

5

**INSTITUTO SUPERIOR
DE
PSICOLOGIA APLICADA**

cod. 100
1100
DM
SOAR/M.1

TESE DE MESTRADO
EM
PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Estudo da relação entre a intenção de aprendizagem comunicativa e os comportamentos comunicativos na sala de aula, em alunos de 10/11/12 anos, iniciados na Língua Inglesa no 1º ano do 2º ciclo do Ensino Básico.

MARIA HELENA SOARES

Trabalho realizado
sob a orientação da

Profª Doutora Margarida A. Martins

JULHO de 1992

Ref. 6629
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA
C.

12/1/93

gh

Agradeço à Profa Doutora Margarida Alves Martins a orientação deste trabalho e muito especialmente o apoio que sempre me demonstrou através das suas críticas e sugestões.

Apresento também os meus agradecimentos ao Dr. Strecht Ribeiro pela forma como estimulou o meu pensamento nas fases iniciais deste trabalho e ao Dr. Alberto Gaspar pelo rigor científico com que criticou este manuscrito.

Não esqueço ainda as contribuições valiosas da Paula e da Cândida que me ajudaram respectivamente no tratamento dos dados e na revisão linguística.

Finalmente refiro o Fernando e os nossos filhos que ao longo deste trabalho me estimularam e me entenderam nos períodos mais críticos de desânimo e mau-humor.

ÍNDICE DE CONTEÚDOS

INTRODUÇÃO

Pag. 5

I - REVISÃO DA LITERATURA

9

1. - Enquadramento teórico

1.1. - Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE) 10

1.2. - Aprendizagem/aquisição da L2 11

1.3. - Breve panorâmica da investigação no domínio da aquisição da L2 13

1.4. - O sucesso diferenciado na aquisição da L2 16

1.5. - Interação e aprendizagem 19

1.6. - Representações sociais 27

1.7. - Atitudes e comportamento 30

1.8. - Atitudes em relação à L2 e sucesso 42

2. - Trabalhos de Investigação: atitudes/motivação e aquisição da L2 53

II - PROBLEMATICA E HIPÓTESES GERAIS

60

1. - Definição do problema 61

2. - Estabelecimento das hipóteses 65

3. - Definição operacional das variáveis 66

4. - Estabelecimento das hipóteses em termos operacionais 70

III - ESTUDO EMPÍRICO	73
1. - Metodologia	
1.1. - Sujeitos	74
1.2. - Instrumentos	75
1.3. - Procedimento	77
2. - Resultados	82
3. - Discussão	93
IV - CONCLUSÕES	102
BIBLIOGRAFIA	107
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

A expansão das relações internacionais nas últimas décadas, a que estão associados o progresso científico e o tecnológico, a mobilidade de pessoas e bens e a rápida evolução dos meios de comunicação, gerou a necessidade de re-equacionar o papel das Línguas Estrangeiras na sociedade actual.

Razões políticas, económicas e culturais têm sido referidas para justificar a oportunidade, e até a urgência, da aprendizagem de Línguas Estrangeiras, muito particularmente de Línguas Francas, veículos preferenciais de comunicação entre os povos.

Apenas em termos exemplificativos referimos um trabalho efectuado por Crystal (1985) que, em relação à Língua Inglesa, salienta que dos 4.7 biliões da população mundial apenas 325 milhões falam Inglês como Língua Nativa, sendo esta todavia utilizada como Segunda Língua oficial por 1.4 biliões.

Neste contexto, e seguindo critérios de urgência e pertinência, o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras apresentam-se globalmente orientados numa

perspectiva comunicativa.

Rune Bergentoft, num relatório avaliativo de projectos de ensino/aprendizagem das Línguas, no âmbito do Conselho da Europa, refere: «... *the foreign language ceases to be regarded as a system to be learned and becomes a language to be used when learners are equipped with the tools and given the opportunity to express themselves about themselves or about areas of experience*» (1988, p.18).

Estatísticas várias realizadas no contexto educativo português têm vindo a confirmar as nossas convicções de que, em termos curriculares, o insucesso escolar verificado nas disciplinas de Língua Estrangeira é muitíssimo elevado (ultrapassado só pela Matemática) em alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (5º a 9º Anos de escolaridade). O problema deve ainda ser alargado à avaliação do sucesso efectivo, nomeadamente em termos de competências e realizações comunicativas na Língua Estrangeira.

Sabemos ainda, através de estudos realizados noutros países (europeus e outros), que o insucesso ao nível da aprendizagem da Língua Estrangeira é uma tendência comum apesar das sucessivas orientações pedagógico-didácticas, das diversas metodologias experimentadas.

Reconhecendo como muito recente a área da investigação da Aquisição da Língua Estrangeira, supomos dever relevar

qualquer tentativa de explicação deste fenómeno tão complexo.

Uma reflexão mais profunda sobre a aprendizagem de uma Outra Língua dentro do contexto curricular leva-nos a problematizar o papel desempenhado por esta disciplina: O que haverá de comum com as outras disciplinas? Que características específicas? O que existe de peculiar nesta disciplina curricular?

Se em relação a qualquer área do conhecimento se colocam questões de aprendizagem e nomeadamente do papel desempenhado pelas variáveis individuais (nomeadamente inteligência, aptidões, personalidade, motivação), supomos que devido a características próprias deste domínio os factores sociais e as atitudes dos alunos em relação a esta disciplina serão especialmente relevantes.

O facto é que, confrontados com os vários ramos dentro do desenho curricular, a Língua Estrangeira destaca-se como única disciplina em que as referências culturais que a envolvem e a caracterizam se encontram fora de qualquer tradição da comunidade em que o indivíduo está enraizado. Neste domínio disciplinar é apresentado ao aluno "um material" que pertence a outra comunidade cultural devendo ele não apenas aprender acerca da Língua mas aprendê-la como algo que lhe virá a pertencer e a fazer parte do seu repertório comportamental.

Sendo o novo código linguístico a adquirir parte integrante de uma outra cultura, deparamo-nos com problemas específicos não compartilhados por qualquer outro conteúdo disciplinar.

Decorrentemente, colocamo-nos as seguintes questões: Que representações possuem os alunos sobre esta disciplina? Como representam a utilização futura da Língua Estrangeira? Que atitudes revelam quer em relação à aprendizagem da Língua e ao seu uso quer aos indivíduos e à comunidade de falantes nativos da Língua Estrangeira?

Tentaremos com este nosso trabalho equacionar o papel desempenhado por algumas destas variáveis no comportamento comunicativo do aluno, procurando compreender (embora limitadamente) este fenómeno tão complexo que é a Aquisição de uma Outra Língua.

I – REVISÃO DA LITERATURA

1. - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. - SEGUNDA LÍNGUA (L2) E LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

Consideramos necessário delimitar o campo de significação, distinguindo terminologicamente Língua Estrangeira (LE) de Segunda Língua (L2). Embora muitos autores utilizem ambos os termos com alguma indiscriminação e/ou flexibilidade, o termo L2 é normalmente aceite de uma forma abrangente.

O termo LE corresponde à Língua adquirida num meio em que a mesma não se encontra normalmente em uso, geralmente através de instrução, não sendo, quando adquirida, utilizada pelo aprendente em situações de rotina. Por outro lado, uma L2 é aquela que se torna num outro instrumento de comunicação, funcionando paralelamente à Primeira Língua (L1), e sendo predominantemente adquirida num meio social em que é efectivamente falada (Klein, 1986).

O nosso trabalho tem como objecto de estudo a aprendizagem/aquisição de uma Língua Estrangeira, encontrando-se no nosso enquadramento teórico referências várias à pesquisa realizada neste domínio específico e no domínio da L2, seguindo perspectivas globais ou

particularizantes.

Utilizaremos, assim, o termo L2 de forma abrangente, aplicando o termo LE para nos referirmos especificamente a situações particulares de aprendizagem formal.

1.2. - APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DA L2

Consideramos relevante estabelecer a distinção, embora de forma sumária, entre os termos aprendizagem e aquisição de uma L2. Existe algum consenso entre estudiosos actuais de que a aquisição de uma Língua se processa quer num ambiente "natural", ou seja em contacto com falantes, quer num ambiente formal, num contexto de sala de aula. O conceito de aprendizagem é aplicado normalmente a processos que se desenvolvem na sala de aula ou a partir dela, uma vez que implica situações de ensino e de aplicação de estratégias do aprendente conducentes à aquisição.

Esta distinção é fundamental no modelo de aquisição de uma L2 - *The Monitor Model* - apresentado pelo linguísta Krashen (1981). Para o autor haverá dois sistemas de desenvolvimento da Língua: a aquisição e a aprendizagem. A aquisição corresponde a um sistema subconsciente e é similar ao processo usado pelas crianças quando adquirem a primeira ou uma segunda Língua. Este processo requer uma interacção

significativa na Língua alvo, tratando-se aqui de um tipo de comunicação natural em que os indivíduos estão "interessados" na compreensão e na comunicação de mensagens e não nos aspectos formais relativos à norma linguística. Por outro lado, a aprendizagem faz parte de um sistema consciente de que o indivíduo, em contextos formais ou informais, tira partido da correcção do erro e da apresentação de regras explícitas.

Krashen afirma que a aquisição de uma Língua é um processo subconsciente que resulta do uso activo da mesma, enquanto que a aprendizagem é um processo consciente de apreensão de regras. O autor reconhece grande semelhança entre esta distinção e os conceitos de *cognize* (conhecimento subconsciente) e *Know* (conhecimento consciente) apresentados por Chomsky (1975, 1980).

Os estudos de Krashen assentam, aliás, nos pressupostos fundamentais da Teoria Linguística de Chomsky: a existência de um *LAD* (*Language Acquisition Device*) que corresponde ao processador interno de linguagem, e que se encontra presente em todos os seres humanos, e a existência de uma "Gramática Universal" constituída por estruturas linguísticas inatas, comuns a todas as Línguas.

Reconhecemos a importância da evolução da teoria Chomskiana e da polémica que continua a gerar, bem como dos debates havidos a partir do momento em que Krashen (1976), linguísta

da corrente mentalista, apresenta a distinção - aprendizagem vs. aquisição.

Dado que verificamos no momento grande dificuldade de consenso entre os teóricos, e porque consideramos existir uma certa tendência para associar os conceitos de *aprendizagem* a processos guiados e de *aquisição* a processos espontâneos, optamos por utilizar o conceito de aquisição de uma forma abrangente (incluindo quer os processos subconscientes quer os conscientes) e o termo aprender para nos referirmos aos processos que ocorrem no contexto aula ou a partir dele.

1.3. - BREVE PANORÂMICA DA INVESTIGAÇÃO NO DOMÍNIO DA AQUISIÇÃO DA LE

A problemática do ensino das Línguas remonta evidentemente à Antiguidade que nos legou a famosa lenda do fracasso da construção da Torre de Babel (III milénio a.C.), fracasso esse que terá assentado na grande dispersão de línguas faladas pelos vários obreiros, ou seja, na ausência de um código comum de comunicação.

Modernamente, no decorrer do sec XX, encontramos vários estudos que têm como enfoque o Ensino das Línguas Estrangeiras, os quais deram origem a metodologias várias,

aplicadas no contexto educacional, metodologias essas que receberam inicialmente contributos advindos quase exclusivamente da Linguística. A partir dos anos 60, outras áreas de investigação passaram a ser fonte de pesquisa no campo da aprendizagem das Línguas, nomeadamente a Socio-Linguística, a Psicologia Social, a Neuro-Linguística, a Psicologia Cognitiva.

As "didácticas específicas" têm vindo a tentar dar resposta às questões clássicas colocadas no campo do ensino das L.E.: O que é que o sujeito aprende? Como se ensina?. No entanto as inúmeras investigações no domínio da Psicologia Cognitiva colocam novas questões: Como é que o sujeito aprende? Como se criam condições facilitadoras para a organização das aprendizagens?

Da primeira fase deste século, ficaram-nos apenas alguns estudos comparativos nas áreas das metodologias de ensino, considerados, aliás, inconclusivos. No entanto, só nos anos 60 tem lugar a grande revolução na Linguística, tendo como patrono Chomsky, que se interroga sobre o problema da natureza da Língua. O diálogo entre esta nova corrente linguística, de base mentalista, e a nascente Psicologia Cognitiva, que questiona a natureza da aprendizagem, faz deslocar o enfoque quase exclusivo do processo de ensino para o processo de aprendizagem das Línguas.

É neste contexto que surge a Teoria da Interlíngua

(Selinker, 1969,1972), recentemente desenvolvida por Huebner, McLaughlin e Ellis, entre outros. Vários autores consideram, aliás, que foi Selinker o "fundador" do campo científico da Aquisição da Segunda Língua.

Selinker (1972), autor do termo Interlíngua, considera que este conceito se refere ao conhecimento sistemático que o indivíduo possui da L2 e que é independente tanto da L1 como da Língua Alvo.

Leo van Lier (1988) define Interlíngua como um sistema próprio que revela regularidades autónomas e que corresponde a um nível intercalar entre os sistemas da L1 e da L2.

Não ignorando a intercomunicabilidade dos vários campos de estudo no domínio da Aquisição da L2, poderemos esquematicamente caracterizar três tendências dominantes na investigação:

- Estudos sobre a Interlíngua, nomeadamente sobre a sua variação sistemática, sobre as ordens de aquisição e sequências desenvolvimentais comuns, sobre as influências da Língua Materna na Interlíngua;

- Estudos sobre o contexto linguístico em que se processa a Aquisição da L2;

- Estudos sobre as razões do sucesso diferenciado entre os

aprendentes de uma L2.

Paralelamente, e decorrendo da área de investigação sobre os processos de ensino, encontramos grande variedade de trabalhos sobre os efeitos da instrução na Aquisição da L2.

1.4. - O SUCESSO DIFERENCIADO NA AQUISIÇÃO DA L2

Reflectindo sobre a nossa experiência docente na área da Língua Estrangeira, nomeadamente da Inglesa, temos constatado a grande diversidade de graus de sucesso nesta disciplina, que supomos estar associada a diferentes factores. Sabemos ainda que a História da aplicação de metodologias de ensino diversas, que aliás nós próprios experimentámos como aprendentes e como docentes, nos tem demonstrado que a abordagem individual de uma tarefa tão complexa, como é a aprendizagem de uma LE, é realizada peculiarmente: sujeitos às mesmas metodologias, surgem sempre no mesmo grupo-turma alunos com mais sucesso do que outros.

A Ciência Cognitivista, e nomeadamente as Teorias do Processamento da Informação, têm, nas últimas duas décadas, enquadrado teoricamente a vasta literatura sobre a aquisição da L2. São inúmeros os trabalhos de investigação que pretendem analisar os processos de aprendizagem da L2,

procurando razões do sucesso diferenciado: O que é que o indivíduo faz para aprender uma L2? Como realiza essa tarefa? O que é que sabe sobre o processo de aprendizagem em geral e sobre o seu próprio processo?

McLaughlin, Wenden, Rubin, Holec, Bialystok, autores que julgamos representativos desta recente corrente de investigação, têm vindo a realizar estudos vários nas áreas dos "comportamentos" cognitivos e metacognitivos dos aprendentes de uma L2.

Procurando integrar os contributos dos trabalhos em curso que, sumariamente, acabámos de mencionar, e mantendo como quadro conceptual de referência os pressupostos das Teorias cognitivistas, julgamos dever destacar a importância do estudo dos factores socio-psicológicos. O enfoque colocado nesta ordem de factores contribuirá, segundo vários autores, para a compreensão de algumas das razões do sucesso diferenciado na aquisição da L2.

No quadro das condições consideradas necessárias para a aquisição de uma L2, Spolsky (1989) apresenta o seguinte modelo causal: O contexto social determinará diferentes atitudes perante a aprendizagem da L2, as quais conduzirão ao desenvolvimento de dois tipos de motivação - integrativa e instrumental, (terminologia utilizada a partir de Gardner e Lambert, 1972). O tipo de motivação, relacionado com outras variáveis, nomeadamente a idade, a personalidade, as

capacidades, o conhecimento prévio da língua nativa e de outras línguas e do processo de comunicação em geral explicarão o uso que o aprendiz faz das oportunidades de aprendizagem formal e informal, determinando em última instância os produtos linguísticos e não linguísticos.

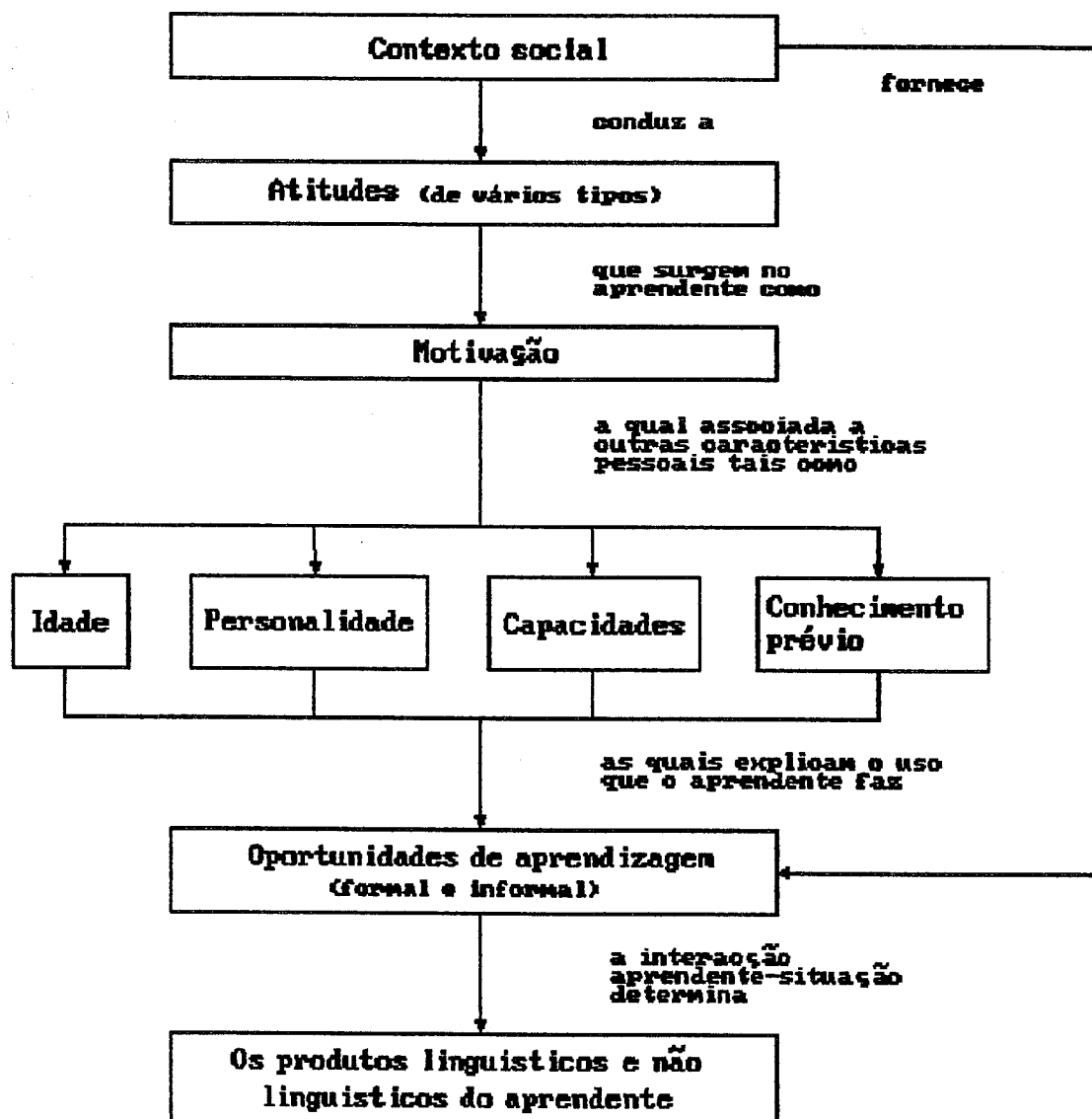


Fig. 1.1 Um modelo de Aprendizagem de uma L2 (Spolsky, 1989)

Este modelo é caracterizado pela sua complexidade e pelo carácter inter-relacional dos vários factores. Embora

pensemos que este modelo estará sujeito a várias críticas, nomeadamente em termos de operacionalização, julgamos no entanto importante salientar um aspecto que é comum à concepção de outros modelos actuais: os factores psico-sociais são apresentados como exercendo uma forte influência, não necessariamente de forma directa, sobre a aquisição da L2.

A aquisição da Língua é um processo individual que ocorre num contexto social. Sendo assim, pensamos que o contexto social, as normas subjectivas, as atitudes perante esta aprendizagem específica e a interacção serão factores fortemente implicados na determinação dos comportamentos comunicativos.

1.5. - INTERACÇÃO E APRENDIZAGEM

Tal como referimos anteriormente, o conceito de aprendizagem de uma Língua Estrangeira está normalmente associado a fenómenos que se processam num contexto formal, dentro de uma sala de aula ou a partir dela.

A aula é, assim, considerada como o centro de um ambiente educacional, em que, explicitamente, são disponibilizados ao aprendente o material linguístico e as oportunidades de interacção, para que o mesmo desenvolva o seu sistema de

Interlíngua.

Na perspectiva de tentarmos compreender o processo de aquisição da LE, consideramos que a aula não será apenas um contexto linguístico e cognitivo mas essencialmente um contexto social.

Sendo a aprendizagem da comunicação numa LE um processo interactivo, e dado que o contexto social aula influenciará e será influenciado pelas interacções (verbais e não verbais), supomos relevantes os estudos realizados em situações formais, sujeitas estas a regras impostas pelos desenhos curriculares.

As contribuições recebidas de estudos recentes no campo da Psicologia Cognitiva (Gilly, Bastien, Fayol) e a nossa própria experiência levam-nos a concluir que não poderemos estabelecer uma relação imediata e directa entre os comportamentos observáveis e o desenvolvimento da Interlíngua:

- Um melhor desempenho e um nível mais elevado de conhecimentos manifestam-se num momento, não específico, após ter ocorrido a aprendizagem;

- A aprendizagem processa-se normalmente não apenas a partir de um evento mas através do efeito cumulativo de vários eventos;

- A aprendizagem, como processo e como resultado, pode não ser claramente explicitada de modo observável.

Quando tentamos focalizar a participação manifesta (a interna será de maior dificuldade ou mesmo impossibilidade de acesso) no quadro das interacções sociais, pressupomos que haverá realmente alguma relação entre a participação e a aprendizagem ou oportunidades de aprendizagem. Referimos a este respeito a distinção entre *high input generators* e *low input generators*, apresentada por Seliger (1983). A participação activa é um pré-requisito para a interacção, logo portanto, para a comunicação.

<...classroom interaction has to be managed, and by all present, not just the teacher. This in turn leads to the central point that it is through this joint management of interaction in the classroom that language learning itself is jointly managed. The importance of interaction in classroom learning is precisely that it entails this joint management of learning> (Allwright, 1984, p.156).

Segundo Allwright não será o conteúdo da lição o aspecto fulcral para a aprendizagem mas sim o processo de interacção na sala de aula, processo este que gera oportunidades de aprendizagem. Esta tese é ainda defendida por outros autores, tais como Candlin (1984), Krashen (1985), Rubin e Wenden (1987).

Julgamos importante referir a influência dos trabalhos de Vygotsky (1962, 1966, 1978) e dos seus discípulos em várias correntes de investigação da aquisição da L2. Estudos actuais deste campo de investigação incluem explicitamente a inspiração Vygotskiana ou interpretações das suas concepções, no que concerne às formas como os sistemas de linguagem são utilizados na interacção social dos seres humanos.

Vygotsky, em "*Pensamento e Linguagem*", refere-se à LE afirmando que o êxito do aprendente desta depende do grau de maturidade na L1, uma vez que pode transferir para a nova Língua o sistema de significados que já possui na sua Língua Materna. Afirma ainda que a aquisição de uma LE permite o domínio de formas mais elevadas da sua Língua.

Segundo Vygotsky, o ser humano é um ser originariamente social que se desenvolve no sentido do individual. Esta perspectiva está exactamente em contradição com os estudos de Piaget para quem o ser humano, individual, se socializa progressivamente.

Os sistemas de regulação perspectivados por Vygotsky foram objecto de estudo de investigadores da aquisição da L2, nomeadamente Frawley e Lantolf (1984, 1985).

Para Vygotsky, a comunicação focaliza preferencialmente a

forma como os indivíduos mantêm a sua individualidade e só em segundo plano a transferência da informação.

Interpretando o estudioso soviético, Foley (1991) tenta explicar como é que o discurso (speech), que começa por ser uma actividade social por parte do ser humano, se transforma no principal meio de regulação mental e de aperfeiçoamento do comportamento humano. São, assim, definidos sumariamente os três tipos de regulação:

- *Object-regulation*, correspondendo ao controlo do indivíduo por parte do meio, onde o discurso referencial funciona como regulador do objecto por parte do indivíduo - É a atenção colocada sobre o meio que domina a cognição nesse momento - ;

- *Other-regulation*, significando o controlo exercido pelo outro, tal como acontece, por exemplo, numa sala de aula - O professor ou o colega exercem esse domínio através de actos de fala (nesta categoria estão incluídos aspectos linguísticos e paralinguísticos) - ;

- *Self-regulation* que se reflecte na utilização do discurso por parte do indivíduo, quando o mesmo tenta controlar o seu próprio e o do outro.

É especialmente sobre este último tipo de regulação que decorrem no momento vários trabalhos de investigação, designadamente nas áreas da metacognição e da

metalinguística.

Salientamos ainda um outro conceito fundamental em Vygotsky - *inner or private speech*. Segundo o autor, quando a criança se apercebe da utilidade do "falar alto" enquanto actua, está a iniciar este tipo de discurso. Quando esse discurso passa a ter uma orientação, uma direcção, transforma-se em comunicação. Vygotsky sugere que o "falar para si próprio" se interioriza e funciona como a génese do pensamento (pensamento verbal).

Num estudo de Gaonac'h "Apport de concepts vygotskiens à l'analyse de productions en langue étrangère" diz-se: «La problématique commune à ces recherches concerne la nature des mécanismes de régulation qui peuvent être mis en oeuvre dans une situation-problème telle que celle d'utilisation d'une LE.»...«Selon le principe d'accès continu, les différents modes de régulation de l'activité ont pour caractéristique de rester disponibles, chez l'enfant quel que soit son âge, chez l'adolescent ou chez l'adulte, pour être réactivés dans des situations où les mécanismes d'autorégulation seraient pris en défaut, ou lorsque les caractéristiques de la tâche imposent le recours à une régulation par l'object (discours référentiel) ou par autrui (dialogue avec recherche du contrôle de l'interlocuteur). La situation d'utilisation d'une LE constitue sans doute un exemple intéressant de «tâche difficile», surtout s'il s'agit d'utiliser la LE comme outil dans une tâche pouvant

présenter par ailleurs un certain nombre de difficultés cognitives, et non pas seulement comme objet d'apprentissage dans une tâche qui ne pose pas d'autre problème que linguistique. Plusieurs caractéristiques des productions d'apprenants de LE peuvent être interprétées dans cette perspective» (in "Enfance", 1989, pp.91,92).

Consideramos, assim, que para aprender uma LE não será prioritário que o aprendente se focalize (ou seja levado a focalizar através dos exercícios propostos) num aspecto específico da Língua a aprender. Fundamental será aprender, através da interacção social, a focalizar oportunamente o que é pertinente para resolver o problema em questão.

Finalmente, referimos os estudos realizados a partir dos anos 70, sobre o Processamento da Informação. Citaremos como marco importante os trabalhos de Newell e Simon, nomeadamente a "*Theory of Human Problem Solving*" (1971). Esta corrente, originariamente americana, tem vindo a inspirar uma vasta rede de pesquisa em áreas diversas, sendo manifesta a sua influência nos domínios da Psicolinguística e na área específica da aquisição da LE (Karmiloff-Smith, 1986; MacLaughlin, 1987; Tarone, in Faerch e Kasper, 1983; Wenden e Rubin, 1987).

No domínio da Ciência Cognitivista, a Teoria do Processamento da Informação refere a aprendizagem como sendo um processo de obtenção, armazenamento, evocação e uso da

informação (Hunt, 1982).

Surtem aqui conceitos fundamentais, como sejam os de processos e estruturas de conhecimento, supondo relevante para o nosso estudo a definição de um outro conceito - o de estratégia.

Na vasta literatura sobre estratégias do aprendente, destacamos Bialystok, que se tem dedicado ao estudo dos processos de aquisição das Línguas: *«The learning strategies refer to activities in which the learner may engage for the purpose of improving target language competence and hence, are revealed by the learner»...«Communication strategies are revealed through linguistic analysis of the learner's interlanguage»* (1983, p.101).

Para além das estratégias cognitivas e metacognitivas que estão directamente relacionadas com a aprendizagem, consideramos importante destacar as estratégias comunicativas, fundamentais no campo das interacções sociais dentro da aula de Língua Estrangeira. Referimos, assim, duas outras definições:

«Communication strategies are potentially conscious plans for solving what an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal» (Faerch e Kasper, 1983, p.36).

«A strategy is a method or technique for doing something. Communication strategies are techniques for communicating, especially when communication is difficult, as it is in a foreign language» (Tarone, E. e Yule, G., 1989, p.194).

No que respeita aos comportamentos comunicativos dos alunos, nomeadamente quando nos referimos a processos interactivos e a aspectos de participação activa, salientamos o papel desempenhado pelas estratégias comunicativas que funcionam como "instrumentos" de toda a comunicação. Se, por um lado, a utilização deste tipo de estratégias permite a ultrapassagem de dificuldades, de *gaps* de conversação, por outro lado, ao estimular a existência de oportunidades de prática, o indivíduo poderá usufruir de maior exposição à Língua através da manutenção da interacção.

1.6. - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A percepção de uma disciplina pelos alunos, como uma construção que procura atribuir sentido à sua realidade escolar quotidiana, não se realiza independentemente das condições sociais nem das representações atribuídas a essa disciplina, aos seus conteúdos, aos seus processos de aprendizagem, à sua utilidade futura.

Teoricamente supomos de enorme relevância os trabalhos

efectuados a partir de Moscovici (1961) no que respeita às Representações Sociais, conceito que tem suscitado, nas últimas décadas, correntes de investigação teórica e empírica em diversos domínios das ciências do Homem.

Sumariamente diremos que o conceito de Representações Sociais corresponde a uma forma de conhecimento própria, elaborada e partilhada socialmente, visando a construção de uma realidade comum a um grupo social.

Correspondendo as representações sociais a sistemas de interpretação do que nos cerca, elas actuam sobre as nossas relações com o mundo, organizando e orientando os nossos comportamentos e interações sociais. São, portanto, fenómenos complexos em constante activação, agindo sobre a vida social.

«La représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique» (Abric, 1987, p.64).

Segundo o mesmo autor poderá dizer-se que este conceito se refere a um todo organizado de informações, bem como de opiniões, atitudes e crenças em relação a um objecto ou situação. As representações são, assim, determinadas pelo próprio sujeito a partir da sua história pessoal, pelo sistema social e ideológico em que ele está inserido e pela

natureza das relações sujeito-sistema social (in Jodelet et al., 1989).

Sendo vasta a literatura produzida sobre as Representações Sociais, em várias áreas científicas para além da Psicologia Social, supomos, no entanto, que uma melhor compreensão deste sistema mediador entre o psíquico e o social dependerá da investigação empírica decorrente, no que respeita nomeadamente à sua estrutura e elementos constituintes ou à sua relação com os comportamentos.

Diremos finalmente que, sendo as representações sociais mediatizadas pela linguagem, várias questões se nos colocam nomeadamente nos campos da linguística e da semiótica. Para além disso, correspondendo este conceito, por definição, a uma re-criação do real, a um sistema tão complexo, julgamos que serão várias as dificuldades em termos de operacionalização.

Não sendo aqui oportuna uma maior exploração deste conceito, afirmamos, no entanto, considerar este um domínio de estudo claramente fértil e em constante expansão. Será nosso interesse procurarmos uma articulação possível entre os contributos recebidos desta área de investigação e os estudos que actualmente efectuamos.

1.7. - ATITUDES E COMPORTAMENTO

Segundo vários teóricos das Representações Sociais, as atitudes e opiniões do sujeito constituem um dos seus atributos: elas introduzem na Representação uma dimensão normativa e avaliativa que se traduz na forma de ponderação e avaliação das informações que o sujeito possui em relação ao objecto da representação.

Um dos estudiosos das Representações Sociais afirma que «*Etudier l'ancrage des attitudes dans les rapports sociaux qui les génèrent revient à les étudier comme des représentations sociales*» (Doise, W., in Jodelet et al., 1989, p.224).

A nova concepção de Atitude como elemento integrador de um sistema perspectivado numa dimensão interactiva individual-social faz-nos supor que será relevante a referência a alguns estudos actuais sobre este conceito, nomeadamente no que se refere à sua estrutura, conteúdo e funcionamento.

Ajzen (1988) define atitude como "uma disposição para responder favorável ou desfavoravelmente a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento".

Outras definições de atitude poderiam ser referidas, mas diremos que uma característica comum é a sua natureza avaliativa. Várias tipos de escalas têm sido aplicadas, situando os indivíduos numa dimensão avaliativa em relação ao objecto da atitude.

Para muitos estudiosos o conceito de atitude é tridimensional: cognição, afecto, acção (Allport, 1980; Mc.Guire, 1969; Rosenberg e Hovland, 1960).

Categoria da Resposta			
Modo de Resposta	COGNICÃO	AFFECTO	COMPORTAMENTO
VERBAL	Expressão das crenças acerca do objecto da atitude	Expressão dos sentimentos em relação ao obj. da atitude	Expressão das intenções comportamentais
NÃO VERBAL	Reacções perceptivas em relação ao obj. da atitude	Reacções fisiológicas em relação ao obj. da atitude	Comportamentos manifestos em relação ao obj. da atitude

Fig. 1.2 Respostas usadas para inferir atitudes (Baseado em Rosenberg e Hovland, 1960: in Ajzen, 1988)

Tal como o quadro indica a atitude favorável ou desfavorável em relação a um objecto pode ser inferida verbalmente ou não verbalmente através de respostas que integram três categorias, segundo a sua natureza: cognitiva (percepções e crenças), afectiva (avaliação e sentimentos) e comportamental (acção ou intenção em relação à acção).

A investigação empírica tem vindo a tentar comprovar a validade da discriminação das três ordens de respostas em relação às categorias de factores. Breckler (1984) sugere que a dimensionalidade dependerá do objecto estudado, tendo confirmado que, em relação a objectos mais concretos, a atitude será multidimensional, tendendo para uma estrutura unidimensional quando são referidos objectos mais abstractos.

Uma das preocupações de muitos estudiosos tem sido o problema da consistência entre as três componentes da atitude. A Teoria do Equilíbrio (Heider, 1944, 1958) e a Teoria da Dissonância Cognitiva (Festinger, 1957) referem uma tendência dos indivíduos para manterem consistência entre crenças, sentimentos e comportamentos.

Rosenberg (1956, 1960) refere que o indivíduo tenta manter consistência entre as componentes afectivas e cognitivas; a inconsistência activará os processos de mudança das crenças e afectos até atingir a consistência entre as componentes (consistência afectivo-cognitiva).

McGuire (1960) afirma que existe uma consistência interna nas respostas, dependente do modo como foi realizado o processamento da informação e da tomada de decisão. Perante as discrepâncias o indivíduo procederá a uma alteração das próprias crenças no sentido da consistência lógica.

Campbell (1963) refere-se à questão da consistência comportamental, afirmando que não havendo consistência nas respostas não haverá estabilidade de atitudes.

A investigação empírica tem vindo a demonstrar a existência de problemas diversos de inconsistência entre comportamentos supostamente reflectindo uma mesma "disposição". Numa revisão da literatura sobre atitudes-comportamentos Ajzen e Fishbein (1977) declaram ter constatado na grande parte dos estudos analisados a existência de resultados pouco conclusivos, salientando o problema da inconsistência no que se refere à relação entre medidas globais de atitudes e comportamentos específicos: os indivíduos não se comportam consistentemente através das situações e nem sempre os seus comportamentos estão de acordo com medidas de atitude (medidas genéricas nos estudos em causa). Decorrentemente é ainda colocada a questão da validade preditiva.

Estes mesmos autores orientam as suas críticas para questões de operacionalização dos conceitos, sugerindo que tanto as atitudes como os comportamentos poderão ser caracterizados segundo quatro elementos: *acção* (que comportamento), *alvo* (d direcção do comportamento), *contexto* (contexto em que o comportamento é realizado) e *tempo* (momento em que o comportamento é realizado). Ajzen e Fishbein (1977) demonstram a existência de correlações significativas entre atitudes e comportamentos desde que as medidas de ambos (seguindo critérios de especificidade)

sejam correspondentes.

Tentando encontrar resposta para o dilema da inconsistência, vários estudos são realizados, ainda na década de 70, através da agregação de observações de acções e de situações múltiplas. É, assim, aplicado o *princípio da agregação*. Epstein (1979) encontrou valores significativos de consistência através da associação de observações múltiplas de uma tendência ou disposição comportamental. Este mesmo princípio foi aplicado para medir o grau de estabilidade de uma disposição comportamental através de situações diversas (Small et al., 1983).

O *princípio da agregação* permitirá ainda a validade preditiva das medidas específicas de atitudes em relação aos valores genéricos obtidos na agregação de comportamentos. Um estudo sobre a relação atitude-comportamento religioso foi efectuado por Fishbein e Ajzen (1974), tendo daí ressaltado o contraste entre o baixo nível de correlação obtido entre medidas de atitude em relação à religião e actos isolados (média de correlação 0.14) e os níveis de correlação atingidos entre medidas de atitudes e índices de agregação do comportamento religioso (média de correlação 0.63).

De acordo com este princípio, nem o critério do acto simples (observação de um comportamento singular) nem a tendência para realizar um determinado comportamento através do tempo (agregação de comportamentos singulares) serão

representativos de atitudes. Só o critério do acto múltiplo, em que são agregadas tendências comportamentais estáveis (observações realizadas em ocasiões e contextos diversos), reflectirá uma maior aproximação da disposição comportamental.

Segundo Ajzen (1988) foi re-estabelecido um certo grau de confiança quanto ao conceito de atitude; no entanto, o *princípio da agregação* limitará a capacidade de predição e de compreensão do comportamento humano ao domínio da aplicação do critério dos actos múltiplos. Será ainda de referir que a inconsistência verificada entre os vários actos reflectirá dificuldades em termos de operacionalização do conceito de comportamento.

Uma outra abordagem do conceito de atitude será caracterizada pelo estudo dos efeitos de variáveis moderadoras: características do indivíduo, características secundárias da "disposição", circunstâncias que envolvem a realização do comportamento, a natureza do comportamento seleccionado como correspondendo à "disposição". Um longa lista de potenciais variáveis moderadoras foi sucessivamente construída, tendo a investigação empírica alcançado resultados pouco conclusivos quanto aos seus efeitos mediadores (Ben and Allen, 1974; Fishbein e Ajzen, 1974; Ajzen et al., 1982; Fazio e Zanna, 1978ab).

Centrando-se a atenção dos investigadores mais recentes essencialmente nos aspectos de estrutura, conteúdo e funcionamento da Atitude bem como da sua relação com o Comportamento, surge-nos um modelo teórico que procura integrar contribuições de várias correntes de investigação e ultrapassar as limitações geradas pela dispersão de estudos parcelares. Referimo-nos a um modelo que julgamos especialmente interessante - O Modelo da Acção Reflectida - proposto por Ajzen e Fishbein (Fishbein e Ajzen, 1975; Ajzen e Fishbein, 1980; Ajzen, 1985, 1988).

Segundo os autores, o termo atitude é unidimensional, definido como sendo um sentimento genérico, permanente, positivo ou negativo, em relação ao comportamento dirigido a uma pessoa, objecto ou questão: a atitude decorre das crenças pessoais e da avaliação das mesmas. A sua Teoria da Acção Reflectida (Theory of Reasoned Action) baseia-se no pressuposto de que o ser humano utiliza normalmente a razão, faz uso sistemático da informação, antes de decidir realizar ou não a acção ou comportamento.

De acordo com os autores o comportamento humano é quase na sua totalidade orientado para uma finalidade, seguindo planos mais ou menos bem formulados. Uma sequência de acções pode tornar-se rotina, sendo realizada quase automaticamente, como, por exemplo, tocar piano. No entanto, pelo menos de uma forma genérica, o indivíduo está consciente das acções necessárias para atingir a sua

finalidade. Os comportamentos são, assim, controlados pelas intenções.

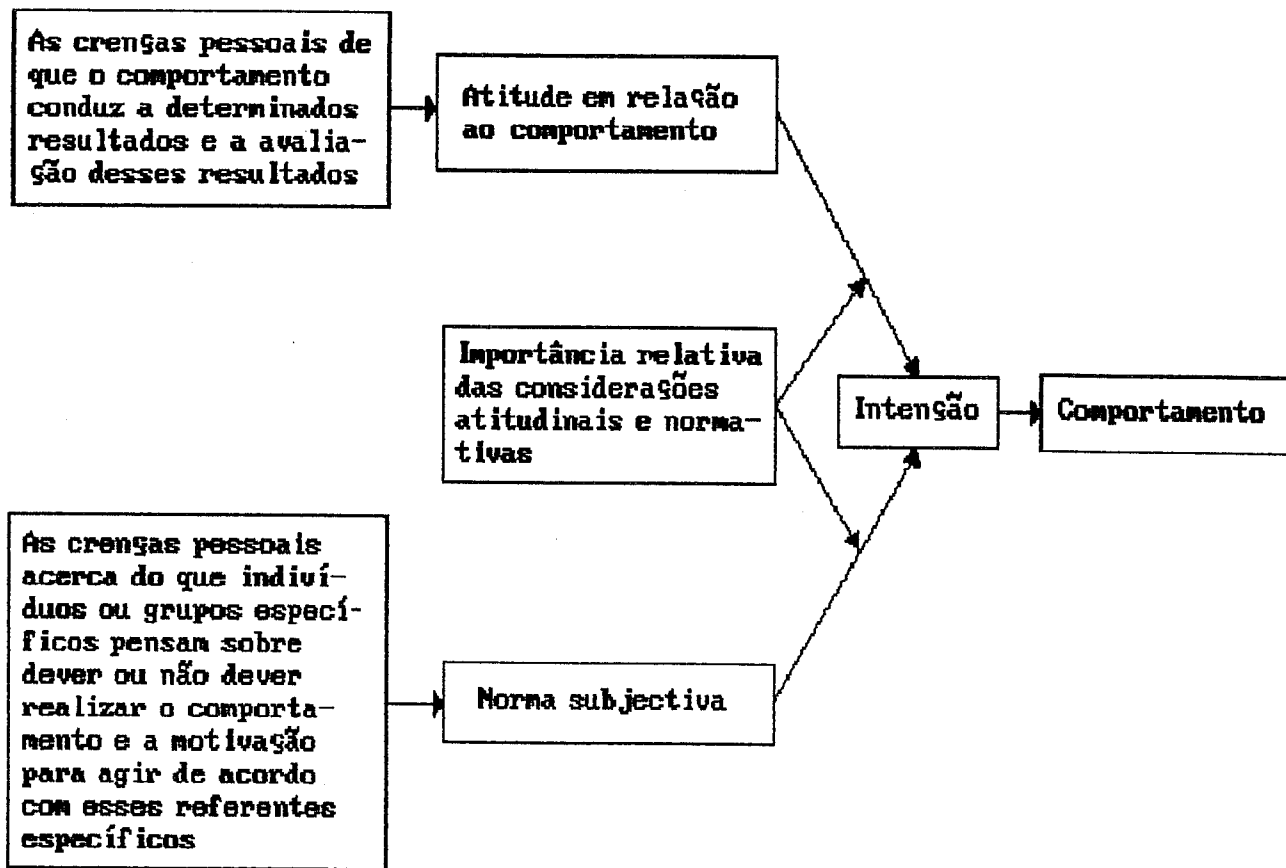


Fig. 1.3 MODELO DA ACÇÃO REFLECTIDA
Factores determinantes do comportamento individual
(in Ajzen e Fishbein, 1980)

Este modelo, construído sob uma perspectiva de expectativa-valor, tem na sua especificidade alguns aspectos que destacamos como preponderantes:

- A Atitude é um constructo unidimensional, devendo ser avaliada não em relação a um objecto em si mesmo mas sim em relação ao comportamento relativo a esse objecto;

- As três componentes tradicionais da atitude (cognição, afecto e conação) são perspectivadas como conceitos independentes, respectivamente crença, atitude e intenção;
- O elemento avaliativo não é exclusivo da componente afectiva;
- A Atitude em relação ao comportamento e a Norma Social determinarão a Intenção em realizar o Comportamento;
- A Intenção do ser humano em desempenhar um comportamento é determinante da acção.

A Intenção é, assim, determinada por dois factores: a atitude em relação ao comportamento (de carácter pessoal e construída em função das crenças individuais) e a norma subjectiva (que reflecte a influência social e que é construída em função das crenças que lhe estão associadas). A Intenção é ainda determinada pela grau de importância relativa que o indivíduo atribui aos factores atitudinal e normativo.

Em termos gerais, o indivíduo tem uma intenção de realizar um comportamento quando o avalia positivamente e quando acredita que os outros pensam que ele o deve realizar.

Segundo a Teoria da Acção Reflectida, e tal como já referido, a intenção de um indivíduo é função de dois

factores determinantes: a atitude em relação ao comportamento e a norma subjectiva.

Por sua vez, a atitude é função das crenças individuais em relação ao comportamento: se um indivíduo acredita que realizar um determinado comportamento conduzirá a resultados positivos terá uma atitude favorável em relação a esse mesmo comportamento; se acredita que os efeitos da realização do comportamento serão negativos, terá uma atitude desfavorável. A atitude é, assim, determinada pelas crenças pessoais e pela avaliação individual das mesmas.

As normas subjectivas são também função das crenças, neste caso de nível diferente das anteriores: são as crenças pessoais acerca do que indivíduos específicos ou grupos pensam sobre o dever ou o não dever realizar determinado comportamento. Se o sujeito percebe que os referentes significativos pensam que ele deve realizar a acção, o mesmo experimenta a pressão social no sentido positivo, a motivação. Se o mesmo percebe que os referentes pensam que o comportamento não deve ser realizado, o sujeito experimenta a pressão social no sentido de evitá-lo. A norma subjectiva é, assim, determinada pelas crenças sociais e pela avaliação das mesmas.

A Teoria supõe ainda que para algumas intenções os factores de atitude são mais importantes do que os normativos, enquanto que para outras as considerações normativas são

predominantes. Frequentemente constata-se um equilíbrio de forças. Os pesos relativos dos dois factores poderão ainda variar de acordo com o indivíduo.

Na sequência da investigação realizada pelos autores, referimos o carácter dinâmico do modelo; a partir do Modelo da Acção Reflectida surge-nos, com Ajzen, o Modelo da Acção Volitiva em que, a par das variáveis atitude em relação ao comportamento e normas subjectivas, surge ainda como antecedente da intenção o controlo do comportamento apercebido (*perceived behavior control*). Este novo factor, definido pela percepção da facilidade ou dificuldade de realização do comportamento, assumir-se-á quer como o reflexo de experiências passadas quer como a antecipação de impedimentos e obstáculos (de natureza interna ou externa). Um segundo aspecto relevante, no que respeita a este último factor, será uma provável ligação directa entre o mesmo e o comportamento (Ajzen, 1988).

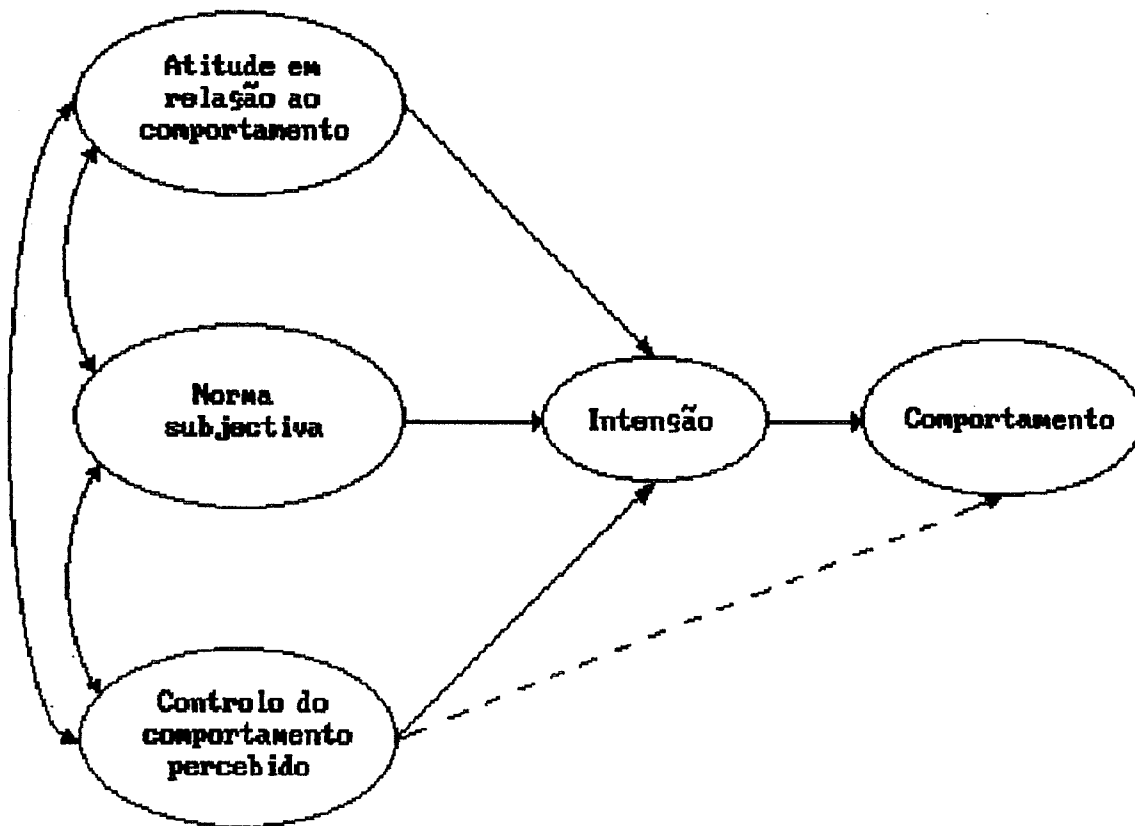


Fig. 1.4 MODELO DA ACÇÃO VOLITIVA
(Ajzen, 1988)

Considerando Ajzen encontrar-se este último modelo numa fase inicial de testagem, sugere que, se um comportamento estiver sujeito a um controlo total ou se não existir qualquer percepção de possibilidade de controlo por parte do sujeito, apenas se poderá aplicar o Modelo da Acção Reflectida.

Referimos finalmente que os modelos em causa têm vindo a revelar potencialidades variadas, correspondendo a contribuições valiosas no que respeita à predição "disposicional" do comportamento humano.

1.8. - ATITUDES EM RELAÇÃO A L2 E SUCESSO

Genericamente, poderemos considerar duas perspectivas presentes nos modelos mais significativos dos processos de aquisição de uma L2: a perspectiva linguística e a perspectiva social. Embora reflectindo enfoques diferenciados estes modelos procuram explicar o desenvolvimento da competência e têm uma relevância directa na compreensão das diferenças individuais na aquisição da L2.

No primeiro bloco, em que o enfoque é colocado no processo linguístico, salientamos nomeadamente o Modelo Monitor (Krashen, 1978, 1981, 1982), o Modelo do Reforço Consciente (Carroll, 1981) e o modelo descrito por Bialystok em que é equacionado o papel das estratégias individuais de aprendizagem. Embora estes três modelos possuam perspectivas linguísticas, eles referem a importância dos factores atitudes/motivação como determinantes da proficiência na L2.

Segundo Krashen a distinção aquisição/aprendizagem explica a relativa independência entre as variáveis aptidão e atitude/motivação: a aptidão estará mais directamente relacionada com a aprendizagem consciente da Língua e as atitudes estarão prioritariamente relacionadas com a

aquisição, considerada esta como um processo subconsciente. O "filtro afectivo", influenciado pelas atitudes, motivação, auto-confiança e nível de ansiedade, será determinante do desenvolvimento do uso não consciente da Língua.

Tal como em Krashen, os modelos de Carroll e Bialystok, de orientação linguística, referem a importância das atitudes/motivação no desenvolvimento do processo de aquisição da L2.

Diferindo dos modelos anteriores, que focalizam as diferenças individuais ao nível dos processos operados no indivíduo quando confrontado com uma tarefa de aprendizagem ou com a utilização de uma forma linguística particular, salientamos a relevância de outros modelos cujo enfoque se coloca nos processos psico-sociais da aquisição da L2.

Ao longo das últimas três décadas tem-se vindo a constatar enorme especulação acerca da atitude do aprendente em relação à aprendizagem de uma L2, sendo de destacar, no entanto, os vários trabalhos de investigação empírica iniciados por Gardner e Lambert em 1959. Estes autores foram pioneiros em demonstrar estatisticamente a existência de relações significativas e independentes entre motivação/atitude e a aquisição de uma L2.

A vasta corrente de investigação iniciada no Canadá pelos

autores referidos tem vindo a testar o Modelo Socio-psicológico descrito e desenvolvido por Lambert (1963, 1967, 1974). Segundo Lambert os indivíduos implicados na aquisição de uma L2 deverão ter a capacidade e o desejo de adoptarem vários aspectos de comportamento, incluindo o comportamento verbal, que caracterizam os membros do outro grupo linguístico-cultural. Envolvendo, assim, fenómenos cognitivos e afectivos, Lambert salienta que tanto os factores cognitivos, tais como a aptidão e a inteligência, como os afectivos, nomeadamente as atitudes e a motivação, estão fortemente implicados no processo de aquisição da Língua. O Modelo Socio-psicológico coloca prioritariamente o seu enfoque no papel desempenhado pelos factores afectivos.

Gardner e Lambert introduzem na literatura os conceitos de orientação integrativa (em relação ao país da L2 e aos seus falantes) e orientação instrumental (em relação à aplicação futura da Língua a aprender). Segundo Lambert (1974), uma orientação integrativa reflecte *um interesse sincero e pessoal pelo povo e pela cultura representados pelo outro grupo*, enquanto que a orientação instrumental sublinha *o valor prático e as vantagens da aprendizagem da nova Língua*. As atitudes e a orientação afectarão a motivação, que, por sua vez, influenciará a proficiência na L2.

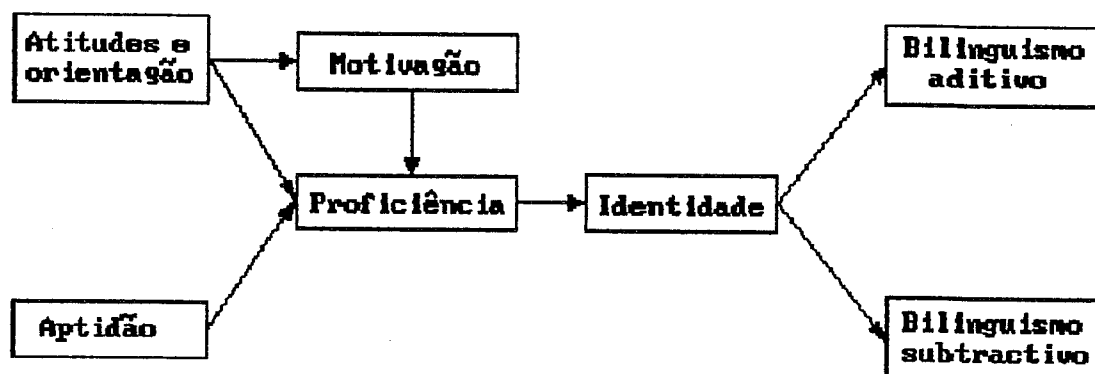


Fig. 1.5 MODELO SOCIO PSICOLÓGICO
(Lambert, 1974)

A "motivação" será integrativa se o aluno possuir um interesse pessoal pela comunidade cultural estrangeira e pela sua Língua, aliando-se esse interesse ao desejo de aprender. A "motivação" instrumental surgirá quando ao estudo da Língua se associar a previsão da sua utilização futura.

Nos seus trabalhos iniciais, os autores sugeriam que a motivação integrativa representava um papel mais importante do que a instrumental na aquisição da L2. Estudos posteriores foram pouco conclusivos, sendo esta hipótese rejeitada por autores como Au (1988) para quem o conceito de "motivo integrativo" não poderá ser considerado como unitário, o que coloca dificuldades em termos de operacionalização e, conseqüentemente, de mensuração.

Na sequência da investigação vária sobre atitudes/motivação e aquisição de uma L2, Gardner e Smythe (1975) apresentam o

Modelo Socio-educacional, o qual sofreu diversas alterações até à sua apresentação por Gardner em 1985.

O próprio Gardner reconhece que as raízes do seu modelo se encontram nos estudos realizados por Lambert (1963, 1967, 1974) e no Modelo Socio-psicológico deste mesmo autor, tendo recebido a contribuição da vasta investigação empírica realizada a partir deste último modelo.

O Modelo Socio-educacional considera as quatro componentes: o meio social em que se insere a aprendizagem, as variáveis individuais (nomeadamente a inteligência, a aptidão linguística, a ansiedade e a motivação), os contextos em que se processa a aquisição da Língua e as realizações linguísticas e não linguísticas, esquematizando prováveis inter-acções e inter-influências dessas variáveis.

De acordo com o Modelo Socio-educacional, sendo um modelo dinâmico, as características individuais diferenciadas poderão influenciar as reacções ao contexto da aprendizagem da Língua e/ou *performance*, podendo estas, por seu turno, influenciar as variáveis individuais e/ou o seu papel no processo de aprendizagem.

Gardner (1985) destaca que a aprendizagem de uma Língua não poderá ser encarada da mesma forma que qualquer outra disciplina dentro do contexto educativo, uma vez que envolve a aquisição de capacidades ou padrões de comportamento que

são características de outra comunidade cultural.

Se a História, a Matemática ou as Ciências implicam o desenvolvimento de conhecimentos, de capacidades que fazem parte da "herança cultural" da comunidade do aluno, o mesmo não sucederá com a L2, que comporta características próprias de uma outra cultura. No processo de aquisição de uma língua moderna o indivíduo não terá apenas de aprender acerca da Língua, mas é-lhe imposto que a adquira, que a integre, que a torne uma parte do seu "repertório" comportamental.

Por consequência, o sucesso em termos de aquisição de uma outra Língua será influenciado pelas atitudes individuais em relação à outra comunidade, ou a outras comunidades em geral, bem como pelas crenças pessoais correspondentes e que são relevantes para o processo de aquisição.

A aprendizagem de uma L2 é, assim, encarada como um fenómeno socio-psicológico, sendo fundamental equacionar as condições em que a mesma se verifica. Para a grande maioria dos aprendentes é uma experiência de certo modo pouco comum, que decorre durante alguns anos, com reduzida gratificação imediata (só para alguns se tratará de uma experiência que conduza ao bilinguismo).

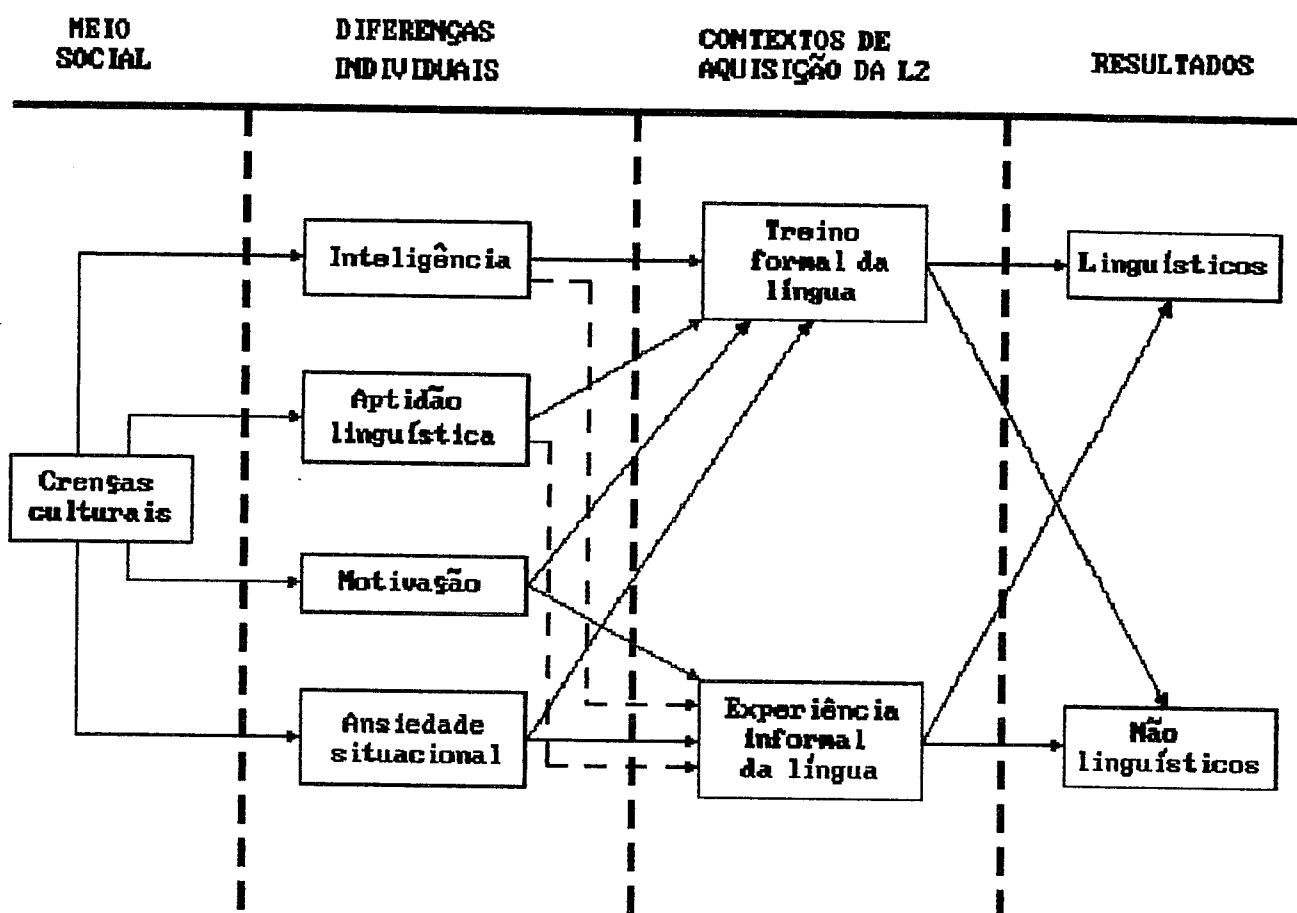


Fig. 1.6 MODELO SOCIO-EDUCACIONAL (Gardner, 1985)

De acordo com este modelo as crenças individuais relativas à importância e significado da aprendizagem da L2, a expectativa quanto à natureza das capacidades a desenvolver e o papel específico desempenhado pelas variáveis individuais no processo de aprendizagem influenciarão a aquisição da L2.

Segundo o Modelo Socio-educacional se, por exemplo, existe a crença de que aprender a L2 é muito difícil, o sucesso será baixo e as diferenças individuais em termos da realização

estarão relacionadas com as diferenças em termos de inteligência, aptidão, motivação e/ou ansiedade. Se, por outro lado, é suposto pela comunidade que os indivíduos aprendam a nova Língua, o nível de realização será superior, sendo essas diferenças de realização mais relacionadas com a inteligência e com a aptidão do que com as outras variáveis.

São considerados quatro tipos de variáveis individuais com influência directa sobre o processo de aquisição da L2: a inteligência, a aptidão linguística, a motivação e a ansiedade situacional. O efeito de outras variáveis, como as atitudes e a personalidade, será sentido através das primeiras.

A variável inteligência assume um papel importante porque determina a forma e rapidez com que o indivíduo entende a natureza das tarefas e as explicações que lhe são fornecidas. A aptidão linguística, correlacionando com a inteligência, é definida como uma série de habilidades verbais/cognitivas. O conceito central do Modelo Socio-educacional é a motivação, concebida como um constructo multi-facetado que envolve o esforço (intensidade motivacional), cognição (desejo) e afecto (atitudes).

Segundo Gardner (1985) os indivíduos que estão realmente motivados não apenas se esforçarão por adquirir "o material linguístico" como procurarão situações em que possam adquirir uma prática mais lata. Esses indivíduos que possuem

um conhecimento preciso acerca do valor da "performance" desejada (razões de integração ou instrumentalidade) encontrarão prazer nessa experiência.

Tal como já referido, as atitudes são consideradas como determinantes da motivação e não directamente do sucesso. Qualquer que seja o conceito de motivação incluirá nas suas raízes de suporte as atitudes.

Sendo os constructos do Modelo Socio-educacional idênticos aos do Modelo Socio-psicológico poderá considerar-se que a diferença fundamental é a seguinte: o Modelo Socio-psicológico prevê ligações causais directas entre atitudes e orientações (integrativas/instrumentais) e a proficiência na L2, enquanto que o Modelo Socio-educacional supõe que esta associação é mediada pela motivação. Será ainda de referir que o modelo de Gardner está orientado preferencialmente para situações de aquisição/aprendizagem da Língua Estrangeira e não necessariamente para processos de aquisição de bilinguismo.

Finalmente, julgamos relevante salientar alguns pressupostos teóricos referidos por Gardner e que nos parecem estar presentes nos trabalhos de Ajzen e Fishbein:

- As atitudes podem ser classificadas numa dimensão de especificidade/generalidade; as atitudes em relação à aprendizagem de uma Língua (ex: Francês) possuem um carácter

específico uma vez que o objecto da atitude é circunscrito e delimitado (Gardner, 1980);

- As crenças (*cultural beliefs*) são determinantes das atitudes e da motivação;

- O conjunto dos factores atitudes e motivação (*attitudes/motivation*) é determinante do comportamento - em Ajzen e Fishbein a atitude em relação ao comportamento e a norma social (crenças sociais e motivação para agir de acordo com as mesmas) determinam a intenção, que por sua vez determina o comportamento. É, aliás, interessante verificar que em grande número de estudos investigativos é utilizada a "*Attitude/Motivation Test Battery*" (Gardner e Smythe, 1981).

Em Desrochers (1977) surge o conceito de intenção em relação ao comportamento (continuar a aprender Francês) num estudo em que demonstra a relação existente entre a percepção das crianças acerca do grau de encorajamento parental (*motivation intensity*) e intenção (*behavioral intention*).

Parece-nos, assim, que seria interessante o estudo das atitudes face à aprendizagem da LE e a sua relação com o comportamento, procurando utilizar os contributos recentes da área da psicologia social, nomeadamente no que se refere ao constructo Atitude e sua forma de operacionalização.

Seguidamente, iremos referir alguns estudos empíricos sobre as Atitudes/Motivação em relação à aquisição de uma Segunda Língua, os quais consideramos importantes contributos para a realização do nosso trabalho investigativo.

2. - TRABALHOS DE INVESTIGAÇÃO

ATITUDES/MOTIVAÇÃO E AQUISIÇÃO DA L2

Tal como já referimos anteriormente, Gardner e Lambert (1959) foram pioneiros em demonstrar estatisticamente a existência de relações significativas e independentes entre atitude/motivação e aquisição da L2.

Os primeiros estudos de Gardner e Lambert baseiam-se em trabalhos realizados por Mowrer (1950) sobre a aquisição da Língua Materna. Segundo este autor, o sucesso da criança em termos da aquisição da L1 é atribuído à necessidade de identificação, inicialmente em relação aos membros da família mais próximos e, posteriormente, em relação a outros elementos da comunidade linguística.

A partir do conceito de identificação Gardner e Lambert propõem o constructo motivação integrativa, o qual corresponde ao desejo individual de identificação com outro grupo linguístico. Por contraste, introduzem o conceito de motivação instrumental, que corresponde ao desejo de adquirir uma outra Língua por razões utilitárias (carreira profissional futura, estatuto social, cumprimento de

exigências do sistema educacional, etc.).

Os estudos iniciais de Gardner e Lambert (1959) não apresentavam qualquer distinção entre atitudes e motivação. Sendo aplicada uma análise factorial às respostas obtidas em alunos Anglófonos de Francês no Canadá, foram identificados dois factores responsáveis pela proficiência na L2: a aptidão e um outro factor definido pelas atitudes em relação aos Canadianos Franceses, pela intensidade motivacional e pela motivação integrativa. Só muito mais tarde Gardner (1979) sugere uma relação linear em que as atitudes afectarão a motivação e esta, por sua vez, afectará a aquisição.

Gardner (1960), utilizando igualmente sujeitos Canadianos Anglófonos, encontrou correlações positivas e significativas entre medidas linguísticas e medidas de motivação integrativa e aquisição do Francês.

Lambert, Gardner, Barik e Tunstall (1963), com 192 alunos de Francês num curso de férias, obtiveram os seguintes resultados: as atitudes em relação a França e a orientação para a aprendizagem do Francês apresentavam-se positiva e significativamente correlacionadas com o sucesso, no grupo de domínio de língua mais elementar; no grupo avançado foi encontrada uma correlação positiva e significativa entre orientação para a aprendizagem e sucesso e uma correlação negativa e significativa entre atitudes em relação a França

e sucesso.

Numa série de estudos investigativos realizada durante 12 anos em várias regiões da América do Norte (Louisiana, Maine e Connecticut) e nas Filipinas, Gardner e Lambert (1972) procuram testar a sua teoria sobre o papel das atitudes na aquisição da L2: a motivação para aprender uma Língua é determinada pelas atitudes em relação aos falantes dessa Língua, pelas atitudes face ao povo que fala essa Língua e pela orientação dos alunos relativamente à aprendizagem da Língua.

Dos estudos americanos (com alunos que estudam Francês como L2) dois aspectos são ressaltados:

- As variáveis atitudinais/motivacionais estão implicadas na aquisição da L2, mesmo em contextos culturais em que esta Língua não representa um papel importante;

- As relações entre atitudes, motivação, aptidão linguística e desempenho podem revelar-se de diferentes formas: cada uma das três primeiras está relacionada com a proficiência, diferindo as suas inter-relações de amostra para amostra, de forma significativa segundo a natureza da comunidade.

Num estudo realizado nas Filipinas (Gardner e Santos, 1970: in Gardner e Lambert, 1972) é de destacar o factor encontrado - motivo integrativo - que corresponde a uma

associação de atitudes, orientação e motivação. Este factor exhibe uma forte correlação positiva e significativa com a proficiência linguística oral.

Gardner (1988), em resposta a críticas apresentadas por Au (1988), esclarece que o motivo integrativo não existe *per se* mas que corresponde apenas a uma forma prática de referência a uma série de características atitudinais e motivacionais que parecem estar implicadas na aquisição da L2.

Lambert (1974) refere que os factores situacionais podem moderar as várias relações de dependência: se na generalidade dos estudos do Canadá a orientação instrumental é preponderante, isso dever-se-á à necessidade dos indivíduos, como grupo minoritário, aprenderem uma Língua de prestígio. Em alguns dos estudos realizados nos Estados Unidos e nas Filipinas, em que os alunos se encontram no contexto em que a L2 é falada, destaca-se a orientação integrativa; neste caso a orientação instrumental não se revestirá de grande significação motivacional.

Spolsky (1969), utilizando instrumentos de medida próprios - as escalas de identidade - num estudo realizado com 315 estudantes de variadas origens, recém-chegados à América, e que estavam a aprender Inglês, encontrou correlações positivas e significativas entre o "motivo" integrativo e a proficiência. Luckmani (1972), utilizando as mesmas escalas de Spolsky, num estudo realizado na Índia com 60 raparigas

Marati a aprenderem Inglês, encontrou uma correlação positiva e significativa entre a motivação instrumental e a proficiência, o mesmo não se passando em relação à motivação integrativa.

Izzo (1981, in Larsen-Freeman e Long) sugere que, em certas condições, a motivação instrumental conduz a maior sucesso do que a integrativa. Clement e Kruidenier (1983) sugerem que a discrepância entre os vários resultados obtidos será provocada pela ambiguidade dos conceitos de motivação integrativa e instrumental e pelo efeito exercido pelos factores contextuais.

Oller, Baca e Vigil (1977), num estudo realizado com 60 mulheres Mexicanas a aprenderem Inglês, encontram correlações negativas entre orientação instrumental e sucesso, e sugerem que estes resultados se devem a dificuldades de operacionalização.

Genesee, Rogers e Holobow (1983), num estudo realizado com adolescentes Anglófonos Canadianos em que era perguntada a razão porque estavam a aprender Francês e o que pensavam dos motivos por que os Francófonos queriam que eles aprendessem essa Língua, concluíram que as expectativas dos alunos em relação ao suporte motivacional por parte do grupo de Francófonos se correlacionava positiva e significativamente com os comportamentos linguísticos, funcionando em alguns casos como único elemento preditor do sucesso. A análise dos

resultados sugere aos autores a necessidade de aprofundamento do papel desempenhado pelos referentes sociais dos alunos em relação à aprendizagem da Língua.

Genesee e Hamayan (1980) realizaram um estudo com crianças Anglófonas de 6 e 7 anos, sujeitas a um programa de imersão de Francês numa escola pública de Montreal. Os alunos não usavam esta Língua em casa e raramente tinham contactos com falantes nativos. Os alunos foram observados pelos professores, tendo sido analisados os dados recolhidos no sentido de encontrar factores preditivos do sucesso. Após uma análise de regressão múltipla, cinco factores surgiram como principais preditores, sendo o prazer experimentado na interacção verbal (participação activa dentro e fora da aula) e a ansiedade os que obtiveram valores mais elevados.

No que respeita ao prazer na interacção os resultados vêm confirmar o estudo realizado anteriormente por Hamayan, Genesee e Tucker (1977), tendo sido encontrada uma correlação positiva e significativa entre o prazer experimentado pelo aluno em utilizar o Francês e o sucesso.

Apesar de estudos vários que conhecemos sobre as relações entre ansiedade e aquisição da L2 pensamos não ser oportuno mencioná-los uma vez que na sua quase totalidade utilizam como amostras alunos adultos. Daremos apenas como exemplo um estudo recente realizado por Gardner e MacIntyre (1991) com estudantes universitários do 1º ano de Psicologia: o

tratamento de dados recolhidos no início das aulas revelou uma correlação negativa e significativa entre ansiedade relativa ao uso do Francês (LE) e o sucesso, apenas em termos de utilização do vocabulário.

Parece-nos, no entanto, que neste último estudo a variável ansiedade é operacionalizada de uma forma generalizante, sugerindo-nos poder obter outros resultados se a mesma for definida na sua especificidade em relação a um determinado comportamento.

A revisão da literatura relativa à relação entre alguns factores psico-sociais e a aquisição da L2, associada à nossa própria intuição, gerada da experiência docente, permitiram-nos formular o nosso problema, que definiremos no capítulo seguinte.

II - PROBLEMATICA E HIPOTESES GERAIS

1. - Definição do Problema

Supomos que o *sensu comum* e o discurso do professor têm vindo a colocar uma ênfase especial (diremos excessiva) no factor aptidão no que se refere à aquisição da Língua Estrangeira (ter ou não ter jeito para as Línguas). Ainda que consideremos importante o papel dos factores individuais, nomeadamente a inteligência e a aptidão, na aprendizagem e, no nosso campo específico, na aquisição de uma Língua Estrangeira, supomos que factores de outra ordem poderão ser equacionados.

Através da revisão da literatura e a partir das nossas próprias intuições, poderemos questionar-nos sobre o papel desempenhado pelos factores psico-sociais no que respeita à aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Consideramos que, em termos sociais, a turma é um grupo de pessoas que possuem objectivos próprios, diferentes atitudes em relação ao objecto de aprendizagem, diferentes padrões de comportamento, formas particulares de participação, funcionando em moldes similares aos de qualquer outro grupo social.

O problema do papel desempenhado por factores psico-sociais

na aquisição da LE decorre, assim, de observações realizadas ao longo de alguns anos de docência do Inglês, com alunos do 5º e 6º anos da escolaridade obrigatória, tendo daí resultado alguma convicção genérica de que alunos com atitudes mais positivas em relação ao processo de aprendizagem da LE e à aplicação das suas capacidades linguísticas futuras, manifestam desde o início uma maior variedade e qualidade de estratégias de comunicação e, decorrentemente, uma participação activa mais positiva.

Supomos ainda que os comportamentos linguísticos dos alunos estarão relacionadas com as atitudes que os mesmos possuem em relação a esta disciplina, Inglês como Língua Estrangeira, representando um papel determinante, nomeadamente no que respeita ao nível da comunicação oral.

Alguns estudos mencionados no capítulo anterior colocam ainda a questão da influência da norma social sobre os comportamentos, considerando nós interessante verificar o papel desta variável na sua relação com o comportamento comunicativo oral.

Supomos ser especialmente relevante a verificação da relação entre Intenção (decorrente das atitudes e da norma social, segundo Ajzen e Fishbein) em relação à aprendizagem comunicativa oral em alunos que estão a iniciar uma LE, entre os 10-12 anos, e os seus comportamentos comunicativos orais, quando se encontram num contexto de aprendizagem

formal (sala de aula), sujeitos a "regras habituais" de interacção.

Julgamos ainda que o prazer em comunicar na Língua Estrangeira e a capacidade do aluno de "correr o risco", em situação de comunicação oral, poderão estar relacionados com o seu nível de intenção em relação à aprendizagem comunicativa da Língua.

Teoricamente propomo-nos confirmar estudos anteriores que estabelecem a relação entre atitudes e comportamentos e, segundo alguns autores, a relação entre atitudes face à LE e desempenho, sendo o público-alvo de idade inferior à da quase totalidade dos estudos conhecidos.

Alguns trabalhos realizados no âmbito da aquisição da L2 e da LE têm procurado estabelecer relações entre atitudes e sucesso académico. No entanto, embora possamos eventualmente tentar encontrar a relação entre atitude e nível académico, supomos que o estudo não seria conclusivo: de acordo com a nossa experiência, a prática lectiva mais corrente incide nos aspectos comunicativos orais, sendo a testagem do desempenho sujeita a variadíssimos critérios, frequentemente incidindo sobre aspectos de compreensão e expressão escritas.

Numa perspectiva prática, a verificação das hipóteses poderá revelar-se útil quer na proposta de integração de novos

objectivos ao nível do curriculum do 1º ciclo e ao nível do programa do 2º ciclo do Ensino Básico quer em termos de formação de professores.

O presente estudo descreve, assim, uma investigação empírica das relações existentes entre as intenções em relação à aprendizagem comunicativa de uma primeira Língua Estrangeira, neste caso o Inglês, e o comportamento comunicativo oral, medido através da frequência e da duração dos actos comunicativos num contexto formal, ou seja numa sala de aula, com crianças do 5º Ano da escolaridade obrigatória.

O estudo descreve ainda as relações entre as variáveis prazer em comunicar em Inglês e capacidade de "correr o risco", em situação de comunicação oral, e a variável intenção em relação à aprendizagem comunicativa da Língua.

2 - Estabelecimento das Hipóteses

A partir do quadro teórico já referido formulamos as seguintes hipóteses:

H1: Alunos com intenções mais positivas em relação à aprendizagem comunicativa da Língua Estrangeira, que iniciam no primeiro ano do 2º Ciclo do Ensino Básico, revelarão comportamentos comunicativos orais mais positivos em termos de participação activa no contexto aula, correspondendo intenções menos positivas a comportamentos também menos positivos;

H2: Alunos que apresentam níveis de intenção diferentes em relação à aprendizagem comunicativa da Língua Estrangeira apresentarão níveis diferenciados de prazer em comunicar oralmente, correspondendo intenções mais positivas a maior grau de prazer experimentado e intenções menos positivas a menor grau de prazer;

H3: Alunos com níveis de intenção diferentes em relação à aprendizagem comunicativa da Língua Estrangeira apresentarão níveis diferenciados de capacidade de "correr o risco" em situação de comunicação oral, correspondendo níveis mais elevados de intenção a maior capacidade e níveis menos elevados de intenção a menor capacidade.

3 - Definição Operacional das Variáveis

- VARIÁVEL INTENÇÃO

Tal como já referimos anteriormente, o conteúdo e a estrutura desta variável serão definidos a partir do Modelo da Acção Reflectida, proposto por Ajzen e Fishbein.

A variável Intenção será, assim, definida em relação a um objecto específico do comportamento - Aprendizagem comunicativa oral de uma primeira Língua Estrangeira, em alunos de 10/11/12, nas suas duas vertentes extremas - atitude mais positiva vs. atitude menos positiva.

Consideraremos, assim, que a Intenção decorrerá dos seguintes factores:

1 - A Atitude do aluno em relação à aprendizagem comunicativa oral, sendo esta por sua vez determinada a partir de:

a) Crenças Individuais - que os alunos possuem em relação à aprendizagem de Línguas Estrangeiras em geral e do Inglês em especial, em relação ao processo de aprendizagem

do Inglês e em relação aos efeitos decorrentes do seu desempenho comunicativo futuro;

b) Avaliação das mesmas Crenças Individuais.

2 - A Norma Subjectiva em relação à aprendizagem comunicativa oral, decorrendo esta de:

a) Crenças Sociais - que os alunos possuem acerca do que alguns indivíduos ou grupos significativos entendem dever ser o seu empenho em termos da aprendizagem do Inglês;

b) Avaliação das Crenças Sociais - que corresponderá à motivação, decorrente da permeabilidade às influências sociais.

- VARIÁVEL COMPORTAMENTO

Referimo-nos neste caso ao comportamento comunicativo oral do aluno, em situação de aula de iniciação à LE (Inglês).

Esta variável será definida pela participação activa e eficaz, observável, em situação de interacção na aula. Será, assim, observada a frequência com que o aluno "pede/toma a palavra", bem como a duração dos actos comunicativos.

Consideramos que esta participação activa poderá revelar-se através de sinais verbais e não verbais, actos de fala em Língua estrangeira ou materna, que corresponderão, aliás, a estratégias de comunicação adoptadas pelos alunos.

- VARIÁVEL PRAZER em comunicar oralmente em Inglês

Esta variável é definida pela percepção que o aluno possui do prazer que experimenta em comunicar oralmente em Inglês, explorando situações de prática oral da Língua.

- VARIÁVEL Capacidade de "Correr" o RISCO

Definiremos esta variável pela percepção que o aluno tem da capacidade de se expôr em público utilizando estratégias de comunicação, testando hipóteses linguísticas, sem o receio de ser considerado ridículo.

As variáveis PRAZER e RISCO serão por nós consideradas externas. Referimos aqui a opinião de Ajzen e Fishbein, segundo os quais outras variáveis para além das que estão expressas no Modelo serão sempre mediatizadas pelas crenças, não sendo possível estabelecer qualquer relação directa entre elas e o comportamento.

- VARIÁVEIS DE CONTROLO:

1 - Idade (10,11,12 anos);

2 - Grau de ensino (5º ano da escolaridade obrigatória);

3 - Turma (quatro turmas do turno da manhã, sujeitas na sua formação a critérios gerais de heterogeneidade: o mesmo número de alunos por idade, repetência, sexo, raça, nível socio-económico). Referimos o factor raça uma vez que a população escolar desta instituição inclui cerca de 35% de alunos de origem africana.

4 - Contexto (situação aula);

5 - Sexo, idade, tipo de formação e categoria dos docentes (duas professoras, cada uma leccionando duas turmas; idades aproximadas: 35 e 40 anos; licenciadas em Filologia Germânica, tendo ambas sido sujeitas à profissionalização em exercício; ambas são professoras efectivas);

6 - Tipo de interacção (professor-aluno, solicitação à turma em geral);

7 - Tempo (2 vezes 3 minutos de observação focalizada; as duas séries de observações processaram-se em semanas contínuas).

4 - Estabelecimento das Hipóteses em Termos Operacionais

Quanto à primeira Hipótese diremos o seguinte:

- O aprendente terá uma intenção mais positiva em relação à aprendizagem comunicativa oral da LE que está a começar a aprender quando manifesta crenças individuais elevadas quanto à aprendizagem da Língua Estrangeira, avaliando-as positivamente e quando revela um bom nível de aceitação das normas sociais positivas, avaliando-as favoravelmente.

A variável Intenção será calculada pela soma dos resultados obtidos a partir das seguintes fórmulas:

$$A_p \propto \sum_n b_i e_i$$

$$SN \propto \sum_n b_j m_j$$

(in Ajzen, 1988)

A primeira equação corresponderá à Atitude (A) em relação ao comportamento (B), sendo n o número de crenças individuais; b_i corresponderá à crença individual, sendo e_i a avaliação dessa mesma crença.

Na segunda equação SN será a norma subjectiva, b a crença social em relação ao referente j e m_j a motivação para agir de acordo com esse mesmo referente; n será o número das crenças normativas mais salientes.

A variável COMPORTAMENTO será definida operacionalmente segundo os seguintes parâmetros:

- O aprendente terá um comportamento positivo quando frequentemente usa a palavra, utilizando estratégias várias para manter a comunicação, podendo mesmo integrar no discurso vocábulos da Língua materna. Serão, assim, observadas a frequência e a duração dos actos comunicativos.

Considerando que o acto comunicativo pode integrar aspectos verbais e não verbais, em termos operacionais focalizamos neste estudo os aspectos verbais para a vertente duração, registando para a frequência os aspectos verbais (tomada de palavra) e aspectos não verbais mais salientes, que correspondam a "pedido de palavra" (mão no ar ou qualquer outro movimento que lhe corresponda).

Quanto à H1 será verificada a relação entre INTENÇÃO e COMPORTAMENTO comunicativo oral.

A variável PRAZER será calculada a partir de respostas dos alunos no que respeita ao nível percebido de prazer experimentado em falar Inglês, sendo procurada a relação entre as variáveis INTENÇÃO e PRAZER (H2).

O mesmo se passará em relação à variável RISCO, cujo valor será calculado a partir de respostas sobre a percepção da

capacidade de "correr o risco" em situação de interacção linguística oral. Tentaremos encontrar a relação entre as variáveis INTENÇÃO e RISCO (H3).

III - ESTUDO EMPÍRICO

1. - METODOLOGIA

1.1. - SUJEITOS

A população-alvo deste estudo compreende alunos pertencendo a quatro turmas do 1º ano do 2º ciclo do Ensino Básico da Escola Preparatória de Miraflores, localizada nos subúrbios de Lisboa. De um total de 80 questionários (respondidos por todos os alunos das quatro turmas) foram tratados apenas 70, correspondendo aos alunos de idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

Com a definição dos limites de idade procurámos eliminar o efeito de factores dificilmente controláveis, eventualmente associados a repetências múltiplas.

As turmas foram consideradas homogéneas uma vez que a sua formação foi sujeita aos critérios gerais aplicados por esta instituição (Escola Preparatória de Miraflores), no que respeita à distribuição dos alunos por turma segundo o sexo, a raça, a idade, a repetência, o nível socio-económico.

As quatro turmas escolhidas pertenciam ao turno maioritariamente da manhã, funcionando em salas de aula

próprias, com condições semelhantes.

Nenhum dos alunos da amostra tinha tido qualquer contacto anterior significativo com a Língua Inglesa antes do início do 5º Ano de escolaridade, no que respeita a instrução formal ou a interacção com indivíduos que utilizassem o Inglês como Língua Nativa.

A partir dos resultados obtidos através das respostas dadas nos 70 questionários foi encontrada uma amostra de 16 alunos (8+8) que se encontravam nos dois blocos extremos dos valores da Intenção.

1.2. - INSTRUMENTOS

A) Para medição da variável INTENÇÃO de aprendizagem comunicativa foi aplicado um questionário escrito a todos os alunos das quatro turmas escolhidas, elaborado a partir da adaptação de um exemplo referido por Ajzen e Fishbein, decorrente do seu Modelo de Acção Reflectida (in "Understanding attitudes and predicting behavior", 1980).

Quanto à formulação dos vários itens (crenças, variável prazer em comunicar e variável capacidade de "correr o risco" em situação de comunicação oral) adaptamos algumas questões incluídas num instrumento elaborado por Horwitz -

"Beliefs About Language Learning Inventory" (BALLI), 1983
(in "Learner Strategies in Language Learning", editado por
Wenden, A and Rubin, J, 1987).

O referido questionário (Anexo A - Questionário e Anexo B -
Guião) consta de 36 itens, numa escala de 1 a 4.

Os itens 1 a 24 foram apresentados de forma aleatória no
que respeita ao local inicial da versão positiva ou
negativa, organizando-se do seguinte modo:

Itens 1 a 9 - Crenças individuais
10 a 18 - Avaliação das crenças individuais
19,21,23 - Prazer
20,22,24 - Risco

Devido à necessidade de uma outra apresentação da escala (1
a 4) os itens respeitantes às Crenças sociais e sua
Avaliação surgem na parte final do questionário:

Itens 25 a 30 - Crenças sociais
31 a 36 - Avaliação das Crenças sociais

B) A variável dependente COMPORTAMENTO comunicativo será
avaliada através de observação de aulas, sendo registadas a
frequência e duração (em segundos) dos actos comunicativos,
pelo que foi elaborada uma ficha (Anexo C).

1.3. - PROCEDIMENTO

O processo foi iniciado com o pedido por escrito ao Conselho Directivo da Escola Preparatória de Miraflores para recolha dos dados necessários para a nossa investigação. Esta instituição colocou-se ao nosso dispor, comprometendo-nos nós a informar o Conselho Pedagógico sobre os resultados obtidos.

Numa primeira etapa foi realizada uma entrevista audio-gravada a um grupo de 8 alunos do 5º ano, encontrados ao acaso numa situação informal, para levantamento e listagem de crenças pessoais e sociais, bem como dos referentes sociais mais significativos.

Foi realizada uma análise de conteúdo a partir dos diálogos gravados, tendo sido posteriormente elaborado o referido questionário.

Numa turma tomada ao acaso e que não integrou o grupo de turmas de onde foi retirada a amostra, o questionário foi testado quanto à sua compreensibilidade, tendo-se procedido posteriormente à reformulação considerada necessária.

O questionário contém 36 itens em 4 páginas, registando os

alunos o seu nome, idade e turma. Posteriormente as professoras indicaram o elemento raça (branca e outra).

O Questionário foi aplicado nos finais do 2º Período lectivo, em dois dias consecutivos (2 + 2 turmas).

Os 70 questionários tratados foram respondidos pela totalidade dos alunos de 10/11/12 anos, integrando as quatro turmas escolhidas.

Na apresentação do questionário, em cada uma das turmas, os alunos foram informados de que o instrumento tinha apenas por objectivo saber o que os alunos pensam sobre o Inglês e sobre a importância de aprender esta Língua, não estando as suas respostas sujeitas a qualquer espécie de avaliação. Foram ainda os alunos informados de que deveriam responder a todos os itens.

Estas indicações estão também presentes no cabeçalho do referido questionário.

Foi ainda explicado e exemplificado no quadro o mecanismo das respostas, no que respeita à organização das questões e utilização da escala. O preenchimento do questionário variou entre 25 e 30 minutos, não tendo sido então explicitada pelos alunos qualquer dificuldade significativa.

Os questionários foram aplicados à totalidade dos alunos das

quatro turmas (80 alunos), tendo sido codificados apenas 70, respondidos pelos alunos que se encontravam na faixa etária considerada para estudo (10, 11 e 12 anos).

A partir dos resultados obtidos quanto aos valores da Intenção, e após a ordenação dos mesmos resultados, procedeu-se ao seguinte agrupamento: 25% de alunos com resultados mais elevados, 50% com valores intermédios e 25% com valores inferiores.

Dos grupos extremos (17 alunos do grupo com Intenção + e 17 alunos do grupo com Intenção -) foram seleccionados aleatoriamente 8 alunos de cada, correspondendo, assim, a nossa amostra a 16 alunos ($n= 16$).

Estes 16 alunos foram sujeitos a observação posterior, sendo de referir que os observadores apenas conheciam o número de código de cada aluno, ignorando o seu posicionamento na escala de Intenção.

As observações foram realizadas no 3º Período lectivo por dois observadores simultaneamente.

As professoras foram contactadas previamente tendo-lhes sido solicitado que não integrassem qualquer estratégia fora do habitual, prevendo para cada aula um momento (cerca de 15 minutos) de treino de fluência, com conteúdos já conhecidos dos alunos. As professoras deveriam solicitar as respostas

em relação a toda a classe e não a um aluno em particular.

Foi ainda acordado que não fosse realizado qualquer tipo de correcção linguística específica, tentando criar condições de interacção verbal "quase livre".

Foi nossa opção a observação focalizada dos alunos por dois observadores em simultâneo, em períodos cronometrados de 3 minutos por aluno (duas vezes em semanas consecutivas), tendo sido registadas em ficha própria a frequência e a duração dos actos comunicativos que aconteceram dentro do período de tempo determinado.

Não utilizámos gravação vídeo, o que nos poderia facilitar a análise dos resultados, prevendo que os alunos pudessem alterar o seu comportamento, pois não é comum a utilização dessas técnicas dentro da sala de aula.

Referimos ainda que antes de se proceder ao primeiro registo foram realizados vários ensaios por parte dos observadores tentando encontrar formas comuns e próximas da sincronia em termos da manipulação dos vários instrumentos (cronómetro, planta da sala, ficha de registos das observações).

Foram considerados como "parcelas" dos actos comunicativos os "bordões" (Uhm!!!...Ahn!!!...etc.), pausas, pedidos de repetição ou esclarecimento, utilização da Língua Materna, sempre que integrados no discurso orientado em direcção à

professora ou a um colega. Estes elementos foram calculados como integrando a vertente duração do comportamento comunicativo.

Registámos ainda na ficha respectiva alguns sinais que revelaram "pedidos de palavra", nomeadamente a "mão no ar", tendo também sido medidos como frequência dos actos comunicativos os pedidos que não correspondiam a interacção verbal.

Todos os dados foram sujeitos a tratamento estatístico no programa SPSS (SPSS/PC+V3.0), tendo nós finalmente procedido à sua análise e discussão.

2. - RESULTADOS

Primeiramente foi analisada a distribuição da variável INTENÇÃO por forma a serem escolhidos os sujeitos para observação posterior. Esta variável foi calculada a partir das fórmulas já referidas anteriormente:

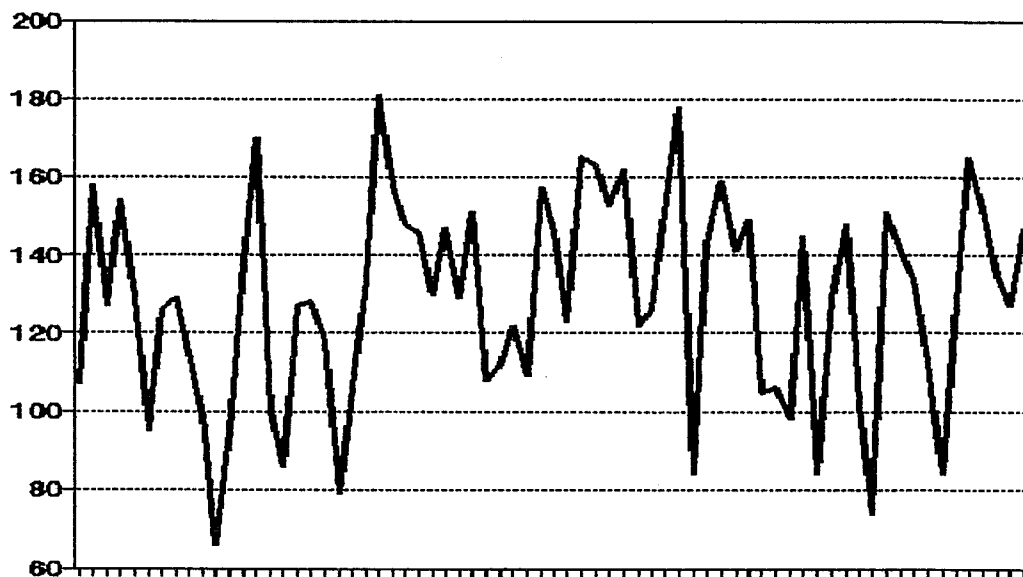
$$(CI1 \times AvCI1 + \dots + CI9 \times AvCI9) + (CS1 \times AvCS1 + \dots + CS6 \times AvCS6)$$

sendo CI = Crença Individual

CS = Crença Social

Av = Avaliação

A distribuição dos sujeitos pela variável Intenção é apresentada na figura seguinte, incluindo em anexo (Anexo II) a distribuição dos sujeitos pelas variáveis Crenças Individuais e Crenças Sociais, uma vez que considerámos dispensável para o presente estudo o tratamento desses valores.

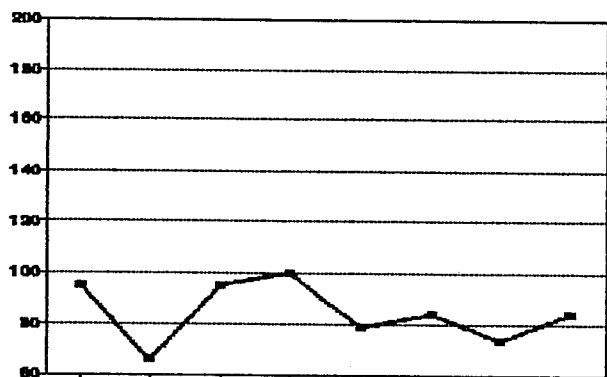


N=70

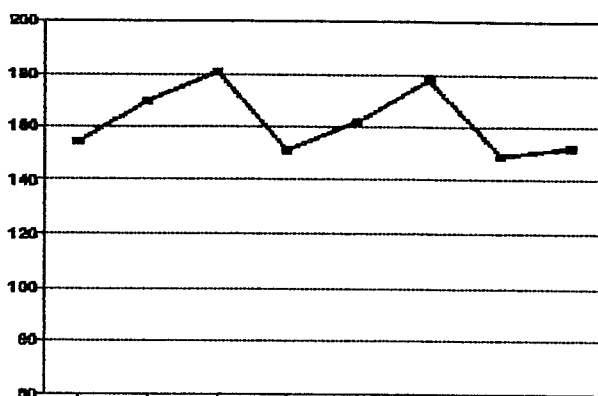
\bar{X} da INTENÇÃO = 128.80
 s = 26.53
 Min = 66.00
 Máx = 181.00

Fig. 2.1. Distribuição dos sujeitos pela variável INTENÇÃO (n=70)

Pela análise da distribuição procedeu-se à divisão dos sujeitos (n=70) em três grupos: o grupo dos 25% de sujeitos com resultados mais elevados, o grupo dos 50% de sujeitos com resultados intermédios e o grupo dos restantes 25% com os resultados mais baixos. De cada grupo extremo (17+17 alunos) foram escolhidos aleatoriamente 8 sujeitos de cada grupo, tendo sido a nossa amostra (n=16) alvo de observação posterior.



Grupo 1



Grupo 2

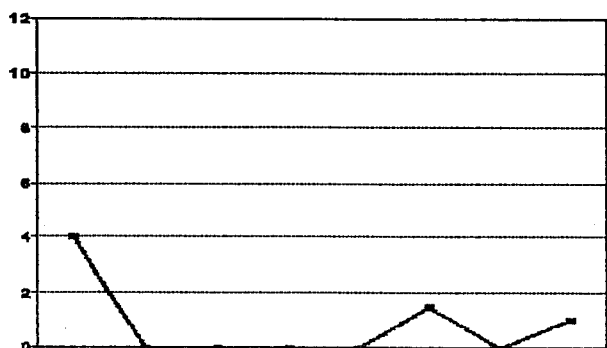
Fig. 2.2. Distribuição dos sujeitos escolhidos (n=16) pelos valores obtidos na variável INTENÇÃO

Apresentamos de seguida a estatística descritiva dos resultados obtidos em relação à variável INTENÇÃO, para n=16, distribuídos pelos grupos: 1 (Intenção -) e 2 (Intenção +).

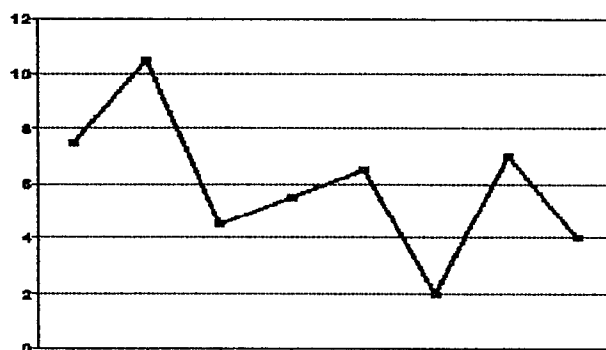
	Grupo 1					Grupo 2				
	\bar{X}	s	Min	Max	N	\bar{X}	s	Min	Max	N
INTENÇÃO	84.63	11.61	66.00	100.00	8	162.13	12.73	149.00	181.00	8

Tabela 2.1. Distribuição dos resultados da INTENÇÃO pelos 2 grupos (n=16)

Seguidamente é apresentada a estatística descritiva da Frequência e da Duração, valores resultantes da segunda fase deste estudo, relativos à variável dependente COMPORTAMENTO, bem como a distribuição dos resultados nos dois grupos. Os valores da frequência de intervenção (pedir/tomar a palavra) e da duração correspondem à média dos resultados obtidos nas duas observações.

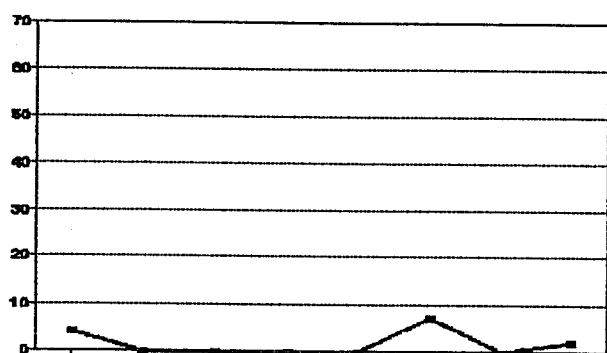


Grupo 1

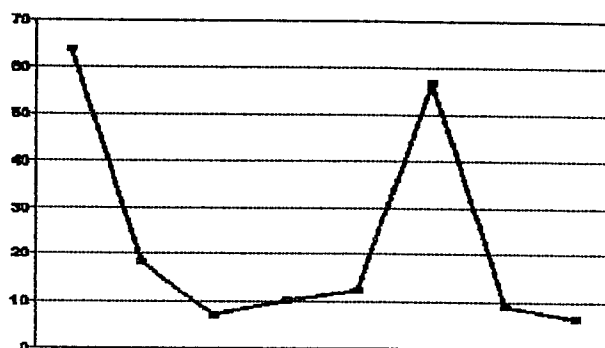


Grupo 2

Fig. 2.3. Distribuição dos resultados da FREQUÊNCIA dos actos comunicativos (n=16) pelos 2 grupos



Grupo 1



Grupo 2

Fig. 2.4. Distribuição dos resultados da DURAÇÃO dos actos comunicativos (n=16) pelos 2 grupos

	Grupo 1					Grupo 2				
	\bar{X}	s	Min	Max	N	\bar{X}	s	Min	Max	N
FREQUENCIA	.81	1.41	.00	4.00	8	5.94	2.57	2.00	10.60	8
DURAÇÃO	1.70	2.74	.00	7.31	8	23.11	23.36	6.52	63.89	8

Tabela 2.2. Análise descritiva da variável COMPORTAMENTO nas vertentes Frequência e Duração (n=16)

O grau de concordância inter-observador foi calculado através da fórmula sugerida por Emmer e Millet (1970, in Good and Brophy, 1984):

$$\text{concordância} = 1 - \frac{A - B}{A + B}$$

Esta fórmula diz-nos para subtrairmos a diferença entre os valores obtidos pelos dois observadores e dividirmos pela

soma desses mesmos valores. O termo A é sempre o número maior.

Aplicando esta fórmula obtivemos o resultado de concordância de 99% para a duração e de 100% para a frequência, evidenciando uma forte concordância inter-observador.

	Grupo 1	Grupo 2
\bar{X}	.81	5.94
s	1.41	2.27
t		-4.94
p		<.001

Tabela 2.3. Análise comparativa das médias da FREQUÊNCIA (n=16)

Analisando a tabela 2.3. verifica-se que a frequência dos comportamentos comunicativos em cada um dos grupos resulta mais elevada para o Grupo 2 ($\bar{X}=5.94$) do que para o Grupo 1 ($\bar{X}=.81$). Este facto parece revelar que o Grupo 2, com uma Intenção de aprendizagem comunicativa oral mais elevada, tem uma frequência de comportamentos comunicativos mais elevada do que o Grupo 1 que revela uma Intenção mais baixa.

Para constatar a significância desta diferença de médias aplicou-se o test t-Student, tendo sido obtido um valor de -4.94. Este valor é significativo a um nível de significância de .001, o que vem confirmar a nossa H1, quanto à vertente Frequência do Comportamento comunicativo.

	Grupo 1	Grupo 2
\bar{X}	1.70	23.11
s	2.74	23.36
t		-2.57
p		<.05

Tabela 2.4. Análise comparativa das médias da DURAÇÃO dos actos comunicativos (n=16)

Por sua vez, os resultados da Tabela 2.4. respeitantes à duração dos actos comunicativos vem igualmente confirmar a H1, na vertente Duração do Comportamento comunicativo, a um nível de significância de .05.

Assim, a primeira hipótese foi totalmente confirmada.

Posteriormente à comprovação desta hipótese tentamos testar o poder explicativo das variáveis Atitude e Norma Subjectiva em relação ao Comportamento, nas suas duas vertentes Frequência e Duração dos actos comunicativos.

	Beta	p
Norma Subjectiva	.7648	.0006
R^2	.5850	
R^2 Ajustado	.5553	
Erro	2.2133	
F(1,14) = 19.731, p<.0006		

Tabela 2.5. Regressão Múltipla das variáveis ATITUDE e NORMA para a FREQUÊNCIA dos actos comunicativos (n=16)

Os resultados da Tabela 2.5. mostram o poder preditivo da variável Norma para a variável Frequência, explicando aquela 58,5% da variância desta última.

Uma vez que a variável Atitude não foi extraída nesta equação, procedeu-se a uma Regressão Múltipla apenas com esta variável, resultando um valor de 47,3% de variância explicada da Frequência (Tabela 2.6.).

	Beta	p
Atitude	.6877	.0032
R^2	.4730	
R^2 Ajustado	.4353	
Erro	2.4941	
F(1,14) = 12.5642, p<.0032		

Tabela 2.6. Regressão Múltipla da variável ATITUDE para a variável FREQUÊNCIA (n=16)

No tocante à Duração foi extraída apenas a variável Norma que explica somente 5,7% da variância daquela variável.

Não se obtiveram quaisquer coeficientes para a variável Atitude (Tabela 2.7.).

	Beta	p
Norma Subjectiva	.2387	.0466
R^2	.2387	
R^2 Ajustado	.0570	
Erro	38.3849	
F(1,68) = 4.1078, p<.0466		

Tabela 2.7. Regressão Múltipla das variáveis ATITUDE e NORMA para a variável DURAÇÃO (n=16)

Relativamente à segunda hipótese apresentamos na Tabela 2.8. uma análise descritiva dos valores da Intenção e do Prazer em comunicar oralmente em Inglês, valores esses referentes à totalidade dos indivíduos que compõem os dois grupos extremos na variável Intenção (n=16).

	\bar{X}	s	Min	Max	N
INTENÇÃO	123.37	41.72	66.00	181.00	16
PRAZER	10.13	1.82	7.00	12.00	16

Tabela 2.8. Análise descritiva das variáveis INTENÇÃO e PRAZER em comunicar oralmente em Inglês (n=16)

Por forma a encontrar uma relação significativa entre a variável Intenção e a variável Prazer em comunicar oralmente em Inglês procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação.

	PRAZER
INTENÇÃO	-.8382*

N=16 *p<.001 (bicaudal)

Tabela 2.9. Coeficiente de correlação entre a variável INTENÇÃO e a variável PRAZER em comunicar oralmente em Inglês (n=16)

Pela observação do coeficiente de correlação Momento-Produto de Pearson entre a variável Intenção e a variável Prazer, verifica-se uma correlação positiva e muito significativa para estas duas variáveis.

Foi, assim, confirmada a nossa segunda hipótese (H2).

Quanto à terceira hipótese apresentamos de seguida a análise descritiva dos valores das variáveis Intenção e capacidade de "correr" o Risco.

	\bar{X}	s	Min	Max	N
INTENÇÃO	123.37	41.72	66.00	181.00	16
RISCO	10.19	1.56	7.00	12.00	16

Tabela 2.10. Análise descritiva das variáveis INTENÇÃO e capacidade de "correr" o RISCO (n=16)

Tentando encontrar uma relação significativa entre as variáveis Intenção e capacidade de "correr" o Risco em situação de comunicação oral em Inglês, procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação Momento-Produto de Pearson.

	RISCO
INTENÇÃO	-.6233*

N=16 *p<.01 (bicaudal)

Verifica-se também aqui uma forte correlação entre as variáveis Intenção e capacidade de "correr" o Risco em situação de comunicação oral, pelo que é confirmada a nossa terceira e última hipótese (H3).

Procederemos, assim, no próximo capítulo, à discussão dos resultados aqui apresentados.

3. - DISCUSSÃO

Com este estudo procurámos confirmar resultados obtidos em trabalhos de investigação anteriores que salientam a relação entre alguns factores psico-sociais e a aquisição da Língua Estrangeira.

Tal como já referimos anteriormente, a corrente investigativa nesta área é bastante recente, podendo nós considerar ainda que a sua evolução dependerá da contribuição sistemática de áreas disciplinares diversificadas.

Na revisão da literatura que efectuámos surgiram-nos alguns trabalhos sobre a motivação, as atitudes, as crenças e as suas relações com o desempenho linguístico. Constatámos, porém, que em grande parte dos estudos a relação estudada se situava em termos de Atitudes/Motivação e desempenho, parecendo-nos existir alguma dificuldade na operacionalização dos conceitos, o que conduzirá ao tratamento mais comum das duas primeiras variáveis como um só bloco. Um dos instrumentos mais usado tem sido, aliás, o teste AMTB (*Attitude/Motivation Test Battery*, Gardner, Clément, Smythe e Smythe, 1979), em diferentes versões, segundo os objectivos dos estudos e os contextos da

investigação.

Alguns pressupostos teóricos presentes em Gardner sugerem um certo paralelismo com trabalhos realizados por Ajzen e Fishbein, nomeadamente: o comportamento orientado (goal-directed behavior), as crenças individuais geradas a partir dos contextos sociais, as atitudes dirigidas a um objecto específico do comportamento (e em função da avaliação das crenças), as crenças sociais (o que pensam os referentes mais significativos).

Consideramos fundamental verificar que ambos os autores afirmam que o indivíduo não age normalmente de forma automática, sendo o seu comportamento orientado. Este aspecto faz-nos supor que embora Gardner não considere explicitamente a existência da variável Intenção (que em Ajzen determina o comportamento) parece-nos estar esta presente como variável potencial.

Um dos aspectos que nos parece divergente estará relacionado com o conceito de motivação: esforço, desejo e afecto (Gardner) e grau de adesão - esforço e desejo - em relação às crenças sociais (Ajzen).

Em Gardner surge ainda a afirmação de que a atitude será uma variável potencial determinante da motivação.

Pensamos que a referência aos trabalhos de Ajzen e Fishbein,

que encontramos num dos estudos fundamentais de Gardner (1985), nos sugeriu uma hipótese de trabalho em que a componente volitiva - Intenção - surgisse como decorrendo da Atitude em relação ao objecto do Comportamento e da Norma Social. É de referir que o factor Norma decorrerá das crenças sociais e da motivação (avaliação das crenças sociais).

Pensamos, assim, que as crianças deste grupo etário apresentam na generalidade uma Intenção favorável em relação à aprendizagem comunicativa do Inglês como LE, o que nos faz supor poder ser resultado da divulgação da Língua (*mass media*) e da influência social em termos de prestígio socio-económico.

Tal como já referimos no Capítulo anterior, apresentamos em anexo (ANEXO II) a distribuição dos sujeitos pelas variáveis Crenças Individuais e Crenças Sociais, bem como uma análise sumária desses dados, os quais consideramos interessantes em termos de eventuais estudos a realizar.

Fundamentalmente foi para nós importante verificar que a nossa hipótese central (H1) foi confirmada. Quando comparados os dois grupos com níveis extremos de Intenção verificámos que os sujeitos se comportavam de forma significativamente diferente. Dos 8 alunos pertencendo ao Grupo com Intenção menos positiva (Grupo 1) apenas 3 pediram e/ou tomaram a palavra enquanto que todos os alunos do Grupo

com valores de Intenção mais positiva (Grupo 2) participaram na interacção.

Consideramos ser a vertente Frequência especialmente significativa uma vez que o pedido de palavra nem sempre corresponde a tempo de interacção verbal. No entanto será interessante verificar que o máximo de duração (média dos dois dias) dos actos comunicativos dos três alunos com valores inferiores de Intenção (Max = 7.31) tem um valor semelhante ao valor mínimo dos alunos com Intenção mais positiva (Min = 6.52).

Os resultados sugerem-nos, assim, que os alunos que revelam uma Intenção de aprendizagem comunicativa da Língua Estrangeira mais elevada interagem com maior frequência e durante mais tempo em situações de solicitação não dirigida dentro da sala de aula, enquanto que os alunos com Intenção menos positiva não participam ou participam minimamente na interacção.

A partir das regressões múltiplas efectuadas poderemos ainda referir que a Norma surge como um importante factor preditivo do comportamento, o que nos leva a supor que os alunos têm a percepção da pressão social no que respeita à aprendizagem comunicativa da Língua Estrangeira.

Os valores indicados na Fig. 2 (ANEXO II) sugerem-nos ainda que para as crianças deste nível etário os referentes

sociais mais significativos serão fundamentalmente os adultos, surgindo em primeiro lugar os professores e seguidamente os pais; por ordem decrescente de importância surgem outros familiares e amigos dos pais e integrando um último bloco os amigos e os colegas.

A análise destes resultados parece apontar para o papel relevante do professor e certamente da escola na construção das crenças sociais, devendo esse papel ser re-equacionado no sentido da necessidade de alteração de atitudes.

A relação sugerida na segunda hipótese entre percepção do Prazer em comunicar oralmente e a Intenção de aprendizagem comunicativa apresenta-se-nos como confirmada.

Os resultados obtidos apontam para a existência de uma forte relação entre a Intenção e o Prazer em comunicar, o que nos leva a concluir que os alunos com intenções de aprendizagem mais positivas experimentam maior prazer, sendo menor a satisfação dos alunos com intenções menos positivas.

Sendo que, de acordo com a confirmação da primeira hipótese, os alunos que manifestam intenções mais elevadas comunicam de uma forma mais positiva (mais frequentemente e durante mais tempo) supomos poder afirmar que os alunos que experimentam maior prazer aproveitarão melhor as situações de comunicação e de prática da Língua. Pensamos que a comunicação bem sucedida, será, ela própria, geradora de

prazer.

Quanto à nossa terceira hipótese verificámos também uma relação significativa entre Intenção e capacidade de "correr" o Risco em situação de comunicação oral. Poderemos, assim, constatar que um aluno que manifesta uma forte intenção de aprender comunicativamente uma Língua Estrangeira terá maior tendência para "arriscar" nas suas tentativas de testagem de hipóteses linguísticas, procurando interagir, iniciando ou mantendo a comunicação, enquanto que os indivíduos com níveis inferiores de intenção manifestam maior dificuldade em termos da sua própria exposição em público, temendo serem considerados ridículos.

Dos resultados obtidos poderemos, pois, inferir que os alunos com intenções mais elevadas terão maior tendência para se exporem perante os seus pares e os adultos, não temendo poderem vir a ser objecto de troça ou ultrapassando melhor esses receios.

Decorrendo da confirmação da primeira hipótese, diremos que os alunos com uma intenção mais elevada, a que está associada uma maior capacidade de "correr o risco" manifestarão comportamentos comunicativos orais mais positivos, sendo de nível inferior os comportamentos dos alunos com menor capacidade de "arriscar".

Estes resultados sugerem-nos que seria interessante

verificar a variedade e qualidade das estratégias sociais/comunicativas usadas por alunos que revelem diferentes níveis de capacidade de "correr o risco".

A comparação das médias do prazer e do risco leva-nos a considerar que perante a situação de comunicação oral o factor medo de "correr o risco" tem um valor superior ao prazer em comunicar.

Seria ainda importante verificar a hipótese teórica que encontramos em Krashen segundo a qual as crianças apresentam um "filtro afectivo" mais baixo do que os adultos, justificando este facto a maior facilidade com que as crianças normalmente desenvolvem a sua fluência; para os adultos, que utilizarão normalmente uma maior variedade de estratégias cognitivas e metacognitivas, a correcção será mais facilmente atingida do que a fluência.

Finalmente diremos que, a partir do estudo que acabamos de descrever, poderemos prever eventuais implicações. Do ponto de vista teórico supomos ser possível o aprofundamento de alguns aspectos que, no decorrer do mesmo, se nos foram afigurando como relevantes; numa perspectiva prática julgamos que poder ser este de algum interesse na área da formação de professores de Língua Estrangeira.

Quanto ao último ponto referido - formação de professores de Línguas - e tomando em consideração que está em curso a

implementação de uma nova reforma educativa, julgamos oportuno referir os aspectos seguintes:

- A perspectiva comunicativa defendida pelos teóricos recentes e prevista nos documentos oficiais da nova reforma curricular, no que concerne o ensino das Línguas Estrangeiras, pressupõe a importância da utilização de estratégias de comunicação por parte do aprendente;
- A variedade e a qualidade das estratégias de comunicação utilizadas permitirão ao aprendente uma maior exposição à Língua, uma testagem mais elevada de hipóteses linguísticas;
- O número de actos de comunicação influenciará, segundo autores já referidos, o nível de desempenho do aprendente.

De acordo com o que acabámos de mencionar parece-nos ser fundamental salientar o papel da Escola na criação de condições para a aprendizagem comunicativa da Língua Estrangeira.

A nossa própria experiência docente e a informação que possuímos levam-nos a crer que o insucesso escolar na disciplina de Língua Estrangeira, disciplina esta que possui características bastante peculiares, poderá ser minimizado se as atitudes dos aprendentes forem mais elevadas, o que nos fará supor a necessidade de podermos actuar em termos de mudança de atitudes.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nr. 46/86, e de acordo com o Decreto-Lei 286/89, Art. 5º, 1. - «No 1º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma Língua Estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico.» Este primeiro momento de iniciação à Língua Estrangeira, no 1º Ciclo do Ensino Básico, para além do carácter lúdico previsto, e de acordo com a confirmação da nossa hipótese central (H1), poderá integrar como objectivo específico a criação de um clima propício ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação à Língua Estrangeira.

Finalmente, diremos que as práticas pedagógicas não poderão, em nosso entender, estar alheadas dos percursos investigativos na área da aquisição de uma Outra Língua, pelo que será fundamental um diálogo permanente entre a investigação e as práticas.

IV - CONCLUSÕES

Com este estudo procurámos confirmar as nossas convicções e estudos anteriores que sugerem a importância dos factores psico-sociais na aquisição de uma Língua Estrangeira.

Entendendo que o comportamento humano é normalmente orientado para um objectivo, parece-nos poder concluir da existência de intenções relativas à realização da acção. Pudémos, assim, verificar que as crianças iniciadas numa primeira Língua Estrangeira possuem representações diversas desta disciplina, do processo de aprendizagem e do uso futuro da Língua, manifestando intenções diferenciadas em relação à aprendizagem comunicativa.

Decorrendo de estudos referidos anteriormente, realizados por Ajzen e Fishbein, poderemos supor que a intenção orientada para um dado comportamento dependerá dos factores Atitude e Norma Social, factores esses originados nas crenças dos indivíduos e na avaliação que eles fazem das mesmas.

Tendo orientado o nosso trabalho para o estudo da relação entre Intenção e Aprendizagem comunicativa oral da Língua Estrangeira, parece-nos poder concluir que as Atitudes e as Normas Sociais determinarão a Intenção dos alunos em relação à aprendizagem, actuando estes de acordo com a Intenção.

Uma vez que o nível do comportamento comunicativo oral, quando definido pela intensidade da participação na interacção, dependerá da Intenção, este mesmo factor contribuirá indirectamente para a aquisição da Língua Estrangeira: a predisposição do indivíduo para se expor à Língua, o seu empenho em praticar e participar na interacção, utilizando estratégias diversificadas, otimizarão o aproveitamento das condições de aquisição.

Se o aluno possui crenças elevadas sobre a aprendizagem comunicativa da LE, avaliando-as positivamente, e se adere às influências sociais favoráveis, motivando-se para a aprendizagem, o mesmo orienta a sua vontade no sentido de atingir a sua finalidade - a aquisição da Língua. Para tal, o aluno aproveita as oportunidades de exposição à Língua, a prática linguística, uma diversidade de estratégias de comunicação que lhe permitem a testagem de hipóteses linguísticas, em momentos de interacção significativa.

O prazer que o aluno experimenta em usar a Língua e a sua capacidade de "correr o risco" em situação de interacção verbal são aspectos que se nos apresentam como factores correlacionados com a intenção. Este facto leva-nos a supor ser de importância fundamental o papel do professor na sala de aula, permitindo e fomentando situações em que o aluno encontre ele próprio gratificação nas actividades em que participa e um baixo nível de ansiedade em relação à

interacção.

Destacamos, assim, o papel relevante desempenhado pela atitude do aluno em relação à aprendizagem, o que vem confirmar a afirmação de Krashen: «...attitudinal factors relating to language acquisition will be those that contribute to a low affective filter» (1988, p.22).

Uma análise muito global de alguns dados recolhidos no decorrer deste estudo, e que não foram sujeitos a tratamento específico, apontam para a existência de uma grande variedade de estratégias de comunicação, mais evidentes no contexto de interacção aluno-aluno. Seria, pois, interessante o estudo do comportamento dos alunos neste outro contexto e a verificação dos níveis de competência interactiva em situação de trabalho de pares, para esses a organizar segundo os níveis de intenção.

Julgamos ainda importante referir que um estudo mais aprofundado sobre a génese das crenças dos alunos no que respeita à aprendizagem de uma Língua Estrangeira poderá contribuir para a compreensão dos processos de mudança de Atitudes - ponto de partida significativo para a mudança de Comportamentos.

A par dos estudos já realizados e em curso na área das competências linguísticas supomos fundamental a investigação no campo das competências interactivas e dos factores que

para elas possam contribuir. Supomos, no entanto, que só o diálogo sistemático e interessado entre vários ramos das Ciências Humanas poderá acelerar um pouco mais as possibilidades de entendimento deste fenómeno complexo e peculiar que é a Aquisição de uma Língua Estrangeira.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ABRIC, J.-C. 1987. "Coopération, compétition et représentations sociales". Editions DelVal.
- ABRIC, J.-C. 1989 "L'étude expérimentale des représentations sociales". In JODELETE, D. et al. "Les Représentations Sociales". Presses Universitaires de France. 1^a.Ed. 1989.
- ABRIC, J.-C. 1984 "L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une eprésentation sociale". *Bulletin de Psychologie*. Tome XXXVII: 861-875.[366].
- ABRIC.J.-C. e VACHEROT, G. 1976 "Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales: tâche, partenaire et comportement en situation de jeu". *Bulletin de Psychologie*. Tome XXIX:735-746.[323].
- AJZEN, I. 1985. "From intentions to actions: A theory of planned behavior". In J.Kuhl and J.Beckmann (Eds), "Action-control: From cognition to behavior":11-39. Heidelberg: Springer.
- AJZEN, I. 1988. "Attitudes, personality and behavior". Open University Press.
- AJZEN, I. e FISHBEIN, M. 1980. "Understanding attitudes and predicting Social Behavior." Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- ALLWRIGHT, R. 1984. "The importnce of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics*. 5:156-171.
- ALLWRIGHT, D. e BAILEY, K.M. 1991. "Focus on the language Classroom: An introduction to classroom research for language teachers". Cambridge University Press.
- ANDERSON, P.L. et al. 1982. "Self Esteem in the Foreign Language: A Preliminary Investigation". *Foreign Language Annals* 15: 109-114.[2].

- AU, S.Y. 1988. "A Critical Appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) Learning": *Language Learning* 38:75-100. [1].
- BASTIEN, C. 1987. "Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant". Presses Universitaires de France.
- BEAUVOIS, J.-L.; JOULE, R.-V. e MONTEIL, J.-M. 1989. "Perspectives cognitives et conduites sociales". Editions Delval. Cousset (Fribourg) Suisse.
- BELL, J. 1989. "Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science". Open University Press. 1ª. Edição 1987.
- BERGENTOFT, R. 1988. "Consolidated Report on the School interaction network". Project nr.12 : "*Learning and teaching modern languages for communication*". Council of Europe. Strasbourg.
- BIALYSTOK, E. 1990. "The Dangers of dichotomy: a reply to Hulstijn". *Applied Linguistics* 11: 46-51. [1].
- BRONCKART, J-P. 1976. "Genese et organisation des formes verbales chez l'enfant". Dessart et Mardaga, Editeurs. Bruxelles.
- BRONCKART, J.P. 1977. "Théories du langage. Une introduction critique". Pierre Mardaga, Editeur. Bruxelles.
- BRONCKART, J.P. e BESSON, M.J. 1981. "*Acquisition du Langage et Pedagogie de la Langue*". *Cahier no.5 (2e. edition)*. Université de Genève - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.
- BROWN, J.D. 1988. "Understanding Research in Second Language Learning: a teacher's guide to statistics and research design". Cambridge University Press.
- BROWN, H.D. 1987. "Principles of Language Learning and Teaching". Prentice Hall Regents. Englewood Cliffs. 1ª. Edição 1980.

- BROWN, R. 1991. "Group Work, Task Difference, and Second Language Acquisition". *Applied Linguistics* 12:1-12 [1].
- BRUMFIT, C. 1984. "Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy". Cambridge University Press.
- BULLOWA, M. (ed.) 1979. "Before Speech: The beginning of interpersonal communication". Cambridge University Press.
- CAETANO, A. 1990. "Atitudes face às novas tecnologias de informação no trabalho: Construção de um modelo de análise". Manuscrito não publicado. ISCTE. Lisboa.
- CHAMBON, M. 1990. "La perception d'une Discipline Scolaire par les Élèves. Représentation et Effects Identitaires". *European Journal of Psychology of Education*, vol.V: 337-354. [3].
- CHILD, D. 1981. "Psychology and the teacher". Holt, Rinehart and Winston. (1ª.Edição 1973).
- CHOMSKY, N. 1968. "Language and Mind". Harcourt Brace & World Inc. N.Y.
- CODOL, J.-P. 1989. "Vingt ans de cognitions sociales". *Bulletin de Psychology*. Tome XLII: 472-491. [390].
- COOK, V. 1986. "Experimental approaches to second language learning". Pergamon Press.
- CRYSTAL, D. 1985. "How many millions? The statistics of English today". *English Today*. 1:7-9.
- CUMMINS, J. e SWAIN, M. 1986. "Bilingualism in Education". Longman.
- DAVID, R.D. 1987. "The correlation of Parents' and Students' Attitudes with Hebrew Language Achievement". *Foreign Language Annals* 20:421-425. [5]
- DAY, R. (ed.).1986. "Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition." Newbury House Publishers. Cambridge. Massachusetts.

- DESROCHERS, A. 1977. "Bicultural excursion programmes: correlates and consequences". Unpublished M.A. Thesis. University of Western Ontario. London, Canada.
- DI PIETRO, R.J. 1987. "Strategic Interaction. Learning Language through Scenarios". Cambridge University Press.
- DOISE, W. 1989. "Attitudes et représentations sociales". In "Les Représentations Sociales". Presses Universitaires de France. 1^a. Ed.
- DONALDSON, M. 1978. "Children's Minds". Flamingo.
- ECO, U. 1988. "Como se faz uma tese em Ciências Humanas". Editorial Presença. (1^a. Edição 1977).
- ELLIS, R. 1986. "Understanding Second Language Acquisition". Oxford University Press. (1^a Edição 1985).
- ELLIS, R. 1988. "Investigating Language Teaching: The case for an educational approach". *System*. Vol. 16. N^o.1:1-11. Pergamon Press.
- FAERCH, C. e KASPER, G. (Eds.) 1983. "Strategies in Interlanguage Communication". Longman.
- FAERCH, C. e KASPER, G. 1986. "Cognitive Dimensions of Language Transfer". In "Crosslinguistic influence in Second Language Acquisition". Kellerman, E. e Smith, M.S. (Eds.). 49-65.
- FAYOL, M. 1978. "Les conservations narratives chez l'enfant". *Enfance*. N^o.4-5:247-259. Université des Sciences et techniques du Languedoc. UER II. Montpellier.
- FAYOL, M. 1985. "Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive". Delachaux & Niestlé.
- FAYOL, M. 1985. "L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. Études chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent". *Bulletin de Psychologie*. Tome XXXVIII. N^o.371:683-703.

- FAYOL, M.; ABDI, H. e GOMBERT, J.-E. 1986. "Emploi des temps verbaux du passé. Influences des types de procès et des contextes phrastiques. Étude développementale chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent". Laboratoire de Psychologie. Dijon.
- FERGUSON, G.A. 1988. "Statistical Analysis in Psychology and Education". McGraw-Hill International Editions. (1ª edição 1959)
- FOLEY, J. 1991. "A Psycholinguistic Framework for Task-based Approaches to Language Learning". *Applied Linguistics* 12: 62-74. [1].
- FRAWLEY, W., LANTOLF J.P. 1985. "Second Language discourse: a Vygotskian perspective". *Applied Linguistics*. 6:19-44.
- GAONAC'H, D. 1989. "Apport de Concepts Vygotskiens à l'analyse de productions en langue étrangère". *Enfance* 42:91-100. [1-2].
- GARDNER, R.C. 1985. "Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation". Edward Arnold.
- GARDNER, R.C. 1988. "The Socio-Educational Model of Second-Language Learning: Assumptions, Findings and Issues". *Language Learning* 38:101-126. [1].
- GARDNER, R.C.; SMYTHE, P.C.; CLEMENT, R.; GLIKSMAN, L. 1976. "Second Language Learning: A Social Psychological Perspective". *The Canadian Modern Language Review* 32:198-213.
- GARDNER, R.C. e GLICKSMAN, L. 1982. "On «Gardner's on affect»: A discussion of validity as it relates to the Attitude/Motivations test Battery: A response from Gardner". *Language Learning* 32:191-200. [1].
- GARDNER, R.C. e MacINTYRE, P.D. 1991. "An instrumental motivation in Language Study": *Studies in Second Language Acquisition* 13:57-72.
- GENESEE, F. e HAYAMAN, E. 1980. "Individual differences in second language learning". *Applied Psycholinguistics* 1:95-110

- GILLY, M. 1989. "À propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives: perspectives actuelles et modèles explicatifs". In "Constructions des Savoirs". *Colloque international. Obstacle épistémologique et conflit socio-cognitif*. Cirade. Agence d'ARC. Inc.162-176.
- GILLY, M. 1989. "Les Représentations sociales dans le champ éducatif".
- GILLY, M. 1989. "Remarques et réflexions à propos de didactique et de conflit socio-cognitif".
- GILLY, M. 1989. "Social Psychology of Cognitive Constructions: European Perspectives". E.A.R.L.I. Madrid.
- GIROTTI, V.; GILLY, M.; BLAYE, A. e LIGHT, P. 1989. "Children's performance in the selection task: Plausibility and familiarity". *British Journal of Psychology*. N°.80:79-95.
- GOOD, T.L. e BROPHY. 1984. "Looking in Classrooms". Harper & Row, Publishers, Inc.
- GROOKES, G. 1991. "Second Language Speech Production Research: A Methodologically Oriented Review". *Studies in Second Language Acquisition* 13:113-142.
- HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. 1989. "Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective". (1ª. edição 1985). Oxford University Press.
- HERMANN, G. 1980. "Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: The Motivational vs. the Resultative Hypothesis". *English Language Teaching Journal* 34:247-254.
- HORWITZ, E.K. 1985. "Using Students Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course". *Foreign Language Annals* 18:333-340. [4].

- HORWITZ, E.K. 1987. "Linguistic and Communicative Competence: Reassessing Foreign Language Aptitude in Foreign Language Learning - A research perspective". Editors VanPatten, B.; Dvorak, T.R.; Lee, J.F. 146-156. Newbury House Publishers. Cambridge. (U.S.A.)
- HULSTIJN, J.H. 1990. "A Comparison between the information-processing and the Analysis/Control approaches to language learning". *Applied Linguistics* 11: 30-45. [1].
- JANICKI, K. 1985. "The foreigner's Language. A sociolinguistic perspective". Pergamon Press (UK).
- JODELET, D. et als. 1989. "Les Représentations Sociales". Presses Universitaires de France.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1986. "Stage/structure versus phase/process in modelling linguistic and cognitive development". In Levin, I. (ed). "Stage and Structure: reopening the debate". Norwood, NY:Ablex.
- KLEIN, W. 1986. "Second Language Acquisition". Cambridge University Press.
- KRASHEN, S.D. 1985. "The Input Hypothesis: Issues and implications". Longman.
- KRASHEN, S.D. 1987. "Principles and practice in Second Language Acquisition". Prentice Hall International (UK). 1ª Edição 1981.
- KRASHEN, S.D. 1988. "Second Language Acquisition and Second Language Learning". Prentice Hall International (UK).
- KRASHEN, S.D. e TERREL, T.D. 1983. "The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom". Pergamon Press (UK).
- LAMBERT, W.E. 1967. "A social psychology of bilingualism". *Journal of Social Issues* 23:91-109. In Allen/Campbell: "Teaching English as a Second Language".

- LANTOLF, J.P. e FRAWLEY W. 1983. "Second Language Performance and Vygotskyian Psycholinguistics: Implications for L2 instructions". LACUS. 1983. Columbia sc, Hornbeam Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M.H. 1991. "An Introduction to Second Language Acquisition Research". Longman.
- LEGUTKE, M. e THOMAS, H. 1991. "Process and Experience in the Language Classroom". Longman.
- LITTLEWOOD, W. 1984. "Foreign and Second Language Learning". Language acquisition research and its implications for the classroom". Cambridge University Press.
- MALAMAH-THOMAS, A. 1987. "Classroom Interaction". Oxford University Press.
- MARTON, W. 1988. "Methods in English Language Teaching: Frameworks and Options". Prentice Hall International (U.K.).
- McLAUGHLIN. 1987. "Theories of Second-Language Learning". Edward Arnold (UK).
- McLAUGHLIN, B. 1990. "Restructuring". *Applied Linguistics* 11:113-128 [2].
- McLAUGHLIN, B.; ROSSMAN, T.; McLEOD, B. 1983. "Second Language Learning: an information-processing perspective". *Language Learning* 33:135-158. [2].
- MEADOWS, S. et al. 1983. "Developing thinking". Methuen. London and New York.
- MORELLO, J. 1988. "Attitudes of Students of French toward Required Language Study". *Foreign Language Annals* 21:435-442. [5].
- MOSCOVICI, S. 1988. "Notes towards a description of Social Representations". *European Journal of Social Psychology* 18: 211-250. [3].

- MOSCOVICI, S. 1989. "À propos des notions d'obstacle épistémologique et conflit socio-cognitif". In *Constructions des Savoirs. Coloque International. Obstacle épistémologique et conflit socio-cognitif*. Cirade. Agence d'ARC. Inc. 390-398.
- MOSCOVICI, S. 1989. "Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire". In "Les Représentations sociales". Presses Universitaires de France.
- MUGNY, G. e DOISE W. 1983. "Le Marquage Sociale dans le Developpement Cognitif". *Cahiers de Psychologie Cognitive*. 1:89-106.[3].
- NUNAN, D. 1988. "The Learner-Centred Curriculum". Cambridge University Press.
- NUNAN, D. 1989. "Understanding Language Classrooms: a guide for teacher initiated action". Prentice Hall International (UK).
- NUNAN, D. 1991. "Methods in Second Language Classroom - Oriented Research: A critical review". *Studies in Second Language Acquisition* 13:249-269.
- OLLER Jr., J.W. 1982. "Gardner on affect: A reply to Gardner": *Language Learning* 32:183-189. [1].
- PECK, A.J. 1988. "Language Teachers at Work: A description of methods". Prentice Hall International (UK).
- PERRET-CLERMONT, A.-N.; NICOLET, M. et al. 1988. "Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif". DelVal.
- PHILIPS, D. e FILMER-SANKEY, C. 1989. "Vive la Différence? Some problems in Investigating Diversification of First Foreign Language Provision in Schools". *British Educational Research Journal* 15:317-329. [3].
- PIAGET, J.; CHOMSKY, N. et als. 1978. "Teorias de Linguagem, Técnicas de Aprendizagem". Edições 70. (trad.)

- RALPH, E.G. 1982. "The Unmotivated Second-Language Learner: Can Students' Negative Attitudes be changed?" *The Canadian Modern Language Review* 38: 493-501. [3].
- RILEY, P. (ed.). 1985. "Discourse and Learning". Longman.
- RIVERS, W.M. 1983. "Communicating Naturally in a Second Language. Theory and practice in language teaching". Cambridge University Press.
- ROBINSON, G.L.N. 1988. "Crosscultural Understanding". Prentice Hall International (UK). (1ª Edição 1985).
- ROBINSON, W.P. 1984. "Social Psychology in Classrooms". *Progress in Applied Social Psychology*. Vol.2. Stephenson, G.M. e Davis, J.H. (Edit.). John Wiley & Sons Ltd.
- ROST, M. 1990. "Listening in Language Learning". Longman
- ROUX, Jean-Paul e GILLY, Michel. "Aide apportée par le marquage social dans une procédure de résolution chez des enfants de 12-13 ans: données et réflexions sur les mécanismes". *Bulletin de Psychologie*. Tome XXXVIII. N°368.
- SELIGER, H.W. e SHOHAMY, E. 1989. "Second Language Research Methods". Oxford University Press.
- SELIGER, H. W. e LONG, M.H. (eds). 1983. "Classroom oriented research in second language acquisition". Newbury House, Rowley, Massachusetts.
- SELINKER, L. 1992. "Rediscovering Interlanguage". Longman.
- SIMON, H.A. e NEWELL, A. 1971. "Human Problem Solving: the state of theory in 1970". *American Psychologist* 26: 145-159. [2].
- SKEHAN, P. 1989. "Individual Differences in Second-Language Learning." Edward Arnold.
- SORACE, A. 1982. "Attitudine Linguística e Memoria. Alcune considerazioni sul MLAT. Modern Language Aptitude Test". *Rassegna Italiana di Linguistica Aplicada* 14: 15-30. [2].

- SPOLSKY, B. 1969. "Attitudinal aspects of Second-Language Learning". *Language Learning* 19:272-283. In Allen/Compbell - "Teaching English as a Second Language".
- SPOLSKY, B. 1989. "Conditions for Second Language Learning". Oxford University Press.
- STAHLBERG, D. e FREY, D. 1988. "Attitudes I: Structure, Measurement and Functions". In "Introduction to Social Psychology". Hewstone, M.; Stroebe, W.; Codol, J-R; Stephenson, G. (Eds). Oxford Basil Blackwell.
- STEVICK, E.W. 1989. "Sucess with foreign Languages: Seven who achieved it and what worked for them". Prentice Hall International (UK).
- STROEBE, W. e JONAS, K. 1988. "Attitudes II: Strategies of Attitude Change". In "Introduction to Social Psychology". Hewstone, M.; Stroebe, W.; Codol, J-R; Stephenson, G. (Eds). Oxford Basil Blackwell.
- TAJFEL, Henry; BILLIG, M.G.; BUNDY, R.P. e FLAMENT, Claude. "Social Categorization and Intergroup behaviour". *European Journal of Psychology of Education* N°.2:149-178.[I].
- TARONE, E. e YULE, G. 1989. "Focus on the Language Learner". Oxford University Press.
- TRUDGILL, P. 1974. "Sociolinguistics. An Introduction". Penguin Books Ltd.
- TRUEBE.H.T. 1987."Sucess or failure? - Learning & the Language Minority Student". Newbury House Publishers. Cambridge. Massachusetts.
- TUCKER, G.R.; HAMAYAN, E.; GENESEE, F.H. 1976. "Affective, Cognitive and Social Factors in Second Language Acquisition". *The Canadian Modern Language Review* 32:214-225.
- TUCKMAN, B.W. 1978. "Conducting Educational Research". Harcourt Brace Jovanovich, inc.(USA). 2ª.Edição.

VAN LIER, L. 1988. "The Classroom and the Language Learner". Longman.

VYGOTSKY, L.S. 1987. "Pensamento e Linguagem". Martins Fontes. Brasil.
(1ª. Edição Brasileira).

VYGOTSKY, L.S. 1988. "A Formação Social da Mente". Martins Fontes.
Brasil. (2ª. Edição Brasileira).

WENDEN, A. e RUBIN, J. (eds.). 1987. "Learner Strategies in Language
Learning". Prentice Hall International (UK).

WILKINS, D.A. 1972. "Linguistics in Language Teaching". Edward Arnold
(UK).

ANEXOS

A N E X O S I

A - Questionário

B - Guião do Questionário

C - Grelha de observação do aluno

NOME _____ IDADE _____
 TURMA _____

QUESTIONÁRIO

**A ALUNOS DO 1º ANO DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO
 (OPÇÃO INGLÊS)**

Gostaríamos de conhecer a tua opinião sobre a disciplina de INGLÊS. O que te pedimos para fazer é muito simples: lê com atenção as questões uma a uma e em cada questão põe uma no que melhor corresponde à tua opinião. Cada questão tem 4 e tu só deves colocar uma num deles. Não há respostas certas ou erradas. Queremos apenas saber o que tu pensas.

- | | <i>Concordo
totalmente</i> | <i>Concordo
em parte</i> | | | <i>Concordo
em parte</i> | <i>Concordo
totalmente</i> |
|----|--------------------------------|------------------------------|---|----|--|---|
| 1. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Todas as Línguas Estrangeiras são fáceis de aprender. | OU | Todas as Línguas Estrangeiras são difíceis de aprender. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | O Inglês é mais difícil de aprender do que as outras Línguas. | OU | O Inglês é mais fácil de aprender do que as outras Línguas. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Aprender Inglês é mais fácil para as crianças do que para os adultos. | OU | Aprender Inglês é mais difícil para as crianças do que para os adultos. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Todas as pessoas podem aprender Línguas com facilidade. | OU | Só as pessoas que têm jeito para as Línguas é que aprendem com facilidade. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo em parte</i>		<i>OU</i>		<i>Concordo em parte</i>	<i>Concordo totalmente</i>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		é fácil para os Portugueses aprenderem Inglêss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<i>OU</i>	é difícil para os Portugueses aprenderem Inglêss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Pode-se ser bom em Inglêss e não ser bom nas outras disciplinas (P./E.S./M./C.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<i>OU</i>	Só se pode ser bom em Inglêss quando também se é bom nas outras disciplinas (P./E.S./M./C.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Ler e escrever Inglêss é mais fácil do que compreender e falar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<i>OU</i>	Ler e escrever Inglêss é mais difícil do que compreender e falar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Nas aulas é preciso ler e escrever muito. Ouvir e falar não é tão importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<i>OU</i>	Nas aulas é preciso ouvir e falar muito. Ler e escrever não é tão importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Para se ter uma profissão boa e em que se ganhe muito dinheiro não é preciso falar bem Inglêss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<i>OU</i>	Para se ter uma profissão boa e em que se ganhe muito dinheiro é preciso falar bem Inglêss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Eu vou aprender Línguas Estrangeiras com dificuldade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<i>OU</i>	Eu vou aprender Línguas Estrangeiras com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Eu vou aprender Inglêss com mais facilidade do que se fosse outra Língua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<i>OU</i>	Eu vou aprender Inglêss com mais dificuldade do que se fosse outra Língua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Não vou esforçar-me muito para aprender Inglêss agora. Quando for crescido vai ser mais fácil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<i>OU</i>	Eu vou aprender bem Inglêss agora porque quando for crescido vai ser mais difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Eu só vou aprender a falar bem Inglêss se tiver jeito para isso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<i>OU</i>	Tal como qualquer outra pessoa eu vou aprender a falar bem Inglêss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Porque sou Português vai ser difícil para mim aprender Inglêss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<i>OU</i>	Porque sou Português vou aprender Inglêss com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Concordo totalmente	Concordo em parte			Concordo em parte	Concordo totalmente	
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eu só sou bom em Inglês se também sou bom nas outras disciplinas (P./E.S./M./C.).	OU	Eu posso ser bom em Inglês e não ser bom nas outras disciplinas (P./E.S./M./C.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eu compreendo e falo melhor do que leio e escrevo.	OU	Eu leio e escrevo melhor do que compreendo e falo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Preocupo-me mais nas aulas com a conversa em Inglês do que com a leitura e escrita.	OU	Preocupo-me mais nas aulas com a leitura e escrita do que com a conversa em Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Para eu ter a profissão de que mais gosto preciso de saber falar bem Inglês.	OU	Para eu ter a profissão de que mais gosto não preciso de saber falar bem Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Quando encontro pessoas que falam Inglês não tenho gosto em falar com elas.	OU	Quando encontro pessoas que falam Inglês tenho gosto em falar com elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Só falo quando sei dizer bem a frase.	OU	Eu falo mesmo sabendo que não digo bem a frase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Quando vejo televisão ou ouço música tento perceber e repetir o que dizem em Inglês.	OU	Quando vejo televisão ou ouço música não tento perceber nem repetir o que dizem em Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Se não sei bem uma palavra em Inglês tento adivinhar e digo-a.	OU	Se não sei bem uma palavra em Inglês desisto logo de falar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gosto muito de falar Inglês nas aulas com a professora e com os meus colegas.	OU	Não gosto nada de falar Inglês nas aulas com a professora ou com os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sou tímido quando falo Inglês. Muitas vezes não falo porque tenho medo que trocem de mim.	OU	Não tenho medo que façam troça de mim. Se não sei falar muito bem Inglês falo à mesma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A T E N Ç Ã O: As respostas aqui são dadas de uma maneira um pouco diferente das anteriores.

No entanto em cada questão continuas a colocar uma

só num dos 4 .

ALGUMAS PESSOAS ACHAM QUE EU DEVO APRENDER A FALAR BEM INGLÊS.

	<i>Muitissimo</i>	<i>Muito</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
25. Os meus pais acham isso: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Outras pessoas da minha familia acham isso: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Os meus colegas acham isso: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Os meus amigos acham isso: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Os amigos dos meus pais acham isso: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Os meus professores acham isso: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AQUILO QUE ESTAS PESSOAS ACHAM É MUITISSIMO, MUITO, POUCO OU NADA IMPORTANTE PARA MIM.

	<i>Muitissimo</i>	<i>Muito</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
31. Eu vou fazer o que os meus pais acham: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Eu vou fazer o que as outras pessoas da minha familia acham: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Eu vou fazer o que os meus colegas acham: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Eu vou fazer o que os meus amigos acham: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Eu vou fazer o que os amigos dos meus pais acham: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Eu vou fazer o que os meus professores acham: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NOME _____ IDADE _____
 TURMA _____

QUESTIONARIO

A ALUNOS DO 1º ANO DO 2º CICLO DO ENSINO BASICO
 (OPÇÃO INGLÊS)

Gostaríamos de conhecer a tua opinião sobre a disciplina de INGLÊS.
 O que te pedimos para fazer é muito simples: lê com atenção as questões
 uma a uma e em cada questão põe uma no que melhor corresponde
 à tua opinião.
 Cada questão tem 4 e tu só deves colocar uma num deles.
 Não há respostas certas ou erradas. Queremos apenas saber o que tu
 pensas.

CRENÇAS PESSOAIS (1. —→ 9.)

	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo em parte</i>			<i>Concordo em parte</i>	<i>Concordo totalmente</i>	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Todas as Línguas Estrangeiras são fáceis de aprender.	OU	Todas as Línguas Estrangeiras são difíceis de aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4	3			2	1	
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	O Inglês é mais difícil de aprender do que as outras Línguas.	OU	O Inglês é mais fácil de aprender do que as outras Línguas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2			3	4	
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aprender Inglês é mais fácil para as crianças do que para os adultos.	OU	Aprender Inglês é mais difícil para as crianças do que para os adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4	3			2	1	
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Todas as pessoas podem aprender Línguas com facilidade.	OU	Só as pessoas que têm jeito para as Línguas é que aprendem com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4	3			2	1	

	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo em parte</i>			<i>Concordo em parte</i>	<i>Concordo totalmente</i>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	é fácil para os Portugueses aprenderem Inglêss.	OU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pode-se ser bom em Inglêss e não ser bom nas outras disciplinas (P./E.S./M./C.).	OU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ler e escrever Inglêss é mais fácil do que compreender e falar.	OU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nas aulas é preciso ler e escrever muito. Ouvir e falar não é tão importante.	OU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Para se ter uma profissão boa e em que se ganhe muito dinheiro não é preciso falar bem Inglêss.	OU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AVALIAÇÃO DAS CRENÇAS PESSOAIS (10. —> 18.)

10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eu vou aprender Linguas Estrangeiras com dificuldade.	OU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eu vou aprender Inglêss com mais facilidade do que se fosse outra Língua.	OU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não vou esforçar-me muito para aprender Inglêss agora. Quando for crescido vai ser mais fácil.	OU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eu só vou aprender a falar bem Inglêss se tiver jeito para isso.	OU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Porque sou Português vai ser difícil para mim aprender Inglêss.	OU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Concordo totalmente	Concordo em parte			Concordo em parte	Concordo totalmente	
15. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eu só sou bom em Inglês se também sou bom nas outras disciplinas (P./E.S./M./C.).	OU	Eu posso ser bom em Inglês e não ser bom nas outras disciplinas (P./E.S./M./C.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eu compreendo e falo melhor do que leio e escrevo.	OU	Eu leio e escrevo melhor do que compreendo e falo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Preocupo-me mais nas aulas com a conversa em Inglês do que com a leitura e escrita.	OU	Preocupo-me mais nas aulas com a leitura e escrita do que com a conversa em Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Para eu ter a profissão de que mais gosto preciso de saber falar bem Inglês.	OU	Para eu ter a profissão de que mais gosto não preciso de saber falar bem Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**PRAZER EM COMUNICAR ORALMENTE (19., 21., 23.)
CAPACIDADE DE "CORRER O RISCO" (20., 22., 24.)**

19. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Quando encontro pessoas que falam Inglês não tenho gosto em falar com elas.	OU	Quando encontro pessoas que falam Inglês tenho gosto em falar com elas.	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Só falo quando sei dizer bem a frase.	OU	Eu falo mesmo sabendo que não digo bem a frase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Quando vejo televisão ou ouço música tento perceber e repetir o que dizem em Inglês.	OU	Quando vejo televisão ou ouço música não tento perceber nem repetir o que dizem em Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Se não sei bem uma palavra em Inglês tento adivinhar e digo-a.	OU	Se não sei bem uma palavra em Inglês desisto logo de falar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gosto muito de falar Inglês nas aulas com a professora e com os meus colegas.	OU	Não gosto nada de falar Inglês nas aulas com a professora ou com os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sou tímido quando falo Inglês. Muitas vezes não falo porque tenho medo que trocem de mim.	OU	Não tenho medo que façam troça de mim. Se não sei falar muito bem Inglês falo à mesma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A T E N Ç Ã O: As respostas aqui são dadas de uma maneira um pouco diferente das anteriores.

No entanto em cada questão continuas a colocar uma só num dos 4 .

CRENÇAS SOCIAIS (25. —> 30.)

ALGUMAS PESSOAS ACHAM QUE EU DEVO APRENDER A FALAR BEM INGLÊS.

	Muitissimo	Muito	Pouco	Nada
25. Os meus pais acham isso: _____	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
26. Outras pessoas da minha familia acham isso: _____	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
27. Os meus colegas acham isso: _____	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
28. Os meus amigos acham isso: _____	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
29. Os amigos dos meus pais acham isso: _____	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
30. Os meus professores acham isso: _____	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

AVALIAÇÃO DAS CRENÇAS SOCIAIS (31. —> 36.)

AQUILO QUE ESTAS PESSOAS ACHAM É MUITISSIMO, MUITO, POUCO OU NADA IMPORTANTE PARA MIM.

	Muitissimo	Muito	Pouco	Nada
31. Eu vou fazer o que os meus pais acham: _____	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
32. Eu vou fazer o que as outras pessoas da minha familia acham: _____	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
33. Eu vou fazer o que os meus colegas acham: _____	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34. Eu vou fazer o que os meus amigos acham: _____	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35. Eu vou fazer o que os amigos dos meus pais acham: _____	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
36. Eu vou fazer o que os meus professores acham: _____	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

A N E X O I I

**Distribuição dos alunos pelas variáveis Crenças Individuais
e Crenças Sociais**

Parecendo-nos interessante os valores obtidos na distribuição dos sujeitos (n=70) pelas variáveis Crenças Individuais e Crenças Sociais, e julgando de algum interesse no que respeita a eventuais estudos a realizar, apresentaremos aqui os gráficos correspondentes e uma breve análise dos mesmos.

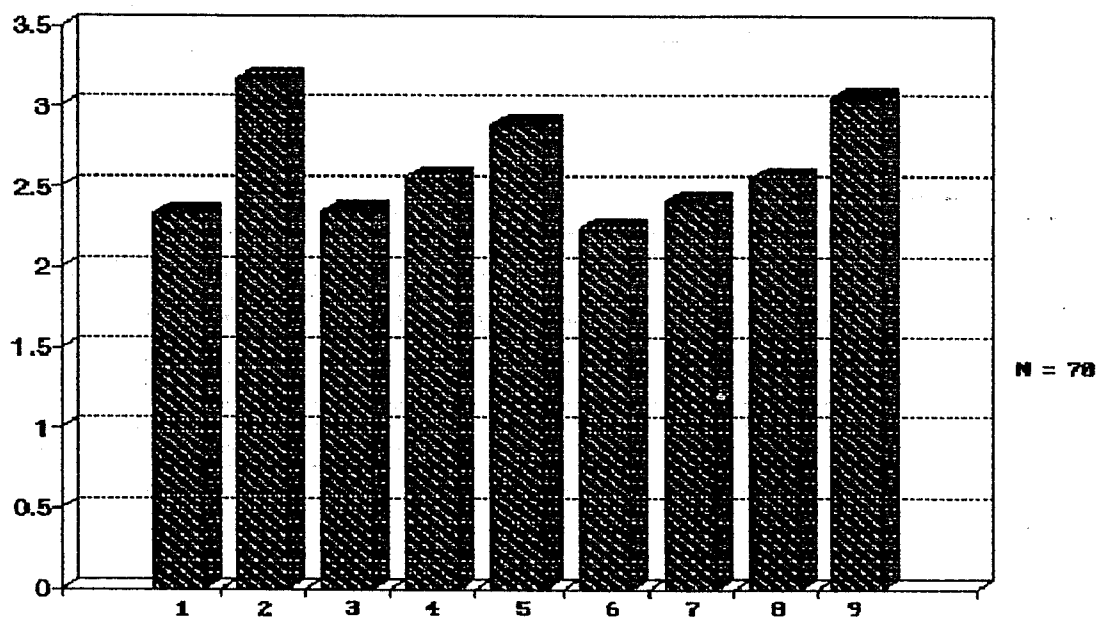


Fig. A1. Médias das Crenças Individuais (n=70)

NOTA: A numeração das Crenças (1 a 9) corresponde respectivamente aos itens 1 a 9 do Questionário (e Guião).

Observando as médias das Crenças Individuais, destaca-se como mais elevada a que corresponde ao item 2, o que nos levará a crer que as crianças, de modo geral, consideram o Inglês uma Língua Estrangeira mais fácil em relação a

outras. Este facto parece-nos estar de acordo, em termos gerais, com a prioridade de escolha desta Língua Estrangeira nas escolas oficiais (como outra Língua de opção surge o Francês e em algumas escolas também o Alemão).

Em segundo lugar destaca-se a coluna 9, que aponta para uma crença forte na utilidade futura da Língua Estrangeira, sendo associada a competência de comunicação oral a um nível elevado de prestígio socio-económico. Com este resultado poderemos talvez dizer que os alunos parecem possuir uma importante " orientação instrumental" da Língua Estrangeira.

Por ordem decrescente do valor das médias surgem-nos as colunas: 5 - crença de que os Portugueses têm facilidade em aprender Inglês, a coluna 4 - crença de que qualquer indivíduo é capaz de aprender Línguas, não estando essa aprendizagem dependente do "jeito", e a coluna 8 - crença de que é mais importante ouvir e falar do que ler e escrever.

Por último surgem as crenças que obtiveram valores inferiores, também por ordem decrescente: 7 - é mais fácil entender e falar do que ler e escrever, 3 - aprender Inglês é mais fácil para as crianças do que para os adultos, 8 - todas as Línguas Estrangeiras são fáceis de aprender e 6 - o sucesso na disciplina de Inglês não depende do sucesso nas outras disciplinas curriculares.

Este último resultado poderá talvez indiciar que as crianças deste nível etário têm alguma tendência para considerar o sucesso escolar de uma forma globalizante: ser ou não ser um bom aluno.

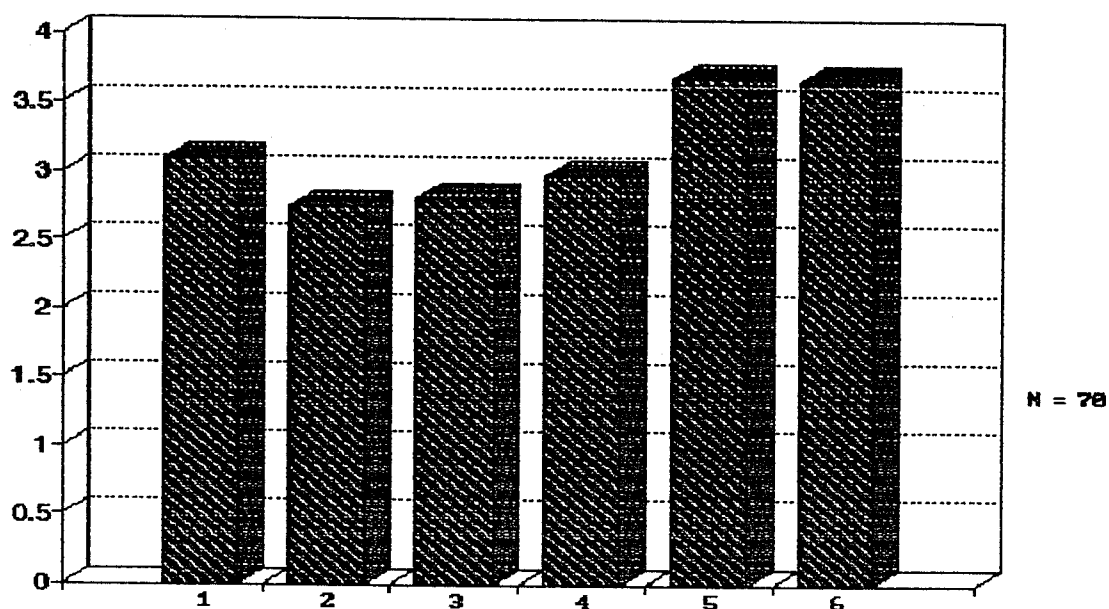


Fig. A2. Médias das Crenças Sociais (n=70)

NOTA: A numeração das crenças (1 a 6) corresponde respectivamente aos itens 25 a 30 do Questionário (e Guião).

Na Fig. A2. observamos os valores médios da importância atribuída aos referentes sociais. Numa ordem decrescente salientamos: os professores, os pais, outros familiares, os amigos dos pais e por último os amigos e os colegas.

Estes valores parecem indicar que as crianças se apercebem da "pressão" exercida pela autoridade adulta (destacamos que o professor surge em primeiro lugar).

Não sendo oportuno no momento um estudo mais aprofundado das Crenças dos alunos, julgamos, no entanto, ser interessante a realização de uma análise mais cuidada destes aspectos, bem como um estudo da génese das Crenças e da sua evolução através dos vários momentos de escolarização.