desenvolver as Características Individuais dos Alunos

As atividades extracurriculares, com a sua diversidade de conteúdos e flexibilidade de formatos, proporcionam uma plataforma adequada ao desenvolvimento de diferentes alunos, cumprindo assim o objetivo educativo de adaptar o ensino às aptidões individuais e de promover as suas características pessoais. Os alunos são indivíduos com consciência própria, possuindo tendências cognitivas e traços de personalidade únicos. Por isso, um currículo rígido e uniforme não consegue satisfazer as necessidades de desenvolvimento de cada aluno. Já as atividades extracurriculares, pela sua variedade e flexibilidade, alinham-se melhor com as características do desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Cada aluno pode, com base nos seus interesses e conhecimentos prévios, escolher autonomamente atividades que favoreçam as suas aptidões, correspondam aos seus gostos e se enquadrem no seu domínio cognitivo. O professor assume um papel de orientação e supervisão nestas atividades. Por um lado, deve acompanhar o progresso de cada aluno, identificando e registando as suas inclinações para as integrar no ensino em sala de aula, promovendo assim uma ligação eficaz entre os interesses individuais e os conteúdos académicos, aumentando o envolvimento dos alunos.

Por outro lado, o docente pode oferecer sugestões orientadoras quanto ao conteúdo e formato das atividades extracurriculares, reforçando a sua viabilidade, intencionalidade e planeamento.

6.4.3. Integração entre o Ensino em Sala de Aula e as Atividades Extracurriculares para Promover o Desenvolvimento de Competências

Embora as atividades extracurriculares enfatizem autonomia, flexibilidade e abertura, elas constituem parte integrante do ensino escolar e não podem ser realizadas isoladamente do contexto educativo mais amplo e das diretrizes pedagógicas. Se os objetivos educacionais e as condições específicas (subjetivas e objetivas) não forem considerados, as atividades cairão no espontaneísmo. O professor deve orientar os alunos a articular as atividades extracurriculares com os conhecimentos adquiridos em sala de aula, utilizando-as para consolidar e ampliar esses conhecimentos. O que os alunos aprendem nas aulas é conhecimento indireto, frequentemente abstrato, enquanto nas atividades extracurriculares - através da prática e da reflexão - adquirem experiências diretas. Isso permite ligar a teoria à prática, testando e validando o conhecimento. Os alunos tendem a valorizar mais o conhecimento aplicável à realidade, o que favorece o desenvolvimento do seu interesse pela aprendizagem.

Além disso, o professor pode utilizar as atividades extracurriculares para alargar os horizontes dos alunos e diversificar os seus conhecimentos. Com conteúdos abrangentes que envolvem múltiplas disciplinas e áreas do saber, estas atividades permitem aos estudantes adquirir conhecimentos em diversos campos. Esta expansão do conhecimento não só complementa as lacunas do ensino formal, como também facilita a transferência de aprendizagens, contribuindo assim para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos interesses individuais.

Conclusão

Atualmente, a pesquisa sobre o interesse pela aprendizagem concentra-se principalmente em estratégias e métodos de cultivo, enquanto o estudo sobre as leis de formação e desenvolvimento desse interesse permanece relativamente frágil. Do ponto de vista psicológico e genético, a formação e o desenvolvimento do interesse pela aprendizagem passam por um processo que inclui germinação, formação inicial, aprofundamento e consolidação—um curso unificado entre fases e continuidade. Nesse processo, é inevitável que diversos fatores o condicionem ou influenciem, havendo conexões intrínsecas e modos de operação entre tais fatores.

Ao investigar a questão do interesse, não devemos nos limitar a analisar os fatores que o afetam ou a dividir estágios de seu desenvolvimento. A tarefa mais crucial é esclarecer seu mecanismo interno de ocorrência. Atualmente, o estudo sobre esse mecanismo é uma das lacunas na pesquisa sobre o interesse pela aprendizagem, além de ser uma demanda urgente para professores em prática, que necessitam de orientação teórica para cultivá-lo em seus alunos. Sobre isso, este trabalho apresenta as seguintes compreensões preliminares:

1. A interação entre sujeito e objeto como mecanismo de germinação do interesse pela aprendizagem. O interesse pela aprendizagem é o resultado da interação entre um indivíduo (sujeito) em um contexto específico e materiais de estímulo concretos (objeto). Sua ocorrência depende do grau de adequação entre as características da atividade e o estado subjetivo do aluno, manifestando-se na percepção e reação do estudante aos traços da atividade. Tais reações podem ser:

Reação passiva: A aprendizagem tende a ser negativa e ineficiente, sem imobilização do entusiasmo, tornando impossível o cultivo do interesse.

Reação voluntária: Realizada por meio de escolhas, influenciada principalmente pela novidade do estímulo externo e facilmente reforçada por recompensas. Embora gere interesse, este tende a ser temporário e instável devido à excessiva dependência do ambiente externo.

Reação satisfatória: Útil para o desenvolvimento do interesse, pois emana principalmente do interior do aluno, atendendo à sua necessidade intrínseca de conhecimento. Nesse nível, o interesse adquire estabilidade e pode integrar-se às qualidades pessoais do estudante.

2. O processamento cognitivo na construção do conhecimento como mecanismo implícito da formação inicial do interesse. A compreensão e realização de tarefas pelo aluno não consistem em uma transposição literal do conteúdo, mas em uma construção ativa do conhecimento. Ao enfrentar uma tarefa, o aluno seleciona estratégias e métodos eficazes para processá-la cognitivamente, com consciência e propósito. Por um lado, processa as características objetivas da tarefa, incorporando-as a sua estrutura cognitiva de forma acessível, enriquecendo-a continuamente; por outro, ajusta suas estruturas internas para adaptar-se às características objetivas, refinando assim sua cognição. O interesse pela aprendizagem forma-se precisamente neste processo de construção da estrutura cognitiva, sendo que a qualidade e o nível do processamento cognitivo influenciam diretamente o ritmo da sua formação.

3. O aprofundamento do interesse pela aprendizagem ocorre através de um mecanismo de internalização, num processo de identificação progressiva com os objetivos de aprendizagem, motivações, sistema de valores e critérios de avaliação. Por “internalização” entende-se a

transformação, pelo aluno, de fatores externos relacionados com a aprendizagem numa aceitação intrínseca do significado da atividade de aprendizagem e num processo autorregulado de estudo. O desenvolvimento do interesse implica que o aluno deixe de se contentar com interesses situacionais, desencadeados por objetos ou fenómenos, e passe a buscar um interesse individual, enraizado em características pessoais.

4. A aplicação criativa do conhecimento constitui o principal caminho para a consolidação e aperfeiçoamento do interesse pela aprendizagem. A utilização criativa dos conhecimentos numa área de interesse gera inevitavelmente uma série de resultados positivos. O feedback dessas aplicações reforça o interesse de duas formas principais:

Por um lado, quando o aluno utiliza os conhecimentos acumulados na sua área de interesse para resolver problemas práticos com sucesso, experiência a alegria da conquista e consolida a sua crença na aprendizagem; por outro, as emoções positivas e as convicções firmes funcionam como condições essenciais para a consolidação e maturação contínuas do interesse pela aprendizagem. O interesse pela aprendizagem forma-se precisamente neste processo de construção da estrutura cognitiva, sendo que a qualidade e o nível do processamento cognitivo influenciam diretamente o ritmo da sua formação.

A dissertação organiza-se em seis capítulos sequenciais, com uma progressão lógica que incorpora e expande estas compreensões teóricas. O Capítulo 1 procede à análise do contexto atual do ensino de PLE nas universidades chinesas, fazendo referência às raízes históricas e culturais do seu modelo de ensino e de avaliação. O Capítulo 2 examina os quatro fatores determinantes no processo de aprendizagem: Família, Alunos, Professores e Sociedade. O Capítulo 3 consolida o enquadramento teórico através das contribuições fundadoras de Gardner e Lambert (Modelo Socioeducativo) e de Dörnyei (Modelo de Motivação Orientado para o Processo). O Capítulo 4 delimita operacionalmente os construtos de "motivação" e "interesse", classificando os seus subtipos e respetivas implicações pedagógicas. Avançando para o núcleo da investigação, o Capítulo 5 descreve o mecanismo de origem e desenvolvimento do interesse, desde a fase situacional até à sua individualização sustentada, integrando os quatro mecanismos acima descritos. Por fim, o Capítulo 6 concretiza as descobertas num modelo pedagógico em quatro etapas – (i) pré-aula com ativação contextualizada, (ii) aulas com experiências imersivas, (iii) pós-aula com tarefas significativas, e (iv) atividades extracurriculares de exposição sociocultural – propondo assim um caminho viável para a transformação da realidade das salas de aula chinesas de PLE. Este estudo está limitado à pesquisa documental e hipóteses teóricas, carecendo de verificação na prática.

Referências bibliográficas:

- Altman, H. B. (1983). *Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations*. Georgetown University Press, Washington, D.C.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- 安延明, & 吴晓明. (1983). 关于皮亚杰发生认识论的几点思考. 北京: 哲学研究.
- An, Y. M., & Wu, X. M. (1983). *Guanyu Piyajie fasheng renshi lun de ji dian sikao* (Algumas reflexões sobre a epistemologia genética de Piaget). Beijing: Philosophical Research.
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn (3rd ed.)*. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Carroll, J. B. (1965). *The Prediction of Success in Foreign Language Training*. In R. Glaser (Ed.), *Training, Research and Education*. New York: Wiley.
- Carroll, J. B. (1981). *Twenty-five years of research on foreign language aptitude*. In K. C. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House, 1081.
- Carroll, J. B. (1989). The Carroll Model: A 25-Year Retrospective and Prospective View. *Educational Researcher*, 18(1), 26–31. <https://doi.org/10.2307/1176007>
- 池舒文,林大津. (2014). 论中国跨文化交际研究的历史分期及其特点.中国外语.
- 程利国. (1995). 发生认识论的教育原理探析. 福州: 福建师范大学学报 (哲学社会科学版) .
- Cheng, L. G. (1995). *Fasheng renshi lun de jiaoyu yuanli tanxi* (Uma análise dos princípios educacionais da epistemologia genética). Fuzhou: Journal of Fujian Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition.)

- Chi, S. W., & Lin, D. J. (2014). *Historical stages and Characteristics of China's cross-cultural communication studies*. *Foreign Languages in China*, 11(03): 78-84.
- 教育部高等学校教学指导委员会. (2018). 普通高等学校本科专业类教学质量国家标准, 高等教育出版社.
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(1), 21–37. <https://doi.org/10.1177/0261927X8500400102>
- Comissão Coordenadora do Ensino Superior do Ministério da Educação. (2018). Critério Nacional para o Ensino na Fase de Licenciatura de Cursos de Língua Estrangeira em Instituições do Ensino Superior, Editora de Ensino Superior.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York, Harper & Row.
- Comenius, J. A., (1657. *Grande Didática*. Pequim: Editora Popular de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cummins, J. (2008). *Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education*. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (p. 1528-1538). Springer.
- Dechert, H. W. (1995). *Some critical remarks concerning Penfield's theory of second language acquisition*. *The age factor in second language acquisition: A critical look at the critical period hypothesis*, 67-94.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*,

- 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D C Heath. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan Publishing.
- Dörnyei, Z. (1994). *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. *Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/330107>
- Dörnyei, Z. (2000). *Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation*. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519-538. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/000709900158281>
- Dörnyei, Z. (2009). *Motivation, language identities and the L2 self: Future research directions*. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 350–356). *Multilingual Matters*. Disponível em: <https://doi.org/10.21832/9781847691293-019>
- Dörnyei, Z. and Otto, I. (1998) *Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation*. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z. (1998) *Motivation in Second and Foreign Language Learning*. *Language Teaching*, 31, 117-135. <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2009) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Channel View Publications, Bristol.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliot, A. J. (1999). *Approach and avoid motivation and achievement goals*. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- 冯契. (2001). 哲学大辞典 (Vol. 2). 上海: 上海辞书出版社.
- Feng, Q. (2001). *Zhexue da cidian (Dicionário de História)*. (Vol. 2). Shanghai: Shanghai Cishu Chubanshe.
- 樊葳葳, 吴卫平, 彭仁忠. (2013). 中国大学生跨文化能力自我评价分析. *中国外语*, 10(06):53-59.
- Fan, W. W., Wu, W. P., & Peng, R. Z. (2013). *A Survey on Self-evaluation of chinese College students' intercultural competence*. *Foreign Languages in China*. 10(06): 53-59.
- Fundamentos da pedagogia (教育学基础). (2002). Conjunto por doze importantes universidades normais do país. Pequim: China Science Publishing & Media Ltd.
- 高永晨. (2016). 中国大学生跨文化交际能力现状调查与分析. *外语与外语教学*, 2016(02):71-78+146.
- Gao, Y. C. (2016). *Investigation and analysis of the Status Quo of intercultural communication competence of Chinese university students*. *Foreign Languages and Their Teaching*. (02):71-78+146.
- Gao, T. Y. (2023). *A Influência da Motivação na Aprendizagem do Português Língua Estrangeira por Falantes Chineses*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/87118>
- 高文, 徐斌艳, 吴刚. (2008) 建构主义教育研究. 北京: 教育科学出版社.
- Gao, W., Xu, B., & Wu, G. (2008). *Jianzhuzhuyi jiaoyu yanjiu (Pesquisa sobre a educação*

- construtivista*). Beijing: Jiaoyu Kexue Chubanshe.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). *Motivational variables in second-language acquisition*. *Canadian Journal of Psychology / Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266–272. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1975). *Second Language Acquisition: A Social Psychological Approach*. Research Bulletin No. 332.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gardner, R. C. (2014). *Attitudes and motivation in second language learning*. In *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning* (pp. 43-63). Psychology Press.
- Garcia, O. (2009a). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley/Blackwell.
- 顾明远. (2007). 苏霍姆林斯基教育思想在中国的传播及其现实意义. 北京: 比较教育研究.
- Gu, M. Y. (2007). Suhuomolinski jiaoyu sixiang zai Zhongguo de chuanbo ji qi xianshi yiyi (A disseminação e o significado atual do pensamento educacional de Suhomlinski na China). Beijing: Comparative Education Review.
- 关世杰. (2006). 十年来我国跨文化传播研究的回顾与反思——定量研究方法的缺失是学科发展的瓶颈[A]. 中国传播学会成立大会暨第九次全国传播学研讨会论文集[C]. 中国社会科学院新闻与传播研究所、河北大学新闻传播学院.
- Guan, S. J. (2006). *Retrospection and reflection on China's Intercultural Communication*

studies in the past ten years – the lack of quantitative research methods in the disciplinary development. Paper presented at the inaugural conference of China Communication Society and the ninth national seminar of communication studies. Institute of Journalism and Communication of Chinese Academy of Social Science, School of Journalism and Communication of Hebei University.

郭丛斌, 闵维方. (2006). 家庭经济和文化资本对子女教育机会获得的影响. 高等教育研究.

Guo, C. B., & Yan, W. F. (2006). *The influence of family economy and cultural capital on the educational opportunities of children.* *Journal of Higher Education.* (11):24-31.

郭元祥. (2005). 论教育的过程属性和过程价值—生成性思维视域中的教育过程观. 北京: 教育研究.

Guo, Y. X. (2005). *Lun jiaoyu de guocheng shuxing he guocheng jiazhi—Shengchengxing siwei shiyu zhong de jiaoyu guocheng guan (Sobre a natureza processual e o valor processual da educação—Uma visão do processo educacional a partir do pensamento generativo).* Beijing: Educational Research.

Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching.* London: Pearson.

Herbart, J. F. (2002). *Pedagogia Geral.* Hangzhou: Zhejiang Education Press.

何旭明. (2007). 从学习兴趣看赫尔巴特与杜威教育思想的相通性. 长沙: 大学教育科学.

He, X. M. (2007). *Cong xuexi xingqu kan He'erbate yu Duwei jiaoyu sixiang de xiangtongxing (A semelhança entre os pensamentos educacionais de Herbart e Dewey a partir do interesse na aprendizagem).* Changsha: University Education Science.

何兆熊, 梅德明. (1999). *现代语言学.* 北京: 外语教学与研究出版社.

He, Z. X., & Mei, D. M. (1999). *Xiandai yuyanxue (Linguística moderna).* Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

- Hidi, S., & Baird, W. (1986). *Interestingness—A neglected variable in discourse processing*. *Cognitive science*, 10(2), 179-194.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1992). *Situational interest and its impact on reading and expository writing*. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 215–238). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). *The Four-Phase Model of Interest Development*. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- 赫尔巴特. (2002). 普通教育学、教育学讲授纲要. 杭州: 浙江教育出版社.
- Herbart, J. F. (2002). *General Pedagogy and Lecture Outline on Pedagogy*. Hangzhou: Zhejiang Education Press.
- 洪丕熙. (1982). “发生认识论”奠基人让·皮亚杰. 上海: 自然杂志.
- Hong, P. X. (1982). "Fasheng renshi lun" diangji ren Rang Piyajie ("O fundador da epistemologia genética, Jean Piaget"). Shanghai: Chinese Journal of Nature.
- 胡敏中. (2006). 创造认识论—当代认识论研究的新维度. 北京: 北京师范大学出版社.)
- Hu, M. Z. (2006). *Chuangzao renshilun—dangdai renshilun yanjiu de xin weidu* (Epistemologia da Criação—Uma Nova Dimensão na Pesquisa da Epistemologia Contemporânea). Beijing: Beijing Normal University Publishing House.
- 黄晓学. (2007). 从感到识: 数学教学中学生认识的发生原理. 徐州: 中国矿业大学出版社.
- Huang, X. X. (2007). *Cong huo dao shi: shuxue jiaoxue zhong xuesheng renshi de fasheng yuanli* (Da Confusão ao Conhecimento: Princípios do Desenvolvimento do Conhecimento dos Alunos no Ensino de Matemática). Xuzhou: China University of

Mining and Technology Press.

Iwai, T. (2004). *Learning language in cooperatively structured groups in a first-year level university classroom: A case study of Japanese as a foreign language*. Toronto:

University of Toronto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1807/117633>

季苹. (2009). 教什么知识: 对教学的知识论基础的认识. 北京: 社会科学出版社.

Ji, P. (2009). *Jiao shenme zhishi: dui jiaoxue de zhishilun jichu de renshi (Que Conhecimento Ensinar: Compreendendo a Base Epistemológica do Ensino)*. Beijing: Social Sciences Academic Press.

江丕权, & 李越. (2005). 教学发生学原理研究. 北京: 北京教育学院学报.

Jiang, P. Q., & Li, Y. (2005). *Jiaoxue fashengxue yuanli yanjiu (Estudo dos princípios da didática genética)*. Beijing: Journal of Beijing Institute of Education.

Keller, J. M. (1987). *Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design*. *Journal of Instructional Development*, 10, 2-10.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02905780>

Krashen, S., Long, M., & Scarcella, R. (1979). *Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition*. *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)*.

Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3586451>

Krapp, A. (1999). *Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective*. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 23–40.

<https://doi.org/10.1007/BF03173109>

Krathwohl, D., Bloom, B. e outros. (1989). *Taxonomia dos Objetivos Educacionais: Domínio Afetivo*. Xangai: Editora da Universidade Normal da China Oriental.

Lambert, N. M. (1974). *A school-based consultation model*. *Professional Psychology*, 5(3), 267–276. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0037311>

Lambert, W. E. (1974). *Culture and language as factors in learning and education*. Published

by McGill-Queen's University Press 1984. Disponível em:

<https://doi.org/10.1515/9780773583160-014>

Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Routledge. Disponível em:

<https://doi.org/10.4324/9781315835891>

李洪玉. (1999). 学习动力. 湖北: 湖北教育出版社.

Li, H. Y. (1999). *Xuexi dongli (Motivação para a aprendizagem)*. Hubei: Hubei Education Press.

李洪玉, 何一粟. (1999). 学习动力. 武汉: 湖北教育出版社.

Li, H. Y., & He, Y. S. (1999). *Xuexi dongli (Motivação para Aprender)*. Wuhan: Hubei Education Press.

李洪玉, 徐良森, & 张龙梅. (2008). 情绪兴趣的研究进展. 天津: 心理与行为研究.

Li, H. Y., Xu, L. S., & Zhang, L. M. (2008). *Qingxu xingqu de yanjiu jinzhan (Progresso da pesquisa sobre interesse emocional)*. Tianjin: Studies of Psychology and Behavior.

李荣婧. (2008). 兴趣及其在课堂教学中的激发. 南京: 南京师范大学.

Li, R. J. (2008). *Xingqu ji qi zai ketang jiaoxue zhong de jifa (Interesse e sua estimulação no ensino em sala de aula)*. Nanjing: Nanjing Normal University.

刘丽琼, & 杨霞. (2006). 中国学习兴趣研究综述. 怀化: 怀化学院学报.

Liu, L. Q., & Yang, X. (2006). *Zhongguo xuexi xingqu yanjiu zongshu (Revisão da pesquisa sobre interesse na aprendizagem na China)*. Huaihua: Journal of Huaihua University.

刘蔚华. (1988). 方法论辞典. 广西: 广西人民出版社.

Liu, W. H. (1988). *Fangfalun cidian (Dicionário de Metodologia)*. Guangxi: Guangxi People's Publishing House.

刘怀慧. (1996). 吸收皮亚杰发生认识论的合理成分. 郑州: 郑州大学学报 (哲学社会科

学版) .

Liu, H. H. (1996). Xishou Piyajie fasheng renshi lun de heli chengfen (Absorvendo os componentes racionais da epistemologia genética de Piaget). Zhengzhou: Journal of Zhengzhou University (Engineering Science).

李运花. (2008). 兴趣: 一个不容忽视和懈怠的主题. 上海: 华东师范大学.

Li, Y. H. (2008). Xingqu: Yi ge bu rong hushi he xiedai de zhuti (Interesse: Um tema que não deve ser negligenciado ou desconsiderado). Shanghai: East China Normal University.

Locke, J. (1693). *Some thoughts concerning education (1st ed.)*. London: A. and J. Churchill at the Black Swan in Paternoster-row. Retrieved July 28, 2016, from Internet Archive: [URL]: <https://archive.org/details/somethoughtscon02lockgoog> 马英. (2006). 学生兴趣发展研究. 武汉: 华中师范大学.

Ma, Y. (2006). Xuesheng xingqu fazhan yanjiu (Pesquisa sobre o desenvolvimento do interesse dos estudantes). Wuhan: Central China Normal University.

孟昭兰. (1989). 人类情绪. 上海: 上海人民出版社.

Meng, Z. L. (1989). Renlei qingxu (Emoções Humanas). Shanghai: Shanghai People's Publishing House.

孟昭兰. (2005). 情绪心理学. 北京: 北京大学出版社.

Meng, Z. L. (2005). Qingxu xinlixue (Psicologia das emoções). Beijing: Peking University Press.

Ministério da Educação da China. (2023). *Plano de Ação para o Aperfeiçoamento da Reforma do Ensino e Currículo da Educação Básica*. Ministério da Educação da China: Disponível em: CPLP-Macau. (2022). *Resultados do Censo de 2021*. Disponível em: https://forumchinaplp.org.mo/economic_trade/view/2708

彭聘龄. (2004). 普通心理. 北京: 北京师范大学出版社.

- Peng, D. L. (2004). *Putong xinli (Psicologia Geral)*. Beijing: Beijing Normal University Publishing House.
- Penfield, W., & Roberts, L. (2014). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Piaget, Jean (1972). *The Psychology of Intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 荣艳红. (2007). 从兴趣与经验的角度看赫尔巴特与杜威教育理论的一致性. 滁州: 滁州学院学报.
- Rong, Y. H. (2007). Cong xingqu yu jingyan de jiaodu kan He'erbate yu Duwei jiaoyu lilun de yizhixing (A consistência das teorias educacionais de Herbart e Dewey sob a perspectiva do interesse e da experiência). Chuzhou: Journal of Chuzhou University.
- 卢梭. (2009). 爱弥儿. 北京: 商务印书馆.
- Rousseau, J. J. (2009). *Emílio ou da educação*. Beijing: The Commercial Press.
- Sansone, C., Wiebe, D. J., & Morgan, C. (1999). Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of personality*, 67(4), 701-733.
- Schraw, G., Flowerday, T., & Lehman, S. (2001). Increasing Situational Interest in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 13(3), 211–224.
<http://www.jstor.org/stable/23363477>
- 沈伟. (1998). 发生学方法与价值形式的发现. 常州工业技术学院学报, 1.
- Shen, W. (1998). *Fashengxue fangfa yu jiazhi xingshi de faxian (Método genético e descoberta das formas de valor)*. Changzhou Gongye Jishu Xueyuan Xuebao, 1.
- 史兴松,朱小玢. (2015). 我国近十年跨文化交际研究回顾与展望,中国外语.
- Shi. X. S., & Zhu, X. D. (2015). *Retrospection and propection on China's intercultural*

communication research in recent ten years. Foreign Languages in China. (6):58-60.

束定芳, 庄智象. (2021). 现代外语教学: 理论与实践与方法. 上海: 上海外语教育出版社.

Shu, D. F., & Zhuang, Z. X. (2021). *Xiandai waiyu jiaoxue: Lilun shijian yu fangfa* (Ensino de línguas estrangeiras modernas: teoria, prática e método). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

苏霍姆林斯基. (1981). 学习兴趣是学生学习活动的重要动力. 北京: 比较教育研究.

Sukhomlynsky, V. A. (1981). Learning interest is an important motivation for students' learning activities (D. J. O'Connor, Trans.). *Comparative Education Review*, Beijing.

Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Soh, K. (2014) 时间不一是学业成绩的因素? PISA 数据的重新分析, 国际英语为二语及学习, 1 (1), 50-64 页。

Soh, K. (2014). Is time a factor in academic achievement? Reanalysis of PISA data. *International Journal of English as a Second Language and Learning*, 1(1), 50–64.

Soh, K. C. (2010) 双语语码调换和单语语码调换, 语言学和语言教学, 1 (2), 271-296 页。

Soh, K. C. (2010). Bilingual code-switching and monolingual code-switching. *Linguistics and Language Teaching*, 1(2), 271–296.

Sonck, G., & Stock, G. (1990). [Review of Individual differences in second-language learning, by P. Skehan]. *Second Language Research*, 6(2), 171–174.
<http://www.jstor.org/stable/43104411>

Spolsky, B. (1988). *Bridging the Gap: A General Theory of Second Language Learning*.

- TESOL Quarterly, 22(3), 377–396. <https://doi.org/10.2307/3587285>
- Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). *The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning*. Child Development, 49(4), 1114–1128. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1128751>
- Spolsky, B. (1988). *Bridging the gap: A general theory of second language learning*. Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), p. 377-396. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3587285>.
- Sukhomlinsky, B. A. (1981). Cem Conselhos para Professores. Tianjin: Editora Popular de Tianjin.
- Soloveichik, S. (1983). Aprendizagem e Interesse. Harbin: Editora Popular de Heilongjiang.
- 唐英. (2008). 小学生英语学习兴趣的结构、现状及影响因素研究. 重庆: 西南大学.
- Tang, Y. (2008). Xiao xuesheng yingyu xuexi xingqu de jiagou, xianzhuang ji yingxiang yinsu yanjiu (A estrutura, o estado e os fatores influentes no interesse dos alunos do ensino fundamental pela aprendizagem de inglês). Chongqing: Southwest University.
- 涂阳军. (2006). 情境兴趣与教育: 国外兴趣研究新取向. 焦作: 焦作师范高等专科学校学报.
- Tu, Y. J. (2006). Qingjing xingqu yu jiaoyu: Guowai xingqu yanjiu xin quxiang (Interesse situacional e educação: Novas direções na pesquisa sobre interesse no exterior). Jiaozuo: Jiaozuo Normal College.
- Thompson, P. (2019). Foundations of Technological Education. Stillwater, Oklahoma: Oklahoma State University libraries. Disponível em: <https://open.library.okstate.edu/foundationsofeducationaltechnology/chapter/2-cognitive-development-the-theory-of-jean-piaget/> University Press.
- Vygotsky, L. S. (1990). *Vygotsky and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Disponível em:

<https://doi.org/10.1017/CBO9781139173674>

Walter Kintsch (1993). *American Psychologist*, 48(4), 337–339.

<https://doi.org/10.1037/h0090727>

Wang, Z., McConachy, T., & Ushioda, E. (2021). Negotiating Identity tensions in multilingual learning in China: a situated perspective on language learning motivation and multilingual identity. *The Language Learning Journal*, 49(4), 420–432.

<https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1915366>

王妹妹. (2007). 基于学习兴趣的教学过程优化—以高中信息技术课堂教学为例. 金华: 浙江师范大学.2007.

Wang, M. M., (2007). *Jiyu xuexi xingqu de jiaoxue guocheng youhua—Yi gaozhong xinxi jishu ketang jiaoxue wei li* (Otimização do processo de ensino baseada no interesse pela aprendizagem: Um estudo de caso da sala de aula de tecnologia da informação no ensino). Jinhua: Zhejiang Normal University.

王天和.(2004). 在交互式英语课堂教学中培养综合中学生英语学习兴趣. 重庆: 西南师范大学.

Wang, T. H. (2004). *Zai jiaohuxi yingyu ketang jiaoxue zhong peiyang zonghe gaozhong xuesheng yingyu xuexi xingqu* (Cultivar o interesse dos alunos pela aprendizagem de inglês em salas de aula interativas de inglês). Chongqing: Southwest Normal University.

王有升. (2007). 论教育学中的“兴趣”概念: 内涵与理论构建. 上海: 全球教育展望.

Wang, Y. S. (2007). *Lun jiaoyuxue zhong de "xingqu" gainian: neihan yu lilun goujian* (Sobre o conceito de "interesse" na pedagogia: conotação e construção teórica). Shanghai: Global Education.

- 王同军, & 司继伟. (2006). 兴趣研究现状与进展. 济南: 山东教育学院学报.
- Wang, T. J., & Si, J. W. (2006). Xingqu yanjiu xianzhuang yu jinzhan (Estado atual e progresso da pesquisa sobre interesse). Jinan: Journal of Shandong Institute of Education.
- 文秋芳. (1996). 英语学习策略论. 上海: 上海外语教育出版社.
- Wen, Q. F. (1996). Yingyu xuexi celüe lun (Teoria das estratégias de aprendizagem do inglês). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). Doing Task-Based Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- 吴克明, 卢同庆. (2013). 农村籍大学生比例下降现象探究: 城乡比较的视角[J]. 现代大学教育, 2013(01):22-27+112.
- Wu, K. M., & Lu, T. Q. (2013). *Unequal higher education opportunities in rural areas and urban China: a comparative analysis*. Modern University Education. (01):22-27+112.
- Xinhua. (2024). *Número total de estrangeiros que entraram na China em 2024*. Xinhua News Agency. Disponível em:
<http://www.news.cn/20240705/c8b4bf66c6b04913a33c5dcc2d9664da/c.html>
- 夏凌翔, 张世宇, & 王振勇. (2002). 高中生学习兴趣结构的探索性因素分析. 大连: 辽宁师范大学学报.
- Xia, L. X., Zhang, S. Y., & Wang, Z. Y. (2002). Gaozhongsheng xuexi xingqu jiegou de tansuoxing yinsu fenxi (Análise fatorial exploratória da estrutura do interesse de aprendizagem dos estudantes do ensino médio). Dalian: Journal of Liaoning Normal University.
- 谢利民, & 代建军. (2000). 教学过程的兴趣问题再探析. 大连: 教育科学.
- Xie, L. M., & Dai, J. J. (2000). Jiaoxue guocheng de xingqu wenti zai tanxi (Uma nova análise

- sobre a questão do interesse no processo de ensino). Dalian: Education Science.
- 薛小丽.(2008). 西方近现代兴趣教学思想研究—兼论当代教学论的重建. 重庆: 西南大学.
- Xue, X. L. (2008). Xifang jinxiandai xingqu jiaoxue sixiang yanjiu—Jian lun dangdai jiaoxuelun de chongjian (Pesquisa sobre o pensamento de ensino de interesse no ocidente moderno e contemporâneo: Discutindo a reconstrução da pedagogia contemporânea). Chongqing: Southwest University.
- 姚本先. (2000). 当代大学生兴趣研究. 上海: 心理科学.
- Yao, B. X. (2000). Dangdai daxuesheng xingqu yanjiu (Pesquisa sobre o interesse dos universitários contemporâneos). Shanghai: Journal of Psychological Science.
- 章凯. (1996). 兴趣研究的进展. 南昌: 教育学术月刊.
- Zhang, K. (1996). Xingqu yanjiu de jinzhan (O progresso da pesquisa sobre interesse). Nanchang: Education Research Monthly.
- 章凯, & 张必隐. (1996). 兴趣对文章理解的作用. 北京: 心理学报.
- Zhang, K., & Zhang, B. Y. (1996). Xingqu dui wenzhang lijie de zuoyong (O papel do interesse na compreensão de textos). Beijing: Acta Psychologica Sinica.
- 章凯, & 张必隐. (2000). 兴趣对不同理解水平的作用. 上海: 心理科学.
- Zhang, K., & Zhang, B. Y. (2000). Xingqu dui butong lijie shuiping de zuoyong (O papel do interesse em diferentes níveis de compreensão). Shanghai: Journal of Psychological Science.
- 章凯. (2003). 兴趣发生机制研究的进展与创新. 上海: 心理科学.
- Zhang, K. (2003). Xingqu fasheng jizhi yanjiu de jinzhan yu chuangxin (Progresso e inovação na pesquisa sobre o mecanismo de ocorrência do interesse). Shanghai: Journal of Psychological Science.

- 章凯. (2004). 兴趣的自组织目标-信息理论. 上海: 华东师范大学学报 (教育科学版) .
- Zhang, K. (2004). Xingqu de zizuzhi mubiao-xinxi lilun (A teoria auto-organizadora objetivo-informação do interesse). Shanghai: Journal of East China Normal University (Humanities and Social Science).
- 章凯. (2000). 兴趣与学习: 一个正在复兴的研究领域. 宁波: 宁波大学学报 (教育科学版) .
- Zhang, K. (2000). Xingqu yu xuexi: Yige zhengzai fuxing de yanjiu lingyu (Interesse e aprendizagem: Um campo de pesquisa em ressurgimento). Ningbo: Journal of Ningbo University (Educational Science Edition).
- 赵兰兰, & 汪玲. (2006). 学习兴趣研究综述. 北京: 首都师范大学学报 (社会科学版) .
- Zhao, L. L., & Wang, L. (2006). Xuexi xingqu yanjiu zongshu (Revisão da pesquisa sobre interesse na aprendizagem). Beijing: Journal of Capital Normal University (Natural Sciences Edition).
- 赵仲安. (1991). 兴趣研究的几个问题. 上海: 上海师范大学学报.
- Zhao, Z. A. (1991). Xingqu yanjiu de ji ge wenti (Várias questões sobre a pesquisa do interesse). Shanghai: Shanghai Shifan Daxue Xuebao (Journal of Shanghai Normal University).
- 钟启泉. (2001). 对话与文本: 教学规范的转型. 北京: 教育研究.
- Zhong, Q. Q. (2001). Duihua yu wenben: Jiaoxue guifan de zhuanxing (Diálogo e texto: A transformação das normas de ensino). Beijing: Educational Research.
- 周松青. (1996). 关于发生认识论的几个问题. 湘潭: 湘潭大学学报 (哲学社会科学版) .
- Zhou, S. Q. (1996). Guanyu fasheng renshi lun de ji ge wenti (Algumas questões sobre a epistemologia genética). Xiangtan: Journal of Xiangtan University (Philosophy and Social Sciences Edition).

张乃和. (2007). 发生学方法与历史研究. 史学集刊, (5), p.43-50.

Zhang, N. (2007). *Fashengxue fangfa yu lishi yanjiu (Método genético e pesquisa histórica)*.

Shixue Jikan, (5), p.43-50.

朱智贤. (1989). 心理学大词典. 北京: 北京师范大学出版社.

Zhu, Z. X. (1989). *Xinlixue da cidian (Dicionário de grande porte de psicologia)*. Beijing:

Beijing Normal University Press.

Webgrafia:

Comissão Coordenadora do Ensino Superior do Ministério da Educação (2018). Aviso do Ministério da Educação sobre a publicação dos "Pontos-chave do trabalho do Ministério da Educação em 2018" Disponível em:

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s7049/201802/t20180206_326950.html

Principais pontos do trabalho do Departamento de Ensino Superior do Ministério da Educação (2023). 教育部高等教育司 2023 年工作要点 . Disponível em:

http://www.moe.gov.cn/s78/A08/tongzhi/202303/t20230329_1053339.html

BFSU realiza Resumo de Trabalho de Emprego e Empreendedorismo (2021). Centro de Empreendedorismo e Emprego da Beijing Foreign Studies University Disponível em:

<https://news.bfsu.edu.cn/archives/289999>

A ascensão de uma grande potência (2012). CCTV4. Disponível em:

<https://m.youtube.com/playlist?list=PLwXMmy5fUrVzrhuQ4Bp-CB9qIN1rOmhdF>

Livro Branco sobre Necessidades de Talento na Cooperação Sino-Africana (*White Paper on Talent Needs in China-Africa Cooperation*). (2022). Ministério do Comércio da China.

Disponível em: <http://www.mofcom.gov.cn>

Fórum sobre Saúde Física e Mental dos Jovens e Crescimento Personalizado. (2024). 青少年

身心健康与个性化成长论坛。 Disponível em:

<https://edu.cctv.com/2024/08/19/ARTID3ZYk1DOp4Z9UgSMMM7m240819.shtml>

Relatório de Qualidade de Emprego de Pós-Graduação. (2021). 2021 届毕业生就业质量报告 . Shanghai International Studies University. Disponível em:

<https://free.eol.cn/download/eol/jiuye/SISU2022.pdf>

O 4º Fórum Internacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa na China. (2017). Disponível em: <http://world.people.com.cn/n1/2017/0709/c1002-29392455-3.html>

中国—葡语国家经贸合作论坛（澳门）第六届部长级会议《经贸合作行动纲领（2024-2027）》

6º Encontro Ministerial do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Macau) - Plano de Acção para a Cooperação Económica e Comercial (2024-2027). (2024). Disponível em: https://tga.mofcom.gov.cn/zgpygjmhzltdljbzjhy/zycg/art/2024/art_1b8889520c2149f58e719e0e3baf0a60.html